

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК 378.016:780.61]:78.071-047.22(043.3)

**Ши Юе**

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ  
ВІОЛОНЧЕЛІСТІВ ТА СКРИПАЛІВ  
У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

01 Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктор філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 Ши Юе

Науковий керівник – Гуральник Наталія Павлівна

доктор педагогічних наук, професор

**Київ – 2024 р.**

## АНОТАЦІЯ

*Ши Юе. Педагогічні умови формування виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності* – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ. 2024.

### Зміст анотації

У дисертації розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність представлених педагогічних умов формування виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності.

У вступі розкрито актуальність вирішення обраної проблеми, пояснюється виявленням розбіжності між цілями вищої освіти, що прописані у Державному стандарті вищої освіти (2017), «Концепції педагогічної компетентності майбутніх учителів» (2022), Державному стандарті базової середньої освіти (2020), та інших документах, й засобами досягнення успішності в їх практичній реалізації. Вони передбачають розвиток компетентнісної парадигми, окреслюють стратегічні завдання підготовки освітянських конкурентоспроможних кадрів, регламентують відповідну спрямованість надання якісних освітніх послуг усім, у тому числі іноземним здобувачам закладів вищої освіти (ЗВО) в Україні. Виокремлено відповідні функції, які актуалізують необхідність формування виконавської компетентності студентів музичних відділень ЗВО; представлено мету, завдання, об'єкт, предмет, визначені завдання дослідження, виявлені суперечності, представлено новизну, теоретичне та практичне значення дослідження, матеріали апробаційного змісту з відповідних конференцій, результати дослідження, викладених у статтях, структуру дисертації.

У розділі 1 представлено функціонал професійних компетентностей, науково-теоретичну сутність музично-комунікативної діяльності у змісті теорії комунікації.

У дослідженні подано авторське розуміння сутності поняття «виконавська компетентність» у контексті психолого-педагогічної парадигми, яку ми розуміємо як: особистісне інтегровано-динамічне утворення, що виражає здатність та спроможність студентів струнників до творчої музично-комунікативної діяльності в галузі сольного та ансамблевого (оркестрового) мистецтва, яка охоплює системну сукупність індивідуально-особистісних здібностей і художньо-технологічних виконавських компетентностей, спрямованих на організацію індивідуального і колективного відображення художніх образів, їх трансляцію у навчальному та концертному виконавстві». Воно є навчальним та творчим практичним ресурсом набуття студентами необхідного компетентнісного рівня. Уточнено сутність поняття «музично-комунікативна діяльність студентів віолончелістів та скрипалів, що розуміється нами як система усвідомлених, цілеспрямованих дій, як процес навчальної та виконавської партнерської творчої взаємодії в колективі студентського ансамблю (оркестру) з набуття ними професійних компетентностей із розкодування композиторського музично-семантичного та художньо-образного задуму задля відтворення та презентації слухачам музичних творів соло або під керівництвом диригента, спеціально написаних або аранжованих для колективного виконання.

У розділі 2 у результаті аналізу та узагальнення теоретичних засад уможливлено окреслення чотирьох *компонентів*, які забезпечують ефективність реалізації навчально-виконавської діяльності студентів віолончелістів та скрипалів, як майбутніх учителів музичного мистецтва. У якості таких компонентів було обрано: мотиваційно-мобілізаційний (налаштування студентів на високий акме-рівень опанування свого музичного інструменту та зацікавлення їх ансамблевою і оркестровою навчальною й виконавською музично-комунікативною діяльністю); навчально-

організаційний (спонукання до опанування значним обсягом музичного матеріалу, відповідального ставлення до навчальної діяльності та засвоєння початкових форм організації музично-інструментальних колективів і становлення інтегральної компетентності для забезпечення успішної самостійної діяльності); музично-особистісний (розкриття налаштування студентів на удосконалення власних музичних здібностей, досягнення майстерності у художньо-технічному володінні музичним інструментом, активізацію музичного мислення та рефлексію під час винайдення спільних художньо-виконавських проєктів у процесі музичної комунікації в підготовці до концертних виступів); професійно-виконавський (створення умов для позитивної комунікації всіх учасників навчально-комунікативної діяльності студентів, підвищення свого професійного рівня, репетиційної роботи й досягнення високого результату здійснення концертно-виконавських проєктів).

Окреслено *наукові підходи* до винайдення доцільних педагогічних умов формування виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності. Було застосовано: культурологічний, емоційно-рефлексивний, функціональний, аксіологічно-емотивний, комунікативний, герменевтичний, компетентнісний та творчо-презентаційний наукові підходи.

Це дозволило обґрунтувати низку *педагогічних принципів*. Серед застосованих принципових положень – співробітництво, емпатійність, самостійність, фасилітація, слуховий універсалізм, індивідуалізація, антиципація та професіоналізм.

Предметом особливої уваги дослідження стало обґрунтування *педагогічних умов* як системно-педагогічного явища, ефективність упровадження яких забезпечувалася спеціально розробленою низкою методів, що сприяли успішному формуванню виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів. Серед визначених педагогічних умов статус інтегральних формотворчих факторів було надано музично-комунікативній

діяльності студентів та аналізу й застосуванню методичних принципів корифеїв віолончельної та скрипкової шкіл у становленні виконавської компетентності їх продовжувачів, наступних поколінь музикантів, віолончелістів та скрипалів та функціональних умов: 1) створення ситуацій музично-комунікативної єдності учасників освітньо-виконавського процесу та 2) спонукання до самоусвідомлення досягнення акме-професійної компетентності.

Ефективному формуванню виконавської компетентності сприяли такі визначені педагогічні умови: створення ситуації музично-комунікативної єдності учасників освітньо-виконавського процесу (зумовлює активну та плідну музично-комунікативну діяльність упродовж усього терміну навчання та самостійного практичного становлення); активізація компетентнісного зростання студентів по всіх напрямках його набуття (залучення студентів до зацікавлення отриманням нових знань, досвідом та застосуванням їх у власній самостійній творчій практично-виконавській сольній та колективній діяльності); зацікавлення вивченням історіографії виконавської культури (набуття традиційного досвіду видатних музикантів та педагогів струнно-смичкової школи, історичної пам'яті поколінь педагогів-струнників, опанування кращих методик сталих педагогів); спонукання до самоусвідомлення досягнення акме-професійної компетентності (активне цілепокладання студентів до акме-рівня власних професійних досягнень, застосування отриманої компетентності у майбутній самостійній творчій виконавській діяльності); застосування методичних принципів корифеїв віолончельної та скрипкової шкіл (основна рушійна сила у підготовці спеціалістів будь-яких музично-інструментальних шкіл).

У розділі 3 представлені розроблені критерії оцінювання рівнів сформованості компонентів структури виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів. Перший критерій оцінки – прояв спрямованості мотивації, розкриває бажання або небажання студентів проявляти потребу в набутті виконавської майстерності; спілкування з іншими учасниками

музичних колективів (ансамблі, оркестри) під час музично-комунікативної діяльності; активізацію своєї виконавської спрямованості на створення колективного цілісного художньо-образного змісту музичних творів, що ними виконуються (показники: міра відчуття цінності набуття досвіду колективної музично-виконавської діяльності; міра відрефлексованості емоційного відчуття співробітництва у пошуку та відтворенні музичного матеріалу).

Другий критерій оцінки – ефективність набуття інформаційного та практичного контенту виконавської компетентності, передбачав виявлення зацікавленості щодо набуття фактичного навчального матеріалу, розкриття специфіки музичної комунікації в студентському колективі, набуття емпатійних рис емоційного відчуття та антиципаційних проявів партнера з ансамблевого виконавства, створення цілісного емоційно-виконавського проєкту виконуваних музичних творів у ансамблевому або оркестровому виконанні (показники: кількість опанованого історико-теоретичного матеріалу з теми дослідження, зафіксованого виконання самостійних завдань щодо винайдення цікавого фактичного матеріалу про діяльність видатних персоналій диригентів; якість зафіксованих проявів організаційних компетентностей студентів з проведення самостійної практичної репетиційної та виконавської роботи як асистента диригента колективу).

Третій критерій оцінки – здатність до індивідуального музичного розкриття образного змісту твору, виявляв здатність студентів віолончелістів та скрипалів до презентації власного прочитання та виконавської майстерності у процесі розробки творчих виконавських проєктів виконуваних музичних творів; прояв особистісних якостей (навчальних результатів, адекватність комунікації) в процесі музично-комунікативної діяльності (показники: міра самостійності у розкритті та представленні учасникам ансамблю свого відчуття виконуваних творів; міра колегіальності у створенні довершеного виконавського проєкту відтворення музичних програм).

Четвертий критерій оцінки – системність прояву визначених принципів професійної виконавської компетентності в різних формах музично-

виконавської діяльності, вимірюватиметься усвідомленим і засвоєним студентами змістом принципів положень, їх відповідність визначеним формам ансамблевої комунікації в процесі виконання музичних творів (показники: міра зацікавленості застосованими колективними творчими виконавськими пропозиціями у створенні музично-образного художнього проєкту (співвіднесення сольних та колективних форм виконавської діяльності); ступінь професійності презентованого колективного виконання пограмних творів для слухацької аудиторії).

Узагальнення отриманих результатів констатувального етапу дослідження уможливило виявлення досягнення очікуваних результатів за такими трьома рівнями: низький – репродуктивний (НР), середній – конструктивний (СК) та високий – творчий (ВТ).

Експериментальна перевірка системи визначених педагогічних умов формування виконавської компетентності у процесі музично-комунікативної діяльності здійснювалася під час формувального експерименту за відповідними етапами.

До кожного етапу було визначено мету, педагогічні умови, принципи та методи. Методичні засоби зорієнтовано на формування досліджуваного феномена. Експериментальна робота розгорталась упродовж трьох етапів: *заохочувально-перспективному*, *проєктовно-поглибленого* та *творчовідтворювального*. На кожному з етапів застосовувались відповідні методи, серед яких: на першому, *заохочувально-перспективному* етапі, застосовувались методи: вслуховування, промовляння, саморозвитку, створення музичного накопичувача, включення у репетиційний процес, ін. На другому, *проєктовно-поглибленому* етапі, застосовано методи – «Я-керівник» оркестрової партії, активізації власної слухової активності, удосконалення художньо-технічної спроможності, створення власного творчого інтерпретаційного проєкту виконання оркестрового твору програми, ін. На третьому, *творчовідтворювальному* етапі – проєктовний метод, художньо-варіативний;

системної вправності; аудіофіксація фрагментів виконавської діяльності, метод розкриття потенційного лідерства, ін.

Підтвердження достовірності отриманих результатів здійснювалося на основі обробки експериментальних даних методом математичної статистики, зокрема критерія Пірсона  $\chi^2$ . Результати змін за кожним критерієм ЕГ (експериментальна група) і КГ (контрольна група) свідчать про те, що за період проведення формувального експерименту в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів з низьким рівнем сформованості виконавської компетентності. Натомість суттєво підвищилася кількість студентів із середнім та високим рівнями результатів. Експериментальна перевірка методики застосування педагогічних умов формування виконавської компетентності у процесі музично-комунікативної діяльності віолончелістів та скрипалів показала ефективність запропонованої методики та результативність її впровадження. Так, на високому рівні по всіх показниках сформованості визначених компонентів досліджуваного феномена було зафіксовано 68,2 % студентів після проведеного експерименту проти 15,3 % на початку експериментальної роботи. У той час як на низькому рівні залишилось лише 7,55 % студентів наприкінці експериментальної роботи проти 66,65 % на її початку. Ці результати засвідчують ефективність застосованої методики та доцільність її використання у процесі підготовки майбутніх спеціалістів.

Висновки засвідчили досягнення мети та розв'язання поставлених задач. У списку використаних джерел представлено обсяг опанованої та проаналізованої науково-теоретичної літератури, інших матеріалів; додатки розширили уявлення про наукову активність, методичну ерудованість та виконавську майстерність дисертантки.

*Ключові слова:* студенти, віолончелісти, скрипалі, виконавська компетентність, концертно-виконавська діяльність, музично-комунікативна діяльність, етно-культурні уявлення, професійна музична освіта, фахова

*підготовка, педагогічні умови, принципи, майбутні вчителі музичного мистецтва, міжнародні конкурси.*

### **Статті в наукових фахових виданнях України**

1. Ши Юе. (2020). Освітня та концертно-виконавська діяльність сучасних музикантів-віолончелістів Китайської Народної Республіки. *Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник Одеської музичної академії імені А.В. Нежданової*. Вип. 30. Кн. 2. Одеса : Гельвецій. С. 466-477.

<https://doi.org/10:31723/2524-0447-2020-30-2-35>

**Ключові слова:** *китайські віолончелісти, професійна музична освіта, концертно-виконавська діяльність, міжнародні конкурси.*

2. Соколова О.В., Мельник О.П., **Ши Юе.** (2022). Особливості формування етнокультурних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва / *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Вип. 89'2022. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Категорія В. С. 132-136. (електронне видання)

<https://doi.org/10.31392/npu-nc.series5.2022.89.27>

URL : <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/nc-89>

**Ключові слова:** *етнос, культура, народ, нація, ментальність, етнокультурні уявлення, майбутній учитель музичного мистецтва, структура, фахова підготовка, методи формування.*

3. Ши Юе. (2023). Музично-виконавська компетентність студентів-струнників у системі педагогічних умов її формування. Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич. № 6–7 (214–215), С.187-192.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287894>

**Ключові слова:** *музично-виконавська компетентність; студенти-струнники; віолончелісти; скрипалі; система педагогічних умов; методичні принципи.*

4. Ши Юе. Науково-педагогічний контент комунікативної природи

музично-виконавської діяльності струнників (наукові підходи та принципи). Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, Суми 2023, № 5-6 (129-130). С.32-43.

<https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.05-06/032-042>

**Ключові слова:** науково-педагогічний контент, комунікативна природа творчої взаємодії, віолончелісти, скрипалі, музично-виконавська діяльність, принципи.

### Праці апробаційного характеру

5. Shi Yue (2021). «Методичні принципи Вадима Червова» : Модернізація наскрізної виконавської підготовки молоді в сучасній мистецькій освіті. Зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 8 лютого 2021). – С. 105-109.

6. Ши Юе. (2022). Виконавський вплив віолончельної школи України на компетентнісний рівень іноземних студентів. Мистецтво та освіта: новації і перспективи : матеріали III всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (8 грудня 2022 року, м. Чернігів) / упор. Дорошенко Т. В., Солдатенко О.І., Силко Є. М., Чернігів : НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2022. С. 47-48.

### SUMMARY

*Shi Yue. Pedagogical conditions for the formation of performance competence of cello and violin students in the process of musical-communicative activity. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.*

Thesis for Doctor of Philosophy degree in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy in the specialty 014 Secondary Education (Musical Art). Drahomanov Ukrainian State University. Kyiv. 2024.

### Contents of the abstract

The dissertation developed, theoretically substantiated and experimentally verified the effectiveness of the presented pedagogical conditions for the formation of performance competence of cello and violin students in the process of musical-communicative activity.

The introduction reveals urgency of solving the chosen problem, is explained by the identification of the discrepancy between the goals of higher education, which are defined in the State Standard of Higher Education (2017), the “Concept of Pedagogical Competence of Future Teachers” (2022), the State Standard of Basic Secondary Education (2020), and other documents, and the means of achieving success in their practical implementation. They provide for the development of the competence-based paradigm, outline the strategic tasks of training competitive educational personnel, and regulate the appropriate direction of providing quality educational services to all, including foreign students of higher education institutions (HEIs) in Ukraine.

In Section one it is presented the corresponding functions that actualize the need for the formation of performance competence of students of music departments of higher education institutions are highlighted.

The research presents the author’s understanding of the *essence of the concept of “performing competence”* in the context of a psychological-pedagogical paradigm, which we understand as: *a personal integrated-dynamic formation that expresses the ability and capacity of cello and violin students for creative musical-communicative activity in the field of solo and ensemble (orchestral) art, which includes a systematic set of individual-personal abilities and artistic-technological performance competences, aimed at organizing individual and collective reflection of artistic images, their transmission in learning and concert performance*”. It is an educational and creative practical resource for students to acquire the necessary level of competence. The essence of the concept *“musical-communicative activity of students-string players (cellists and violinists)”* is specified, which we understand as a system of conscious, purposeful actions, as a process of educational and performing partner creative interaction in the student ensemble (orchestra) team with acquisition of professional competences in decoding composer’s musical-semantic and artistic design for the reproduction and presentation to listeners of musical works solo or under the direction of a conductor, specially written or arranged for collective performance.

In Section two it is presented results of the analysis and generalization of the theoretical foundations of the study made it possible to outline four components that ensure the effectiveness of the implementation of educational and performance activities of cello and violin students as future musical art teachers. The following components were selected: *motivational-mobilizing* (setting students to a high level of mastery of their musical instrument and their interest in ensemble and orchestral educational and performing musical-communicative activities); *educational-organizational* (encouraging to master a significant amount of musical material, a responsible attitude to educational activities and mastering the initial forms of organization of musical-instrumental groups and formation of integral competence to ensure successful independent activity); *musical-personal* (revealing students' attitude towards improving their own musical abilities, achieving mastery in the artistic and technical mastery of a musical instrument, activating musical thinking and reflection during the invention of joint artistic and performance projects in the process of musical communication in preparation for concert performances); *professional-performing* (creating conditions for positive communication of all participants in the educational and communicative activities, raising their professional level, rehearsal work and achieving a high result of the implementation of the concert and performing projects).

Scientific approaches to inventing appropriate pedagogical conditions for the formation of the performance competence of students-string players, cellists and violinists, in the process of musical-communicative activity are outlined. The following scientific approaches were applied: culturological, emotional-reflexive, functional, axiological-emotional, communicative, hermeneutic, competence-based and creative-presentational.

This made it possible to substantiate a number of pedagogical principles. Among the principles applied are cooperation, empathy, independence, facilitation, auditory universalism, individualization, anticipation, and professionalism.

The subject of special attention of the research was the substantiation of *pedagogical conditions* as a systemic pedagogical phenomenon, the effectiveness of

its implementation was ensured by a specially developed series of methods that contributed to the successful formation of the performance competence of cello and violin students. Among the identified pedagogical conditions, the status of integral formative factors was given to the students' musical-communicative activity and the analysis and application of methodological principles of luminaries of cello and violin schools in the formation of the performance competence of their successors, the next generations of musicians, cellists and violinists, and functional conditions: 1) creating situations of musical-communicative unity of the participants of the educational-performance process and 2) encouragement to self-awareness of achieving acme-professional competence.

The effective formation of performing competence was facilitated by the following *pedagogical conditions: creation of a situation of musical-communicative unity of the participants of the educational-performance process* (predisposes to active and fruitful musical-communicative activity throughout the entire study and independent practical formation); *activation of students' competence growth in all its directions* (raising students' interest in obtaining new knowledge, experience and applying them in their own independent creative practical-performance solo and collective activities); *raising interest in the study of the historiography of performing culture* (acquiring the traditional experience of outstanding musicians and teachers of the string school, the historical memory of generations of string teachers, mastering the best methods of famous teachers); *encouragement to self-awareness of achieving acme-professional competence* (active goal-setting of students to the acme-level of their own professional achievements, application of acquired competence in future independent creative performance activity); *application of methodological principles of luminaries of cello and violin schools* (the main driving force in the training of specialists of any music-instrumental schools).

In Section three it is presented criteria for evaluating the levels of formation of the structure components of performance competence of cellists and violinists have been developed. The first evaluation criterion – *manifestation of motivation direction* – reveals the desire or reluctance of students to show the need to acquire

performance proficiency; communication with other members of musical teams (ensembles, orchestras) during musical-communicative activity; activation of their performance focus on creating a collective holistic artistic-figurative content of the musical works performed by them (indicators: measure of the sense of value of gaining experience in collective musical-performance activities; measure of the reflexiveness of the emotional feeling of cooperation in the search and reproduction of musical material).

The second evaluation criterion – *the effectiveness of acquiring informational and practical content of performing competence* – involved identification of interest in acquiring actual educational material, revealing the specifics of musical communication in the student group, acquiring empathetic features of emotional feeling and anticipatory manifestations of a partner in ensemble performance, creating a complete emotional and performing project of performed musical works in ensemble or orchestral performance (indicators: amount of mastered historical and theoretical material on the topic of research, recorded performance of independent tasks to invent interesting factual material about the activities of outstanding personalities of conductors; quality of recorded manifestations of students' organizational competences in conducting independent practical rehearsal and performance work as an assistant band conductor).

The third evaluation criterion – *the ability to individual musical revealing of the figurative content of a work* – highlighted the ability of string players to present their own reading and performance skills in the process of developing creative performance projects of performed musical works; manifestation of personal qualities (educational results, adequacy of communication) in the process of musical-communicative activity (indicators: degree of independence in revealing and presenting to the ensemble members of one's own perception of the performed works; degree of collegiality in creating a complete performance project of musical program reproduction).

The fourth evaluation criterion – *systematicity in manifestation of the defined principles of professional performance competence in various forms of musical-*

*performance activity* – will be measured by the content of the principles realized and learned by the students, their compliance with the defined forms of ensemble communication in the process of performing musical works (indicators: degree of interest in applied collective creative performance proposals in creation of a musical-artistic project (correlation of solo and collective forms of performance); degree of professionalism of the presented collective performance of program works for the listening audience).

Generalization of the obtained results of the ascertaining stage of the research made it possible to identify the achievement of the expected results at the following three levels: low – reproductive (LR), medium – constructive (MC) and high – creative (HC).

Experimental verification of the system of defined pedagogical conditions for the formation of performance competence in the process of musical-communicative activity was carried out during the molding experiment at the preparatory, imitative-constructive and reflective-demonstration levels.

The goal, pedagogical conditions, principles and methods were defined for each stage. Methodological means are oriented at the formation of the phenomenon under study. The experimental work unfolded during three stages: *encouraging-perspective*, *project-in-depth* and *creative-reproductive*. Appropriate methods were used at each of the stages, including: at the first, *encouraging-perspective* stage, the following methods were used: listening, speaking, self-development, creating a music storage, inclusion in the rehearsal process, etc. At the second, *project-in-depth* stage, such methods were applied: “I am a leader” of the orchestral part, activation of one’s own auditory activity, improvement of artistic-technical ability, creation of one’s own creative interpretive project for the performance of an orchestral piece of the program, etc. At the third, *creative-reproductive* stage, there is a design method, artistic-varied; system skills; method of revealing potential leadership, etc.

Confirmation of the reliability of the obtained results was carried out on the basis of the processing of experimental data by methods of mathematical statistics, in particular, the Pearson  $\chi^2$  test. The results of changes according to each criterion

of EG (experimental group) and CG (control group) indicate that during the period of the molding experiment in the experimental group, the percentage of students with a low level of performance competence formation has significantly decreased. Instead, the number of students with medium and high levels has increased significantly. Experimental verification of the methodology of applying pedagogical conditions for the formation of performance competence in the process of musical-communicative activity of string players showed the effectiveness of the proposed methodology and the effectiveness of its implementation. Thus, 68.2% of students after the experiment were recorded at a high level in terms of all indicators of the formation of the identified components of the studied phenomenon, compared to 15.3% at the beginning of the experimental work. While only 7.55% of students remained at a low level at the end of the experimental work against 66.65% at its beginning. These results prove the effectiveness of the applied methodology and the expediency of its use in the process of training future specialists.

The conclusions confirmed the achievement of the goal and the solution of the tasks. The list of sources used presents the volume of scientific and theoretical literature mastered and analyzed, other materials, the appendices expanded the idea of the scientific activity, methodological erudition and performing skills of the doctoral candidate.

**Key words:** *students, cellists, violinists, performance competence, concert-performance activity, musical-communicative activity, ethno-cultural representations, professional music education, professional training, pedagogical conditions, principles, future teachers of musical art, international competitions.*

## **LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS**

### **Articles in scientific occupational publications of Ukraine**

1. Shi Yue. (2020). Osvitnia ta kontsertno-vykonavska diialnist suchasnykh muzykantiv-violonchelistiv Kytaiskoi Narodnoi Respubliki. Muzychne mystetstvo i kultura. Naukovyi visnyk Odeskoi muzychnoi akademii imeni A.V. Nezhdanovoi. Vyp. 30. Kn. 2. Odesa: Helvetsii. S. 466-477.

<https://doi.org/10.31723/2524-0447-2020-30-2-35>

**Key Words:** *Chinese violoncellists', professional music education, concerto and performing doing, foreign competition.*

2. Sokolova O.V., Melnyk O.P., Shi Yue. (2022). Osoblyvosti formuvannia etnokulturnykh uiavlen maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva / Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Vyp. 89/2022. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Katehoriia V. S. 132-136. (elektronne vydannia) doi <https://doi.org/10.31392/npu-nc.series5.2022.89.27>. URL: <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/nc-89>

**Key words:** *Ethnos, culture, people, nation, mentality, ethno-cultural ideas, future teacher of music, structure, professional training, training methods.*

3. Shi Yue (2023). Muzychno-vykonavska kompetentnist studentiv-strunnykiv u systemi pedahohichnykh umov yii formuvannia. Molod i rynek. Shchomisiachnyi naukovo-pedahohichnyi zhurnal. Drohobyt'skyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Ivana franka. Drohobych. № 6–7 (214–215), S.187-192.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287894>

**Key words:** *musical and performing competence; string students; cellists; violinists; system of pedagogical conditions; methodical principles.*

4. Shy Yue. Naukovo-pedahohichnyi kontent komunikatyvnoi pryrody muzychno-vykonavskoi diialnosti strunnykiv (naukovi pidkhody ta pryntsypy). Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, Sumy 2023, № 5-6 (129-130). S.32-43.

<https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.05-06/032-042>

**Key words:** *scientific-pedagogical content, communicative nature of creative interaction, cellists, violinists, music-performance activity, principles.*

### **Research works of the probation character**

5. Shi Yue (2021). «Metodychni pryntsypy Vadyma Chervova»: Modernizatsiia naskriznoi vykonavskoi pidhotovky molodi v suchasni mistetskii

osviti. Zb. materialiv Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Kyiv, 8 liutoho 2021). – S. 105-109.

6. Shy Yue. (2022). Vykonavskyi vplyv violonchelnoi shkoly Ukrainy na kompetentnisnyi riven inozemnykh studentiv. *Mystetstvo ta osvita: novatsii i perspektyvy: materialy III vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (z mizhnarodnoiu uchastiu) (8 hrudnia 2022 roku, m. Chernihiv) / upor. Doroshenko T. V., Soldatenko O.I., Sylko Ye. M., Chernihiv: NUChK imeni T.H. Shevchenka, 2022. S. 47-48.*

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	21
<b>РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІОЛОНЧЕЛІСТІВ І СКРИПАЛІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</b>	
1.1. Функціонал професійних компетентностей у діяльності музиканта як науково-теоретичного феномена.....	31
1.2. Науково-теоретична сутність музично-комунікативної діяльності у змісті теорії комунікації.....	51
1.3. Специфіка музичної виконавської компетентності віолончелістів і скрипалів у контексті музично-комунікативної діяльності.....	63
<b>Висновки до першого розділу .....</b>	<b>85</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІОЛОНЧЕЛІСТІВ ТА СКРИПАЛІВ</b>	
2.1. Структура виконавської компетентності .....	88
2.2. Наукові підходи та принципи створення педагогічних умов формування виконавської компетентності струнників.....	93
2.3. Педагогічні умови формування виконавської компетентності струнників у процесі музично-комунікативної діяльності.....	123
2.4. Методичні принципи корифеїв віолончельної та скрипкової шкіл як еталонний фактор становлення виконавської компетентності їх продовжувачів	
2.4.1. Методичні принципи української віолончельної школи В. Червов.....	136
2.4.2. Методичні принципи китайської віолончельної школи Цінь Лі Вей...	140
2.4.3. Методичні принципи української скрипкової школи А. Ямпольського.....	143
2.4.4. Методичні особливості роботи китайського скрипаля Сюе Вей .....	145
<b>Висновки до другого розділу.....</b>	<b>147</b>

### РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ЗАСТОСУВАННЯ ВИЗНАЧЕНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІОЛОНЧЕЛІСТІВ І СКРИПАЛІВ

3.1. Розробка критеріального апарату оцінки сформованості виконавської компетентності віолончелістів і скрипалів та зміст рівневих характеристик досліджуваного феномена .....150

3.2. Діагностика стану сформованості виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів.....158

3.3. Експериментальна перевірка методики застосування педагогічних умов поетапного формування виконавської компетентності струнників.....169

3.4. Перевірка методики застосування педагогічних умов поетапного формування виконавської компетентності струнників .....183

**Висновки до третього розділу.....202**

ВИСНОВКИ.....206

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....213

ДОДАТКИ.....229

## ВСТУП

Докорінні зміни соціальної спрямованості сучасного суспільства, увага до кожної особистості як головної соціальної цінності передбачають таку побудову системи освіти, за якої має забезпечуватися індивідуальний шлях професійного розвитку кожного фахівця в даній галузі.

Обрана проблема актуалізується завдяки необхідності вирішення виявлених розбіжностей між метою вищої освіти, яка прописана у Державному стандарті вищої освіти (2017), «Концепції педагогічної компетентності майбутніх учителів» (2022), Державному стандарті базової середньої освіти (2020), та інших документах, й засобами досягнення успішності в їх практичній реалізації. У змісті такої мети передбачається розвиток компетентнісної парадигми, окреслено стратегічні завдання підготовки освітянських конкурентоспроможних кадрів, регламентовано відповідну спрямованість надання якісних освітніх послуг усім, у тому числі іноземним здобувачам закладів вищої освіти (ЗВО) в Україні. Виокремлено відповідні функції, які актуалізують необхідність формування виконавської компетентності студентів музичних відділень ЗВО.

Осучаснення музичної освіти та професійної підготовки майбутніх спеціалістів, цілі вищої освіти, що прописані у нормативних документах, спрямовують на урахування індивідуально неповторних власних методик видатних музикантів-педагогів, які у зв'язку з високим рівнем їх професійної компетентності містять усвідомлення грамотної передачі своїх знань, досвіду, а значить традиційних методичних систем і завдяки цьому збереженню кращих надбань виконавських шкіл (віолончельних, скрипкових).

Трансформації що відбуваються сьогодні вимагають від викладача струнника (віолончелі, скрипки) «підвищення професійної компетентності, здійснення неперервної освіти, постійного самовдосконалення» [22, с. 4].

Розгляду формування різних напрямів функціонування професійних компетентностей студентів, у т. ч. музикантів, присвячено низку робіт: теоретичним обґрунтуванням окреслених питань, етнокультурній

компетентності, ін. (О. Барицька, М. Білецька, С. Іванова, О. Калюжна, І. Полубоярина, І. Пушкар, О. Хижна, І. Шмиголь, Лу Лу).

Оскільки комунікація притаманна багатьом видам людської діяльності, то її дослідженню присвячено великий обсяг наукових праць. У філософії й естетиці цим питанням займалися І. Зязюн, Є. Бистрицький, О. Воеводін, ін.

Теорія комунікації детально розроблялась у соціальній психології, педагогіці (В. Бакіров, І. Бех, В. Бондарь, В. Євтух, А. Зайцева, О. Киричук, З. Корінець, В. Паніотто, Г. Костюк, О. Хижна).

Сутність сольного, ансамблевого та оркестрового виконавства, особистісної майстерності розкрито у мистецтвознавчих і науково-педагогічних працях стосовно виконавської техніки, наукове (І. Войтку, Ф. Штейнгаузен) та творче узагальнення (Ш. Судзукі, П. Ролланд), роботи О. Андрейко, М. Білецька, І. Глазунової, Р. Давідяна, Т. Пляченко, М. Моїсеєвої, Н. Дикої, Г. Макаренка, Н. Плешкової, О. Шумської, ін. Суттєві особливості ансамблевого та оркестрового виконавства розглядали мистецтвознавці та педагоги (О. Ільченко, Г. Макаренко, І. Польська). Цікаві роботи з організації студентських музично-інструментальних колективів (Б. Брилін, В. Лапченко, В. Орлов, Я. Сверлюк, В. Федоришин).

Окремі питання фахових музичних компетентностей досліджувалися також китайськими дослідниками – Пан На, Цюй Сяююй, Чжу Цзюньцяо, Ши Цзюнь Бо та іншими, підготовка китайських віолончелістів стала предметом безпосереднього розгляду у роботах Му Цюаньчжи, Чжан Цін, Чжу Юаньюань.

Проаналізовано культурно-історичні особливості національного музичного мистецтва Китаю, виявлено історико-культурні передумови становлення та особливостей розвитку музичного мистецтва Китаю на сучасному етапі. З'ясовано, що на цей процес впливали такі чинники, як інтеграція КНР у світовий мистецький простір, взаємообмін європейськими та східними традиціями музично-виконавської культури; збагачення теорії і практики мистецького навчання в КНР найкращими досягненнями і

передовим досвідом закордонних фахівців; реформування національної системи масової та спеціалізованої музичної освіти, зокрема в галузі академічної підготовки виконавців-віолончелістів та скрипалів. У контексті зазначеного актуальним є розкриття особливостей освітньої та концертно-виконавської діяльності професійних китайських віолончелістів та скрипалів, а також значення їх творчого доробку для розвитку сучасного інструментально-оркестрового виконавства та освіти в Китаї.

Виявлені деякі суперечності, невідповідність: між традиційними висновками теорії навчання гри на віолончелі й скрипці та окремими персоніфікованими методиками; між активним залученням до концертної діяльності віолончелістів та скрипалів та нестачею ґрунтовних науково-теоретичних досліджень; між потребою розширення відповідного музичного репертуару і недостатньою кількістю нотної літератури для його опанування; між розширенням інтересу до навчання гри на віолончелі та недостатнім досвідом ознайомлення із відповідною методичною літературою.

Актуальність проблеми формування виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності, виявлені суперечності, недостатність розробленості обраної проблеми зумовили вибір теми дисертації: *«Педагогічні умови формування виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація входить до тематичного плану й становить частину наукового змісту науково-дослідної роботи факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова; представляє вивчення та аналіз сутності виконавської компетентності студентів, виявлення особливостей їх сольного, ансамблевого та оркестрового виконавства як майбутніх учителів музичного мистецтва; розкриває авторське розуміння досліджуваного феномена в контексті музично-комунікативної діяльності.

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 4 від 24.10.2024).

**Мета дослідження** полягає у науково-теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці доцільності застосованих педагогічних умов формування виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності.

Для здійснення поставленої мети намічено розв'язання наступних **завдань**:

1. З'ясувати науково-теоретичну сутність феномена виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів у контексті специфіки їх музично-комунікативної діяльності.
2. Визначити структуру виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів.
3. Розкрити теоретико-методичні основи створення педагогічних умов формування досліджуваного феномена з урахуванням відповідних наукових підходів та принципів.
4. Проаналізувати методичну персоніфікацію видатних музикантів-струнників України та Китаю.
5. Діагностувати стан розробленості проблеми за визначеними критеріями.
6. Здійснити експериментальну перевірку ефективності методики застосування педагогічних умов поетапного формування виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності.

*Об'єкт дослідження* – підготовка студентів струнників на музичних відділеннях закладів вищої освіти.

*Предмет дослідження* – методична система застосування педагогічних умов формування виконавської компетентності студентів віолончелістів та

скрипалів, майбутніх учителів музичного мистецтва, у процесі музично-комунікативної діяльності.

**Методологічну основу дослідження** становлять історико-педагогічний ракурс філософії та теорії спілкування; компетентнісна педагогічна теорія, психолого-педагогічні висновки щодо оцінки суб'єктом власної діяльності, психології почуттів; комунікативна природа музично-виконавської діяльності струнників та її особливості, теорія комунікації особистості; набуття студентами музично-слухового та комунікативного досвіду, його конкретизації в унікальних персоніфікованих методиках щодо удосконалення науково-теоретичної бази та методики навчання гри на віолончелі та скрипці й ансамблевого виконавства у доцільних педагогічних умовах. Методологічним стабілізатором ефективності формотворчих дій у педагогічному та творчо-виконавському процесі, зокрема набутті виконавської компетентності студентів, як майбутніх учителів музичного мистецтва, стало застосування культурологічного, емоційно-рефлексивного, функціонального, аксіологічно-емотивного, комунікативного, герменевтичного, компетентнісного та творчо-презентаційного наукових підходів.

**Теоретичну основу дослідження становлять** таксономічна теорія освітніх цілей (Б. Блум), концепція інтегральної компетентності та компетентнісний науковий підхід (Р. Кеттелл, К. Роджерс, Л. Андерсон, О. Барицька, Д. Васильєва, Ю. Вторнікова, Г. Голобородько, Г. Оборський, Л. Перпері, В. Федоришин, ін.); комунікація як науково-педагогічна категорія стала продовженням розробки категорії «спілкування», яка була представлена філософами, соціологами, психологами, та активно застосовувалась педагогами з середині ХХ століття і отримала своє науково-теоретичне продовження та обґрунтування у роботах іноземних та українських авторів (І. Бех, В. Бондарь, М. Варій, І. Зязюн, Г. Дьяконов, В. Кашніцкій, О. Киричук, О. Ростовський, Л. Савенкова, О. Хижна, Т. Яценко, ін.); філософії естетики музичного сприйняття, психології життєсприйняття, праці та концепції з

філософії та теорії спілкування, у тому числі «на музичній моделі» (Н. Гуральник, А. Зайцева, О. Киричук, Т. Кононенко, М. Моїсеєва, Г. Падалка, Н. Плешкова, О. Рудницька, ін.); особливості та специфіка сольної виконавської діяльності музикантів струнників та колективного музикування привертало увагу О. Андрейко, М. Білецької, В. Буханевич, О. Гумінської, К. Завалко, О. Зав'ялової, О. Зізи, О. Калюжної, Г. Макаренко, Т. Пляченко, Ю. Полянського, Я. Сверлюка, І. Сташевської, інших науковців. Теоретичні питання стосовно комунікативної компетентності та музичної діяльності особистості розглядали у своїх дослідженнях Лі Юе, Лу Лу, Ма Цзе, Цзін Л, Чай Пенчен, Чжу Цзюньцяо, Чжу Юаньюань, Ши Цзюнь-бо, Яо Ямін, ін.

**Методи дослідження.** Досягнення мети та розв'язання поставлених завдань здійснено завдяки комплексу взаємопов'язаних *методів наукового дослідження: теоретичні* – аналіз та узагальнення науково-теоретичних джерел задля визначення сутності виконавської компетентності та змісту ключового поняття; абстрагування, обґрунтування провідної концепції та гіпотетичних припущень; застосування співставлення, порівняння, трансформації отриманих даних – задля визначення специфічних особливостей виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів й створення ефективних педагогічних умов її формування; категоріальний аналіз – для визначення сутності та змісту ключових понять дослідження; аналіз методичних досягнень визначних музикантів – задля спрямування інтелектуального потенціалу майбутніх спеціалістів; теоретичне моделювання – задля винайдення доцільних та перспективних педагогічних умов створення власної методики формування виконавської компетентності студентів, розробки з урахуванням специфіки їх музично-комунікативної діяльності, навчального та виконавського досвіду компонентної структури виконавської компетентності струнників та розробки критеріїв оцінювання рівнів її сформованості; теоретичні узагальнення та синтез задля формулювання проміжних висновків кінцевого результату дослідження. *Емпіричні методи:* анкетування, тестування – задля виявлення існуючих

виконавських здатностей та можливостей студентів, комунікативного досвіду ансамблевого музикування; співбесіди з керівниками ансамблів та оркестрів, викладачами; цілеспрямоване педагогічне спостереження; застосування діагностичних засобів самооцінювання. *Математико-статистичні:* перевірка результатів експерименту за критерієм Пірсона  $\chi^2$  для засвідчення ефективності розробленої експериментальної методики з винайдення відповідних педагогічних умов формування виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова упродовж 2020-2023 рр. На різних етапах експерименту взяли участь студенти старших курсів та викладачі університету.

**Наукова новизна отриманих результатів дослідження** полягає в тому, що *вперше* – надано розуміння змісту понять «*виконавська компетентність*», «*музично-комунікативна діяльність студентів віолончелістів та скрипалів*»; у ході дослідження визначено функціонал та структуру виконавської компетентності, яку ми представили у єдності чотирьох компонентів: *мотиваційно-спрямованого, навчально-організаційного, музично-особистісного та професійно-виконавського*. Методологічну базу дослідження склали визначені наукові підходи: культурологічний, емоційно-рефлексивний, функціональний, аксіологічно-емотивний, комунікативний, герменевтичний, компетентнісний та творчо-презентаційний; *принципові положення* (співробітництво, емпатійність, самостійність, фасилітація, слуховий універсалізм, індивідуалізація, антиципація та професіоналізм); методично-педагогічне забезпечення склали винайдені *педагогічні умови: створення ситуації музично-комунікативної єдності учасників освітньо-виконавського процесу; активізація компетентнісного зростання студентів по всіх напрямках його набуття; зацікавлення вивченням історіографії виконавської*

культури; спонукання до самоусвідомлення досягнення акме-професійної компетентності; застосування методичних принципів корифеїв віолончельної та скрипкової шкіл із системою відповідних методів; розроблені критерії з їх показниками для оцінки рівнів сформованості досліджуваного феномена у процесі поетапного його формування; визначено зміст методичних систем та окремі персоніфіковані характеристики професійно-педагогічної та виконавської діяльності віолончелістів та скрипалів, видатних викладачів України та Китаю.

Уточнено сутність психолого-педагогічної парадигми комунікації, співробітництва; напрями застосування сольного та ансамблево-оркестрового досвіду студентів та його розкриття у процесі музично-комунікативної діяльності; зміст інтегральної компетентності; поняття «професійна компетентність».

Подальшого розвитку дістала: компетентнісна парадигма поліфункціональної музично-виконавської діяльності студентів струнників як майбутніх учителів музичного мистецтва.

У роботі здійснено адаптацію біографічних відомостей, творчого шляху та особливостей реалізації концертно-виконавської, педагогічної, організаційної, методичної діяльності відомих китайських віолончелістів та скрипалів (Йо-Йо Ма, Ван Цзюнь, Цинь Лі Вей, Тао Ні та ін.).

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 254 від 01.05.2024 р.).

**Практичне значення результатів дослідження** полягає у застосуванні отриманих теоретичних висновків і практичних результатів із набуття виконавської компетентності та музично-комунікативного досвіду в освітньому процесі студентів струнників, як майбутніх учителів музичного мистецтва, керівників ансамблевих та оркестрових колективів; у застосуванні розробленої методичної системи для творчого самовдосконалення майбутніх спеціалістів, а також експериментально перевірених педагогічних принципів і

педагогічних умов; у змісті навчальних курсів: «Оркестровий клас», «Основний музичний інструмент», «Музичний інструмент», «Практикум з фахової підготовки».

Представлена методична система може бути застосована у підготовці майбутніх спеціалістів у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка та 02 Культура і мистецтво.

**Апробація отриманих результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на 12 Міжнародних та українських (з міжнародною участю) конференціях. *Міжнародні конференції:* Міжнародна науково-практична конференція в межах фестивалю-конкурсу «Пролісок» (Київ, 2020); VII Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2020); VI Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (Кропивницький, 2021); Міжнародна науково-практична конференція в межах Міжнародного конкурсу піаністів «Artklavier» (Київ 2021); Міжнародна науково-практична конференція «Хорова школа України: від витоків до сьогодення. Музикознавча та педагогічна діяльність академіка Олега Семеновича Тимошенка (до 90-річчя від дня народження)» (Київ, 2022); VIII Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів. До дня захисників та захисниць України. «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2022); V Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Мистецький освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти». «Сприйняття музики Елегії М. Лисенка музикантами Китаю (Кропивницький, 2023); VI Міжнародна студентська науково-практична конференція «М. Лисенко – музичний символ української нації». (Кропивницький, 2023); VIII Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (Ужгород, 27-28 квітня 2023); IX Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та

студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2023); IX Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта ХХІ століття: виклики сьогодення» (Ужгород, 2024); *Всеукраїнська науково-практична конференція – III Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Мистецтво та освіта: новації та перспективи»* (Чернігів, 2022).

**Публікації.** Результати дослідження відображено в 6 публікаціях автора, з яких 1 – у співавторстві. З них: 4 – у фахових виданнях України, 2 – апробаційного характеру.

Особистий внесок здобувача визначається теоретичним обґрунтуванням сутності поняття етнокультурні уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва як показника національного самовизначення.

**Структура дослідження.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації складає 263 сторінки, з них 202 сторінок основного тексту. Робота містить 19 таблиць, 14 рисунків.

## РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІОЛОНЧЕЛІСТІВ І СКРИПАЛІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### 1.1. Функціонал професійних компетентностей у діяльності музиканта як науково-теоретичного феномена

Поняття «компетентність» закріплено у Законі України «Про вищу освіту». Стаття 1.1.13 зазначеного Закону регламентує, що однією з ознак високої кваліфікації фахівця має бути необхідний обсяг компетентностей, які формуються у результаті здобуття певної освіти. Це є «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність» [32] і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Новий погляд на стандартні вимоги в освіті, педагогічній, музично-педагогічній ракурс мають на увазі розвиток суб'єктів навчання у такому напрямі, щоб вони мали певний набір компетентностей.

Є різні підходи до визначення компетентності. Можна сказати, що однозначного розуміння цього поняття з огляду на виконавську діяльність струнників (віолончелістів та скрипалів) на цей момент не існує. Розглянемо трактування означеного феномена в науково-теоретичній та методичній літературі.

У Новому словнику іншомовних слів «компетентність» трактується як «володіння знаннями, що дозволяють міркувати про що-небудь, висловлювати вагомі, авторитарні думки» [70, с. 311].

У сучасному тлумачному психологічному словнику можна знайти наступне визначення «компетентності» – (від лат. *competens* – відповідний,

здатний) – *психосоціальна якість*, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням» [110, с. 203]. Тобто, ми усвідомлюємо, що у цьому понятті акцентується увага на особистісній характеристиці людини, її здібностях та впевненості у своїх можливостях.

Нас, з огляду на нашу проблему, цікавить сутність цієї категорії як прояву ще й колективної взаємодії, яка безпосередньо проявляється у ансамблевій (оркестровій) діяльності декількох музикантів водночас, творчій зокрема. З цих міркувань нам необхідно з'ясувати сутність цієї категорії як соціальної. Компетентність соціально-психологічна – «здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин» [110, с. 203]. Ця якість особистості здатна формуватися в ході «освоєння індивідом систем спілкування і включення в спільну діяльність» [там само]. З відповідного джерела можна дізнатись детальніше розтлумачення цього терміну. Так, до складу соціально-психологічної компетентності входять: 1) уміння *орієнтуватися* в соціальних ситуаціях; 2) уміння *правильно визначати особистісні риси й емоційні стани* інших людей; 3) уміння *вибирати адекватні способи поведінки з ними і реалізовувати їх у процесі взаємодії*. Особливу роль відіграє вміння поставити себе на місце іншого, тобто вміння *власної рефлексії та емпатії*.

З довідкових джерел ми встановили, що компетентність має риси індивідуальності, це такий її прояв, коли індивідуум володіє власними способами самореалізації, саморозвитку, тобто здійснюється прояв індивідуальності в межах своєї професії, готовність до професійного зростання, здатності до індивідуального раціонального здійснення своєї діяльності. У межах цього прояву власних індивідуальних можливостей проявляється і особистісна компетентність, тобто володіння особливими прийомами особистісного самовираження, саморозвитку навіть в умовах протидії власній професійній деформації.

Вирішення нашої проблеми спеціально спрямовано на прояв компетентності студента, який навчається багатовекторній діяльності музиканта-виконавця, музиканта-вчителя, такої якісної характеристики суб'єкта, яка набувається ним упродовж навчання.

У педагогічній довідковій літературі компетентність визначається як певна міра відповідності знань, умінь, досвіду осіб до соціально-професійного статусу, дійсному рівню складності різних задач, які необхідно вирішувати. Компетентність передбачає не лише спеціальні професійні знання й уміння, що характеризують кваліфікацію, а комунікативні здібності, ініціативу, співробітництво, здатність логічно мислити, працювати в групі, обирати необхідну інформацію та правильно її застосовувати. До того ж компетентність – це має бути таке коло завдань, яке спеціаліст має право вирішувати.

Якість освіти, на думку О. Матвеевої, студентів-музикантів виявляється у сформованості комплексу компетентностей (аспект властивості); компетентностей інтегрованих знань, умінь, цінностей та якостей особистості (аспект зовнішньо-внутрішньої обумовленості якості); компетентностей майбутнього спеціаліста динамічних, що підлягають змінам (аспект структурності, ієрархічності та динамічності). Рівень сформованості компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва визначається якістю їхнього формування (аспект відбиття у якості результатів) [59].

У нормативних документах визначено три рівневу соціально-професійну компетентність випускника на підставі «Методичних рекомендацій із розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід)» Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України (2013), що має три рівні. Перший рівень складають: соціально-особистісна, загальнонаукова, інструментальна, загальнопрофесійна, спеціалізовано-професійна компетентності. Другий рівень об'єднує здібності до їх здійснення, що входять до їх складу. Третій рівень становлять складники компетентностей – знання, уміння, цінності, особистісні якості [61].

Визначено нами на цій основі індивідуально-психологічні особливості студентів (біологічна підструктура; індивідуально-психологічна підструктура – індивідуальні прояви музичної пам'яті, мислення (образне, асоціативне), емоційного інтелекту, суб'єктний музично-творчий досвід (педагогічний, виконавський); спеціальна підструктура – здібності (педагогічні, музичні, виконавські); підструктура спрямованості – мотивація до навчання, цінності професійної діяльності, творча професійна позиція [61].

Визначено термінологічне бачення *загальнопрофесійних та спеціалізовано-професійних компетентностей* учителя музичного мистецтва.

До *загальнопрофесійних компетентностей* віднесено: готовність застосовувати знання основ педагогіки та психології, ін. у в професійній діяльності (психолого-педагогічна складова); здатність розуміти значення музичного мистецтва в системі культури, ін. (загальнокультурна складова); готовність особистості до художньо-творчої реалізації, ін. (полі-художня складова); здатність застосовувати набуті основи для організації професійної взаємодії (комунікативна складова) [59].

Компетентність учителів музичного мистецтва загальних закладів середньої освіти (ЗЗСО), спеціальних мистецьких закладів, позашкільних мистецьких установ має великий спектр проявів. Це безпосередньо пов'язано з їх різноспрямованою мистецькою діяльністю: розвивальною, виховною, освітньою. Тому досліджуючи цей багатогранний спектр компетентності, яка проявляється у різних діях конкретних складових фахівців, ми звертаємо увагу на глибоке вивчення та розробку цього феномена різними дослідниками, у залежності від задач, які вони ставили перед собою.

До того ж компетентність *рефлексивно-професійна* готовність, що забезпечує розгортання рефлексії з метою подолання стереотипів мислення і створення креативного вмісту свідомості, нових способів дій у нестандартних ситуаціях та оцінки якості результатів. Компетентність *спеціальна* – володіння людиною специфічними для даної професійної знаннями і вміннями на високому рівні, здатність проєктувати своє подальше професійне зростання.

У сучасній системі вищої освіти розглядається питання готовності майбутніх учителів-музикантів до ефективної взаємодії, до професійної діяльності студентів як майбутніх спеціалістів. Показником такої готовності виступає саме професійна компетентність.

Традиційно цілі вищої професійної освіти визначалися сукупністю знань, умінь і навичок, якими повинен був володіти випускник. На даний час такий підхід виявляється недостатнім. Суспільству потрібні фахівці, здатні до включення у подальшу самостійну життєдіяльність, які будуть практично вирішувати поставлені перед ними професійні завдання. А це у значній мірі залежить не лише від отриманих знань, умінь і навичок, а від інших якостей та здатностей до дії, що застосовуються в узагальненому понятті «компетентність».

У науковій літературі з'явилася велика кількість робіт, що узагальнено висвітлюють сутність компетентності. Теоретичним обґрунтуванням окреслених питань присвячені дослідження таких вчених: О. Барицька, С. Іванова, О. Калюжна, І. Полубоярина, І. Пушкар, І. Шмиголь, ін. Окремі питання фахових музичних компетентностей розглядалися також китайськими дослідниками – Пан На, Цюй Сяююй, Чжу Цзюньцяо, Ши Цзюнь Бо та іншими.

Загальна характеристика компетентності в нашій сфері діяльності визначається багатокomпонентним, складним системним змістом, що характеризує коло явищ і процесів, і містять різноманітні інтелектуальні операції (комунікативні, критичні, аналітичні, синтетичні тощо), а також – практичні спеціально музичні уміння і навички.

Ми вважаємо, що особливої уваги заслуговує музично-педагогічна компетентність, яка є різновидів професійно-педагогічної діяльності та складає її професійний функціонал. Переважна більшість базових елементів зі змінами і трансформаціями можуть бути перенесені у сферу музично-педагогічної діяльності,

Можна з упевненістю сказати, що останнім часом приділяється значна увага готовності майбутніх учителів-музикантів до вирішення ними професійних завдань. Однак, наукові дослідження в більшій мірі стосуються загальних понять, а також розробок щодо визначення компетентнісного функціоналу діяльності студентів як майбутніх учителів музичного мистецтва закладів освіти.

Л. Пушкар дослідила методичні засади формування компетентностей майбутніх учителів немусичних спеціальностей, розуміє їх як сукупність базових музичних знань та вмінь елементарного музикування, позитивного ставлення до мистецтва. Це зумовлює готовність майбутніх учителів навіть немусичних спеціальностей до успішного здійснення музично-педагогічного впливу з огляду на потреби конкретного фаху, забезпечує їх самореалізацію на необхідному компетентністному рівні [92]. Авторка надає низку музичних компетентностей студентів педагогічних університетів, до яких віднесені когнітивно-перцептивний комплекс; музично-виконавський та креативно-інтеграційний комплекси.

У дослідженні Ши Цзюнь-бо інтерпретується ця категорія як «системна, інтегрована якість, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів» [131, с. 9]; «здатність до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами» [131, с. 9].

Автор обґрунтовує, що мистецька компетентність майбутнього вчителя музики передбачає синтез знань з історії, теорії, методики викладання мистецтва, виконавських умінь та досвіду практичної художньо-освітньої діяльності, що дає можливість майбутньому спеціалісту успішно здійснювати професійні функції, самостійно розвивати набутий у процесі навчання фаховий потенціал.

Чай Пенчен у своїй статті з проблеми формування художньо-стильової компетентності майбутніх учителів музики, наголошує на цій проблемі як дуже важливій для китайської педагогіки. Автор визначає художньо-стильову

компетентність суб'єкта як «комплекс його образних уявлень та понять, які містять знання про персональні, етнічні, історичні та жанрові художні стилі, а також уміння оперувати такими уявленнями та поняттями у своїй діяльності» [127, с. 146)]. Чай Пенчен акцентує увагу на цій проблемі, оскільки набуття цієї особистісної якості, на думку, автора, «відкриває шлях до скарбів світового мистецтва, розширює не лише художній, але й також загальнокультурний та життєво-практичні горизонти індивіда» [127, с. 146)]. Саме тому ця конкретна проблема отримує міжнародне загальновиховне значення.

Функціонал системи компетентностей є частиною методологічного контенту діяльності особистості будь-якої спеціальності, що проявляється у його здатності до системного мислення, адекватного сприйняття й інтерпретації різноманітної інформації, систематизації проблемних задач, уміння відрізнити головне від другорядного, усвідомлювати загальну цілісність результату. Сучасні наукові дослідження до мистецького функціоналу відносять низку складових: пізнавально-евристичну, суспільно-перетворюючу, передбачувану, естетичну, компенсаторну, сугестивно-образну (І. Зязюн), гармонізуючу, ментально спрямовану (О. Реброва), акмеологічну (А. Козир, В. Федоришин), гедоністичну (Л. Василенко), герменевтичну (О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун, С. Шип), комунікативну (А. Зайцева) та інші функції.

Так, до функціональної системи стосовно виконавської культури струнника О. Андрейко відносить дослідницьку, інваріантно-прогностичну, програмно-орієнтовну функції [2, с. 40]. Деталізуючи функціональне поле культури, О. Андрейко до традиційних функцій (навчальної, виховної, комунікативної) додає ще низку важливих функцій у мистецтві та у струнно-виконавській діяльності зокрема. Серед них: функцію трансляції (забезпечення спадкоємності, соціального та мистецького досвіду); нормативно-оцінну (регуляція дій особистості індивіда в межах соціальних законів); креативну (перетворення, освоєння світосприйняття); сігніфікативну

(«уведення у ціннісне поле людської діяльності явищ, які початково не сприймалися як цінність»); релаксаційну (повернення через мистецтво до попередньо ненапруженого стану нервової системи людини) [2, с. 40-41].

Розкриваючи функції мистецтва, Г. Падалка виокремлює такі, що стосуються безпосередньо педагогіки мистецтва: мотиваційно-виховну функцію (забезпечення спонук до самовизначення суб'єктів освіти, «життєвої позиції, світогляду, усвідомленого ставлення до себе і до світу») [75, с. 7-12]; культурологічну функцію («орієнтує навчальну діяльність на розвиток загальної та художньої культури учнів. Значення культурологічного впливу мистецтва на становлення особистості важко переоцінити, особливо в контексті нової парадигми людинотворення») [75, с. 12]; пізнавальну функцію («залучення особистості до цілісно-образного пізнання світу») [75, с. 15]; комунікативну функцію (отримання учнями «можливості художнього полісуб'єктного спілкування. Мистецький образ не є безликою інформацією. Зміст його людина має сприймати як духовне послання автора твору, що чекає зустрічі зі своїм... слухачем») [75, с. 18]; творчо-спонукальну функцію (активізація творчих підходів особистості до життєдіяльності) [75, с. 20]; гедоністичну функцію (акцент на «ролі естетичної насолоди в сприйнятті і творенні мистецтва») [75, с. 23];

Ми звертаємо особливу увагу на комунікативну функцію, що виокремлена нами для методологічного забезпечення музично-комунікативної діяльності віолончелістів та скрипалів, у процесі якої ефективно формуються їх виконавські компетентності.

Розкриваючи виконавську культуру скрипаля, О. Андрейко, наприклад, впевнена, що контент компетентнісного функціоналу скрипаля в сучасній науці розширено за рахунок таких функцій як «семіотична (інваріантність знакової – нотної системи), аксіологічна, що відображає якісний стан культури, виділяє і формує ціннісні потреби та орієнтири (вибірковість)» [2, с. 98].

Таким чином, функціонал феномена «компетентність» розкривається у практичній категорії «компетентнісна діяльність» майбутнього вчителя-музиканта, в яку українські та зарубіжні вчені включають кваліфікацію та особистісні якості. Це проявляється у самовдосконаленні; володінні раціональними методами пізнання творів мистецтва; важливості розвитку асоціативного мислення, усвідомленні змісту музики у конкретних категоріях музичної мови та «звукової матерії».

Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень дає можливість нам презентувати власне розуміння функціоналу феномена «компетентнісна діяльність» музиканта як системи музично-педагогічних компетентностей студентів, майбутніх учителів-музикантів, до складу якої входять: 1) історико-стильова (музикознавча); 2) компетентність у сфері міжособистісних взаємовідносин з учнями (студентами); 3) самоорганізаційна; 4) управлінська компетентність; 5) професійно-технічна (виконавська) компетентність. Зазначені компетентності поєднують у собі педагогічні, методичні, психологічні та музичні функції та виявляються цілісною системою, яка дозволяє чітко визначати шляхи і методи формування компетентного учителя-музиканта.

Тож, розглянемо функціонал феномена «компетентнісна діяльність» музиканта як системи музично-педагогічних компетентностей детальніше.

1. Історико-стильова (музикознавча) компетентність спирається на широку ерудицію майбутнього учителя-музиканта (незалежно від того, яку музичну дисципліну він буде викладати); передбачає орієнтацію в різних регіональних художньо-стильових ознаках, у музиці різних епох. Ця компетентність також передбачає формування художньо-естетичних смаків, інтересів і потреб, а також розвиток художньо-образного (музичного) мислення студентів. Ще однією особливістю вказаної компетентності є вміння використовувати у роботі зі студентами метод синтезу мистецтв, тобто в інтегративно-синергетичному впливі на психіку студента.

2. Компетентність передбачає володіння технікою міжособистісного спілкування у процесі індивідуальних художньо-творчих (інструментальне виконавство, диригування тощо) занять. Важлива її складова – здатність змінювати стиль спілкування, його психологічну структуру в залежності від індивідуально-особистісних, характерологічних особливостей кожного студента, зберігати власну позицію з певних питань. Підтвердженням цієї позиції є твердження Т. Люріної, що взаємодія як спільний процес викладання й навчання актуалізує фактор міжособистісної сумісності викладача і студента [54, с. 87]. В умовах індивідуальних занять ця обставина набуває особливої значущості [54, с. 87]. Авторка уточнює, що сумісність при індивідуальному навчанні музиці виражає себе: у гармонійному поєднанні мотиваційно-потребових устремлінь і якостей обох учасників навчального процесу; у збігу або подібності їх індивідуальностей (темперамент, психологічні властивості).

3. Компетентність самоорганізації можна визначити як ключову у підготовці майбутніх учителів-музикантів. Вона відповідає вимогам сутності компетентностей і має над предметний характер (формується і функціонує на основі декількох галузей і має, у той же час, міждисциплінарний характер; багатофункціональною; є багатомірною завдяки представленню в ній знань, способів діяльності, а також особистісних якостей.

Грунтуючись на визначенні сутності самоорганізації навчального простору майбутніх учителів-музикантів, зрозуміло, що вона полягає у свідомо скерованій діяльності з формування фахових компетентностей та спроможності самостійно визначення всі елементи удосконалення навчального процесу з метою професійного становлення. Тож можна схарактеризувати цю компетентність самоорганізації – системна властивість особистості, яка представляє поєднання всіх елементів самовдосконалення та досвід роботи. Вона забезпечує можливість самоуправління особистості з метою набуття результативності дії, адаптації до середовища.

Виходячи із цього до основних самоорганізаційних компетентностей навчального простору студентів ми відносимо:

діагностичні (аналіз рівня сформованості) – оцінювання і фіксації початкового рівня та результатів на основі їх порівняння з відповідними зразками;

компетентності практичної реалізації навчальної музично-педагогічної діяльності – виокремлення основних складових її змісту; конструювання поетапної її реалізації у навчанні на основі аналізу її особливостей;

коригувальні компетентності (рефлексія навчальної музично-педагогічної діяльності – самооцінка власних можливостей; оцінювання успішності; коригування своєї навчальної музично-педагогічної діяльності; визначення перспектив удосконалення власної навчальної музично-педагогічної діяльності, ін.

Таким чином, самоорганізаційна компетентність навчального простору студентів має специфічний зміст, який передбачає комплекс конкретних дій, накопичений музично-виконавський та музично-педагогічний досвід, відповідає висунутій меті. Ця самоорганізаційна компетентність виконує специфічну роль, і має знаходитись на відповідному конкретному рівні її сформованості.

4. Управлінська компетентність дозволяє викладачеві перетворювати навчальний предметно-змістовний матеріал у діагностичний. Сутність його у тому, що вчитель має співвідносити предметно-змістовий аспект навчання учнів з їх психологічними особливостями, тобто з їх перспективними можливостями. Учитель музичного мистецтва має прогнозувати можливості своїх учнів, що можуть залежати від відповідних знань їх націленості на заняття, індивідуальних особливостей, особистісних якостей, структури здібностей, мотиваційних устремлінь. Ця компетентність дозволяє вчителю визначити перспективи і найближчі завдання для роботи з конкретним учнем, правильно зорієнтувати його для досягнення успіху.

Управлінська функція є необхідною професійною якістю будь-якого спеціаліста, особливо це стосується керівника колективу в нашій досліджуваній проблемі, музичного ансамблю або оркестру. Загальні її риси

характерні для будь-якого фахівця. Так уважають дослідники, які свою наукову увагу спрямували саме на неї (Д. Дзвінчук, В. Локшин, О. Семенов, І. Соколова, ін.).

Відмічаючи специфіку діяльності управлінця, Д. Дзвінчук виокремлює такі «п'ять типів керівників а) «убогість управління»; б) «загородній клуб» – збереження дружніх стосунків між виробниками за рахунок виробництва; в) «людина в організації»; г) «усе для виробництва»; д) консенсусне управління» [24].

Не секрет, що кожний член будь-якого колективу хоче мати керівника, який має високий рівень духовності, який усвідомлює та може здійснювати «свою місію в суспільстві через сапопізнання, самотворення та самореалізацію» [52, с. 96]. Якість формування такої компетентності фахівця з управлінської діяльності залежить у повній мірі від того, яким ми уявляємо собі цього спеціаліста. «Професіоналізм управлінської діяльності має стати для кожного керівника основою. У зв'язку з тим, що керівник для ефективного здійснення й корекції управлінської діяльності повинен володіти сукупністю загальнотеоретичних, спеціальних управлінських і психолого-педагогічних знань, умінь і навичок» [52, с. 96]. А з огляду на нашу проблему, ще й низку музично-професійних якостей та здатностей.

Нам вдається цікавим і корисним усвідомлення наданого автором цілісного відображення складових особистості такого керівника. В. Локшин надає такі компоненти: система розвинених, «гнучких, професійних умінь і навичок, ... мислення...; навчання мудрості...; гуманістичний... що включає... засоби залучення майбутнього керівника до виховання у собі загальнолюдських цінностей... [52, с. 96]. «наявність у керівників психологічної готовності до виконання управлінської діяльності, яка включає такі взаємообумовлені компоненти: мотиваційний, ... когнітивний..., операційний..., особистісний» [76, с. 30]; «система професійних знань, умінь і навичок, що закріплено в його кваліфікаційній характеристиці» [52, с. 97].

Значна увага до розкритих компетентностей (управлінської та самоорганізаційної) убачається нами важливими для формування професійного функціоналу майбутнього учителя музичного мистецтва, який навчається гри на віолончелі та скрипці), та часто стає частиною колективу і повинен розуміти тих, хто такими колективами управляє, і самому намагатись досягнути управлінської компетентності. До того ж самоорганізаційна компетентність є складовою процесу управління як самокерування своїми можливостями (музично-виконавськими, методичними, педагогічними, ін.).

Зазначене вище дає підстави стверджувати, що формування фахівця високого рівня залежить від чітко сформульованої мети, завдань і відповідних професійних компетентностей, які потребують детальнішого розгляду.

І. Шмиголь розглядає професійну компетентність педагога як складний комплекс, що включає професійні знання, вміння, навички, низку професійно важливих особистісних якостей (креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморефлексії та ін. [138, с. 198].

Різні вчені виокремлюють окремі компоненти, які складають цілісну категорію компетентності, щодо якої існує розмаїття думок, трактувань. Так, В. Стрельніков до основних компонентів професійної компетентності відносить мотиваційно-ціннісний; систему здібностей викладача; когнітивний; афективний; конативний [109, с. 279].

Цікавою є позиція О. Калюжної. Авторка визначає професійну компетенцію педагога як особистісні можливості учителя, що дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. До нього входять вміння вибрати правильний стиль і тон у спілкуванні, управляти увагою учнів, темпом діяльності [39, с. 218].

У дослідженні І. Полубояриної визначається професійна компетентність майбутнього учителя музики як такої, що об'єднує музичний смак, музичні та акторські здібності, володіння методикою і навичками гри на музичних інструментах, вміння керувати хоровим та вокальним дитячим колективом, ін.

Тобто, професійна компетентність, оволодіння нею у процесі фахового становлення, є метою майбутнього учителя музики [85].

Таким чином можна констатувати, що компетентність фахівця набуває все більшого значення у зв'язку з розширенням і ускладненням його соціального досвіду, появою нових форм отримання і опрацювання інформації.

У загальному сенсі ми розуміємо професійну компетентність як одну із системоутворюючих якостей сучасного фахівця в умовах модернізації не лише українського, але й світового освітнього процесу. Відтак, професійно компетентною можна уважати таку працю учителя, у процесі якої на високому рівні реалізується особистість учителя, досягаються високі показники у навчанні його подопічних. Компетентність учителя музичного мистецтва визначається його професійними знаннями та уміннями і установками, психологічними якостями з одного боку, а з іншого, відбувається реалізація відповідного функціоналу.

Професійну компетентність майбутнього вчителя-музиканта можна визначити як результат освіти, що спирається на оволодіння технологією педагогічної і музичної виконавської діяльності; вона є важливою умовою формування його здатності до творчого вирішення навчальних завдань пізнавальної, комунікативної діяльності, самореалізації особистості. З наведеного випливає, що професійна компетентність майбутнього учителя-музиканта як системна характеристика особистості і діяльності містить сукупність дій і реалізується на практиці через систему професійних дій, спрямованих на виконання професійних функцій.

Професійна компетентність майбутнього педагога-музиканта зокрема представляється нам єдністю відповідних риси:

- особистісна значущість спеціальних здатностей і способів продуктивної музично-педагогічної діяльності;
- визначення мети професійно-особистісного зростання;

- формування компетентностей та змістових орієнтирів, що спираються на ідеали загальнолюдської культури;
- колегіальність у досягненні перспективних результатів педагогічної діяльності;
- індивідуальні програми вибору шляхів для досягнення цілей;
- інтегративність прояву особистісних якостей, здатність самоудосконалюватись у межах накопиченого життєвого та професійного досвіду.

Підсумовуючи зазначене, зауважимо, що компетентність є багатокомпонентним, складним системним поняттям, що характеризує коло явищ і процесів, містять інтелектуальні операції та спеціальні музично-практичні уміння і навички.

Ми акцентуємо увагу на музично-педагогічній компетентності, яка є різновидом професійно-педагогічної компетентності, що дещо трансформована у відповідності до специфіки творчої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Т. Пляченко у компетентністну модель учителя музики вносить три групи компетентностей: особистісні професійно-педагогічні та функціональні.

До компетентностей майбутнього педагога-музиканта різні вчені включають окрім знань особистісні якості: як пізнання різноманітних життєвих та мистецьких явищ; самоосвіту і самовдосконалення; інтелектуально-оцінні методи пізнання творів мистецтва; розвиненість асоціативного мислення у категоріях музичного мовлення тощо.

Завдяки аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень ми можемо зрозуміти наявність музично-педагогічних компетентностей майбутніх педагогів-музикантів, до складу якого входять: *історико-стильова (музикознавча); міжособистісних взаємовідносин з будь-якими суб'єктами освіти; професійно-діагностична; професійно-виконавська; самоорганізаційна компетентності*. Зазначені компетентності як складові функціоналу майбутнього учителя музичного мистецтва поєднують

педагогічні, методичні, психологічні та музичні компетентнісні складові. Це є цілісна система, що дозволяє визначати конкретні шляхи і методи їх формування з метою досягнення його виконавської компетентності.

Історико-стильова компетентність розкривається у набутті, аналізі специфічних особливостей і характерологічних ознак різних культурно-історичних епох, музично-творчих здобутків їх творців та подальшому професійному застосуванні майбутніми професіоналами теоретичних знань, прояві власної активності та професійної потреби у розширенні своєї загальної та музично-професійної ерудиції, визначенні музично-стильових пріоритетів для подальшої музично-виконавської сольної та колективної діяльності.

Компетентність міжособистісних взаємовідносин зі суб'єктами освіти передбачає оволодіння засобами міжособистісного спілкування у процесі індивідуальних та колективних музично-професійних занять та здійсненні творчих проєктів. Функціональною особливістю пропонуємо визначити здатність майбутніх учителів музичного мистецтва підлаштування психологічних проявів у процесі спілкування залежно від індивідуально-особистісних, професійних, навчальних особливостей і якостей кожного. Ми погоджуємось із Т. Люріною, яка вважає, що спільний процес викладання й навчання вимагає міжособистісної сумісності цього процесу. В умовах індивідуальних занять умова набуває особливої значущості. Авторка звертає увагу на те, що сумісність набуття професійних умінь у процесі індивідуального навчання музиці проявляється в єдності мотиваційно-потребової сфери (інтересів, аксіологічних орієнтирів, ін.) та в подібності індивідуально-характерологічних складових (темперамент, психологічні властивості, ін.) [54, с. 87].

Професійно-діагностична компетентність перетворює навчальний процес опанування предметно-змістового матеріалу в діагностичний. Професійні дії педагога, як організатора навчальної діяльності, полягають у спроможності використати предмет навчання для з'ясування індивідуальних можливостей студентів, психологічним навантаженням. Це уможлиблює досягти

ефективнішого результату розвитку студента з урахуванням його індивідуальних здібностей та можливостей, подальшого прогнозування професійних досягнень майбутнього професіонала. Професійно-діагностична компетентність уможлиблює визначення навчальної стратегії, музично-професійної зорієнтованості на ефективні виконавські досягнення.

Професійно-виконавська компетентність уможлиблює набуття та функціонування для всіх учасників навчальної взаємодії (педагог, студент, учень) будь-якої музично-виконавської галузі (у нашому випадку струнників) необхідних практичних можливостей (ілюстрація конкретних технічних елементів, епізодів образно-художньої інтерпретації музичних творів тощо). Спонукає майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавської досконалості, цілеспрямованості, творчої самостійності, усвідомлення власної самодостатності у сольному виконавстві та партнерських можливостей у колективній творчості.

Самоорганізаційна компетентність у професійно-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є ключовою, оскільки відповідає усім відповідним вимогам – має мета предметний характер (функціонують у багатьох наукових галузях, мають міждисциплінарний характер, що дозволяє вирішувати складні завдання); є багатофункціональною, так як вирішуються складні проблеми у навчальній, музично-професійній, соціальній діяльності; багатомірна, оскільки об'єднує набуті знання, способи діяльності та особистісні якості.

Різні дослідники розглядають компетентності, які сприяють формуванню саме виконавських досягнень майбутніх спеціалістів різних музичних галузей.

Чжу Цзюньцяо виділяє творчо-виконавський компонент як складову вокальної культури учителя музичного мистецтва. Цей компонент розкриває здатність до самостійності у виконанні вокальних творів; емоційного «спілкування» з мистецтвом і слухачами; активність у колективній творчій діяльності; спроможність технічної досконалості у виконанні творів [129].

Ми усвідомлюємо ставлення до виконавської компетентності будь-яких спеціалістів. О. Петрикова розкриває вокально-виконавську майстерність, відносить до відповідних компетентностей здатність до використання у педагогічній практиці, у створенні художнього образу музичного твору. Указують дослідники на уміння самостійно інтерпретувати музичний твір; добирати і працювати зі шкільним репертуаром; оволодіння навичками творчого музикування, методами художньо-проективної діяльності; здатність творчо переосмислювати й адекватно застосовувати їх у самостійній творчості та в процесі сценічного виконання [79].

І. Хмелевська приділила особливу увагу сутності інтегральної компетентності, яку вбачає необхідною професійною функціональною одиницею діяльності вчителів музики та хореографії. Авторка на основі аналізу таксономії освітніх цілей (за Б. Блумом) з'ясувала, що «зміст інтегральної компетентності майбутніх спеціалістів визначається на двох рівнях, процесуальному та результативному» [124, с. 68]. На процесуальному рівні цей зміст розкривається у набутих уміннях та навичках, які «сформовані у процесі досягнення таксономічно структурованих цілей мистецько-освітнього процесу» [124, с. 68], що стосується результативного рівня, то він утримує зміст, що проявляється «як мета знання, систематизоване у змістові домени: «стратегічні знання», «знання когнітивних завдань», «самопізнання», «оцінювання цілей» [там само].

На підставі своїх висновків авторка надала визначення інтегральній компетентності фахівців мистецьких дисциплін, які мають не лише творчі наміри та відповідну мотивацію, а й пов'язані з виконавською діяльністю. То ж інтегральну компетентність авторка розуміє як «кваліфікаційний мета конструкт, сутність якого визначається його функціональною роллю» [124, с. 68], серед яких вона називає «координацію процесів актуалізації та формування компетентностей відповідно до мети та завдань варіативно-творчого процесу мистецької освіти» [125, с. 112].

Оскільки «варіативно-творчий процес» має бути правильно оціненим, то має значення, як інтегральну компетентність розуміють науковці, пов'язані саме з процесом визначення рівня досягнених результатів навчання задля отримання цієї якості майбутніми фахівцями. Наведемо думку Г. Оборського, Л. Перпері та Г. Голобородько, які її вважають «комплексною властивістю, за допомогою якої можна оцінювати «рівень якості засвоєння освітньої програми здобувачами освіти» [72, с. 158]. За висновками цих авторів інтегральна компетентність це така, яка складається із сукупності загальних (інструментальних, міжособистісних, системних) та спеціальних (предметних, фахових, інноваційних) компетентностей [72, с. 158].

Не обійшли автори науковою увагою і художню компетентність, яка стала предметом спеціального розгляду Д. Васил'євої. Авторка вважає, що пріоритетною умовою формування художньої компетентності є «створення на базі вищих освітніх закладів або окремих факультетів освітніх інтерактивних просторів» [12, с. 42], які можуть виконувати культурні, виховні, розвивальні функції. Художню компетентність авторка визначає як «здібність та готовність до художньої діяльності студентської молоді різних навчальних закладів», що може усвідомлюватися як принцип виховання духовності..., гуманності. Особливо важливим є, на думку Д. Васил'євої, «формування художньої компетентності у студентів педагогічних вузів та класичних університетів, як майбутніх фахівців у сфері освіти» [12, с. 42].

Компетентність фахівців музичного мистецтва, майбутніх викладачів музики загально-освітньої галузі, сольних виконавців-інструменталістів будь-якої музично-професійної спеціалізації: струнників, піаністів, народних або духових інструментів, інших або учасників колективної музично-виконавської діяльності, в процесі навчання та самостійної творчості завжди безпосередньо пов'язана з комплексом різноспрямованих видів її реалізації, у який входять загальні (дидактичні, міжособистісні, системні) та спеціальні (музично-теоретичні, музично-фахові широкого профілю, спеціальні музично-інструментальні, музично-комунікативні) складові.

У процесі активної навчальної та самостійної діяльності особистості компетентність може трансформуватися у професіоналізм. У такому випадку ми можемо розглядати професійну компетентність як високо якісну підготовленість особи, студента у тому числі, до виконання своїх професійних проявів, що входять у функціонал його компетентностей, що пов'язані з майбутньою спеціалізацією (музикант-виконавець, учитель); соціалізацією його особистості, умінням ефективно взаємодіяти в колективі (ансамбль, оркестр) з іншими його учасниками для досягнення спільної поставленої виконавської мети, колективного результату творчої діяльності; методологічним спрямуванням до системного мислення, інтерпретації музично та немусичної інформації та її об'єднання в цілісність.

Ми представляємо цей функціонал компетентностей, екстрафункціональні здібності музиканта, адже він безпосередньо пов'язаний не лише з конкретним музичним предметно-інструментальним процесом, а й з організаційними і соціальними взаємозв'язками.

Розкриваючи у запропонованому контексті професійну компетентність студента як майбутнього фахівця, ми усвідомлюємо її як його підготовленість до здійснення своєї професійної діяльності, яка функціонує у єдності загальних, спеціальних, технологічних, комунікативних і рефлексивних компетентностей, у здатності студента самостійно, з високою мірою відповідальності ефективно виконувати професійні функції.

О. Матвєєва у своїй дисертації розкриває загальнопрофесійну та спеціалізовано-професійну компетентності. Перша – містить готовність застосовувати знання – психолого-педагогічна компетентність; загальнокультурна компетентність з особливостей та цінностей музичного мистецтва; готовність особистості до самостійної художньо-творчої реалізації, полі-художня компетентність; можливість застосовувати художньо-комунікативні знання для «організації професійної взаємодії з учасниками музично-просвітницької діяльності (комунікативна компетентність)» [59, с. 14].

Стосовно другої, спеціалізовано-професійної компетентності, авторка зауважує, що діяльність учителя музичного мистецтва є поєднанням різних компетентностей. «Відповідно до положень музикознавства, згідно з якими музичне виконавство існує в трьох основних видах – сольному, ансамблевому й колективному, було визначено та структуровано спеціалізовано-професійну виконавську компетентність» [59, с. 14-15]. Вона включає сольну (інтерпретація, технічність, сценічність) й ансамблеву складову.

Таким чином, професійність прояву всього функціоналу *виконавської компетентності* майбутнього професіонала-музиканта є системоутворюючою категорією музично-комунікативної діяльності студентів як майбутніх спеціалістів.

З огляду на зазначене можна уточнити зміст інтегральної компетентності і студентів-струнників та конкретизувати її в контексті спеціально-музичного професійного навчання, та представити як *здатність студентів як майбутніх спеціалістів мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти, музичних виконавців-інструменталістів, у нашому випадку струнників, забезпечити процеси інтеграції музично-теоретичних знаннєвих та музично-виконавських компетентностей, пов'язаних з майбутньою творчою діяльністю та застосовувати комплекси загальнокультурних, полі-мистецьких та професійних спеціально-музичних компетентностей (сольне, ансамблеве, оркестрове) у самостійній роботі з учнівською молоддю.*

## **1.2. Науково-теоретична сутність музично-комунікативної діяльності у змісті теорії комунікації**

У попередньому підрозділі ми розглянули поняття «компетентність» у різних проявах з огляду та розкриття її функціоналу в музично-педагогічній діяльності, як майбутнього спеціаліста в межах студентського статусу. Було виявлено, що у комплексі професійного функціоналу важливе місце займає комунікативна компетентність, як здатність особистості налагоджувати і

підтримувати необхідну взаємодію з іншими людьми в різних ситуаціях спілкування. Відповідна комунікація основана на спеціальних знаннях, досвіді, усвідомленні себе серед інших, саморефлексії та емпатії. Для нас має виняткове значення, що комунікативна компетентність це особистісна якість, яка розвивається, здатна позитивно змінюватися в процесі засвоєння кожним індивідом культурно-історичних, художньо-естетичних понять, закономірностей їх розвитку у суспільному житті.

Теорія комунікації у психолого-педагогічній історіографії має давній шлях наукового осмислення та практичного застосування. У 1960-х роках О. Киричук багато зусиль доклав то розбудови ідеї активного спілкування педагога та його учнів, розширення процесу навчання в сфері трансляції інформації педагогом до студентів із виключно лекційної форми повідомлення різних фактів відповідної науки до становлення навчальної міжсуб'єктної взаємодії [74].

Пізніше низка дослідників продовжили розвиток цієї ідеї для певних галузей наукового знання. Так Н. Тимошенко розширила розуміння педагогічного сенсу «музичної моделі спілкування». Щоправда, авторка експериментальним шляхом встановила зворотній вплив формування низки музично-виконавських проявів на становлення педагогічної майстерності музикантів. Натомість головна думка висвітлює функціональну перспективність ролі спілкування-взаємодії суб'єктів музично-навчальної та музично-виконавської діяльності, їх професійну перспективність для формування комунікативної компетентності. Важливо, щоб студент або викладач мав цілісне уявлення про структуру і функції педагогічного спілкування, якщо студент «не володіє комунікативними вміннями і навичками... спілкування залишається на рівні буденної взаємодії і перехід в сферу професійного спілкування не відбувається» [116, с. 14].

Ми спираємось на наукові висновки таких учених як І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Семиченко, С. Сисоєва, Л.Хомич та ін., які довели, що всі педагогічні професії повинні отримувати таких фахівців, які мають не лише

володіти своєю вузькою спеціальністю, а й бути підготовлені для ефективного ділового спілкування; мати розвиненими комунікативні можливості як складові структури їх особистості (Р. Кеттелл, К. Роджерс); а також бути носіями комунікативних здібностей [11]; розкривати комунікативний аспект професійної підготовки (О. Киричук, В. Роменець, Т. Кириленко).

Нам цікаво усвідомити, як ідея спілкування, а пізніше комунікації отримала своє продовження у наукових розвідках саме в музично-педагогічній діяльності (А. Зайцева, М. Моїсеєва, Т. Пляченко, Я. Сверлюк, Н. Тимошенко, Л. Хомич).

Широкого висвітлення проблема комунікативної культури набула в науковому доробку А. Зайцевої, яка розглядала цей феномен з різних теоретичних позицій. Нам імпонує ідея народження художньо-комунікативної культури в діалозі складових її дуальної сутності, оскільки вона «культуротворчий потенціал взаємодії викладача і студента,... наповнює гуманістичним етико-аксіологічним змістом їх художньо-комунікативну діяльність» [29, с. 58].

Художньо-комунікативна діяльність вибирає всі елементи творчої взаємодії суб'єктів виконавської діяльності, тож наш проєкт створення умов музично-комунікативної діяльності для формування виконавської компетентності є одним з елементів означеної художньо-комунікативної діяльності суб'єктів навчальної та практично-творчої музичної діяльності.

На переконання Г. Локаревої, музика є своєрідним засобом комунікації, за яким існують «духовні канали», по яких «проходить музично-комунікативний зв'язок, створює комунікативне поле» [51]. Авторка вважає, що «спілкування з мистецтвом музики відбувається як взаємодія художньої інформації та суб'єктивної моделі її розуміння на рівні діалогу: естетичного і художнього» [51]. Це «емоційно-інтелектуальна взаємодія особистості з естетичним об'єктом... Художнє спілкування виступає на рівні взаємодії особистості з мистецтвом» [51]. Таким чином, авторка доводить, що

специфічна музична інформація спроможна залучити особу до мистецького діалогу та забезпечити тісний комунікативний зв'язок.

Співзвучна цій думці ідея М. Бровка, який вважає, що «діалог у музиці являє собою як історичну детермінованість, так і контекстуальну залежність комунікативних функцій музики, поряд із прагматизмом музично-творчого досвіду особистості» [6].

Без сумнівно, будь-яка діяльність, яка претендує на високий професійний рівень її здійснення, у тому числі музично-виконавська компетентність студентів віолончелістів та скрипалів, має ґрунтуватись на низці відповідних здібностей. Вони розглядаються як комплекс індивідуальних комунікативних особливостей людини (комунікативні здібності, комунікативна компетентність, комунікабельність, ін.) [41]. Музично-комунікативні здібності теж є основою успішного формування музично-виконавської компетентності.

Стосовно комунікативних здібностей відмітимо деякі з огляду на нашу проблему. С. Васильєв пропонує звернути увагу на здатності людей розуміти інших, до самовираження своєї особистості та активно впливати на партнерів по спілкуванню [41].

Під комунікативною компетентністю розуміється відповідний рівень спрямованості міжособистісного досвіду, навченості взаємодії з оточуючими для успішного функціонування в межах свого статусу, професійних потреб; система внутрішніх ресурсів для створення умов ефективної комунікації в конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії, ін. [16].

Болгарський психолог В. Кашніцкій розуміє комунікативну компетентність особистості вчителя як «багаторівневу інтегративну якість особистості (сукупність когнітивних, емоційних, поведінкових особливостей)» [41], професійної діяльності вчителя, «спрямовану на встановлення, підтримку та розвиток ефективних контактів з учнями та іншими учасниками педагогічного процесу» [там само].

Комунікативні прояви у їх максимально дієвій взаємодії безпосередньо розбудовуються на вродженій якості особи – комунікабельності (*sociability*) відповідній рисі особистості, її *здатності до спілкування* з іншими людьми, товариськості.

У термінологічному словнику знаходимо визначення понять «комунікабельність» та «комунікація». Комунікабельність (*sociability*) – риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми, товариськість [113]. *Комунікація* (*communication*) – фундаментальна ознака людської культури, яка полягає у взаємозв'язку людей на основі обміну певною інформацією [114].

Основою обміну, у нашому випадку, музичною інформацією, у тому числі, є комунікативні зв'язки, що виникають у процесі музично-навчальної, та музично-виконавської діяльності між усіма учасниками творчої взаємодії.

Розкриваючи проблему комунікативної компетентності усвідомлюємо, що до складу комунікативної компетентності входить низка знань, умінь і навичок, що забезпечують її ефективність. На формування комунікативної компетентності можна впливати у процесі засвоєння індивідом культурних, ідейно-моральних правил і закономірностей суспільного життя.

Розгляд функціоналу компетентності в контексті професійної діяльності струнників, яка передбачає сформованість музично-комунікативного потенціалу віолончелістів та скрипалів, розширює обсяг можливостей та потреби їх застосування в конкретній фаховій діяльності студента, у тому числі в їх навчальній взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, доводить необхідність узагальнити напрями розкриття їх змісту.

На основі функцій мистецтва і мистецької освіти доцільно визначити таке функціональне поле музично-педагогічного навчального матеріалу, що забезпечує різні напрями розвитку особи майбутнього спеціаліста.

А. Зайцева визначає таке функціональне поле «мистецько-освітнім простором», представляє його як «єдність творчих особистостей, об'єднаних

каналами художньої комунікації, які відчують почуття емпатії, взаємного інтересу один до одного..., творчої взаємодії» [29, с. 36].

Акмеологічний розвиток студентів мистецьких закладів вищої освіти забезпечує професійно-педагогічну, особистісно-розвивальну, організаційно-комунікативну, пізнавально-евристичну, гедоністичну, інформативно-оцінну, самостійно-творчу функції. *Професійно-педагогічна* функція визначається методикою щодо результату практики і охоплює різні компетентності, спеціальні здібності, важливі якості особистості, що спрямовані на урахування специфіки професійної діяльності, формування позитивного ставлення майбутнього учителя музичного мистецтва до своєї професії.

*Особистісно-розвивальна функція* є важливою, адже методологічним постулатом сучасної мистецької освіти є домінування особистісних тенденцій, особистісних траєкторій становлення та розвитку студентів у навчальному процесі, неповторної суб'єктивності, емоційно-особистісного ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності [97].

Стосовно актуальності аналітико-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва зауважимо, що вона є основою його творчості не лише як учителя, а й як виконавця. *Організаційно-комунікативна* функція музичного навчання визначає вибір організаційних форм, методів навчання (з огляду на наше дослідження, вибір форм сольної або ансамблевої та оркестрової діяльності). Ця функція розкриває такий «суб'єкт спілкування» як музичний твір.

*Пізнавально-евристична* функція сприяє синтезу творчих сил учителя і уможливорює його унікальність завдяки його збагачення духовного потенціалу [121, с. 18]. У мистецтві об'єднується життєвий досвід багатьох людей, воно служить засобом пізнання світу і самопізнання особистості. Реалізація *гедоністичної функції* музичного навчання допомагає стати психологічною розрядкою. Гедоністична функція передбачає спілкування з мистецтвом через естетичне задоволення від відчуття співтворчості. Стрижнем цієї функції є

збудження відчуття естетичної насолоди від художньо-музичної творчості, сприйняття елементів різних видів мистецтв та осягнення їх краси у поєднанні.

*Інформативно-оцінна функція* є необхідною у навчанні мистецтву. Вона осмислювати музично-педагогічний процес, передбачає творче опрацювання інформації, народжує потребу створювати щось нове. *Самостійно-творча функція* – активізує творчі сили людини. Вплив мистецтва на розвиток учнів відбувається у його сприйманні, інтерпретації художніх образів, безпосередньому у художньо-творчому процесі. Тому, мистецьке навчання, залученням до художньо-музичної творчості впливає на творчий розвиток особи [121, с. 17-18].

Ми вже відмічали, що мистецтво у суспільстві виконує різні функції, і комунікативну, тому кожен його вид є особливим засобом спілкування. Ця *соціальна функція*, на думку багатьох дослідників дає можливість людям обмінюватися почуттями, доторкнутись до соціально-історичного досвіду, для дистанційного контакту тощо.

Ми підкреслювали, що музика є універсальним інструментом спілкування поміж людьми, сутність якого полягає у комунікативних процесах, які передбачають усвідомлення специфіки творення, виконання, інтерес до сприйняття музичних явищ. Різні функції музики властиві окремому виконавцю або на рівні суспільної свідомості, конкретному музичному твору або його слухачам.

Ми вже згадували, що комунікація притаманна багатьом видам людської діяльності, та її дослідженню присвячено наукові праці з філософії, естетики, педагогіки (І. Зязюн, Є. Бистрицький, О. Воєводін, ін.); соціальної психології й педагогіки (В. Бакіров, І. Бєх, В. Євтух, О. Киричук, В. Паніотто та ін.). Проблеми, пов'язані з комунікативними особливостями музично-ансамблевого виконавства, розглядали Р. Давидян, М. Мойсєєвої, Н. Плєшкова та інші.

Так, у філософії комунікація (лат. *communicatio* – передача, повідомлення) є змістовий процес соціальної взаємодії, тому відповідні дії є

комунікативними. Основна функція означеного процесу – досягнення особистісної єдності всіх його учасників, але за умов збереження проявів кожної індивідуальності.

У педагогіці термін «комунікація» застосовується для характеристики взаємозв'язку між суб'єктами, яка проявляється в обміні інформацією у широкому сенсі. У музично-комунікативній діяльності музична інформація є обміном нотними, ін. знаками, культурний обмін тощо.

Так, поняття «комунікація» часто пов'язано зі «спілкування», а характер їхніх зв'язків оцінюється по-різному: одні це уважають відображенням загального зв'язку, що реалізуються в обміні інформацією між різними системами у живій або неживій природі та суспільстві; інші вчені вважають, що комунікація – одна із сторін людського спілкування (інтерактивного – взаємодія особистостей та перцептивного – сприйняття і оцінка, рефлексія один до одного).

Тож, комунікація, як обмін інформацією, передбачає її усвідомлення та активну взаємодію (інтерацію) між суб'єктами комунікації й налагодження взаємодії, а також, що є важливим елементом спілкування, психологічний взаємовплив партнера задля зміни їх поведінки. Ефективність комунікації вимірюється тим, наскільки цей вплив є вдалим. У процесі комунікації суб'єкт, що передає інформацію (комунікатор), і суб'єкт, який її приймає (реципієнт) здійснюють на основі міжособистісної перцепції активний психологічний контакт. Саме за допомогою таких дій і відбувається діалогове спілкування між ними [97; 129].

Трансформація означених процесів у музично-ансамблеву виконавську діяльність розкриває більш глибоку єдність комунікативної, перцептивної та інтерактивної складових спілкування засобами музики. Музикантам відомо, що функціонування відбувається по декількох напрямках: «композитор – виконавець», «виконавець – виконавець», «виконавець – слухач». У передачі музичної інформації від композитора до слухача бере участь декілька трансляторів і може змінювати цей процес. «Композитор – виконавець –

слухач», з точки зору ансамблевого виконавства, доповнюються інтеракцією, (між партнерами ансамблю, котрі вступають у комунікацію поміж себе). Так стає більше каналів передачі музичної інформації, підвищується складність комунікативної взаємодії.

Міжособистісна комунікація не повторює форми людського спілкування є однією із її необхідних її складових. У художньому спілкуванні в музиці є всі три види комунікації: масова комунікація (тобто, художнє спілкування «поєднує» композитора, виконавця, слухача у системі ЗМК); публічна (передача художньої інформації від виконавця слухачам у формі художнього впливу на них та відповіді слухачької реакції на виконання: оплески, ін.); міжособистісна (взаємовідносини музикантів-виконавців поміж себе). Ситуація міжособистісної комунікації виникає не завжди.

Ми вважаємо, що специфікою різних ансамблів є колективне виконавство і обумовлене міжособистісними стосунками між їх учасниками. Воно відрізняється в різних колективах своєю внутрішньою організацією, діяльністю керівників, їх художньо-образним мисленням, естетичними вподобаннями, тому і проблема міжособистісної взаємодії вирішується по-різному. В оркестрі, наприклад, вони виникають за принципом єдності, підкоренню волі диригента. У ансамблі існує принцип взаємоповаги до індивідуальних проявів кожного з учасників, тому виконавська діяльність відрізняється від оркестрової діяльності (зауважимо, що сольне виконавство теж має свої індивідуальні особливості, однак при будь-якій організації сольної або музично-комунікативної діяльності, професійний рівень майстерності всіх музикантів має бути високим).

Відомо, що сольне (індивідуальне) виконавство передбачає лише одного посередника між музичним твором і слухачами (лат. *solus* – один, єдиний), і залежить від одноосібного вирішення будь-яких виконавських потреб та намірів (інтерпретація музичного твору, стильові уявлення, відчуття жанру, музичної форми тощо), саморефлексії стосовно творчих виконавських проєктів. Не є виключенням і індивідуальні психологічні прояви сценічної

поведінки кожного соліста тощо. Отже, функціонування комунікації, презентація музичного твору, як своєрідного прикладу музичної інформації, здійснюється одним транслятором, сольним виконавцем.

Зовсім інша ситуація (психологічно-вольова, художньо-естетична, музично-комунікативна) виникає при ансамблевій взаємодії всіх учасників *музично-комунікативної* діяльності на відміну від сольної. Спільна творча діяльність характеризується виникненням особливого роду міжособистісних стосунків, за яких виконавці усвідомлено зорієнтовані на рівноправність усіх учасників, об'єднані спільною метою – відтворенням, розкодуванням закодованої музично-семантичної інформації, яку надав композитор, донесенням її до слухача. Такий вид музично-комунікативної виконавської діяльності необхідно трактувати як специфічну форму взаємоузгодженої партнерської музично-виконавської взаємодії, що виходить за межі індивідуального сприйняття й відтворення музики та істотно розширює поле можливостей багатьох індивідуальностей музикантів (у нашому випадку – віолончелістів та скрипалів), між якими виникає усвідомлена вмотивована творча взаємодія.

*Музично-комунікативна* діяльність уможливорює різновекторні комунікації: по-перше, це обумовлюється існуванням емоційно-психологічних, соціально-особистісних контактів, по-друге – індивідуальними виконавсько-груповими взаємовідносинами (група виконавців однієї оркестрової партії), в яких відчувається спрямованість на співпрацю, емпатію, взаємопідтримка в непередбачуваних ситуаціях, концертних умовах, які стають тими комунікативними специфічними елементами, які поєднують ансамблістів (оркестрантів) у злагоджено функціональне ціле. Така творча єдність забезпечує результативність взаємодії, єднання унікальних особин у музично-виконавський колектив, здатний стати творчою єдністю.

За допомогою професійної музично-комунікативної діяльності в ансамблі (оркестрі) відбувається не лише єднання у спільні творчі задуми, а і

їх виконання, внесення цікавих творчих задумів у процес спілкування зі слухацькою аудиторією, здійснюючи опосередкований зв'язок між нею та композитором. Такий партнерський підхід у ансамблевій (оркестровій) діяльності перетворює індивідуальну творчу сутність у частину колективної творчої сутності, що орієнтує музикантів на співтворчість та забезпечує цілісність усіх виконавчих дій. У процесі музично-комунікативної діяльності відбувається розкриття особистісного потенціалу, набуття професійного досвіду, забезпечення умов психологічно-позитивної взаємодії ансамблістів.

Аналіз науково-теоретичної літератури уможливив усвідомлення основних позицій досліджуваного феномена та представлення нашого розуміння його сутності, що склало зміст інтерпретації музично-виконавської діяльності струнників, та її визначення у контексті – *«музично-комунікативної діяльності»* виконавця.

Висновуючи зауважимо, що ансамблева (оркестрова) музично-комунікативна навчальна або виконавська діяльність розкриває специфіку її комунікативної природи, збагачує потенціал комунікації професійних музикантів задля розкриття змісту шедеврів музичного мистецтва, але й забезпечує ефективні міжособистісні взаємини між ансамблістами та з керівниками оркестрів, уможлиблюють успішну спільну творчу діяльність музикантів та досягнення самобутнього художнього результату.

Узагальнюючи викладене, можемо представити своє розуміння поняття *«музично-комунікативна діяльність»* виконавця. Ми розуміємо це поняття як – *процес та результат взаємодії учасників виконавського процесу на «музичній моделі» в умовах позитивної навчальної та концертної колективної комунікації*. Ми усвідомлюємо, що *«музично-комунікативна діяльність»* виконавців здатна об'єднувати різні колективи, камерні ансамблі, моноінструментальні дуети, тріо тощо (віолончелістів, скрипалів, а також піаністів, баяністів, ін.). Але, ми ставимо перед собою задачу розкрити *«музично-комунікативну діяльність»* віолончелістів і скрипалів, соло та колективні форми виконання саме тих музикантів, які опановують струнні

інструменти, тому звертаємо увагу на ті науково-педагогічні підходи та принципи, які складають науково-педагогічний контент комунікативної природи специфіки цієї діяльності.

З огляду на викладене «музично-комунікативна діяльність студентів віолончелістів та скрипалів» представляється нами як «процес навчальної та виконавської партнерської творчої взаємодії в колективі студентського ансамблю (оркестру) з набуття ними професійних компетентностей з розкодування композиторського музично-семантичного та художньо-образного задуму задля відтворення та презентації слухачам під керівництвом диригента музичних творів, спеціально написаних або аранжованих для колективного виконання».



Рис. 1.1. Екстра функціонал компетентностей у професійній діяльності студентів віолончелістів та скрипалів.

Таким чином, екстра функціонал компетентностей у професійній діяльності струнників (віолончелістів та скрипалів) утворюють чотири комунікативні компетентнісні комплекси, які складаються з соціально-особистісного, компетентнісного, музичного практично-технологічного та психолого-педагогічного комплексів із відповідними якостями особистості музиканта та практичним забезпеченням відповідної діяльності. На рис. 1.1. схематично представлено весь екстрафункціонал компетентностей у професійній діяльності студентів віолончелістів та скрипалів.

Висновуючи, можемо засвідчити, що комунікативна компетентність студента-музиканта це визначена нормативними освітніми документами України необхідна функціональна одиниця майбутнього професіонала, яка означена відповідними якостями та вміннями, та є важливою складовою його музично-виконавської діяльності.

### **1.3. Специфіка музичної виконавської компетентності віолончелістів і скрипалів у контексті музично-комунікативної діяльності**

Виконавська діяльність є функціональною складовою навчальної та практичної діяльності музикантів, у тому числі, студентів віолончелістів та скрипалів. У музично-виконавському мистецтві, на думку О. Андрейко, особливого значення набуває феномен «особистісного спілкування (творець-композитор, співторець-виконавець)» [2, с. 44].

Сольна підготовка віолончелістів та скрипалів не є спеціальним предметом нашого дослідження, тож буде врахована як невід'ємна складова цієї підготовки в межах розуміння процесу музично-комунікативної діяльності (навчальна і виконавська) та урахування особливостей спеціальної методики здійснення такої підготовки.

В обмежених обсягах ми представимо окремо відповідну сольну підготовку віолончелістів та скрипалів як невід'ємну складову формування виконавської компетентності.

У сучасних умовах з'являється нове покоління віолончелістів, скрипалів, які ставлять за мету прославити себе та свою країну завдяки віртуозним досягненням і демонстрації високої культури виконавства, унікальності власних інтерпретацій. Для цього вони використовують різноманітний музичний репертуар. Його основу складають твори Й. Баха, А. Вівальді, К. Давидова, Р. Крейцера, Б. Ромберга, Н. Паганіні, Ф. Серве, Р. Шумана, Л. Шпора, П. Чайковського, А. Хачатуряна та інших [132, с. 474].

Представимо деяких персоналій віолончелістів, які прославили себе і свої країни, музикантів світового рівня ХХ-ХХІ століття. Серед них можна назвати китайсько-американського віолончеліста Ван Цзюнь, одного з найкращих виконавців творів епохи Бароко (Й. Бах, А. Вівальді, ін.) [132]. Відомим виконавцем академічної музики є китайський віолончеліст Тао Ні. Серед молодих китайських віолончелістів є Кан Цяосюань, Ла Лі, Наміса Сунь, Чжу Бейлян, Бонь Ян Тіан, Кін Лі Вей, Чжен Сі та ін. Вони продовжують класичні традиції інструментального виконавства та шукають і свій власний стиль, не бояться експериментувати, ставити перед собою амбіційні цілі [132, с. 474].

Цікаві думки висловлює К. Томницький стосовно віолончельного мистецтва, що існує до теперішнього часу більше двох з половиною століть – «відколи в придворних і кріпосних оркестрах на початку ХVІІІ століття з'явилися перші музиканти, які грали на інструментах віолончельного сімейства» [119, с. 143]. Автор зауважує, що для «виявлення і аналізу тенденцій функціонування віолончельної школи важливо вивчити не лише стадії її формування, але і історію в цілому» [119, с. 143].

В області європейського віолончельного мистецтва є необхідність прояснити закономірності становлення віолончельної школи в контексті європейської традиції, визначити сукупність культурно-історичних умов, при яких виникло одне з визначних музичних явищ світу – класична віолончельна школа (детальніше можна ознайомитись із думками автора стосовно

школотворення у віолончельному мистецтві на сторінках статті Томницького, [119, с. 142-144].

Цікаві факти розкриває К. Томницький. Ми зупинимось на домінуючому значенні виконавської функції акомпануючої віолончелі (французька національна традиція), що «зумовило підкреслену увагу віолончелістів до дрібних нюансів, штрихів і деталей музичного тексту. Для їх передачі потрібна була така постановка правої руки, яка дозволяла вільно діяти саме кистю при невеликому, але гранично різноманітному звуці» [119, с. 142-144].

Для нашого дослідження привабливо зрозуміти традиції німецької школи, яка пропонувала ідею сольного віолончельного виконання. Це вимагало «потужне звуковидобування з використанням передпліччя і стійким положенням правої кисті на смичку» (виконавське мистецтво Б. Ромберга, доповнене нововведенням Дотцауера – «свободою пальців на змичці і запозиченням основних аплікатурних позицій і прийомів лівої руки, характерних для французької манери» [119, с. 144]. (Див. Додаток 6).

Корисний та об'ємний матеріал стосовно становлення німецької віолончельної школи в ХІХ ст. надає О. Зав'ялова у своїй статті [28]. У ній висвітлюється процес формування виконавсько-педагогічних традицій школи, їх поширення в європейському музичному просторі та надається аналіз виконавської, педагогічної й композиторської діяльності видатних німецьких віолончелістів.

Авторка акцентує увагу на універсальності музичної практики, що була характерна їй (німецька віолончельна школа), у якій поєднувалась, як і в діяльності інших музично-виконавських шкіл, композиторська та виконавська діяльність. «Це зумовлювало залежність композиторської творчості від рівня інструментального виконавства, визначаючи специфіку становлення інструментальних виконавських шкіл – скрипкової, клавесинної, флейтової, віолончельної тощо» [28, с. 10].

О. Зав'ялова вбачає певну характерність культурної традиції, заснованої на «особливостях виконавської та педагогічної практики, посередництвом яких здійснюється узагальнення й наслідування виконавського досвіду (навіть без створення теоретичної платформи)» [28, с. 10]. Авторка до узагальненого розуміння музичної школи додає і усвідомлення методики викладання на музичному інструменті, «коли практичний досвід узагальнюється та систематизується в різних «методах», «школах», «настановах» [28, с. 10].

Методи навчання, виявлення художніх й естетичних настанов та стильових тенденцій інструментального мистецтва, з'ясування особливостей розвитку виконавської школи особливо гостро постає у віолончельному мистецтві, «оскільки в еволюції музики процес розвитку як віолончелі, так і школи гри на цьому інструменті, за певних історичних причин мав уповільнений характер» [28, с. 10]. Детальніше з історіографією та відповідними напрямками розвитку віолончельного мистецтва німецької школи можна ознайомитись у Додатку 6.

Доцільно звернутись і до сольної виконавської культури скрипалів, яку дослідила у своїх наукових розвідках О. Андрейко. Авторка відмічає, що в усі часи «скрипкова педагогіка намагається прагнути до вищих рівнів виконавської культури свого часу. Формуючи власні принципи, вона шукає методи, здатні їх повноцінно втілити» [2, с. 9].

Музичне виконавство, як феномен культури, має історичне минуле, воно проявлялось у різних аспектах, через призму усвідомлення філософських позицій, виконавських стилів, музично-практичних персоніфікацій у процесі розподілу функцій композитора і виконавця. Авторка зауважує, що у складному переплетінні «соціально-економічних та ідеологічних причин і наслідків виокремлення музиканта-виконавця як самостійної фігури у світі мистецтва було виявленням історичного процесу розвитку музичної культури Європи від середніх часів до сучасності» [2, с. 44]. У цей період відбувалось і становлення розуміння музичного твору «як композиторського продукту та

об'єкту виконавської творчості..., а поява нотації започатковує розподіл у музичному мистецтві на композиторську та виконавську діяльність» [2, с. 44].

Цей процес відбувався у скрипковому виконавстві повільно, на переконання О. Андрейко, фігури композитора і виконавця були характерними до кінця ХІХ–початку ХХ століття. Авторка називає одного з найяскравіших скрипалів «композиторів та виконавців доби бароко, яким був Й.С.Бах, який чудово володів скрипкою та альтом (тоді віола да браччіо, віола д'амур)» [2, с. 45], а також А. Вівальді, Д. Тартіні, А. Кореллі, які були не лише композиторами, а й водночас блискучими виконавцями. Фіксація нот була дуже символічною, тому залишалось поле для свободи виконавців. Ця традиція продовжувалась до віденських класиків (Й. Гайдн, В.А. Моцарт). Пізніше виникає потреба у «чистому виконавці», який трансформує уявлення про різні рівні виконавської техніки, тобто з'являється *наукове* (І. Войтку, Ф. Штейнгаузен), *психолого-педагогічне* (Ю. Янкелевич, К. Стеценко), *творче* (Ш. Судзукі, П. Ролланд) усвідомлення виконавських шкіл, обґрунтоване синтезуванням «духовно-особистісного та технічно-художнього розвитку виконавської культури скрипаля» [2, с. 46].

Розкриваючи виконавство як різновид творчості, доцільно дослідити і роботу виконавця-струнника над музичним твором, що складає її сутність, де «виконавська творчість стає своєрідним перетворювачем авторського нотного тексту в матеріальний (потенціальний) носій змістів – звучання інструменту...» [2, с. 50]. Авторка наводить вислів R. Ingarden стосовно ставлення музиканта до нотного тексту як до «художньої системи, що розвивається в певному історичному часі і збагачується (змістовно видозмінюється) через індивідуально-творче тлумачення виконавцем» [цит. подана за Андрейко, 2, с. 52]. Визначаючи важливу роль виконавської діяльності, авторка переконана, що «висока композиторська творчість повинна продовжуватися творчістю виконавця, а творчість слухача завершує весь цей процес, даючи йому вихід в соціальну практику» [3].

Висновуючи, ми погоджуємось із О. Андрейко, яка узагальнила риси розвитку музичного виконавства та представила його у системі таких ознак: становлення нотації, виявлення в одній персоні композитора та виконавця, виокремлення особи виконавця, розвиток напрямків виконавства у залежності від загального «соціополя» із спонуканням до формування виконавської культури як індивідуально-особистісного феномена, вплив науково-технічних досягнень, обґрунтування інтерпретаторської ролі виконавця, детермінованість виконавської майстерності від виявлення змісту музичного твору та відповідно його цінності – від соціальної значущості [2, с. 53-54]. Основними ознаками розвитку виконавської майстерності визначено «наявність особистісно-значущих орієнтирів, аксіологічно-рефлексивна спрямованість формування фахової діяльності, музично-виконавська творчість, духовно-комунікативний артистизм» [2, с. 54-55]. Виконавська компетентність віолончелістів та скрипалів, залежить у однаковій мірі від їх здібностей та спроможності виконувати різні музичні твори, не лише написані спеціально для віолончелі або скрипки соло, а від уміння грати в ансамблі (камерний ансамбль, струнний ансамбль, оркестр, інші музично-інструментальні колективи). Ця особливість становлення та формування відповідної виконавської компетентності буде розглянута нами в їх професійній єдності як важлива складова всієї навчальної та виконавської діяльності студентів-струнників, оскільки процес професійного зростання струнників залежить від усіх форм їх підготовки, сольної та ансамблевої. Всі ці форми і складають систему їх музично-комунікативної діяльності.

Натомість, ми усвідомлюємо важливість та професійне значення сольної виконавської компетентності кожного струнника, оскільки без неї ансамблеві досягнення не можуть здійснюватися ефективно. Це стосується і ансамблевої підготовки, її особливостей, і впливу діяльності диригента колективу на ефективність виконавської діяльності струнників, яка буде нами розглянута детальніше з огляду на обрану проблему дослідження.

Г.Макаренко розкриває виняткову комунікативну сутність діяльності диригента оркестру, оскільки у його руках (в повному та переносному сенсі цього слова) знаходиться не лише цілісність виконавського колективу, як музичної єдності при виконанні музичного твору, а й доля художнього образу [58]. Психологічна складова творчої діяльності колективу під керівництвом досвідченого диригента доповнюються, на думку Г. Макаренка, влучним словом, яке може стати «а) виразником психологічних відносин у дихотомічному ланцюгу «диригент – творчий колектив»; б) матеріалізованим чинником ідеальної внутрішньої моделі (більш широкого – художнього образу) та вербалізованим проявом естетико-художнього змісту музичного твору; в) важливим засобом та інструментом конкретизації і вирішення суто професійних завдань» [58].

Зауважимо, що низка досліджень, присвячена розгляду ролі диригента, його психологічного впливу на оркестрантів, доводить, що диригентська вправність має відбуватись із виявленням у його творчості багатьох факторів, таких як мистецтвознавчі, культурологічні та психологічні (знання, історико-культурні переконання, стильові вподобання, рефлексія, ін.).

Перегукуються із думками Г. Макаренка ідеї Я. Сверлюка, який вважає, що «основою процесу спілкування диригента є встановлення взаємних психічних контактів і комунікацій з виконавцями, обмін інформацією між партнерами творчого акту, а також взаємодія з виконавцями... та психічний вплив» [103, 47]. Автор висловлює думку, що все зазначене має взаємодіяти у невіддільному взаємозв'язку.

Безсумнівно основною увагою ми повинні відзначити роль, специфіку, якість, професійну спрямованість та інші аспекти комунікативної взаємодії учасників оркестрового колективу. Процес підготовки та практичної її реалізації доводить, що «єдності дій оркестрантів не можливо досягти механічним виконанням вимог диригента» [103, с. 45]. Я. Сверлюк наполягає на думці, що професійна єдність дій учасників оркестрового колективу можлива лише «за умови встановлення в оркестрі ефективних взаємозв'язків,

спрямованих на узгодження технології гри супідрядження індивідуальних почуттів та емоцій» [103, с. 47]. Прояв самостійності членів оркестру можливий лише у випадку усвідомлення кожного свого положення співучасника колективу.

Автор уважає, і ми погоджуємось із ним, що для будь-якої колективної діяльності необхідна відповідна система зв'язків, що здатна забезпечити з'єднання функцій кожного члена колективу, налагодження певної динаміки цих функцій на шляху досягнення поставленої мети. Тож необхідна «певна система взаємодії членів колективу, яка будується завдяки комунікації як між учасниками оркестрового колективу, так і диригентом» [103, с. 47].

Ми згадували проблему розвитку академічного виконавства, (інструментальне та оркестрове) у сучасному КНР, яке активно розвивається і стає відомим у всьому світі. Підґрунтям цього висвітлення є докорінні зміни, що відбуваються в системі професійної музичної освіти. Відповідно, ми впевнені, що таке реформування уможливлене завдяки: «інтеграції Китаю у світовий мистецький простір, взаємообмін європейськими та східними традиціями інструментально-виконавської культури, збагаченням теорії і практики підготовки музикантів у КНР найкращими здобутками і досвідом фахівців з інших країн, перебудова національної системи масової та спеціалізованої музичної освіти тощо» [132, с. 469]. Без сумніву, процес розвитку освітньої та концертно-виконавської діяльності музикантів-інструменталістів, зокрема віолончелістів, має свої особливості у сучасних умовах розвитку світової музичної культури.

Деякі тенденції розвитку сучасного музичного мистецтва і виконавства у КНР кінця XX – початку XXI століття досліджені Г. Дівеєвою, Лі Юе, Ло Чжихуей, На Мула, Хуан Сяньюй та ін. Зауважимо, що теоретико-методичні проблеми підготовки китайських віолончелістів стали предметом безпосереднього розгляду у роботах Му Цюаньчжи, Чжан Цін, Чжу Юаньюань та інших науковців.

Відомо, що з часів Конфуція музика мала важливу роль і висвітлювалась у думках філософів, розкривалась у культурі та духовному світі китайців, була важливим чинником формування їх естетичних почуттів. Відомо, що давні мислителі надавали музиці великого значення, застосовували в освіті й вихованні, розуміли вплив музики на світоглядні орієнтири. Вони уважали, що гармонійне співіснування елементів змісту з формою музичних явищ впливали на індивідуальне світосприйняття, вносили в буття людини відчуття краси, рівноваги.

Ми згадували у своїй статті [132, с. 470], що мистецтво музикантів супроводжувало церемоніальні, обрядові та культові події, а також трудове життя людей. Сучасна національна доктрина розвитку КНР спрямована на високі стандарти в галузі музичного мистецтва, що безпосередньо торкається і музичної підготовки професійних академічних і народних виконавців.

На професійно-академічне музичне мистецтво здійснила вплив культура музичного виконавства Європи, США, Японії. У середині ХХ століття значна увага приділялась вивченню традиційних національних пісень і світової музики, шедеврів західної музики, української музичної культури. Це стимулювало бажання молоді навчатися гри на різних музичних інструментах (народних, а також на фортепіано, скрипці, віолончелі, духових інструментах) [132, с. 471].

Для професійного набуття виконавської компетентності музикантам необхідно пройти складний шлях музичної підготовки, яка включає теоретичні та музично-практичні досягнення. Тому професійна музична та музично-педагогічна освіта у КНР бере до уваги кращі методичні зразки європейських країн та здійснює її за такими напрямками: - підготовка вчителів музичного мистецтва (для масового музично-естетичного виховання молоді); - професійно-академічна освіта музикантів як майбутніх виконавців різних спеціальностей (у тому числі і віолончелістів та скрипалів) [132, с. 472]. Стало помітним поживлення інтересу молоді до професійного виконавства на струнно-смичкових інструментах, зокрема на віолончелі та скрипці.

Популярність віолончелі пов'язана з тим, що китайцям подобається його «тепле» звучання, подібне різним відтінкам голосу людини, її емоціям [132, с. 472]. За результатами спостережень музикантів, науковців у Китаї є деякий дефіцит викладацьких кадрів, іноді помітні певні суперечності, невідповідність між традиційними висновками теорії навчання гри на віолончелі та окремими методиками; відчувається нестача ґрунтовних науково-теоретичних досліджень, нотної та методичної літератури. Ми дозволили собі навести наводить слова видатного віолончеліста із світовим ім'ям, Д. Гудімова, який визначає, що відбувалась уніфікація «техніки виконання на всіх струнних смичкових» інструментах, що негативно вплинуло на занедбання специфіки кожної конкретної методики, віолончельної методики у тому числі.

Виконавська діяльність віолончелістів у сучасному Китаї спирається не лише на набуття бездоганної віртуозної техніки, а й презентацію власної високої культури виконавця, самобутність музичних інтерпретацій. Сучасні китайські віолончелісти мають багатий репертуар, який складається із творів Й. Баха, А. Вівальді, А. Вьєтана, Р. Вагнера, Ж.Л. Дюпора, Р. Крейцера, Б. Ромберга, Н. Паганіні, Ф. Серве, Р. Шумана, Л. Шпора, І. Штрауса та інших.

Для прикладу ми наведемо особистість китайського походження, Йо-Йо Ма (1955 р. н.), одного з визнаних у світі віолончелістів, американського виконавця, який також майстерно грає на фортепіано, скрипці та реалізує себе у викладацькій і композиторській діяльності. Цікаво, що Йо-Йо Ма розпочав учитися гри віолончелі у чотири роки (див. Додаток 1). Свою виконавську компетентність він збагатив виступами з оркестром Л. Бернстайна, Гарвардським оркестром Редкліфа, у складі камерних ансамблів та колективів. Цей віолончеліст набув значної виконавської компетентності граючи соло, в ансамблях та з оркестрами, що доводить великий професійний вплив на набуття виконавської майстерності віолончеліста, не лише індивідуального

інтерпретаторського рівня, а й за рахунок комунікації із іншими майстрами струнного мистецтва та визначними диригентами [132, с. 473].

До того ж цей віолончеліст створив свій оркестр під назвою «Великий шовковий шлях», він хотів об'єднати музикантів з різних країн. Відмітимо, що його музично-комунікативна діяльність не обмежується лише активною концертною діяльністю, Йо Йо Ма є членом журі багатьох музичних конкурсів, підтримує молодих музикантів, до того ж керує Спілкою дитячих оркестрів у Нью-Йорку, бере участь у цікавих творчих сучасних проєктах (див. Додаток 1) [130].

Наведемо приклад ще одного китайського віолончеліста із світовим ім'ям, відомого музиканта ХХ-ХХІ століть, китайсько-американського походження Ван Цзюня, одного з найкращих виконавців творів епохи Бароко (Й. Бах, А. Вівальді та ін., див. Додаток 1). Свою виконавську майстерність цей віолончеліст набував у співпраці зі видатними музикантами, диригентами (К. Аббаді, В. Завалиш та ін.), удосконалюючись завдяки музично-комунікативній діяльності в оркестрах (Берлінський філармонічний оркестр, Філадельфійський, Чиказький та Лондонський симфонічні оркестри). На думку Ло Чжихуей критики і шанувальники віолончельного мистецтва заслужено відзначали самобутній музичний талант і художньо-виконавську майстерність цього віолончеліста та його педагогічну специфіку (запрошували виступати з майстер-класами).

Можна наводити приклади багатьох китайських віолончелістів, які прославили свою країну та продемонстрували власні виконавські та педагогічні досягнення. Серед них: Тао Ні (1984 р. н.), Кан Цяосюань, Ла Лі, Чен Ібай, Наміса Сунь, Чжу Бейлянь, Бонь Ян Тіан, Кін Лі Вей, Чжен Сі та ін., особистості, які представляють нову формацію віолончелістів, музикантів, які продовжують класичні традиції інструментального виконавства та знаходять свій власний виконавський стиль (див. Додаток 1) [112].

Таким чином, з наведених прикладів можна стверджувати, що визначні віолончелісти Китаю та молоді музиканти продемонстрували сьогодні

високий рівень виконавської майстерності, яку вони здобували під час виконавсько-комунікативної діяльності в своєму творчому житті. Їх творчість продовжує і розвиває найкращі традиції виконавства на струнно-смичкових інструментах, популяризує мистецтво гри на віолончелі.

Виконавська компетентність не обмежується визначенням сенсу сольного виконавства, а продовжується та доповнюється задля зміцнення професійної майстерності струнників у ансамблевої й оркестрової компетентності. Перш ніж усвідомити цей процес, як навчальний та виконавський, доцільно спрямувати теоретичну увагу на деякі поняття, такі як: «оркестр», «ансамбль», «почуття ансамблю».

Так, «*оркестр*» (від «фр. *orchestra*; гр. *orchestra* = майданчик перед сценою для хору в давньогрецькому театрі) – 1) *колектив музикантів, які виконують музичні твори на різних інструментах; сукупність музичних інструментів для цього; 2) місце перед сценою для музикантів*» [70, с. 437].

Раніше слово «оркестр» вживалось у античному сенсі. Юрій Юцевич наводить своє розуміння цього поняття (само поняття з'явилося у XVIII столітті, «Музичний словник» Ж.-Ж.Руссо) [140, с. 186]. Автор словника розширює у своєму визначенні сенс поняття «оркестр», додаючи до попереднього значення («колектив музикантів, які виконують музичні твори на різних інструментах») більш конкретну у музично-виконавському сенсі деталізацію, тобто, оркестр це – «колектив музикантів-інструменталістів, об'єднаних для спільного виконання різних за характером музичних творів» [140, с. 186].

Класифікацію оркестрів здійснюють зазвичай за різними критеріями (мішані, однорідні, ін.). Нас цікавить, що серед різних оркестрів (симфонічні, струнні, духові, баяністів, народних інструментів, естрадні, шумові) є такі, у склад яких входять струнні інструменти, а саме, які є предметом нашого дослідження, віолончелі та скрипки – симфонічні, струнні. Ці інструменти можуть бути використані і у складах інших оркестрів для розширення музичного інструментарію, додавання специфічного тембру. Це зумовлено

«еволюцією музичного мистецтва..., розвитком оркестрового виконавства, змінами музичного мислення композиторів, прагненням розширити палітру виражальних засобів оркестру. Все це говорить про те, оркестр був, є і залишається живим знаряддям композиторської творчості, розвиваючись у традиційному та новому складі» [140, с. 186].

Нас цікавить і визначення поняття ансамбль, оскільки оркестр і ансамбль є колективами, тобто таким феноменом музичного виконавства, який унеможливує позаансамблеве існування. Тому важливо зосередитись на сенсі поняття «ансамбль», яке являє собою «(фр. *ensemble* = сукупність) – 1) гармонійне сполучення частин у єдиному цілому (напр. архітектурний ансамбль); 2) художню узгодженість у виконанні (драматичному, музичному, хореографічному); 3) група виконавців, яка виступає як єдиний художній колектив...; 4) музичний твір для декількох музичних інструментів або співаків» [70, с. 49].

У словнику-довіднику (Музика) Ю. Юцевича «ансамбль» трактується декількома позиціями. По-перше, це є «група виконавців, які виступають спільно (дует, квартет, квінтет, секстет тощо)» [140, с. 13]. Автор підкреслює, що у практиці музичного виконавства існують ансамблі «різного складу: вокальні, інструментальні, вокально-інструментальні, струнні,.. оркестри...» [140, с. 13]. По-друге, це є «спільне виконання музичного твору кількома виконавцями» [140, с. 13]. По-третє, це є «узгодженість, злагодженість виконання в музиці...» [там само, с. 13]. По-четверте, це – «Музичний твір, написаний для виконання кількома виконавцями (дует, тріо...)» [140, с. 13]. По-п'яте, ансамбль – завершений номер з опери, ораторії... з супроводом або без нього. По-шосте, це є «великий виконавський колектив» (Ансамбль пісні і танцю, ін.) [там само].

З усіх визначень стає зрозумілим, що ансамбль ширше розкриває роль колективного виконавства, співдружності всіх його учасників, яке не спирається лише на його кількість, а створює головне для функціонування музичного твору, його художнього звучання – «узгодженість, злагодженість

виконання в музиці...». Цей ракурс дослідження нашої проблеми стає головним і сенсоутворювальним елементом виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів.

Ми погоджуємось із думкою М. Моїсеєвої, яка зробила висновок, що «ансамбль» як поняття може бути вживаним музикантами складовою частиною у деяких словосполученнях, що мають безпосереднє відношення саме до музично-виконавської діяльності в ансамблі, а саме: «ансамбль ритму», «ансамбль динаміки», «ансамбль агогіки» тощо [64, с. 37]. Ці смисли авторка подає у значенні не лише «як процес спільної гри, що спричиняє тонко координоване виконання всіх учасників ансамблю»; *як процес роботи, спрямований на досягнення цього результату* (курсив наш. – Ш.Ю.)» [64, с. 37]. Вона розкриває широкий сенс цього поняття, в якому надається значення не лише ансамблевому виконанню, а й значенню кожного учасника, відповідної якості його сольного виконання «як результат сольного координування інструментальних партій, який здобувають в процесі спільної гри» [64, с. 38].

Стала аксіоматичною думка Гаккеля, що майстерність ансамбліста ґрунтується на його вихідній здатності прилаштовувати свою індивідуальність до індивідуальних можливостей партнерів, що і «забезпечує злагодженість та гармонійність виконання в цілому» [64, с. 38].

Так, стає зрозумілим, що «*почуття ансамблю*», як професійно важлива якість, стає необхідною особистісною характеристикою, відсутність якої стає перешкодою для ефективного здійснення музично-комунікативної діяльності. Значне місце у своїх дослідженнях відвела М. Моїсеєва проблемі виявлення та розвитку почуття ансамблю у кожного студента, який навчається музиці, особливо для тих, хто прагне стати учасником музично-виконавського колективу, будь-якого ансамблю або оркестру чи повинен по мірі своєї виконавської діяльності бути членом такого колективу для продовження своєї професійної роботи.

М. Моїсеєва запропонувала таке визначення цієї якості. «Почуття ансамблю» авторка розглядає як «професійно важливу якість музиканта (виконавця і педагога)» [64, с. 39]. Його структура містить: «професійно важливі властивості особистості (виконавська увага, музична пам'ять), спеціальні музичні (музично-ритмічне чуття, здатність до музично-слухових уявлень) та професійно-педагогічні (емпатійність, артистизм, комунікативність) (курсив наш. – Ш.Ю.) здібності» [64, с. 39].

Доцільно звернути увагу на професійно-технічну (виконавську) компетентність струнника. Так, педагог-музикант, який працює зі студентом у будь-якому виконавському класі, має проілюструвати будь-який технічний прийом тощо. Зберігати виконавську форму – важливе і складне завдання педагога-практика. Свідченням професійно-технічної компетентності педагога-музиканта є здатність постійно «бути у формі», не декваліфікуватися у виконавському відношенні.

Чжу Цзюньцяо виділяє у вокальній культурі творчо-виконавський компонент, що передбачає здатність до втілення художньо-образного змісту та емоційно-чуттєвого уявного «спілкування» з мистецтвом, слухацькою аудиторією; активність у колективній творчій концертно-виконавській діяльності, спроможність технічно досконало й емоційно виразно виконувати вокальні твори [129].

Нас зацікавила позиція О. Петрикової, яка відносить до вокально-виконавських компетентностей здатність до застосування майстерності виконавсько-просвітницькій діяльності; здатність до створення та відображення художнього образу і емоційного змісту; здатність самостійно інтерпретувати твір; здатність працювати з дитячим репертуаром; здатність створювати художньо-творчі завдання; оволодівати навичками музикування, прийомами художньо-проектувальної діяльності; здатність визначати інтегративні зв'язки в процесі самостійної художньо-інтерпретаційної діяльності, творчо переосмислювати й адекватно застосовувати їх у самостійній творчості та в процесі сценічного виконання [79, с. 174].

Виконавська компетентність струнників, віолончелістів та скрипалів, розглядається нами як складова професійної компетентності будь-якого музиканта. Для виявлення специфіки виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів необхідно усвідомити сутність цієї категорії як науково-теоретичного феномена. В науково-теоретичній літературі міститься багато думок щодо діяльності музикантів у конкретному колективі, розглядаються різні форми музично-колективної, музично-інструментальної, оркестрової, ансамблевої, інших видів діяльності, в яких першочергову роль відіграє комунікативна компетентність, уміння спілкуватись «на музичній моделі», проявляти високий рівень спроможності відчувати музичні дії та демонструвати відчуття один одного, проявляти єдину відчуттєву сутність музичного образу тощо.

Виконавська компетентність струнників не може розглядатись поза усвідомлення та урахування одного з найскладніших та необхідніших проявів професіоналізму віолончелістів та скрипалів – участі у ансамблевих та оркестрових колективах. Є багато спільного у розвитку колективної виконавської компетентності, ми маємо на увазі *симфонічні оркестри*, оркестри народних інструментів, ансамблі скрипалів, камерні ансамблі, ін. Всі вони мають одну спільну компетентність, яка може бути спеціалізована у конкретних оркестрах, але мають бути обов'язковою складовою компетентнісного функціоналу його учасників у процесі музично-комунікативної діяльності.

Сутність ансамблевого та оркестрового виконавства розкрито у мистецтвознавчих і науково-педагогічних працях Т. Пляченко, М. Моїсеєвої, Н. Дикої, Г. Макаренко, ін.

Ми погоджуємось із думкою багатьох авторів, що підготовка музикантів удосконалюється під час їх навчання у музично-інструментальному колективі. Підготовка до роботи в музично-інструментальному колективі формує навички колективно-інструментального виконавства та готовності до майбутньої діяльності у створених ними у самостійній викладацькій

діяльності дитячих учнівських колективів. Суттєві особливості ансамблевого та оркестрового виконавства розглядали мистецтвознавці та педагоги (О.Ільченко, Г.Макаренко, І.Польська, Ю.Юцевич).

О.Ільченко стверджує, що «оркестрове виконавство є одним найдосконаліших і найефективніших засобів репродукції творів мистецтва» [38, с. 1]. Автор вважає, що воно сформувалось під впливом історико-еволюційних та соціально-художніх процесів, а ці процеси, в свою чергу, відображали розвиток суспільства, та в художньому сенсі відбувалось удосконалення форм і засобів музичного виконавства [38, с. 1].

Для усвідомлення складності та значення колективного виконавства (ансамблевого, оркестрового) відмітимо, що автор надає приклади основних умов та факторів, які безпосередньо впливають на створення симфонічного оркестру, як прикладу досконалого музично-інструментального колективу, що має необмежені виконавські можливості. Серед них ми зупиняємось на тих, які, на наш погляд, мають найближче відношення до обраної проблеми, це: «об'єднання у певну органічну цілісність великої кількості різноманітних музичних інструментів; наявність оркестрових груп, які формуються на базі споріднених або відносно споріднених інструментів; ... наявність великої кількості способів і прийомів звуковидобування і звуковедення;... відносна художньо-виконавська самостійність оркестрових груп» [38, с. 23-24].

І. Польська відмічає основну особливість оркестрового колективу, а значить і оркестрового (колективного) виконавства, це є значна кількість учасників, функція яких діяти за принципом «одна партія (один голос) – декілька (або багато) виконавців» [86, с. 287]. Так, І. Польська спирається на історичний досвід колективного музикування людини, що відіграло «істотну роль у суспільному житті, стаючи виразником найважливіших сторін особистості і суспільної психології» [86, с. 233-234].

Т. Пляченко погоджується з І. Польською і вважає, що такий вид музичної діяльності «ґрунтується на елементах корпоративності і

віддзеркалює людські взаємини на рівні рольової взаємодії учасників ансамблю (оркестру) та окремих виконавських партій» [82, с. 125].

Велику увагу професійному становленню та розвитку музично-інструментального колективу приділяла Т. Пляченко. Науковиця зауважує, що «організація цього виду діяльності студентів на наукових засадах потребує визначення функціональних характеристик і структури навчального музично-інструментального колективу (ансамблю, оркестру)» [82, с. 125].

У сучасній системі освіти відбувається перебудова навчальних стандартів, так званих стандартів третього покоління. Необхідність такого переходу обґрунтована у наукових працях. Оскільки ринкова економіка потребує появи нових спеціалістів, які мають такі якості як активність, креативність, мобільність, самостійність, уміння працювати з людьми, співробітничати, уміння навчатись новому, за рахунок чого ставати конкурентноспроможними спеціалістами.

В українській науково-методичній літературі з'явилося багато робіт, які висвітлюють особливості та специфіку роботи та організації студентських музично-інструментальних колективів. Серед таких робіт відмітимо праці Б.Бриліна, М.Гуральника, В.Лапченка, В. Орлова, Я.Сверлюка, В. Федоришина та ін.

Т. Пляченко називає музично-інструментальний колектив формою навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, творчою лабораторією, де студенти можуть: «а) вивчати специфіку оркестрового й ансамблевого виконавства; б) розвивати творчі здібності та індивідуально-виконавські навички; в) оволодівати фаховими знаннями й уміннями, необхідними для оркестрово-ансамблевої діяльності (педагогічної, виконавської); г) набувати досвіду практичної роботи з оркестром, ансамблем» [81, с. 28]. Авторка вважає, що навчальний музично-оркестровий колектив з організаційної точки зору є самодетермінованою системою, «що має чітку організаційно-функціональну структуру, а також соціально-педагогічну систему, що

саморозвивається, самоорганізовується, постійно перебуває в русі» [82, с. 126)].

Так науковиця вважає, що до особливих ознак студентського музично-інструментального колективу можна віднести спільну мету, спільну діяльність, у тому числі концертно-виконавську, творчі традиції, видові та типові ознаки, стильові та жанрові особливості [81, с. 30].

Нам особливо цікаво усвідомити основні функціональні характеристики навчального студентського музично-інструментального колективу. Так, авторка визначає основними функціями навчального студентського музично-інструментального колективу: організаторську (об'єднання учасників у спільну єдність), культурно-освітню (володіння надбанням світової музично-культурної спадщини), навчальну (формування фахових умінь у процесі музично-оркестрового виконавства), виховну (виховання загальної та сценічної культури, толерантності, смаку), розвивальну (розвиток емоційного інтелекту, природних музичних здібностей), стимулювальну (морально-ціннісних стимулів, регуляція поведінки, цілеспрямованості), *комунікативну* (курсив наш. – Ш.Ю.) [81, с. 31]. На цій функції ми зупинимось окремо. Вона відображає стиль «спілкування і взаємонавчання студентів з різним рівнем загальної музичної та інструментально-виконавської підготовки» [81, с. 31]. Також формування навичок творчого спілкування осіб у музичному колективі відбувається «засобами вербальної і невербальної комунікації – манера спілкування оркестрантів між собою та з керівником-диригентом, оволодіння спеціальною термінологією, опанування системи спеціальних жестів і міміки тощо» [81, с. 31].

Багато музикантів висловлюють думку, що музично-виконавська діяльність – це є відповідно до задуму композитора виконання обраних музичних творів, соло або в ансамблі. Досліджуючи проблему виконавської культури музиканта О. Андрейко зауважує, що розвиток такої культури безпосередньо пов'язаний із «ступенем розвитку його особистісної культури, структура якої співзвучна з психологічною структурою особистості» [2, с. 89].

Виконавська культура «виступає як здатність особистості музиканта свідомо засвоювати, формувати, зберігати, примножувати, актуалізувати, передавати професійну цінність для підвищення ефективності його (музиканта) фахової діяльності» [2, с. 89]. Авторка впевнена, що виконавська культура скрипаля «включає і підпорядковує собі всі види засвоєння професійного знання – поінформованість, обізнаність, освіченість, компетентність, майстерність» [2, с. 89]. Для усвідомлення основ виконавської культури необхідно застосовувати «взаємопов'язані базові виміри особистості, такі як: соціальний, основними компонентами якого виступають характер та досвід; інтраіндивідуальний або індивідуально-психологічний, який визначається особливостями пізнавальних процесів, здібностями, волею, рівнем самоусвідомленості; діяльнісний, що охоплює мотиваційний, інформаційно-пізнавальний... емоційно-почуттєвий компоненти» [94; 5].

Таким чином, особистість у процесі здійснення виконавської діяльності демонструє низку наявних якостей та компетентностей, які презентують її виконавську культуру, і містять наявність «духовно-філософського, естетично-ціннісного ставлення до музичного мистецтва та оволодіння креативно-регулятивною системою соціально-індивідуально-психологічних механізмів як основи виконавського мистецтва» [2, с. 98].

Для нашого дослідження є важливим висновок О. Андрейко стосовно виконавської діяльності скрипаля. Авторка розкриває її через призму функціонування музично-виконавської культури, наголошує на тому, що вона пов'язана зі «сприйняттям виконавцем композиторської організованої музичної тканини» [2, с. 114], через його особистісні виміри, інтраіндивідуальний вимір (комплекс музичних здібностей), діяльнісний вимір (мотиви, знання, емоції) та соціальний, в межах якого розкривається комунікативність майбутнього виконавця. То ж, «інтеграція індивідуальних особливостей даних вимірів складає персонально-диспозиційну структуру виконавської діяльності скрипаля» [2, с. 114]. На основі такої інтеграції авторка визначила дві форми виявлення музично-виконавської діяльності, а

саме: інтрадіяльнісну (індивідуально-діяльнісну) з домінантними внутрішньо особистісними інтеграційними механізмами, та інтердіяльнісну (соціально-діяльнісну), що пов'язана з процесами соціалізації, об'єктивації індивідуального, «де діють механізми екстеріоризації виконавської особистості у музично-навчальному процесі» [2, с. 114].

Для нашого дослідження важливо вихід такої форми об'єктивізації на широке поле спілкування: виконавець-твір мистецтва-слухач, що розкриває суб'єкт-суб'єктні зв'язки музично-виконавського процесу. До того ж, такий рівень вибудови виконавської діяльності «створює умови для яскравого висвітлення та реалізації всієї структури унікальних, своєрідних властивостей особистості через професійний досвід, який стає особистісно-виконавським» [2, с. 115].

Розширення усвідомлення виконавської діяльності скрипаля досягається авторкою за рахунок визначення персональних диспозицій скрипаля та «його схильність, усвідомлена готовність до самооцінки та саморозвитку власного виконавського досвіду» [2, с. 114].

У методико-педагогічній літературі часто базовим поняттям у музикознавців постає *виконавська майстерність* [107]. Виконавська майстерність дослідниками визначається подібно до такого ж визначення стосовно музикантів будь-яких музичних спеціальностей, оскільки цей вид діяльності присутній у їх навчанні та самостійній практичній роботі і може бути усвідомленим як єдність багатьох різносторонніх індивідуально-особистісних якостей виконавця, розвиненого музичного мислення, практичних компетентностей, які розкривається в процесі виконавської творчості.

Узагальнюючи викладене, ми погоджуємось із багатьма авторами, що вищим рівнем виконавської майстерності є виконавська культура, її набуття є складним довготривалим процесом. О. Андрейко визначає її «як особистісне інтегровано-динамічне утворення, що виражає його здатність до пізнавальної, оцінно-інтерпретаторської, творчої і комунікативної діяльності в галузі

скрипкового мистецтва» [2, с. 110]. Це явище охоплює, на думку авторки, «системну сукупність індивідуально-особистісних властивостей та художньо-перетворювальних й технологічних умінь, спрямоване на організацію індивідуалізованого і разом з тим соціально обґрунтованого тлумачення художніх образів, їх трансляцію у суспільному середовищі» [2, с. 110]. У контексті усвідомлення цього поняття природним є розуміння виконавської компетентності.

Таким чином, урахувавши теоретичні висновки О. Андрейко, ми розуміємо *виконавську компетентність* віолончелістів і скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності як *особистісне інтегровано-динамічне утворення, що виражає здатність та спроможність студентів струнників до творчої музично-комунікативної діяльності в галузі сольного та ансамблевого (оркестрового) мистецтва, яка охоплює системну сукупність індивідуально-особистісних здібностей і художньо-технологічних виконавських компетентностей, спрямованих на організацію індивідуального і колективного відображення художніх образів, їх трансляцію у навчальному та концертному виконавстві.*

Специфіка колективної музично-комунікативної діяльності учасників, їх виконавська компетентність проявляється ще й у творчій взаємодії із диригентом оркестру, як головною особою, яка створює та здійснює зі визначною долею відповідальності колективне виконання музичних творів, їх художньо-довершене звучання та забезпечує кінцевий результат публічної їх презентації.

## Висновки до першого розділу

Розкриваючи методологічні засади дослідження виконавської компетентності віолончелістів і скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності, у результаті вивчення та аналізу науково-методичної літератури можемо зробити такі висновки:

1. Для проведення дослідження стосовно сутності та змісту ключового поняття, виконавської компетентності віолончелістів і скрипалів, було встановлено функціонал професійних компетентностей діяльності музикантів як науково-теоретичного феномена. Функціонал майбутнього професіонала-музиканта є системоформуючим утворенням музично-комунікативної діяльності студентів як майбутніх спеціалістів.

Визначено поняття *«професійна компетентність»* студента, як майбутнього спеціаліста, та представлено нами як характеристику теоретичної і практичної його підготовленості до здійснення своєї професійної діяльності, яка функціонує за рахунок сукупності загальних, спеціальних, технологічних, комунікативних і рефлексивних компетентностей та проявляється у здатності студента самостійно, з високою мірою відповідальності ефективно виконувати необхідні професійні функції.

З огляду на зазначене можна уточнити зміст *інтегральної компетентності студента-струнника* та конкретизувати її в контексті спеціально-музичного професійного навчання, представити як здатність майбутніх спеціалістів, учителів мистецьких дисциплін у закладах освіти, музичних виконавців-інструменталістів, у нашому випадку струнників, забезпечити процеси інтеграції музично-теоретичних знанневих та виконавських компетентностей, пов'язаних з майбутньою виконавською діяльністю та застосовувати комплекси загальнокультурних, полі мистецьких та професійних спеціально-музичних компетентностей (сольне, ансамблеве, оркестрове) виконавство.

Екстра функціонал компетентностей у професійній діяльності віолончелістів та скрипалів складається з таких комплексів: соціально-

особистісного, компетентнісного, музичного практично-технологічного та психолого-педагогічного із відповідними якостями особистості музиканта та практичним забезпеченням відповідної діяльності.

Представлено уточнення поняття *«музично-комунікативна діяльність»* виконавця з огляду на наше дослідження. Ми розуміємо це поняття як – процес та результат взаємодії учасників виконавського процесу на «музичній моделі» в умовах позитивної навчальної та концертної колективної комунікації, розкриваємо «музично-комунікативну діяльність» віолончелістів і скрипалів сольну та колективні форми виконання саме тих музикантів, які опановують указані струнні інструменти. Особливу увагу приділено науково-педагогічним підходам та принципам, які складають науково-педагогічний контент комунікативної природи специфіки цієї діяльності.

З огляду на викладене *«музично-комунікативна діяльність студентів віолончелістів та скрипалів»* представляється нами як «процес навчальної та виконавської партнерської творчої взаємодії в колективі студентського оркестру (ансамблю) з набуття ними професійних компетентностей із розкодування композиторського музично-семантичного та художньо-образного задуму задля відтворення та презентації слухачам музичних творів під керівництвом диригента, спеціально написаних або аранжованих для колективного виконання».

Було представлено зміст виконавської компетентності струнників, який об'єднує сольну та оркестрову концертно-виконавську діяльність віолончелістів та скрипалів у контексті музично-комунікативної діяльності. Специфіка цієї діяльності проявляється та розглядається нами у обов'язковій залежності від активної участі та керівної ролі диригента як головної особи, яка створює та здійснює з основною долею відповідальності колективне виконання музичних творів, забезпечує кінцевий результат публічної їх презентації.

*Виконавську компетентність віолончелістів і скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності* ми представляємо як *«особистісне*

*інтегровано-динамічне утворення, що виражає здатність та спроможність студентів струнників до творчої музично-комунікативної діяльності в галузі сольного та ансамблевого (оркестрового) мистецтва, яка охоплює системну сукупність індивідуально-особистісних здібностей і художньо-технологічних виконавських компетентностей, спрямованих на організацію індивідуального і колективного відображення художніх образів, їх трансляцію у навчальному та концертному виконавстві».*

## РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІОЛОНЧЕЛІСТІВ ТА СКРИПАЛІВ

### 2.1. Структура виконавської компетентності

Структура як результативний елемент будь-якого обраного для дослідження ключового поняття, став обов'язковою складовою наукового процесу. За нашими спостереженнями до структур відповідних понять, дотичних до нашого дослідження, входять складовими такі елементи як мотиваційний комплекс потреб та сподівань на результативність досягнень, здібності як особистісні музично-професійні якості, адекватні прояви необхідного комплексу досягнутих компетентностей, ін. На підтвердження висунутого припущення ми зупинимось на осмисленні деяких з них.

Формування необхідних структурних складових суб'єктів музично-виконавської діяльності, їх професійних компетентностей, у теорії розвитку особистості пов'язано зі становленням індивіда в її контексті. Так Г. Костюк указував, що таке перетворення відбувається у зв'язку з тим, що у індивіда формується свідомість та самосвідомість, і утворюється система психічних властивостей. М. Варій, розкриваючи різні концепції структури особистості, указує на концептуальні позиції особистості Г. Костюка, і зауважує, що він уважав, що важливою підсистемою такої структури (особистості) є спрямованість її діяльності [8].

Наприклад, В. Федоришин у своєму докторському дослідженні стосовно фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах пропонує низку компонентів структури ключового поняття у взаємозв'язку мотиваційно-проективного, орієнтаційно-компетентнісного, комунікативно-оцінювального, рефлексивно-корекційного й творчо-діяльнісного компонентів, що системно охоплюють її зміст, і розкриває *мотиваційно-проективний* компонент як «наявність у вчителя музики прагнення до

оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками, а також сформовану установку на систематичний розвиток ... особистісних якостей» [121, с. 22-24]. *Орієнтаційно-компетентнісний* компонент розкриває як «сформованість світоглядно-духовних орієнтацій вчителя., широку ерудицію в галузі художньої культури, музичного мистецтва і педагогіки» [121, с. 22-24]. *Комунікативно-оцінювальний* компонент підготовки музикантів проявляється у «...здатності критично осмислювати музичний матеріал і здійснювати відбір художньо значущих творів, уміння самостійно визначати ефективність методів музичного навчання школярів» [121, с. 22-24]. *Рефлексивно-корекційний* компонент – «спроможність учителя до зіставлення власного рівня музичної і музично-педагогічної діяльності з уявленнями про їх відповідність найвищим, еталонним зразкам» [121, с. 22-24]. *Творчодіяльнісний* компонент – відображає «здатність учителя до творчої самореалізації у професійній діяльності, уміння виявляти неординарні підходи до інтерпретації музики, творчу ініціативу у вирішенні педагогічних проблем» [121, с. 22-24].

Спираючись на педагогічні дослідження деяких науковців, класифікація умінь, наприклад, самоорганізації на основі їх функцій, вибудовується на застосуванні п'яти основних компонентів, які передбачають комплекс взаємопов'язаних компетентностей, що відображають власну навчально-професійну діяльність особистості: *гностичний* (регулятор діяльності, умова її ефективного впровадження, узагальнення і систематизації отриманих знань, їх аналіз); *проектувальний* (цілепокладання, проектування); *конструктивний* (зміст, логіка, етапи здійснення); *комунікативний* (встановлення оптимальних і доцільних взаємовідносин студента з усіма учасниками навчального процесу); *організаційний* (реалізація проєктованих програм в умовах спілкування).

Обгрунтовуючи компонентну структуру фахової компетентності майбутніх учителів музики, О. Барицька пропонує розглядати її як сукупність

емоційно-мотиваційного, синкретично-технологічного та прагматично-творчого компонентів [4, с. 74].

Структуру «почуття ансамблю», яке на наш погляд є складним комунікативно-виконавським поняттям відповідно до діяльності студента інструменталіста, було визначено М. Моїсеєвою. Вона запропонувала звернути увагу на важливі якості музиканта, які входять у цей професійно важливий феномен. Це такий комплекс: «важливі властивості особистості (виконавська увага, музична пам'ять), спеціальні музичні (музично-ритмічне чуття, здатність до музично-слухових уявлень) та професійно-педагогічні (емпатійність, артистизм, комунікативність) здібності» [64, с. 39].

Розкриваючи структуру особистості О. Андрейко ґрунтується «на концепціях когнітивної, гуманістичної, зокрема персоналістичної психології щодо структури та механізмів розвитку особистості... що визначає такі її відмінні ознаки як: свідомість, ...активність... індивідуальність; соціальність, тобто позиція особистості в системі *міжособистісних стосунків* (курсив наш. – Ш.Ю.), що визначається суб'єктивним, діяльнісним виявленням особистості у структурі суспільства» [2, с. 65]. Тож авторка спирається на «персоналістичні філософські та психологічні теорії та з позицій регулятивно-творчого розвитку *музично-виконавської культури* (курсив наш. – Ш.Ю.), а характерними інтегральними структурами особистості майбутнього виконавця ... є індивідна, ментальна, інтраіндивідуальна, соціальна та структура свідомість-самосвідомість» [2, с. 65].

Підсумовуючи наукові розвідки стосовно структури виконавської культури скрипаля, О. Андрейко вважає за доцільне утворити компонентну цілісність із таких складових: мотиваційно-орієнтаційного, пізнавально-рефлексивного, аксіологічно-програмувального, креативно-регулятивного і експресивно-комунікативного компонентів [2, с. 105].

Для нашого дослідження є значним теоретичним підґрунтям ідея застосування *комунікативних* здібностей, умінь, навичок студентів, сформованих *компетентностей*, оскільки саме цей комплекс професійних

проявів є провідним для створення умов ефективного формування виконавської компетентності струнників у процесі музично-комунікативної діяльності.



Рис. 2.1. Орієнтовне змістове коло елементів дотичних понять до виконавської компетентності зі структур досліджуваних феноменів

Спираючись на викладені ідеї дослідників стосовно створення структури дотичних до нашої роботи досліджуваних науково-практичних утворень музикантів-виконавців, ми представляємо структуру як професійне утворення чотири компонентної цілісності, в якій: 1. *Мотиваційно-мобілізаційний*, 2. *Навчально-організаційний*, 3. *Музично-особистісний* (індивідуальні здібності та їх прояв) та 4. *Професійно-виконавський* складові, сформовані у створених педагогічних умовах на основі організації ефективного застосування музично-комунікативної діяльності, сприятимуть прояву доцільного функціоналу щодо виконавської компетентності майбутніх спеціалістів мистецької галузі.

*Мотиваційно-мобілізаційний* отримав статус аксіоматичного компонента, без якого унеможлиблюється будь-яка професійна діяльність. Обґрунтуванню цього компонента присвячено роботи багатьох науковців (О. Мельник, О. Полатайко, Ю. Ростовська, О. Рудницька, ін.). Цей компонент є мобілізатором до спланованої діяльності, у нашому дослідженні до формування виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів, яке відбувається в різних формах музичної комунікації студентів: опосередковане

спілкування з композиторами через опанування музичних творів, опосередковане спілкування через виконання музичних творів зі слухачами на «музичній моделі», безпосереднє спілкування в музичному колективі (ансамбль, оркестр) кожного його учасника між собою та з керівником.

*Навчально-організаційний компонент.* Фахівці в області створення та творчої музично-колективної (комунікативної) діяльності ансамблів та оркестрів приділяли значну увагу навчальній діяльності студентів, їх самоорганізації у навчальному просторі ЗВО (О. Ільченко, А. Козир, І. Польська, Яо Ямін, ін.), Вони зауважують, що від правильної організації навчальної та виконавської роботи в оркестрі залежить її ефективність. До того ж успіх результату такої діяльності залежатиме і від «добре налагодженої організації функціональної структури навчального музично-інструментального колективу – диригента-керівника, концертмейстерів оркестрових груп, окремих виконавців...» [82, с. 128]. Усі автори підкреслюють і значну роль у діяльності такого колективу диригента-керівника.

*Музично-особистісний компонент.* У теорії музичної педагогіки індивідуальні здібності кожного музиканта розглядаються як вихідні професійні задатки задля подальшого процесу навчання, формування художньо-технічних навичок, емоційно-рефлексивних умінь, музично-слухових уявлень тощо (Г. Костюк, М. Моїсеєва, С. Науменко, С. Шип, ін.). Поруч із розумінням важливості урахування природних задатків музикантів (віолончелісти та скрипалі не є виключенням), ступеня їх розвиненості, значне місце посідає сформованість особистісних якостей та компетентностей, загальномистецька ерудованість, морально-естетична спрямованість особистості, комунікативність, емпатійність, здатність до музично-професійної сольної та колективної діяльності (ансамбль, оркестр), креативність, виконавська компетентність.

*Професійно-виконавський компонент.* Результатом сформованості виконавської компетентності струнників стають їх презентації опанованих

музичних творів перед публікою, аудиторією різного віку, шкільною молоддю. Демонстрація музичних творів різних стилів і жанрів у ансамблі та оркестрі вимагає від виконавців, перш за все, попередньої напруженої праці, задіяння всіх сформованих індивідуально-особистісних якостей та набутих професійно-музичних компетентностей, постійного удосконалення майстерності, опанування шедеврів світової музичної класики, творів сучасних композиторів, доцільної артистичності під час їх презентації задля задоволення запитів слухачів. До того ж, музично-комунікативна спроможність потребує чуттєво-емоційного включення всіх виконавців у відтворення художньо-образного змісту твору, створення адекватного музично-тембрового звукопису, прояву зразкової музично-виконавської комунікації всередині колективу та опосередкованого спілкування з публікою.



Рис. 2.2. Схема структури виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів.

На рисунку 2.2 представлено весь комплекс взаємозалежних компонентів (мотиваційно-мобілізаційний, навчально-організаційний, музично-особистісний, професійно-виконавський) структури *виконавської*

*компетентності* студентів віолончелістів та скрипалів у вигляді музично-професійної функціональної цілісності.

## **2.2. Наукові підходи та принципи створення педагогічних умов формування виконавської компетентності струнників**

У наукових дослідженнях спостерігаються широкі погляди на науково-педагогічний контент комунікативної природи музично-виконавської діяльності струнників, серед яких значне місце посідають віолончелісти та скрипалі. Комунікативна природа творчої взаємодії, як засобу колективної діяльності, є складним феноменом, різноспрямованість існування якого у людській свідомості надає йому суспільної цінності, поліфункціонального застосування зокрема у виконавській діяльності на «музичній моделі».

Наукові підходи, які складають методологічне підґрунтя змісту досліджуваної категорії, враховують 1) *культурологічний*, 2) *емоційно-рефлексивний*, 3) *функціональний*, 4) *аксіологічно-емотивний*, 5) *комунікативний*, 6) *герменевтичний*, 7) *компетентнісний* та 8) *творчо-презентаційний* наукові підходи.

Деякі складові смислового контенту кожного наукового підходу ми розглянемо детальніше в їх дидактичному значенні для подальшої деталізації розкриття комунікативної природи музично-виконавської діяльності струнників. Решта складових входять у науково-педагогічний контент комунікативної природи виконавської діяльності студентів струнників смисловою складовою та мають підпорядкований характер і не є безпосередньою задачею для детального розкриття.

Методологічне підґрунтя досліджуваної нами проблеми складають наукові підходи, які корелюють із визначеними компонентами досліджуваного феномена. Отже:

мотиваційно-мобілізаційному компоненту відповідають *культурологічний* та *емоційно-рефлексивний* наукові підходи;

навчально-організаційному – *функціональний* та *аксіологічно-емотивний*;

музично-особистісному – *комунікативний* та *герменевтичний*;

професійно-виконавському – *компетентнісний* (формотворчий провідний науковий підхід) та *творчо-презентаційний* наукові підходи.

Ми наголошуємо на тому, аби педагогічний контент саме комунікативної природи музично-виконавської діяльності віолончелістів та скрипалів у даному дослідженні усвідомлювати у детермінованій єдності наукових підходів та принципів розкриття змісту та функцій досліджуваного феномена. Актуальність даної проблеми розкривається в розумінні єдності теоретичного осмислення виконавської компетентності студентів, прояву її комунікативної природи у процесі музично-виконавської діяльності віолончелістів і скрипалів та її практичного представлення в активній творчій виконавській діяльності. Ці складові функціонують, перш за все, у навчальній діяльності студентів струнників, концертних виступів або музично-виконавських презентаціях музичних творів у івент-проектах для шкільної учнівської аудиторії на уроках музичного мистецтва.

Розкриваючи науково-педагогічний контент комунікативної природи музично-виконавської діяльності струнників доречно окреслити наше розуміння сутності комунікативної та музично-комунікативної природи виконавської діяльності майбутніх фахівців, які опановують віолончельне та скрипкове виконавське мистецтво, та багатofакторність цього контенту. Це спричинило виявлення основних зовнішніх та внутрішніх факторів змісту музичної комунікації.

Серед зовнішніх факторів звертаємо увагу на зацікавленість у музично-комунікативній діяльності студентів саме у складі музичного колективу, готовність кожного його учасника до сумісної роботи над художнім твором на «музичній моделі» та прояву колегіальності у творчій роботі; серед внутрішніх факторів звертаємо увагу на художньо-технічну виконавську компетентність

кожного музиканта; товарицькість та емотивність як особистісні якості музиканта.

*Культурологічний* науковий підхід застосовується з огляду на усвідомлення естетичної та художньої цінності виконавської підготовки не лише у площині її професійної необхідності, а й у площині вподобань самих струнників, які розуміються на цінності всесвітньо визнаної музики, написаної для струнних інструментів та ансамблів і оркестру.

Розгляд проблеми формування виконавської компетентності студентів струнників, які опановують виконавське мистецтво під час навчання у вищому закладі освіти (ВЗО) мистецького профілю, відбувається з урахуванням досвіду постмодерної *культурологічної* методології, зокрема у контексті сучасної парадигми культури віолончельного та струнного виконавства. Основною ідеєю висновків, наприклад, І. Савчука з приводу цього феномена є така: «в сучасній соціокультурній ситуації написання музики та спроба її виконавської, теоретичної або музично-історичної інтерпретації є певним структуролістським знаком або феноменом тлумачення культурних текстів, які відображають своєрідний часо-стиль культури на кшталт автор–текст–інтерпретація–ретрансляція–слухач» [99, с. 285]. Отже, концептуальними ознаками сучасного виконавського мистецтва стає підсилена взаємодія виконавців з композитором, домінування принципу герменевтичної множинності виконавського відтворення авторської ідеї музичного твору, збільшення можливостей струнних інструментів, їх темброво-кolorистичних відтінків на рівні культури звучання, певного художнього звукопису, переосмислення системи засобів музичної виразності, що, безсумнівно, використовується керівником ансамблю або оркестру при педагогічному впливі, створенні відповідних педагогічних умов у процесі формування виконавської компетентності у студентів струнників.

Стосовно застосування *емоційно-рефлексивного* наукового підходу зауважимо, що він розглядається нами по-перше, з огляду на його змістову сутнісну цілісність, оскільки він безпосередньо відображає особистісно-

музичний вияв усіх компетентнісних рішень, та у музичній освіті в багатьох дослідженнях розглядається як провідний. За цим підходом відбувається спрямування розвитку конкретної індивідуальності віолончеліста або скрипаля, її музичних здобутків та психологічних властивостей, емоційного відгуку на різні музичні явища. Це ефективно проявляються не лише в індивідуальній формі навчально-виконавської діяльності, створюючи умови для особистісного компетентнісного зростання, а й у ансамблево-оркестровій роботі.

Що стосується наукового сенсу рефлексивності, то виключно завдяки власному самопізнанню індивідуальністю самої себе, урахуванню своїх емоційних реакцій відбувається вияв та реакція музиканта на необхідність активної діяльності або пасивної реакції у певних ситуаціях навчального та виконавського процесу. Зауважимо, що активність студентів виявляється не лише у розумовій діяльності, а й емоційному відгуку на виконувані твори з однаковою мірою і у сольному, і у колективному, навчальному та концертному відтворенні музичного матеріалу. Завдяки високому передбачуваному та запланованому результату цей підхід розкривається через подолання достатньо високого рівня складності роботи (репертуарний фонд, художні цілі, технічні складнощі). У студентському віці їх активність реалізується в міжособистісній рефлексії, груп оркестру, в процесі спілкування з керівником колективу. У своїй змістовій єдності емоційно-рефлексивний підхід складає теоретичне підґрунтя формування виконавської компетентності у студентів струнників, майбутніх спеціалістів у процесі музично-комунікативної діяльності.

Розкриття комунікативної природи виконавської творчості потребує спеціальної уваги і до усвідомлення *рефлексивності*, як основного психологічного важеля створення специфічних можливостей музикантів у сольній та колективній діяльності, відтворення власного музично-слухового досвіду, його пристосування до колективного слухового ансамблю музикантів струнників. Це є важливим оскільки, зауважимо, рефлексивність забезпечує

самопочуттєві можливості та спроможності кожного віолончеліста та скрипаля в їх освітній та самостійній діяльній сфері.

Рефлексія (від лат. *reflexio* – відображення) Ю. Юцевичем визначається як «всебічне осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів діяльності, мети, завдань, цінностей, вимог, установок, прагнень, самоаналіз, самопізнання, спрямовані на осмислення своїх дій та їх законів» [140, с. 223].

Це філософське поняття означало процес розмірковування індивіда про те, що відбувається у його свідомості. На думку видатного українського філософа Івана Зязюна, педагогічна «творчість неможлива без рефлексії» для «уникнення копіювання», задля позитивного стимулювання, що сприятиме виникненню досвіду особи, «для цього суто професійне, усталене і повторюване (знання, уміння, досвід) має наповнюватись, збагачуватись людським – здатністю думати, усвідомлювати, почувати, нарешті, сумніватися, шукати нові рішення» [34, с. 11-12]. Тобто, педагогічна творчість неможлива без рефлексії: «професійна рефлексія – пошук, оцінка, обговорення з собою власного досвіду, реального і уявного» [34, с. 11-12]. Філософ пише, що складними є ефективність рефлексії і управління нею. На думку І. Зязюна, «Можна з переконаністю, зацікавленістю рефлексивно вибудовувати будь-яку педагогічну проблему чи педагогічну дію (вони завжди рефлексивні). Зворотна ж інформація про наслідки рефлексії... отримується відстрочено – на наступному етапі» [34, с. 12].

На думку Обозова, рефлексія це складний процес, який потребує глибокого осмислення. Необхідно розуміти, що рефлексія не просто знання самого себе, а і як розуміють інші його особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. На основі цього виникають рефлексивні відносини [71].

Нас зацікавила в цих висновках думка про психологічну культуру відносин поміж людьми, яка має професійне значення для діяльності музикантів у колективі та науково-теоретичне значення для формулювання висновків у нашому дослідженні стосовно музично-

комунікативної діяльності. Автор виокремлює три типи особистості, надає способи поведінки кожного з них у звичайних умовах, конфліктних та стресових ситуаціях, досліджує проблеми сумісності-несумісності з урахуванням індивідуальних особливостей; розкриває механізм міжособистісних відношень у групах, колективах, організаціях; пропонує рекомендації з виявлення та розв'язання конфліктів [71].

Рефлексія часто розглядається у педагогічних дослідженнях. О. Рудницька її визначає як «здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви і зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей» [97, с. 71].

На думку Г. Падалка, рефлексивність – це спрямування «на спонукання учня в процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів...» [75, с. 158] Ми звертаємо увагу на смисл рефлексії тому, що це є «осмислення і переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе у контексті соціального життя... Мистецька рефлексія – усвідомлення власних психічних станів.., заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору» [75, с. 158-159] До того ж рефлексія в процесі навчання мистецтва, на думку професорки, виступає засобом формування особистості.

Стосовно ролі рефлексії Н. Гузій підкреслювала, що «процес реалізації продуктивної практичної і психічної (зовнішньої і внутрішньої) активності учителя-вихователя-викладача... серед інших складових діяльності... характеризується *рефлексивністю* (курсив наш. – Ш.Ю.) управління педагогічним процесом...» [19, с. 222].

Привертають увагу до свого бачення та застосування рефлексії в майбутній діяльності учителя музики китайські дослідники. Так, Мінь Шаовей (2017) визначає рефлексивні уміння як «...особистісно-фахове мета утворення, що виявляється в усвідомленому володінні способами самодослідження, самоаналізу, корекції та прогнозування результатів і

забезпечує успішність фахової педагогічної діяльності майбутніх учителів музики» [63, с. 14] й у склад елементів цих умінь включає «емоційно-регулятивний». Ми погоджуємось із автором, що емоційна складова будь-якої творчої діяльності, особливо музично-виконавської, безпосередньо впливає на фахову підготовку, а здатність до рефлексії, пояснення емоційних реакцій на художньо-образні властивості твору є характеристикою майбутнього фахівця [63, с. 14].

У музично-педагогічній діяльності є саморефлексивні явища і рефлексивні відносини. Музично-виконавська діяльність це приклад того, як кожний музикант не є лише проявом «Я» у собі. Вона передбачає активну рефлексію взаємин у творенні та презентації готового музичного продукту (сольне, ансамблеве, оркестрове виконавство тощо). У зв'язку з цим вивчається зміст рефлексивного образу «Я» і у педагогів (застосовується модифікований метод за Дж. Келлі), про що згадує Ма Цзе [цит. подано за : Ма Цзе. 56, с. 71-72].

Ми розуміємо, що рефлексивність, як принцип, струнника, полягає в тому, що саморефлексія є основною функцією психічних процесів, що пов'язаних із індивідуальною музично-слуховою діяльністю. Зауважимо, що ми усвідомлюємо складну слухову професійну діяльність музикантів струнників, оскільки музичні інструменти (віолончель, скрипка) не мають температури і інтонаційно-слухова рефлексія кожного струнника є необхідною і складною професійною спроможністю, необхідністю грамотної самооцінки та управління нею в сольній та колективній музично-виконавській творчості для подальшого удосконалення уявлюваних можливостей музиканта, постійного самовдосконалення художньо-технічної складової їх майбутніх досягнень.

Спираючись на *функціональний* науковий підхід у розумінні професійної компетентності, С. Іванова зазначає, що професійна компетентність педагога є його спроможність відповідати суспільним вимогам обраної професії, ефективно себе проявляти, демонструвати належні

особистісні якості. Для цього йому необхідно мобілізувати знання, вміння, і навички, емоції, демонструвати необхідні моральні та етичні цінності та досвід [36, с. 107].

*Емотивно-аксіологічний* науковий підхід розкриває перспективу урахування ціннісного ставлення майбутніх фахівців до колективної музично-виконавської діяльності. Емотивний елемент (*емотивізм*) цієї дуальної сутності, це є такий науковий підхід, що базується на теорії логічного позитивізму, в якій стверджується, що «моральні судження і поняття не є ні істинними, ні хибними, а лише слугують для вираження і збудження емоцій», орієнтує учасників колективу на необхідність та професійну досконалість тих музикантів, які мають таку якість, своїми музично-виконавськими вміннями викликати емоції [70, с. 230]. Це проявляється під час колективного звукотворення, передачі музичної теми, наприклад, від одного музиканта до іншого або виконання в унісон однієї теми, де один музикант може бути більш емоційно відкритим, і своїм відчуттєвим поштовхом здатен викликати відповідний емоційний відгук інших музикантів.

У педагогічній науці аксіологічне ставлення до власної діяльності, суб'єктів освіти тощо є одним з провідних понять, без якого здійснення навчання, становлення особистості унеможлиблюється, оскільки цей процес твориться людьми і задля людей. Аксіологія (від гр. *aksios* – коштовний, та + логія) – «філософське вчення про моральні, етичні, культурні та інші цінності, що визначають напрям людської діяльності, мотивацію вчинків» [70, с. 29].

Дуальна сутність цього наукового підходу, *емотивно-аксіологічного*, розглядається нами як процес збудження позитивних емоцій кожного учасника колективу (або у сольному виконавстві), стимулювання позитивного емоційного впливу у міжособистісній комунікації, який спонукає до кращого виконання музичного твору в ансамблі або оркестрі, наслідування кращим виконавським прийомам та відповідному звучанню тим музикантам, які можуть бути прикладом для інших у своєму відтворенні виконуваного твору.

*Комунікативний* науковий підхід ми розглядаємо як формотворчий для даного дослідження, оскільки контент саме цього наукового підходу містить всі поведінкові та професійні складові колективної музично-виконавської діяльності. Нас у змісті цієї складової цікавить майже всі відповідні смисли: «комунікабельність» як «здатність до встановлення контактів і зв'язків» (музиканти повинні уміти поглядом, потайним жестом голови, тулуба, активним подихом швидко та надійно установити музичний контакт між собою навіть під час звучання музики, як дуже специфічний шлях порозуміння між собою); «комунікативний», той «що стосується передачі інформації за допомогою мови» (в музично-виконавській комунікації музиканти користуються музичною мовою, аналізуючи окремі музичні звуки та цілі музичні побудови, спираючись на відповідні знання з теорії музики, співставляючи темпи, звукову динаміку, агогічні відхилення за допомогою активного слухового контролю під час виконання музичного твору, підлаштовуючи звучання свого інструменту загальному колективному відтворенню музичного образу); «комунікатор», як «посередник у передачі інформації» (в музично-виконавській діяльності основним комунікатором виступає сама музика, її художньо-образний зміст стає головним об'єднуючим фактором); і «комунікація» як «повідомлення... обмін думками, передача інформації за допомогою мови» співзвучно змісту «комунікативного» елемента цієї узагальненої категорії, оскільки вона пов'язана безпосередньо із застосуванням музичної мови, її розуміння, відчуття, вслуховування в її особливості у кожному конкретному музичному творі [70, с. 313]; та «товариськість» (психологічна якість кожного музиканта, який бере участь у колективному музичному процесі, за відсутності якого музиканту важко стати частиною загальної комунікативної єдності).

Багато авторів висловлювали свої думки з приводу комунікативного сенсу музично-виконавської діяльності (А. Зайцева, О. Михайличенко, Г. Падалка, Н. Плешкова, О. Рудницька, Н. Тимошенко, ін.). О. Рудницька,

знаний музичний педагог, українська вчена додала до них і «здатність людини до діалогового спілкування» [97, с. 70].

На думку Н. Тимошенко, «педагогічне спілкування – одне з найскладніших. Складність полягає в тому, що спілкування в педагогічній діяльності – є категорія функціональна...», і у випадку, якщо суб'єкти освіти не мають «цілісного уявлення про структуру і функції педагогічного спілкування, не володіють комунікативними вміннями і навичками спілкування, або вони недостатньо сформовані, то спілкування залишається на рівні буденної взаємодії і перехід у сферу професійного педагогічного спілкування не відбувається» [116, с. 147].

Доповнимо цю думку ще й наявністю полілогової взаємодії на «музичній моделі», в якій проявляється не лише уміння чути один одного під час спільної музичної творчості для створення єдиного кінцевого музичного продукту, а й можливість пропонувати своє бачення, своє слухове уявлення іншим учасникам музичного колективу та створювати спільну музичну концепцію виконуваних варіантів інтерпретації.

*Герменевтичний науковий підхід.* Сучасна гуманістична парадигма освіти стверджує найвищою цінністю для суспільства особистість та самоціль її розвитку. Ми усвідомлюємо, що виконавська діяльність музикантів це є презентація їх особистісних якостей та досягнень через мистецтво, і в цьому процесі однаково важливими є представлення сольних досягнень струнників та їх колективні досягнення. Основною залишається ідея представлення власних інтерпретаційних рішень для загального сприйняття суспільством. «Особливого значення гуманітарна світоглядна орієнтація набуває у музичній освіті, у якій прагматичний підхід до засвоєння культури не можна вважати прийнятним. Тому герменевтичний підхід набуває значення методологічної основи інтерпретації... набутої у процесі реалізації герменевтичного підходу до інтерпретації музичного твору, мають характер глибоко особистісного переконання, а це є суттєвим для педагогічної наук» [73, с. 6].

Спираючись на філософські висновки стосовно герменевтики, які представлені в працях Ф. Шлеєрмахера, В. Дільтея, М. Гайдеггера, Г.-Г. Гадамера, ін., можна стверджувати, що науковцями було представлено думку про те, що основним завданням пізнання світу є можливість зрозуміти смисл об'єкта. Тому для такого засвоєння смислу вже не достатньо зрозуміти текст, а необхідно засвоїти і контекст його створення, а значить і саму особистість автора. Центральним аспектом герменевтики стає ідентифікація дослідника тексту з індивідуальним, унікальним змістом духу («індивідуальністю»), який переховується за текстом. [95].

Розкриваючи особистісну сутність герменевтичного підходу наведемо думку О. Котляревської, яка вважає, що «чуттєвий факт завжди співвідноситься з тією або іншою вихідною інтерпретацією» [46, с. 196].

Деякі науковці, трактуючи певні поняття, звертаються до висловлювань своїх колег. Так, О. Олексюк, М. Ткач погоджуються з думкою С. Шипа, який наголошує на тому, що завдяки «специфічним властивостям художніх знаків» виявляється їх здатність «нести в собі» «особистісні смисли, пов'язані з неповторним досвідом життєдіяльності суб'єкта мовлення» [цит. подана по № 73, с. 14]. Цим внутрішні образи суб'єкта, який інтерпретує музичний твір, виявляють розуміння людських цінностей. Потребу в експресії С. Шип розглядає «як одну з найбільш впливових психологічних і соціокультурних потреб людини, які спричиняють мовленнєву діяльність (музику науковець трактує як звукомовлення)» [цит. подана по № 73, с. 14-15].

Розкриваючи *компетентнісний* науковий підхід зауважимо, що сучасна психологічна наука приділяє значну увагу вивченню комунікативних якостей людини, застосовуючи теоретичні висновки «інформаційно-комунікативного, інтеракційного, гносеологічного, аксіологічного, нормативного, семіотичного, соціально-практичного» наукових підходів [103, с. 45].

Ми винайшли, що думки вчених різняться у своїх виразах щодо визначень термінів, але мають схожі думки щодо змісту професійної компетентності педагога.

Таким чином, узагальнюючи наукові розвідки різних авторів, можна констатувати, що професійна компетентність (ми не випадково акцентували на діяльності вищої школи, оскільки саме у стінах вищої школи формується особистість студента) містить такі компоненти: професійно-змістовий компонент, що передбачає ґрунтовні теоретичні знання у галузі педагогіки, методики з фаху; професійно-діяльнісний компонент, що містить практичні уміння і навички і виявляє їх ефективність і результативність; професійно-особистісний компонент, що об'єднує професійно-особистісні якості, що утворюють прояв особистості педагога.

Тобто, компетентнісний підхід у професійній освіті передбачає формування кінцевого результату не за рахунок якогось одного здобутку, а через сукупність різних видів компетентностей. Саме такий підхід може забезпечити необхідний результат підготовки спеціаліста, який у майбутньому проявить готовність до якісної самостійної діяльності як професіонала. До того ж компетентність передбачає не лише наявність необхідних знань та умінь, а ще й усвідомленість того, що ще необхідно зробити для подолання власних недоліків, тобто здатність до актуального виконання необхідних дій.

Застосування компетентнісного підходу не є новим в теорії педагогічних досліджень, особливо це стосується музичної педагогіки. Але попри всі намагання кожного з дослідників розкрити його по-особливому не завершує цей науковий пошук, оскільки у кожній галузі наукового знання, у кожному виді специфічної мистецької діяльності знаходиться свій шлях винайдення його функціональних особливостей. Не є виключенням і наше дослідження, в якому йдеться про надзвичайно складну виконавську компетентність музикантів, яка поєднує декілька професійних якостей у єдиній музично-виконавській діяльності солістів та ансамблів.

Дослідження компетентнісного підходу не обмежується лише його визначеністю як комунікативної діяльності музиканта. Цей підхід стає методологічною основою розкриття та формування різних якостей музикантів.

Наприклад, О. Зіза досліджує методи формування музичного мислення в ході застосування компетентнісного підходу [33, с. 76].

Компетентнісний підхід – як науково-теоретичний орієнтир, розглядається в різних роботах музикантів-педагогів у контексті когнітивних, емоційних, комунікативних процесів (удосконалення системи освіти шляхом упровадження компетентнісного підходу) розв'язують декілька авторів: І. Бех, І. Зязюн, О. Пометун, О. Овчарук, ін.

Впровадження компетентнісного підходу у музичну освіту має особливе значення та передбачає підготовку таких професіоналів, які володіючи необхідними спеціально музичними знаннями та вміннями, здатні вирішувати питання закальнукультурних явищ, художньо-естетичні проблеми, застосовувати музику для духовного розвитку молоді.

Так, О. Зіза розкриває процес формування музичного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва з позицій застосування компетентнісного підходу. Автор вважає, що такий підхід створює особливості його реалізації для формування мисленнєвої діяльності музиканта, створюючи умови для удосконалення музично-інтонаційного словника майбутнього фахівця. Автор наголошує, що компетентнісний підхід в освіті обов'язково пов'язаний із «особистісно-орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки ґрунтується на особистості індивіда та може бути реалізованим і перевіреном тільки у процесі виконання певного комплексу дій» [33, с. 76].

Ми нагадаємо, що освіта віолончелістів реалізується в Китаї у межах шкільної або сімейної (приватної) практики. Середню та вищу музичну освіту молодь здобуває у музичних коледжах і на факультетах класичних університетів, у консерваторіях, академіях, а також навчаються в інших країнах. Віолончельне виконавство у Китаї стає популярним із-за розвитку інструментально-оркестрового мистецтва, створення камерних і оркестрових колективів, організації і проведення міжнародних виконавських конкурсів. Ці обставини забезпечують розвиток віолончельного виконавства. Для нас важливим є необхідність здобувати нові знання та досвід у методичній

складовій підготовки спеціалістів, їх компетентності у музично-комунікативній діяльності у складі ансамблів та оркестрів.

*Творчо-презентаційний* науковий підхід розкриває музично-професійні артистичні, музично-слухові довершені виконавські компетентності музикантів, які відтворюють свої задуми на сцені (соло або в ансамблі, оркестрі) під час публічного виконання музичного твору перед аудиторією різного віку. Аксиоматичним є розуміння того, що музикант не зможе утриматись від творчих дій, навіть якщо музичний образ отримав певні стверджені ним художні рішення під час його слухового, інтонаційного осмислення. Цей науковий підхід має широке коло розробленості в підготовці музикантів різних музичних спеціальностей. Подальше з'ясування специфіки творчо-презентаційної діяльності буде проведене в ході експериментальної роботи над формуванням виконавської компетентності студентів струнників, які мають можливість у навчальній та концертній діяльності з урахуванням доцільних педагогічних умов розкривати та стверджувати свої здобутки в процесі музично-комунікативної діяльності.

Розглянуті нами *культурологічний, емоційно-рефлексивний, функціональний, аксіологічно-емотивний, комунікативний, герменевтичний, компетентнісний та творчо-презентаційний* наукові підходи щодо дослідження проблеми формування виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів свідчать про складний характер цього феномена, що вимагає поліметодичного спрямування різних ідей стосовно подальшої розробки порушеної нами проблеми.

Розкриваючи науково-педагогічний контент комунікативної природи музично-виконавської діяльності струнників, доцільно згадати думку О. Рудницької, яка уважала, що під час роботи в музичному колективі відбувається і «удосконалення відомих і творення нових способів, прийомів, засобів підвищення якості освітнього процесу» [97, с. 35].

Дотримання принципів положень у навчально-педагогічній діяльності, як відправних позицій, налаштовують на методологічно

виправдане та коректно дотримане спрямування будь-якого академічного процесу. Не є виключенням розкриття комунікативної природи музично-виконавської діяльності (віолончелістів та скрипалів), яка складається із попередньої активної підготовки музичного матеріалу, художньо-емоційного налаштування на його стильне виконання; організації колективної спроможності виконавців на музично-комунікативну діяльність з урахуванням психологічних та особистісних проявів кожного музиканта як складового елемента цілісного музично-творчого колективу.

Методологія принципів засад розглядається музичною педагогікою як науково-методичне підґрунтя розвитку музичного виконавства у тому числі. Ми послуговуємося визначенням принципів (від. лат. – *principium* першопочаток) як рушійною силою розвитку системи, і музично-творчої також. Розглядаються принципи як самостійні термінологічні одиниці, вони «відображають закономірності навчального процесу, регулюють діяльність» суб'єктів цього процесу та «зберігають своє загальне значення для всіх дисциплін на всіх його етапах» [78, с. 376].

Ми усвідомлюємо, що принципи можуть змінюватись у процесі історичного розвитку (одні втрачають свій сенс, інші набувають нового значення). Для сучасної педагогічної науки характерно застосування не окремих принципів, а їх систем, що зумовлено процесом гармонійного розвитку людини [78, с. 396].

Тож, принципи музично-виконавської діяльності ґрунтуються на загальнопедагогічних принципах, які вже є усталеними і у музичній педагогіці. Серед них ми зосереджуємо спеціальну увагу на принципах науковості, індивідуалізації, професіоналізму, послідовності, самостійності, інших, що будуть застосовані нами у трансформованому для формування виконавської компетентності струнників вигляді.

Розгляд різних принципів підходів до розкриття певної проблеми охоплює неоднозначні принципи, які, на перший погляд, можуть не завжди безпосередньо впливати до розкриття досліджуваної проблеми. Натомість

важливо усвідомити, що визначення конкретних принципів завжди складують контент широкого кола принципів положень, які відкривають шлях до розуміння і вузьких спеціальних принципів щодо отримання необхідних результатів дослідження.

З точки зору *музично-педагогічної науки* культурологічні знання на думку О. Рудницької, треба формувати «за принципами історизму, опори на творчий метод митців, з урахуванням аксіологічної функції мистецтва, поєднання особистісного, діяльного, діалогічного підходів [97].

З *акмеологічних позицій* розкриває сенс *принципових положень* В. Федоришин, що реалізується у певних принципах фахової підготовки студентів. Серед них автор використовує: принцип «*зорієнтованості навчального процесу на досягнення студентами найвищих показників у фаховій діяльності...*» [121, с. 19], «спонукання студентів до усвідомлення еталонних зразків фахової діяльності і стимулювання їхньої внутрішньої потреби до досягнення вершин професіоналізму; принцип *акмеологічного проектування особистісного саморозвитку..*, спрямований на ... формування у студентів умінь ... розробки стратегії саморозвитку для... отримання високих результатів у професійній діяльності» [121, с. 19]. Використовує автор і принцип «*персоналізації фахового розвитку..*, має пронизувати всі види навчальної музичної і педагогічної діяльності студентів... для підтримки їх творчих ініціатив та сприяння формуванню індивідуального стилю майбутньої музично-педагогічної діяльності» [121, с. 19]; також «*цілісності фахової підготовки... задля забезпечення взаємопроникнення і взаємозумовленості музичного і педагогічного навчання студентів*» [121, с. 19]. Особливе значення має, на наш погляд, принцип «*співвіднесення традиційного і модернізованого у фаховій підготовці,..* систематичне впровадження у навчальний процес кращих зразків сучасної й музики давніх майстрів, ... широке використання новітніх (мультимедійних, дистанційних тощо) і широко апробованих засобів навчання» [121, с. 19].

Н. Гуральник сенс будь-якої музично-педагогічної школи розкриває з позицій *школотворення*, надаючи низку відповідних принципів стосовно розвитку української музичної школи. Серед них авторка називає такі принципи: «етнозацікавленості в національній ідеї» (успадкування традицій та їх творча реалізація); ... домінантності традицій; ... потребу в інтелектуально-творчій активності... (як самодостатньої навчальної організаційно-сміслової одиниці мистецької педагогіки);... усвідомлення особистої відповідальності потенційного лідерства... аксіовідповідності професіоналізму... дифузії виконавсько-педагогічних ідей» [21, с. 275].

О. Андрейко указує на такі, що є основними *культурологічними принципами*, а саме ними залишаються, *рівноправність наукових концепцій*, теоретичних висновків, перспективність яких буде доведено часом; *інтегративність*, яка уможлиблює розуміння спільних якостей прояву схожих явищ та їх вивчення різними науковими галузями; *системність*, у якій усвідомлюється наявність взаємозв'язку всіх елементів системи, їх взаємозалежність та взаємообумовленість [2, с. 40].

Обґрунтовуючи принципи формування виконавської культури скрипаля, О. Андрейко надає пріоритетного значення *принципу «культуротворчого розвитку виконавської особистості скрипаля»* у «суспільно-історичному розвитку» музично-виконавського мистецтва, що розкриває розвиток струнника у контексті отримання цінностей, які створені людством, тобто «на засвоєння кращих традицій інтерпретації музики, на збереження зв'язку поколінь у виконавському мистецтві та методах його опанування» [2, с. 131]. Необхідним для уведення у навчальний процес О. Андрейко вважає *«принцип естетичної детермінації навчання»*. Він «передбачає послідовне спрямування виконавської підготовки на розвиток естетичних почуттів, ... ідеалів студентів та їх відтворення в інтерпретації музики» [2, с. 133]. За цим принципом відбувається поглиблення аксіологічної складової навчання, художнього відношення до мистецтва. *«Принцип художньо-творчої індивідуалізації»* навчального процесу визначає

«необхідність цілеспрямованого збереження та поглиблення персональних диспозицій скрипаля у його виконавському становленні» [2, с. 134] та розкриває ідею про унікальність кожного студента в його навчальній та виконавській діяльності. Важливим нам вдається *«принцип інтегративності»*, який забезпечує єдність особистісних якостей і виконавських умінь кожного студента скрипаля, та принцип *«гармонізації традиційного та інноваційного»* у змісті музично-виконавської діяльності, добору репертуару в оптимальному співвідношенні шедеврів світової музичної спадщини та кращими зразками сучасних композиторських знахідок. Значущим є і *принцип взаємообумовленості художнього та виконавсько-технічного розвитку*.

К. Завалко, з позицій дослідження *процесів інноваційної діяльності* майбутнього вчителя музичного мистецтва, надає своє бачення застосування найбільш адекватних та доречних для цієї діяльності принципів. Авторка наводить відповідні принципи культурологічного спрямування. Серед них називає *«принцип співіснування, взаємопроникнення та діалогу культур...*, принцип аксіологічного розширення особистісних смислів культурних феноменів...*», принцип актуалізації духовної культури як основи самореалізації особистості майбутнього вчителя музики...*, організації музично-педагогічного процесу у полікультурному освітньому середовищі» [26, с. 112].

Цікавою і слушною, наприклад, є ідея спеціального дослідження Чай Пенчен, у якому автор пропонує такий принцип як *урахування художньо-стильової компетентності* майбутнього вчителя музики. Автор із розумінням зауважує, що у школах України програми музично-естетичної освіти передбачають систематичне знайомство з різними музичними стилями, у тому числі етнічними (це передбачає і огляд етнічних особливостей китайської пісні). Вивчаючи кращі принципові позиції української мистецької освіти, китайські фахівці теж опановують цей принцип, що стає прикладом міжнародної співдружності і у науково-педагогічних досягненнях міжнародної дослідницької думки [127, с. 149].

Для нашого дослідження важливо зорієнтувати дослідження з урахуванням науково-педагогічних та художньо-виконавських принципів організації діяльності в навчальному ансамблі чи оркестрі. Їх Т. Пляченко визначає як єдину цілісну систему, яка об'єднує шість принципових положень: «1) вільний вибір студентом оркестрового колективу (народно-інструментального, струнного, духового, естрадно-симфонічного тощо)» у залежності від індивідуальної підготовки кожного оркестранта [81, с. 31]; 2) «ієрархічність структури оркестру та ансамблю», у якій враховується відповідальність керівника-диригента, окремих учасників за свою ділянку, концертмейстерів груп – за стан нотної бібліотеки колективу тощо) [81, с. 31]; 3) змінність виконавського складу; 4) комплектування різних оркестрових партій; «5) поєднання індивідуальної, групової і колективної форм роботи в оркестрі чи ансамблі» (що визначається керівником) [81, с. 32]; 6) публічна демонстрація досягнень оркестру, окремих його учасників (солістів), що стимулює їх навчально-виконавську діяльність) [81, с. 32].

Поряд із науково-педагогічними та художньо-виконавськими принципами організації діяльності в навчальному оркестрі чи ансамблі Т. Пляченко визначає цілу низку принципів діяльності навчально-інструментального колективу, які співвідносяться із метою та завданнями підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Основними з них авторка вважає такі. *Науковість* (урахування наукових засад з основних висновків педагогіки, психології, фізіології, теорії та методики музичного виконавства); *педагогічна доцільність* форм, методів, прийомів роботи (розвиток духовно-ціннісних позицій учасників, їх музичних здібностей); *систематичність* проведення занять; *доступність* (урахування віку, індивідуальних виконавських можливостей); *поетапність* (поетапне формування всіх необхідних навичок оркестрантів); *єдність теорії і практики* (взаємообумовленість музично-теоретичної підготовки та музично-виконавської практики); *колегіальність* (творче співробітництво всіх учасників ансамблів, спрямування спільної діяльності на загальний предмет –

музичний твір, формування особистості професіонала); *духовність* (усвідомлення цінності музики як універсального засобу духовного розвитку); *толерантність* (повага та шанобливе ставлення один до одного всіх учнів колективу); *зацікавленість* членів колективу у результатах їх спільної праці в навчальному музично-інструментальному колективі (досягнення високого музично-виконавського рівня) [81, с. 32-33].

Узагальнюючи розглянуті теоретичні висновки стосовно методології дослідження, використання відповідних наукових підходів та принципів, представимо ті, що є доцільними з огляду на наше дослідження.

Зосереджуючись на музично-педагогічних принципах, які є відправними позиціями для ефективного функціонування музично-виконавської діяльності студентів віолончелістів та скрипалів з формування їх виконавської компетентності, ми акцентуємо увагу на принципах *антиципації, співробітництва, слухового універсалізму, самостійності, професіоналізму, комунікативно-артистичного спрямування, емпатійності, індивідуалізації, фасилітації*.

*Принцип антиципації* має важливе значення для виконавської діяльності музиканта, особливо його участі у колективному виконавстві, набутті компетентності передбачувати дії ансамблів, певними жестами демонструвати своє бачення ансамблю. Вступу разом всією партією, або беззвучне повідомлення (жестом, наприклад) зрозумілим іншим музикантам, про власні дії, які відбудуться через якусь мить.

Антиципація (від лат. *anticipō* – передбачаю, випереджаю). Цей термін багатозначний (термін «антиципація» запровадив Вільгельм Вундт у 1880 році, з того часу вивчення цього феномена не припинялося). Для нашого дослідження важливо його значення у філософії та психології. Цей термін позначає здатність людини завбачувати, передбачувати події чи факти, їх настання або здатність безпосереднього сприйняття, навіть передбачувати результат того чи іншого факту. Виконавська комунікація, яка відбувається регулярно під час навчання в оркестрі, репетицій перед виступами, самі

концертні виступи створюють ситуацію постійного співробітництва, взаєморозуміння учасників оркестрових груп, всього ансамблю або оркестру в цілому. Студенти під час музично-комунікативної діяльності навчаються антиципувати (лат. – *anticipare*), «передбачати, прогнозувати» [70, с. 53].

Принцип *антиципації* використовувався для формування навчально-організаційного та професійно-виконавського компонентів.

Принцип *співробітництва* є одним із важливих специфічних елементів теорії педагогіки співробітництва у процесі ансамблевої навчальної та музично-виконавської комунікації. Залишається важливим педагогічне спілкування вчителя з учнем, яке будується на принципах гуманізму, творчого підходу до кожного студента, тобто педагогіки співробітництва у процесі навчальної та виконавської взаємодії. Ми не будемо зупинятись на всіх напрямках застосування педагогіки співробітництва (у сучасних умовах це – панування новітніх технологій навчальної взаємодії суб'єктів освіти, дистанційне навчання, використання інформації з Інтернет мережі тощо). Зауважимо лише, що актуальність даної проблеми посилюється з огляду на нашу проблему в системі художньо-естетичної, у т. ч. музичної освіти, оскільки це торкається специфіки виконавської компетентності струнників, ускладнюється за рахунок індивідуальних потреб особистісних поглядів керівника оркестру, навіть слухового уявлення кожного конкретного учасника ансамбля та оркестру.

Ми спираємось у розумінні педагогіки співробітництва на досвід інших учителів (Ш. Амонашвілі та ін.), які визнані іншими, та використовуємо їх думки та теоретичні досягнення.

Трансформуючи власне розуміння педагогіки співробітництва з огляду на проблему ансамблевої комунікації струнників, віолончелісти та скрипалів, відзначаємо вже розроблені оригінальні ідеї їх авторів щодо навчання та виховання. Таке визнання їх ідеї вміння співробітничати з іншими членами колективу допомагає музикантам поширювати власні творчі підходи до осіб, які співпрацюють разом, у той же час є підтвердженням прояву

інтелектуального потенціалу всіх учасників музично-комунікативної взаємодії [47, с. 291-296].

Узагальнення результатів аналізу змісту педагогіки співробітництва дозволяє на її основі адаптувати принцип співробітництва до нашої проблеми формування виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності та представити такі елементи: творче ставлення всіх учасників до музично-комунікативної взаємодії як базового, смислоутворювального елементу; створення педагогічних умов стосовно позитивного емоційного виявлення кожним своїх можливостей та їх прояву без будь-якого примусу; розкриття потенційних можливостей студентів, які поставили перед собою складну мету та внутрішньо впевнені у власних силах; самоаналіз роботи кожним студентом, колективом оркестрантів та їх керівником; стимулювання інтелектуального фону, що передбачає можливість звернення до складніших проблем, отримання поширенішої інформації.

Опанування в оркестрі складніших творів музичного мистецтва допомагає розширенню і музично-естетичного досвіду студентів, сприяє отриманню нової музичної інформації, емоційних почуттів на основі знань про музичне мистецтво з урахуванням досвіду виконавської діяльності, психофізіологічні можливості студентів – суб'єктів мистецької освіти, які сприймають музику, підвищуючи власний рівень загальної та музичної ерудиції.

Принцип співробітництва у процесі спілкування «на музичній моделі» є природним ще й тому, що сприяє застосуванню інших принципів, особливостей взаємовплив одних музичних предметів у зміст інших, появи нової інтегративної якості, що уможливорює появу самостійного поняття у процесі інтегрування у загальну сутність із дотичних складових (наприклад, музичне аранжування, в якому використовуються знання гармонії, композиції, теорії музики) як результату смислової інтеграції [47].

Принцип *співробітництва* використовувався для формування мотиваційно-мобілізаційного та навчально-організаційного компонентів.

*Принцип слухового універсалізму* застосовуваний у дослідженнях, які мають безпосереднє відношення до розкриття особового сенсу слухових проявів музикантів. Принцип слухового універсалізму («універсум – лат. *universum*: загальне, всесвіт; це – філософський термін, що позначає світ як «ціле або множину всіх світів; універсальне міркування – поняття, що характеризує коло тих предметів, які визначаються в рамках цієї наукової теорії» [70, с. 614], застосовується не так давно у дослідженнях музично-психологічного змісту, у яких особливе місце займає слухова активність музикантів, їх музично-слухові можливості, темброво-динамічні уявлення [57, с. 112-114].

Принцип слухового універсалізму спирається на визначення універсалізму стосовно дослідження слухової активності колективного слухового уявлення (універсалізм розглядається нами у його цілісності охоплення об'єкту, з деталізацією слухового сприйняття, світоглядних позицій тощо). За цим принципом передбачено розкриття, найповніше у комплексі індивідуальних проявів струнників та художньо-музичних складових виконуваних оркестрових творів задля зосередженості учасників колективу на загальному пропонованому керівником музичному завданні.

Ми використовуємо у своєму дослідженні стосовно розкриття змісту слухового універсалізму теоретичні висновки Ма Цзе, яка до слухового універсуму віднесла «звукообразність», «звукопис», а також процеси «сприйняття музики», «сприйнятливість» музикантів, їх музичні здібності [57, с. 112-114].

Авторка додає до розкриття сенсу звукового універсалізму «звукообразність», енергетика якої, за висновком С. Науменко, виходить за межі вузького психологічного його визначення, музика збільшує енергію образності» [68, с. 7]. «Звукопис» як уявлюваний процес і характерний

результат впливу музичних творів вражає своїми тембровими, акустичними елементами та настроями» [57, с. 113].

Додамо до цих висновків, що принцип слухового універсалізму спирається, перш за все, на музичні здібності особи струнника, слуховий аналіз як функціонал спеціальної музичної діяльності віолончеліста, скрипаля, що має специфічну особливість слухового контролю за чистотою інтонування на цих інструментах, оскільки вони не мають готової темперації (полутонної як у рояля). Це ускладнює слухову діяльність струнників та додає сенсу слуховому універсалізму студентів особливого музично-контрольованого сенсу. У музичній педагогіці є специфічний вид музично-слухової діяльності – «слуховий аналіз» (В. Шульгіна). Сучасні ж пошуки музичних педагогів спрямовані на розвиток специфічного інтонаційного слуху та інші музично-слухові прояви [21, с. 270-271].

Принцип *слухового універсалізму*, функціональний принцип використовується нами для формування музично-особистісного компонента у контексті музично-слухової рефлексії кожного оркестранта.

Зосередимо увагу на можливості застосування принципів *самостійності* та *професіоналізму*, які було визначено нами у методологічному комплексі. Ці принципи вже мають значення аксіоматичних, які з одного боку, є трансформацією загальнодидактичних принципів, що зазвичай використовуються у музично-педагогічних дослідженнях; з другого боку, їх розгляд та теоретичне обґрунтування застосовується у багатьох дослідженнях дотичної тематики, тому ми вважаємо недоречним застосовувати повтори. Натомість їх участь у методологічному комплексі може бути виявлена у контексті інших застосованих його елементів (наукові підходи, педагогічні умови тощо).

Принципи *самостійності* та *професіоналізму* використовується для формування навчально-організаційного та професійно-виконавського компонентів.

Для нашого дослідження важливо звернути увагу на принцип *комунікативно-артистичного* спрямування виконавської підготовки, який застосувала у своєму дослідженні О. Андрейко, стосовно скрипаля. Не загострюючи спеціальну увагу на вимогах стосовно адекватного артистичного становлення кожного студента струнника, нам доцільно детальніше зупинитись на його комунікативній складовій в унісон до обраної проблематики (за О. Андрейко).

Принцип *комунікативно-артистичного спрямування* використовувався для формування мотиваційно-мобілізаційного, музично-особистісного та професійно-виконавського компонентів.

*Принцип емпатійності* є неодмінною складовою будь-якої педагогічної діяльності, особливо це проявляється в музичному виконавстві. Емпатія трактується в довідковій літературі як «здатність до співчуття, співпереживання, до розуміння внутрішнього стану інших людей; здійснюване нерационально пізнання внутрішнього світу інших людей» [70, с. 230]. Музикантам не потрібно пояснювати як відтворювати у спільному виконавському процесі єдине художньо-образне відчуття музичного твору під час його колективного виконання. Відчуття емпатії проявляється у музикантів до кінцевого результату виконання музики перед слухацькою аудиторією, воно народжується та удосконалюється у процесі навчальної та репетиційної діяльності і у ході розучування та подальшої презентації підготовленого до концертного виконання твору.

Принцип *емпатійності* використовувався для формування мотиваційно-мобілізаційного та музично-особистісного компонентів.

Вони не є обмежувачами або вичерпними для створення адекватних умов для виконавської діяльності музикантів, натомість ми обрали зокрема їх, хоча і не виключаємо застосування багатьох інших.

Наведемо приклад використання одного з провідних принципів, ефективної позиції для практики його застосування у музично-виконавській діяльності – індивідуалізації.

*Принцип індивідуалізації*, залишаючись одним із загальнодидактичних принципів, є професійно виправданим і у практиці музичного навчання. Він розглядається нами як формотворчий, провідний для розкриття комунікативної природи виконавської творчості, застосовується нами у зв'язку зі розумінням її суті із-за освітніх досягнень індивідуума музиканта та його застосування в умовах сольної та колективної музично-виконавської творчості.

Нам відомо, що цей принцип, що розкриває індивідуальність кожного, був головним, тому що музичні здібності – ті задатки музиканта, які не завжди проявляються у кожного, навіть дуже здібного в іншій роботі. Тому, індивідуальність у «музичному мистецтві зумовлюється особливостями психіки та емоційно-чуттєвої сфери індивіда, його темпераменту, характеру, якостями інтелекту, потребами і здібностями, впливаючи на перебіг навчання і музично-професійної діяльності людини, на її мистецькі та музично-педагогічні досягнення» [140, с. 97].

Приклад індивідуалізації у музичному навчанні є одним з провідних тому, що якщо у музично-інструментальному навчанні, зокрема віолончельному або скрипковому, будь-який принцип буде діяти лише на одного студента (або окремої їх групи), він втратить смисл та функцію. Саме принцип індивідуалізації є головним при врахуванні психологічних властивостей кожного студента струнника, та у набутті ним несхожого кінцевого результату.

У музичній педагогіці принцип індивідуалізації є прийнятим та спрямованим на «збереження в учнів індивідуальної емоційно-оцінної реакції, смакових переваг у галузі мистецтва, розвиток здатності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів музичної творчості» [75, с. 155]. Г. Падалка пише, що завдяки індивідуалізації виникає протидія уніфікованого сприйняття творів музичного мистецтва, натомість «унікальність, своєрідність естетичної прихильності претендує на більшу відповідальність у питаннях творчості, вибору і оцінки творів

мистецтва» [75, с. 155). Г. Падалка вважає, що саме «індивідуальне начало дає можливість «підтягнути» до вищого рівня розвитку всі компоненти художньої підготовки» [75, с. 158].

Організаційну складову принципу індивідуалізації розкриває О. Рудницька, яка вважає, що «організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпів навчання враховує індивідуальні відмінності учнів та рівень розвитку їхніх здібностей до навчання» [97, с. 157].

Ю. Найда, після аналізу аспектів індивідуального стилю діяльності, зробив висновок, що індивідуалізація як психолого-педагогічне поняття пов'язана з «дослідженням проблеми формування індивідуального стилю діяльності як навчальної, так і в майбутньому – самостійної; він передбачає врахування в усіх формах і методах навчання студентів їх індивідуальних особливостей, незалежно від того, які саме можливості і в якій мірі враховуються» у кожний конкретний момент [66, с. 11].

Принцип *індивідуалізації* використовувався для формування музично-особистісного компонента.

Принцип *фасилітації* забезпечує погляд на особистість струнника у змісті навчальної діяльності суб'єктів вищої освіти, фасилітативний підхід, що враховує усвідомленість своїх дій, активність кожної індивідуальності та її мотиви як суб'єкта освіти (О. Галіцин, З. Курлянд, О. Левченко, П. Скляр) [17]. За цим принципом можуть бути створені адекватні умови для досягнення професійного рівня студентів на засадах креатопедагогіки й необхідної допомоги у процесі налаштування сприйняття необхідної інформації (у тому числі музичної) та педагогічної взаємодії [48, с. 112].

Фасилітація у роботі студентів розуміється як толерантне ставлення до колективу суб'єктів навчання, до самого себе та до діяльності загалом. Цей принцип проявляється у створенні умов для ефективності навчання, якісного формування всіх необхідних професійних компетентностей усіх суб'єктів музично-комунікативного процесу, можливість самовиявлення в умовах співробітництва у творчій діяльності. Принцип фасилітації розкривається за

умов активності, взаємозалежності, особистісного цілепокладання тощо. Тобто за принципом фасилітації колективом (ансамблю, оркестру) можуть бути вирішені необхідні спеціально-музичні завдання. Фасилітатор (диригент, керівник ансамблю або оркестру) спрямовує роботу учасників колективу (студенти струнники на заняттях оркестру з опанування музичних творів), модерує отримані результати і спостерігає та спрямовує виконання учасниками колективу відповідних художньо-творчих завдань.

Можна припустити, що фасилітатор – керівник колективу потрібен лише оркестру, а слухачі можуть обійтись без нього, сприймати твір по-своєму. Але своїм художнім впливом диригент ансамблю або оркестру розкриває своє слухове уявлення виконуваної музики та стає музичним мотиватором набуття оркестрантами та слухачами музичного досвіду, активізує слухацьку аудиторію (учнівську, студентську) до саме такого (за його впливовим уявленням) сприйняття презентованих музичних творів.

Часто спрацьовує відомий у психології ефект Зайонца, ефект фасилітації, «ефект аудиторії», який означає існування впливу сторонньої присутності на поведінку людей. Так, у присутності оркестрантів своєї інструментальної групи, або слухачів, віолончелісти або скрипалі можуть переживати сильні емоції, хвилюватися тощо. Тобто, відчуттєва поведінка студентів наодинці з собою та у колективі часто дуже відрізняються.

У нашому дослідженні застосування фасилітативної сутності як стилю управління необхідно, оскільки весь колектив студентів, учасників ансамблю або оркестру, школярів, слухачів ми сприймаємо саме як учасників фасилітації. Провідною функцією фасилітації у педагогічному процесі (а формування виконавської компетентності струнників відбувається саме у навчальному процесі) у контексті виховного впливу мистецтва, тому важливим є забезпечення шляхів та способів передачі та отримання необхідного музичного досвіду традиційним методом – створенням умов для самостійного продукування студентами нових досягнень, засвоєння

суб'єктних засобів пізнавально-практичної музично-комунікативної діяльності.

Ми свідомі того, що фасилітація (від англ. facilitate «допомагати») – це такий принцип для організації колективної роботи, що передбачає і колективне вироблення самих рішень підвищеної складності (а музична творчість з відтворення художньо-образного змісту музики, яка виконується оркестром, є складною за формою, структурою, навіть терміном продовження звучання тощо). Тож фасилітатор не є експертом або наглядачем, цей принцип дозволяє диригенту, керівнику колективу надавати специфічні поради до групової діяльності, допомагати окремій оркестровій групі або всьому колективу, супроводжувати винайдення необхідного музично-слухового, емоційно-чуттєвого, драматургічного тощо рішення.

Принцип фасилітації використовувався в основному для формування навчально-організаційного компонента.

Необхідно відмітити, що розподіл застосування кожного з представлених принципових положень відповідно до кожного із виокремлених компонентів структури виконавської компетентності струнників та відповідних наукових підходів є умовним. У практиці їх застосування відбувається як взаємодія декількох принципів водночас, що є природним для музично-комунікативної діяльності, та в різних педагогічних умовах вони можуть проявлятися комплексно. Взаємоузгодженість елементів наукового апарату показано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Узгодженість наукових підходів та принципів до складових компонентної структури виконавської компетентності струнників

<b>Порядковий №</b>	<b>Компоненти структури</b>	<b>Наукові підходи</b>	<b>Принципові положення</b>
1	Мотиваційно-мобілізаційний	Культурологічний Емоційно-рефлексивний	<i>Співробітництва Емпатійності Комунікативно-артистичного спрямування</i>

2	Навчально-організаційний	<b>Функціональний</b> <b>Аксіологічно-емотивний</b>	<i>Самостійності</i> <i>Фасилітації,</i> <i>співробітництва</i>
3	Музично-особистісний	<b>Комунікативний</b> <b>Герменевтичний</b>	<i>Слухового</i> <i>універсалізму</i> <i>Індивідуалізації</i> <i>Комунікативно-артистичного</i> <i>спрямування</i>
4	Професійно-виконавський	<b>Компетентнісний</b> <b>Творчо-презентаційний</b>	<i>Атиципації</i> <i>Професіоналізму</i> <i>Комунікативно-артистичного</i> <i>спрямування</i>

### 2.3. Педагогічні умови формування виконавської компетентності струнників у процесі музично-комунікативної діяльності

Науковці у сфері музично-педагогічної освіти відмічають необхідність створення ефективних умов, навіть спеціальних педагогічних умов для успішного функціонування навчальної діяльності студентів у відповідних закладах освіти. Це безпосередньо стосується і створення необхідних умов для музично-комунікативної діяльності як специфічної виконавської творчості музично-інструментальних колективів.

Система педагогічних умов зазвичай відрізняється конкретними специфічними якостями, що складають відповідну цілісність їх застосування. В ній специфічні якості складових елементів і визначають відповідне місце в цій структурі.

Педагогічні умови становлення спеціалістів музичної галузі, серед яких належне місце відводилось і умовам формування музично-виконавської компетентності розглядали у своїх роботах Л. Василенко, А. Зайцева, Ю. Найда, Г. Падалка, О. Рудницька, Л. Теряєва, інші. В їх висновках має сказано про необхідність створювати такі навчальні оптимальні обставини, «в яких засвоєння знань, набуття практичних компетентностей відбувається

ефективно і своєчасно» [133, с. 188]. Проблемі формування професійно-виконавської компетентності студентів-струнників спеціально приділяли увагу такі науковці: О. Андрейко, К. Завалко, О. Зав'ялова, Ю. Полянський, І. Сташевська, К. Томницький, В. Федоришин, ін.; сучасній музично-виконавській компетентності з гри на віолончелі та методико-теоретичним аспектам підготовки віолончелістів у КНР приділили наукову увагу Г. Дівеєва, Лі Юе, Хуан Сяньюй, Т. Єсаулова, Му Цюаньчжи, Чжан Цін та інші.

Ми звернули увагу у своїй статті на визначення поняття «умова» у довідковій літературі і розуміємо, що умова розкривається як вимога, пропозиція, необхідна обставина, що уможливорює здійснення будь-чого; це є правило здійснення діяльності у тій чи іншій галузі; можна умову розуміти як сукупність даних, положень, що лежать в основі будь-чого.

Здійснення аналізу сучасних педагогічних висновків довів, що науковцями розглядається широке коло різних умов. Є такі, що забезпечують комплексну *систему* (курсив наш. – Ш.Ю.) взаємозв'язків у змісті, формах, методах педагогічного процесу та етапів здійснення. Нам важливо урахування специфіки музично-виконавської підготовки студентів-струнників (віолончелістів та скрипалів), організації активної творчої діяльності, яка проявляється і у виконавській творчості студентів.

Педагогічні умови як обставини здійснення педагогічної дії, навчання, формування необхідних компетентностей тощо були предметом розгляду багатьох науковців. Г. Падалка поняття «педагогічні умови навчання мистецтва» розкриває таким чином: «це цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [75, с. 160]. Науковиця вважає, що першочерговими можуть бути такі педагогічні умови: «створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя й учнів у навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності» [75, с. 160]. Педагогічні умови професорка розглядає як складову частину методики. Педагогічні умови в організації музичної освіти дещо

відрізняються, але мають і загальні шляхи функціонування.

К. Завалко надає особливої уваги такій педагогічній умові музично-педагогічної діяльності вчителя-скрипаля, як «створення власної творчої лабораторії, яка складається зі: самовдосконалення.., авторських програм, методик тощо; дидактичного матеріалу..., результатів і динаміки результатів його творчої педагогічної діяльності» [27, с. 36].

Розкриваючи педагогічні умови зв'язку виконавського та методичного компонентів професійної підготовки майбутніх спеціалістів музичного мистецтва, Л. Василенко визначила використання інтегративних зв'язків між спеціально і методичною підготовкою студентів; застосування педагогічно доцільних засобів їх адаптації та орієнтацію викладання профільних дисциплін на вироблення у них індивідуального стилю професійно-методичної діяльності [9, с. 168].

Стосовно індивідуального стилю діяльності викладача з думкою Л. Василенко солідарним є Ю. Найда. Дослідник обґрунтував ідею провідної педагогічної умови – свій індивідуальний стиль як «цілісне особистісно-фахове, якісно-своєрідне стійке новоутворення, сформоване з урахуванням сукупності взаємопов'язаних і взаємозалежних природних індивідуально-неповторних властивостей студентів на тлі емоційно-позитивного ставлення до акмерівневої досконалості» [67, с. 5-7] та її здійснення в самостійній практиці.

Ми пропонуємо таку концепцію винайдення педагогічних умов, у якій би не розпорошувались навчально-творча увага у процесі формування досліджуваного феномена, а було її зконцентровано на дотриманні двох провідних функціональних умов: 1) створення ситуацій музично-комунікативної контенту щодо єдності учасників освітньо-виконавського процесу та 2) спонукання до самоусвідомлення досягнення акме-професійної компетентності.

У своїй докторській дисертації А.Зайцева приділила значну увагу розгляду та обґрунтуванню адекватних педагогічних умов та надає особливе

місце їх використанню у процесі професійного розвитку студентів під час музичної підготовки. Нам імпонує концепція авторки стосовно наскрізного використання особливостей спілкування між усіма учасниками навчально-практичної взаємодії в процесі формування виконавської компетентності. Цей факт пояснює винайдення низки педагогічних умов, які відкривають шлях до ефективної взаємодії учасників спілкування задля досягнення поставленої мети у різних аспектах.

А. Зайцева при формуванні художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики надала п'ять педагогічних умов. А саме: «активізації здатності майбутніх учителів музики до прояву конгруентної поведінки у процесі взаємодії з викладачами» (можливість відкритого та щирого вираження студентами своїх думок з урахуванням їх права на вияв власної позиції) [30, с. 19]; «забезпечення суб'єктності педагога і студента в процесі спілкування з мистецтвом» (зміна професійної позиції зі «транслятора» художньо-комунікативних стратегій до рівноправної взаємодії обох учасників) [30, с. 19]; «систематичне впровадження ситуацій «співпереживання-осмислення» художньо-комунікативних дій «тут і тепер» (спільне переживання викладача та студента, реалізація унікального особистісного смислу кожного) [30, с. 19]; «спрямування навчального процесу на встановлення духовно-творчого контакту між викладачем і студентом у процесі художньої комунікації» («входження» викладача і студента у культурологічний контекст, поглиблення індивідуальної свідомості студентів) [30, с. 19]; «стимулювання комунікативної гнучкості студента у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик» (досягнення стилю спілкування викладача, що враховує особистісні якості іншого суб'єкта взаємодії, винайдення оригінальних рішень поставлених проблем) [30, с. 19].

Нас зацікавила ідея використання системи комунікативних умов, перш за все, тим, що вона формує здатність майбутнього спеціаліста «обирати такий стиль спілкування зі студентами, який здатен задовольнити потреби управління психологічним розвитком студента.., враховує особистісні якості

«іншого» суб'єкта взаємодії, певні умови художньо-педагогічного спілкування» [31, с. 42-48].

У довідковій літературі з педагогіки можна прочитати, що система об'єктивних і суб'єктивних передумов є одним з основних факторів продуктивної педагогічної діяльності, реалізація яких уможлиблювала досягнення викладачами свої мети у роботі з використанням найбільш раціонального використання зусиль. Головною об'єктивною вимогою виступає можливість досягнення успіху у формуванні в студентів потреби та здібності саморуку до професійних вершин. А суб'єктивними передумовами ефективності діяльності студентів є *компетентності* (курсив наш. – Ш.Ю.), психічні процеси, особистісні якості, що забезпечують виконання поставлених задач.

У своїй статті ми указували, що однією з основних задач української системи освіти є створення адекватних умов для самореалізації кожної особи. «Особливого значення набуває ця задача у підготовці майбутнього спеціаліста мистецької освіти... створювати й розвивати музичні цінності та формувати музично-виконавську *компетентність* у сучасних музикантів, студентів струнно-смичкової кваліфікації ... створювати спеціальні психолого-педагогічних умови оптимізації навчання музичному мистецтву» [133, с. 188].

Розкриваючи контент музично-виконавської компетентності студентів (віолончелістів та скрипалів) з урахуванням представленої концепції двох провідних педагогічних умов її формування, надаємо наше розуміння науково-педагогічного змісту *компетентності* та модифікації його смислу у сенсі музично-виконавської компетентності, яка формується у закладах вищої освіти.

Є аксіомою розуміння поняття «компетентність», що подає сутність кінцевого результату навчання і є проявом досконалості знань і способів досягнення своєї мети. У парадигмальній сутності компетентності не втрачають свого сенсу і «знання», «вміння» та «навички». Але вони не повністю розкривають значення компетентності, оскільки вона передбачає

володіння цими знаннями, вміннями досконало, на акме-рівні. Професійну компетентність ми подаємо як здатність і готовність прийняти правильне рішення для здійснення професійної задачі з урахуванням певної економії енергозатрат.

Модифікацію поняття «музично-виконавська компетентність» ми показуємо як інтегральну якість студента-музиканта, що є результатом його індивідуальних музичних та виконавських умінь і можливостей, отриманий досвід, характеристика особи, що у сукупності дають високий, акме-рівень професійного музично-виконавського результату.

Запобігаючи наперед, стосовно створення відповідної методики, відмітимо, що детальне представлення компетентнісного сенсу професійної діяльності музикантів, у тому числі виконавської компетентності, системно пов'язано і з методичною компетентністю, оскільки набуття необхідної якості виконання – це пряме відображення надбань, отриманих студентами від ефективної навчальної комунікації із своїми наставниками та самонавчальної діяльності.

Л. Теряєвою термін «методична компетентність» розглядається як «інтегральна здатність особистості володіти методичними знаннями, вміннями, контролювати і аналізувати навчальний процес, оцінювати якість знань .., володіти сучасними інноваційними технологіями та впроваджувати їх у навчальний процес» [115, с. 4-5]. Нам імponує думка авторки стосовно методичної компетентності як теоретичної бази викладання кожної дисципліни навчального циклу. У студентів, які опановують віолончель або скрипку, формування виконавської компетентності безпосередньо пов'язано з набутими спеціальними компетентностями, що спрямовані на творчу інтерпретацію музичних творів, самовдосконаленням усіх суб'єктів навчання [115, с. 4-5].

Ми у одній із своїх статей розкривали складові системи педагогічних умов формування музично-виконавської компетентності, виконавської творчості китайських студентів-струнників, які навчаються в Україні, оскільки

здобутки віолончельного виконавства китайських музикантів стали відомими в усьому світі [132, с. 466-477]. Відмітимо, що ці зв'язки завдяки педагогічним досягненням митців України, сприяли багатьом китайським віолончелістам набуттю ними виконавської майстерності. Серед цих майстрів віолончельного мистецтва України можемо назвати Ю. Полянського, Ю. Хохлова, В. Червова, ін.

Актуальним є розкриття педагогічних умов набуття віолончелістами Китаю професійної компетентності через діяльність українських музикантів-інструменталістів. Віолончельне виконавство отримало популярність у Китаї. Багато хто мріє навчитися грати на цьому інструменті. Сучасна музично-професійна освіта у Китаї функціонують за схожими позиціями підготовки майбутніх виконавців [132, с. 466-477].

У аналізі дотримання адекватних педагогічних умов щодо виконавської компетентності у Китаї, ми спостерігали деяку невідповідність у теорії навчання гри на віолончелі. Це, на думку деяких віолончелістів, є методична проблема, яка досліджується в процесі її історіографічного розгляду. Це відбилось на змісті посібників для віолончелі. На думку видатного віолончеліста, Гудимова, методи були написані не віолончелістами, що є недосконалим підходом до розв'язання методичних проблем.

Про методики німецької віолончельної школи можна докладно ознайомитись з матеріалів О. Зав'ялової (див. Додаток 6) [28, с. 10].

Розглянуті проблеми створення відповідних педагогічних умов для ефективного формування виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів свідчать про необхідність створення тезаурусу необхідної методичної та музично-репертуарної літератури для підвищення рівня сформованості виконавської компетентності студентів-струнників.

На формування музично-виконавської компетентності представників віолончельних та скрипкових шкіл іноземних студентів безсумнівно мало великий вплив навчання в Україні. Ми вважаємо за доцільне указати на передумови розвитку музичного мистецтва Китаю.

Завдяки деяким друкованим працям нами з'ясовано, що на цей процес позитивно вплинуло багато чинників (збагачення методики навчання гри на струнних інструментах кращими досягненнями українських фахівців). У Китаю віолончельне виконавство стало популярним. На це указує розвиток інструментально-оркестрового мистецтва, збагачення методики навчання гри на віолончелі та скрипці.

Виконавська активність віолончелістів з України мали значний вплив на китайських професіоналів, набуття ними виконавської компетентності. Особливий внесок у набуття компетентності іноземних студентів струнників у прояві персоніфікованої унікальності українських музикантів. Ці видатні музиканти України та їх учні допомогли набуттю компетентності багатьом віолончелістами.

Так, пріоритетним напрямом виконавської компетентності є створення умов, що розкриває педагогічний зміст підготовки віолончелістів та скрипалів. Представлені нами педагогічні умови такі: «які здатні сприяти взаємозбагаченню культур – української та китайської, засвоєнню основних положень традиційних і новітніх методик опанування віолончельним мистецтвом з використанням перспективних принципів видатних віолончелістів у професійному формуванні музично-виконавської компетентності їх студентів-струнників» [133, с. 191]. Також зауважимо, що молоді виконавці навчаються «створювати позитивний вплив навчання студентів у мистецькій вищій школі та підтримку власного шляху розвитку національного віолончельного виконавства» [133, с. 191].

Проведене дослідження різних педагогічних умов та їх узагальнення дозволило віднайти низку таких, які ефективно впливають на створення виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів. До них ми відносимо «адаптування навчального процесу до індивідуального стилю учіння студентів та викладання музичного мистецтва; діалогових засад професійної комунікації; пріоритету практичної діяльності із залученням до активної творчої діяльності, а саме – музично-виконавської» [133, с. 191].

Культура віолончельного виконавства Китаю стає відомою в усьому світі і має тісні зв'язки з педагогічними досягненнями митців України та світу, оскільки багато китайських віолончелістів набували своєї майстерності під впливом відомих майстрів світового віолончельного мистецтва таких як С. Кнушевицький, Ю. Полянський, М. Ростропович, В. Червов, Н. Шаховська, інші.

Актуальним є розкриття педагогічних умов набуття професійних надбань, ознайомлення з особливостями освітньої та концертно-виконавської діяльності українських музикантів-інструменталістів у сучасних умовах розвитку світової музичної культури.

«Про популярність віолончельного виконавства свідчить те, що китайці надзвичайно люблять ... звучання цього інструменту, яке передає різні відтінки ... емоційних переживань. Вони із задоволенням відвідують концерти віолончельної музики,...» [132, с. 470].

Ми ознайомлені із деякими питаннями розвитку сучасного музичного мистецтва і виконавства у Китаї, які висвітлені у роботах китайських авторів. Методичні аспекти навчання віолончелістів Китаю розглядалися в працях Му Цюаньчжи, Чжан Цін та ін.» [132, с. 470].

Сучасна музично-професійна і музично-педагогічна освіта у Китаї з підготовки фахівців музичного мистецтва для загального музично-естетичного виховання молоді, професійної освіти музикантів, майбутніх виконавців розвиваються схожими з Європою шляхами.

Аналіз сучасних досліджень виявив розгляд багатьох умов: забезпечення комплексної системи взаємозв'язків та специфіки колективної діяльності, створення атмосфери довіри та доброзичливості; організація активної діяльності суб'єктів навчання; забезпечення цілісності, систематичності, послідовності у роботі; використання комплексу відповідних методів.

Серед таких умов Д.Васильєва вважає на сучасному етапі є «створення на базі освітніх установ різного рівня ... освітніх інтерактивних зон, як форми

додаткової художньої освіти наступного покоління, як і дають можливість людині долучитися до кращих зразків художньої культури та реалізовувати свої художні – творчі здібності у різних життєвих ситуаціях через художньо-творчу діяльність» [12, с. 43]. Структуру такого освітнього простору складають два елементи: експозиційний освітній просторі та освітній простір для практичної художньо-творчої діяльності студентів.

Нам цікава думка з досвіду досліджень діяльності фахівця з управління у соціокультурній сфері, оскільки в музичному ансамблі та оркестрі управлінська діяльність керівника має велике значення для професійного кінцевого результату виконавської діяльності всього колективу. На думку В. Локшина, це можливо за умов: «підвищення ролі людського чинника у професійній діяльності та суспільстві; швидкого накопичення нових наукових даних у межах своєї професії; інтенсивного впровадження комп'ютерних інформаційних технологій управління, інформації суспільства; зростання ролі освіти і науки в суспільстві» [52, с. 97]. На підставі проведених досліджень В. Локшин дійшов висновку, що «якість і ефективність прийняття управлінських рішень залежить не тільки від успішного функціонування механізмів їх забезпечення» [52, с. 98], а також від самого керівника. «Він повинен бути справжнім лідером, оскільки прийняття управлінського рішення – це вольова діяльність, результатом якої є досягнення конкретної мети на основі перетворень вихідної інформації» [52, с. 98].

Висновуючи можемо назвати такі педагогічні умови, які сприяють взаємозбагаченню культур, традиційним і новітнім шляхам застосування методики віолончельним мистецтвом; позитивно впливають на навчання іноземних студентів у мистецькій вищій школі та підтримка власного шляху розвитку національного віолончельного виконавства.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова» розкривається так: «1) вимога, пропозиція, що висувається однією із сторін, які домовляються про що-небудь; 2) необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє

чому; 3) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; 4) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; 5) правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь; 6) сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь» [14, с. 1295].

З різних наукових досліджень можна упевнитись, що найважливішою педагогічною умовою стає залучення особистості до творчості, розвитку та реалізації його креативних задатків.

Ми дізнались, що науковці розглядають загальні умови організації сучасного навчального процесу: створення сприятливого психологічного клімату, зацікавленості кожного суб'єкта освіти. Тобто до загальних умов відносяться: залучення тих, хто навчається, до активної творчості; накопичення ними досвіду; створення «ситуації успіху»; застосування різних видів мистецтв; макро діяльність на навчальних заняттях; адаптування навчального процесу до індивідуальних особливостей кожного; забезпечення інтегративних зв'язків.

У педагогіці впроваджуються різні умови формування особливостей суб'єктів навчання, розробок конкретних навчальних технологій.

Можна узагальнити, що висвітлені нами педагогічні умови – це цілісна система, яка сприяє формуванню музично-виконавської компетентності та стає підґрунтям для створення власної системи педагогічних умов для формування у студентів-струнників виконавської компетентності.

Узагальнюючи досвід використання різних систем педагогічних умов зазначимо, що їх спрямованість підпорядковується зазвичай досліджуваній проблемі, її сенсу та змісту. Натомість, у цих системах проглядаються деякі загальні тенденції, як от: безсумнівна взаємоповага учасників навчально-практичного процесу, особливо музично-виконавської діяльності, та набуття високого рівня професіоналізму в її здійсненні. Це дало підстави створити таку концепцію застосування педагогічних умов, контент якої містив би ці

генеральні лінії формування виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів.



Рис. 2.3. Педагогічні умови формування виконавської компетентності струнників у процесі музично-комунікативної діяльності

Тож для ефективного вирішення проблем в нашому дослідженні ми застосували такий комплекс взаємокорелюючих педагогічних умов.

1. *Створення ситуації музично-комунікативної єдності учасників освітньо-виконавського процесу.* Ця педагогічна умова забезпечує набуття всього комплексу необхідних компетентностей студентів струнників для продуктивного професійного музично-виконавського сольного та колективного ансамблевого удосконалення.

2. *Активізація компетентнісного зростання студентів по всіх напрямках його набуття.* За цієї педагогічної умови відбувається залучення студентів до зацікавлення отриманням новими знаннями,

досвідом та застосуванням їх у власній самостійній творчій практично-виконавській сольній та колективній діяльності.

3. *Зацікавлення вивченням історіографії виконавської культури*, методик опанування віолончельного та скрипкового мистецтва. За цієї умови майбутні спеціалісти отримають найкращі персоніфіковані та загальнокультурні орієнтири для виявлення загальних методичних позицій корифеїв віолончельної та скрипкової шкіл як однієї з еталонних педагогічних умов становлення виконавської компетентності їх продовжувачів.

Нам цікава думка стосовно виконавських досягнень студентів-струнників професорки О. Андрейко, яка відмічає, що в усі часи «скрипкова педагогіка намагається прагнути до вищих рівнів виконавської культури свого часу. Формуючи власні принципи, вона шукає методи, здатні їх повноцінно втілити» [2, с. 9].

4. *Спонування до самоусвідомлення досягнення акме-професійної компетентності*, яке відтворюється у творчому самовираженні «на основі педагогічного забезпечення інтеграції індивідуально-духовної, соціальної та технологічної складових навчального процесу і системи когнітивних, ціннісних та регулятивних координат особистості» [2, с. 119].

5. *Застосування методичних принципів корифеїв віолончельної та скрипкової шкіл в системі підготовки спеціалістів*. Ця педагогічна умова не потребує особливого обґрунтування, оскільки стала основною рушійною. Ця система педагогічних умов створена для процесуально-методичного забезпечення формування виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності.

Доповненням до усвідомлення цієї системи педагогічних умов та їх практичного значення природно слугуватиме розгляд специфіки методичних систем деяких видатних віолончелістів та скрипалів.

## **2.4. Застосування методичних принципів корифеїв віолончельної та скрипкової шкіл як еталонний фактор становлення виконавської компетентності їх продовжувачів**

### *2.4.1. Методичні принципи української віолончельної школи В. Червова*

Безсумнівно, для формування виконавської компетентності студентів, які навчались в Україні, мав вплив видатних українських музичних діячів, серед яких значне місце займає Вадим Сергійович Червов (1930-2000 рр.), Заслужений артист України, Лауреат премії ім. М.В. Лисенка, завідувач кафедри струнно-смичкових інструментів Національної Музичної академії імені П.І. Чайковського, професор. Цей видатний педагог мав цінні для кожного віолончеліста методичні принципи, які ми узагальнюємо до музично-педагогічних принципів, оскільки вони є необхідними для всіх, хто опановують струнні інструменти.

Навчання віолончеліста у вищому професійному музичному закладі передбачає ознайомлення з методичним доробком видатних педагогів-музикантів, серед яких з упевненістю можна вважати цікаві та корисні відомості про яскравий життєвий та творчий шлях Вадима Червова. Про нього можна сказати словами Мішеля Монтеня (французький письменник, філософ XVI століття) – «Справжнє достоїнство подібно річці: чим вона глибша, тим менше гомонить».

В. Червов, як видатний педагог ніколи не намагався шумно проголошувати свої педагогічні ідеї, натомість вони були цінними не лише для кожного віолончеліста, а й були важливими для інших музикантів. Ми виокремили декілька з таких педагогічних принципів:

- творчої ініціативи;
- усвідомлення професіоналізму;
- художньо-творчої єдності автора та виконавця;
- навчально-педагогічної спрямованості;
- рівності шансів.

На перший план Вадим Сергійович завжди висував *принцип творчої ініціативи*, який розкривався у таких словах: «Не питай, а пропонуй. Не чекай вказівки педагога, а розкривай своє ставлення. Талановита гра – це живий відгук душі» [128, с. 203]. Він зазвичай не планував інтерпретацію твору, натомість завжди сприяв її народженню. На занятті цей майстер нічого не говорив «взагалі», а звертав увагу саме на те, що необхідно його студенту в цей конкретний період роботи [128, с.203], а саме: намагався пробудити фантазію студента, гостроту емоційного відгуку, а іноді стимулював винайдення внутрішніх художньо-образних зв'язків у виконуваному творі. Головне, що в його завданнях ніколи не було такого, що неможливо було б виконати [128, с. 203].

Вадим Сергійович завжди застосовував *принцип усвідомлення професіоналізму* видатних музикантів. Він любив казати: – «Ніколи не втрачай можливості повчитися на прикладі видатних майстрів (на уроках, концертах, записах, в книгах)» [128, с.200]. Він завжди проводив чітку межу між поняттями «копіювати» та «вчитися». Він уважав, що першочергове завдання виконавця – вміти забути самого себе, вийти з вузького кола особистих переживань, а намагатись навчитися співпереживати, відгукуватись на «вроджене натхнення» автора, яке може бути міцнішим та піднесеним. Тому і наполягав на необхідності широкої освіти, розвитку здібностей, допомагаючи розкрити сутність речей [128, с. 200-201].

Одним з головних принципів В.Червова був *принцип художньо-творчої єдності автора та виконавця*. Вадим Сергійович любив повторювати, що «Розумніше за автора все одно не будеш», або «Виконання ніколи не повинно перетворюватись на боротьбу виконавця з автором. Той виконавець, який думає більше про себе, ніж про виконуване, не є дійсним виконавцем» [128, с.200-201]. Тому в своїх студентах педагог виховував уміння ніколи не ховати власні індивідуальні особливості виконання, і поважати наміри композитора. А власну індивідуальність проявляти в тому, щоб, точно виконуючи вказівки та зауваження автора, відносно темпу, контрастів, якості звучання, інші, що

вказані в тексті, демонструвати те, як виконавець розуміє твір, його зміст та пропонує це власне розуміння слухачам [128, с. 200-202].

Згадаємо ще один важливий методичний принцип. Виходячи зі свого досвіду Вадим Сергійович пропонував *принцип навчально-педагогічної спрямованості* роботи кожного студента, який розкривався у збагаченні естетичного уявлення студента, сприяння розвитку унікальності молодого музиканта, його здібностей, творчої ініціативи [128, с.203]. Для цього В.Червов, як талановитий педагог-прогнозист, безпомилково розпізнавав сильні та слабкі риси виконання студентів та розробляв для кожного з них перспективну «стратегічну» лінію розвитку, якій підпорядковувався кожний поточний навчальний крок.

Доречно зауважити, яким прогностичним був цей принцип В. Червова. У сучасній педагогічній теорії стало дуже вживане поняття «особистісна траєкторія розвитку людини». Ми вбачаємо, що саме такий підхід закладено було Червовим у його принцип «стратегічної» лінії розвитку».

Необхідно згадати і про *принцип рівності шансів* для кожного із студентів. Усім відомо, що кожен музикант має різне обдарування, різні природні можливості, а тому і результати, які досягаються студентами, є різними. В.Червов ніколи не намагався підганяти студентів «під одну планку». Він слідкував за досягненнями кожного з них за певний проміжок часу, таким чином кожний з його студентів отримував свій рівний шанс для зростання. Досягнення кожного студента Вадим Сергійович обговорював на зборах класу, обов'язково відмічав тих, хто досягнув значніших успіхів за один і той самий час.

Цікаво нагадати думку Вадима Червова з приводу того, яким має бути особистість викладача, які якості його професійного характеру він має завжди демонструвати. Проаналізувавши думки цього видатного майстра, ми дійшли такого висновку.

Розкриваючи величність цієї персони, необхідно схарактеризувати деякі особливості його «школи». Іноді вважається, що «школа» – це лише загальні

уявлення, якості, навички, які отримують всі від свого педагога, та слугують найбільш досконалому прояву природних можливостей кожного учня цього педагога. Як уважають фахівці, школа В.Червова була упізнаваною з «першого смичка».

Видатні диригенти, інші музиканти, яким доводилось працювати з учнями Червова, згадували, що вони завжди відрізнялись чистотою звучання інструмента, яскравою інтонацією, артикуляційною чіткістю, культурою стильового відтворення.

Таким чином, ми можемо констатувати, що Вадим Сергійович Червов мав багато цінних методичних принципів, які з великою шаного наслідують його учні по всьому світу. Він багато уваги приділяв не лише спеціально професійному зростанню своїх підопічних, а й приділяв значну увагу їх особистісному становленню та змушнінню. Більш детально ми розкрили принципові методичні положення цього визначного майстра, Музиканта та Педагога з великої літери у своїх публікаціях [133, 134, 136].

В. Червов у своїх настановах студентам завжди наголошував на необхідності розвивати професійно-комунікабельні та людські якості, які безпосередньо впливають на високий рівень фахової компетентності майбутніх спеціалістів.

Необхідно, перш за все, наполягав маестро: «Любити свою професію, сам процес творчої роботи... розвивати силу волі, вміти наполегливо та із захопленням долати труднощі. Бути цілеспрямованим, дисциплінованим, вчитись управляти собою» [128, с. 207]. В. Червов уважав, що віолончеліст повинен дуже уважно ставитись до всього, що пов'язано з його інструментом. Він уважав, що мало бути лише музикантом, навіть дуже гарним. Треба ще грамотно висловлювати свої думки та вміти їх грамотно записувати. Розвивати самостійність мислення та творчу ініціативу і при цьому вміти раціонально витратити свої фізичні та інтелектуальні ресурси.

В. Червов наголошував на тому, що студент має прагнути «долати бажання бути професійним «утриманцем» [128, с. 207]. Натомість він повинен

завжди намагались отримувати знання з різних джерел, якими можуть бути заняття з віолончелі різних педагогів, концерти, вивчення методичної літератури та читання художніх книг. Фахівець повинен пам'ятати, що «навчити неможливо, можна лише навчитись» [128, с. 207].

Як майбутньому музиканту студенту доцільно удосконалювати власні естетичні та слухові еталони – під безпосереднім керівництвом свого педагога, у самостійній роботі під час вивчення та усвідомлення у записах особливостей «видатних вокалістів, скрипалів та віолончелістів». Це сприяє розвитку не лише смаків, а й творчої фантазії, чуттєво-емоційного відгуку музиканта. Він уважав, що необхідно завжди керуватись дуже високими критеріями. Яскрава з цього приводу думка Вадима Червова про те, що «лише могутній, добре розвинений інтелект може управляти міцною стихійною обдарованістю» [128, с. 208].

Ніколи студент не повинен забувати, що мистецькі закони завжди підкоряються «руху до істини та добра, начебто перебуваючи у тайному зв'язку з моральними нормами та законами духа» [там само].

Відштовхуючись від слів І.В. Гете: «Успадковувати гідний лише той, хто може за життя залишити спадок», можна сказати, що Вадим Червов міг би пишатись «спадком», який він залишив пособі, і яким можна вважати цілу плеяду прекрасних віолончелістів. Його учні (М. Бабич, І. Дзядевич, А. Кун, ін.) працюють у оркестрах, грають у різних складах ансамблів та перемагають на музичних професійних конкурсах високого міжнародного рівня.

#### *2.4.2. Методичні принципи китайської віолончельної школи Цінь Лі Вей*

Для прикладу наведемо особливості методичного доробку китайського віолончеліста Цінь Лі Вей, самого молодого професора. Він викладає у Національному університеті Сінгапуру та продовжує виконавську діяльність. За оцінкою газети «New York Times» цей музикант володів бездоганним «тоном», технічною досконалістю та надзвичайною граціозністю у грі на віолончелі. Він поєднує у своїй особі прекрасного виконавця та педагога. Його

батько відомий віолончеліст, а мати – піаністка, мали значний вплив на становлення свого сина як музиканта: виконавця та пізніше педагога. Сам музикант вважає, що його батьки і є одним з «факторів щастя» в його сучасних досягненнях на музичному шляху.

У його становленні як особистості, безсумнівно, велику роль зіграли відповідна освіта та виховання, яку він отримав у Шанхайському музичному інституті упродовж шести років (з 13 по 19 роки). Цинь отримав дуже сувору елітну освіту в чоловічій придворній школі, мав відповідні заняття: від спортивних до мистецтва, від літератури до історії філософії, участі у діяльності різних асоціацій, щоденний напружений графік роботи. Це застосовувалось для того, щоб прийняти і глибоко усвідомити, як потрібно «зберігати час, поважати інших», що є ключовими досягненнями видатних людей.

Цинь Лі Вей, отримав повну стипендію Британської Королівської консерваторії. Порадившись із батьком, він обрав класичну музичну кар'єру, віолончель стала смыслом його життя. З того часу, як розпочалось його творче життя з любов'ю до цієї долі, доти не відбулось ніяких змін.

Доречно зауважити, що китайською системою музичної освіти цей віолончеліст закладено значну класичну музичну базу. Натомість, він поєднував різні способи життєствердження: будучи у Австралії – насолоджувався свободою, а також звичною та повноцінною можливістю самому обирати способи та цілі своєї діяльності. Це був час певного змужніння. У Великій Британії чисто класична музична освіта відкрила шлях до можливості доторкнутись до професійних вершин музичного мистецтва.

Лише у віці 23 років Цинь Лі офіційно розпочав кар'єру віолончеліста, грав на віолончелі Страдіварі на сценах різних країн світу.

Цинь Лі Вей давно став пожиттєвим професором Національного університету в Сінгапурі, вимогливим до себе і до учнів. Останнім часом Цинь Лі Вей присвятив себе класичній китайській музичній культурі, мав

можливість ділитися власним досвідом гри на віолончелі та освітніми здобутками з китайськими студентами.

*Принциповим положенням* для професора Цинь Лі Вей завжди бути впевненим у своїх намірах, намагатись виконувати свої завдання якісно і до повного завершення, ніколи не дозволяти собі робити «майже», «не зробити», бути байдужим, оскільки це означало для нього «не поважати музику».

Одним з принципів, якого дотримувався цей віолончеліст, було завжди *зустрічатись із публікою в гарному стані*, здоровому та одухотвореному. Він радив іншим ніколи не виходити виступати, якщо не відчувають впевненості у собі.

Цинь Лі уважав, що студенти можуть завжди приходити на урок із своїми ідеями, навіть якщо вони ще не здаються їм дуже відпрацьованими. До того ж, *не треба боятись своїх недоліків*, оскільки у кожного студента є свої сильні риси, тому слабкі можна пізніше доопрацювати, а значить будуть високі результати у разі постійного пошуку, наполегливої праці, що обов'язково призведе до гарного результату.

Цинь Лі з великим задоволенням грав музику Ф. Шуберта, його геніальні твори, які залишаються популярними серед різних музикантів, у тому числі китайських віолончелістів.

*Принциповим* для Цинь Лі був і *принцип вільного вибору* молодим музикантом *свого творчого музично-інструментального шляху*. Він ніколи не нав'язував своєї думки, оскільки уважав, що вибір музичного інструменту – це власний намір самого молодого музиканта головне – грати на ньому з душею і радістю.

Цинь Лі уважав, що кожний музикант повинен *ділитися із слухачами* своїм виконанням, *розумінням образно-художнього змісту* для створення міцного підґрунтя для музично-виконавського спілкування з іншими. Він уважав, що в самому Китаї треба створювати умови для гастрольних концертів віолончелістів інших країн, щоб молодь могла чути прекрасних музикантів у себе в країні, не виїжджаючи за кордон. Він організовував фестивалі

віолончельного мистецтва для того, щоб ті, хто його організовував, і ті, хто брав участь у виконанні, китайські віолончелісти та музиканти інших країн, вчилися артистизму, професійному виконанню музики, мали можливість обмінюватись досвідом, «приносити свої плоди».

#### 2.4.3. *Методичні принципи української скрипкової школи А.І. Ямпольського*

Надамо приклад визначної методичної системи засновника скрипкової школи в Україні А. Ямпольського, який виховав «від перших кроків у виконавському мистецтві до повної артистичної зрілості» [22, с. 91] цілу плеяду прекрасних професіоналів, написав низку методичних праць. Таємниця його педагогічного успіху розкривається у словах самого Абрама Ілліча, яку представляють автори згаданого навчально-методичного посібника. В ньому наводяться його слова стосовно причин поганої гри учня, навіть якщо викладачі роблять правильні зауваження їм, «...зробити учневі правильне зауваження або вказівку – це ще не все, треба зуміти показати йому як це потрібно зробити та намагатися того, щоб учень сам правильно виконав» [22, с. 91].

Методична система А. Ямпольського склалась не одразу. На початку роботи зі студентами маестро *багато ілюстрував на скрипці*, пізніше він став більше *пояснювати у процесі спілкування*. Особливістю його занять було те, що проходили вони (заняття) завжди по-різному. Все ж усім його заняттям була притаманна *«спрямованість на вирішення конкретних завдань»* [22, с. 92]. Маестро завжди *цікавився інтересами* своїх підопічних, їх музичними та літературними захопленнями, завжди *вселяв віру у свої сили*. Його методиці була притаманна ціла низка *характерних йому рис* викладання та поведінки на заняттях з навчання гри на скрипці.

Аналіз та узагальнення методичної системи А. Ямпольського доводить, що однією з *характерних рис* його викладання була *емоційна рівноваженість*, уникнення підвищених інтонацій, він «працював у класі

завжди рівно, зосереджено і захоплено, ніколи не дратувався та уникав нервування» [22, с. 92].

Другою характерною рисою його методики було абсолютне виключення стандартизації, «конвеєрного» методу викладання». Кожен з його учнів Е. Гілельс, М. Фіхтенгольц, Ю. Ситковецький, Е. Шихмурзаєва, ін., представляли з себе яскраві індивідуальності! Проте вони мали і об'єднуючі їх риси: високий професіоналізм, витонченість звукової палітри, логічне музичне мислення, шляхетність стилю [22, с. 92].

Однією з характерних рис педагогічної системи А. Ямпольського була *методичність розучування твору*. Цей процес розпочинався з прослуховування твору повністю, потім зверталась увага на позитивні та негативні риси виконання, визначався напрямок подальшої роботи навколо найбільш важливих недоліків, які потребували першочергового виправлення.

Необхідно відзначити і таку характерну рису його методичної системи як *робота над технікою*. Робота над підвищенням технічних можливостей студентів проводилась регулярно з послідовним уведенням ускладнених елементів. Велика увага приділялась «свободі рук, рухливості та гнучкості пальців, техніці штрихів та подвійних нот, зміні позицій та роботі над звуком» [22, с. 92]. До того ж, Ямпольський виявляв вимогливість у *роботі над інтонацією, слуховим контролем* над кожним звуком.

Особливою характерною рисою методичної системи цього педагога було створення *індивідуальних репертуарних планів кожного студента на рік вперед*» [22, с. 92]. Ямпольський мав такі критерії до вибору репертуару: доречність опанування конкретного музичного твору саме в даний час, прогресивність його застосування полягає у становленні технічних можливостей студента та формуванні його смаку; визначення репертуарної лінії на поточний рік; включення до репертуару різнохарактерних творів для стимулювання розвитку широкого спектру можливостей кожного студента; послідовність у доборі творів для збереження поступовості професійного

удосконалення кожного; розкриття музично-виховного значення творів різних стилів, епох вітчизняних та зарубіжних композиторів.

У цій характерній рисі майстра простежується принцип «запобігання наперед», які ставили студента на межу власних можливостей, та навпаки, розучування таких творів, які легко вдаються студенту, зосереджуючи його увагу на виконавській завершеності інтерпретації. А. Ямпольський розширив репертуар своїх студентів за рахунок творів Ф. Ліста, Ф. Мендельсона, А. Хачатуряна. Він є автором каденцій до концертів Л. Бетховена, В. Моцарта, Й. Брамса, редактором етюдів Р. Крейцера, Н. Паганіні, ін.

Великого значення А. Ямпольський надавав розвитку художньо-технічних умінь скрипалів. Характерною рисою його методичної системи «застосування, так званих, варіантів», тобто «вмінню скрипаля ініціативно розвивати технічну формулу, закладену в тому чи іншому пасажі, за допомогою його трансформування, використання різноманітної аплікатури та ритму...» [22, с. 93].

Необхідно відзначити, що А. Ямпольський значну увагу приділяв виконанню творів на естраді, важливим процесом для успіху на концерті уважав «артистичне перевтілення виконавця» та готував для цього студентів заздалегідь, перед відкритим виступом увага зверталась на те, який твір виконується. У бесідах зі студентами «ніколи не торкався питання хвилювання на естраді, ніби його взагалі не існувало» [22, с. 94]. Тобто, А. Ямпольський «свій педагогічний вплив спрямовував у основному на виховання справжнього професійного музиканта, широко освіченого, здатного поєднувати віртуозне володіння інструментом з високою музичною культурою» [22, с. 94].

#### 2.4.4. Методичні особливості роботи китайського скрипаля Сюе Вей

Видатний китайський майстер скрипкової гри вважається Сюе Вей (1963 р.). Ми акцентуємо увагу на скрипалі, який навчався у багатьох викладачів. Кожний з них – Лінь Яоцзі, Тен Маолун, Цзінь Чжунпін, Чен Сінчжу, Тан

Шучжень і Чжен Шишен, внесли у його становлення свої особистісні та професійні риси.

Завдяки посиленим тренуванням Сюе Вей отримав та зберігає хорошу музичну базу. У 18-річному віці цей скрипаль отримав декілька нагород на китайських та міжнародних скрипкових змаганнях і конкурсах (1981–1986 рр.). У 1986 р. Сюе Вей отримав звання «Наймоłodшого соліста Великобританії» та високу оцінку критиків. У відомому англійському виданні «Патефон» його назвали одним з видатних скрипалів світу.

Його високий професійний рівень, набуття методичного досвіду від багатьох педагогів-скрипалів уможливили прийняття його у 1989 р. професором Королівської музичної академії Великобританії.

Методичні принципи Сюе Вей, перш за все, акумулювали досвід багатьох персоналій та шкіл, китайської майстерності, англійської класичної школи, які він переносив на своїх підопічних [111].

Надані у цьому підрозділі варіанти методичних систем видатних музикантів України та Китаю, віолончелістів В. Черова та Цинь Лі Вей, та скрипалів А. Ямпольського та Сюе Вей стануть у пригоді молодим музикантам у їх професійному становленні та зорієнтують у процесі набуття ними власної виконавської компетентності.

## Висновки до другого розділу

Визначаючи теоретико-методичні аспекти створення педагогічних умов формування виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів, нами було розроблено структуру означеного феномена, винайдені відповідні принципові положення та встановлено провідні формотворчі педагогічні умови формування виконавської компетентності, розкрито сутність застосування різних форм музично-комунікативної діяльності студентів та інші відповідні педагогічні умови.

1. У ході аналізу теоретичних висновків науково-методичної літератури та узагальнення їх змісту стосовно нашого дослідження розроблено структуру виконавської компетентності, яка враховує традиційні та сучасні складові підготовки до цієї діяльності студентів, які опановують віолончель та скрипку.

До розробленої структури ми віднесли такі компоненти: *мотиваційно-мобілізаційний* (налаштування студентів на високий акме-рівень опанування свого улюбленого музичного інструменту та зацікавлення їх ансамблевою та оркестровою навчальною і концертною музично-комунікативною діяльністю); *навчально-організаційний* (спонукання до ознайомлення та опанування значним обсягом музичного матеріалу, відповідального ставлення до навчальної діяльності та засвоєння початкових форм організації музично-інструментальних колективів та становлення керівної компетентності для забезпечення успішної самостійної діяльності); *музично-особистісний* (розкриває налаштування студентів на розвиток власних музичних здібностей, досягнення майстерності у художньо-технічному володінні своїм музичним інструментом, активізацію музичного мислення та рефлексію студентів під час опрацювання та винайдення спільних художньо-виконавських проєктів у процесі музичної комунікації під час підготовки до концертних виступів); *професійно-виконавський* (створення умов для позитивної комунікації всіх учасників навчально-комунікативної діяльності включно із навчанням студентів, підвищенням свого професійного рівня, репетиційною роботою та високого результату здійснення концертно-виконавських проєктів).

2. Визначаючи *наукові підходи*, ми керувались логікою дослідження виконавської компетентності студентів при розробці відповідних складових компонентної структури означеного феномена для створення науково-теоретичної бази подальшого практичного дослідницького процесу.

Серед наукових підходів застосовано: культурологічний, емоційно-рефлексивний, функціональний, аксіологічно-емотивний, комунікативний, герменевтичний, компетентнісний та творчо-презентаційний.

3. Зміст науково-теоретичного апарату доповнено принципами досягнення дослідницької мети та створення доцільних педагогічних умов формування виконавської компетентності струнників. Серед застосованих принципів положень *співробітництво, емпатійність, самостійність, фасилітація, слуховий універсалізм, індивідуалізація, антиципація та професіоналізм*.

4. *Педагогічні умови* формування виконавської компетентності струнників у процесі музично-комунікативної діяльності були предметом особливої дослідницької уваги. Серед визначених педагогічних умов статус інтегральних формотворчих факторів було надано музично-комунікативній діяльності студентів та аналізу й застосування методичних принципів корифеїв віолончельної та скрипкової шкіл у становленні виконавської компетентності їх продовжувачів, наступних поколінь музикантів, віолончелістів та скрипалів й функціональних умов: 1) створення ситуацій музично-комунікативної єдності учасників освітньо-виконавського процесу та 2) спонукання до самоусвідомлення досягнення акме-професійної компетентності.

Визначені такі педагогічні умови: *створення ситуації музично-комунікативної єдності учасників освітньо-виконавського процесу* (зумовлює активну та плідну музично-комунікативну діяльність упродовж всього навчання та самостійного практичного становлення); *активізація компетентнісного зростання студентів по всіх напрямках його набуття* (залучення студентів до зацікавлення отриманням нових знань, досвідом та

застосуванням їх у власній самостійній творчій практично-виконавській сольній та колективній діяльності; *зацікавлення вивченням історіографії виконавської культури* (набуття традиційного досвіду видатних музикантів та педагогів струнно-смичкової школи, історичної пам'яті поколінь педагогів-струнників, опанування кращих методик сталих педагогів); *спонукання до самоусвідомлення досягнення акме-професійної компетентності* (активне цілепокладання студентів до досягнення акме-рівня власних професійних досягнень, застосування отриманої компетентності у майбутній самостійній творчій виконавській діяльності; *застосування методичних принципів корифеїв віолончельної та скрипкової шкіл* (основна рушійна сила у підготовці спеціалістів будь-яких музично-інструментальних шкіл).

5. Представлено приклади методичних систем видатних музикантів України, віолончеліста В. Червова та скрипаля А. Ямпольського та китайських митців: віолончеліста Цинь Лі Вей та скрипаля Сюе Вей для створення відповідного мотиваційного поля для молодих музикантів та орієнтиру їх виконавської та методичної діяльності. Вони стануть у пригоді молодим музикантам у їх професійному становленні та зорієнтують у процесі набуття ними власної виконавської компетентності.

Практичне здійснення дослідницької діяльності з формування виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів буде представлено у наступному третьому розділі.

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ЗАСТОСУВАННЯ ВИЗНАЧЕНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІОЛОНЧЕЛІСТІВ ТА СКРИПАЛІВ**

#### **3.1. Розробка критеріального апарату оцінки сформованості виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів та змісту рівневих характеристик досліджуваного феномена**

Критерії оцінки виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів ми визначали на підставі змісту сутності ключового поняття, поетапного процесу його функціонування та змістових характеристик визначених нами відповідних компонентів (мотиваційно-мобілізаційного, навчально-організаційного, музично-особистісного та професійно-виконавського).

Усвідомлення змісту самого поняття «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб для судження) уможливило наше уявлення про нього як мірила оцінки складових явища, за допомогою якого воно оцінюється, типізується, відбувається класифікація. Діагностування обраного педагогічного явища відбувалось шляхом вимірювання і характеристики отриманих ознак стосовно формування складових компонентів у студентів струнників. Визначення критеріїв базувалось на застосуванні загальнонаукових принципів аналізу педагогічних явищ, послідовності та системності функціонування музично-виконавського процесу, а також – на використанні спеціальних принципів, які ми визначили як відправні позиції формування виконавської компетентності, тобто тих музично-педагогічних явищ, які характерні для нашого дослідження.

За фактичну основу сформованості компонентів виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності були взяті розроблені нами критерії. Критеріальний апарат

теоретичної моделі формування виконавської компетентності студентів-струнників у процесі музично-комунікативної діяльності розроблено з урахуванням їх комплексного застосування під час діагностичного та формувального етапів експерименту. Кожному із критеріїв відповідали підпорядковані їм показники.

Так, перший критерій оцінки – *прояв спрямованості мотивації* розкриває бажання або небажання студентів проявляти потребу у набутті власної виконавської майстерності; спілкування з іншими учасниками музичних колективів (ансамблів, оркестрів) під час музично-комунікативної діяльності; активізацію своєї виконавської спрямованості на створення колективного цілісного художньо-образного змісту музичних творів, які ними виконуються.

Цей критерій оцінки доцільно вимірювати такими показниками :

- міра відчуття цінності набуття досвіду колективної музично-виконавської діяльності;
- міра відрефлексованості емоційного відчуття співробітництва у пошуку та відтворенні музичного матеріалу.

Другий критерій оцінки – *ефективність набуття інформаційного та практичного контенту виконавської компетентності* передбачав виявлення зацікавленості щодо набуття фактичного навчального матеріалу, розкриття специфіки музичної комунікації в студентському колективі, набуття емпатійних рис емоційного відчуття та антиципаційних проявів партнера з ансамблевого виконавства, створення цілісного емоційно-виконавського проєкту виконуваних музичних творів у ансамблевому або оркестровому виконанні.

Цей критерій оцінки доцільно вимірювати такими показниками:

- кількість опанованого історико-теоретичного матеріалу з теми дослідження й зафіксованого виконання самостійних завдань щодо винайдення цікавого фактичного матеріалу про діяльність видатних персоналій диригентів;

- якість зафіксованих проявів організаційних компетентностей студентів з проведення самостійної практичної репетиційної та виконавської роботи як асистента диригента колективу.

Третій критерій оцінки – *здатність до індивідуального музичного розкриття образного змісту твору* виявляв здатність студентів-струнників до презентації власного прочитання та виконавської (артистичної) майстерності у процесі розробки творчих виконавських проєктів виконуваних музичних творів; прояв особистісних якостей (навчальних результатів, адекватність комунікації) в процесі музично-комунікативної діяльності.

Цей критерій оцінки доцільно вимірювати такими показниками:

- міра самостійності у розкритті та представленні учасникам ансамблю свого відчуття виконуваних творів;
- міра колегіальності у створенні довершеного виконавського проєкту відтворення музичних програм.

Четвертий критерій оцінки – *системність прояву визначених принципів професійної виконавської компетентності в різних формах музично-виконавської діяльності* – вимірюватиметься усвідомленим і засвоєним студентами змістом принципів положень, їх відповідністю визначеним формам ансамблевої комунікації в процесі виконання музичних творів.

Цей критерій оцінки доцільно вимірювати такими показниками:

- міра зацікавленості застосованих колективних творчих виконавських пропозицій у створенні музично-образного художнього проєкту (співвіднесення сольних та колективних форм виконавської діяльності);
- ступінь професійності презентованого колективного виконання програмних творів слухачькою аудиторією.

Розроблені критерії з їх показники покладено в основу розробки змісту характеристик сформованості та досягнення очікуваних результатів за трьома рівнями: низький – репродуктивний (НР), середній – конструктивний (СК) та високий – творчий (ВТ).

Визначені критерії оцінки рівнів сформованості виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності у представлених педагогічних умовах є важливим інструментом педагогічної діагностики досліджуваного феномена.

Логікою дослідження підтверджено методологічну й теоретичну основу розробки критеріїв оцінки рівня виконавської компетентності з метою розкриття функціоналу основних структурних компонентів та процесу їх удосконалення.

Високий – творчий (ВТ) – рівень характеризується: виявленням стійкої спрямованості мотивів й зацікавленості в активному набутті виконавської компетентності, бажанням студентів віолончелістів та скрипалів проявляти власну потребу в набутті виконавської майстерності; розумінням аксіології ансамблевої гри, зацікавленістю спілкування з іншими учасниками музичних колективів (ансамблів та оркестрів) під час музично-комунікативної діяльності у навчанні; активним проявом своєї виконавської спрямованості, бажанням приймати участь у розробці колективного цілісного художньо-образного змісту музичних творів, відрефлексовувати власне емоційне відчуття художнього змісту зі спільним чуттєво-емоційним відгуком на музичні твори, що виконуються в колективі. Студенти на цьому рівні активно включаються у вибір музичного матеріалу, виявляють взаєморозуміння під час комунікації з іншими учасниками колективу, проявляють емоційне відчуття та передчуття настроїв партнерів з ансамблевого виконавства для створення цілісного емоційно-виконавського проєкту виконуваних музичних творів у ансамблевому або оркестровому виконанні, беруть активну участь у репетиційній роботі та намагаються пробувати самому бути керівником ансамблю, своєї оркестрової партії. Студенти, які проявляють себе на високому рівні, пропонують самостійно усвідомлене власне прочитання та виконавську майстерність у процесі розробки творчих проєктів виконуваних музичних творів; проявляють адекватні особистісні якості в процесі музично-комунікативної діяльності, високий рівень колегіальності у створенні

виконавського проєкту відтворення музичних програм. На цьому рівні сформованості виконавської компетентності студенти проявляють всі необхідні якості та набуті практичні досягнення системно, грамотно застосовують свої професійні здібності та практичні здобутки у сольному та колективному виконавстві, професійно відтворюють свій навчальний досвід та набуті компетентності у концертно-виконавській практиці.

Середній (СК) – конструктивний – рівень характеризується виявленням зрозумілої спрямованості мотивів у набутті виконавської компетентності, бажанням студентів віолончелістів та скрипалів проявляти власну потребу в набутті виконавських умінь та навичок; розумінням аксіології ансамблевої гри, зацікавленістю спілкування з іншими учасниками музичних колективів (ансамблів та оркестрів), але не завжди активні під час навчальної музично-комунікативної діяльності; намагаються проявити свої виконавські здібності, окремими включеннями приймати участь у розробці цілісного художньо-образного змісту виконуваних музичних творів, відрефлексовують активніше власне емоційне відчуття художнього змісту від спільного чуттєво-емоційного відгуку на виконувані колективом музичні твори. На цьому рівні сформованості виконавської компетентності студенти пропонують відомий їм музичний матеріал для виконання, демонструють взаєморозуміння під час комунікації з іншими учасниками колективу, проявляють подекуди емоційне відчуття настроїв партнерів з ансамблевого виконавства для створення цілісного емоційно-виконавського проєкту виконуваних музичних творів у ансамблевому або оркестровому виконанні, беруть участь у репетиційній роботі але не дуже активно. Студенти, які проявляють себе на середньому рівні пропонують деякі елементи свого прочитання у процесі розробки творчих виконавських проєктів виконуваних музичних творів; проявляють деякі особистісні якості в процесі музично-комунікативної діяльності, помірну колегіальність у створенні виконавського проєкту з музичних програм. На цьому рівні сформованості виконавської компетентності студенти проявляють набуті практичні досягнення, застосовують свої професійні

здібності, практичні здобутки у сольному та колективному виконавстві, застосовують свій навчальний досвід і набуті компетентності у концертно-виконавській практиці.

Низький (НР) – репродуктивний – рівень характеризується неусвідомленістю спрямованості мотивів у набутті виконавської компетентності, не виражену потребу студентів віолончелістів та скрипалів проявляти бажання в набутті виконавських умінь та навичок; приємним відчуттям від ансамблевої гри, спілкуванням з іншими учасниками музичних колективів (ансамблів та оркестрів), але без особливої активності під час навчальної репетиційної діяльності; намаганням проявити свої виконавські здібності, які не завжди відповідають необхідному рівню, прийняттям готового рішення щодо художньо-образного змісту виконуваних музичних творів, не виявленням власних емоційних відчуттів художнього змісту від спільного чуттєво-емоційного відгуку музичних творів. На низькому рівні сформованості виконавської компетентності студенти не пропонують музичний матеріал для виконання, виконують той, що запропонований керівником, не завжди вільно комунікують із іншими учасниками колективу, подекуди проявляють емоційне відчуття настроїв партнерів з ансамблевого виконавства у ансамблевому або оркестровому виконанні, не активно приймають участь у репетиційній роботі. Студенти, які проявляють себе на низькому рівні, не пропонують варіанти свого прочитання у процесі розробки творчих виконавських проєктів виконуваних музичних творів; сором'язливо проявляють особистісні якості в процесі музично-комунікативної діяльності, помірну колегіальність у виконанні музичних програм. На цьому рівні сформованості виконавської компетентності студенти проявляють окремі практичні досягнення, застосовують свої музичні здібності, практичні напрацювання у сольному та колективному виконавстві, не завжди вдало застосовують свій незначний навчальний досвід і набуті компетентності у концертно-виконавській практиці.



Рис. 3.1. Критерії оцінки сформованості обраного феномена з показниками та відповідні рівні.



Рис. 3.2. Проектна модель формування виконавської компетентності віолончелістів та скрипачів

### 3.2. Діагностика стану сформованості виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів

Одним з пунктів мети і завдань національного виховання студентської молоді визначено у відповідній Концепції таким чином – «забезпечення високого рівня професійності та вихованості молодої людини, сприяння розвитку індивідуальних здібностей, таланту та самореалізації» [42]. Знання теоретичних положень, власні педагогічний досвід допоміг у вирішенні поставлених завдань. Проведена діагностика мала на меті визначення початкового рівня

виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності.

Логікою та поставленими завданнями експерименту спрямовано вивчення стану проблеми, розкриття характеру та змісту виявлених компонентів: мотиваційно-мобілізаційного, навчально-організаційного, музично-особистісного та професійно-виконавського. Були застосовувані розроблені критерії оцінки, які лягли в основу характеристик відповідних трьох рівнів (НР-репродуктивний, СК-конструктивний і ВТ-творчий).

Діагностичний етап експерименту було проведено за програмою, яка враховувала природні умови підготовки студентів на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (назва проведення основної частини експерименту – Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова).

Враховуючі поставлені завдання діагностика відбувались у 2020-2022 роках. Всього в експерименті на пропедевтичному та діагностичному етапах узяли участь студенти 3-4 курсів вищих навчальних закладів України та Китаю і 21 педагог університетів. Значна кількість осіб обумовлена можливістю участі в діагностичному експерименті он-лайн формою спілкування.

Експериментальну групу склали студенти з урахуванням індивідуальної (віолончель та скрипка), групової (методика навчання гри на віолончелі та скрипці) та ансамблево-оркестрової форм навчання.

Діагностикою передбачено проаналізувати наявний стан виконавської компетентності у студентів-струнників 3-4 курсів на початку експериментального дослідження, та таких курсів упродовж наступного року. Було застосовано традиційні методи: вивчення продуктів навчальної та виконавської діяльності, аналіз програмної та звітної документації, написання есе, інші нотатки. Це дозволило мати інформацію, зробити висновки про рівень сформованості виконавської компетентності.

Діагностика здійснювалась у *два етапи*.

Мета *першого етапу* діагностичного експерименту нашого дослідження – визначення реального стану сформованості виконавської компетентності у студентів-струнників (2020-2021 рік, студенти 3-4 курсів, перший семестр).

На *другому етапі* було діагностовано стан сформованості виконавської компетентності у студентів 3-4 курсів (другий семестр) згідно розроблених критеріїв, оброблено результати, що отримані під час експерименту, визначено відповідні рівні означеного феномена, створено експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи для продовження експерименту на формувальному етапі.

Грунтуючись на відповідних науково-методичних розробках, ми врахували три рівневі характеристики, за якими здійснили діагностику. Кожний з трьох рівнів відповідав конкретному етапу формування виконавської компетентності струнників, то низький рівень ми назвали *репродуктивним (НР)*, середній – *конструктивним (СК)*, а високий – *творчим (ВТ)*.

Розроблені у такий спосіб три рівневі характеристики описані з урахуванням визначених критеріїв стану виконавської компетентності.

Зважаючи на доцільність обмеження жорсткими межами вимірювання результатів дослідження, його унікальний характер, ми використовували

традиційні методи діагностики та на репетиціях, у концертному виконанні; анкетування; тестування; бесіди (колегіальні та індивідуальні); обговорення в діалозі учасників музично-комунікативної діяльності. Під час таких заходів відбувався обмін думками на теми та результатами репетиційної роботи; обмін враженнями від результатів звітної та концертної діяльності.

Дослідна робота проводилася із урахуванням інтересу її учасників, вмотивованої спрямованості на набуття виконавської компетентності суб'єктами навчального та самостійного творчого педагогічного процесу, орієнтуючись на визначену мету.

До завдань діагностичного етапу експерименту входило виявлення стану сформованості компонентних складових виконавської компетентності струнників, вони досліджувалися на основі розроблених нами критеріїв.

Цілеспрямоване педагогічне спостереження й опитування проводились під час індивідуальних і колективних занять, в природних умовах навчально-виховного процесу, під час репетицій, після публічних виступів, в індивідуальних бесідах, під час індивідуальних практичних занять, виконання студентами самостійних завдань. Використання різноманітних методів уможливило отримання різних експериментальних даних, можливість компенсувати неповні характеристики одних засобів дослідження якостями інших, що забезпечило толерантну сукупність отриманого фактичного матеріалу.

Питання анкети були нами сформульовані на основі поєднання загальнопедагогічних і музично-педагогічних принципів навчання, що базувались на теоретичних висновках Н. Гуральник, Г. Падалки, О. Рудницької, М. Фіцули [21; 75; 97; 123].

У дослідженні використано практичні результати власного педагогічного досвіду та спостережень за навчанням, творчою виконавською діяльністю суб'єктів навчання, у тому числі з Китаю.

Мета анкетування полягала у виявленні відношення студентів до наявності в них елементів виконавської компетентності, які вони мають

застосовувати у самостійній роботі; визначенні їхньої обізнаності щодо власного розуміння змісту виконавської компетентності, ролі музично-комунікативної діяльності у підготовці майбутніх спеціалістів.

Загальну кількість балів ми вираховували за такою схемою:

Отримані оцінки від 0 до 3 балів характеризували низький рівень.

Отримані оцінки від 4 до 6 балів характеризували середній рівень.

Отримані оцінки від 7 до 9 балів характеризували високий рівень.

Застосування анкетування дозволило зрозуміти загальний стан сформованості досліджуваного феномена; проаналізувати та оцінити рівень сформованості їхніх мотиваційних спрямувань у навчанні та самостійній сольній і колективній діяльності.

Спеціально розроблені й запропоновані студентам питання анкети згруповані відповідно визначених завдань (додаток 8). Питання анкети, які зорієнтовані на визначення рівня сформованості виконавської компетентності студентів струнників, мають конкретну мету, яка співвідноситься із визначеним компонентним комплексом та відповідає логіці здійснення експерименту.

Ми враховували складність змісту питання, що потребує розгорнутих відповідей суб'єктивного характеру (питання переважно відкритого типу). Такі питання чергувались із питаннями тестового характеру (закритого й напівзакритого типів).

Відповідно до означених нами компонентів структури, усі отримані емпіричні дані ми розподілили на чотири блоки. Такий розподіл дав можливість визначити у студентів як майбутніх учителів рівень сформованості виконавської компетентності.

Мета діагностичного етапу експериментальної роботи – визначити стан сформованості виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів, які навчаються у мистецьких закладах освіти на музичних відділеннях. Анкети було запропоновано студентам ЗВО, у тому числі китайських, завдяки он-лайн формі спілкування. Аналіз анкет відбувався у 2021-2022 н. році.

Для визначення сучасного стану проблеми на діагностичному етапі нами визначено необхідність розв'язання таких завдань:

Аналіз відповідей на запропоновану анкету студентів-струнників. Питання анкети ми згрупували таким чином, що вони відповідали визначеним компонентам виконавської компетентності (по 2 запитання анкети на кожний компонент).

Виконуючи перше діагностичне завдання (аналіз відповідей на запропоновану анкету), проаналізовано відповіді респондентів.

Так, відповіді на перше запитання, «Як Ви стали віолончелістом або скрипалем? Напишіть коротко», були такими: «Мама так захотіла, вона музикант», «Був малий конкурс в школі мистецтв»; «Люблю дивитись і слухати як грають багато музикантів»; «Хочу стати диригентом, не заню, може це складно», «Мені подобається грати, такий красивий інструмент», «Я почала грати на цьому інструменті, тому що дуже подобався його звук», інші. Виходячи із цих та інших подібних відповідей, можна зробити висновок, що не завжди свідомо респонденти ставали віолончелістами, але вони своє бажання займатись не полишали. Ми припускаємо, що у процесі занять викладачі цього інструменту заохочували своїх учнів грати саме на цьому музичному інструменті. Із загальної кількості респондентів лише 15 % ставали віолончелістами свідомо, вибір яких підсилювала гра в оркестрах та ансамблях (рівень В), 23% осіб – ставали віолончелістами з деяким розумінням ціннісного ставлення до цього інструменту та самої інструментальної музики, їм подобались і особистості віолончелістів, яких вони чули або знали з інформаційних джерел (С). Решта опитаних, 62 % (рівень Н) починали навчатись на віолончелі скоріше випадково. Але і надалі залишались прихильниками цього музичного інструменту.

Майже така ж картина спостерігалась і зі скрипалями: 14,3 % опинились на вищому (В) рівні; 25,1 % респондентів – на середньому (С) рівні, 60,6 % осіб – на низькому (Н) рівні.

На друге запитання, «У якому виді музичної діяльності віолончеліст і скрипаль отримує найбільшу кількість та різноманіття компетентностей? Відповідь може бути не одна. Необхідне підкресліть: сольному виконавстві, навчанні гри на віолончелі або скрипці під час ансамблевого виконавства. У оркестровій діяльності», відповіді були неоднозначними. Багато респондентів отримали нові враження та компетентності саме на заняттях з ансамблевого та оркестрового класу, які для них були і цікавими. Так, 39,1 % респондентів уважали, що ансамблева та оркестрова гра дуже складна та необхідна для збагачення обсягу компетентностей для майбутнього виконавця. У цих відповідях звучала деяка обережність: «Необхідно думати не лише про своє виконання, а й про інших учасників»; «Складно думати не лише про музику, а про інших»; «Не просто активно прислуховуватись, як грають інші»; «Я відчуваю, що не завжди можу підлаштовуватись під своїх одногрупників у своїй партії» та ін.

Натомість були респонденти, які уважали, що найбільший обсяг компетентностей вони отримують на заняттях з сольного навчання, 68,9 % осіб. Пояснення такі: «На уроках з викладачем я отримую більше знань та умінь, крім мене нікого немає»; «На заняттях зі скрипки я багато чого навчаюсь», «Мій учитель з віолончелі багато грає і я у нього вчуся». Та інші відповіді, які виявляють потребу у заняттях з сольного виконавства, оскільки більше уваги на цих заняттях приділяється опануванню технічними навичками, які пізніше переростають у повноцінні загальні виконавські компетентності.

Серед респондентів чимала кількість студентів уважають, що необхідно з однаковою наполегливістю опанувати віолончель або скрипку на всіх дисциплінах, які є у навчанні, 89,2 % осіб. Ми підтримуємо і цей вибір. Адже він виявляє загальну картину мотиваційного спрямування наших респондентів. Загальний обсяг відсоткового значення відповідей не дорівнює у цьому випадку 100 %, це є природним результатом, оскільки респонденти

надавали по декілька відповідей у цьому питанні, як було запропоновано анкетною.

Так, узагальнюючи, можна зробити висновок, що понад третини студентів зацікавлено але з розумінням складності оркестрового виконавства ставляться до набуття відповідних компетентностей під час колективного виконання, 2/3 респондентів віддають перевагу навчанню соло на своєму інструменті, переважна кількість студентів вважають, що необхідно опанувати всіма видами музично-комунікативної діяльності (навчання соло, гра в ансамблі, оркестрі, діалогова взаємодія зі своїми викладачами) для набуття високого рівня виконавської компетентності.

Узагальнення відповідей на перші два запитання доводить, що мотиваційно-мобілізаційна складова формування виконавської компетентності студентів-струнників потребує додаткової роботи з її удосконалення. На це було звернено особливу увагу під час формувального етапу експерименту.

Наступним третім завданням було необхідно визначитись, «Чи любите Ви виконувати музичні твори на публіці? Підкресліть: Так чи Ні».

Ми не даремно очікували, що саме публічне виконання музичних творів, демонстрація своїх художньо-технічних досягнень дуже цікавить наших респондентів, тому вони продемонстрували значний відсотковий результат цього бажання, 88,6 % респондентів (зауважимо, що 29,4 % із задоволенням грає на публіці соло, а більша частина хотіла б грати на публіці в ансамблі та оркестрі, оскільки «Грати в колективі не так страшно!», 59,2 % студентів). решта не дуже хотіла б грати на публіці (11,4 % осіб). Тобто, дві третини студентів, у цілому, із задоволенням готова продемонструвати свої компетентності слухачам.

Ми усвідомлюємо, що на шляху до отримання радості від спілкування з публікою стоїть не проста психологічна перешкода, естрадне хвилювання. Це додає до змісту формувальної роботи додаткові ускладнення та потребує вирішення відповідних завдань.

На четверте запитання, з відповідей на яке ми хотіли дізнатись, «Яких віолончелістів та скрипалів Ви знаєте? Назвіть їх імена» надали відповіді невелика кількість респондентів (14,2 % назвали по одному-два музиканта, серед яких М. Растропович, Йо Йо Ма, В. Червов). Серед скрипалів відомими для наших студентів були Д. Ойстрах, Л. Коган, А. Ямпольський. Зауважимо, що китайські віолончелісти знають імена багатьох всесвітньо відомих віолончелістів: Готьє Капюсон, Мстислав Ростропович, Жаклін Дю Пре, Ніколас Альтштадт.

Решта студентів не знали імен видатних музикантів (85,8 %). Це засвідчило не достатню ерудованість студентів у виконавській активності віолончелістів та скрипалів і неповну їх готовність до усвідомлення виконавської компетентності багатьох музикантів, які грають на віолончелі та скрипці. До того, ж мало хто з респондентів ознайомлений з методичною діяльністю багатьох музикантів. Це зорієнтувало нас на доповнення змісту формувальної роботи матеріалом, який розкривав би активну методичну діяльність струнників, специфіку їх методичних систем.

П'ятим питанням було з'ясовано, з якими спеціальними складнощами у грі на віолончелі та скрипці стикаються студенти під час навчання на цьому музичному інструменті («Які складнощі Ви відчуваєте під час навчання гри на віолончелі або скрипці? Напишіть»). Майже всі струнники відповіли на першу половину запитання, розуміючи, що треба мати уявлення про «гарний звук». Майже 95 % респондентів це усвідомлюють. А технічно-художні засоби втілення цього «гарного звуку» на своєму інструменті є більш складними завданням. Зрозуміло, що для цього мало усвідомлювати сутність проблеми, треба ще й володіти знаннями з методики навчання на віолончелі або скрипці та мати досвід їх застосування на практиці. Респонденти вважають, що необхідно «визначити ті труднощі, які вони мають, усвідомити методи та потім приступати до їх подолання». Основними труднощами віолончелісти, наприклад, вважають ті, що криються у технічних та кантиленних творах. Також допомога викладачів необхідна при набутті «відчуття стилю та епохи

відповідно до засобів використаних при виконанні конкретного твору». Про такі труднощі указують також багато респондентів, майже 87 % (86,8 %). У цьому випадку сума відсоткового відношення, як ми указували може перевищувати стовідсоткову межу.

Шостим запитанням було запропоновано таке: «Щоб Ви порадили додати в програми навчання гри на віолончелі або скрипці?». На нашу думку, відповідь було досить несподіваною. Студенти мріють заграти з оркестром, виконуючи сольні партії. Одна з відповідей виглядає так: «Цікавим був би досвід сольної гри з оркестром, а також детальніше вивчення оркестрових труднощів, які трапляються на шляху виконавця-оркестранта». Тож студенти ставлять перед собою дуже високі цілі. Це, на наше переконання, свідчить про те, що молоді музиканти не відчувають перешкод для підвищення своєї виконавської кваліфікації, мріють і вважають за можливе досягати цих цілей.

Що стосується вивчення оркестрових труднощів, на жаль, конкретні труднощі не були названі, але ми можемо передбачити, що це загально визнані сталими музикантами труднощі, які необхідно долати молодим оркестрантам: чисте інтонування учасниками кожної конкретної групи виконавців (кожної партії), чистота строю, цілісність у метро-ритмічній структурі, тривалість загальних пауз, відчуття єдиного темпу, інші. Варто не забувати і про організаційні труднощі, які долають не лише музиканти, члени виконавського колективу, а і диригенти. Кожний із оркестрантів мріє сам стати керівником оркестру та стає ним у закладах середньої освіти, створює шкільні музично-інструментальні колективи для розширення музичної ерудиції школярів та отримання однієї з виконавських компетентностей – організація та виконавська діяльність молодіжного музичного ансамблю або оркестру. Окремі теоретичні знання та виконавський досвід інших керівників, узагальнення їх умінь з організації таких оркестрів можна отримати з методичних напрацювань видатних віолончелістів та скрипалів, які поєднували у своїй виконавській творчості не лише сольне та оркестрове виконання, а й диригентську компетентність.

Відповіді на сьоме запитання стосовно того, «За яких умов Вам зручніше готуватись до виконавської (концертної) діяльності?» були індивідуальними, відповідними досвіду концертної діяльності. Але з методико-педагогічної точки зору нам вдаються влучними такі відповіді: «достатня кількість часу на підготовку», «фізичне здоров'я», «правильний вибір твору, відповідний до рівня підготовки студента». Тож 76,6 % респондентів називали свої особистісні проблеми підготовки до концертної діяльності. Серед цих представлених та наданих інших умов ми побачили такі, які стосуються особисто кожного студента, рівня його підготовки. Але було мало висловлювань, які б розкривали комунікативні можливості студентів, їх уміння колективного виконавства. Їх було лише 21,1 % осіб. Решта ж струнників, 2,3 % осіб, вважають, що головною передумовою вдалої концертної діяльності є досвід саме такої діяльності, виступів у відкритих концертах перед аудиторією різного віку з репертуаром різних жанрів, стилів, художньо-образного змісту.

На восьме запитання, «Що повинен вміти (наявні компетентності) віолончеліст та скрипаль, які хочуть стати виконавцями?», були надані такі відповіді: «Треба навчитись видобувати гарний звук», «Я вважаю, що звук і його чистота саме головне», «Добре займатись і не боятись сцени», «Грати в ансамблі», «Відчувати звучання свого друга і партії», «Не знаю, як цього скоріше досягти». Були відповіді, які стосувались умінь «видобувати красивий звук». Ми усвідомлюємо, що спеціально-музичні здібності та уміння є дуже важливими для виконавця. Тема нашого дослідження торкається формування виконавської компетентності, для якої якість звуку, уміння його відтворювати і решта слухо-уявлюваних, технічних та художніх задач дуже важливі для становлення та набуття виконавської компетентності і врахуємо ці особливості підготовки студентів струнників, віолончелістів та скрипалів.

Натомість повинні акцентувати увагу на тому, що всі особливості формування цієї важливої компетентності не можливо дослідити та практично втілити в одному дослідженні. Наша мета винайти особливі підходи та методи,

які були б у пригоді струнникам для формування такої моделі виконавської компетентності, в якій значне місце займало ансамблеве та оркестрове виконавство поряд із становленням сольної майстерності кожного молодого музиканта, у їх професійній функціональній єдності. Ми маємо на увазі і навчання, і практичну концертну готовність. Тому, для нас важливо, що велика кількість студентів указувала у своїх відповідях на потребу грати в ансамблі та оркестрі, бачили в цьому цікавий та корисний напрям створення методики формування виконавської компетентності.

Таким чином, за відповідями на восьме запитання ми констатували, що для того, щоб стати майстерним виконавцем струннику необхідно гарно володіти звуковидобуванням, володіти необхідними технічними та слуховими можливостями. На це указали 28,9 % осіб. Замислились над тим, як цього досягти 32,6 % респондентів, а бажання грати в оркестрі або ансамблі висловили решта осіб, але не знають як краще цього досягти 38,5 % студентів. Тож майже третина респондентів бажають більше уваги приділяти сольному розвитку, а понад дві третини вбачають у комунікативній діяльності багато можливостей для формування виконавської компетентності, якщо вони ставлять собі за мету працювати в оркестрі або ансамблі. Вони розуміють необхідність розвивати в собі не лише спеціально музичні, специфічно інструментальні компетентності, а й комунікативні можливості, колегіальні якості та потребу у колективній співпраці.

Таблиця 3.1.

#### Підсумкові результати діагностичного етапу експерименту

Рівні	1 компон	2 компон	3 компон	4 компон
ВТ (високий)	5,6	19,4	13,9	16,7
СК (середній)	22,2	22,2	16,7	19,4
НР (низький)	72,2	58,4	69,4	63,9

Узагальнюючи, відмітимо, що результат діагностики стану сформованості виконавської компетентності студентів струнників у процесі

музично-комунікативної діяльності, в основному визначається як низький і середній рівні, що разом складають майже 80 % респондентів. Це засвідчує необхідність організації та здійснення формувального етапу експерименту.

### 3.3. Експериментальна перевірка методики застосування педагогічних умов поетапного формування виконавської компетентності струнників

Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи складався з 1. Заохочувально-перспективного, 2.Проектно-поглибленого. 3. Творчо-відтворювального етапів і розпочався констатацією стану проблеми на початку нового навчального року.

За методикою діагностичного етапу встановлено, що середньої величини високого рівня досягли 16,7 % студентів, середнього – 24,3 % осіб та низького – 59 % осіб. Застосовуючи аналогічну методику на етапі констатації стану проблеми з виконавської компетентності студентів струнників, встановлено такі результати.

Таблиця 3.2

#### Результати 1 зрізу констатувального етапу дослідження

Компоненти	Високий		Середній		Низький	
	Особи	%	Особи	%	Особи	%
Мотиваційно-спрямований	2	5,6%	8	22,2%	26	72,2%
Навчально-організаційний	7	19,4%	8	22,2%	21	58,4%
Музично-особистісний	5	13,9%	6	16,7%	25	69,4%
Професійно-виконавський	6	16,7%	7	19,4%	23	63,9%
<i>Середня</i>	<i>6</i>	<i>16,7%</i>	<i>9</i>	<i>24,3%</i>	<i>21</i>	<i>59,0%</i>

У подальшому діагностичному процесі зроблено наступний зріз на початку нового навчального року для розуміння загального стану проблеми та

для розподілення студентів на контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи.

Таблиця 3.3

Результати 2 зрізу констатувального етапу дослідження

Компоненти	Високий		Середній		Низький	
	Особи	%	Особи	%	Особи	%
Мотиваційно-спрямований	2	5,6%	8	22,2%	26	72,2%
Навчально-організаційний	8	22,2%	7	19,4%	21	58,4
Музично-особистісний	6	16,7%	6	16,7%	24	66,6%
Професійно-виконавський	6	16,7%	5	13,9%	25	69,4%
<b>Середня</b>		<b>15,3</b>		<b>18,0</b>		<b>66,7</b>

Поетапна методика формування виконавської компетентності струнників здійснювалася упродовж двох років навчання в університеті. Ефективність поетапної методики забезпечувалась за рахунок ускладнення всіх елементів формувальних дій (навчальних, виконавських) збагачення компетентнісних можливостей упродовж усього формувального етапу експерименту.

Формувальний етап експерименту проходив у природних умовах підготовки студентів; запропоновані методичні розробки та практично-виконавські завдання застосовувались у навчальному процесі студентів НПУ імені М. П. Драгоманова (назва університету того історичного періоду). Це дало можливість застосувати форми й методи роботи для підвищення сформованості структурних компонентів виконавської компетентності студентів струнників.

До формувального етапу експерименту було залучено студентів, які навчались гри на віолончелі та скрипці на індивідуальних заняттях, слухали курси лекцій з теорії та історії музики, спеціальної методики гри на скрипці, опосередковано отримували додаткові виконавські компетентності у музично-

комунікативній діяльності в процесі інших колективних занять. У експерименті взяли участь 36 студентів НПУ імені М.П. Драгоманова. Констатувальний зріз було здійснено на початку 1 семестру 2021-2022 навчального року, перший етап, заохочувально-перспективний. Результати досягнень експериментальної групи було порівняно з результатами контрольної групи.

Контрольний зріз довів, що студенти, які навчались на 3-4 курсах показали майже однакові результати з тими, хто продемонстрував результати на початку нового навчального року. Це дає підстави для висновків, що констатація проведена вірно, а результати є валідними.

Для отримання додаткових даних було проведено тестування за допомогою тесту В. Ряховського. Тест дав нам можливість визначити наявність та рівень ступеня товарищкості в учасників формульованого експерименту. Як з'ясувалось, музиканти мають середній та високий рівень товарищкості, що дає їм можливість спілкуватись та допомагати один одному в складній музично-комунікативній діяльності.

На I етапі, заохочувально-перспективному, визначена спрямованість мотивації студентів на формування у студентів експериментальної групи переважно *мотиваційно-мобілізаційного* та *опосередковано навчально-організаційного* компонентів. Постали такі завдання:

1. Мобілізація мотивації студентів до набуття виконавської компетентності; усвідомлення професійної якості її набуття, встановлення відповідних пріоритетів.

2. Поширення знань про віолончельне та скрипкове мистецтво, їх історико-культурне становлення в різних країнах світу; знайомство з видатними персоналіями; розширення музичного репертуару за рахунок поповнення своїх інформаційних бібліотек з творів для цих інструментів та оркестрового виконавства.

3. Рефлексія власних можливостей стосовно зацікавленості студентів у підвищенні власного виконавського рівня у організації самостійного навчання (якість слухового контролю, чистота інтонування, ін.).

Складовими організації формувального експерименту були:

- а) застосування всіх форм навчальної та виконавської творчої комунікації off-line та on-line ресурсу; вирішення комплексних завдань з усіх компонентів виконавської компетентності, що проявлялися на практиці у специфічному доборі навчального матеріалу, визначенні колективної мети;
- б) індивідуальна робота із врахуванням творчих і художньо-технічних здібностей, інтересів студентів до оркестрового та ансамблевого виконавства, рівня сформованості в них загальної музичної ерудованості;
- в) музично-комунікативна діяльність, яка концентрувала й активізувала творчу виконавську концертну діяльність студентів;
- г) залучення новітніх програм та інноваційних технологій, Інтернет ресурсу.

На цьому етапі застосовані такі форми роботи – індивідуальні заняття, окремі заняття з музичної теорії, дистанційні зустрічі; колективні заняття (ансамблеве виконавство, оркестрове виконавство); самостійний особистісний пошук кожного студента.

Формувальний процес цього етапу будувався на *принципах емпатійності, комунікативно-артистичного спрямування, фасилітації, співробітництва, самостійності, слухового універсалізму, індивідуалізації*, тобто заохочення студентів до самостійної роботи зі професійного самовдосконалення, опори на поглиблення власних природних задатків і здібностей.

Для забезпечення успішного виконання поставлених завдань з формування виконавської компетентності застосовані такі визначені *педагогічні умови*:

- *зацікавлення вивченням історіографії виконавської культури* (яка зумовлює набуття традиційного досвіду видатних музикантів та педагогів

струнно-смичкової школи, історичної пам'яті поколінь педагогів-струнників, опанування кращих методик сталих педагогів);

- *активізація компетентнісного зростання студентів по всіх напрямках його набуття* (зумовлює активну навчальну та самостійну діяльність студентів у процесі музичної комунікації з усіма учасниками освітнього та виконавського процесу: студентами, викладачами);

- *спонукання до самоусвідомлення досягнення акме-професійної компетентності.*

Для виконання відповідних завдань за цими умовами використано такі **методи**: вправи на уміння слухати (за М Моїсеєвою), вправи на уміння промовляти (за М. Моїсеєвою); саморозвитку щодо набуття власного виконавського досвіду (за концепцією О. Андрейко); створення музичного накопичувача (з електронних носіїв) різних творів (оркестрових та ансамблевих) за участю віолончелі та скрипки; письмове нотування історичних відомостей про діяльність видатних струнників, їх виконавський досвід та виконуваний репертуар (нотний та звуковий); пропедевтичне ознайомлення зі спадщиною оркестрових та ансамблевих творів із професійно-музичних конкурсів, фестивалів, ін. засобом аналізу та фіксації Інтернет програм; коротких записів та інтерв'ю учасників музичних колективів щодо їх успіхів та помилок у рефлексії досягнутих власних компетентностей в оркестровому виконавстві.

Ці методи сприяли набуттю вмотивованості щодо власної компетентності; спонукали студентів до підвищення свого загальномузичного тезаурусу; виявленню творчої виконавської діяльності (сольній та колективній); сприяло ознайомленню з кращими зразками світової композиторської творчості у виконанні різних оркестрів світу; набуття та поширення свого музично-комунікативного досвіду та відповідної рефлексії стосовно колективної діяльності.

У ході експерименту було запропоновано такі завдання: 1) завдання – занотувати улюблені класичні музичні твори, які зберігала музична пам'ять, у

концертному виконанні оркестрів; 2) спонукати слухову саморефлексію; 3) завдання – додати до свого музичного тезаурусу твори, які винайдені самостійно, та історіографічну інформацію, що подана у додатках; 4) завдання – прослухати виконання різних музичних творів видатного скрипаля та віолончеліста запропонованого нами для прикладу.

Створити щоденники для записів класичних творів, шедеврів світової оркестрової та ансамблевої музики.

Наступне завдання, яке має на меті розвивати не лише «мистецтво «промовляти» (як зазначав видатний А. Готліб стосовно уміння оповідача), а й «мистецтво слухати», що вже є мистецтвом талановитого співрозмовника. А ми вважаємо, що ансамблістам, які спілкуються на «музичній моделі», є самі «музичними співрозмовниками», а значить повинні вміти слухати один одного.

Надано вправи на розвиток почуття ансамблю методом активного вслуховування (за М Моїсеєвою). Ці вправи полягають у тому, що учасники музично-комунікативної діяльності (колективного виконання в ансамблі, оркестрі) в результаті спеціального вслуховування у гру партнерів по колективу мають оцінити цю гру партнерів по оркестровій партії. У процесі виконання такого завдання студенти навчаються активізувати свої зовнішні слухові відчуття, що вкрай необхідно для професійної гри в колективі. В результаті виконання цього завдання упродовж навчальної складової, репетиції з вивчення одного будь-якого твору, студент активно прислуховується до гри інших, та після репетиції вносить у свої нотатки якісні характеристики, які оцінює за визначеними *показниками* першого критерію «прояву мобілізації мотивації»: **(1а)** міра відчуття цінності набуття досвіду колективної музично-виконавської діяльності; **1б)** міра відрефлексованості емоційного відчуття співробітництва у пошуку і відтворенні музичного матеріалу)

Так, у результаті *рефлексії* та внутрішнього оцінювання (кожний студент, учасник експерименту, оцінює *своїх партнерів по партії*)

розвивається слухова саморефлексія, слухова уважність і слухова активність, що позитивно впливає на результат формування виконавської компетентності, та, перш за все, на удосконалення мотивації до чистої інтонації, навчальної адекватності, самокритичного мислення, чуття ансамблю.

Виконання цих завдань сприяло формуванню мотиваційно-мобілізаційного та частково навчально-організаційного компонентів.

Наступним завданням запропоновано саморозвиток з набуття досвіду виконавської діяльності, власних практичних виконавських досягнень (за Андрейко), які вимірювались за *показником: 1а) міра відчуття* цінності набуття досвіду колективної музично-виконавської діяльності. Сутність завдання полягало у самовизначенні студентами цінності участі у оркестровому виконавстві та спрямованості репертуарного навантаження цих виступів (чи отримали вони задоволення власних потреб чи соціально значущих потреб). Забезпечення соціального виміру формувало саме мотиваційно-мобілізаційний компонент, який у інтегративному поєднанні індивідуальних особливостей студента зі складовими соціального виміру: «до якого належать спрямованість, комунікативність, характер та досвід майбутнього виконавця... складає персонально-диспозиційну структуру виконавської діяльності скрипаля» [2, с. 114].

Для формування навчально-організаційного компонента було запропоновано спрямувати свої зусилля на спробу самому керувати однією партією або всім колективом у цілому. Застосовувався для цього метод включення у навчально-репетиційний процес. (Цей компонент дещо дублює організаційні компетентності студентів, які вони можуть отримувати і в хорі, що у навчальному комплексі позитивно впливає на відповідні компетентності студентів). Тим ціннішим є цей досвід, оскільки він примножує отриманий досвід навчання в двох колективах водночас (оркестр або ансамбль і опосередковано хор).

Для виконання третього завдання ми запропонували прослухати твори для віолончелі: 1. Й. Гайдн. Solo Concerto № 1 in C; 2. Сюїти Й. Баха у

виконанні

Мстислава

Ростроповича

<https://www.google.com/search?q=%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87%2C+%D1%81%D0%BB%D1%83%D1%88%D0%B0%D1%82%D1%8C>

Для прослуховування скриpkового майстра ми запропонували виконання Василя Попадюка. «Український Паганіні» Василь Попадюк на сцені Майдану (Хрещатик, Київ). <https://www.youtube.com>watch>

Було запропоновано прослухати декілька творів у оркестровому виконанні, Наприклад, Академічного симфонічного оркестру філармонії України під орудою Олександра Дмитрієва: В. Моцарт. Симфонія № 40. <https://www.youtube.com>watch>

Для поглиблення стильового відчуття студентів запропоновано прослухати симфонію № 8 («Незакінчена»), ч.1 Ф. Шуберта у виконанні Академічного оркестру Донецької філармонії. <https://www.youtube.com>watch>

Для отримання додаткових відчуттів стосовно ансамблевої гри у струнному квінтеті було запропоновано прослухати Український квінтет Б. Лятошинського у професійному виконанні та занотувати свої враження щодо виконавської компетентності його виконавців, та відмітити, що саме сподобалось у цьому виконанні. <https://www.youtube.com/watch?v=kItpur1KITo>.

Результат виконання цього завдання вимірювався за показником **2а)** першого критерію: *кількість опанованого історико-теоретичного матеріалу з теми дослідження, зафіксованого виконання самостійних завдань щодо винайдення цікавого фактичного матеріалу про діяльність видатних персоналій диригентів.*

Наступним завданням було занотувати якісні характеристики дій студентів оркестру стосовно організації роботи колективу та намірів самостійно керувати окремими партіями, допомагати керівнику в організації роботи та розучуванні окремих партій, розвивати слухову активність стосовно чистоти інтонації виконання музики тощо. Результат виконання цього

завдання вимірювався за показником **2б) якість зафіксованих проявів організаційних компетентностей студентів з проведення самостійної практичної репетиційної та виконавської роботи як асистента диригента колективу.**

Ці завдання мали позитивний вплив на формування мотиваційно-мобілізаційного та навчально-організаційного компонентів. Їх виконання фіксувалось у відповідних оцінних картах.

Таблиця 3.4

Досягнення студентів ЕГ першого етапу формувального експерименту за першим та другим компонентами. (%)

Компоненти	Високий (В)		Середній (С)		Низький (Н)	
	Особи	%	Особи	%	Особи	%
1.Мотиваційно-спрямований	20	56,5	12	31,3	4	12,2
2.Навчально-організаційний	<b>23</b>	62,3	11	30,8	2	6,9

Другий етап, проєктивно-поглиблений, тривав упродовж повного семестру та розвивався за такими напрямками:

- збереження мотивації щодо формування виконавської компетентності студентів;
- застосування навчально-організаційних методів набуття провідної компетентності;
- формування музично-особистісного компонента.

Метою II етапу формувального етапу експерименту було впровадження педагогічних умов, використання на практиці ефективних форм і методів формування виконавської компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва, студентів струнників.

Формувальний процес цього етапу будувався на *принципах слухового універсалізму, індивідуалізації, комунікативно-артистичного спрямування,*

продовжуючи заохочувати студентів до самостійної роботи з професійного самовдосконалення, подальшого поглиблення власних природних задатків і здібностей студентів.

Застосованими формами роботи цього етапу були індивідуальні заняття з самовдосконалення музичних здібностей та виконавських компетентностей, самоорганізація репетиційної діяльності; розширення напрямів власної професійної мобільності; колективні форми репетиційної та концертної діяльності; колективні форми співробітництва під час музично-комунікативної діяльності, інші.

Для забезпечення успішного виконання поставлених завдань з формування виконавської компетентності студентів струнників застосовані такі визначені *педагогічні умови*: *активізація компетентнісного зростання студентів по всіх напрямках його набуття* (зумовлює активну навчальну та самостійну діяльність студентів у процесі музичної комунікації з усіма учасниками освітнього та виконавського процесу: студентами, викладачами); *спонукання до професійного самоусвідомлення досягнення акме-професійної компетентності* (зумовлює активне цілепокладання студентів до досягнення найвищого рівня власних професійних досягнень, поглиблення своїх музичних здібностей та досягнень, застосування отриманої компетентності у майбутній самостійній творчій виконавській діяльності).

Для виконання відповідних завдань за цими умовами використано такі *методи*: «Я-керівник» оркестрової партії, активізації власної слухової активності, удосконалення художньо-технічної спроможності кожного ансамбліста, збагачення власного досвіду створення зафіксованих матеріалів (схеми, записи, відео-аудіофіксація фрагментів виконавської діяльності тощо). Ці методи сприяли набуттю навичок самостійного винайдення вирішення складних професійно-виконавських завдань, розвитку умінь професійної мобільності; удосконаленню перших двох компонентів (*мотиваційно-мобілізаційного та навчально-організаційного*) та формуванню музично-особистісного компонента, як провідного на цьому етапі формувальної роботи.

Під час експериментальної роботи на другому етапі було запропоновано такі завдання:

- 1) скласти щоденники Інтернет прослуховування різних концертних програм за участю віолончелістів та скрипалів;
- 2) подумки, саморефлексованими діями розвивати власні диригентські можливості перед дзеркалом під час гри оркестрових творів з Інтернету (приклади: М. Скорик. «Мелодія»; Дебюссі «Місячне сяйво», ін.);
- 3) фіксувати власні ефективні музично-комунікативні прояви («Я-керівник» оркестрової партії) у навчальній та концертно-виконавській практиці;
- 4) створити власні художньо-стильові елементи до виконання одного програмного твору в оркестрі (М. Скорик. «Мелодія»).

Після виконання поставлених завдань було зафіксовано результати експертами, викладачами та керівником оркестру. Отримані дані занесено у відповідну таблицю.

З отриманих результатів можемо зробити висновок, що музично-особистісний компонент є найбільш цікавим та бажаним для студентів, вони намагаються виконати максимально чітко всі завдання, отримати найвищий бал від експертів та викладачів.

Третій етап, творчо-відтворювальний, формувального етапу експерименту розвивався за такими напрямками:

- активізація мотивації на формування виконавської компетентності студентів струнників;
- використання навчально-організаційних методів набуття провідної компетентності та формування музично-особистісного компонента;
- активізація творчої самостійності студентів струнників як майбутніх викладачів музичного мистецтва та самостійних спеціалістів у галузі музичного мистецтва та виконавської компетентності; заохочення ініціативності студентів у розвитку власної музично-комунікативної

діяльності задля ефективності формування професійно-виконавського компонента, провідного на цьому етапі.

Хід III етапу формувального експерименту передбачав організацію набуття та практичне закріплення компетентностей з усіх визначених компонентів. На останньому, III, етапі пріоритетним був професійно-виконавський компонент. Продовжувалось застосування індивідуальної форми занять (за потреби), колективний аналіз та обговорення виконання в оркестрі програмних творів, відвідування концертів з музично-інструментальної музики; проведення спільних публічних заходів (тематичних і святкових концертів, event-project), самостійне музикування студентів, консультації, виконання нескладних творів, перекладених для шкільних ансамблів для застосування на уроках музичного мистецтва в загальних закладах середньої освіти.

Ефективність формувального процесу досягалась застосуванням таких педагогічних умов: 1) *створення ситуації музично-комунікативної єдності учасників освітньо-виконавського процесу* (задля спонукання активності упродовж всього навчання та самостійного практичного становлення); 3) *активізація компетентнісного зростання студентів по всіх напрямках його набуття* (активізація процесу музичної комунікації з усіма учасниками освітнього та виконавського процесу: студентами, викладачами); 4) *спонукання до самоусвідомлення акме-професійної компетентності* (активність цілепокладання студентів до досягнення високого рівня своїх професійних досягнень, отриманих компетентностей у майбутній самостійній творчій виконавській діяльності).

У цей період формування виконавських компетентностей студентів струнників у процесі музично-комунікативної діяльності (музична ерудиція, навчальна професійна художньо-технічна активність, слухова універсалізація, партнерське ансамблево-оркестрове відчуття, аксіологія музично-комунікативної діяльності, концертно-виконавська спроможність) удосконалюється функціональний контент (комунікативний,

компетентнісний, соціально-особистісний, музичний, практично-технологічний та психолого-педагогічний компетентнісні комплекси, підрозділ 1.1).

Для забезпечення ефективності експериментальної роботи застосовувались такі **методи**: проєктовний (створення власного творчого інтерпретаційного проєкту виконання оркестрового твору програми), художньо-варіативний (надання різних варіантів художньо-виконавських проєктів виконання одного й того ж оркестрового твору під час підготовки публічного представлення слухацькій аудиторії); компетентнісного випробування (презентація своєї виконавської активності як концертмейстера оркестрової партії), метод розкриття потенційного лідерства (пропозиція щодо власного керування оркестровою партією виконуваних програмних творів).

Виконання узагальненого завдання вимагало колективних зусиль учасників музично-комунікативної діяльності, їх активності. Засобом педагогічного спостереження визначались загальні оцінки кожного студента та додавались до оцінок попереднього музично-особистісного компонента.

Таблиця 3.5

Досягнення студентів ЕГ другого та третього етапів формувального експерименту за третім та четвертим компонентами (%)

Компонент	Вищий (В)		Середній (С)		Низький (Н)	
	Особи	%	Особи	%	Особи	%
3. Музично-особистісний	25	68,9%	9	23,4	2	7,7%
4. Професійно-виконавський	31	85,1	4	11,5	1	3,4

Зазначимо, що умовне виокремлення певних періодів процесу формування виконавської компетентності студентів у процесі музично-комунікативної діяльності означає відсутність значних відхилень від них, вони використовувались як орієнтовні в організації експерименту, зокрема, у виборі

адекватних методів, засобів, форм навчально-організаційної діяльності, конкретизації завдань представленою дослідження. Таким шляхом ми спонукали допитливість студентів, самостійне ознайомлення з музичною літературою, яка виконується в оркестрі або ансамблевій програмі, для збагачення тезаурусу, набуття досвіду спілкування «на музичній моделі».

Під час експериментальної роботи експерти уважно стежили за темпами просування студентів у виконанні поставлених завдань, ступенем розвиненості ерудиції. Педагогічне спостереження мало суттєвий вплив на організацію та зміст індивідуальних занять з віолончелі та скрипки, на загальний розвиток особистості як ансамбліста та потенційного керівника шкільного учнівського оркестру.

Процес формування відповідних компетентностей кожним студентом здійснювався у «творчій лабораторії», яким є студентський ансамбль та оркестр (опосередковано клас педагога з індивідуальних занять). Створення музично-виконавських проєктів, що самоскерувувались свідомістю та завзяттям студента у навчанні, відбувалось у напруженій навчально-виконавській діяльності.

Виконання поставленого узагальненого завдання було спрямовано на формування професійно-виконавського компонента.

Результати виконання запропонованих завдань оцінювались за п'ятибальною шкалою та фіксувалось у відповідних оцінних картах. Оцінки виставлялись за кожне завдання окремо (всього 5 завдань). На вищій рівень потрапляли студенти, які мали від 25 до 20 балів за виконання всіх п'яти завдань етапу, на середній – від 19 до 14 б., на низький – від 13 до 8 балів.

Таким чином, можна зробити висновок, що ефективне розв'язання проблеми формування комунікативної компетентності студентів струнників значною мірою напряму залежить від схарактеризованих та застосованих педагогічних умов. До таких, що сприяли ефективності, належали ті, що сприяли розвитку творчої активності, реалізації креативності студентів до здійснення самопідготовки, реалізації їхнього особистісного музично-

компетентнісного потенціалу та забезпечення активності суб'єктів навчальної та виконавської музично-комунікативної діяльності.

Визначені педагогічні умови та використані на кожному етапі формування методи позитивно вплинули на ефективність результату, вони доповнювалися поточними ситуаціями, конкретизувались окремими навчальними та виконавськими рішеннями.

Представлена поетапна методика застосування визначених педагогічних умов формування виконавської компетентності віолончелістів і скрипалів функціонувала в режимі цілісного явища та сприяла зростанню досконалості віолончелістів та скрипалів щодо виокремлених компонентів.

### 3.4. Перевірка методики застосування педагогічних умов поетапного формування виконавської компетентності струнників

Таблиця 3.6

#### Рівні сформованості мотиваційно-мобілізаційного компонента (діагностичний етап)

Показники критерію: <i>прояв спрямованості мотивації</i>	Рівні	Група	
		особи	%
1а) – міра відчуття цінності набуття досвіду колективної музично-виконавської діяльності	<b>В</b>	1	2,9
	<b>С</b>	4	10
	<b>Н</b>	14	37,9
1б) – міра відрефлексованості емоційного відчуття співробітництва у пошуку і відтворенні музичного матеріалу)	<b>В</b>	1	2,7
	<b>С</b>	4	12,2
	<b>Н</b>	12	34,3
Узагальнені відомості	<b>В</b>	2	<b>5,6</b>
	<b>С</b>	8	<b>22,2</b>
	<b>Н</b>	26	<b>72,2</b>



Рис. 3.3. Рівні сформованості мотиваційно-мобілізаційного компонента  
(діагностичний етап)

Таблиця 3.7

**Рівні сформованості навчально-організаційного компонента**  
(діагностичний етап)

Показники критерію: ефективність набуття інформаційного та практичного контенту виконавської компетентності	Рівні	Група	
		особи	%
<b>2а)</b> – кількість опанованого історико-теоретичного матеріалу з теми дослідження, зафіксованого виконання самостійних завдань щодо винайдення цікавого фактичного матеріалу про діяльність видатних персоналій диригентів.	<b>В</b>	4	10,8
	<b>С</b>	5	12,5
	<b>Н</b>	10	29,1
<b>2б)</b> – якість зафіксованих проявів організаційних компетентностей студентів з проведення самостійної практичної репетиційної та виконавської роботи як асистента диригента колективу.	<b>В</b>	4	11,4
	<b>С</b>	2	6,9
	<b>Н</b>	11	29,3
Узагальнені відомості	<b>В</b>	8	22,2
	<b>С</b>	7	19,4
	<b>Н</b>	21	58,4

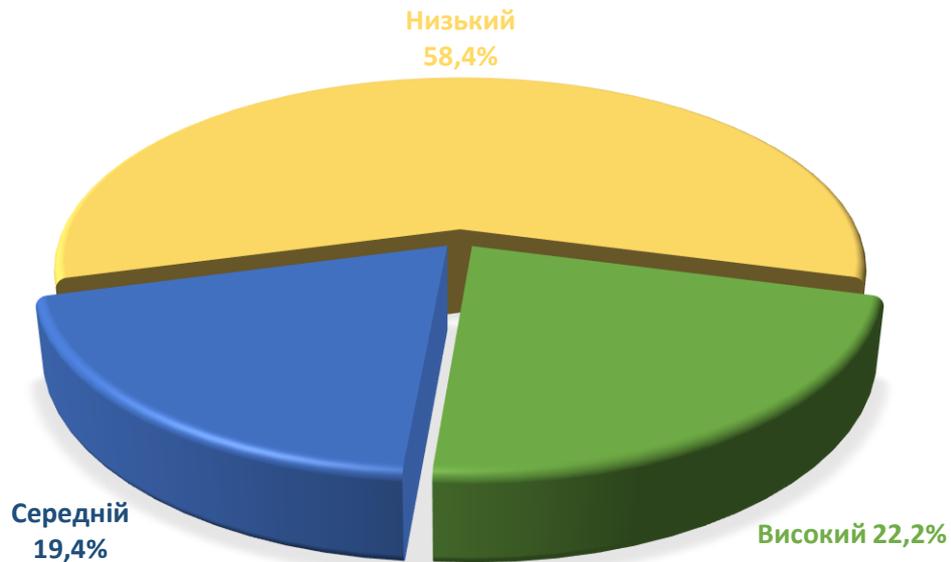


Рис. 3.4. Рівні сформованості навчально-організаційного компонента  
(діагностичний етап)

Таблиця 3.8

**Рівні сформованості музично-особистісного компонента**  
(діагностичний етап)

Показники критерію: здатність до індивідуального музичного розкриття образного змісту твору	Рівні	Група	
		особи	%
3а) - міра самостійності у розкритті та представленні учасникам ансамблю свого відчуття виконуваних творів	<b>В</b>	3	8,2
	<b>С</b>	3	7,8
	<b>Н</b>	13	35,1
3б) – міра колегіальності у створенні довершеного виконавського проекту відтворення музичних програм.	<b>В</b>	3	8,5
	<b>С</b>	3	8,9
	<b>Н</b>	11	31,5
Узагальнені відомості	<b>В</b>	6	<b>16,7</b>
	<b>С</b>	6	<b>16,7</b>
	<b>Н</b>	24	<b>66,6</b>

Узагальнені результати (у відсотках) щодо рівнів сформованості музично-особистісного компонента студентів за результатами діагностики показано на рисунку 3.5.

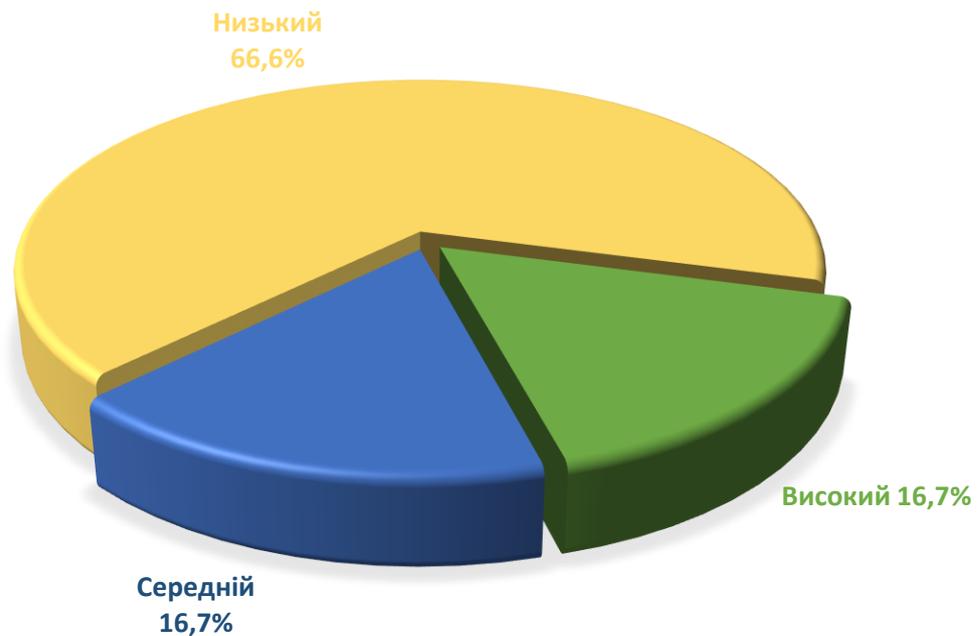


Рис. 3.5. Рівні сформованості музично-особистісного компонента  
(діагностичний етап)

Таблиця 3.9

**Рівні сформованості професійно-виконавського компонента**  
(діагностичний етап)

Показники критерію: <i>системність прояву визначених принципів професійної виконавської компетентності в різних формах музично-виконавської діяльності</i>	Рівні	Група	
		особи	%
4а) - міра зацікавленості застосованих колективних творчих виконавських пропозицій у створенні музично-образного художнього проекту (співвіднесення сольних та колективних форм виконавської діяльності)	<b>В</b>	3	7,6
	<b>С</b>	5	14,3
	<b>Н</b>	12	32,9
4б) - ступінь професійності презентованого колективного виконання програмних творів слухачською аудиторією.	<b>В</b>	3	9
	<b>С</b>	4	10,7
	<b>Н</b>	9	25,5
<b>Узагальнені відомості</b>	<b>В</b>	6	<b>16,7</b>
	<b>С</b>	9	<b>13,9</b>
	<b>Н</b>	21	<b>69,4</b>

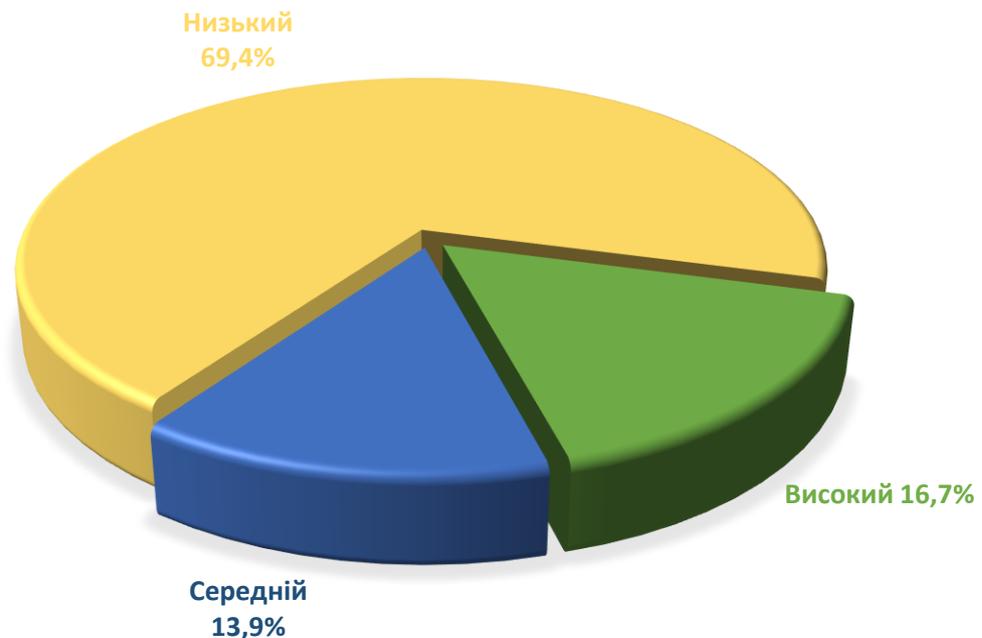


Рис. 3.6. Рівні сформованості професійно-виконавського компонента  
(діагностичний етап)

Значної уваги потребує врахування індивідуальних відмінностей у розвитку музикальності майбутніх спеціалістів. Власний педагогічний досвід дозволяє стверджувати, що індивідуальні відмінності кожного студента є однією з типових професійних ознак.

Ретельний аналіз проблеми дав можливість виявити низку причин ускладнень у процесі формування означеного феномена та узагальнити їх таким чином:

1. Відмінності у музичних задатках студентів – психологічних особливостях характеру розвитку музично-слухових здібностей, музично-тембрових уявлень студентів та музичного сприйняття.

2. Відмінностях прояву почуття товарищескості.

3. Власний музично-виконавський досвід студентів струнників, інформаційний обсяг музичних творів, інтелектуально-емоційні та творчо-виконавські досягнення.

Узагальнення результатів даного етапу дослідження уможливили такі висновки: кожен віолончеліст та скрипаль розвиваються за своєю індивідуальною траєкторією, яка виявляється у різних можливих взаємозв'язках з учасниками музичних колективів. Кількісні та якісні відмінності одних характеристик, виникнення нових ознак, більш складних, є загальною закономірністю самоудосконалення студентів струнників у навчанні. Указані проблеми не є визначальними, натомість мають опосередкований характер та враховуються в практичній діяльності.

Таким чином, отримані на констатувальному етапі дослідження результати дозволяють зробити такі висновки:

1) процес набуття виконавської компетентності зазвичай відбувається стихійно, що знижує рівень результативності. Не всі респонденти мають запланований хід саморозвитку, мають незначний досвід самовдосконалення;

2) всі студенти, котрі мають навчальні труднощі, не мають досвіду самостійного творчого розкриття у концертно-виконавській діяльності, в них недостатньо розвинене спрямування мотивації.

У зв'язку з цим вважаємо, що вкрай необхідним є підвищення самоорганізації в отриманні корисної музичної інформації; активізації інтелектуальної та емоційної ініціативи в удосконаленні виконавської музично-творчої комунікативної діяльності.

Отримані результати свідчать про доречність пошуків більш цікавих та корисних методів і форм роботи зі студентами – майбутніми вчителями музичного мистецтва у процесі музично-комунікативної діяльності, що сприяло б підвищенню їх професійної виконавської компетентності.

Одним із пріоритетних напрямів роботи у винайденні відповідних педагогічних умов щодо формування виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності є набуття досвіду як основної індивідуально-творчої характеристики студента. Процес формування всіх складових структурного компонентного комплексу обраного феномена ми здійснювали у різних видах навчальної та виконавської

музично-педагогічної діяльності.

Зазначимо, що, на нашу думку, зміст навчання студентів збагатився за рахунок організації творчого середовища, ініціативності тощо. Підводячи підсумки, доцільно вказати на деякі якісні зрушення у формуванні означеного феномена.

Відмітимо, що зростання впливу досвіду на ствердження виконавської компетентності ми досягли через: вмотивованість студентів до активної участі у музично-комунікативній діяльності; інтенсифікацією інформаційно-пояснювальної роботи з обраними музичними творами для виконання в оркестрі у безпосередній діалоговій взаємодії всіх учасників ансамблевої та оркестрової роботи; стимулювання студентів до самовдосконалення та наслідування ними позитивного прикладу видатних всесвітньо відомих виконавців (у тому числі диригентів) тощо.

На формувальному етапі експерименту зреалізовані визначені педагогічні умови. В цих умовах студентам струнникам легше було отримати здобутки стосовно виконавської компетентності під час навчальної підготовки, концертно-виконавської практики.

У основу аналізу результативності практичної роботи було покладено розроблені нами критерії оцінювання сформованості компонентного комплексу виконавської компетентності студентів; характеристики рівнів (високий, творчий (ВТ); середній, конструктивний (СК); низький, репродуктивний (НР) сформованості означеного феномена.

Отримані результати формувального етапу експерименту дозволили зафіксувати покращення у студентів сформованості компонентного комплексу: 1) мотиваційно-мобілізаційного, 2) навчально-організаційного, 3) музично-особистісного та 4) професійно-виконавського, що визначає загальний рівень досягнень студентів через узагальнення кількісних і якісних показників. Уважаємо, що від рівня розвиненості у кожного студента струнника зазначених вище досягнень залежить ефективність їх подальшої самостійної музично-комунікативної діяльності. Адже, чим надійніші

виконавські компетентності, тим цікавішим, яскравішим та творчо унікальнішим стає процес музично-комунікативної діяльності колективу музикантів та його виконавський результат.

Результативність дослідно-експериментального впровадження визначених педагогічних умов визначено за підсумковим зрізом, що був здійсненим у експериментальній і контрольній групах (ЕГ та КГ) студентів.

Мета підсумкового етапу експериментальної роботи полягало у розкритті ефективності формування компонентного комплексу виконавської компетентності студентів струнників у експериментальній і контрольній групах після його завершення й порівнянні результатів констатувального і формувального етапів експерименту.

З метою отримання підсумкової інформації щодо досягнутих результатів оцінювання виконання поставлених експериментальних задач, експертне оцінювання рівня вправності стосовно виконавської компетентності, вивчення висновків експертних результатів; проаналізовано продукти виконавсько-просвітницької діяльності, технічно зафіксовану відеопродукцію різних видів музично-комунікативної діяльності студентів ЗВО (публічних концертів та інших проведених заходів у ЗЗСО під час педагогічної практики).

Аналіз порівняння результатів експериментальної методики формувального етапу та їх покращення від результатів констатувального етапу відбулося за умов використання адекватних методичних прийомів відповідно до кожного застосованого критерію оцінки.

Загалом за I критерієм 1 мотиваційно-мобілізаційного компонента – *прояв спрямованості мотивації*, спостерігаємо покращення результату (рівні В+С) в експериментальній групі (ЕГ) стало таким: з 27,8% осіб за результатами констатувального етапу експерименту (5,6% високий рівень) кількість збільшилась до 87,8% осіб, за результатами формувального етапу експерименту (56,5% осіб високий рівень). Загальні результати низького рівня експериментальної групи покращились так: з 72,2% осіб зменшились до 12,2% осіб.

Таблиця 3.10

Результати формувального етапу експерименту в ЕГ за мотиваційно-мобілізаційним компонентом

Компонент	Високий		Середній		Низький	
	Формув	Конст	Формув	Конст	Формув	Конст
Мотиваційно-мобілізаційний	56,5	5,6%	31,3%	22,2	12,2%	72,2

У контрольній групі відбулось покращення результату з 27,8% осіб (5,6% осіб високий рівень) до 53,8 % осіб (23,7% осіб високий рівень); зменшення кількості осіб низького рівня таке: з 72,2% осіб до 46,2% осіб.

Таблиця 3.11

Результати формувального етапу експерименту в КГ за мотиваційно-мобілізаційним компонентом

Компонент	Високий		Середній		Низький	
	Формув	Конст	Формув	Конст	Формув	Конст
Мотиваційно-мобілізаційний	23,7	5,6%	30,1	22,2	46,2	72,2

Можна побачити покращення результатів у ЕГ у порівнянні із КГ по всіх рівнях сформованості означеного феномена, що підтверджує доцільність використання розроблених педагогічних умов та запропонованої методики.

Зростання рівнів сформованості структурних компонентів за І критерієм відображено на діаграмі (рис. 3.7).

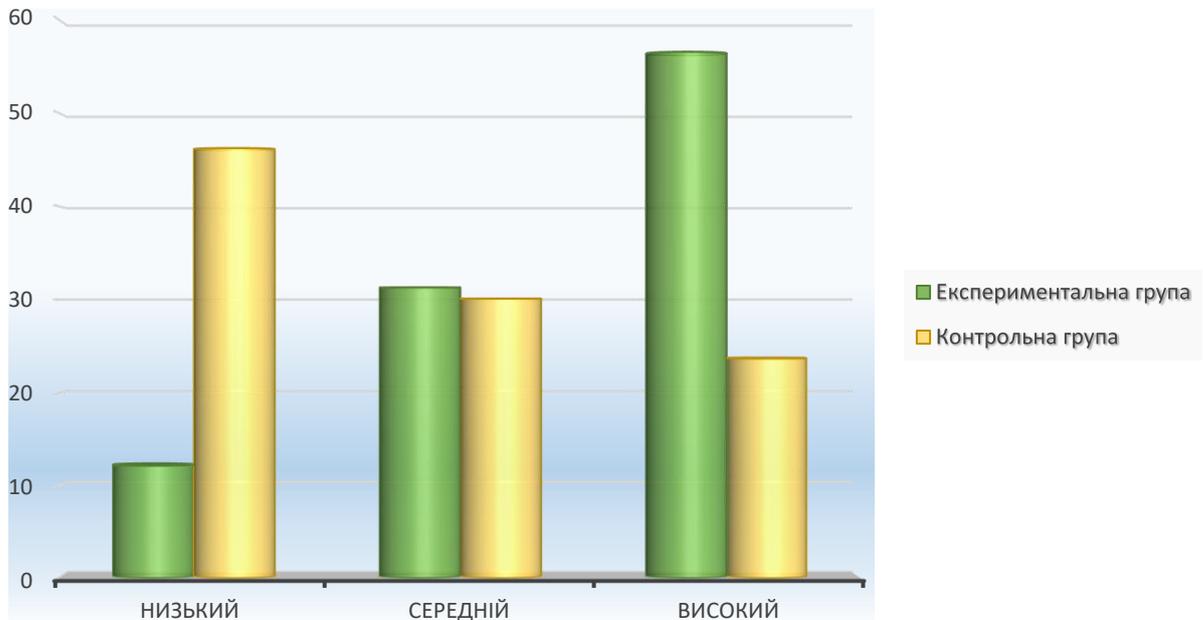


Рис. 3.7. Динаміка зростання рівнів сформованості мотиваційно-мобілізаційного компонента означеного феномена за першим критерієм

Наочно результати відтворені на діаграмі (рис. 3.7) і свідчать про зростання високого й середнього рівнів сформованості виконавської компетентності студентів струнників. Це стало можливим унаслідок упровадження застосованих педагогічних умов, проведеної цілеспрямованої роботи з навчально-організаційної роботи; активізації самомотивації студентів струнників до набуття виконавської компетентності; різних форм і методів ансамблевого музикування під час навчання, удосконалення їх виконавської вправності через залучення до процесу творчої концертної виконавської діяльності.

Загальний результат за другим критерієм 2 навчально-організаційного компонента – *ефективність набуття інформаційного та практичного контенту виконавської компетентності*, спостерігаємо збільшення кількості осіб (рівні В+С) у експериментальній групі (ЕГ) з 41,6% за результатами констатувального етапу експерименту (22,2% осіб високого рівня) до 93,1% осіб, за результатами формувального етапу експерименту (62,3% осіб високого

рівня). Загальні результати експериментальної групи такі: на низькому рівні опинились з 58,4% осіб 6,9% осіб.

Таблиця 3.12

Результати формувального етапу експерименту в ЕГ за навчально-організаційним компонентом

Компоненти	Високий		Середній		Низький	
	Формув	Конст	Формув	Конст	Формув	Конст
Навчально-організаційний	62,3	22,2	30,8%	19,4	6,9	58,4

У контрольній групі зафіксовано зростання результату з 41,6% осіб (22,2% осіб високого рівня) до 60,4 % осіб (31,8% осіб високого рівня); зменшення кількості осіб, які опинились на низькому рівні з 58,4% до 39,6% осіб.

Таблиця 3.13

Результати формувального етапу експерименту в КГ за навчально-організаційним компонентом

Компонент	Високий		Середній		Низький	
	Формув	Конст	Формув	Конст	Формув	Конст
Навчально-організаційний	31,8	22,2%	28,6	19,4	39,6	58,4

За цим критерієм другого компоненту ми спостерігаємо також позитивні зрушення у ЕГ, що пояснюємо вдало обраними педагогічними умовами, які ефективно вплинули на формувальний процес та удосконалення виконавської компетентності струнників на формувальному етапі експериментальної роботи та застосованими методами роботи.

Динаміку зростання рівнів сформованості основного структурного компонента за другим критерієм можна простежити на діаграмі (рис. 3.8).

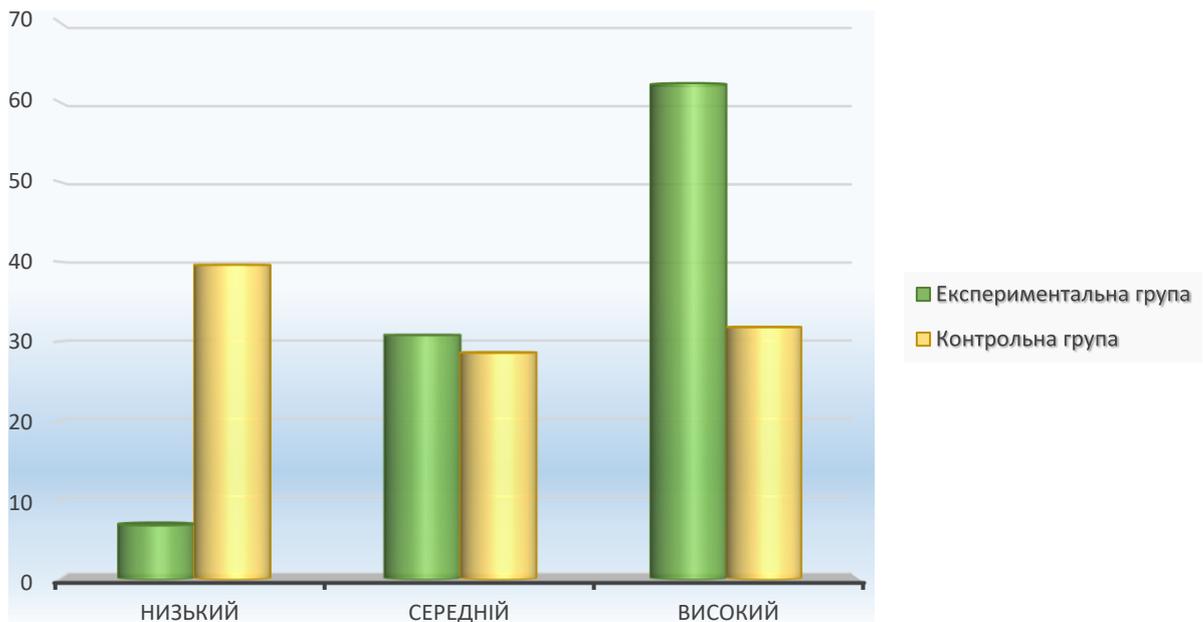


Рис. 3.8. Динаміка зростання рівнів сформованості навчально-організаційного компонента означеного феномена за другим критерієм

Наочно результати діаграми (рис. 3.8) засвідчують також покращення високого і середнього рівнів сформованості виконавської компетентності студентів струнників експериментальної групи унаслідок впровадження спеціально застосованих педагогічних умов, проведеної цілеспрямованої роботи з навчально-організаційної роботи; різних форм і методів ансамблевого музикування під час навчання та концертної діяльності, удосконалення їх виконавської вправності через залучення до процесу організації та участі у творчій концертній виконавській діяльності.

Зафіксовані та наведені результати в таблиці 3.13 свідчать про помітне зростання кількості осіб експериментальної групи (ЕГ), у яких рівень сформованості виконавської компетентності за другим критерієм можна оцінити як результативний. Відсоткове зростання осіб у контрольній групі (КГ) є було помітним, це можна пояснити результатом навчання за традиційною методикою.

Таким чином, позитивний результат, а значить загальна кількість осіб які досягли високого і середнього рівня за другим критерієм значно збільшилась

на кінці формувального етапу експерименту. Відбулись зміни і у кількості осіб, які опинились на низькому рівні за другим критерієм. У той час, як низький рівень сформованості в результаті формувального експерименту у показниках значно зменшився з 58,4 до 6,9 відсотків учасників.

Узагальнюючи результати формування третього, музично-особистісного компонента, отримані дані щодо відповідного критерію – *здатності до індивідуального музичного розкриття образного змісту твору*, констатуємо їх загальний позитивний характер. Переважаюча кількість студентів експериментальної групи переважно висловлюють бажання самостійно вивчати академічну програму музики, різні жанри симфоній, камерних ансамблів, тобто відбувається зміщення смаків у бік шедеврів класичної музики, простежується бажання справитись із завданнями щодо розкриття образного змісту та переконання інших у своїх проєктах, у визначенні та презентації іншим учасникам ансамблю власного відчуття художнього образу виконуваних творів; спонукання до виняткової колегіальності у створенні довершеного виконавського проєкту виконання творів з музичної програми.

Аналіз остаточних результатів констатувального та кінцевого виміру дозволив заповнити таблицю оцінки якісних характеристик з різних жанрів музичних творів серед студентів контрольної та експериментальної груп.

Динаміка процесу формування музично-особистісного компонента відбулась така. Загальний результат за третім критерієм музично-особистісного компонента – *здатність до індивідуального музичного розкриття образного змісту твору*, спостерігаємо покращення позитивного результату (рівні В+С), в експериментальній групі (ЕГ): з 33,4% осіб за результатами констатувального етапу (16,7% осіб, які опинились на високому рівні) підвищився рівень до 92,3% осіб, за результатами формувального етапу експерименту (68,9% осіб опинились на високому рівні). Загальні результати низького рівня (Н) в експериментальній групі покращились у результаті таких змін: з 66,6% осіб кількість осіб зменшилась до 7,7%.

Таблиця 3.14

Результати формувального етапу експерименту в ЕГ за музично-особистісним компонентом

Компонент	Високий		Середній		Низький	
	Формув	Конст	Формув	Конст	Формув	Конст
Музично-особистісний	68,9	16,7	23,4%	16,7	7,7	66,6

Загальний результат у контрольній групі ми отримали такий: на низькому рівні від 66,6% осіб (констатувальний етап) до 28,5% осіб (формувальний етап) у КГ відповідно; підвищення високого рівня сталося з 16,7% осіб до 27,1% осіб; середнього рівня: від 16,7% осіб до 41,4% осіб; зниження низького рівня відбулось від 66,6% осіб до 28,5% осіб. Тобто, зміни в КГ не такі значні як у ЕГ.

Таблиця 3.15

Результати формувального етапу експерименту в КГ за музично-особистісним компонентом означеного феномена за третім критерієм

Компонент	Високий		Середній		Низький	
	Формув	Конст	Формув	Конст	Формув	Конст
Музично-особистісний	27,1	16,7	41,4	16,7	28,5	66,6

Оцінюючи зміни у результатах, зауважимо, що у експериментальній групі у порівнянні з контрольною групою на високому рівні відповідно опинилось на 52,2 % більше осіб, тоді як у контрольній групі ця цифра дорівнює лише 10,4 %. На середньому рівні у ЕГ покращення результатів відбулось на 6,7 % за рахунок значного підвищення результатів на високому рівні. У КГ покращення відбулось на 27,7 за рахунок незначного покращення результатів на високому рівні. Низький рівень покращився майже удвічі за рахунок незначного покращення результатів високого та середнього рівнів.

Традиційні методи навчання також мають певний результат з формування виконавської компетентності в процесі навчальної та виконавської діяльності. Це показник загальної успішної музично-комунікативної роботи за традиційними програмами.

Так, результати кінцевого етапу діагностики за динаміку зростання рівнів сформованості основного структурного компонента за третім критерієм – *здатність до індивідуального музичного розкриття образного змісту твору* можна простежити на діаграмі (рис. 3.9).

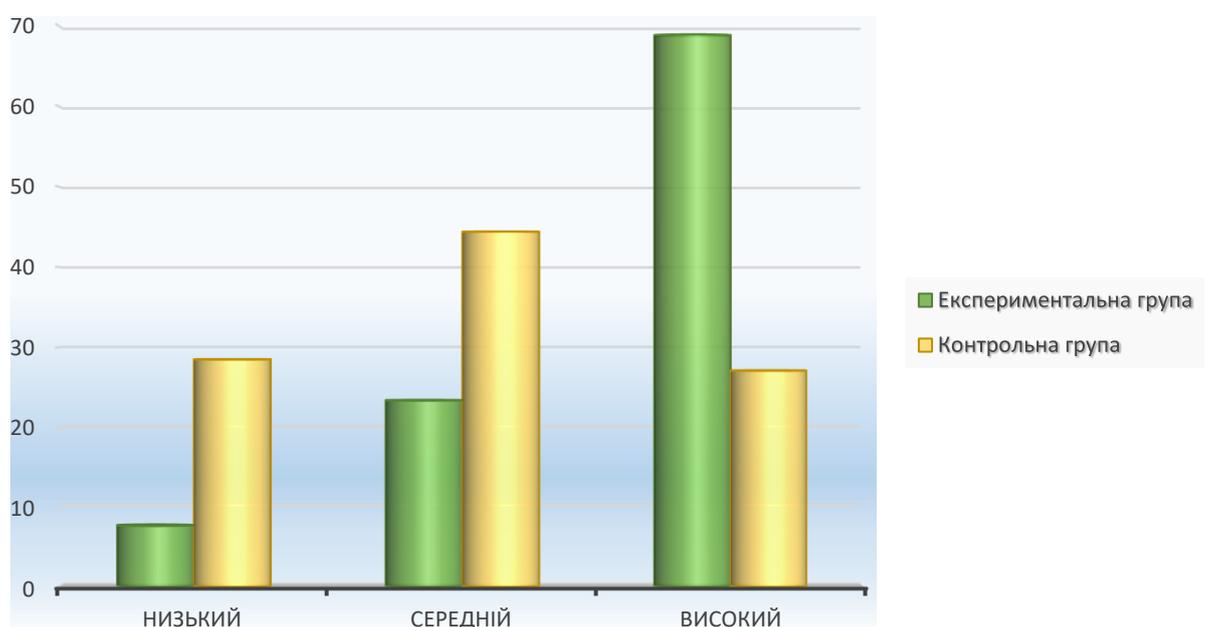


Рис. 3.9 Динаміка зростання музично-особистісного компонента означеного феномена за третім критерієм.

Так, отримані результати засвідчили високу ефективність застосованих педагогічних умов і методичних засобів стосовно покращення рівня сформованості виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів.

Аналіз результатів сформованості професійно-виконавського компонента за *критерієм – системність прояву визначених принципів професійної виконавської компетентності в різних формах музично-виконавської діяльності*, з показниками: міра зацікавленості застосованих

колективних творчих виконавських пропозицій у створенні музично-образного художнього проєкту (співвіднесення сольних та колективних форм виконавської діяльності); ступінь професійності презентованого колективного виконання програмних творів перед слухацькою аудиторією показав, що порівняно з результатами констатувального етапу за цим критерієм професійно-виконавського компонента в кінці формувального етапу експерименту зафіксовано підвищення рівня його сформованості, а саме, кількість учасників ЕГ з позитивним результатом збільшилася в ЕГ: з 30,6% осіб за результатами констатувального експерименту (з 16,7% осіб на високому рівні) до 96,6% осіб, за результатами формувального етапу експерименту (–85,1% осіб на високому рівні). Щодо результатів низького рівня в ЕГ зміни відбулись такі: з 69,4% осіб кількість зменшилась до 3,4%.

Таблиця 3.16

Результати формувального етапу експерименту в ЕГ за професійно-виконавського компонента

Компонент	Високий		Середній		Низький	
	Формув	Конст	Формув	Конст	Формув	Конст
Професійно-виконавський	85,1	16,7	11,5%	13,9	3,4	69,4

Загальний результат у контрольній групі такий: зменшення кількості осіб на низькому рівні з 69,4% осіб (констатувальний етап) до 31,5% осіб (формувальний етап) у КГ відповідно; зростання кількості осіб на високому рівні – від 16,7% осіб до 27,1% осіб; середнього рівня: від 13,9% осіб до 41,4% осіб. Тож, зміни, які відбулися у КГ менш значні порівняно з ЕГ.

Таблиця 3.16

Результати формувального етапу експерименту в КГ за професійно-виконавським компонентом

Компонент	Високий		Середній		Низький	
	Формув	Конст	Формув	Конст	Формув	Конст
Професійно-виконавський	27,1	16,7	41,4	13,9	31,5	69,4

Аналіз результатів сформованості четвертого компонента у порівнянні ЕГ та КГ доводять, що у ЕГ результат покращився понад як у 7 разів на високому рівні, тоді як у КГ – у понад як у 3 рази. На середньому рівні у ЕГ опинилось менше осіб ніж у КГ за рахунок підвищення кількості учасників на високому рівні. На низькому рівні у ЕГ майже не залишилось учасників (3,4 %), тоді як у КГ їх кількість залишилась значною (31,5% ).

Таким чином, результати підсумкового зрізу і динаміку зростання рівнів сформованості основного структурного компонента за четвертим критерієм – *системність прояву визначених принципів професійної виконавської компетентності в різних формах музично-виконавської діяльності* можна спостерігати на рис. 3.10.

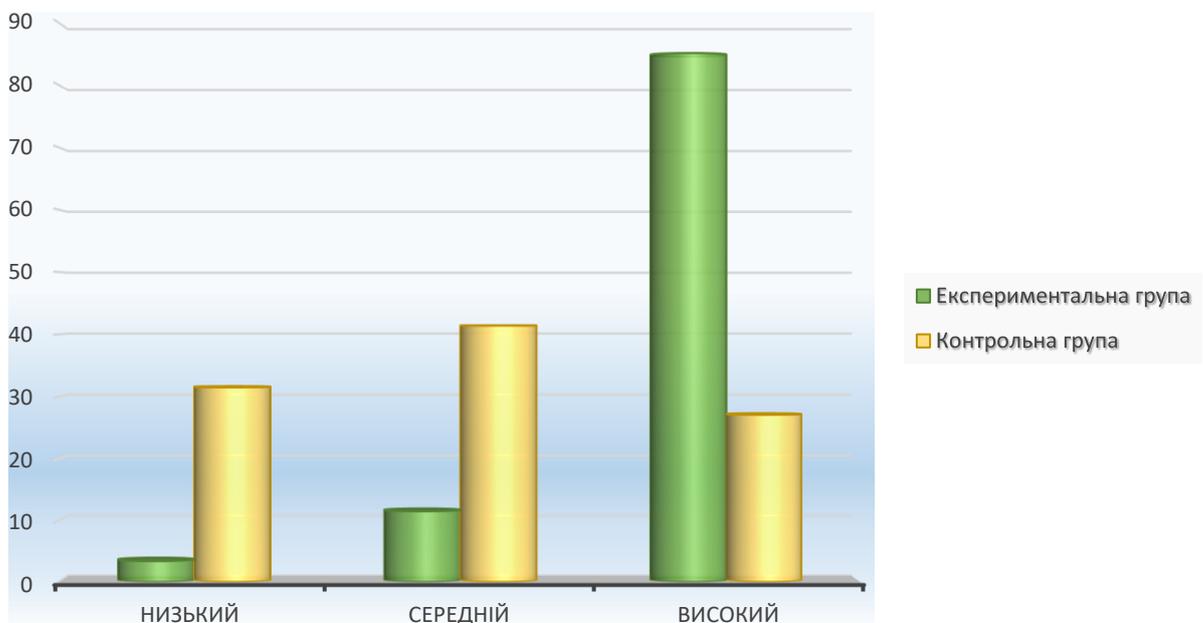


Рис. 3.10. Динаміка сформованості професійно-виконавського компонента означеного феномена за четвертим критерієм

Висновуючи зазначимо, що узагальнюючим елементом на формування компонентів виконавської компетентності стало впровадження у процес музично-комунікативної діяльності студентів струнників розроблених нами педагогічних умов.

Для порівняння досягнень студентів контрольної та експериментальної

груп по рівнях сформованості означеного феномена ми використовували статистичний критерій Пірсона  $\chi^2$ , який дозволив зіставити два емпіричні показники та зробити висновок про те, чи узгоджуються вони між собою.

Аналіз результатів дозволяє констатувати на початку експерименту малу розбіжність між контрольною та експериментальною групами за всіма компонентами (емпіричне значення критерію Пірсона  $\chi^2$  не перевищує критичне значення (рівень статистичної значущості 0,05). Після експерименту, картина змінилась, виникла помітна розбіжність між контрольною та експериментальною групами в рівнях сформованості компонентів (емпіричне значення критерію Пірсона  $\chi^2$  перевищує критичне значення (рівень статистичної значущості 0,05).

Так от, загальні результати (відсотки) до кількості учасників експерименту, дають підстави уважати покращення сформованості компонентів виконавської компетентності студентів струнників у цілому позитивною, а організоване залучення студентів до творчої навчальної та концертно-виконавської діяльності – успішними.

Представимо таблиці кінцевих результатів про динаміку покращення рівнів сформованості структурних компонентів (табл. 3.17), що унаочнює ефективність і результативність експериментальної роботи (за узагальненими відомостями).

Таблиця 3.17.

**Динаміка зростання рівнів сформованості всіх компонентів означеного феномена (констатувальний і формувальний зрізи. %)**

Компоненти	Рівні	Констатувальний експеримент		Після проведення формувального експерименту (підсумковий зріз)	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-мобілізаційний	В	5,6	5,6	23,7	56,5
	С	22,2	22,2	41,5	31,3
	Н	72,2	72,2	34,8	12,2
	В	22,2	22,2	31,8	62,3

Навчально-організаційний	С	19,4	19,4	38,6	30,8
	Н	58,4	58,4	29,4	6,9
Музично-особистісний	В	16,7	16,7	27,1	68,9
	С	16,7	16,7	23,4	44,4
	Н	66,6	66,6	28,5	7,7
Професійно-виконавський	В	16,7	16,7	27,1	85,1
	С	13,9	13,9	41,4	11,5
	Н	69,4	69,4	31,5	3,4

У таблиці 3.17 представлено узагальнені результати рівнів сформованості компонентів досліджуваного феномена як результат порівняльного аналізу констатувального етапу та в кінці проведення формувального експерименту.

Таблиця 3.18

Узагальнені відомості сформованості структурних компонентів  
(порівняльний аналіз констатувального експерименту і  
в кінці формувального експерименту по компонентах). %

Рівні сформованості	Констатувальний експеримент		Після проведення формувального експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	15,30	15,30	27,43	68,2
Середній	18,05	18,05	42,23	24,25
Низький	66,65	66,65	31,05	7,55

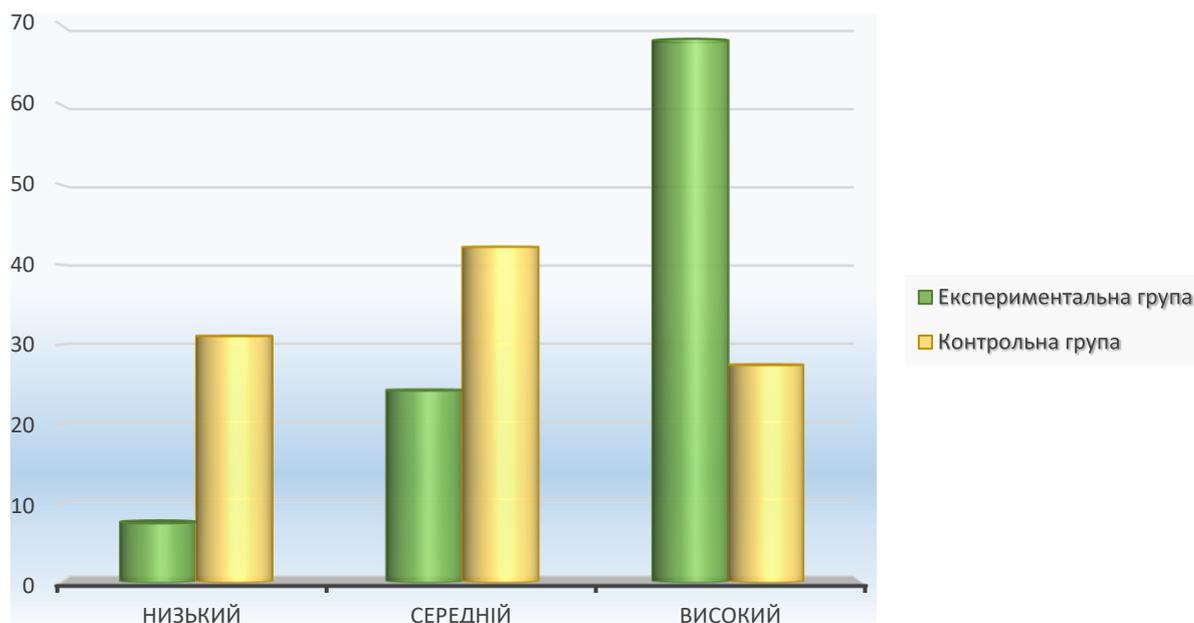


Рис. 3.11. Порівняльна діаграма результатів формувального експерименту за всіма компонентами

Отже, аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дозволяє дійти висновку про можливість і доцільність упровадження в процес навчальної та виконавської музично-комунікативної діяльності у підготовці студентів струнників запропонованої нами методики формування виконавської компетентності для їх особистісного й професійного зростання .

### Висновки до третього розділу

Поставлені завдання для розв'язання у третьому розділі виконані з такими результатами.

1. Було розроблено критеріальний апарат оцінки сформованості виконавської компетентності віолончелістів і скрипалів. До системи критеріїв віднесено такі критерії, що відповідні до кожного компонента досліджуваного феномена. Так, перший критерій оцінки – *прояв спрямованості мотивації*. Показниками цього критерію визначено: міра відчуття цінності набуття досвіду колективної музично-виконавської виконавської діяльності; міра

відрефлексованості емоційного відчуття співробітництва у пошуку та відтворенні музичного матеріалу.

Другий критерій оцінки – *ефективність набуття інформаційного та практичного контенту виконавської компетентності*. Показниками цього критерію визначено кількість опанованого історико-теоретичного матеріалу з теми дослідження, зафіксованого виконання самостійних завдань щодо винайдення цікавого фактичного матеріалу про діяльність видатних персоналій диригентів; якість зафіксованих проявів організаційних компетентностей студентів з проведення самостійної практичної репетиційної та виконавської роботи як асистента диригента колективу.

Третій критерій оцінки – *здатність до індивідуального музичного розкриття образного змісту твору*. Цей критерій оцінки вимірювався такими показниками: міра самостійності у розкритті та представленні учасникам ансамблю свого відчуття виконуваних творів; міра колегіальності у створенні довершеного виконавського проєкту відтворення музичних програм.

Четвертий критерій оцінки – *системність прояву визначених принципів професійної виконавської компетентності в різних формах музично-виконавської діяльності*. Цей критерій оцінки вимірювався такими показниками: міра зацікавленості застосованих колективних творчих виконавських пропозицій у створенні музично-образного художнього проєкту (співвіднесення сольних та колективних форм виконавської діяльності); ступінь професійності презентованого колективного виконання програмних творів слухацькою аудиторією.

2. Розроблені критерії з їх показники покладено в основу змісту характеристик сформованості виконавської компетентності у визначених педагогічних умовах музично-комунікативної діяльності студентів струнників та досягнення очікуваних результатів за такими рівнями: низький – репродуктивний (НР), середній – конструктивний (СК) та високий – творчий (ВТ).

3. Продіагностовано стан сформованості виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності, визначено результати констатувального етапу експерименту, за якими встановлено основні позиції формувального етапу. Діагностика стану сформованості обраного феномена продемонструвала доцільність розробки методики удосконалення виконавської компетентності для підвищення їх професійного рівня досконалості.

4. Розроблена методика поетапного формування виконавської компетентності струнників. Вона розгорталась упродовж трьох етапів її здійснення. Складовими організації формувального етапу експерименту були: а) застосування всіх форм навчальної та виконавської творчої комунікації off-line та on-line ресурсу; сумарне вирішення задач з усіх компонентів виконавської компетентності, це на практиці проявлялося у правильному виборі навчального матеріалу, визначенні загальної мети; б) індивідуальна робота, яка проявлялась у врахуванні творчих і художньо-технічних здібностей, інтересів студентів до оркестрового та ансамблевого виконавства, рівня сформованості в них загальної музичної ерудованості; в) музично-комунікативна діяльність, яка концентрувала й активізувала творчу виконавську концертну діяльність студентів; 4) залучення новітніх програм та інноваційних технологій, Інтернет ресурсу.

Експериментальна робота розгорталась упродовж трьох етапів: заохочувально-перспективного, проєктивно-поглибленого та творчовідтворювального. На кожному з етапів застосовувались різні методи, серед яких: на I етапі застосовувались методи: вслуховування, промовляння, саморозвитку, створення музичного накопичування, включення у репетиційний процес, ін.; саморозвитку (за концепцією О. Андрейко); створення музичного накопичувача; письмове нотування історичних відомостей про діяльність видатних струнників, їх виконавський досвід та виконуваний репертуар (нотний та звуковий); аналізу та фіксації Інтернет програм, ін.

На другому етапі – «Я-керівник» оркестрової партії, активізації власної слухової активності, удосконалення художньо-технічної спроможності, створення власного творчого інтерпретаційного проекту виконання оркестрового твору програми, ін. На третьому етапі – проектний метод, художньо-варіативний; художньо-варіативний; компетентнісного випробування (презентація своєї виконавської активності як концертмейстера оркестрової партії), метод розкриття потенційного лідерства, ін.

5. Експериментальна перевірка методики застосування педагогічних умов формування виконавської компетентності у процесі музично-комунікативної діяльності струнників показала ефективність запропонованої методики та результативність її впровадження. Так, на високому рівні по всіх показниках сформованості визначених компонентів досліджуваного феномена було зафіксовано 68,2 % студентів після проведеного експерименту проти 15,3 % на початку експериментальної роботи. У той час як на низькому рівні було лише 7,55 % учасників наприкінці експериментальної роботи проти 66,65 % на її початку. Ці результати засвідчують ефективність застосованої методики та доцільність її використання у процесі підготовки майбутніх спеціалістів.

## ВИСНОВКИ

Розкриваючи методологічні засади дослідження формування виконавської компетентності віолончелістів і скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності у визначених педагогічних умовах, було розв'язано поставлені завдання на шляху до досягнення визначеної мети, що дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Визначення сутності та змісту ключового поняття стосовно виконавської компетентності віолончелістів і скрипалів спрямувало встановлення відповідного функціоналу майбутнього професіонала-музиканта. Його визначено як науково-теоретичний феномен, системоформуюче утворення музично-комунікативної діяльності студентів, майбутніх спеціалістів.

Визначено поняття *професійна компетентність* студента, з огляду на зазначене уточнено зміст *інтегральної компетентності студента-струнника* та конкретизовано її в контексті спеціально-музичного професійного навчання в парадигмі екстра функціоналу компетентностей у професійній діяльності струнників (віолончелістів та скрипалів), що складаються з таких комплексів: соціально-особистісного, компетентнісного, музичного практично-технологічного та психолого-педагогічного із відповідними якостями особистості музиканта та практичним забезпеченням відповідної діяльності.

2. Представлено уточнення поняття *«музично-комунікативна діяльність»* виконавця з огляду на наше дослідження. Ми розуміємо це поняття як – процес та результат взаємодії учасників виконавського процесу на «музичній моделі» в умовах позитивної навчальної та концертної колективної комунікації, розкриваємо «музично-комунікативну діяльність» віолончелістів і скрипалів сольну та колективні форми виконання саме тих музикантів, які опановують указані струнні інструменти. Особливу увагу приділено науково-педагогічним підходам та принципам, які складають науково-педагогічний контент комунікативної природи специфіки цієї діяльності.

3. З огляду на викладене «музично-комунікативна діяльність студентів віолончелістів та скрипалів» представляється нами як «процес навчальної та виконавської партнерської творчої взаємодії в колективі студентського оркестру (ансамблю) з набуття ними професійних компетентностей із розкодування композиторського музично-семантичного та художньо-образного задуму задля відтворення та презентації слухачам музичних творів під керівництвом диригента, спеціально написаних або аранжованих для колективного виконання».

Представлено зміст виконавської компетентності струнників, який об'єднує сольну та оркестрову концертно-виконавську діяльність віолончелістів і скрипалів у контексті музично-комунікативної діяльності. *Виконавську компетентність* віолончелістів і скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності ми представляємо як «*особистісне інтегровано-динамічне утворення, що виражає здатність та спроможність студентів струнників до творчої музично-комунікативної діяльності в галузі сольного та ансамблевого (оркестрового) мистецтва, яка охоплює системну сукупність індивідуально-особистісних здібностей і художньо-технологічних виконавських компетентностей, спрямованих на організацію індивідуального і колективного відображення художніх образів, їх трансляцію у навчальному та концертному виконавстві*».

Визначаючи теоретико-методичні аспекти створення педагогічних умов формування виконавської компетентності скрипалів та віолончелістів, нами було розроблено структуру означеного феномена, винайдені відповідні принципіві положення та встановлено провідні формотворчі педагогічні умови формування виконавської компетентності, розкрито сутність застосування різних форм музично-комунікативної діяльності студентів та інші відповідні педагогічні умови.

4. У ході аналізу теоретичних висновків науково-методичної літератури та узагальнення їх змісту стосовно нашого дослідження розроблено структуру

виконавської компетентності, яка враховує традиційні та сучасні складові підготовки до цієї діяльності студентів, які опановують віолончель та скрипку.

До розробленої *структури* ми віднесли такі компоненти: *мотиваційно-мобілізаційний* (налаштування студентів на високий акме-рівень опанування свого улюбленого музичного інструменту та зацікавлення їх ансамблевою та оркестровою навчальною та концертною музично-комунікативною діяльністю); *навчально-організаційний* (спонукання до ознайомлення та опанування значним обсягом музичного матеріалу, відповідального ставлення до навчальної діяльності та засвоєння початкових форм організації музично-інструментальних колективів та становлення керівної компетентності для забезпечення успішної самостійної діяльності); *музично-особистісний* (розкриває налаштування студентів на розвиток власних музичних здібностей, досягнення майстерності у художньо-технічному володінні своїм музичним інструментом, активізацію музичного мислення та рефлексію студентів під час опрацювання та винайдення спільних художньо-виконавських проєктів у процесі музичної комунікації під час підготовки до концертних виступів); *професійно-виконавський* (створення умов для позитивної комунікації всіх учасників навчально-комунікативної діяльності включно із навчанням студентів, підвищенням свого професійного рівня, репетиційною роботою та високого результату здійснення концертно-виконавських проєктів).

5. Визначаючи наукові підходи, ми керувались логікою дослідження виконавської компетентності студентів при розробці відповідних складових компонентної структури означеного феномена для створення науково-теоретичної бази подальшого практичного дослідницького процесу. Серед *наукових підходів* застосовано: культурологічний, емоційно-рефлексивний, функціональний, аксіологічно-емотивний, комунікативний, герменевтичний, компетентнісний та творчо-презентаційний. Зміст науково-теоретичного апарату доповнено *принципами* досягнення дослідницької мети та створення доцільних педагогічних умов формування виконавської компетентності струнників. Серед застосованих принципових положень *співробітництво*,

*емпатійність, самостійність, фасилітація, слуховий універсалізм, індивідуалізація, антиципація та професіоналізм.*

б. Формотворчого значення набули такі *педагогічні умови* формування виконавської компетентності струнників у процесі музично-комунікативної діяльності, що стали предметом особливої дослідницької уваги. Серед визначених педагогічних умов статус інтегрального формотворчого фактору надано музично-комунікативній діяльності студентів та аналізу й застосуванню методичних принципів корифеїв віолончельної та скрипкової шкіл у становленні виконавської компетентності їх продовжувачів, та функціональних умов: 1) створення ситуацій музично-комунікативної єдності учасників освітньо-виконавського процесу та 2) спонукання до самоусвідомлення досягнення акме-професійної компетентності.

Визначені такі *педагогічні умови: створення ситуації музично-комунікативної єдності учасників освітньо-виконавського процесу* (зумовлює активну та плідну музично-комунікативну діяльність упродовж всього навчання та самостійного практичного становлення); *активізація компетентнісного зростання студентів по всіх напрямках його набуття* (залучення студентів до зацікавлення отриманням нових знань, досвідом та застосуванням їх у власній самостійній творчій практично-виконавській сольній та колективній діяльності; *зацікавлення вивченням історіографії виконавської культури* (набуття традиційного досвіду видатних музикантів та педагогів струнно-смичкової школи, історичної пам'яті поколінь педагогів-струнників, опанування кращих методик сталих педагогів); *спонукання до самоусвідомлення досягнення акме-професійної компетентності* (активне цілепокладання студентів до досягнення акме-рівня власних професійних досягнень, застосування отриманої компетентності у майбутній самостійній творчій виконавській діяльності; *застосування методичних принципів корифеїв віолончельної та скрипкової шкіл* (основна рушійна сила у підготовці спеціалістів будь-яких музично-інструментальних шкіл).

7. Перспективного методичного значення набули представлені приклади методичних систем видатних музикантів України, віолончеліста В. Червова та скрипаля А. Ямпольського і китайських митців: віолончеліста Цинь Лі Вей та скрипаля Сює Вей для створення відповідного мотиваційного поля для молодих музикантів та орієнтиру їх виконавської та методичної діяльності.

Було розроблено критеріальний апарат для оцінки сформованості виконавської компетентності віолончелістів і скрипалів. До системи критеріїв віднесено критерії відповідно кожного компонента досліджуваного феномена. Перший критерій оцінки – *прояв спрямованості мотивації* (показники: міра відчуття цінності набуття досвіду колективної музично-виконавської діяльності; міра відрефлексованості емоційного відчуття співробітництва у пошуку та відтворенні музичного матеріалу. Другий критерій оцінки – *ефективність набуття інформаційного та практичного контенту виконавської компетентності* (показники: кількість опанованого історико-теоретичного матеріалу з теми дослідження, зафіксованого виконання самостійних завдань щодо винайдення цікавого фактичного матеріалу про діяльність видатних персоналій диригентів; якість зафіксованих проявів організаційних компетентностей студентів з проведення самостійної практичної репетиційної та виконавської роботи як асистента диригента колективу). Третій критерій оцінки – *здатність до індивідуального музичного розкриття образного змісту твору* (показники: міра самостійності у розкритті та представленні учасникам ансамблю свого відчуття виконуваних творів; міра колегіальності у створенні довершеного виконавського проєкту відтворення музичних програм. Четвертий критерій оцінки – *системність прояву визначених принципів професійної виконавської компетентності в різних формах музично-виконавської діяльності* (показники: міра зацікавленості застосованих колективних творчих виконавських пропозицій у створенні музично-образного художнього проєкту (співвіднесення сольних та колективних форм виконавської

діяльності); ступінь професійності презентованого колективного виконання програмних творів слухацькою аудиторією).

8. Розроблені критерії з їх показниками покладено в основу змісту характеристик рівнів сформованості виконавської компетентності у визначених педагогічних умовах музично-комунікативної діяльності студентів струнників та досягнення очікуваних результатів за такими трьома рівнями: низький – репродуктивний (НР), середній – конструктивний (СК) та високий – творчий (ВТ). Діагностовано стан сформованості виконавської компетентності віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності, визначено результати констатувального етапу експерименту, за якими встановлено основні позиції формувального етапу. Діагностика стану сформованості обраного феномена продемонструвала доцільність розробки методики удосконалення виконавської компетентності для підвищення їх професійного рівня досконалості.

9. Розроблена методика поетапного формування виконавської компетентності струнників. Експериментальна робота розгорталась упродовж трьох етапів: заохочувально-перспективного, проєктивно-поглибленого та творчо-відтворювального. На кожному з етапів застосовувались відповідні методи, серед яких: на першому, *заохочувально-перспективному* етапі, застосовувались методи: вслуховування, промовляння, саморозвитку, створення музичного накопичування, включення у репетиційний процес, ін. На другому, *проєктивно-поглибленому* етапі, застосовано методи – «Я-керівник» оркестрової партії, активізації власної слухової активності, удосконалення художньо-технічної спроможності, створення власного творчого інтерпретаційного проєкту виконання оркестрового твору програми, ін. На третьому, *творчо-відтворювальному* етапі – проєктовний метод, художньо-варіативний; компетентнісного; метод розкриття потенційного лідерства, ін.

10. Експериментальна перевірка методики застосування педагогічних умов формування виконавської компетентності у процесі музично-

комунікативної діяльності струнників показала ефективність запропонованої методики та результативність її впровадження. Так, на виському рівні по всіх показниках сформованості визначених компонентів досліджуваного феномена було зафіксовано 68,2 % студентів після проведеного експерименту проти 15,3 % на початку експериментальної роботи. У той час як на низькому рівні залишилось лише 7,55 % студентів наприкінці експериментальної роботи проти 66,65 % на її початку. Ці результати засвідчують ефективність застосованої методики та доцільність її використання у процесі підготовки майбутніх спеціалістів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх напрямів дослідження виконавської компетентності студентів струнників. Охоплення цим дослідженням віолончелістів та скрипалів може бути розширене за рахунок вивчення особливостей формування виконавської компетентності інших представників струнно-смичкової групи (альтистів, контрабасистів та інших оркестрових груп).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алюшина, Н. Ефективна онлайн комунікація в роботі фасилітатора: Матеріали семінару-практикуму. Дніпропетровськ. 2013. Ч.1.
2. Андрейко О.І. Виконавська культура скрипаля : теорія та методика формування: [монографія]. Львів: Галицька видавнича спілка. 2013. 298 с.
3. Андрейко О.І. Творчий аспект формування виконавської культури скрипаля. Молодь і ринок. Наук.-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного ун-ту ім. Івана Франка. 2011. С. 67–71.
4. Барицька О.А. Компонентна структура фахової компетентності майбутніх учителів музики в контексті оволодіння засобами мультимедійних технологій. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. К. 2016. Вип. 26. С. 72–76.
5. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. К., 1998. 204 с.
6. Бровко М.М. Мистецтво як естетичний феномен. К., 1999. 239 с.
7. Ван Іцзюнь. Методичні засади інструментального навчання студентів з КНР і системі музично-педагогічної освіти України. К.: НПУ, 2017. С. 252.  
URL :  
[https://npu.edu.ua/images/file/vidil\\_aspirant/dicer/D\\_26.053.08/dis\\_Van\\_Inzyun.pdf](https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Van_Inzyun.pdf) (дата звернення 05.08.2024 р.).
8. Варій М. Й. Психологія особистості: навчальний посібник. К. : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
9. Василенко Л.М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика: [монографія]. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 336 с.
10. Василенко Л.М. Теорія і методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на гедоністичних засадах: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня док-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання». Київ. 2014. 43 с.
11. Васил'єв С. Комунікативні особливості особистості. Основи комунікативної культури педагога. Електронний навчально-методичний

комплекс. URL: <https://chcptucourse.pp.ua/page11.html> (дата звернення 29.07.2024).

12. Васильєва Д.М. Формування художньої компетентності студентів у системі вузівської освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. К. Вип.14(19). Ч.1. 2013. С. 42-46.

13. Введенський В. М. Моделювання професійної компетентності педагога. Педагогіка. 2003. № 10. С. 51-55.

14. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Укл. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с., С.1295.

15. Воевідко Л.М. Українські музично-виконавські традиції: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин Я.І., 2013. 148 с.

16. Вторникова Ю. С. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. Полтава, 2011. С. 88-94. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm\\_2011\\_8%282%29\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2011_8%282%29_20)

17. Галіцин, О. А., Курлянд, З. Н. Детермінанти підготовки майбутніх вчителів до педагогічної фасилітації у професійній діяльності. *Теорія і методика професійної освіти*, 2020. 21(1). URL : [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part\\_1/38.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_1/38.pdf)

18. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти: [монографія]. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.

19. Гузій, Н. В. Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. / Гузій, (ред.). К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 1997.

20. Гумінська О.О. Колективне музикування як спосіб самовираження учнів у музичній діяльності. Мистецтво та освіта. 2020. №3. С. 20–27.

21. Гуральник, Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : [монографія]. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2021. 460 с.

22. Гуральник Н, Завалко К. Розвиток скрипкової школи Східної Європи ХХ століття : історія, теорія, методика. Навчально-методичний посібник. К. : НПУ, 2005. 144 с.
23. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста: Навч. посібник для вищ. муз. навч. закладів. К. : Муз. Україна, 1997. 240 с.
24. Дзвінчук Д.І. Психологічні основи ефективного управління : навч. посіб. К. : ЗАТ Нічлава, 2000. 280 с.
25. Енциклопедичний словник з арт-терапії / О. Л. Вознесенська та ін.; [за заг. ред. О. Л. Вознесенської, О. М. Скнар]. К. : Золоті ворота, 2017. 312 с.
26. Завалко К.В. Основи інноваційної діяльності вчителя музики : навчально-методичний посібник. Черкаси : Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. 211 с.
27. Завалко К.В. Творчість як складова самовдосконалення майбутнього вчителя-скрипаля. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. К. : НПУ, 2005. Вип. 4(14). С. 32-36.
28. Зав'ялова О. К Німецька віолончельна школа ХІХ ст.: виконавсько-педагогічні аспекти. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014. № 8 (42). С. 9–22.
29. Зайцева А.В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва : теорія, методологія, методичні аспекти: [монографія]. К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. 255 с.
30. Зайцева А.В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня д-ра. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». К., 2018. 42 с.
31. Зайцева А.В. Педагогічні умови формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Педагогічна освіта: теорія і практика:

- зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський національний ун-т імені І.Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. Кам'янець-Подільський. 2016. Вип. 20(1-2016). Ч.2. С. 42–48.
32. Закон України «Про освіту» URL : <http://osvita.ua/legislation/law/2231> (дата звернення 05.08.2024 р.).
33. Зіза О. Формування музичного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в ході застосування компетентнісного підходу. Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ, 2019. Вип. 27. С. 76–80.
34. Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. Філософія освіти. Постметодика, 1996. 4(14). С. 11-14. Відновлено з <http://roipro.pl.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-14.pdf> (дата звернення, 01.06.2024 р.).
35. Зязюн, І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2005. №25. С. 13-18.
36. Іванова С.В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладах післядипломної освіти. Вісник Житомирського державного університету. 2008. № 42. С. 106–110.
37. Ільченко Олександр Олександрович / П.О. Андрійчук // Енциклопедія Сучасної України [Електронний ресурс] / Редкол. : І. М. та ін.; НАН України, НТШ. К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2011. URL : <https://esu.com.ua/article-13217> (дата звернення 01.06.2024 р.).
38. Ільченко О.О. Художні основи аматорського народно-оркестрового виконавства: автореферат дис. на здобуття д-ра мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво». Національна музична академія ім. П.І. Чайковського, К., 1996. 60 с.
39. Калюжна О. Розвиток ключових предметних компетентностей студентів-музикантів та вчителів-початківців. Наукові записки

Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 107(1). С. 214–221.

40. Клещ А.О. Методика інструментально-ансамблевого навчання студентів. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова Серія. Педагогічні науки. К. : Вид-во НПУ, 2018. Вип. 170. С. 239–243.

41. Комуникативні особливості особистості. URL : <https://chcptucourse.pp.ua/page11.html> (дата перегляду 29.07.2024).

42. Концепція національного виховання студентської молоді. 2009. <https://old.lpnu.ua/koncepciya-nacionalnogo-vyhovannya-studentskoyi-molodi> (дата звернення 05.08.2024 р.).

43. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. 608 с.

44. Костюк Г.С. Психологія : підручник для педагогічних вузів. 2-ге вид. /за ред. Г.С. Костюка. К. : Рад. школа, 1968. 571 с.

45. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості. Професійна орієнтація учнів / упоряд. З.С. Нечипорук. К. : Рад. школа, 1971. С. 17-25.

46. Котляревська Олена Іванівна. Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування. К. : Національна музична академія України ім. П.І. Чайковського. 1996. С. 196.

47. Латишева Т.В. Специфіка педагогіки співробітництва в процесі міжпредметної навчальної взаємодії в роботі з учнями технічних ліцеїв учителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 133. 352 с. С. 291–296.

48. Левченко, О.О., Скляр П.П. Нові підходи до формування соціально-психологічної моделі фасилітативної компетентності майбутніх фахівців гуманітарної сфери. *Соціальна психологія*. 2009. № 1. С. 109–118. URL : [https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2009/01/109-118\\_\\_no-1\\_\\_vol-28\\_\\_2009\\_\\_UKR.pdf](https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2009/01/109-118__no-1__vol-28__2009__UKR.pdf). с. 112.

49. Лисіна Н.І., Тітович В.І. Клавірна музика ренесансу і Бароко: видатні європейські музиканти. Історичні, теоретичні та методичні аспекти : [монографія]. К. : УДУ ім. Михайла Драгоманова, 2023. 496 с.
50. Лі Юе. Китайська музична освіта у ХХ столітті і її стан на стику ХХ-ХХІ століть. 2017. № 40. С. 225-231.
51. Локарева Г.В. Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування : дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя, 2004. 599 с.
52. Локшин В.С. Психолого-педагогічні основи формування компетентного фахівця управління соціокультурною сферою. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наукових праць. К. 2013. Вип. 14(19). Ч.1. С. 94–98.
53. Луценко, Л.І. Компетентнісна модель підвищення кваліфікації директора школи [Текст]. Педагогіка. 2005. № 3. С. 61-68.
54. Люріна Т. Оптимізація дідаччих стосунків і взаємодії у системі «викладач-студент». Гірська школа українських Карпат. 2013. № 10. С. 85–88.
55. Ляшенко О.Д. Організація творчої художньо-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 20(25). К., 2016. С. 59–66.
56. Ма Цзе. Зміст та структура темброво-динамічного уявлення піаністів у контексті методики фортепіанної підготовки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми, 2023. № 3(127). С. 72–83.
57. Ма Цзе. Формування тембро-динамічного уявлення в майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 014 «Середня освіта.

Музичне мистецтво». Одеса, 2023. 229 с. URL : [https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2023/ma\\_cze/disertac.pdf](https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2023/ma_cze/disertac.pdf)

58. Макаренко Г.Г. Творчість диригента в контексті інтерактивного підходу : дис. на здобуття наукового ступеня д-ра наук: спец. 17.00.01 «Теорія і історія культури». Національна музична академія України ім. П.І. Чайковського. К., 2006. 378 с.

59. Матвєєва О.О. Теоретичні і методичні засади педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Х. 2016. 38 с.

60. Матвєєва О.О. Теоретико-методичні засади педагогічної діагностики якості вищої музично-педагогічної освіти : [монографія]. Х. : Видавництво «Щедра садиба плюс», 2014. 438 с.

61. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід). К. 2013. 90 с.

62. Мистецтво і освіта. Науково-методичний журнал. К. : Педагогічна думка, 2024. № 1(111). 64 с.

63. Мінь Шаовой. Формування рефлексивних умінь майбутнього учителя музики в процесі фортепіанної підготовки: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ. 2017. 21 с.

64. Моїсеєва М.А. Теоретико-методичні основи навчання ансамблевої гри : навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів. Житомир : «Волинь», 2002. 208 с.

65. Музичний інструмент віолончель. Програма для музичної школи, музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу (школи естетичного виховання) / укл. Ю. В. Білоусова та ін. К. : Державний методичний центр навчальних закладів культури і мистецтв України. 2016. 99 с. URL :

[https://lvivkultura.at.ua/programa/violonchel\\_29.01.17.pdf](https://lvivkultura.at.ua/programa/violonchel_29.01.17.pdf) (дата звернення 05.08.2024 р.).

66. Найда Ю.М. Власний стиль викладання музики : пошуки та знахідки : збірка вибраних науково-методичних статей. Хмельницький : Видавець ФОП Цюпак А.А., 2017. 172 с.

67. Найда Ю.М. Формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання». К., 2012. 21 с.

68. Науменко, С. І. Психологія музичної діяльності. Чернівці : Родовід, 2015. 408 с.

69. Національній музичній академії України ім. П.І. Чайковського 100 років / авт.-упоряд. В. Рожок. К. : Муз. Україна, 2013. 512 с.

70. Новий словник іншомовних слів / Ред.-упоряд. Л. Шевченко. К. : Арій, 2008. 672 с.

71. Обозов, М.М. Психологія міжособистісних відносин. Київ : Либідь, 1990. 192 с. URL : <https://retrokniga.com/allproduct/books/obozov-nn-psihologiya-mejlchnostnyih-otnosheniy>

72. Оборський Г.О., Перпері Л.М., Голобородько Г.М. Підходи до оцінювання компетентностей та вимірювання результатів навчання освітніх програм. Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Серія : Механіко-технологічні системи та комплекси. 2017. Вип.19. С. 157–162.

73. Олексюк О.М., Ткач М.М., Лісун Д.В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : [колективна монографія]. К. : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 150 с.

74. Основи психології : Підручник / Киричук О.В. та ін. К., 2006. 632 с.

75. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К. : Освіта, 2008. 274 с.

76. Педагогіка вищої школи / Андрущенко В.П., та ін. : за ред. В.Г. Кременя. К. : Пед. думка. 2008. 256 с.

77. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. /[укл. О.Е.Жосан]. Кіровоград : Вид-во КОППО імені В.Сухомлинського, 2008. 72 с.
78. Педагогічний словник / ред. М.Д. Ярмаченка. К. : Педагогічна думка. 2001. 516 с.
79. Петрикова О.П. Формування вокально-виконавської компетентності у майбутніх вчителів музичного мистецтва на заняттях з постановки голосу. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. К., 2015. Вип. 18. С. 172–175.
80. Пляченко Т.М. Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики [Електронний ресурс] / Т.М. Пляченко. URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua/570/1/T\\_Plyachenko\\_Kompetentnisna%20model.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf).
81. Пляченко Т.М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестровими та інструментальними ансамблями : [монографія]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. 428 с.
82. Пляченко Т.М. Навчальний музично-інструментальний колектив у системі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Зб. наук. праць. К., 2013. Вип. 14(19). Ч.1. С.124–128.
83. Повзун Л.І. Камерний ансамбль: з історії розвитку ансамблевого виконавства і становлення камерно-інструментальних жанрів. Одеса. 2006. 54 с.
84. Полатайко О.М. Формування художньо-образного мислення студентів у курсі «Методика викладання художньої культури» : навч.-метод. посібник для студентів-магістрантів мистецького напрямку навчання. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. 164 с.
85. Полубоярина І.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2008. 20 с.

86. Польська І.І. Камерний ансамбль: теоретико-культурологічні аспекти: дис. на здобуття наукового ступеня д-ра мистецтвознавства: спец. 17.00.03. «Музичне мистецтво». Харків, 2003. 435 с.
87. Польська І. Камерно-ансамблеве мистецтво України: шляхи музикознавчих розвідок. Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка. Виконавське мистецтво. Камерно-інструментальний ансамбль: історія, теорія, практика. Львів, 2015. Вип. 34. С. 29–47.
88. Полянський Ю. Нариси з методики викладання гри на віолончелі. К.: Музична Україна, 1978. 72 с.
89. Попадюк Василь Васильович; «PAPA DUKE». Українська музична енциклопедія. Київ: Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М.Т. Рильського НАН України, 2018. том 5. ПАВАНА–«РОЛІКАРП». С. 371; 556.
90. Психологічний словник / авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова / За ред. Н.А. Побірченко. К., 2007, 336 с. [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O\\_Serhieienkova\\_IL.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf) (дата звернення 05.08.2024 р.).
91. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. К.: «Вища школа», 1982. 215 с.
92. Пушкар Л.В. Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». К., 2009. 20 с.
93. Реброва О.Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва: [монографія]. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. 295 с.
94. Рибалка В.В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: навч.-метод. посіб. Чернівці: Технодрук, 2009. 228 с.

95. Романтична герменевтика Ф. Шлейєрмахера. URL : <http://um.co.ua/14/14-1/14-104270.html> (дата звернення 03.06.2024).
96. Ростовська І.О. Формування мотивації учіння гри на фортепіано : навч.-метод. посібник. Ніжин, 2015. 159 с.
97. Рудницька О.П. (2005). Педагогіка : загальна та музична : навч. посібн. : Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
98. Савенкова Л.О. професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління. К. : КНЕУ, 2005. 212 с.
99. Савчук Ігор. Нові тенденції в українському фортепіанному виконавстві зламу ХХ–ХХІ століть у дзеркалі сучасної композиторської творчості. Сучасне мистецтво : науковий збірник. Ін-т проблем сучасного мистецтва НАМ України ; редкол. : В. Д. Сидоренко (голова) та ін. К. : Фенікс, 2012. Вип. VIII. С. 285– 288.
100. Самітов В.З. Становлення особистості музиканта-виконавця в міжособистісних стосунках (вчитель-виконавець). Мистецтвознавчі записки : зб. наук. пр. К. : 2008. Вип.13. С. 186-194.
101. Самохіна Н. Музичне просвітительство як феномен професійної діяльності педагога-музиканта. Педагогічні науки: Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного ун-ту ім. В.Г. Короленка, 2012. Вип. 3(56). С. 62–67.
102. Самохіна Н.М. Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу :[монографія]. Луганськ: Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2013. 371 с.
103. Сверлюк Я.В. Психологічний концепт комунікативної взаємодії в оркестровому колективі. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. К., 2019. Вип. 27. С. 45 –50.
104. Словник музикантів України / Авт.-упоряд. І.М. Лисенко. К., 2005. 358 с.
105. Словник музичних термінів / Укл. Василь Тимків, Олена Подручна та ін. К. : Вадим Карпенко, 2017. 312 с.

106. Соколова О.В., Мельник О.П., Ши Юе. Особливості формування етнокультурних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Вип. 89'2022. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С. 132-136. (електронне видання) doi <https://doi.org/10.31392/npu-nc.series5.2022.89.27> url : <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/nc-89>
107. Станко А.А. Виконавський апарат скрипаля. Одеса : Одеська державна консерваторія, 1995. 199 с.
108. Стеценко В.К. Методика навчання гри на скрипці. К. : Музична Україна, 1982. Ч.2. 117 с.
109. Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28(1). С. 278–285.
110. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. Харків : Прапор, 2007. 640 с. URL : <https://archive.org/details/psycholoh2007>
111. Сюе Вей. <https://ukrainian.cri.cn/chinaabc/chapter24/chapter240404.htm> (Дата звернення 06.06.2024).
112. Тао Ні [Електронний ресурс]. URL : <https://tch15/medici.tv>artist>tao-ni>
113. Термінологічний словник. Комунікабельність. [https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/8prishak\\_osnovy\\_psiholog\\_pedagogiki/slov.htm](https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/8prishak_osnovy_psiholog_pedagogiki/slov.htm) (дата звернення 29.07.2024 р.).
114. Термінологічний словник. Комунікація. URL : [https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/8prishak\\_osnovy\\_psiholog\\_pedagogiki/slov.htm](https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/8prishak_osnovy_psiholog_pedagogiki/slov.htm) (дата звернення 29.07.2024 р.).
115. Теряєва Л.А. Методичні рекомендації до формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування. К. : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. 32 с.

116. Тимошенко Н.П. Взаємодія загальнопедагогічних та музично-педагогічних вмінь в діяльності педагога-музиканта. Українське музикознавство. К. : Муз. Україна. 1990. Вип. 25. С. 142–149.
117. Тимченко І.І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук.: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Х., 2001. 20 с.
118. Ткаченко Т.В., Шумська О.О. Підготовка студентів-ансамблістів до концертного виступу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки.* 2020. №1(19). URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2020/1/37.pdf>
119. Томницький, Костянтин. Європейські традиції віолончельної школи. Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції, м. Переяслав, 26-27 квітня 2023 року. Переяслав. 2023. С. 142–144.
120. Українська музична енциклопедія. У 6 т. Т. 1 / Гол. редкол. Г. Скрипник, Національна Академія Наук України, Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. Київ, 2006. 680 с.
121. Федоришин В.І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах : автореф. на здобуття наукового ступеня докт пед наук.: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». К., 2014. 46 с.
122. Філософський словник. /за ред. В.І. Шинкарука, Друге видання. Київ, Головна редакція Української Енциклопедії, 1986. 763 с.
123. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. Посіб /Академвидав. Вид. 2, випр., доп. К., 2006. 560 с.
124. Хмелевська І.О. Зміст інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва і хореографії. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. К., 2019. Вип. 27. С. 68–75.

125. Хмелевська І.О. Інтегральна компетентність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. 2018. Вип. 2. С.105-115.
126. Цзін Л. Формування концертно-виконавської компетентності іноземних студентів магістратури у процесі фахової (фортепіанної) підготовки : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Суми, 2019. 22 с.
127. Чай Пенчен. Проблема формування художньо-стильової компетентності майбутніх учителів музики у освітніх інститутах України і Китаю. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова : Зб. наук праць. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. К. 2013. Вип. 14(19). Ч.1. С. 146–149.
128. Червова О.А. Вадим Сергійович Червов «Вклонитися пам'яті...» / О.А. Червова. К. : Фенікс, 2012. 320 с.
129. Чжу Цзюньцяо. Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2016. 25 с.
130. Чжу Юаньюань. Перетворення національних джерел у концерті «Карта» для віолончелі, відео і оркестра Тан Дуна. Проблеми взаємодії мистецтв, педагогіки та теорії і практики освіти : зб. наук. статей. Харків, 2015. Вип. 42. С. 237–243.
131. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». К., 2007. 20 с.
132. Ши Юе. Освітня та концертно-виконавська діяльність сучасних музикантів-віолончелістів Китайської Народної Республіки. Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник Одеської музичної академії імені А.В. Нежданової. Вип. 30. Кн. 2. Одеса : Гельвецій. 2020. С. 466-477. URL : <https://doi.org/10.31723/2524-0447-2020-30-2-35>

133. Ши Юе. Музично-виконавська компетентність студентів-струнників у системі педагогічних умов її формування. Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. 2023. № 6–7(214–215). С. 187-192. URL : <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287894>
134. Ши Юе. Науково-педагогічний контент комунікативної природи музично-виконавської діяльності струнників (наукові підходи та принципи). Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми, 2023. № 5-6(129-130). С.32-43. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.05-06/032-042>
135. Ши Юе. Виконавський вплив віолончельної школи України на компетентнісний рівень іноземних студентів. Мистецтво та освіта: новації і перспективи : Матеріали III всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю). 8 грудня 2022 року, м. Чернігів). Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2022. С. 47–48.
136. Ши Юе. «Методичні принципи Вадима Червова» : Модернізація наскрізної виконавської підготовки молоді в сучасній мистецькій освіті : зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. конф. м. Київ, 8 лютого 2021. К., 2021. С. 105–109.
137. Шлейермахер Ф. Романтична герменевтика <http://um.co.ua/14/14-1/14-104270.html>
138. Шмиголь І. Сутність та структура професійної компетентності педагога. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2011. № 4 (ч.1). С. 197–204.
139. Шумська О. О., Олешко В. Л., Олешко Т. Є. Теорія і методика ансамблевого виконавства: навч.-метод. посіб. Харків, 2020. 108 с.
140. Юцевич Ю.Є. Музика. Словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 352 с.
141. Яо Ямін. Методика самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних університетах України : автореферат

канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання».  
Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2018. 21 с.

142. Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Rath, J., Mayer, R.E., Cruikshank, K.A., Bloom, B.S. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman., 2001.

143. Armstrong, P. Bloom's Taxonomy. Retrieved from Center for Teaching Vanderbilt University: [cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/](http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/). 2019.

144. Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E. J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals (Vol. Handbook I.). New York: David McKay Company. 1956.

145. Competency-Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects/ Ed. By W.R. Houston, R.B. Howsam. Chicago: Science Research Association, 1972. Vol. X. 182 p.

146. Encyclopedia of psychology. Second and Consini, N.-Y. Etc., 1994. Vol. 1-4. 541 p.

147. Kostiuk G.S. Some aspects of the interrelation between education and the development of personality. Educational psychology in the USSR.–London, 1963. – P. 35-49.

148. Polska I. Modern higher musicological education (PhD) in Ukraine : traditions and innovations / I. Polska, I. Konovalova. Theoretical foundations of pedagogy and education : collective monograph / Hritchenko T., ... etc. ; International Science Group. Boston: Primedia Launch, 2021. Pp. 291–298.

149. Polska I.I. The phenomenon of chamberness and its incarnation in the chamber music and chamber ensemble: genre-ontological and semantic aspects. Linguistics and Culture Review. 2021. Vol. 5, № 2. Pp. 565–579.

## ДОДАТКИ

### Додаток 1.

#### ДЕЯКІ ІСТОРЧНІ ВІДОМОСТІ ПРО РОЗВИТОК У КИТАЇ МИСТЕЦТВА ГРИ НА СТРУННИХ ІНСТРУМЕНТАХ (віолончель)

Як йдеться у роботах деяких науковців для підготовки фахівців-музикантів у 1922 році при Пекінському університеті було відкрито консерваторію, у 1927 році – державний музичний коледж (сучасна назва – Шанхайська консерваторія). Діяльність цих навчальних закладів об'єднала досягнення європейської та китайської систем музичної освіти, що були спрямовані на підготовку висококваліфікованих спеціалістів. У Шанхайській консерваторії тоді працювали запрошені викладачі-іноземці, які очолювали різні факультети та передавали свої знання і власний досвід китайським студентам. Вони навчали гри на віолончелі; викладали скрипку, інші – фортепіано; вокал і основи композиції. Значний внесок у розвиток музичної теорії і практики зробили китайські викладачі-музиканти: Чжоу Шуан (вокал, сольфеджіо), Сяо Юмей (гармонія, основи композиції, історія музики, оркестровка). Такі педагоги, як Чжоу Юаньжень, Лю Тяньхуа, Шень Сінгун, Лі Шутун та ін. на той момент отримали професійну освіту у кращих консерваторіях Європи, США. Упродовж ХХ ст. у Китаї також було відкрито Шеньяньську, Сигуаньську, Уханьську, Тяньцзіньську та ін. консерваторії, музичні відділення класичних університетів. При цих навчальних закладах було розпочато роботу курсів підвищення кваліфікації, відкрито відділення аспірантури, підготовлено випуск наукових газет і журналів, а також організовано різноманітні студентські оркестри та ін. творчі колективи (Лі Юе. Китайська музична освіта у ХХ столітті і її стан на стику ХХ-ХХІ століть, 2017).

Цікава особистість китайського походження, **Йо-Йо Ма** (1955 р. н.), один зі визнаних у світі віолончелістів, американського виконавця, який також майстерно грає на фортепіано, скрипці та реалізує себе у викладацькій і композиторській діяльності. Йо-Йо Ма познайомився з віолончеллю у чотирирічному віці. Одразу проявив свою надзвичайну музичну обдарованість, працелюбність та наполегливість. Навчаючись у Джульєрдській школі, Колумбійському та Гарвардському університетах, Йо-Йо Ма виступав з оркестром Л. Бернштейна, Гарвардським оркестром Редкліфа, у складі камерних ансамблів та колективів. Сьогодні Йо-Йо Ма є визнаним у світі майстром інтерпретації класичної музики. Віолончеліст також створив власний оркестр під назвою «Великий шовковий шлях», ідеєю діяльності якого є об'єднання музикантів з різних країн. Йо-Йо Ма веде активну концертну та педагогічну діяльність, бере участь як член журі у багатьох музичних конкурсах, співпрацює з провідними фірмами звукозапису – Sony Classical, Blue Note Records та ін., підтримує молодих музикантів (керує Спілкою дитячих оркестрів у Нью-Йорку).

Музикант завжди знаходиться у творчому пошуку, цікавиться новими творами, ідеями, проєктами, у тому числі сучасних китайських композиторів. Так, нещодавно Йо-Йо Ма взяв активну участь у реалізації новаторського проєкту Тан Дуна – концерті «Карта» для віолончелі, відео та оркестру (у формі сюїти з 10 п'єс), прем'єра якого відбулась у Бостоні. Це дійство побудоване на синтезі мистецтв. Музичний матеріал супроводжується відеорядом на кіноекрані, що відображає сцени з життя сільських музикантів, які грають на

народних інструментах. Для створення цілісного враження на слухачів, активізації їх сприйняття, досягнення емоційного впливу на свідомість автор концерту використовує цікаві художні прийоми. Так, зображення на відео ритму ударів по воді білизнаю, яку перуть китайські жінки, синхронно супроводжується аналогічним музичним ритмом різних груп ударних інструментів. Композитор використовує цитати з автентичних народних та популярних китайських пісень, а також за допомогою оркестровки намагається досягти імітації звучання старовинних народних інструментів засобами виконавських можливостей сучасного інструментарію (Чжу Юаньюань. Претворення національних джерел в концерті «Карта» для віолончелі, відео іоркестра Тан Дуна / ЧжуЮаньюань // Проблеми взаємодії мистецтв, педагогіки та теорії і практики освіти : зб. наук. статей. – Вип. 42. – Харків, 2015. – С. 237-243).

Наведем приклад ще одного китайського віолончеліста із світовим ім'ям, відомого музиканта ХХ-ХХІ століття, китайсько-американського походження **Ван Цзюня**.

Ван Цзюнь – один з найкращих виконавців творів епохи Бароко (Й. Бах, А. Вівальді та ін.). Його творчий потенціал відкрив видатний скрипаль Ісаак Стерн, який відвідав Китай з метою відбору на навчання у США найбільш перспективних учнів. У 16 років Ван Цзюнь вступив до Йельського університету (на музичний факультет), а згодом розпочалася його концертно-виконавська діяльність. Упродовж життя Ван Цзюань співпрацював з видатними музикантами, диригентами (К. Аббаді, В. Завваліш та ін.), оркестрами (Берлінський філармонічний оркестр, Філадельфійський, Чиказький та Лондонський симфонічні оркестри). Критики і слухачі завжди відзначають яскравий музичний талент і художньо-виконавську майстерність китайського віолончеліста, особливу неповторність його творчого «почерку». Музиканта часто залучають до роботи у складі авторитетних журі, зокрема на Міжнародному юнацькому конкурсі імені П. Чайковського, а також запрошують виступати з майстер-класами.

Відомим сьогодні у багатьох країнах світу виконавцем академічної музики є китайський віолончеліст **Тао Ні** (1984 р. н.), який отримав професійну освіту у Шанхайській консерваторії, а згодом продовжив навчання у Канаді та США (Бостонська консерваторія та Школа Колбурна у Лос-Анджелесі). Цей віолончеліст є лауреатом численних міжнародних виконавських конкурсів (ІІІ премія 15 Міжнародного юнацького конкурсу ім. П. Чайковського у Седаї, 1995р.; ІІ премія 18 Міжнародного конкурсу виконавців на струнних інструментах ім. І. Кляйна у Сан-Франциско, 2003 р.; І премія 23 Міжнародного конкурсу інструменталістів у Пасадені, 2008 р.).

Під час своїх виступів молодий, але серйозний і вдумливий музикант завжди демонструє блискучу художню техніку, глибину проникнення у авторський задум, вишуканість і чистоту музичної інтонації. Талант і майстерність Тао Ні знаходить реалізацію у співпраці з такими виконавцями, як І. Перельман, А. Кавафян, А. Кашкашьян а ін., у складі камерних і симфонічних оркестрів Бостона, Калгарі, Шанхая, Цинцинаті, Лос-Анджелеса. У репертуарі віолончеліста чільне місце займають твори Й. Баха, К. Піатті, Р. Шумана, П. Чайковського, П. Гіндеміта.

Плеяду **молодих китайських віолончелістів**, які сьогодні досягають міжнародного визнання, представляють такі імена: Кан Цяосюань, Ла Лі, Чен Ібай, Наміса Сунь, Чжу Бейлянь, Бонь Ян Тіан, Кін Лі Вей, Чжен Сі та ін. Ці віолончелісти – представники нової формації музикантів, які, з одного боку, продовжують класичні традиції інструментального виконавства, з іншого – шукають і викристалізують свій власний стиль, не бояться

експериментувати, ставити перед собою амбіційні цілі. Це покоління виконавців-конкурсантів, які виборюють високі місця переможців завдяки самовідданій і важкій щоденній праці, власній обдарованості та бажанню поділитися своїм мистецтвом з іншими людьми.

Так, нещодавно заявив про себе молодий виконавець-віолончеліст **Чен Ібай**, який упродовж навчання у середній музичній школі при Шанхайській консерваторії неодноразово брав участь у роботі віолончельної академії Рутесхайма та майстер-класах таких видатних майстрів, як Д. Герингас, Й.П. Майнц, Ван Цзян, М. Рузі, Г. Швабу, Лівей Цинь, Цуесі Цуцумі та ін. Сьогодні молодий віолончеліст продовжує навчання у Берлінському університеті мистецтв та успішно реалізує себе у концертній та конкурсній діяльності (фестиваль «Morningside Music Bridge», 2013 р., III премія 11 Міжнародного конкурсу віолончелістів імені Вітольда Лютославського у Польщі).

На світовому музичному небосхилі нещодавно з'явилося ім'я молодого, але неординарного і надзвичайно талановитого китайського музиканта **Кан Цяосюань**. Як зазначають критики, виконавець поєднує інтерпретацію академічних творів для віолончелі та традиційної китайської музики у сучасних обробках та аранжуваннях, зокрема у дуеті зі скрипкою ерху. Віолончеліст приділяє значну увагу популяризації композицій сучасних китайських акторів («Сон метелика» Чжао Цзипін, «Весняна святкова увертюра» Лі Хуанчжи, «Моя Батьківщина» Лю Веньцзинь та ін.). Кан Цяосюань є солістом Сучжоуського китайського оркестру, часто гастролює по країні, а також Японії, Німеччині, Румунії.

Перспективними представниками вітчизняної віолончельної школи виступають юні музиканти Чжен Сі, Ла Лі, Наміса Сунь. Молоді виконавці беруть активну участь у міжнародному конкурсному житті, виступаючи у номінаціях молодших учасників. Так, **Наміса Сунь** здобувала перемоги, які розділила з талановитим віолончелістом Арсенієм Ставицьким (м. Київ, Україна). **Чжен Сі** став володарем III премії цього ж конкурсу. Юні музиканти блискуче виконали свої програми: Концерт для віолончелі з оркестром Й. Гайдна, Варіації на тему рококо П. Чайковського, рапсодію А. Хачатуряна у перекладі для віолончелі і фортепіано. Переможницею (Лауреатом I премії) 8 Міжнародного юнацького конкурсу імені П. Чайковського у номінації «Учасники до 17 років» стала дівчинка-віолончелістка Ла Лі. Технічно бездоганне й натхненне фінальне виконання концерту К. Сен-Санса дозволило їй перемогти 46 учасників групи і підкорити своїм мистецтвом усіх членів журі, головою якого був Е. Тестелец (Латвія). Із матеріалів статті Ши Юе.

## МСТИСЛАВ РОСТРОПОВИЧ (1927-2007)

### (Улюблений віолончеліст)

Мстислав Ростропович – всесвітньо відомий віолончеліст, композитор, диригент, педагог, музичний громадський діяч, лауреат визначних конкурсів музикантів. Завдячуючи міжнародним контрактам та гастрольним турам став відомим на [Заході](#). У його виконанні прозвучав майже весь репертуар віолончельної музики (уперше виконано 117 творів для віолончелі, дано 70 оркестрових прем'єр).



М. Ростропович грає

На [віолончелі Дюпора](#) (1978 р.) М. Ростропович



за диригентським пультом

З 1974 року М. Ростропович став одним з провідних диригентів світу. Упродовж 1977-1994 рр. був беззмінним диригентом та художнім керівником [Національного симфонічного оркестра](#) у [Вашингтоні](#), постійним гостем [Берлінської філармонії](#), [Бостонського симфонічного оркестра](#), [Лондонського симфонічного оркестра](#) та Лондонської філармонії.

З 1987 по 2000 роки був організатором та постійним керівником музичного фестивалю в [Евіан-ле-Бене](#) (Франція).

Репертуар Ростроповича-віолончеліста містив класичні твори, понад 140 сучасних творів для віолончелі та написаних спеціально для нього. Свої твори йому присвятили майже 60 композиторів, у тому числі [А. Хачатурян](#), [Б. Бриттен](#), [Л. Беріо](#), [А. Шнітке](#), [Л. Бернстайн](#), [А. Дютійє](#), [О. Мессіан](#), [В. Лютославський](#), [К. Пендерецький](#) та інші.

У 2002 році лондонська газета «[The Times](#)» проголосила його «величнішим з музикантів, які нині живуть». Музичний колумніст газети «[Daily Telegraph](#)» [Л. Уэббер](#) назвав його «чи не найвеличнішим віолончелістом усіх часів» (28 квітня 2007)<sup>[15][16]</sup>.

М. Ростропович є автором двох концертів для фортепіано з оркестром та п'єс для квартету, скрипкових, віолончельних, у тому числі «Гуморесок», що пізніше отримали широке визнання. Він був президентом Благодійного фонду Вишневіч-Ростроповича, що здійснював допомогу лікувальним закладам, заснував Міжнародний конкурс віолончелістів М. Ростроповича (Франція), підтримував молодих музикантів.

### Методичні положення Цинь Лі Вей

Для прикладу наведемо особливості методичного доробку китайського віолончеліста Цинь Лі Вей, самого молодого професора. Він викладає у Національному університеті Сінгапуру та продовжує виконавську діяльність. За оцінкою газети «New York Times» цей музикант володів бездоганним тоном, технічною досконалістю та надзвичайною граціозністю. Він поєднує у собі прекрасного виконавця та педагога. Его отец прекрасний віолончеліст, а мати – піаністка оказали огромное влияние на его становление как музиканта: виконавця та пізніше педагога. Сам музикант вважає, що його батьки і є одним з «факторів щастя» в його сучасних досягненнях на музичному шляху.

На його становлення як особистіть, безсумнівно, вплинули його освіта та виховання (Шанхайський музичний інститут упродовж шести років (з 13 по 19 рр.), у якому Цинь отримав суворе елітне виховання та освіту в чоловічій дворянській школі (спорт, мистецтво, література, історико-філософські науки, практична діяльність).

Якщо професор Цинь Вас запитував про технічні досягнення, ніколи не відповідайте йому «майже». Він уважав, що музикант повинен зробити все можливе, щоб досягти технічних вершин.

43-летний Цинь Лі Вэй вже батько двох дітей. Він приділяє увагу своїй родині, незважаючи на те, що часто буває на гастролях поза домівкою. 11-річний старший син одночасно вчився на фортепіано і віолончелі і навіть грав для президента Сингапура. Маєстро Цинь багато уваги приділяє дитячому музичному навчанню, він заснував музичний фестиваль, щоб діти мало змогу навчатись один у одного, удосконалювати свою майстерність. До того ж за підтримки і при допомозі громадськості він заснував міжнародний фестиваль віолончелі в Циндао, мета якого полягала в тому, щоб створити в країні міцну платформу для спілкування з найкращими віолончелістами Китаю та за його межами, щоб китайські студенти віолончелісти могли взаємодіяти один з одним не полишаючи країну. Таким чином Цинь намагався прискорити інтернаціоналізацію китайського віолончельного мистецтва.

Для студентів-віолончелістів цікаво буде дізнатись про виконавську діяльність таких музикантів: Рафаель Піду, Софія Баселар, віолончелісти Франц Хельмерсон, Крістоф Ріхтер, Ксенія Янковіч, Максим Венгеров, Лівіу Прунару, Софія Ройтер, Антоніо Лісі, Габор Такач, Атілла Фалевей, Станімір Тодоров, Пабло де Наверан, Нілл Бровн, Денис Северин, Гарі Хоффмана, Готьє Капюсон, Жаклін Дю Пре, Ніколас Альтштадт, Жан Пьер Дюпор.

Цікаві особистості віолончелістів, які звучали в Україні: Ян (Іван) Шебелик, Фрідріх фон Мулерт, Владислав Алоїз, Зіновій Карпіловський, Вадим Червов, Марія Чайковська, Ю. Полянський.



**ВАДИМ ЧЕРВОВ ТА ЙОГО УЧНІ**

Вадим Червов міг би пишатись своїм «спадком», своїми учнями, яких він залишив пособі, цілою плеядою прекрасних віолончелістів. Його учні (М. Бабич, І. Дзядевич, А. Кун, ін.) працюють у різних містах і оркестрах, демонструють професійну виконавську компетентність, грають у музично-інструментальних ансамблях, перемагають на музичних професійних виконавських конкурсах високого міжнародного рівня. Всі учні цього видатного майстра з великою вдячністю згадують свого Педагога, висловлюють цікаві та цінні думки з приводу виконавської та методико-педагогічної діяльності майстра.

Так, **Бабич Михайло**, в минулому студент Університету музики і виконавського мистецтва Відня (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien), був учнем В.Червова в КССМШ ім. М.Лисенка (1998-2000 рр.), який писав: «Навчання у Червова було неймовірним! І це – не тільки у вузькопрофесійному (віолончельному) сенсі. Це було моїм величезним збагаченням як особистості» [128, с. 224].

**Ірина Дзядевич**, концертмейстер групи віолончелей камерного оркестру Ансамбля класичної музики ім. Б.Лятошинського Національного Дома Органної і Камерної Музики України (студентка класу В.С. Червова 1991-1996 рр.), згадувала, що на занятті професор майже після кожного виконаного звуку зупиняв і пропонував уважно вслуховуватись в його окраску, «шукати найвиразнішу точку звуковисотної зони, вирівнювати динаміку» [128, с. 229]. Одного разу, пише І. Дзядевич, я сказала, що дуже втомилась, на що В.Червов зауважив: «Все правильно. Повинна уставати голова, а не руки» [128, с. 230].

**Аліна Кун**, солістка квінтету «Концертіно», артистка філармонії, педагог, м.Рівне (студентка класу В.С. Червова 1988-1991 рр.), згадувала, що Вадим Сергійович «вклав в мою голову такі знання, якими я маю щастя користуватись протягом всього мого життя та ділитись з моїми учнями» [128, с. 251]. В.Червов був дуже пунктуальною особою, за його вимого за п'ять хвилин до заняття ми мали бути готові до уроку, бути вже розіграними, щоб не гаяти марно ні хвилини. Він був дуже вимогливим до звучання віолончелі, вимагав від студентів уважно вслуховуватись в обертони, відчувати тембр свого інструменту, старатись, щоб він зазвучав якнайкраще.

Українська віолончельна школа представоена такими музикантами: В.Садикін, В.Червов, О.Щелкановцева, Ю.Полянський та інші (Полянський Ю. Нариси з методики викладання гри на віолончелі. – К. : Музична Україна, 1978. – 72 с.

### Історіографія родини смичкових

За дослідженням Сумарокової В.Г. відбувались такі події. Еволюція інструментів родини смичкових, їх народне походження, зв'язок з розвитком музичної культури в цілому. Основні європейські типи смичкових інструментів середньовіччя, що розповсюджені в народних колах, відіграють важливу роль у появі скрипки (ребек, фідель, віола та ін.). Родина віольних (гамбових) інструментів, її розповсюдження в умовах феодальної культури (XV-XVIII ст.). Пізнє утворення цієї родини – віоли з резонансними струнами (баритон, віоль д'амур). Відмінності в конструкції та відмінні виражальні властивості гамби і віолончелі. Боротьба демократичної скрипкової родини з «галантною» віолою (гамбою) як своєрідне відображення суспільницьких суперечностей епохи, її відмінних естетичних напрямів і музичних стилів. Перемога віолончелі над гамбою у середині XVIII ст. і її причини. Відповідність виражальних особливостей віолончелі як члена скрипкової родини новим умовам концертної практики. Нова якість виконавського процесу в результаті переходу від гамби до віолончелі. Удосконалювання віолончелі, поряд з іншими членами скрипкової родини, у творчості Кремонської (Аматі, Гварнері, Страдіварі) та ін. інструментальних шкіл. Основні етапи розвитку смичка. Реформа Ф. Турта. Ключові слова і поняття: ребек, фідель, віола. Реформа Ф. Турта.

Народні джерела смичкової культури в стародавній Русі та розвиток народного інструментарію в Україні. Смичкові інструменти слов'янських народів (російські – смик та гудок, болгарська гьдулка, чеська гоусле, польська геншле, південнослов'янська гусла та ін.). Смичкові інструменти народів Середньої Азії, Закавказзя, Дальнього Сходу, Азії, Африки, Латинської Америки. Роль смичкових інструментів слов'янських і неєвропейських народів (арабський ребаб) у появі родини скрипкових. Зображення смичкових інструментів в історичних пам'ятках XI-XVI ст. (київська і мелетівська фрески, мініатюри в рукописних книгах і т. п.). Поява скрипкового інструментарію в кінці XV – на початку XVI ст. Історичні зв'язки з розвитком скрипкових інструментів у Чехії та Польщі. Співіснування скрипки та гудка в народному музичному виконавстві. Скрипка і віолончель (бас, басоля, басетля) в українських народних піснях, приказках, лубках. Зображення скрипки в абетці Каріона Істоміна (1629 р.). Народні музиканти-«скрипотчики» XVII ст. Проникнення скрипки і віолончелі в музичний побут знаті. «Троїста музика» – скрипка, бас (віолончель) і цимбали в українській народній музиці. Багаті виражальні властивості скрипкового інструментарію і його роль у розвитку української національної музичної культури. Ключові слова і поняття: смичкові інструменти слов'янських народів (болгарська гьдулка, чеська гоусле, польська геншле, південнослов'янська гусла та ін.). Українська басоля. Нові слова і поняття: історизм, автентизм національного стилю виконання народної інструментальної музики.

Альтове, віолончельне та контрабасове мистецтво XVI-початку XIX ст. Тема 1. Альтове, віолончельне та контрабасове мистецтво Італії XVII-XVIII ст. Л. Боккеріні. Удосконалення струнно-смичкових інструментів у XVII ст., поступовий розвиток техніки, досягнення самостійності в оркестрі і ансамблі, поява сольного виконавства і літератури. Загальна характеристика музичного стилю епохи. Основні етапи розвитку смичкового мистецтва у XVII-XVIII ст. у різних країнах, розвиток національних особливостей. Віолончель в оркестрі і в камерній музиці XVII – на початку XVIII ст. Стимулюючий вплив скрипкової культури. Супровід по цифрованому басу і його імпровізаційний характер. Поступовий розвиток самостійної віолончельної партії в оркестрі і ансамблі (Дж. Тореллі, А. Кореллі). «Кончерто грассо» і включення віолончелі до групи концертуючих інструментів. Вплив на розвиток сольного виконавства і літератури народнопісенного мистецтва, оперного і клавірного мистецтва, практики супроводу, а також оркестру, ансамблю, скрипкового та гамбового мистецтв. Ранній розвиток смичкової культури Італії.

Формування основних інструментальних жанрів – сонати і концерту – в рамках смичкової музики. «Церковний» і «камерний» стилі інструментальної музики, їх боротьба і взаємопроникнення. Болонська школа. Художні достоїнства творів Доменіко Габріелі (1659–1689). Характер використання інструменту. Творчість Яккіні, Аріості, Дж. Бонончіні. Розквіт італійської струнно-смичкової культури у XVIII ст., увінчаний творчістю Л. Боккеріні. Раннє подолання гамбових і скрипкових впливів. Затвердження гомофонно-гармонічного начала. Розвиток мелодичної виразності. Соната з басом – основний жанр віолончельної літератури в Італії XVIII ст. Розвиток концерту.

Римська віолончельна школа XVIII ст., її зв'язок із скрипковою школою А. Кореллі. Значення представника неаполітанської школи Л.Лео у розвитку італійського віолончельного концерту. Розвиток кантилені. Два напрями у розвитку італійського струнно-смичкового мистецтва. А.Вандіні, виразність його виконання віолончельних творів. Віртуозний стиль творчості і виконання С.Ланцетті. Зріст зацікавленості віолончеллю та її виражальними засобами. Віолончельна творчість італійських скрипалів і композиторів XVIII ст. (Ф. Джемініані, А. Вівальді, Д. Тартіні, Б. Марчелло, Д. Саммартіні), її художнє значення.

Віолончельна творчість Луїджі Боккеріні. Сполучення в особі Л.Боккеріні яскравого віолончеліста, талановитого композитора і передового художника свого часу. Прогресивні риси його творчості. Життя і творчість Л. Боккеріні (1743–1805 рр.). Виконавський стиль Боккеріні, його зв'язок з передовою музичною естетикою свого часу. Дві лінії у музичному виконавстві XVIII ст. (намагання одних виконавців «говорити до серця людини», а інших – «вразити та здивувати» слухача). Прагнення до виразності – провідна тенденція композиторської та виконавської творчості Боккеріні. Роль Боккеріні-композитора у формуванні класичного інструментального стилю в камерній смичковій музиці. Плідний вплив народної музичної культури на його творчість. Відображення стильових протиріч епохи. Риси сентиментальності поряд з глибиною і драматизмом. Класична простота і ясність форми. Розвиток сонатного алегро. Ранні реалістичні тенденції і елементи романтизму в творчості Боккеріні-класика. Віолончельні твори Боккеріні (сонати і концерти) та їх місце в історії віолончельної літератури. Специфічний для віолончелі характер техніки, зв'язок техніки з музичним змістом. Питання стилю виконавства класичної віолончельної музики XVIII ст. у сучасному віолончельному виконавстві (на прикладі творчості Боккеріні).

Доменіко Драгонетті (1763 – 1846) – контрабасист і композитор. Навчання у Венеції (у Беріні – першого контрабасиста оркестру собору СанМарко). Роль Драгонетті у розвитку сольного виконавства на контрабасі. Робота в оперних оркестрах Італії, Лондона, Відня. Сольна діяльність віртуоза Драгонетті. Внесок у розвиток жанру концерту для контрабасу з оркестром. Творча співдружність з Дж. Б. Віотті, композиторами Й. Гайдном та Л.Бетховеном. Криза італійської смичкової культури у другій половині XVIII ст., її причини. Ключові слова і поняття: професійні віолончельні школи Італії (болонська, римська, ін.), «церковний» і «камерний» стилі інструментальної музики. Віолончельна творчість Луїджі Боккеріні. Доменіко Драгонетті – контрабасист і композитор, «Кончерто грассо», стиль бароко та процес становлення класичного стилю в струнно-смичковій музиці.

Альтове, віолончельне та контрабасове мистецтво Франції XVIII ст. Особливості французького альтового, віолончельного та контрабасового мистецтва XVIII ст. Подолання впливу гамбового виконавства. Танцювальність, грація, ритмічне пожвавлення фіналів, пісенний характер повільних частин як типові риси французьких смичкових сонат і концертів. Засновник французької віолончельної школи М. Берто (1700–1771). Його зв'язок з гамбовою культурою. Виконавський стиль. Віолончельні твори. Берто – педагог. Сонати Ж. Бар'єра. Їх художнє значення. Ранні віолончельна та контрабасова «Школи» М. Коррета; скрипкові і гамбові впливи (аплікатура, штрихи). Найяскравіший учень Берто – Ж. Дюпор (1741–1818). Віртуозність Дюпора. Розвиток віолончельної техніки у його творах.

Представник французької віолончельної школи Ж. Л. Дюпор (1749–1819). Виконавська діяльність. Спілкування з Дж. Б. Віотті і вплив останнього на виконавський стиль Дюпора. Роль Дюпора у створенні французького інструментального концерту. Концерти, сонати і педагогічні твори Дюпора. Його значення у розвитку віолончельної аплікатури. Віолончельна творчість Ж. Б. Бреваля (1756–1825) та ін. французьких віолончелістів. Твори Берто, Дюпора, Бреваля в репертуарі сучасних віолончелістів. Французькі віолончельні школи на рубежі XVIII – XIX ст. Зв'язок прогресивної французької віолончельної педагогіки XVIII ст. з Паризькою консерваторією. Школи Бреваля, Дюпора і Паризької консерваторії. Прагнення до поєднання художнього і технічного розвитку музиканта виконавця в педагогічних творах для віолончелі як проявлення прогресивного напрямку в педагогічній музичній літературі. Використання в них художніх досягнень інших країн. Альтове та контрабасове мистецтво Франції. Ключові слова і поняття: французькі струнно-смичкові школи. Контрабасова «Школа» М. Коррета.

Альтове, віолончельне та контрабасове мистецтво Німеччини та Відня XVIII ст. Багатонаціональність австрійської держави і її відображення в музичному житті країни. Плідна роль слов'янської, італійської і угорської смичкової культури у розвитку віденської школи. Віденські альтисти, віолончелісти та контрабасисти цього часу. Струнно-смичкова творчість віденських композиторів. Віолончельний концерт М. Монна. Видатне значення і художні достоїнства найвидніших представників віденської класичної школи XVIII ст. Демократизм і реалістичний стиль їх музики. Використання виражальних особливостей альту, віолончелі і контрабаса у творчості віденських класиків. Віолончель і контрабас у камерній та оркестровій творчості Й. Гайдна, В. Моцарта і Л. Бетховена. Віолончельний концерт і його зв'язок із загальним розвитком інструментальної музики XVIII ст. Контрабасовий концерт та його розвиток в творчості І. М. Шпергера (1750 – 1812) – учня Й. Гайдна по композиції. Контрабасист і композитор Ф. А. Хофмейстер. Віолончельні концерти Й. Гайдна, поряд з концертами А. Крафта і Л. Боккеріні – кульмінація розвитку віолончельного концерту XVIII ст. Мелодико-виражальні достоїнства і особливості техніки концертів Й. Гайдна. Стиль їх виконання. Огляд різних редакцій. Німецькі альтисти та віолончелісти XVIII ст. Мангаймська школа, її значення в розвитку симфонічної музики, у формуванні нового інструментального стилю із зрослим прагненням до виразності. Роль чеських музикантів (Я. Стаміца, А. Нільса та ін.) в її діяльності. Контрабас в творчості К. Діттерсдорфа. Концерти, Концертна симфонія для альту і контрабаса. Твори Діттерсдорфа для контрабаса та з участю контрабаса в репертуарі сучасних музикантів. Ключові слова і поняття: струнно-смичкова культура Відня. Контрабасовий концерт та його розвиток в творчості І. М. Шпергера. Розвиток концертних жанрів, віртуозної техніки. Альт, віолончель і контрабас у камерній та оркестровій творчості Й. Гайдна, В. Моцарта і Л. Бетховена. Нові поняття: Теорія афектів у виконавському мистецтві. «Змішаний» німецький стиль струнно-смичкової музики. Джерела двох ліній розвитку віолончельного (контрабасового) концерту (симфонічна і віртуозна).

Л. Бетховен: розвиток провідних жанрів струнно-смичкової музики (Потрійний концерт, 5 сонат для віолончелі та фортепіано, квартети). Контрабас в творчості Л. Бетховена. Зв'язок найкращих зразків віолончельної літератури з розвитком симфонізму (починаючи з творчості Л. Бетховена). Дві лінії розвитку інструментального концерту: «концертно-симфонічна» і «концертно-естрадно-віртуозна». Шляхи розвитку інтерпретаторського мистецтва у зв'язку з диференціацією композиторського і виконавського мистецтва. Видатний німецький композитор Л. Бетховен (1770–1827). Зв'язок його творчості з сучасними йому демократичними суспільними тенденціями. Особливості класицизму Бетховена. Симфонізм творчості Бетховена. Місце творів для струнних смичкових інструментів у творчості Бетховена. Віолончельна творчість. Сонати. Потрійний концерт – його художня цінність, місце в концертному репертуарі. Особливості стилю і форми. Дуєт для віолончелі і альту з оркестром. Контрабас в творчості Л. Бетховена. Проблеми інтерпретації творів Бетховена. Розвиток квартетної культури в Німеччині.

Квартетна творчість Бетховена. Його глибока змістовність і класична досконалість. Передбачення романтичних тенденцій у пізніх квартетах. Квартети Бетховена. Ключові слова і поняття: джерела двох ліній розвитку віолончельного концерту (симфонічна і віртуозна). Симфонізм творчості Бетховена. Квартети. Потрійний концерт як зразок нового типу інструментального концерту.

Альтове віолончельне й контрабасове виконавство Чехії та Польщі XVIII ст. Струнно-смичкова культура України. Особливості розвитку музичної культури Чехії в XVII-XVIII ст. Розвиток чеської смычкової культури XVIII ст. Я. Крумпхольц (1745- 1790) – віртуоз та композитор. Симфонія для арфи, віолончелі, контрабаса та двох валторн. Чеські віолончелісти Ф. Вернер, Й. Мара, Й. Зіка, Й. Рейха та ін. Їх виконавство та віолончельна творчість. Брати Счастні, їх виконавська і педагогічна діяльність. Віолончельні твори. Педагогічні твори Б. Счастливого. Плідна діяльність чеських альтистів та віолончелістів у Мангаймі і Відні (А. Нільса, В. Гоушки, А. та М. Крафтів та ін.). Віолончельні концерти і сонати А. Крафта, їх художня цінність. Віртуозна техніка. Висока оцінка мистецтва А. Крафта Й. Гайдном та Л. Бетховеном. В. Піхль та Я. К. Ваньхал – виконавці сольних творів для контрабасу. Розвиток концертних жанрів, віртуозної техніки. Струнно-смичкове мистецтво Польщі XVIII ст. Історичні традиції Польщі в галузі смычкового мистецтва. «Польські скрипки». Скрипка і віолончель у польській народній музиці. Віолончель у польських капелах XVII-XVIII ст. Віолончель у камерній музиці польських композиторів. Використання віолончелі у якості сольного інструменту в Польщі у XVIII ст. М. Зигмунтовський, його рання концертна діяльність (виступи у Варшаві, Парижі). Інші польські віолончелісти того часу (Ф. Ваньський, Ю. Качинський). Розвиток струнно-смичкового виконавства України. І. Батов – скрипковий майстер. Ключові слова і поняття: чеське альтове, віолончельне та контрабасове мистецтво XVIII ст. Віолончель у польських капелах XVIII-XIX ст. Розвиток концертних жанрів, віртуозної техніки.

Музика Й. С. Баха. Струнно-смичкові інструменти у творчості Й. С. Баха (1685–1750). Бранденбурзькі концерти. Кантати. Сюїти для віолончелі соло. Художні позитивні якості цих творів. Будова сюїт, їх стиль. Поліфонія сюїт та її характер: «прихована» поліфонія. Художні та технічні задачі, які стоять перед виконавцем. Стиль виконання сюїт. Значення сюїт в історичному розвитку віолончельного мистецтва. Історія виконання. Сюїти Баха у виконанні П. Казальса та ін. віолончелістів ХХ-го століття. Різноманітні редакції сюїт. Місце віолончельних сюїт в репертуарі сучасних віолончелістів (альтистів, контрабасистів). Особливості сучасного стилю виконання сюїт. Ключові слова і поняття: редакції та виконавські інтерпретації сюїт для віолончелі соло Й. С. Баха.

**Література.** 1. Академія музичної еліти України: Історія та сучасність: До 90-річчя Нац. муз. акад. України ім. П.І. Чайковського/ Авт.-упоряд.: А.П. Лашенко та ін. – К.: Муз. Україна, 2004.

2. Зав'ялова О. Віолончельні сонати Л. Ван Бетховена. Жанр, стиль, ансамблевий тип мислення: Дослідження. – К.: НМАУ ім. П.І. Чайковського, 1999. Одеській державній музичній академії імені А.В. Нежданової – 90. / Упор. Сокол О.В., Розенберг Р.М., Самойленко О.І. та ін. – Одеса: Друк, 2003.

3. Сторінки історії Львівської державної музичної академії ім. М.В. Лисенка. – Львів: Сполом, 2003.

4. Сумарокова В. Київська струнно-смичкова школа в контексті європейського виконавського мистецтва (віолончель, контрабас). // Музичне виконавство. – К.: Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського, 1999. – Вип. 1. – С. 38–52.

5. Сумарокова В. Б.В.Сойка – засновник сучасної контрабасової школи України. // Музичне виконавство. – К.: Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського, 1999. – Вип. 2. – С. 144–156.

6. Сумарокова В.Г. Контрабасовое искусство украинских композиторов в контексте реалий струнно-смычковой музыки конца XX века. // Проблемы сучасного мистецтва і культури. – Харків, 1999. – С. 171–184.

7. Сумарокова В. Історичні типи віолончельного виконавства в Україні. // Наукові записки ТДПУ ім. В.Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство. – Тернопіль, 1999. – № 2 (3). – С. 84–89.

8. Сумарокова В.Г. Соната-«предчувствие» – Зб. наукових праць Харківського інституту мистецтв ім.І.П. Котляревського // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти.– Харків, 1999. – Вип. 4. – С. 142–152.
9. Сумарокова В.Г. Віолончельне виконавство Києва в діалозі творчих індивідуальностей. // Музичне мистецтво і культура. – Науковий вісник ОДК ім. А.В. Нежданової. – Одеса, 2000. – Вип. 1. – С. 378–388.
10. Сумарокова В. Особливості стилю віолончельної музики А. Штогаренка. // Наукові записки ТДПУ ім. В.Гнатюка: Серія: Мистецтвознавство. – Тернопіль, 2000. – № 1 (4). – С. 38–44.
11. Сумарокова В. «Попереджуваче» навчання (про роль особистості в процесі трансформації дидактичної музичної системи). // Музичне виконавство. – Кн. 5. – К.: Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2000. – Вип. 8. – С. 44–57.
12. Сумарокова В. Концерт для віолончелі з оркестром М. Скорика як об'єкт інтерпретації. // Мирослав Скорик. – К.: Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2000. – Вип. 10. – С. 101–107.
13. Сумарокова В.В. С. Червов – виконавець і педагог (до питання про становлення української віолончельної школи). // Музичне виконавство. Кн. 6. - К.: Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2000. - Вип. 14. - С. 77–87.
14. Сумарокова В.Г. Музика для віолончелі соло як об'єкт вивчення та інтерпретації // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Харків: Книж. видавн. «Каравела», 2000. – С. 223 – 232.
15. Сумарокова В.Г. Віолончельна музика Ю. Я. Іщенка (до проблеми творчого діалога: композитор – виконавець) // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. – Харків: Каравела, 2000. – Вип. 5. – С. 135–146.
16. Сумарокова В. Народне струнно-смичкове виконавство в контексті світової музичної культури та особливості слов'янської традиції // Київське музикознавство. – К., 2001. – Вип. 6. – С. 151–164.
17. Сумарокова В. Український віолончельний концерт у контексті світової музичної культури. // Українська тема у світовій культурі. – К.: Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2001. – Вип. 17. – С. 338–352.
18. Сумарокова В. Регіоналіка як інструмент дослідження особливостей українського віолончельного мистецтва. // Музичне виконавство. Кн. 7. – К.: Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2001. – Вип. 18. – С. 84–99.
19. Сумарокова В. Марія Чайковська і Українська віолончельна школа. // Матеріали до українського мистецтвознавства. Зб. наукових праць. – К.: НАН України, ІМФЕ ім. М.Т. Рильського, 2002. – Вип. 1. – С. 90–93.
20. Сумарокова В. Рельєфо-фоновість в побудові исполнительської форми музикального произведения. // Музичний твір як творчий процес. – К.: Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2002. – Вип. 21. – С. 196–204.
21. Сумарокова В. Етно-фольклорна традиція струнно-смичкового виконавства в Україні. // Музичне виконавство. Кн. 8. – К.: Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2002. – Вип. 22. – С. 16–31.
22. Сумарокова В. Музичне виконавство як об'єкт дослідження в українському музикознавстві. // Матеріали до українського мистецтвознавства. Зб. наукових праць. – К.: НАН України, ІМФЕ ім. М.Т. Рильського, 2003. – Вип. 2. – С. 202–207.
23. Сумарокова В. Історія й сучасність віолончельного мистецтва (розмови з представниками Київської школи віолончелі). // Музичне виконавство. Кн. 9. – К.: Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2003. – Вип. 26. – С. 60–81.
24. Сумарокова В. Виконавська школа як об'єкт дослідження: до визначення поняття. // Музичне виконавство. Кн. 10. – К.: Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2004. – Вип. 40. – С. 180–190.
25. Сумарокова В.Г., Білоусова Ю.В., Веселіна О.Ю., Кононова М.В., Ларчіков В.В. Сучасне віолончельне мистецтво: естетика, теорія, практика: Навчальний посібник для вищих навчальних закладів культури і мистецтв III – IV рівнів акредитації. – Одеса: ВМВ, 2009.
26. Сумарокова В., Полянська Д. Наукова спадщина Юрія Полянського: до питання авторської школи // Виконавське музикознавство: методологія, теорія майстерності, інтерпретаційні аспекти: Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського. – Вип. 91. – К., 2010. – С. 102–115.

27. Сумарокова В. Віолончельне мистецтво в контексті нео- та полістилістики ХХ – початку ХХІ століття: рефлексія і дискурс // Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки: Мистецькі обрії ' 2010. – Вип. 3 (12-13). / Ін-т пробл. сучасн. мист-ва НАМ України / Наук. керівник теми і головн. Наук. ред. І. Д. Безгін. – К.: Музична Україна, 2010. – С. 178–185.

28. Сумарокова В.Г. Віолончельне виконавське мистецтво у контексті нео- та полістилістики ХХ – початку ХХІ ст. // Часопис Національної Музичної Академії України ім. П.І.Чайковського. – № 1 (10). – К., 2011. – С. 40–48.

29. Сумарокова В.Г. Патріарх віолончелі // Виконавське музикознавство і педагогіка: історія, теорія, інтерпретаційні аспекти композиторської творчості: Науковий вісник НМАУ ім. П.І.Чайковського. – Вип. 96. – К., 2011. – С. 55–63.

30. Сумарокова В. Віолончельна музика Ю.Я. Іщенка: до проблеми творчого діалогу з виконавською школою // Виконавське музикознавство: історія, теорія, практика: Науковий вісник НМАУ ім. П.І.Чайковського. – Вип. 103. – К., 2012. – С. 151–163.

31. Сумарокова В. Історія українського віолончельного та контрабасового мистецтва в контексті європейського виконавства [підручник]. / В. Сумарокова. – К. : НМАУ імені П.І. Чайковського, 2014. – 200 с. Харківський інститут искусств имени И.П. Котляревского 1917 – 1992. – Харків, 1992.

### Становлення німецької віолончельної школи в ХІХ ст.

Цікавий матеріал стосовно становлення **німецької віолончельної** школи в ХІХ ст. надає О. Зав'ялова у своїй статті (див. літ.). Висвітлюється формування виконавсько-педагогічних традицій школи та їх поширення в європейському музичному просторі. Аналізується виконавська, педагогічна та композиторська діяльність видатних німецьких віолончелістів і надається історична оцінка результатів їх діяльності. До другої половини ХІХ ст. для європейського інструментального мистецтва була характерна універсальність музичної практики, що виражалась у поєднанні композиторської та виконавської діяльності. Історично це зумовлювало залежність композиторської творчості від рівня інструментального виконавства, визначаючи специфіку становлення інструментальних виконавських шкіл – скрипкової, клавесинної, флейтової, віолончельної тощо. Загалом, поняття «інструментальна школа» в широкому значенні позначає самостійно оформлений художньо-виконавський напрям, культурну традицію, засновану на певних особливостях виконавської та педагогічної практики, посередництвом яких здійснюється узагальнення й наслідування виконавського досвіду (навіть без створення теоретичної платформи). У вузькому значенні, цей термін характеризує методику викладання на певному інструменті, коли практичний досвід узагальнюється та систематизується в різних «методах», «школах», «настановах». Однак, у зазначений період будь-яких теоретичних джерел щодо опанування гри на смичкових інструментах не залишилось. Одним із шляхів дослідження розвитку технології гри на інструменті та методики викладання є вивчення спеціальної навчально-методичної літератури. Певною мірою рівень інструментального виконавства й педагогіки можна встановити шляхом аналізу інструментальних прийомів, виразних засобів, музичного викладення та фактури творів. Це дозволяє усвідомити специфіку й рівень технічної майстерності, принципи композиторської творчості та методи навчання, виявити художні й естетичні настанови та стильові тенденції інструментального мистецтва певної доби. З'ясування особливостей розвитку виконавської школи, методики навчання та пов'язаної з цим композиторської техніки (специфіки музичного викладення) особливо гостро постає у віолончельному мистецтві, оскільки в еволюції музики процес розвитку як віолончелі, так і школи гри на цьому інструменті за певних історичних причин мав уповільнений характер.

У музиці феномен школи проявляється через творчість окремих виконавців, педагогічну діяльність, концертну та композиторську практику, проявляючись в особливостях формування репертуару, та реалізується в індивідуальних і загальнонаціональних виконавських традиціях. Саме таку сутність у ХVІІ-ХVІІІ ст. мали локальні інструментальні школи – болонська, римська, неаполітанська, венеціанська, паризька, мангеймська. Це сприяло розвитку інструментальної педагогіки, передусім скрипкової на чолі з італійцями Дж. Б. Віотті, А. Кореллі, П. Нардіні, Дж. Тартіні та європейськими музичними династіями Бахів, Дюпорів, Моцартів, Стамиців. Із запровадженням віолончелі, що виникла в Італії наприкінці ХVІ – на початку ХVІІ ст., провідну роль у європейському музичному просторі відігравали італійські віолончелісти. Проте вже в першій половині ХVІІІ ст. і в інших країнах були гарні виконавці, зокрема значних успіхів досягла чеська віолончельна школа. У другій половині ХVІІІ – на початку ХІХ ст. провідне положення зайняла французька віолончельна школа. Про значну перевагу французької методики свідчить перелік близько 20 віолончельних педагогічних праць, виданих у Франції із середини ХVІІІ – до початку ХІХ ст. Педагогічні добутки цих метод нині сприймаються як підсумок досягнень віолончельної педагогіки другої половини ХVІІІ ст. Але на початку ХІХ ст. суворо регламентовані французькі методики для європейських інструменталістів були еталоном у відпрацюванні професійної майстерності. Проте основні надбання віолончельної педагогіки цього століття належали вже представникам Німеччини.

У зазначений період формування виконавсько-педагогічних традицій великою мірою було пов'язано з естетичними настановами часу. Адже розвиток культури й мистецтва Франції відбувався під гаслами класицизму, ідейним підґрунтям якого був раціоналізм. На підставі раціоналістичного тлумачення античної традиції в мистецтві встановлювалися канонічні правила (єдності часу, місця й дії, точки «золотого перетину» тощо). Раціональний підхід поширювався на суспільне життя, реалізуючись в ідеях громадянського обов'язку та перемоги розуму над емоційними поривами. Яскраво відбилися ці тенденції у французькій інструментальній методиці. Так, порівняно з педагогічними традиціями Італії або Чехії, які спиралися здебільшого на виконавський досвід, для французької віолончельної школи був характерним раціоналістичний підхід, що виявлявся у спробах осмислення індивідуальних особливостей ігрового апарата та технічних можливостей інструментів (згадані вище методики). Водночас вирішувалися певні естетичні завдання, що виражались у прагненні збалансувати художній і технічний бік віолончельного мистецтва. Засновником німецької віолончельної школи по праву вважається Бернгард Ромберг (1767–1841) – перший віолончеліст-концертант, що здобув всесвітнє визнання. Становлення виконавської та композиторської діяльності Б. Ромберга припало на добу розквіту музичного класицизму. Ознаки цього стилю яскраво виявились у його концертній манері, що вирізнялася шляхетністю, мужністю, патетикою й силою звучання, чіткістю й добірністю техніки, а також у характері власних творів Б. Ромберга. Б. Ромберг провадив і педагогічну діяльність: деякий час працював на посаді професора в Паризькій консерваторії та в Берліні, мав приватних учнів (у т. ч. гр. Матвій Вільгорський та кн. Антон Радзивилл). Безсумнівно, педагогічний досвід вплинув на його прагнення вдосконалити конструкцію віолончелі та техніку гри на ній. Зокрема, щоб полегшати гру на віолончелі дітям, Ромберг запропонував спростити деякі елементи конструкції інструменту неповного (половинного або 3/4) розміру. Крім того, він здійснив реформу нотного запису для віолончелі, залишивши тільки три ключі – басовий, теноровий і скрипковий (порівняно з XVIII ст., коли використовували до шести ключів). Значним досягненням Б. Ромберга було розширення виразно-технічних засобів інструмента, зокрема за рахунок розвитку техніки віолончельного грифа. Удосконаливши досягнення Л. Боккеріні (Італія) та братів Дюпорів (Франція) в галузі віолончельної аплікатури, він застосував їх у своїх композиціях. Техніка гри, узагальнена Б. Ромбергом у його «Школі» (1840), була основою віолончельної педагогічної практики майже всього XIX ст., а його віолончельні твори (концерти, концертино, сонати, фантазії, дивертисменти та ін.) й дотепер використовуються в педагогічній практиці. З початку XIX ст. у Німеччині найзначніше місце посіла дрезденська віолончельна школа, фундатором якої був видатний віолончеліст, композитор і педагог Фрідріх Юстус Дотцауер (1783–1860). Починаючи з 1806 року, деякий час Дотцауер навчався в Б. Ромберга, й у своїх численних композиціях (усього до 200) не міг оминати його впливів. Однак, художньоестетичні погляди дрезденського корифея були близькі до положень шкіл французьких авторів. Раціональний підхід у формуванні виконавських навичок і розвитку техніки гри на віолончелі засвідчують етюди Дотцауера, розташовані за принципом поступового ускладнення матеріалу (у педагогічній практиці дотепер успішно застосовуються його «113 етюдів»). Віолончельна метода Дотцауера в деяких положеннях передувала школам наступної доби. Так, у зміні позицій він наближався до принципу «шарніра» К. Давидова, який систематизував застосування цього прийому в кінці XIX ст. Свій педагогічний досвід Ф.Ю. Дотцауер зафіксував у методичних збірках, у числі яких «Віолончельна школа» (ор. 165, 1832), «18 етюдів складності, що зростає» (ор. 120), «24 щоденних вправи для оволодіння віртуозністю» (ор. 155 b), «Школа флажолетів» (ор. 147), «Практична школа віолончельної гри» (ор. 155) тощо. Матеріали цих праць використовуються в навчальному процесі й сьогодні. Історичну оцінку та аналіз навчально-методичного доробку Ф. Дотцауера надав Л. Гінзбург. Ефективність педагогічної системи Ф.Ю.Дотцауера підтверджена виконавською та методико-педагогічною діяльністю його учнів К. Дрекслера, Ф. Куммера, К. Шуберта та

сина Карла Людвіга – видних представників європейського віолончельного мистецтва середини XIX ст. У першій половині XIX ст. традиції дрезденської віолончельної школи розвинув Фрідріх Август Куммер (1797–1879) – учень і послідовник Ф. Дотцауера, який деякий час також брав уроки в Б. Ромберга. Педагогічна праця Ф. Куммера (зокрема з 1856 року в Дрезденській консерваторії), засновувалася на принципі поєднання технічного розвитку з художнім. Головною метою навчання на віолончелі Ф. Куммер вважав досягнення повного, сильного, але не грубого тону. Звертаючи особливу увагу на характер виразних засобів, він застерігав від їх зайвого застосування (зокрема вібрації, портаменто, рубато). У постановці Ф. Куммер вимагав досягнення природності та свободи рухів. Ф. Куммер був автором численної кількості етюдів і вправ, а також школи для віолончелі. Порівняно з методичними працями Ф. Ю. Дотцауера, «Віолончельна школа» (1839) Ф. А. Куммера разом із технічними завданнями враховує вимоги виконавської естетики. Відзначається більша практична спрямованість праці, методичний розділ якої відрізняється «систематичністю викладення та прогресивністю окремих положень». Нотний матеріал уперше в методичній праці поданий у супроводі другої віолончелі, що, крім оволодіння технічними навичками, мало сприяти художньому розвитку виконавця. Про значну популярність «Школи» Ф. Куммера свідчать її численні перевидання протягом другої половини XIX – початку XX ст. Ф. Куммером була розроблена нова форма навчального матеріалу – «Repertorium und Orchesterstudien» (оркестрові труднощі). Такі збірники труднощів з оркестрових партій стали дуже популярними в педагогічній практиці в другій половині XIX ст., зокрема в іншого дрезденського віолончеліста Ф. Грюцмахера. Вивчення уривків з оркестрових творів не втратило актуальності й у XX ст. Так, у радянський період у вітчизняній віолончельній педагогіці широко використовувалися збірники «Навички оркестрової гри» (автори В. Сімон та С. Голощапов) та «Оркестрові труднощі» (уривки з симфонічних творів П. Чайковського, упорядник А. Власов) [1, 51-52]. Поданий у них матеріал розрахований на відпрацювання різноманітних художніх і технічних завдань. У коментарях зазначається характер труднощів, висвітлюються традиції їх виконання, пропонується найдоцільніша аплікатура та штрихові варіанти. Свій педагогічний і виконавський досвід Ф. А. Куммер передав синам Ернсту та Максу та учням – Б. Косману, А. Портену, Г. Гольтерману, Р. Бельману, В. Гаусману та ін. У наш час, крім етюдів і методичних вправ, інші віолончельні твори Ф. Куммера (концерт, концертину, фантазії, транскрипції, обробки народних пісень різних країн, концертштюк для двох віолончелей тощо) втратили популярність. Виключний педагогічний хист виявив інший учень Ф. Дотцауера – Карл Дрекслер (1800–1873). Зокрема в нього навчалися гри на віолончелі видатні віолончелісти середини – другої половини XIX ст. А. Лінднер, Ф. Грюцмахер, Б. Косман, К. Шредер. Загалом життя й діяльність К. Дрекслера висвітлені недостатньо. Відомо, що з 1820 року він перебував у Дессау, де займав посаду першого віолончеліста герцогської капели до 1871 року та де в нього навчалися вищезазначені учні. У 1824–1826 роках К. Дрекслер удосконалювався в Дрездені у Ф. Дотцауера. Гру віолончеліста відрізняли чистота звучання, технічна досконалість і гарний музичний смак. У становленні й затвердженні німецької віолончельної школи XIX ст. значне місце належало послідовникам Б. Ромберга. Одним із них був талановитий гамбурзький віолончеліст Себастьян Лі (1805–1887), учень Й. Н. Прелля (у свою чергу, учня Б. Ромберга). У 1837–1843 роках С. Лі був солістом оркестра в паризькій Grand Opera й до 1868 року провадив у Парижі викладацьку діяльність, після чого повернувся до Гамбурга. С. Лі створив віолончельну «Школу» (1845, присвячена професору Паризької консерваторії Л.П.Норблену), а також етюди та віолончельні дуети, що донині використовуються в навчальному процесі. Виконавську манеру С. Лі характеризував класичний стиль, який, як і його педагогічні праці, сполучав ознаки німецького та французького спрямувань. Традиції Б. Ромберга в композиторській творчості продовжив німецький віолончеліст-концертант Едуард Георг Гольтерман (1824–1898), учень А. Х. Прелля та Й. Ментера. Віолончельна техніка здобула подальшої розробки й систематизації у 8 концертах та інших творах Г.

Гольтермана. Найвідомішим концертом Г. Гольтермана є Четвертий (h-moll). Це «найлегший» із перших концертів композитора, що вважається «шкільним», оскільки часто вивчається в музичних школах і училищах. Наприкінці XIX – у перших десятиліттях XX ст. особливу прихильність виконавців мав один із найскладніших – Перший концерт (є запис його виконання П. Казальсом). Хоча певна частина композиторського доробку Г. Гольтермана через салонний характер музики втратила своє значення, однак концерти та деякі віртуозні п'єси («В непогоду», «Етюд-каприс», «На полюванні», «Капричіо», «Обіцянка», «Романс») завдяки природності техніки, мелодійності та ясності форми й донині збереглися у педагогічній частково й виконавській практиці. У другій половині XIX ст. поширенню методичних настанов дрезденської школи сприяла виконавська та педагогічна діяльність віолончелиста-концертанта, педагога й композитора Фрідріха Вільгельма Людвіга Грюцмахера (1832–1903). Деякий час Грюцмахер навчався в Дессау в К. Дрекслера, потім зробив блискучу кар'єру в Лейпцигу: у 1849 році був запрошений першим віолончелистом в оркестр Гевандхауза та педагогом по класу віолончелі в консерваторію. У 1860 році він зайняв посаду соліста придворного оркестру та професора консерваторії (1860–1902) в Дрездені, де залишився до кінця життя. Виконавську манеру Ф. Грюцмахера, поряд із віртуозною технікою та гарним виразним звуком, характеризували суворий академізм і стриманість. Свою композиторську діяльність Ф. Грюцмахер спрямовував на збагачення віолончельного репертуару та вивільнення його від салонних впливів. З його доробку, що включає 3 концерти, численні п'єси, варіації та фантазії для віолончелі, оркестрові, камерні, фортепіанні твори та романси, дотепер педагогічне значення зберегли «24 етюди» ор. 38, частково «12 етюдів» ор. 72, «Щоденні вправи» ор. 67 та концерти. Заслугою Ф. Грюцмахера у віолончельній педагогіці стало створення першого керівництва для вищого курсу навчання «Вища школа віолончельної гри» (1891) та виховання багатьох видних віолончелістів (серед яких його брат Леопольд, а також Ф. Гільперт, Е. Хегар, Г. Беккер, В. Фитценгаген, Б. Вільферт, О. Брюкнер, Й. Клінгенберг та ін.). Ф. Грюцмахер одним із перших став відроджувати старовинну музику. Завдяки його редакторській роботі у віолончельному репертуарі збереглися твори Й. С. Баха, Г. Ф. Генделя, Дж. Тартіні, Л. Боккеріні, Й. Гайдна, що існували в рукописах. Позитивно оцінюється прагнення трактувати їх (зокрема Сюїти Й. С. Баха) як концертний, а не навчальний репертуар. За художніми поглядами й виконавським стилем близький до Ф. Грюцмахера був інший учень К. Дрекслера Карл Шредер (1848–1935). Його музична діяльність проходила в Зондергаузені, Лейпцизі, Гамбурзі та Берліні. Тривалий час К. Шредер працював як соліст-віолончеліст у капелах цих міст (зокрема в 1874–1881 рр. у лейпцизькому Гевандхаузі) та грав у квартеті разом із братами Германом, Францем і Альвіном. Свій вагомий педагогічний досвід у Лейпцизькій (1874–1881), Зондергаузенській (1890–1907) та Берлінській (1913–1924) консерваторіях К. Шредер узагальнив у віолончельній «Школі» ор. 34, «Школі гам та акордів» ор. 29, «Школі трелей та стаккато» ор. 39, а також етюдах, складених із сольних партій старовинних творів. Своєрідним посібником для віолончелістів став «Катехізіс гри на віолончелі» (1890), у якому автор подав основні відомості з історії та конструкції інструмента, технічного розвитку віолончелиста, виконавського стилю, інтерпретації, концертного репертуару. З традиціями Ф. Грюцмахера перегукується й створення К. Шредером численних редакцій класичної віолончельної музики (сонат Б. Марчелло, Дж. Бонончіні, П. Паскваліні, Кв. Гаспаріно, А. Вандіні, С. Ланцетті, Л. Боккеріні та ін.). Навіть перекладення двох сольних сюїт Й. С. Баха він, як і Грюцмахер, зробив у супроводі фортепіано (що також не мало позитивної історичної оцінки). Власні твори Шредера – віолончельний Концерт ор. 32 і каприси ор. 26., опери «Аспазія» та «Аскет» нині майже не виконуються. У другій половині XIX – на початку XX ст. як соліст, квартетист і педагог уславився Роберт Гаусман (1852–1907). Учень відомих німецьких віолончелістів Т. і В. Мюллерів він згодом удосконалювався в А. Піатті (у Лондоні та в Італії). У 1872–1876 роках Р. Гаусман грав у квартеті Гохберга в Дрездені, а потім викладав у Вищій музичній школі в Берліні. У 1879–1907 роках Гаусман

грав у славетному квартеті Й. Йоахима. У 1887 році разом із цим скрипалем він здійснив прем'єрне виконання Подвійного концерта Й. Брамса, що був створений для них і партії якого вони редагували. Творче спілкування віолончеліста з виданими музикантами своєї доби – Й. Брамсом, Й. Йоахимом, К. Шуман та ін., безумовно, позначилося на його мистецьких поглядах і художньому смаку. Значним успіхом супроводжувалися сольні виступи Р. Гаусмана, програми яких охоплювали практично весь існуючий віолончельний репертуар. Зокрема в січні 1883 року в одному з концертів Р. Гаусман грав концерт Р. Шумана, а в інших сонату A-dur op. 68 Л. ван Бетховена, п'єси В.А. Моцарта, К. Давидова, Л. Боккеріні та ін. [4, 77]. Його Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014, № 8 (42) 16 редакції класичної музики відрізняв інший підхід, ніж у Ф. Грюцмахера або К. Шредера. Р. Гаусман прагнув максимально наблизитися до оригінала, наприклад, у редакції бахівських сюїт він спирався виключно на авторський текст. Крім того, Р. Гаусман редагував віолончельні сонати й варіації Ф. Мендельсона, зробив перекладення альтових п'єс «Marchenbilder» тощо. У ХІХ ст. багато німецьких віолончелістів улавлювали свою школу за межами країни. Так, значному розвитку віолончельного мистецтва на теренах Російської імперії сприяла праця представників Німеччини К. Шуберта, К. Маркс-Маркуса, К. Ф. Езера, Б. Космана, В.Фітценгагена та ін. Справі поширення віолончельного мистецтва в Петербурзі послужила діяльність Карла Богдановича Шуберта (1811–1863). З 1825 р. він навчався в Дрездені у Ф. Дотцауера, і вже під час навчання він взяв участь у концерті знаменитої італійської співачки А. Каталані, а згодом – у концертних турне разом із піаністом-віртуозом Ф. Калькбреннером. З 1828 року К. Шуберта здійснював гастрольні подорожі Європою, грав у оркестрі Магдебурзької опери, писав твори для віолончелі (зокрема концерт сі бемоль мінор). У 1835 році під час гастролей у Санкт-Петербурзі був призначений солістом Його Величності й залишився в Росії на 27 років. У Петербурзі, виконуючи обов'язки директора Імператорської придворної капели та інспектора з музичної частини при Театральному училищі, К. Шуберт заснував і керував Симфонічним оркестром професорів та студентів університету, виступав як віолончеліст (зокрема у складі струнного квартету разом із Г. Венявським, Й. Вейкманом та І. Піккелем). Починаючи з 1853 року, К. Шуберт диригував концертами Філармонічного товариства, отримуючи схвальні відгуки критики й публіки. Працюючи в театральному училищі, К. Шуберт займався педагогічною роботою. Мав приватних учнів, К. Шуберт відомий як автор 2 концертів, фантазії на теми російських пісень, Великої сонати, віолончельних п'єс і каприсів для віолончелі solo та для двох віолончелей, численних камерно-інструментальних ансамблів, із яких відзначалися Квінтет № 3 (присвячений Л. Шпору), октет і струнний квартет № 4. Помітну роль у становленні віолончельного виконавства відіграла праця Карла Карловича Маркс-Маркуса (1820–1901). Виконавську діяльність К.Маркс-Маркус почав у оркестрі Гевандхауза (1840–1845), водночас навчався в Лейпцизькій консерваторії (1843–1845). Після закінчення консерваторії був направлений у Ригу, де працював у театральному оркестрі та виступав сольо. З 1849 року віолончеліст грав у складі Ризького квартета, у 1856–1885 роках займав посаду соліста оркестра Італійської опери, епізодично виступав із сольними номерами. Крім того, К. Маркс-Маркус викладав гру на віолончелі в театральній школі. У 1886 році він видав «24 діатонічні та хроматичні гами», що додатково містили різні аплікатурні та штрихові варіанти. У 1840–1846 роках Б. Косман працював у оркестрі Гранд-Опера, товаришував у Парижі з Ф. Лістом та Г.Берліозом. У 1847–1848 роках він обіймав посади віолончеліста Гевандхаузоркестра та педагога по класу віолончелі в консерваторії в Лейпцизі. З 1850 року – віолончеліст Веймарської придворної капели та тріо, що утворилося. Гру Б. Космана характеризували чудовий звук і віртуозна техніка. Він щорічно брав участь у симфонічних зібраннях, де виконував концерти Р. Шумана, К. Еккерта, А. Лінднера та власний, фантазію А. Серве на теми Ш. Ф. Лафона, власну фантазію на теми з «Евріанти» К. М. Вебера, шосту сонату Л. Боккеріні, численні п'єси (у тому числі й власні) та перекладення. Критика відзначала чудовий тон і досконалість виконавського стилю віолончеліста. Серед творів Б. Космана – концерт, транскрипції та фантазії на теми

з опер «Вольний стрілок», «Евріанта» К. М. Вебера, «Вільгельм Телль» Дж. Россіні та народних пісень тощо. Кілька п'єс він написав для свого учня Г. Кіфера, а Концертні етюди оп. 10 – для А. Піатті. За виключенням кількох етюдів і каденцій до концертів Й. Гайдна, Р. Шумана та А. Раффа, нині ці твори популярністю не користуються. Карл Фрідріх Вільгельм Фітценгаген (1848–1890, у Росії – Василь Федорович) – німецький віолончеліст, композитор і педагог. Навчався під керівництвом батька (одразу на кількох інструментах: фортепіано, віолончелі, скрипці, кларнеті, валторні). Згодом його педагогом на віолончелі в Брауншвайзі став А. Т. Мюллер, а з 1867 року в Дрездені – Ф. Грюцмахер. У 1868 році В. Фітценгаген був прийнятий до оркестру Дрезденської придворної капели й розпочав сольну діяльність. За кілька років водночас він отримав запрошення від Ф. Ліста на роботу до Веймара. В. Фітценгаген прагнув поповнити обмежений віолончельний репертуар змістовними художніми творами, створюючи власні композиції та численні транскрипції. Особливе значення він надавав перекладенням для віолончелі п'єс П. Чайковського («Ноктюрн», «Пісня без слів», *Andante cantabile* з Першого квартета). П. Чайковський, у якого з віолончелістом зав'язалася творча дружба, високо цинив його виконавський талант і доручив прем'єрні виконання 3-х квартетів (1871–1876) та Фортепіанного тріо (1882). У 1876 році П. Чайковський написав «Варіації на тему рококо» для віолончелі з оркестром, присвятивши їх В. Фітценгагену, який здійснив прем'єру твору. У подальшому В. Фітценгаген значно переробив «Варіації»: дещо змінив сольну партію, переставив місцями варіації та майже зовсім переписав фінал. П. Чайковський не заперечував, і в 1889 році цей варіант був надрукований, ставши основним у концертній практиці віолончелістів. Проте в 2004 році німецький віолончеліст Й. П. Майнц, високо оцінивши музику 2-го концерту та деяких інших композицій свого співвітчизника, здійснив їх запис на диск. Вершиною німецького віолончельного виконавства й педагогіки кінця XIX – початку XX ст. стала творчість Ю. Кленгеля та Г. Беккера. Ці віолончелісти мали багато спільного: обидва – представники дрезденської школи («онуки» Ф. Грюцмахера), схожість вбачалась у їх виконавській манері, інтересі до педагогіки та створенні методичних праць і редакцій. Юліус Кленгель (1859–1933) навчався гри на віолончелі в Е. Хегара. У 1874 році він був прийнятий до Гевандхауз-оркестра, де, починаючи з 1881 й до 1924 року, грав партію першої віолончелі. З 1881 року – викладав у Лейпцизькій консерваторії (з 1889 року – професор). З 1875 до 1930 року Ю. Кленгель був солістом Гевандхауз-квартета. З 1878 року концертував за межами Німеччини, відвідавши майже всі європейські країни. Його концертній манері були притаманні виключна віртуозність і висока культура виконання. Відмінне почуття стилю особливо виявлялося під час виконання сонат Л. Ван Бетховена та сюїт Й. С. Баха. Педагогічні погляди Ю. Кленгеля засновувалися на принципі розвитку музичної індивідуальності, що включало виховання самостійного мислення та свободу виконавської інтерпретації. Серед його учнів відомі концертні виконавці першої половини XX ст. – Е. Фойрман, Г. Пятигорський, У. Пліт, Г. Суджа, Е. Курц, П. Грюммер, Л. Хельшер, К. Шапира та ін. Ю. Кленгель – автор численної кількості творів: 4-х концертів для віолончелі з оркестром (1882, 1887, 1895, 1901), концерту для 2-х віолончелей з оркестром (1908), 2-х концертів для скрипки та віолончелі з оркестром (1926, 1930), п'єс і транскрипцій для однієї та двох віолончелей; секстету для струнних інструментів (1924); 2 струнних квартетів (1888, 1895); фортепіанного тріо (1890); творів для симфонічного оркестра та ін. Ю. Кленгелю також належать навчально-методичні праці «Технічні етюди у всіх тональностях» (1909), «Щоденні вправи» (1911). Заслугою Ю. Кленгеля були редакції віолончельних сюїт Й. С. Баха і сонат Й. Брамса, концертів Й. Гайдна, Б. Ромберга, Р. Шумана, К. Давидова (часто з власними каденціями). Кленгелівські каприччі (оп. 3 та оп. 27), Скерцо для віолончелі та фортепіано (оп. 6), Каприс у формі чакони для віолончелі соло (оп. 43) використовуються в концертній практиці й сьогодні. У 2000 році К. Ріхтер здійснив запис 3-х концертів Ю. Кленгеля. Гуго Беккер (1863–1941) навчався гри на віолончелі в батька, скрипаля Ж. Беккера, а також у Ф. Грюцмахера, А. Піатті, Ж. Десверта та ін. З 1880 року віолончеліст працював у оркестрі Мангеймського національного театра, у 1884-1886

роках був солістом оркестру оперного театру у Франкфурті-на-Майні, у 1890-1906 роках входив до складу квартета Г. Германа. Гастролював у багатьох країнах (також у Росії). Гра Г. Беккера, порівняно з Ю. Кленгелем, завдяки загальній раціональній спрямованості від природи була більш емоційна. У 1909-1929 роках Г. Беккер викладав гру на віолончелі в консерваторії у Франкфурті-на-Майні та Вищій музичній школі в Берліні. Творчо використовуючи досягнення різних шкіл і спираючись на власний досвід, він напружував особистий педагогічний метод, що тяжів до об'єктивно-наукового обґрунтування процесу гри на віолончелі з урахуванням анатомії та фізіології. Спираючись на досягнення фізіології, Беккер спрямовував музичну педагогіку до пошуків фізіологічно виправданих ігрових рухів і найбільш природних прийомів гри. Педагогічний досвід Беккер узагальнив у етюдах, підготовці до нового видання (1910) «Школи» Ф. Куммера та книзі «Техніка та мистецтво гри на віолончелі» (1929), написаній сумісно з фізіологом Д. Рінаром. У 2-х розділах цієї праці (I ч. «Техніка», II ч. «Мистецтво гри») обґрунтовано прийоми доцільної гри на віолончелі та зроблено художній і методичний аналіз творів (на зразках XVIII ст. – Й. С. Баха та Й. Гайдна та сучасності – Р. Штрауса, М. Рegera, П. Гіндеміта). Структура праці відбиває авторську концепцію розглядати в нерозривній єдності проблеми виконавської техніки й естетики. Серед учнів Г. Беккера відомі віолончелісти XX ст. – Е. Майнарді, Р. Мецмахер, А. Фельдеші, Р. Шустер, А. В. Броун та ін. До композиторського доробку Г. Беккера входять концерт (1898), численні п'єси, сюїта для віолончелі solo, етюд (у практиці не утрималися). Крім того, він здійснив редакції 2-х сонат Й. Брамса, «Варіацій на тему рококо» П. Чайковського, віолончельних сюїт Й. С. Баха, у створенні якого брав безпосередню участь (зразком творчої співпраці з композитором був також «Дон Кіхот» Р. Штрауса). Отже, педагогічні принципи представників німецької (переважно дрезденської) школи – Б. Ромберга, Ф. Ю. Дотцауера, Ф. А. Куммера, Ф. Грюцмахера, Ю. Кленгеля, Г. Беккера ґрунтувалися на сполученні досконалої техніки з музичною виразністю, звільненні концертного репертуару від легковажної салонної музики, суміщенні оркестрової, камерної та сольної діяльності й максимальному наближенню педагогіки до практичних завдань і розвитку в ній раціональних методичних принципів. Аналіз виконавсько-педагогічної діяльності німецьких віолончелістів XIX ст. дістає висновків: 1. Оскільки в статті розглянута виконавсько-педагогічна діяльність тільки найвидатніших представників німецької віолончельної школи XIX ст., то розробку цього матеріалу можна продовжити в 3-х напрямках: а) подальше вивчення діяльності представників німецької школи; б) вивчення діяльності представників віолончельних шкіл інших країн; в) вивчення діяльності представників інших інструментальних шкіл (фортепіанної, скрипкової, флейтової тощо); 2. Зважаючи на непідробний інтерес на початку XXI ст. до творчого доробку німецьких віолончелістів-концертантів (запис Й. П. Майнцем творів В. Фітценгагена, К. Ріхтером концертів Ю. Кленгеля тощо), можна констатувати актуалізацію надбань німецької віолончельної школи XIX ст. на сучасному етапі. Отже, вбачається за необхідне відпрацювання нових підходів і критеріїв щодо оцінки віолончельного репертуару минулого та його використання в педагогічній і концертній практиці сьогодення; 3. Оскільки питання історії, теорії та методології віолончельного навчання, пов'язані з поняттям «виконавська інструментальна школа», детального вивчення у вітчизняній музичній педагогіці не отримали, то є широкі перспективи для їх подальшої розробки.

#### Література:

1. Зав'ялова О. К. Віолончель у камерно-ансамблевій культурі України : монографія / О. К. Зав'ялова. – К. : ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАН України, 2009. – 256 с.

2. Зав'ялова О. К. Європейська віолончельна школа на класичному етапі (друга половина XVIII–XIX ст.) / О. К. Зав'ялова // Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті : зб. наук. праць ; під заг. ред. Н. Є. Трегуб. – Х. : ХДАДМ, 2009. – № 1, 2. – С. 20–25.

3. Зав'ялова О. К. Німецька віолончельна школа XIX ст.: Виконавсько-педагогічні аспекти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014, № 8 (42) с. 10.

## ОСОБЛИВОСТІ ВІОЛОНЧЕЛЬНИХ МЕТОДИК

Історичний розвиток класичних інструктивних моделей гри на віолончелі по суті призводив до їх об'єднання. Відчуття свободи володіння усіма частинами грифа, що з'явилося внаслідок широкого застосування ставочних позицій, привело до максимального розширення не лише технічного, акустичного, але і смислового діапазону – велика кількість тембрових перепадів інакше «розфарбовувала» традиційну шкалу семантичних значень. Техніка лівої руки насичена віртуозними мелізмами, часто незвичними для сучасного виконавця. Використання штриха *portato* і пунктирного штриха *ricué*, також відноситься до найбільш споживаних прийомів музичної виразності. Зокрема, використання прийому позиційної гри на ставці (*restez*) було згодом творчо переосмислене.

Допускається дослідниками, що ХІХ сторіччі попит на твори віолончельно-концертного жанру був ще не занадто великий. До того ж, самі композитори у той час не бачили у віолончелі лідера, який в змозі змагатися з оркестром і, тим більше, вести його за собою. Ситуація кардинально змінилася в ХХ столітті, настав розквіт виконавської творчості. У сфері віолончельного виконання височіє неймовірна по масштабах дарування фігура іспанця **Пабло Казальса** (Касальс, Casals, 1876-1973), багатогранна діяльність якого послужила зразком для усіх подальших поколінь виконавців-віолончелістів ХХ століття. Безумовно, потужний потік першокласних виконавців настійно вимагав від композиторів великого репертуару, у тому числі творів великої форми досить серйозного рівня складності, розрахованих на місткі концертні зали.

Під кінець століття виконавці-віолончелісти опинилися в ситуації, кардинально протилежній до тієї, що спостерігалася на початку століття. Музиканти відчули наполегливу необхідність розібратися в тому різноликому матеріалі, який хлинув на концертні сцени, вони випробували потребу в певних початкових орієнтирах для формування власного репертуарного багажу, в осмисленні музичного матеріалу, що накопичився, а також його систематизації і диференціації. Представники національних шкіл, таких як німецька, австрійська, французька, що склалися, вже пройшли стадію розвитку і не бажали стояти на місці, виявляються на гребені першої хвилі музичного авангарду, намагаючись по-новому виразити в музиці вічні проблеми буття. ХХ століття можна по праву вважати «золотим століттям» в розвитку віолончельного виконавства (Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали Х Міжнародної науково-практичної конференції, м. Переяслав, 26-27 квітня 2023 року. Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав Домбровська Я.М, 2023. 170 с. С. 142-144).

**Концертно-виконавська та музично-викладацька діяльність Ши Юе**

## Додаток 8 (продовження)



## Додаток 8 (продовження)



## Додаток 8 (продовження)





Викладацька діяльність Ши Юе.

Додаток 9

## АНКЕТА ДЛЯ ВІОЛОНЧЕЛІСТІВ ТА СКРИПАЛІВ

(Кожен респондент може відповідати лише стосовно свого інструменту.  
Відповіді надаються анонімно)

1. Як Ви стали віолончелістом? Напишіть коротко\_\_\_\_\_

2. Чи любите Ви виконувати музичні твори на публіці? Підкресліть  
Так  
Ні

3. Що повинен вміти (наявні компетентності) віолончеліст, який хоче стати виконавцем?\_\_\_\_\_

4. Яких віолончелістів Ви знаєте? Назвіть їх імена.\_\_\_\_\_

5. У якому виді музичної діяльності віолончеліст отримує найбільшу кількість та різноманіття компетентностей? Відповідь може бути не одна. Необхідне підкресліть:

Сольному виконавстві

Навчання гри на віолончелі під час ансамблевого виконавства

У оркестровій діяльності

6. Які складнощі Ви відчуваєте під час навчання гри на віолончелі? Напишіть.\_\_\_\_\_

7. Щоб Ви порадили додати в програми навчання гри на віолончелі?\_\_\_\_\_

8. За яких умов Вам зручніше готуватись до виконавської (концертної) діяльності?

**Дякуємо за відповіді**

### АНКЕТА ДЛЯ ВІОЛОНЧЕЛІСТІВ ТА СКРИПАЛІВ

(Кожен респондент може відповідати лише стосовно свого інструменту.  
Відповіді надаються анонімно)

1. Як Ви стали віолончелістом? Напишіть коротко\_Дуже подобався звук віолончелі, вирішила почати займатись.
2. Чи любите Ви виконувати музичні твори на публіці? Підкресліть  
Да •  
Ні
3. Що повинен вміти (наявні компетентності) віолончеліст, який хоче стати виконавцем? Повинен мати уявлення про гарний звук і способи його втілення на інструменті.
4. Яких віолончелістів Ви знаєте? Назвіть їх імена. Готье Капюсон, Мстислав Ростропович, Жаклін ДюПре, Ніколас Альтштадт.
5. У якому виді музичної діяльності віолончеліст отримує найбільшу кількість та різноманіття компетентностей? Відповідь може бути не одна. Необхідне підкресліть:  
Сольному виконавстві  
Навчання гри на віолончелі під час ансамблевого виконавства •  
У оркестровій діяльності
6. Які складнощі Ви відчуваєте під час навчання гри на віолончелі? Напишіть. Багато задач і цілей у досягненні найкращого результату. Усвідомлення методів подолання труднощів в технічних та кантиленних творах. Відчуття стилю та епохи відповідно до засобів використаних при виконанні конкретного твору.
7. Щоб Ви порадили додати в програми навчання гри на віолончелі? На мою думку, цікавим був би досвід сольної гри з оркестром, а також детальніше вивчення оркестрових труднощів, які трапляються на шляху виконавця-оркестранта.
8. За яких умов Вам зручніше готуватись до виконавської (концертної) діяльності? Головною передумовою є достатня кількість часу на підготовку, фізичне здоров'я та правильний вибір твору, відповідно до рівня.

Дякуємо за відповіді

(Продовження Додатку 10. Приклад відповіді китайського віолончеліста).



Ужгород. Конференція, 2024 р.



Ужгород. Конференція, 2023 р.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ М. ДРАГОМАНОВА  
ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ ІМЕНІ АНАТОЛІЯ АВЛІВСЬКОГО  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ МИСТЕЦТВА ТА ФОРТЕПІАННОГО ВИКОНАВСТВА



НАЦІОНАЛЬНА ВСЕУКРАЇНСЬКА МУЗИЧНА СПІЛКА  
АСОЦІАЦІЯ ПІАНІСТІВ-ПЕДАГОГІВ УКРАЇНИ «ЕРТА»  
ПІВДЕННО-ЦЕНТРАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ НАЦІОНАЛЬНОСТЕЙ (УХАНЬ, КИТАЙ)

## СЕРТИФІКАТ УЧАСНИКА

МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ  
«МОДЕРНІЗАЦІЯ НАСКРІЗНОЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДИ  
В СУЧАСНІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ»

**Ши Юе**

8 лютого 2021

Заслужений діяч мистецтв України,  
доктор педагогічних наук, професор,  
декан факультету мистецтв  
імені Анатолія Авлівського  
НПУ імені М.П. Драгоманова

В.І. Фелорішин

Доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки мистецтва  
та фортепіанного виконавства  
факультету мистецтв  
імені Анатолія Авлівського  
НПУ імені М.П. Драгоманова

О.П. Шолокова

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЗ «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШІНСЬКОГО»  
ФАКУЛЬТЕТ МУЗИЧНОЇ ТА ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ



## СЕРТИФІКАТ

«МУЗИЧНА ТА ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНОГО  
РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА»  
15-16 ЖОВТНЯ 2020 РОКУ

**Ши Юе**

Декан факультету музичної  
та хореографічної освіти



Н.К. Білова



**Науково-теоретичні досягнення Ши Юе**

### ***Міжнародні науково-практичні конференції***

Науково-практична конференція в межах фестивалю-конкурсу «Пролісок». *«Шляхи розвитку віолончельної виконавської школи Китаю»* (Київ, травень 2020);

VI Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства». *«Знакові фігури віолончельного мистецтва Китаю та України»*. (Одеса, жовтень, 2020);

III Mizhnarodnoi student науково-практичної конференції: «Сучасне мистецтво в європейській культурі сьогодення». *«Концертно-виконавська діяльність китайських віолончелістів»* (м. Кропивницький, листопад 2020).

VI Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення». *«Педагогічні ідеї видатного українського віолончеліста В. Червова»*. (15-16 квітня 2021, Кропивницький).

Науково-практична конференція в межах Міжнародного конкурсу піаністів «Artklavier». *«Методичні принципи Вадима Червова»*. (Київ, 08 лютого 2021);

VI Міжнародна студентська науково-практична конференція «М. Лисенко – музичний символ української нації». *«Музичне виконавство в контексті набуття фахової компетентності магістрів»* (Кропивницький, 23 березня, 2023);

VIII Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення». *«Виконавський вплив віолончельної школи України на компетентнісний рівень іноземних студентів»*. (Ужгород, 27-28 квітня 2023);

V Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Мистецький освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти». *«Віолончельна школа Китаю : історія і перспективи»* (Кропивницький, 28 квітня 2023);

Міжнародна науково-практична конференція «Хорова школа України: від витоків до сьогодення. Музикознавча та педагогічна діяльність академіка Олега Семеновича Тимошенка (до 90-річчя від дня народження)». *«Педагогічні умови розвитку українсько-китайського віолончельного виконавства»* (Київ, 17 лютого, 2022);

VIII Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів. До дня захисників та захисниць України. «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства». *«Струнно-ансамблеве виконавство в контексті набуття фахової компетентності»* (14-15 жовтня Одеса, 2022);

IX Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства». *«Особливості комунікативної компетентності студентів-струнників у контексті виконавської ансамблевої діяльності»* (Одеса, 20-21 жовтня 2023);

IX Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення». *«Критерії оцінки набуття виконавської компетентності бакалаврами музичного мистецтва»*. (Ужгород, 25-26 квітня, 2024);

#### *Всеукраїнська науково-практична конференція*

III Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Мистецтво та освіта: новації та перспективи». *«Виконавський вплив віолончельної школи України на компетентнісний рівень іноземних студентів»*. (Чернігів, 8 грудня, 2022).



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

(01601) м. Київ-30, вул. Пирогова, 9

тел./факс (044) 234 11 08

01.05.2024 2024 р. № 254

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва Українського державного університету імені Михайла Драгоманова **Ши Юе** з теми: «Педагогічні умови формування виконавської компетентності студентів віолончелістів та скрипалів у процесі музично-комунікативної діяльності»  
за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Уповодж 2020-2022 навчальних років на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (назва до 2022 р. ), тепер Українського державного університету імені Михайла Драгоманова здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва та інструментального виконавства та оркестрового диригування Університету Ши Юе. Авторська методична модель Ши Юе використовувалась на заняттях з дисциплін: «Ансамбль», «Оркестровий клас», «Музичний інструмент», «Методика викладання гри на музичному інструменті», «Читання оркестрових партитур», «Теорія та історія інструментального виконавства», «Виконавська практика».

Під час проведення експериментальної роботи студенти набули історико-теоретичних знань і практичних методичних та виконавських компетентностей; за період здійснення експериментальної методики вони навчились створювати умови комунікативного комфорту в студентському та учнівському середовищі, організовували ансамблеві музично-навчальні комунікації, досягали стійкого пізнавального інтересу в учнів до творів музичного мистецтва та гри в різних колективних формах струнно-інструментального ансамблевого.

Ши Юе розробила методичний комплекс функціональних заходів формування виконавської компетентності з урахуванням основних фахових компетентностей студентів струнників, майбутніх викладачів, які доцільно опановувати здобувачам освіти у процесі музично-комунікативної навчальної та самостійної діяльності. Ключові поняття розглянуті та практично застосовані як категорії компетентнісного комплексу в комунікативній парадигмі, що встановлено та запроваджено згідно нормативним документам та відповідному стандарту.

Апробація матеріалів дисертації ШИ Юе засвідчила, що за рахунок застосування експериментальної методики, використання доцільних педагогічних умов, розробленого критеріального апарату було доведено її ефективність, актуальність для вирішення сучасних проблем удосконалення навчального процесу з музично-комунікативної діяльності майбутніх викладачів музичного мистецтва. Розроблена поетапна методика ШИ Юе представлена на багатьох конференціях різного рівня, у тому числі Міжнародних, та засвідчила її цінність та перспективність.

Декан факультету мистецтв  
імені Анатолія Авдієвського



Василь ФЕДОРИШИН

Проректор з наукової роботи



Григорій ТОРБІН