

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Долгіх Ярослав Вікторович

УДК 78.97[316.61:005.963.1](043)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
ДО СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ
ПІДГОТОВКИ**

011 – Освітні, педагогічні науки

Подана на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ Я. В. Долгіх

Науковий керівник:
Радул Ольга Сергіївна,
доктор педагогічних наук, професор

АНОТАЦІЯ

Долгіх Я. В. Підготовка майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності в процесі фахової підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки. – Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, Кропивницький, 2025.

Дисертацію присвячено теоретичному осмисленню та практичному провадженню нових орієнтирів підготовки фахівців-музикантів у закладах фахової академічної музичної освіти (ФАМО) України. Подібні вказівники вбачаються в обов'язковій синхронізації освітнього процесу з мистецькими та суспільними процесами в сучасному соціумі. Це обумовлює розгляд музичної освіти крізь призму соціокультурної діяльності.

Актуальність обраної теми зумовлюється тим, що у ХХІ столітті соціальні перетворення змінили суспільний контекст функціонування академічної музики та практики фахівців-музикантів. Нові музично-культурні стандарти, принципи творчості, канали комунікації породили ситуацію, за якої в освітній концепції ФАМО розкрилися умовності та віртуальності. Однак, попри вагомість проблеми співвідношення академічної музичної освіти та соціуму, в українському музично-педагогічному дискурсі прецеденти її вирішення не є систематичними.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що в ній уперше запропоновано теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності; здійснено розгляд сфери фахової академічної музичної освіти крізь призму інституційного підходу соціології; теоретично обґрунтовано плюралістичний погляд на сучасне соціокультурне середовище та місце музичного мистецтва в ньому; запропоновано визначення поняття «соціокультурна діяльність фахівців музичного мистецтва», номіновано компоненти, рівні та виміри цього явища; доведено зв'язок між сучасною соціокультурною ситуацією та психологічними, когнітивними, практичними вимірами навчання студентів, а також принципами організації освітнього процесу ФАМО; теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено структурно-функціональну модель підготовки фахівця-музиканта до соціокультурної діяльності; визначено організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності, запропоновано критерії, показники та рівні готовності до цієї практики. Набули подальшого розвитку дослідження соціологічної природи музичної освіти; застосування теорії соціокультурної діяльності у

міждисциплінарному полі; вивчення музичної освіти та практики крізь призму теорії музичної самоідентифікації, концепції плюралізму еліт, праксиальної концепції музичної творчості на навчання, концепції інтонаційного образу світу; вивчення принципів професійної підготовки фахівців-музикантів; розробка методологічних основ формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків.

У **першому розділі** обґрунтовуються теоретичні основи підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності. Він складається з трьох підрозділів, кожен з яких висвітлює певну сторону явища, що досліджується.

ФАМО розглядається крізь призму інституційного підходу соціології. Це дозволяє визначити три виміри її суспільного буття. Так, її *функціональне призначення* пов'язується з трансляцією нормативних установок, породжених академічним музичним мистецтвом (письмова природа музичної творчості, домінування комунікативної моделі концертного виступу, акцент на автономному характері музикування, орієнтація на створення унікального артефакту творчості, переконання щодо елітарності музичного мистецтва). Констатується, що трансляція цих норм забезпечується *статусно-рольовою системою* соціального інституту ФАМО, що включає ієрархічно диференційованих акторів, об'єднаних колективною інтенціональністю та розділених за статусними функціями. Визначається, що ФАМО як *соціальна практика* орієнтується на задоволення потреб індивідів та суспільства (сприяння музичній та професійній соціалізації, музично-естетичне виховання, забезпечення соціальної мобільності).

Досліджується сучасна соціокультурна ситуація як контекст ФАМО та професійної діяльності музикантів. Здійснюється порівняння академічного музичного мистецтва та неакадемічних інтонаційних практик (фольклор та музика менестрельного типу) у площині *ціннісно-світоглядних орієнтирів* з метою визначення актуальних викликів музичної освіти. Аналіз та порівняння різних музичних практик за параметрами фіксації музичного твору, комунікативних основ музикування, автономності творчості, субкультурного домінування, мистецького гатунку дозволяє дійти двох висновків. З одного боку, наголошується на ціннісній унікальності неакадемічних музичних практик, які домінують у соціокультурному середовищі сучасності. З іншого ж, констатовано потребу в переосмисленні освітньої концепції ФАМО, нормативні установки якої формують штучне середовище діяльності фахівців-музикантів. На підставі означеного визначається мета освітнього процесу, яка полягає у підготовці музикантів до соціокультурної діяльності.

Музична практика фахівців музичного мистецтва досліджується крізь призму теорії соціокультурної діяльності. Констатується, що соціокультурна діяльність фахівців-музикантів спрямовується на забезпечення культурної динаміки та відбувається за принципами *соціокультурної комунікації*. Визначається, що її підґрунтям слугує музично-культурний досвід, втілений у комплексі музично-матеріальних, духовних, загальних та нормативних музичних цінностей. Наголошується, що соціокультурна комунікація є перемінною і має чотири *комунікативно-функціональні проєкції* – соціалізаційну, ресоціалізаційну, рецептивно-асиміляційну та рецептивно-акультураційну. Означені проєкції соціокультурної комунікації пов'язуються з кількома *функціональними вимірами* творчості: креативно-продуктивним, аналітично-критичним, педагогічним, виміром забезпечення. Означені координати соціокультурної діяльності професіоналів-музикантів запропоновано взяти за основу фахової підготовки музикантів.

У другому розділі пропонується стратегія підготовки академічних музикантів до соціокультурної діяльності, втілена у певних організаційно-педагогічних умовах.

Пропонується структурно-функціональна модель підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності. За її основу взято категорію *соціокультурної компетентності*, що свідчить про готовність здобувача до соціокультурної діяльності. Процес її формування визначається як динамічна організація, що містить мотиваційний, когнітивний та операційний складники. У моделі виокремлюється цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-змістовний та діагностико-результативного блоки. У межах організаційно-змістовного сегмента моделі підготовки здобувачів акцентується на трьох організаційно-педагогічних умовах.

Обґрунтовується педагогічна умова, пов'язана з *мотивацією здобувачів освіти* шляхом сприяння формуванню музичної ідентичності. Вказується, що вона синхронізується з *мотиваційним компонентом* готовності та втілюється у ряді освітніх установок: позиціонування здобувачів як особистостей, музичні інтереси яких є унікальними та неповторними; визнання значущості процесу музичної самосоціалізації студентів; організація освітнього процесу в орієнтації на задоволення базових психологічних потреб здобувачів у компетентності, спорідненості та автономності; оновлення освітнього середовища шляхом його структурування, створення атмосфери теплого та чуйного ставлення, підтримки автономії; організація спонукання студентів шляхом формування внутрішньої мотивації шляхом контекстуалізації та персоналізації навчання, а також забезпечення свободи вибору.

Досліджується організаційно-педагогічна умова, що пов'язується з *когнітивним компонентом* готовності до соціокультурної діяльності та орієнтується на розвиток *критичного мислення*. Значущість критичного мислення для соціокультурної діяльності музикантів обґрунтовано через апеляцію до концепції сучасної мистецької еліти. Визначається, що виховання критичного мислення потребує конструювання *особливого освітнього середовища*, якому притаманні атмосфера когнітивного виклику, моделювання поліконтекстуальних координат навчання та оцінювання процесуальності мислення. Формування навичок критичної розумової активності синхронізується з композиторською, виконавською, слухацькою та музично-теоретичною проєкціями, що об'єднуються приматом слухацького сприйняття.

Розглядається організаційно-педагогічна умова, пов'язана з організацією навчального процесу за принципами *праксиальної концепції музичної освіти*, що пов'язується з *операційним компонентом* підготовки фахівців-музикантів. З'ясовано, що ключовими установками цієї освітньої моделі є визнання мультикультурної природи музичного середовища, розуміння музичної творчості як цілеспрямованої музичної діяльності, акцент на її прагматичній орієнтації. Констатується, що реалізація подібної моделі музичної освіти пов'язується з трьома вимірами навчальної роботи, до яких відносяться формування професійної музично-культурної всеїдності, забезпечення досвіду оперування різними методами музичної творчості, формування ринкової компетентності здобувачів.

Третій розділ присвячується експериментальній перевірці педагогічних умов формування підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності. Подаються результати дослідно-експериментальної роботи, що проходила впродовж 2021–2023 років за участю студентів та викладачів Кропивницького музичного фахового коледжу, Хмельницького музичного фахового коледжу ім. В. Заремби, Ужгородського музичного фахового коледжу імені Дезидерія Задора. Її результати демонструють дієвість запропонованих організаційно-педагогічних умов та методів навчання.

Подаються результати констатувального етапу експерименту, що вказують на середній рівень готовності студентів обох груп до соціокультурної діяльності.

Розглядаються методичні засади формувального етапу експерименту, що відбувався у межах предметів «Сольфеджіо», «Теорія музики» та «Гармонія». Визначається, що втілення організаційно-педагогічних умов, доцільно здійснювати через: оновлення навчального матеріалу дисциплін із впровадженням в освітній процес зразків з неакадемічних музичних практик; модернізацію методики викладання музично-теоретичних дисциплін, у якій використовуються традиційні форми роботи рівнозначно з методами, що

відповідають специфіці неакадемічних музичних практик; впровадження методів проблемного навчання, які мають меті сформувати навички критичного мислення; використання проєктної технології навчання, спрямованої на розвиток навичок практичної діяльності фахівців-музикантів

Здійснюється інтерпретація результатів узагальнювального етапу дослідження, що вказує на якісну та кількісну відмінність між експериментальною та контрольною групами за параметрами сформованості компонентів готовності до соціокультурної діяльності.

Матеріали роботи можуть використовуватися для подальшого наукового осмислення шляхів актуалізації освітнього процесу ФАМО та трансформації процесу підготовки музикантів сфери академічної музики. На отримані результати дослідження можна спиратися при розробці освітніх програм, робочих навчальних планів, робочих навчальних програм, а також при укладанні спецкурсів для закладів передвищої та вищої музичної освіти. Теоретичні та практичні здобутки дисертації можна застосовувати в навчальних курсах з педагогіки та методики в музичних коледжах, мистецьких факультетах університетів, музичних академіях.

Ключові слова: музична освіта, підготовка фахівця музичного мистецтва, соціокультурна діяльність, сучасне соціокультурне середовище, соціальний інститут, музична ідентичність, музично-теоретичні дисципліни, хаотична інтонаційна багатокладність, музичні цінності, соціокультурна комунікація, прaksiальна музична освіта, критичне мислення.

SUMMARY

Dolhikh Y. V. Training of a future musical art specialist for sociocultural activity in the professional training process. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 – Educational, pedagogical sciences. – Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, 2025.

The dissertation is dedicated to the theoretical understanding and practical implementation of new guidelines for the professional musicians training in Ukrainian professional academic musical education (PAME) institutions. Such guidelines are associated with the mandatory synchronization between the educational process and artistic and social processes in modern society. This determines the consideration of music education through the prism of socio-cultural activity.

The relevance of the dissertation subject is determined by the social transformations of the 21st century, which changed the social context of the functioning of academic music and the practice of professional musicians. New musical and cultural standards, principles of creativity, and communication channels created a situation in which the conventionalities and virtualities of the PAME educational concept were revealed. However, despite the seriousness of the problem of the relationship between academic music education and society, there are no systematic cases of its solution in Ukrainian music and pedagogical discourse.

The scientific novelty of the dissertation consists in highlighting the theoretical and methodological foundations of preparing a future specialist in musical art for socio-cultural activities for the very first time; the field of professional academic music education was considered through the prism of the institutional approach of sociology; a pluralistic view of the modern socio-cultural environment and the place of musical art in it was theoretically substantiated; a definition of the concept of “socio-cultural activity of musical art specialists” was proposed, the components, levels and dimensions of this phenomenon were named; the connection between the modern socio-cultural situation and the psychological, cognitive, practical dimensions of student learning, and the educational process of PAME is proven; the structural-functional model of training a musical art specialists for socio-cultural activity is theoretically grounded and experimentally verified; the organizational and pedagogical conditions of training of future specialist in musical art for socio-cultural activity are defined, the criteria, indicators and levels of readiness for this practice are proposed. These topics gained further development: research of the sociological nature of music education; application of the theory of sociocultural activity in the interdisciplinary field; music education and musical practice research through the theory of musical self-identification, the concept of pluralism of elites, and the praxial concept of musical

creativity for learning, the intonation image of the world concept; studying the principles of professional training of musicians; developing the methodological bases for the formation of future musical art professionals sociocultural competence.

The work consists of an introduction, three chapters and conclusions.

In **the first chapter**, the theoretical foundations for preparing a future specialist in musical art for socio-cultural activity are substantiated. The first section consists of three subsections that consider aspects of the phenomenon.

PAME is considered through the prism of the institutional approach of sociology. This made it possible to define three dimensions of her social existence. Its *functional purpose* is connected with the transmission of normative attitudes generated by academic musical art (the written nature of musical creativity, the dominance of the communicative model of concert performance, emphasis on the autonomous nature of music-making, orientation towards the creation of a unique artifact, beliefs about the elitism of musical art). It was established that the translation of normative attitudes is ensured by *the status and role system* of the PAME as a social institution. It includes hierarchically differentiated actors united by collective intentionality and divided by status functions. Furthermore, it was determined that FAMO as a *social practice* is oriented towards meeting the needs of individuals and society (promoting musical and professional socialization, musical and aesthetic education, and ensuring social mobility).

The modern socio-cultural situation as a context of PAME and the professional activity of musicians is studied. In order to determine the actual challenges of music education, a comparison of academic musical art and non-academic intonation practices (folklore and minstrel music) is made from the point of view of *worldview and value orientations*. The analysis and comparison of different musical practices according to the parameters of fixation of a musical work, communicative foundations of music making, autonomy of creativity, subcultural dominance, and artistic quality allows us to reach two conclusions. First, non-academic musical practices that dominate the socio-cultural environment of today have valuable uniqueness. Secondly, there is a need to rethink the educational concept of PAME, the normative settings of which form an artificial environment for the activity of professional musicians. On this basis, the goal of the educational process is determined: it consists of preparing musicians for socio-cultural activity.

The musical practice of musical art specialists was studied from the standpoint of socio-cultural activity. It is stated that the socio-cultural activity of professional musicians is aimed at ensuring cultural dynamics and takes place according to the principles of *socio-cultural communication*. Musical and cultural experience embodied in a complex of material, spiritual, general and normative musical values is defined as the foundation of socio-cultural communication. It was determined that sociocultural

communication is variable and has four *functional projections*: socialization, resocialization, receptive-assimilation and receptive-acculturation. These projections are associated with several *functional dimensions of creativity*: creative-productive, analytical-critical, pedagogical, and supportive. The specified coordinates of the socio-cultural activity of professional musicians were chosen as the basis for the professional training of musicians.

The second chapter offers a strategy of academic musicians training for socio-cultural activity. It is embodied in certain organizational and pedagogical conditions.

A structural-functional model of training a future specialist in musical art for socio-cultural activities is proposed. It is based on the concept of *socio-cultural competence*, which indicates the applicant's readiness for socio-cultural activity. The process of its formation is defined as a dynamic model containing motivational, cognitive and operational components. Target, methodological, organizational, and resultative blocks are singled out in the model. Within the organizational and content segments of this model, three organizational and pedagogical conditions are defined.

The first pedagogical condition related to the *students' motivation* through the formation of musical identity is substantiated. It is consistent with the *motivational component* of readiness and is embodied in a number of educational settings: positioning students as individuals with unique musical interests; recognition of the importance of the process of musical self-socialization of students; organization of the educational process aimed at meeting the basic psychological needs of students (competence, relatedness and autonomy); updating the educational environment by structuring it, creating an atmosphere of warm and sensitive attitude, supporting autonomy; organization of motivating students by forming internal motivation through contextualization, personalization of learning, and ensuring freedom of choice.

The second pedagogical condition, focused on the development of critical thinking and related to the *cognitive component* of readiness for socio-cultural activity, was studied. The significance of musicians' critical thinking is substantiated by the concept of the modern artistic elite. It was determined that the development of critical thinking requires the construction of a *special educational environment* characterized by an atmosphere of cognitive challenge, simulation of polycontextual learning conditions, and assessment of procedural thinking. The formation of critical mental activity skills is synchronized with compositional, performing, listening and music-theoretical dimensions, united by the primacy of listening perception.

The third pedagogical condition, which consists of the organization of the educational process according to the principles of the *praxial concept of music education*, is considered. It is related to the *operational component* of professional musician training. It was found that the key principles of such an educational model are the recognition of the multicultural nature of the musical environment, the

understanding of musical creativity as a purposeful musical activity, and an emphasis on the pragmatic orientation of music making. Furthermore, it is noted that the implementation of such a model of musical education is possible by combining three dimensions of education: the formation of professional musical omnivorousness, the providing experience of various methods of musical creativity, and the formation of market competence of students.

The third chapter is devoted to the experimental verification of the pedagogical conditions for training of a future musical art specialist for sociocultural activity. The experiment was conducted during the 2021–2023 years among students of the Kropyvnytskyi Music Applied College, Vladyslav Zarembo Khmelnytskyi Professional Music College, Uzhhorod D. Zador Musical Professional College. Its results allow us to state the effectiveness of the implemented pedagogical conditions and methods.

The results of the ascertainment stage of the experiment are presented; they indicate the average level of readiness of students in both groups for socio-cultural activities.

The methodical principles of the formative experiment that took place within the solfeggio, music theory, and harmony disciplines are considered. It is determined that the implementation of pedagogical conditions should be carried out through: updating the educational material of the disciplines by introducing samples from non-academic musical practices; modernization of methods of teaching music-theoretical disciplines by using forms of music making from non-academic musical practices equivalent to traditional ones; implementation of problem-based learning methods for the purpose of forming critical thinking; and the use of project-based learning technology for the development of musicians' practical skills.

The results of the generalization stage of the research are interpreted. They indicate a qualitative and quantitative difference between the experimental and control groups in parameters of readiness for sociocultural activities.

The material of the dissertation can be used for further scientific understanding of the process of PAME actualization and transformation of the training of academic musicians. The obtained results of the research can be relied upon when developing educational programs, work curricula, and special courses for institutions of pre-higher and higher music education. The theoretical and practical achievements of the dissertation can be applied in educational courses on pedagogy and methodology in music colleges, art faculties of universities, and music academies.

Keywords: musical education, training of a musical art specialist, socio-cultural activity, modern socio-cultural environment, social institution, musical identity, music theory disciplines, chaotically intonationally polypatternity, musical values, socio-cultural communication, praxical musical education, critical thinking.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Долгіх, Я. В. (2022). Музична практика фахівців музичного мистецтва крізь призму теорії соціокультурної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 51, 490–498. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-75>
2. Долгіх, Я. В. (2022). Ринкові відносини як чинник підготовки фахівців академічного музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, 46, 40–46. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 40–46. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.8>
3. Долгіх, Я. В. (2022). Фахова академічна музична освіта та сучасне соціокультурне середовище: ціннісно-світоглядний аспект. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2, 26–39. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2022.262823>
4. Долгіх, Я. В. (2020). Фахова передвища музична освіта у контексті сучасної соціокультурної ситуації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 185, 201–205. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2019-1-185-201-205>
5. Долгіх, Я. В. (2022). Формування сучасної музичної еліти як орієнтир фахової академічної музичної освіти. *Академічні студії. Серія “Педагогіка”*, 1(4), 110–116. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.16>

Наукові праці, які свідчать про апробацію матеріалів дисертації

1. Долгіх, Я. В. (2019). Фахова передвища музична освіта: стан та проблеми. У *Наука та інновації – 2019: теорія, методологія та практика* (Матеріали Міжнародної наукової конференції (Т. 3), 6 грудня 2019 р., Запоріжжя) (с. 137–140). Запоріжжя: МЦНД. <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/issue/download/2019.12.06/2019.12.06.v3>
2. Долгіх, Я. В. (2020). Про мету фахової передвищої музичної освіти. У *Українське мистецтво XX-XXI ст.: стандарти професіоналізму, персоналії, явища, методики* (Збірник наукових робіт за матеріалами XXV Всеукраїнської науково-практичної конференції “Українське музичне відродження XX ст. (до 125-річчя від дня народження Б. Лятошинського)”, 20 лютого 2020 р., Чернігів) (с. 103–106). Чернігів: Чернігівський музичний коледж ім. Л. В. Ревуцького.
3. Долгіх, Я. В. (2021). Особистий бренд як передумова конкурентоспроможності викладача-музиканта на ринку освітніх музичних послуг. У О. Л. Олійник, О. Л. Зосім & О. М. Маркова (Ред.), *Трансформація*

музичної освіти і культури: традиція і сучасність (матеріали Міжнародної науково-творчої інтернет-конференції, 3–5 травня 2021 р., Одеса) (с. 61–62) Одеса: Астропринт.

4. Долгіх, Я. В. (2022). Соціокультурна діяльність фахівців музичного мистецтва: теоретичний аспект проблеми. У *Розвиток професійної освіти регіону: інновації та перспективи* (Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 21 квітня 2022 р, Запоріжжя) (с. 99–102). Запоріжжя: НМЦ ПТО у Запорізькій області.

5. Долгіх, Я. В. (2023). Значення концепції студентоцентрованого навчання для підготовки фахівців музичного мистецтва. У *Музичне виконавське мистецтво: традиції та сучасність* (збірник наукових робіт XXVII та XXVIII всеукраїнських науково-практичних конференцій з нагоди святкування фестивалю “Дні Ревуцького в Чернігові”, 23 лютого 2023 р., Чернігів) (с. 116–120.). Чернігів: Чернігівський фаховий музичний коледж ім. Л. М. Ревуцького.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	26
1.1. Фахова академічна музична освіта як соціальний інститут	26
1.2. Сучасна соціокультурна ситуація як контекст фахової академічної музичної освіти та професійної діяльності музикантів.....	53
1.3. Музична практика фахівців музичного мистецтва крізь призму теорії соціокультурної діяльності	72
Висновки до першого розділу.....	88
Список використаних джерел до першого розділу	90
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	102
2.1. Структурно-функціональна модель підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності в процесі фахової підготовки	102
2.2. Мотивація здобувачів освіти шляхом сприяння формуванню музичної ідентичності	114
2.3. Розвиток критичного мислення як когнітивного ідентифікатора сучасної музичної еліти.....	134
2.4. Організація навчального процесу за принципами прагматичної концепції музичної освіти.....	147
Висновки до другого розділу	163
Список використаних джерел до другого розділу.....	166
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	179
3.1 Початкова діагностика рівня готовності майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності.....	180

3.2 Методика реалізації організаційно-педагогічних умов підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності	200
3.3 Обробка та інтерпретація результатів узагальнювального етапу педагогічного експерименту	221
Висновки до третього розділу.....	237
Список використаних джерел до третього розділу	240
ВИСНОВКИ	242
ДОДАТКИ.....	246

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЕГ	– експериментальна група
КГ	– контрольна група
МФММ	– майбутній фахівець музичного мистецтва
СКД	– соціокультурна діяльність
ФАМО	– фахова академічна музична освіта
ФММ	– фахівець музичного мистецтва

ВСТУП

Актуальність дослідження. ХХІ століття – час, у якому відбуваються глобальні зміни соціуму, пов'язані з трансформаційними процесами. Вони спонукають суспільство адаптуватися до нових умов соціокультурного середовища під впливом якого змінилася структура суспільства, порушився культурно-мистецький баланс, змістилися акценти творчої діяльності та її мотиваційні пріоритети. Глобалізація, примат інформаційних технологій, кроскультурні процеси стрімко змінили імідж сучасного суспільства, ускладнили та пришвидшили суспільні процеси, зробили їх нелінійними та поліваріантними, посилили культурне розмаїття. Внаслідок лавиноподібної появи нових культурних явищ та їх накладання на старі культурні практики, людина опинилася у стані дезорієнтації, адже її світогляд не встигає адаптуватися до стрімких змін навколишнього середовища.

В умовах значних перетворень та культурної аплікації кардинально змінився суспільний контекст діяльності фахівців музичного мистецтва – випускників закладів передвищої (фахові музичні коледжі) або вищої музичної освіти (музичні академії, університети), що здобули професійні знання, уміння та навички в галузі академічної музики. Притаманні соціокультурній ситуації нові музично-культурні стандарти, принципи, орієнтири, канали комунікації актуалізували проблему відповідності між функціонуванням професіоналів-музикантів та соціумом. Це породило розрив між соціокультурним середовищем та фаховою академічною музичною освітою (ФАМО) – професійною музичною галуззю знання, здобуття якої відбувається в закладах фахової передвищої освіти (фахових коледжах) або структурних підрозділах закладів вищої освіти та орієнтується на творчу діяльність у сфері академічного музичного мистецтва. Зокрема, про розрив між сучасною соціокультурною ситуацією та ФАМО свідчать декілька фактів, як-от: низький попит на професіоналів академічної сфери музикування на ринку праці; зниження прохідного та середнього балів під час вступних кампаній до музичних коледжів; незадовільний рівень знань та

вмінь контингенту навчальних закладів; збільшення кількості кадрів, які виходять з професії в процесі навчання або по його завершенні.

В означених умовах в цілеспрямованій, збалансованій та багатогранній музично-освітній концепції ФАМО розкрилися умовності та віртуальності. По-перше, споряджені знаннями молоді фахівці не можуть закріпитися в професії не через низьку якість цих знань, а через дезорієнтацію в реальному соціокультурному середовищі. По-друге, тут слід говорити про ментальний дисонанс випускників, викликаний суперечностями між сформованими в процесі навчання світоглядними координатами та реальною ситуацією в соціумі, а також про незадовільну їхню фахову соціалізацію. По-третє, зростання такої динаміки зводить нанівець значення ФАМО як сфери, призначеної відтворювати та оновлювати соціально значущу музично-культурну екосистему.

Означене актуалізує потребу в ґрунтовному теоретичному осмисленні та практичному впровадженні спрямованих на сучасну соціокультурну ситуацію орієнтирів підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва (МФММ) – студентів закладів передвищої (фахові музичні коледжі) або вищої музичної освіти (музичні академії, університети) за спеціальністю «025 Музичне мистецтво», що здобувають професійні знання, уміння та навички в галузі академічної музики.

Осмислення стану української освіти, розробка стратегії її реформування, дослідження шляхів оновлення її змісту та механізму функціонування в сучасному суспільстві представлені в роботах А. Алексюка, В. Андрущенка, І. Беґа, Г. Ващенко, М. Зайцева, І. Зязюна, П. Кононенка, К. Корсака, В. Кременя, В. Радула, М. Фіцули.

Дослідження музичної освіти в контексті сучасного соціокультурного середовища, визначення її місця та ролі в умовах суспільних змін, пошук стратегії її модернізації здійснюються у наукових працях українських вчених С. Волкова, А. Козир, Л. Масол, О. Негребецької, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, І. Походзея, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Сідлецької, В. Черкасова, В. Шульгіної, О. Щолокової.

Розглядом місця та ролі музичної освіти у сучасному світі, визначенням нових освітніх стратегій займаються також закордонні вчені – музичні педагоги та соціологи музичної освіти Ф. Алперсон, В. Боуман, П. Вудфорт, Г. Вульямі, Л. Грін, Д. Елліот, К. Йоргенсен, С. О'Ніл, Т. Регельські, Б. Реймер, А. Роуз, Г. Спрус, К. Філпотт та Д. Кубільюс.

Концептуальні положення професійної підготовки, формування професійних якостей фахівців музичного мистецтва висвітлюються у доробку В. Андрющенка, А. Душного, О. Калюжної, Т. Казарцевої, А. Козир, Л. Котової, Г. Марценюка, Н. Мозгальнової, О. Олексюк та М. Ткач, О. Піхтар, В. Радула, А. Растригіної, Ю. Ростовської, В. Салія, Е. Тайнель, Д. Юника, Т. Юник, О. Шевченко.

Основи теорії соціокультурної діяльності як інструменту дослідження соціальної сутності творчої практики подані в роботах А. Гриньківа, О. Жорнової, Г. Лещук, О. Матвійчук, Т. Спіріної, О. Щербини-Яковлевої.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва до соціокультурної діяльності у процесі фахової підготовки поки що не знайшла належного висвітлення у доробку українських та закордонних науковців. У наявному корпусі робіт розкриваються лише деякі аспекти цієї проблеми, натомість систематичне її осмислення відсутнє. Тож підготовка фахівців музичного мистецтва до соціокультурної діяльності у процесі фахової підготовки виступає актуальною проблемою, що потребує розв'язання низки суперечностей між:

- координатами сучасного соціокультурного середовища, якому притаманні зміни світоглядно-ціннісних орієнтирів і комунікативних каналів, примноження художньої інформації, розгалужена субкультурна стратифікація, та недостатнім рівнем підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва, необхідної для роботи в цих умовах;
- бажаним рівнем сформованості навичок соціокультурної діяльності та відсутністю концепційних установок освітнього процесу, які орієнтуються на актуальну соціокультурну ситуацію;

- традиційною системою підготовки фахівців музичного мистецтва, орієнтованою насамперед на формування теоретичних та практичних знань та умінь, породжених іманентною природою академічної музичної творчості, та потребою у врахуванні фактора багатоканальної діяльності сучасного музиканта;
- активізацією процесів міжкультурної комунікації, міграцією цінностей, обміну мистецької інформації, зростання ролі позамузичних чинників творчості, та відсутністю відповідних знань, досвіду і практичних навичок соціокультурної діяльності.

Актуальність, професійна орієнтованість та значення даної проблеми, необхідність розв'язання визначених суперечностей обумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Підготовка майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності в процесі фахової підготовки».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до науково-дослідної теми кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (нині кафедра педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка) «Соціально-професійне становлення особистості» (державний реєстраційний номер 0116U003481). Тему дисертаційної роботи затверджено рішенням вченої ради Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол №2 від 24 вересня 2018 року) та скориговано рішенням вченої ради Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол №4 від 1 жовтня 2024 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити дієвість педагогічних умов, що сприяють ефективній підготовці майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності (СКД) в процесі фахової підготовки.

Завдання дослідження:

- здійснити огляд музикознавчої, педагогічної, соціологічної, культурологічної літератури з обраної теми дослідження, диференціювати та систематизувати роботи відповідно до компонентів концепції підготовки МФММ; дослідити ФАМО з позиції інституційного підходу соціології, визначити типологічні риси та функції цієї сфери знання як соціального інституту;
- розглянути специфіку музичного виміру сучасної соціокультурної ситуації, розкрити сутність поняття «соціокультурна діяльність фахівців музичного мистецтва»;
- з'ясувати, сформулювати та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови підготовки МФММ до СКД;
- розробити методику реалізації педагогічних умов підготовки МФММ до СКД, експериментально перевірити дієвість запропонованих педагогічних умов.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка МФММ.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки МФММ до СКД у процесі фахової підготовки.

Гіпотеза дослідження базується на припущенні, що підготовка МФММ до СКД має власну структурно-функціональну модель та буде ефективною у випадку організації цього процесу на основі педагогічних умов:

- мотивація здобувачів освіти шляхом сприяння формуванню їхньої музичної ідентичності;
- розвиток критичного мислення як когнітивного ідентифікатора сучасної музичної еліти;
- організація навчального процесу за принципами прaksiальної концепції музичної освіти.

Методологічна база дослідження представлена комплексом методів, спрямованих на розв'язання поставлених завдань та досягнення означеної мети:

- *теоретичні*: (i) аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація та класифікація при опрацюванні музикознавчої, педагогічної, культурологічної, соціологічної літератури, необхідної для визначення ступеня розробленості обраної теми, розгляду ФАМО як соціального інституту, дослідження сучасної соціокультурної ситуації, осмислення поняття СКД ФММ, конкретизації організаційно-педагогічних умов підготовки МФММ; (ii) дедукція та індукція для з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між соціумом, музичною творчістю та музичною освітою; (iii) аналогія, проектування та моделювання для розробки моделі підготовки МФММ;
- *емпіричні*: (i) спостереження та порівняння задля визначення стану означеної проблеми в музично-педагогічній практиці та теорії освіти; (ii) тестування, експертне оцінювання з метою визначення стану готовності МФММ до соціокультурної діяльності; (iii) педагогічний експеримент з метою апробації організаційно-педагогічних умов підготовки МФММ до СКД;
- *статистичні* для кількісної та якісної обробки даних експерименту та їх інтерпретації за допомогою методів математичної статистики (U-критерій Манна-Вітні, критерій узгодженості Пірсона, T-критерій Вілкоксона);
- *структурно-функціональний метод* історичного музикознавства, спрямований на розкриття соціально-функціональних особливостей музичних творів у процесуальному аспекті та задля з'ясування соціально-історичних причин трансформації функціонального призначення музичної творчості та її атрибутів;
- *кроскультурний метод* культурології, спрямований на синхронний розгляд різних музичних практик з метою виявлення спільного та специфічного.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу було проведено на базі Кропивницького музичного фахового коледжу,

Хмельницького фахового музичного коледжу імені Владислава Заремби, Ужгородського музичного фахового коледжу імені Дезидерія Задора.. Основний педагогічний експеримент проводився на базі Кропивницького музичного фахового коледжу. В експериментальній роботі взяли участь 126 студентів.

Організація та основні етапи дослідження. Наукове дослідження проводилося протягом трьох етапів.

На *першому етапі* (2018–2019 рр.): окреслено наукову проблему, здійснено аналіз наукової літератури досліджено досвід вітчизняних та закордонних педагогів, музикантів, культурологів, соціологів музики; уточнено основні завдання дослідницької роботи; конкретизовано науково-теоретичний апарат; спрогнозовано результати дослідження.

На *другому етапі* (2020–2021 рр.): визначено критерії, показники та рівні готовності МФММ до СКД у процесі фахової підготовки; розроблено план та методику дослідно-експериментальної роботи; проведено пілотне дослідження; обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки МФММ.

На *третьому етапі* (2021–2023 рр.): проведено констатувальний та формувальний етапи дослідно-експериментальної роботи, у ході яких було апробовано відомі та авторські методики діагностики сформованості компонентів готовності МФММ до СКД; перевірено ефективність педагогічних умов та авторської методики, спрямованих на підготовку МФММ до СКД; проведено контрольний зріз, здійснено кількісний та якісний аналіз отриманих результатів, сформульовано загальні висновки.

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження є праці з наступних сфер наукового знання: загальної педагогіки (А. Алексюк, Дж. Дьюї, М. Зайцев, І. Зязюн, В. Радул, О. Рудницька, М. Фіцула та ін.); мистецької та музичної педагогіки (Ф. Алперсон, В. Боуман, М. Дьяченко, І. Котляревський, Д. Елліот, О. Олексюк, Л. Масол, О. Негребецька, С. О'Ніл, О. Отич, Г. Падалка, Ю. Полянський, В. Рева, Т. Регельські, Б. Реймер, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Черкасов, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.); соціології (П. Бурдьє, Т. Веблен, С. Войтович, Е. Гідденс, А. Гриньків, Е. Дюркгайм, О. Жорнова, О. Кочубей,

Ч. Кулі, Г. Лещук, І. Литовченко, О. Матвійчук, Дж. Масіоніс, Т. Парсонс, В. Селларс, Д. Серл, Г. Спенсер, Т. Спіріна, М. Тур, О. Щербина-Яковлева, А. Шпильова та ін.); соціології музики та мистецтва (Т. Адорно, Є. Борінштейн Дж. Бікнелл, Т. ДеНора, Р. Мюллер, Т. Мюнх, Т. О'Грейді, М. Олійник, О. Семашко, К. Смолл, Х. де Ягер та ін.); соціології музичної освіти (П. Вудфорт, Г. Вульямі, Л. Грін, Д. Елліот, Т. Регельські, А. Роуз, Г. Спрус, К. Філпотт та Д. Кубільюс та ін.); музикознавства та культурології (О. Берегова, І. Вавшко, С. Волков, З. Ластовецька-Соланська, А. Моль, В. Москаленко, Р. Тейлор, Ю. Чеқан та ін.); маркетингу у сфері мистецтв (Е. Гіршман, Ф. Кольбер, Ф. Котлер, Н. Лебрехт); психології (Б. Блум, П. Еванс, Р. Енніс, М. Кастельс, Р. Раян та Е.Десі, О. Савицька, Л. Старкі, Дж. Чаффі, В. Хюїтт); математики та статистики (В. Боснюк, В. Руденко, В. Зінченко, В. Харламенко, І. Коренева, Т. Уманець та Ю. Пігарєв та ін.); методики організації педагогічних досліджень (С. Гончаренко, В. Ковальчук та Л. Моїсеєв, С. Сисоєва та Т. Кристопчук, А. Теплицька, В. Черкасов та ін.).

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження роботи полягає в тому, що в ній *уперше*:

- запропоновано теоретико-методологічні основи підготовки МФММ до СКД;
- здійснено розгляд сфери ФАМО крізь призму інституційного підходу соціології;
- теоретично обґрунтовано плюралістичний погляд на сучасне соціокультурне середовище та місце музичного мистецтва в ньому;
- запропоновано визначення поняття «соціокультурна діяльність фахівців музичного мистецтва», номіновано компоненти, рівні та виміри цього явища;
- доведено зв'язок між сучасною соціокультурною ситуацією та психологічними, когнітивними, практичними вимірами навчання студентів, а також принципами організації освітнього процесу ФАМО;

- теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено структурно-функціональну модель підготовки МФММ до СКД;
- визначено організаційно-педагогічні умови підготовки МФММ до СКД (мотивація здобувачів освіти шляхом сприяння формуванню їхньої музичної ідентичності; розвиток критичного мислення як когнітивного ідентифікатора сучасної музичної еліти; організація навчального процесу за принципами прaksiальної концепції музичної освіти), запропоновано критерії, показники та рівні готовності МФММ до СКД;
- *подальшого розвитку набули* дослідження соціологічної природи музичної освіти; застосування теорії соціокультурної діяльності у міждисциплінарному полі; вивчення музичної освіти та практики крізь призму теорії музичної самоідентифікації, концепції плюралізму еліт, прaksiальної концепції музичної творчості на навчання, концепції інтонаційного образу світу; вивчення принципів професійної підготовки фахівців-музикантів; розробка методологічних основ формування соціокультурної компетентності МФММ.

Практичне значення дослідження полягає в розробці концепції підготовки МФММ, у якій враховано специфіку сучасного соціокультурного середовища. Матеріали роботи можуть використовуватися для подальшого осмислення шляхів актуалізації освітнього процесу ФАМО та трансформації процесу підготовки музикантів сфери академічної музики. На отримані результати дослідження можна спиратися при розробці освітніх програм, робочих навчальних планів, робочих навчальних програм, а також при укладанні спецкурсів для закладів передвищої та вищої музичної освіти. Теоретичні та практичні здобутки дисертації можна застосовувати в навчальних курсах з педагогіки та методики в музичних коледжах, мистецьких факультетах університетів, музичних академіях.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Положення та результати дослідження презентовано на науково-практичних конференціях:

- *міжнародних*: «Наука та інновації – 2019: теорія, методологія та практика» (Запоріжжя, 2019), «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 2021), «Україна. Європа. Світ. Історія та імена в культурно-мистецьких рефлексіях» (Київ, 2021), «Трансформація музичної освіти і культури: традиція та сучасність» (Одеса, 2021), «Сучасне слово про мистецтво: наука і критика» (Харків, 2023);
- *всеукраїнських*: «Українське музичне відродження XX століття» (Чернігів, 2020), «Розвиток професійної освіти регіону: інновації та перспективи» (Запоріжжя, 2022), «Музичне виконавське мистецтво: традиції та сучасність» (Чернігів, 2023), «Музикознавчі студії Поділля – 2023» (Вінниця, 2023).

Основні положення дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес Кропивницького музичного фахового коледжу (довідка №277/01-08 від 27.11.2023), Хмельницького фахового музичного коледжу імені Владислава Заремби (довідка №165 від 13.09.2023), Ужгородського музичного фахового коледжу імені Дезидерія Задора (довідка №01-18/270 від 23.11.2023).

Публікації. Основні положення дисертації викладено в десяти публікаціях, з яких: п'ять – одноосібні статті, опубліковані у фахових виданнях, затверджених МОН України як фахові (категорія Б) за напрямком «Освітні, педагогічні науки» та внесені до міжнародних наукометричних баз даних; п'ять – тези у матеріалах науково-практичних конференцій.

Структура роботи. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (275 найменувань, з них 164 – іноземною мовою), 23 додатків. Загальний обсяг роботи становить 317 сторінок, з них основного тексту – 203 сторінки. Робота містить 33 таблиці, 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Фахова академічна музична освіта як соціальний інститут

На сучасному етапі розвитку суспільства, якому притаманні динамічні за темпом та кардинальні за сутністю зміни соціального середовища, актуалізується проблема онтологічної соціальної природи ФАМО. Саме визначення її суспільної сутності слід розуміти як передумову модернізаційних впроваджень, спрямованих на синхронізацію з індивідуальним, груповим, комунікативним, нормативним вимірами сучасного соціуму.

У науковому дискурсі сутність ФАМО розкривається крізь призму трьох підходів до трактування її буття.

Перший пов'язується з її позиціонуванням як педагогічного виміру існування *opus-музики* – європейської музики письмової традиції. Так, з погляду музикології вона розуміється як форма екстраполяції ціннісних орієнтирів, функціонального призначення, естетичних установок, конститутивних параметрів цієї «інтонаційної практики» (Ю. Чекан). Тобто одне з базових призначень цієї сфери знання вбачається у забезпеченні культурної спадкоємності *opus-музики*. Зокрема, це відбувається шляхом цілеспрямованого збереження її традицій, а також через постульовану орієнтацію на досягнення видатних представників цієї музичної практики, що стали зразковими. Відповідно, за Ю. Полянським, це здійснюється чотирма шляхами – виховання художнього мислення музиканта, творчою діяльністю, формуванням практичних (інструментально-виконавських) навичок, вивчення основних понять та термінів [14, с. 28]. Як результат, ФАМО, формуючи кадри для роботи в концертних організаціях, виконавських колективах, навчальних закладах тощо, підтримує циркуляцію ціннісно-світоглядних координат та стандартів академічного музичного мистецтва.

Другий підхід до розгляду цієї сфери знання, закріплений у музичній та мистецькій педагогіці, ми номінуємо особистісно орієнтованим. З позиції індивідуального поступу здобувача освіти, ФАМО трактується як простір, призначений для здобуття музичного досвіду, знань та духовного розвитку, покладених в основу формування індивіда. За формулюванням О. Олексюк, призначення професійної музичної освіти полягає в розвитку «особистості, здатної через музичну інтонацію осягати навколишню дійсність, власний внутрішній світ, розмаїття проблем людського досвіду» [36, с. 11–12]. Виступаючи прибічниками цієї думки, В. Боуман [76], А. Козир [20], Г. Падалка [41], Б. Реймер [121], Л. Масол [27], О. Ростовський [48], О. Рудницька [49], В. Черкасов [59], О. Щолокова [65] виокремлюють комунікативну, естетичну, евристичну, пізнавально-просвітницьку, світоглядну, суспільно-перетворюючу, особистісно-перетворюючу, культурологічну, творчо-спонукальну, гедоністичну, релаксаційну, мотиваційно-виховну функції музичної освіти.

На перетині педагогічної та соціологічної інтерпретації постає третій підхід до визначення сутності ФАМО, заснований на її позиціюванні в контексті соціальної структури. Згідно з поглядами соціологів К. Девіса та В. Мура [80], Е. Дюркгайма [85; 87], Дж. Дьюї [83], С. Оленича [39], Т. Парсонса [113], Е. Франсуа [89] цю сферу знання слід розуміти як агента соціалізації, що виконує ряд суспільно важливих функцій. У цьому вбачається її протофункція, що полягає у формуванні індивіда як повноцінного члена суспільства шляхом його долучення до знань та культури. Так, у соціальному контексті ФАМО виступає фактором «входження людини у світ культури, її соціалізації, трансляції культурносформованих зразків людської діяльності та культурних цінностей» [18, с. 30].

В умовах сучасності дослідження ФАМО слід здійснювати при комплексному поєднанні виокремлених підходів, оскільки на їх перетині утворюється найбільш змістовний дискурс вивчення цієї сфери знання в суспільному контексті.

На наш погляд, означені перспективи синтезовані в *інституційному підході* соціології, згідно з яким ФАМО варто трактувати як соціальний інститут – суспільне утворення, наділене матеріальними і нематеріальними засобами діяльності, що уможлиблюють виконання ним спеціальних дій, спрямованих на інтеграцію людських зусиль, регуляцію їхньої поведінки та задоволення певних суспільних потреб [105]. Фактично, цей метод дозволяє розглядати ФАМО в контексті суспільного механізму, конкретизувати її призначення в умовах суспільства, що трансформується. При тому опорними для нього є вищезгадані аспекти зв'язку освіти з традицією, фактор індивідуальних орієнтацій та соціалізаційний чинник.

Аналіз наукового дискурсу, представленого роботами П. Бурдьє [72; 73; 75], Т. Веблена [136], С. Войтовича [8], Е. Гідденса [90], Е. Дюркгайма [88], Ч. Кулі [78], І. Литовченко [26], Дж. Масіоніса [104], Д. Норта [110], Т. Парсонса [114], В. Селларса [126], Д. Серла [125], Н. Смелзера [128], П. Сорокіна [130], Г. Спенсера [131], Дж. Тернера [135], М. Тура [54], Р. Харре [92], А. Шпильової [62], дозволив виокремити три базові виміри інституційного існування ФАМО. До них належать проєкції, пов'язані з генеруванням та поширенням системи нормативних установок, диференціацією учасників за рольовою ознакою та практичним функціонуванням, забезпеченням соціальних процесів та задоволенням потреб.

Розглянемо означені проєкції детальніше.

У межах науки фундаментальною в трактуванні явища соціального інституту є позиція, згідно з якою ця організація розуміється як сукупність нормативних установок, звичаєвих та традиційних моделей, що регулюють діяльність людей та визначають особливості їхньої суспільної поведінки.

Такий підхід спостерігається, зокрема, у роботах класиків соціології. Так, за визначенням Е. Дюркгайма, інститутами є соціальні факти, що відображають усі вірування та моделі поведінки, встановлені соціальною групою [88, с. 50–59]. Т. Парсонс зазначав, що під цим поняттям слід розуміти структури-організації,

які цементуються системою культурних уявлень та норм, спільних для більшості індивідів [114, с. 22–29]. «Інститути мають певні кордони, у межах яких люди взаємодіють між собою, – звертав увагу Д. Норт. – Вони [обмеження. – Я. Д.] складаються з формальних зафіксованих правил та зазвичай негласних кодексів поведінки, що поглиблюють формальні правила та доповнюють їх» [110, с. 19].

Наявність норм, що коригують активність особистостей у певних обставинах та ситуаціях, є фундаментальною передумовою існування соціального інституту. З одного боку, за їх допомогою виконуються суспільні функції регулятивного, інтегративного, адаптивного та комунікативного штабу. З іншого ж, сукупність цих правил та неписаних догматів слугує основою легітимації цієї соціальної організації.

Сукупність загальноприйнятих норм ФАМО сформувалася в результаті довготривалого історично-культурного та історично-соціального відбору еволюційного розвитку орpus-музики. Породжений принципами композиції та виконавства, пролонгований музикознавством, музичною критикою й музичною освітою, цей комплекс правил володіє високим рівнем сталості. Навіть сьогодні, через багато років після його остаточного формування в епоху Нового часу, можна стверджувати, що норми інституту ФАМО більше підпорядковуються його внутрішнім резервам, аніж позаінституційним факторам, пов'язаним зі специфікою соціокультурного середовища.

У соціокультурному контексті функціональне призначення нормативних категорій ФАМО втілюється в кількох напрямках: (а) їх сукупність відповідає за конструювання музично-мистецьких переконань суб'єктів інституту щодо технологічних, комунікативних, якісних та суспільних маркерів музикування; (б) вони регламентують діяльність фахівців-музикантів та визначають специфіку їхньої соціально обумовленої практичної діяльності; (в) виступаючи маркерами соціальної групи творців та поціновувачів академічного музичного мистецтва, вони утворюють соціокультурний простір цього інституційного утворення.

Систематизація генерального нормування інституту ФАМО виглядатиме наступним чином.

Письмова природа музичної творчості. Цей найвагоміший параметр ормузики виступає базовою нормою ФАМО. Його основоположне значення є результатом еволюції музичного мистецтва, стандартизація якого пов'язується з центрованістю на нотному тексті. Відповідно, останній розуміється як кінцева мета діяльності композитора, підґрунтя інтерпретаційної творчості виконавців, гарантія слухачів, підстава для музикознавчого аналізу, матеріальна база навчання тощо.

Подібна установка організації музичної діяльності охоплює весь навчальний процес ФАМО. Так, музично-теоретичні предмети (сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних творів, музична література, історія музики тощо) концентруються на графічній транскрипції явищ, що звучать на озвучуванні записаних текстів та на аналізі різних компонентів нотного матеріалу. Сольну, ансамблеву, оркестрову виконавські практики неможливо уявити без нотного матеріалу; педагогічна практика демонструє комунікативне поле з метою передачі досвіду розшифровування нотних текстів.

Крім визначення методичних орієнтирів навчального процесу, з письмовою природою музичної творчості пов'язані ментальні установки, що транслюються здобувачам ФАМО та сприяють їх самоусвідомленню як професіоналів. У цьому контексті на чільне місце висувається здатність до створення, читання та аналізу графічно зафіксованих музичних артефактів, що є можливим при володінні нотною грамотністю.

Комунікативна модель концертного виступу. Така установка інституту ФАМО наголошує на особливостях музичного спілкування у сфері академічної музики. Концертно-виконавська практика здобувачів та їхній досвід відвідування філармонійних/оперних концертів підкреслюють значення певної моделі комунікації. До її маркерів відноситься (а) наявність відокремленого простору виконавців, представленого сценою, (б) дистанційованість учасників комунікації, (в) їхню функціональну автономність. Крім того, в подібних умовах озвучення музичного артефакту (твору) уможлиблюється трьома обов'язковими компонентами комунікативного ланцюга, представленого композитором, що

його створює, виконавцем, що його інтерпретує, та слухачем, що його сприймає [63, с. 169–170].

Автономність музичної творчості. Ця норма відображає якісну сторону музичних артефактів та процесу музикування. Транслюючи її, ФАМО підкреслює, що єдине прийнятне призначення музики вбачається в інтелектуальному сприйнятті та отриманні естетичної насолоди. У такому випадку твір як запрограмований музичною мовою семіотичний текст створюється з метою його інтерпретації ерудованим слухачем, здатним до аналізу й сприйняття суб'єктно-особистісного повідомлення автора або інтерпретатора. Натомість інша сторона автономності музики пов'язується з визначенням характеру творчої діяльності, що орієнтується виключно на самовираження. Згідно з цією установкою, фінансова винагорода за артефакти творчості відходить на другий план, тоді як на чільне місце ставиться здобуття високої колегіальної оцінки однодумців – представників інституту *opus*-музики.

Унікальність змісту артефактів творчості. Подібна норма слугує мотиваційним чинником діяльності академічних музикантів. У навчальному процесі ФАМО позиціює її як критерій, з огляду на який здійснюється колективна оцінка внеску музиканта – твору, його виконавської, музикознавчої, педагогічної інтерпретації, постановки, наукової роботи тощо. При цьому важливе значення має ступінь атиповості авторського артефакту, його новизни, на підставі якої визначається його успішність через порівняння з доробком попередників та сучасників у різних перспективах.

Елітарність музичного мистецтва. Завдяки цій нормі, пов'язаній із соціальною стратифікацією, практика музики європейської письмової традиції відмежовується від інших м'юзик. Згідно з цією установкою, ФАМО сприяє позиціюванню *opus*-музики як прерогативи замкненої та відокремленої суспільної групи, що за своїми якостями, ментальними установками та інтересами протиставляється іншим субкультурам. Насамперед подібне дистанціювання ґрунтується на стратифікаційних відмінностях: аудиторією практики *opus*-музики виступають представники вищих прошарків або станів

суспільства, яким притаманний аристократизм, матеріальний достаток, високий рівень інтелекту, музична освіченість, активна зацікавленість серйозною оперною й симфонічною музикою та запереченням жанрів інших мюзик. Також значення мають іманентні маркери творчого процесу: вже згадані вище оригінальність, автономність, письмова фіксація, домінування суб'єктно-особистісного начала, академічне підґрунтя, функціональна замкненість.

А втім, констатація елітарного характеру академічної музики позначається на проведенні демаркаційної лінії, що відокремлює мистецтво від немистецтва. Так, згідно із ціннісно-світоглядною системою *opus*-музики, мистецький феномен повинен володіти параметром системної організації елементів музичної мови, жанрово-стилістичних особливостей, формотворчих та композиційних рис, втілювати індивідуальний естетичний досвід творця, не пов'язаний з утилітарними та об'єктивними проявами, бути зафіксованим у графічній та аудіальній формі, мати емоційний відгук аудиторії та визнаватися суспільством.

Перераховані норми та правила, як і санкції для їх підтримки, мають неписаний характер та існують у формі негласно прийнятих суб'єктами інституту настанов і взірців поведінки. За визначенням Ч. Кулі, у цьому контексті їх слід розглядати як встановлену звичку мислення [78]. Тобто, маючи статус неформальних, ці «правила гри» при регуляції діяльності індивідів-музикантів циркулюють у психологічному вимірі. У випадку з добровільним усвідомленням особистістю цих норм, вони чинять свою дію на рівні рефлексивного контролю, натомість у випадку з нав'язуванням нормативне регулювання відбувається шляхом накладання психологічних санкцій, ініційованих іншими суб'єктами. Власне, така когнітивна вкоріненість нормативного наповнення інституту ФАМО дозволяє розглядати його як транслятора «духовної позиції, що превалює, або розповсюдженого уявлення про спосіб життя в суспільстві» [136, с. 201–202].

На підставі вищезазначеного можна зробити висновок про те, що нормативний аспект інституту ФАМО слугує певною формою соціальної ментальності та світоглядним комплексом. А оскільки в подібних випадках

інституційним регулятором виступають погляди та переконання, негласно постульовані установки поведінки та ціннісні орієнтації, їх сукупність слід розглядати як інституційну ідеологію – суб'єктивне сприйняття (моделі, теорії), за допомогою якого люди пояснюють навколишній світ та формують нормативні уявлення про його організацію [110, с. 41].

Трансляція й закріплення означених норм, правил та світоглядних установок інституту ФАМО, як і контроль за їх дотриманням, неможливі без певного механізму практичної реалізації. Він безпосередньо забезпечується статусно-рольовою системою інституції, що визначає функціональне призначення суб'єктів та диктує певні правила виконання ними ролей.

Соціальна роль – це зразкова модель поведінки індивіда, що базується на його статусному позиціонуванні в контексті соціальних відносин. Призначення інституту полягає в упорядковуванні відносин між індивідами через організацію їхньої взаємодії. Тобто інститут ФАМО слід розуміти як соціальну систему, сутність якої, за Т. Парсонсом, полягає в структуруванні відносин між включеними до процесу взаємодії акторами [114].

Ключовою рисою соціального інституту як статусно-рольової структури виступає ієрархічно диференційована організація всіх учасників процесу [106]. Розподіл статусів тут відбувається на підставі їх функціонального призначення, задач, що стоять перед ними, та правил, що регулюють їх виконання. Тобто тут мова йде про габітуалізацію, що, за визначенням М. Тура, слугує механізмом стандартизації дій акторів, звільняючи їх від вибору в знайомих та типових ситуаціях [54, с. 15].

Розглядаючи цей аспект інституту, Дж. Серл наголошує на тому, що інституційна реальність з погляду комунікації суб'єктів визначається трьома взаємопов'язаними характеристиками – колективною інтенціональністю, приписуванням функції та статусними функціями [125]. Під інтенціональністю науковець розуміє колективні наміри, переконання та бажання, що об'єднують індивідів в один інститут. Натомість в інтерпретації В. Селларса це явище

увяляється дією, спрямованою на референтний намір, що втілює спільний для соціальної групи погляд та слугує ідентифікатором індивіда з групою [126].

У контексті ФАМО ідентифікація суб'єктів згідно з колективною інтенціональністю відбувається у двох вимірах. З одного боку, варто говорити про практичну взаємодію, що втілюється в кооперації індивідів шляхом їхнього залучення до спільної творчої діяльності (виконавської, педагогічної, композиторської, наукової) в межах академічного музичного мистецтва. Важливого значення набувають також когнітивні інтенційні установки, адже інтеракція суб'єктів інституту відбувається не лише за параметром утилітарного призначення, але й завдяки загальноприйнятим у цій соціальній структурі переконанням щодо інтонаційного образу світу та концепції музикування. Зокрема, вони втілюються посередництвом комплексу нормативних установок, про які мова йшла вище.

Колективна інтенціональність конструює систему координат, за якою відбувається ієрархічна диференціація індивідів у рольовій структурі інституту. Це здійснюється шляхом приписування суб'єктам статусних функцій, «оскільки об'єкт або індивід, якому вона [функція] адресована, не здатен її виконувати через свої фізичні властивості, а спроможний до її здійснення завдяки колективному приписуванню певного статусу» [125, с. 12].

При поясненні сутності подібного процесу Д. Серл зазначає, що приписування статусної функції базується на конститутивному правилі «Х вважається Y у контексті С». Подану формулу можна взяти за методологічне підґрунтя розгляду статусно-рольової структури інституту ФАМО.

Насамперед варто почати з контекстуальної невідомої «С», що на різних рівнях ФАМО визначає типологію невідомих «Y» та «X» у контексті колективної інтенціональності.

Видається, що всі ланки цієї сфери знання – початкова спеціалізована, передвища та вища – матимуть різний рівень концентрації та обов'язковості модусів практичного відношення й когнітивних установок інституції.

Так, мистецьким школам, що знаходяться на базисному етапі підготовки й формування МФММ, притаманні свобода та варіантність інституційної рольової ідентифікації. Якщо здобувач освіти володіє легітимними для інституту навичками й уміннями, здібностями й талантами, його світоглядні установки резонують з інституційними нормами, він позиціюється як корисний для соціальної структури суб'єкт. Відповідно його підготовка буде спрямовуватися на наступний рівень професійної освіти та супроводжуватиметься світоглядними трансформаціями згідно з встановленими нормами інституту. Натомість якщо учень не має вказаних властивостей чи мотивації для їх набуття, інститут не розглядає його як потенційного виконавця ролі, а тому не здійснює на нього свій вплив. Зауважимо, що подібна біфуркація спостерігається на прикладі початкової спеціалізованої музичної освіти – вона диференціюється на елементарний, середній базовий та поглиблений підрівні, що відрізняються змістом та метою підготовки (загальний розвиток або професійна підготовка).

У порівнянні з початковим етапом, фахова передвища та вища академічна музична освіта позбавлені варіантності. Тут головує один вектор підготовки здобувачів, пов'язаний з формуванням професіоналів музичного мистецтва як суб'єктів інституту шляхом передачі їм відповідних фахових компетенцій. Оскільки обов'язковим компонентом такого процесу є синхронізація світоглядної системи індивіда з колективною інтенціональністю, важливого значення набуває ментальний вплив, що посилюється концентрованою індоктринацією. Важливе значення в цьому випадку також має інтенсифікація контрольних санкцій як засобів неформального спонукання здобувачів.

Відмінності між ланками фахової освіти провокують вимоги до суб'єктів, які в соціальній структурі набувають статусів, відображених у формулі Д. Серла невідомою «Y».

Так, функціональний підхід дозволяє в інституті професійної музичної освіти виокремити статуси здобувача (учень, студент, магістрант), викладача, менеджера/керівника (директор, ректор, завуч, декан, завідувач). Додамо, що крім вказаних ролей, які представляють коло статусів інституції, можна

виокремити дотичні статуси абітурієнта, опікуна, зацікавленого роботодавця тощо.

Зауважимо, що за метою діяльності інституційні ролі є одночасно різними та тотожними. Це пов'язано з тим, що соціальний інститут є дискретною та цілісною структурою. З одного боку, на нього покладена функція організації інтеракції суб'єктів, інтегрованих у його систему. А з іншого, як зазначає Дж. Тернер, подібний комплекс позицій та ролей спрямовується на реалізацію стрижневих цілей інституції – організацію та відтворення відносно стабільних моделей людської діяльності, реалізацію його функціонального призначення та підтримку його життєздатності [135, с. 6].

Звідси випливає, що всі статуси інституту ФАМО доцільно розглядати в координатах іманентних властивостей елементів ієрархії та їх значення для соціальної структури, адже незалежно від унікального функціонального призначення ролі, вона завжди буде працювати на користь інституту.

У статусно-функціональному розподілі ролей інституту ФАМО доцільно виокремити кілька рівнів (Додаток А1).

Перший з них, що можна визначити як проторівень, втілює базову діяльність на користь цілісної інституції. Відповідно, протофункції статусів орієнтуються на властиві інституту внутрішні процеси, соціально орієнтовану діяльність, створення суспільного іміджу та його збереження. Статуси реалізують своє призначення на цьому рівні різними шляхами, безпосередньо здійснюючи функції інших рівнів, де-факто входячи до інституційної структури, слідуючи своїм деонтичним повноваженням. Останні, за визначення Д. Серла, віддзеркалюють конструкцію поведінки суб'єктів інституту шляхом узгодження їхніх дій зі значним числом правил, що втілюються через керівне призначення системи задач (завдання й обов'язки) та можливостей (прав) [125, с. 14].

Іманентні функції статусів, що знаходяться в компетенції конкретних ролей та конкретизуються нормативними документами, належать до другого, формального, рівня. Усі визначені законами, положеннями, статутами, посадовими обов'язками тощо обов'язки та задачі діяльності статусів можна

звести до кількох магістральних напрямків. Наприклад, формальними функціями здобувачів є отримання професійних знань, умінь, навичок та запозичення досвіду інституту академічної музичної освіти й мистецтва. Призначення викладачів полягає в розповсюдженні цих вагомих і необхідних компонентів професійної підготовки. Функції менеджерів на цьому рівні полягають у підтримці ключових процесів інституту, контролі нижчих суб'єктів ієрархії, а також встановленні зв'язку з позаінституційними структурами.

Нарешті третій, неформальний, рівень функціональної диференціації відображає нефіксовані нормативними документами функції, що мають імпліцитний характер та знаходяться на ментальному рівні. На цьому шаблі спостерігається комунікація у вимірі світоглядної взаємодії: викладачі транслюють притаманні інституту ментальні норми та передають його традиції, супроводжуючи цей процес мотивуванням, менторством та санкціонуванням; здобувачі, навпаки, виступають у цьому процесі приймачами. Натомість функція менеджерів у цьому контексті полягає в охороні норм та традицій інституту з метою збереження його сутнісних нормативних характеристик.

Перераховані функції статусів ґрунтуються на визначеності якісних характеристик, що висуваються до індивідів або соціальних суб'єктів («X») з метою їхньої статусної верифікації. Кожен рівень фахової освіти володіє своїми вимогами до визначення статусів суб'єктів, оскільки контекстуальне середовище інституції, про яке мова йшла вище, акцентує певні критерії до суб'єктів, продиктовані специфікою його рівнів, поставленими завданнями та інструментами, що використовуються.

Видається, що до властивостей претендента на певну роль у соціальному інституті ФАМО можна віднести декілька характеристик. Як зазначає Ч. Кулі, до інституту входять з особистості з певними спеціалізованими уміннями, що приносять йому користь [78]. Іншими словами, при визначенні статусу суб'єкта важливу роль мають певні типізовані властивості. Серед них назовемо: володіння певними компетенціями, знаннями, уміннями та навичками, наявність яких засвідчується документально дипломом про освіту встановленого рівня;

індивідуальні якості особистості в контексті фахового спрямування (обдарованість, талановитість, геніальність); репутація суб'єкта згідно з критеріями відповідності стандартам інституції; наявність додаткових умінь, що не постулюються інститутом, але є стратегічно необхідними для його функціонування. Значення також можуть мати й інші неформальні характеристики, що не впливають на якісні визначення і є факторами корекції – протекція або гендерний/віковий аспект.

Отже, ієрархічно організована суб'єктно-рольова структура інституту ФАМО демонструє закономірності об'єднання соціальних індивідів у цілісну систему. Згідно зі структурованою типологізацією, на кожен роль та кожен статус у межах цієї організації покладена певна функція, так чи інакше спрямована на забезпечення циркуляції інституційної нормативної системи як всередині цієї інституції, так і поза її межами.

Вказане поєднання комплексу норм, правил, ціннісних орієнтирів з рольовою організацією виступає передумовою для розгляду інституту ФАМО як акту соціальної дії або ж соціальної практики.

Пропонуючи перспективу дослідження соціальних інститутів як суб'єктних структур, Р. Харре вказує, що «інститут визначається як структура із двох взаємопов'язаних компонентів: осіб-виконавців ролей та суспільних практик» [92, с. 98]. Подібна кореляція соціальної структури та її діяльнісного аспекту продиктована генезою соціальних інститутів, що виникають внаслідок взаємної типізації звичних дій різними діячами. Сукупність таких актів соціальної активності, що забезпечують функціонування соціальних інститутів, доцільно називати соціальною практикою [26, с. 278].

Інститут як соціальну практику слід розуміти у двох площинах – у контексті інституційної структури суспільства та в контексті діяльності індивіда. Як вказує П. Бурд'є, соціальні практики позначають здатність суб'єктів корелювати свою поведінку з соціальним середовищем [72, с. 78–87]. При цьому дослідник виокремлює категорію габітусу – продукту історії, що відтворює індивідуальні та колективні практики відповідно до схем, породжених історією.

Саме габітус концентрує досвід минулого, що існує у вигляді шаблонів сприйняття, мислення та дії, які краще за формальні правила та норми, забезпечує стабільність практики у часі [72, с. 82]. Натомість у розумінні Е. Гідденса та чи інша соціальна практика слугує контекстуальною умовою формування соціальних суб'єктів та об'єктів [90, с. 1–28]. Отже, практика – це система всіх дій агента, які він здійснює у межах своєї рольової поведінки та спрямовує на різні фактори соціального світу з метою їх зміни.

Соціальна практика інституту породжується суспільними потребами. На цьому наголошував Н. Смелзер, який розумів соціальний інститут як сукупність ролей та статусів, призначених для задоволення певних соціальних потреб, відповідність яким є однією з найважливіших рис цієї соціальної системи [128, с. 106]. Відтак задоволення суспільних потреб є метою соціальної діяльності або практики соціального інституту.

Під соціальною потребою слід розуміти нестачу соціального суб'єкта (індивіда, групи) у задоволенні умов суспільної життєдіяльності, усвідомлення якої стає мотивацією його функціонування й виявляється в бажаннях, цілях та інтересах [19, с. 140]. Потреби, для задоволення яких призначений інститут ФАМО, доцільно диференціювати відповідно до суб'єктів та об'єктів, що їх мають.

Зокрема, тут можна виокремити індивідуальний вимір, до якого відносяться потреби конкретних індивідів. Незалежно від того, входить особа до суб'єктно-рольової структури інституту чи знаходиться поза нею, її потреби можуть пов'язуватися з професійним становленням, духовним розвитком, соціальною та культурною ідентифікацією. Також варто виокремити щабель соціальних нестач – інституційний. На ньому знаходиться власне сам інститут ФАМО, елементи системи супутніх культурних інститутів (мистецтва, науки, релігії), а також інші соціальні структури – економіка, промисловість, наука, фінанси, держава. Як форми людської спільності, ці утворення мають насамперед потреби в кадрах, необхідних для забезпечення їх функціонального стану та діяльності цілісного загальносуспільного механізму.

Означені виміри суспільних потреб породжують такі напрямки соціальної практики або функції інституту ФАМО.

Музична соціалізація. У процесі «поступового вивчення та прийняття цінностей, норм, установок і моделей поведінки щодо музичних звуків, що переважають у суспільстві в певний час та слугують засобом музичного вираження» [81, с. 164], найважливіше значення належить ціннісно-світоглядним установкам. Їх варто розглядати як засіб конструювання образу світу субкультури, пов'язаної з академічним музичним мистецтвом. Визначаючи специфіку сприйняття об'єктивного світу, виступаючи фактором діяльності, мотивації та комунікації, встановлюючи баланс прийнятних та неприйнятних сенсів, саме ці норми ментально ідентифікують членів соціальної групи – у цьому випадку представників музично-мистецької еліти.

Х. де Ягер назвав такі установки зовнішньою, контекстуальною стороною функціонування музики. Вони виступають чинниками, що перетворюють звуки в музичну практику, визначаючи «систему відліку», на основі якої люди сприймають й оцінюють той чи інший вид музики та реагують на неї певним чином. На думку дослідника, цей процес відбувається імпліцитно: багато переконань, поглядів та ідей приймаються здобувачами освіти як належне, без усвідомлення того факту, що вони є не «природними», а пов'язаними з культурою [81].

ФАМО формує ці координати шляхом прихованого програмування, що здійснюється кількома шляхами. Освітній процес (зміст курсів, перелік дисциплін, навчальний матеріал), артистична діяльність (репертуар, комунікативні особливості виступів), педагогічна практика, позакласна робота (соціокультурна діяльність, елементи наукового, композиторського, менеджерського досвіду, критична та лекторська діяльність) відіграють у цьому контексті основоположну роль.

Головною метою музичної соціалізації в межах інституту ФАМО є виховання в здобувачів освіти ментальної установки про те, що академічна музика домінує над музикою інших субкультур. Як наслідок, музично-культурне

світовідчуття учнів вибудовується навколо опусоцентристської ієрархії музичних практик, де елітарна *opus*-музика, масова культура, орієнтована на «усереднений» рівень споживачів, та культура звичаю (фольклор і релігійно-обрядова музика) розташовуються на різних рівнях [10, с. 41–44].

На вершині цієї ієрархії знаходиться власне академічна музика, що позиціюється як музично-мистецький ідеал, якому притаманне домінування суб'єктно-особистісного начала, орієнтація на самовираження, академічний характер тощо. Інші практики – фольклорне музикування, професійна ритуальна музика, професійна розважальна музика (менестрельство) – розподіляються відповідно до принципів аксіологічного позиціювання та ступеня їх адаптації *opus*-музикою. Так, рівнем нижче розташовується релігійна практика, у лоні якої академічна музика сформувалась і з якою протягом історії мала безліч дотичних. І хоча у сфері академічного мистецтва ціннісна якість церковної ритуальної музики ніколи не ставилась під сумнів (про що свідчить факт включення до навчального процесу великого масиву музичної літератури цієї практики), між ними все ж зберігається дистанція як творча, так і суспільна. Мова йде про невідповідність координат ритуальної творчості та стандартів секуляризованого суспільства, у якому канонічність, регламентованість та обмеженість інновацій не можуть претендувати на першість. Іншим прикладом слугує факт асиміляції фольклору, ціннісне значення якого повною мірою було розкрито в епоху романтизму – у час розквіту національних музичних культур, для яких фольклор слугував головною інтонаційною базою. Але й тут спостерігаються факти неминучого домінування *opus*-музики – недостовірне використаного автентичного матеріалу, профанація комплексу елементів музичної мови, махінації з відбору найбільш адаптивних жанрів.

Проте, якщо ці інтонаційні практики в ідеології музичного мистецтва набули статусу легітимних і представлені в навчальному процесі, то культура менестрельного типу залишається найбільш опозиційним явищем як у ціннісному, так і в професійному планах. З погляду ідеології *opus*-музики, притаманний їй курс на відтворення успішного продукту, а не на створення

оригінального прототипу, девальвує значення суб'єктно-особистісного начала творчості; орієнтація на суспільні запити та на заробіток нівелює креативно-інноваційний підхід, позбавляє музику ціннісного змісту і надає їй утилітарного значення, тобто принижує; відсутність академічної освіченості та володіння нотною грамотою позначається на її аматорському статусі.

Професійна соціалізація. За визначенням Дж. Масіоніса, ФАМО слід позиціювати як інститут, що використовує спеціально підготовлений персонал для передачі здобувачам знань, необхідних у їхньому «дорослому житті» [104, с. 115–140]. Наведена теза наголошує на одній з базових соціальних функцій цієї сфери знання, що сфокусована в площині економічного розвитку суспільства. Орієнтована на формування соціально-професійної структури суспільства та забезпечення економіки необхідним числом працівників з відповідним рівнем підготовки, ФАМО забезпечує відтворення професійного складу населення. Іншими словами, готуючи кадри до музично-мистецької роботи, вона реалізує своє суспільне призначення агента професійної соціалізації, метою функціонування якого є розподіл людських ресурсів у рамках рольової структури суспільства [113].

В. Радул розглядає професійну соціалізацію особистості як «процес її адаптації до умов та особливостей професійного становлення», в основу якого покладено «опанування соціальним досвідом в умовах його цілеспрямованої організації», що «виявляється як сукупність усіх освітніх впливів» [46, с. 66]. На підставі поданої цитати можна дійти висновку, що набуття здобувачем соціальної ролі відбувається при дотриманні певних установок навчального процесу. Зокрема, до них варто віднести положення про відтворення професійного діяльнісного контексту та передачу професійного інструментального досвіду.

Один з ключових принципів інституту ФАМО полягає в імітуванні дійсної системи соціальних відносин та реальних умов функціонування фахівців музичного мистецтва. Саме на цьому підґрунті відбувається забезпечення практичного досвіду здобувачів, необхідного для їхньої професійної роботи.

Власне, на моделювання такого експериментального простору спрямовуються всі форми освітньо-творчої діяльності, до яких належать сольна та ансамблева концертна практика, педагогічна та лекторська діяльність, зміст музично-теоретичних дисциплін тощо. Як результат навчальний заклад набуває вигляду умовно лабораторного простору, у якому діють закони дорослої професійної роботи, панують її нормативні, соціальні та комунікативні маркери, відбувається своєрідна індоктринація – трансляція вищеописаних ціннісних орієнтацій, ментальних категорій, особливостей світогляду та норм поведінки.

У цих умовах імітований діяльнісний контекст забезпечує функціонування компетентнісного компонента ФАМО, що, згідно з О. Олексюк, спрямований «на посилення практичної орієнтації та інструментального напрямку освіти, на виховання людини умілої та мобільної, що володіє не набором знань, а способами й технологіями їх отримання у швидкоплинному потоці інформації» [37, с. 4]. Зважаючи на це, професійну соціалізацію доцільно визначати як процес набуття компетентностей. За визначенням Дж. Рейвена, до них відносяться специфічні здібності, необхідні для ефективного виконання конкретних дій у професійній сфері, що пов'язуються з профільними знаннями, предметними навичками, способами мислення, усвідомленням відповідальності за свої дії [117]. Фактично мова йде про вміння оперувати здобутими знаннями в певних ситуаціях, керуючись встановленням зв'язку між ними, про здатність до застосування здобутих навичок у визначеному соціальному контексті, про спроможність діяти згідно з певними професійними стандартами [24, с. 132].

Результатом акумуляції компетентностей стає набуття статусу професіонала музичного мистецтва, що визначається вільним володінням різними аспектами діяльності, фаховими технічними засобами, високим рівнем професійної ерудиції, створенням власних оригінальних засобів та методів діяльності. При цьому, на наш погляд, компетентний фахівець ідентифікується кількома ознаками. По-перше, це базові особистісні якості, такі як ментальне та фізичне здоров'я, активний темперамент, екстравертність. По-друге, музично-практична майстерність, що визначається високим рівнем знань, умінь, навичок

та креативності, а також наявністю досвіду та продуктивністю роботи. По-третє, загальні характеристики професіоналізму, а саме – здатність до самоосвіти, самовдосконалення, саморегуляції, самооцінки та самокритики, уміння стратегічно мислити, планувати та приймати рішення. По-четверте, контекстуальні умови та орієнтири діяльності фахівця, як-от усвідомлене включення в музичну культуру, знаходження у межах музики письмової традиції, позиціонування музичної творчості як мети життєдіяльності та джерела засобів існування, прагнення до публічного успіху та визнання, а також здобуття статусу професіонала в очах оточення.

Музично-естетичне виховання. Досліджуючи ФАМО, неможливо оминати факт її органічного синтезу з музичним мистецтвом – практикою, що виступає засобом суспільної організації за допомогою естетичного досвіду. В цих координатах музика слугує фактором розв'язання соціальних проблем, розвитку індивіда та суспільства, формування ціннісних орієнтацій суспільства та його відношення до світу. При цьому музика виступає засобом комунікації, який об'єднує людей навколо певного мистецького ідеалу [17]. Натомість музична освіта у розумінні О. Берегової є «комунікаційною соціокультурною системою, специфіка якої полягає в тому, що лише їй притаманна функція духовного виховання індивіда через розвиток його художньо-творчих здібностей і творчу практику» [1, с. 82].

Конструювання соціуму засобами музичного мистецтва відбувається посередництвом комунікативних каналів, пов'язаних з ціннісними суспільними стандартами та сенсами, що втілюються в емоційно-образній сутності самої музичної практики. Оскільки ефективно сприйняття, усвідомлення та передача цінностей є прерогативою духовно багатого особистості, музичну освіту слід розглядати як один з інструментів формування саме таких індивідів. Означене актуалізує категорію естетичної діяльності – практичної (креація творів) та духовної (естетичне споглядання, сприйняття, судження) активності, що має естетичне підґрунтя та слугує соціальною формою буття людини.

Підготовка здобувачів освіти до естетичної діяльності та формування їхнього естетичного досвіду як результату цього процесу, на думку Б. Реймера, виступає головною метою музичної освіти [121]. Тож, зважаючи на означене, одну із соціальних функцій інституту ФАМО доцільно пов'язувати з музично-естетичним вихованням, що спрямовується на формування ціннісного ставлення навколишнього світу шляхом засвоєння змісту музичних творів.

Слід зауважити, що ця процедура відбувається шляхом формування навичок особистості у взаємопов'язаних площинах емоційного сприйняття та інтерпретації (рис. 1.1). Їх рівні утворюють сітку координат естетичної діяльності особистості – фахівця музичного мистецтва.

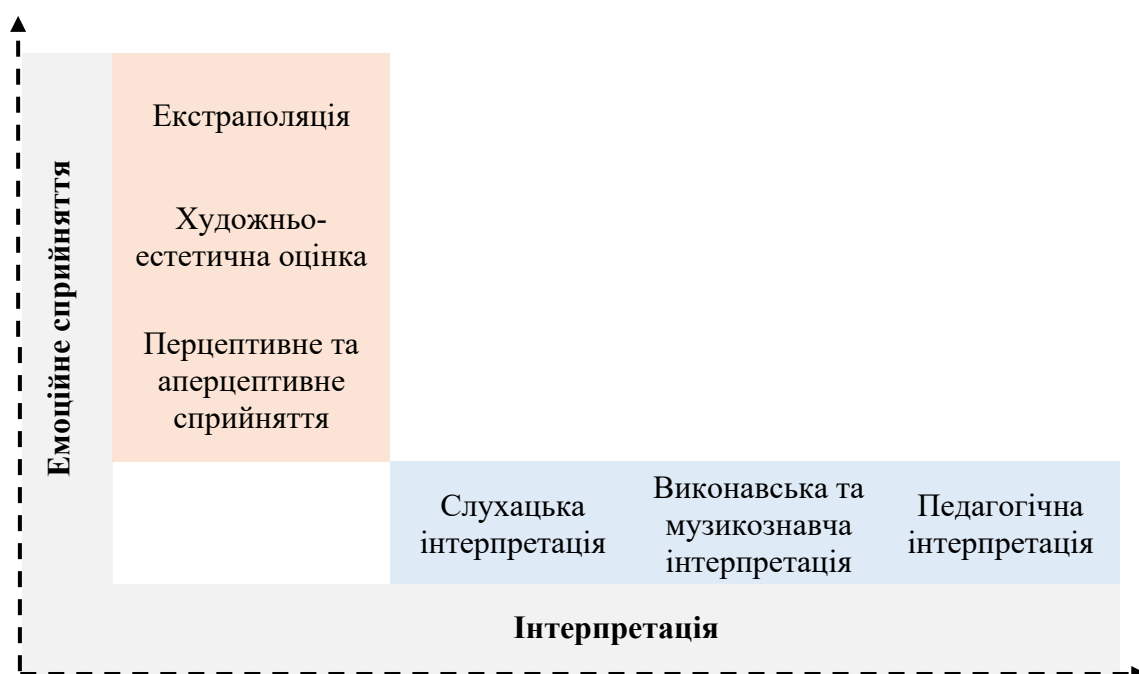


Рисунок 1.1. Процедура засвоєння змісту музичних творів (авторська розробка на основі доробку В. Москаленка [30])

Так, щабель емоційного містить у собі три універсальні для будь-якої людини етапи осмислення музичних явищ. На першому з них знаходяться перцептивна та аперцептивна форми осягнення, пов'язані з емоційним переживанням почутого. Перша віддзеркалює чуттєве задоволення від матеріалу, що звучить, несвідоме осягнення його змісту. Друга натомість втілює усвідомлене сприйняття музики, яке базується на досвіді суб'єкта та його асоціативному мисленні.

Другий етап – художньо-естетична оцінка, що полягає в усвідомленні образного змісту та ціннісних повідомлень твору шляхом осмислення сутності елементів музичної мови, драматургії й композиції твору, програми, встановлення співвідношення між ними.

На третій сходинці стандартного емоційного сприйняття знаходиться екстраполяція виявлених естетичних категорій на особисту життєву практику, тобто мова йде про запозичення естетичного досвіду твору.

Інтерпретаційний рівень, що є особливою формою естетичного сприйняття фахового музиканта, слід трактувати як сукупність спеціалізованих навичок художнього тлумачення музичних творів шляхом розкриття їх ідейно-образного змісту. За визначенням В. Москаленка, «музичне інтерпретування – це організована інтелектом творча діяльність музичного мислення, яка спрямована на розкриття виразово-сміслових можливостей музичного твору» [34, с. 7–34].

У діяльності музиканта-професіонала можна виокремити три головні типи інтерпретації музичного твору.

Насамперед слід говорити про слухацьку інтерпретацію – таку, що збігається з першим етапом емоційного сприйняття з тою відмінністю, що в цьому контексті вона є підґрунтям для інших типів інтерпретацій.

Крім того, обов'язковим етапом осмислення музичного матеріалу є виконавська інтерпретація, що полягає в озвучуванні музичного твору й передачі його образно-ідейного змісту, «розшифрованого» на першому етапі. Якщо цей тип тлумачення явищ мистецтва домінує в діяльності музикантів-виконавців, то студенти-музикознавці більшою мірою оперують музикознавчою інтерпретацією, компонентами якої виступає наукове (музичний аналіз) та художнє (образність) пізнання.

Нарешті, оскільки підготовка фахівців музичного мистецтва орієнтується також на викладацьку діяльність, слід говорити про інтерпретацію педагогічну – «засіб педагогічного впливу на свідомість учнів, вірогідний шлях до сприйняття твору, поєданого з розумінням, метод пошуку смислу художнього тексту» [61, с. 491].

Забезпечення процесу соціальної мобільності. Функціонування суспільних явищ та процесів відбувається в певному соціальному просторі, що демонструє сукупність розташованих за певним принципом соціальних груп, індивідів та об'єктів [3, с. 230]. До однієї з ключових його особливостей П. Бурдьє відносить аспект структурованості, базований на диференціації певних ресурсів, якими володіють індивіди з метою зайняття певної соціальної позиції [75]. У подібному випадку доцільно говорити про категорію соціальної стратифікації, що визначається розподілом людей на групи у вимірах влади, престижу, багатства, освіти, релігійної відповідності тощо.

Одним із стовпів механізму ранжування індивідів є соціальна мобільність – здатність суб'єкта коригувати своє положення в структурі соціального простору. Це явище уможлиблюється соціальними інститутами – армією, церквою, політикою, сім'єю та шлюбом, економічними організаціями та ін., що виконують роль «каналів вертикальної циркуляції» (П. Сорокін [130]). Оскільки інститут ФАМО пов'язується з двома ключовими соціальними ліфтами – освітою та мистецтвом, про нього слід говорити як про фактор забезпечення процесу соціальної мобільності індивідів та груп.

Окреслену проблему доцільно розглядати крізь призму двох соціальних взаємопов'язаних векторів – професійного та субкультурного.

Професійний вимір діяльності, за позицією Б. Барбера, є фундаментальним параметром соціальної стратифікації індивіда, з огляду на який оцінюється його «виробничий» внесок у суспільство. «Подібні [професійні] ролі завжди відрізняють за величиною їх функціонального внеску і відповідно диференційно оцінюються, тобто наділяються різним престижем», – пише американський вчений [69, с. 202].

Досліджуючи цей аспект суспільного розподілу, Р. Ходж, П. Сігел та П. Россі [96] виокремили чинники, що визначають суспільну вагу тієї чи іншої спеціальності. Їхнє соціологічне дослідження продемонструвало на прикладі американського суспільства, що престижність професії корелюється з обсягом фінансової винагороди, рівнем влади, яку вона забезпечує, освітою, навичками

та здібностями, необхідними для виконання виробничих обов'язків, а також її суспільною важливістю [96].

На те, яким чином працюють ці фактори, вказує, зокрема, соціологічне дослідження наукового центру NORC за 2012 рік. Згідно з показниками, серед 860 професій найвищим престижем у США володіють медичні спеціальності (лікар (коефіцієнт 7.6), дантист (6.7), акушер/гінеколог (7.0)), наукові профілі (хімія (6.7), фізика (6.9), біологія (6.9)), керівні посади (директор або ректор (7.1), член ради директорів великої корпорації (6.9), мер великого міста (7.2), полковник армії (6.7)), авіаційні напрямки роботи (інженер (6.9), пілот (6.6), астронавт (7.4)), практики з юриспруденції (суддя (6.9)), а також вчені звання (професор (6.9)) [129]. Як демонструє згадане дослідження, пріоритетними для реципієнтів визначені професійні виміри, престижність яких пов'язується з суспільним значенням, владою, інтелектуальними зусиллями. Проте найсильніший вплив має економічний фактор: за інформацією порталу «CareerOneStop», згадані вище професії є найбільш високооплачуваними в США станом на 2020 рік [94].

Такий стан речей виглядає симптоматичним, оскільки в сучасному суспільстві професійні явища розглядаються у фінансово-економічних координатах, тобто в економічному полі «соціального простору» (П. Бурдьє). Зокрема, цей простір характеризується наявністю ієрархії виробничих ролей, у якій неприбуткові творчі професії знаходяться нижче за прибуткові. Саме тому в згаданому дослідженні посада музиканта симфонічного оркестру визначається коефіцієнтом 5.6, рейтинг дотичних до профілю академічної музичної освіти професій учителя початкової школи та вчителя старшої школи складає 6.1 й 5.8 відповідно, а найпрестижнішою є професія композитора (6.3). Натомість в умовах інших полів – політичного, релігійного, соціального тощо – цей баланс буде інакшим, а отже, і розподіл професій за престижем буде змінюватися.

Оскільки ядро інституту ФАМО складають музичне мистецтво та педагогіка – практики, концентровані на вимірах культури та соціальних зв'язків, – про професію академічного музиканта як про стратифікаційний

чинник варто говорити в контексті соціокультурного поля. На відміну від політичного чи економічного соціальних просторів, його базис складають процеси, пов'язані з мобілізацією мистецьких ресурсів шляхом їх розподілу серед членів суспільства. Саме це й слугує головною детермінантою престижності діяльності фахівця музичного мистецтва.

Спираючись на доробок П. Бурдьє [73], цю професію можна аналізувати з огляду на освоєння кількох станів музично-культурного капіталу.

Насамперед тут варто говорити про інкорпоровані ресурси – якісні характеристики особистості, пов'язані зі знаннями про академічне музичне мистецтво, а також навичками, необхідними для інтерпретації музичних явищ. Набуття цих компетенцій знаходиться в безпредметній імпліцитній формі та пов'язується з пожертвою великого обсягу людських резервів (фізичних та часових), потягом до самовдосконалення, прагненням до високого рівня виконавської або педагогічної майстерності.

Крім того, вагоме значення має об'єктивована форма музично-мистецького капіталу. Вона пов'язується з матеріальними предметами, що за своєю сутністю визначаються як культурні товари. Нотні матеріали, навчальні музичні посібники, наукові монографії, музичні інструменти, аудіо- та відеозаписи, філармонійні концерти та оперні спектаклі є формами фізичного втілення інкорпорованих ресурсів. Шляхом їх продукування, фактично, відбувається уречевлення безпредметних людських якостей, пов'язаних з музично-мистецькими ресурсами.

Третій стан цього виду капіталу, інституціоналізований, є формальним свідченням академічного визнання індивіду як носія інкорпорованих ресурсів, здатного до створення об'єктивованого капіталу. Тут мова йде про дипломи про освіту, почесні та вчені звання, наукові ступені й кваліфікації, що легітимують власників музично-мистецького капіталу та диференціюють за професійним статусом.

Володіння визначеними П. Бурдьє формами культурного капіталу слугує ключовою передумовою диференціації індивідів у рамках стратифікаційної структури в умовах соціокультурного поля (Додаток Б).

Так, на першому рівні ієрархії розташовуються суб'єкти, що володіють лише одним різновидом музично-мистецького капіталу. Сюди можна віднести відвідувачів філармонічних залів або приватних музикантів, чий культурний капітал представлений лише слухацькими навичками та досвідом виконавського інтерпретування, що не спрямовуються на уречевлення.

Конвертування музикантом-любителем своєї творчої діяльності в аудіо- чи відеозапис з публічним доступом, або реалізація слухача як публічного музичного критика, позначиться на їхньому підйомі в ієрархії на другий рівень, оскільки в цьому випадку їхня діяльність буде складатися з двох видів культурного капіталу. Нарешті, якщо критичну статтю в електронному журналі пише дипломований музикознавець, чи запис певного твору буде здійснено «сертифікованим» скрипалем, мова буде йти про найвищий рівень соціокультурної стратифікації.

Описані випадки є природними та відображають закономірне стратифікаційне зростання творчих особистостей. Проте слід також висвітлювати інші, неорганічні випадки. Наприклад, наявність диплома випускника музичного навчального закладу не сприяє статусному позиціюванню музиканта, якщо за освітній цикл він не мав жодного публічного виступу, тобто не накопичив об'єктивованій музично-мистецький капітал. Теж саме можна говорити про особистостей, що у великих обсягах створюють пісні, пишуть книжки або публікації на музичну тему, об'єктивно не маючи навичок, досвіду та уміння, тобто не володіючи інкорпорованим капіталом.

Факт накопичення великих обсягів усіх трьох видів музично-культурного капіталу є підставою для того, щоб говорити про його власників як про представників музичної еліти – групи людей, здатних генерувати нову ціннісно-нормативну стабільність, створювати нові соціальні рішення, продукувати нову інформацію [31, с. 285–317].

У цьому контексті ФАМО слід розглядати як засіб соціальної мобільності, пов'язаний із субкультурним виміром стратифікації суспільства. З одного боку, своїм функціонуванням ця галузь знання сприяє формуванню авторитетних представників музичного мистецтва, що, за визначенням В. Парето, володіють найвищим показником у своїй галузі діяльності та чиє функціонування має соціально-перетворююче значення [112]. З іншого ж, транслюючи ціннісні орієнтири, ФАМО сприяє позиціюванню *opus*-музики як інтонаційної практики еліти.

І дійсно, виплекана придворно-аристократичним середовищем, *opus*-музика стала мистецьким еквівалентом суспільної винятковості привілейованої страти. Віддзеркалюючи образ світу цієї субкультури, вона виробила стійкий комплекс маркерів, що ідентифікують соціокультурний простір істеблїшменту та сприяють його суспільному дистанціюванню. Натомість одним з ключових інструментів їх передачі та набуття стала професійна музична освіта, яка зберігає цю функцію й нині.

Можна стверджувати, що сьогодні ФАМО у своєму функціонуванні орієнтується на традиційну модель музичної еліти, засновану на суспільному дистанціюванні та культурному домінуванні. Ця парадигма визначає, що музична еліта представлена суспільно замкненою та відокремленою групою, винятковість якої засновується на культивуванні системи цінностей, далекої від інтересів рядових людей [93]. Фактором її дистанціювання від «маси» слугує насамперед сукупність ідентифікаторів, що визначають сутність *opus*-музики: оригінальність та інноваційність артефактів творчості, її автономність та письмова природа, домінування суб'єктно-особистісного начала, академічне підґрунтя, функціональна замкненість.

Указаних маркерів достатньо для соціального позиціювання музичної еліти, для її протиставлення іншим субкультурам, чия музика представлена фольклором або культурою менестрельного типу. Крім того, засадничим фактором виокремлення музичної еліти слугує її орієнтація на вищі та вищі середні класи. А тому її цільовою аудиторією є інтелігентна аристократична

публіка (часто з-поміж представників тієї ж елітної групи), якій притаманне домінування серйозної оперної та симфонічної музики в смакових перевагах (при запереченні інших жанрів), а також високий рівень музичного інтелекту. Тут насамперед мова йде про виокремлені музичним соціологом Т. Адорно типи слухача-експерта, гарного слухача та освіченого слухача [67, с. 1–20].

* * *

Здійснений розгляд ФАМО як елемента соціальної структури доводить, що ця сфера знання має міцний функціональний зв'язок із суспільством.

Інституційний підхід дозволяє позиціювати ФАМО як суспільне утворення та соціальну практику, орієнтовану на підтримку *opus*-музики шляхом трансляції її усталених правил та ментальних координат. З позиції аксіологічного погляду, ядром функціонування цієї сфери знання є система цінностей, що має конкретну форму вираження (норми), засоби поширення (рольова ієрархічна структура) та орієнтується на конкретний результат (музична та професійна соціалізація, естетичне виховання, стратифікація).

Трактування поданої інституційної моделі ФАМО з позиції ціннісного орієнтування актуалізує потребу у визначенні її релевантності в умовах сучасного етапу розвитку суспільства. Видається, що тут доцільно говорити про їх десинхронізацію, що полягає в розбіжності «напрямків» динаміки соціокультурного середовища та інституційної сфери знання, сформованої в період Нового часу. Перефразовуючи М. Зайцева, можна стверджувати, що сьогодні ФАМО орієнтується на *визначене*. «Таким у модусах історичності людського буття постає минуле, – пише дослідник. – Звідси така увага до *традиції*, тобто до передачі *досвіду* від покоління старших до покоління молодших» [курсив мій – Я. Д.; 16, с. 77]. Натомість на противагу зазначеній історичності ФАМО сучасне соціокультурне середовище висуває на перший план *невизначеність* та орієнтацію на *майбутнє*, руйнує канони та ігнорує звичні баланси сил. У музично-культурному контексті ідентифікатором означеного процесу, що розпочався в ХХ столітті й триває до сьогодні, став глобальний

культурний зсув, внаслідок якого домінують позицію зайняли неакадемічні музичні практики та їхні ціннісні орієнтири.

Як вказує С. Волков, музична освіта слугує підсистемою культури, що створює уявлення про нову соціокультурну реальність в Україні [9, с. 10–11]. Це означає, що ФАМО, як і будь-який соціальний інститут, підпорядковується соціальній системі, перед цією сферою знання постає необхідність у якісних трансформаціях відповідно до сучасної соціокультурної ситуації. Це обумовлює потребу в дослідженні соціокультурного контексту з метою визначення викликів, на які вона повинна реагувати.

1.2. Сучасна соціокультурна ситуація як контекст фахової академічної музичної освіти та професійної діяльності музикантів

«Вивчати музичну освіту у відриві від соціальних та культурних впливів означає віддалятися від повного розуміння її сутності й призначення», – зазначає А. Роуз [122]. З цим твердженням важко не погодитися, оскільки притаманні ХХІ століттю соціальні, ментальні, економічні, технологічні трансформації актуалізували проблему взаємозв'язку між суспільством, музикою та, зокрема, професійною музичною освітою. Стрімкі за темпом і кардинальні за змістом соціальні зміни деформували та десинхронізували цю багатовекторну комунікацію. Вони спричинили появу низки музичних, культурних, соціальних феноменів, сформували новий вимір інституціонального буття ФАМО на нову ціннісно-світоглядну реальність, з огляду на яку визначається актуальність та релевантність цієї сфери знання.

Проблема співвідношення сучасного соціокультурного середовища та академічної музичної освіти в ціннісно-світоглядному аспекті знаходиться в полі зору соціологів музичної освіти та музикознавців. Прибічники критичної музичної педагогіки П. Вудфорт [138], Г. Вульямі [137], Л. Грін [91], Т. Регельські [119; 120], А. Роуз [122], Г. Спрус [132], К. Філпott та Д. Кубільюс [115] вивчають це питання в ідеологічній площині та з огляду на проблему соціальної нерівності. Позиціуючи музику як незалежну від ціннісних суджень

та культурних ієрархій соціальну практику, автори прагнуть теоретично обґрунтувати нову ідеологію шкільної музичної освіти шляхом осмислення ціннісних установок традиційної системи музичного виховання в соціокультурних умовах.

Основу музикознавчого дискурсу цієї проблеми складають публікації музичних педагогів із США й Великобританії – Г. Вульямі [137], Т. О'Грейді [111], К. Смолла [127], а у вітчизняному науковому просторі можна виокремити роботи музиколога Ю. Чекана [56; 57]. Музикознавці розглядають притаманну академічній музиці світоглядну систему як фактор визначення цінності музичних феноменів. При тому обов'язкова увага звертається на дисфункційність ціннісно-світоглядних установок академічної музики європейської традиції в умовах диверсифікованого музичного середовища.

Один з аспектів зазначеної проблематики пов'язується із ситуацією співіснування безлічі відмінних та протилежних за призначенням, естетикою, цінностями, лексикою м'юзики – феноменом, який Ю. Чекан номінує хаотичною інтонаційною багатоукладністю музичного середовища [56, с. 85–106]. В умовах культурного плюралізму суспільства кожна з музичних практик стає системотворчим чинником формування нового соціокультурного простору, що маркується життєвим устроєм, поведінкою, візуальними атрибутами, цінностями. Фактичним виявленням таких «зон» є субкультури, м'юзики яких – інтонаційні практики – є чинниками соціальної ідентифікації, виразниками образу світу групи, каналами внутрішньої та зовнішньої комунікації, індикаторами соціального статусу. Такий «поліцентричний інтонаційний образ світу сучасності передбачає рівноправність різних етнічних культур, субкультурних страт та їх звукових/інтонаційних виявів», – зазначає Ю. Чекан [57, с. 43].

Ситуація, за якої кожна соціальна група володіє власними уявленнями щодо змісту, особливостей музичної мови, функціонального призначення музики, є викликом для традиційної системи підготовки фахівців музичного мистецтва. На думку Г. Падалки, це набуває особливої значущості для

актуалізації сучасної освіти. «Монолітним нам видається тільки мистецтво минулого, мистецтво, яке зберігається у культурній пам'яті людства. Натомість сьогодення сприймається як співіснування різних мистецьких явищ», – пише вчена [37, с. 32].

Усталена модель соціальних відносин, концентрована на страті культурної еліти та її інтонаційної практики – орpus-музики – важко піддається змінам в умовах стрімкої динаміки суспільних трансформацій. Насамперед це стосується найважливішого аспекту – ціннісно-світоглядних орієнтирів як сукупності ментальних стандартів, що конструюють світогляд музиканта та визначають специфіку його соціально обумовленої практичної діяльності.

Комплекс ціннісно-світоглядних установок варто розглядати як засіб конструювання образу світу тієї чи іншої субкультури. Визначаючи специфіку сприйняття об'єктивного світу, виступаючи фактором діяльності, мотивації та комунікації, встановлюючи баланс прийнятних та неприйнятних сенсів, він ментально ідентифікує членів соціальної групи. Оскільки сукупність ціннісних орієнтацій є універсальною системою ідей та переконань, що розділяються всіма членами страти, доцільно говорити про *субкультурну ідеологію*. Позбавляючи це визначення негативних конотацій, Л. Грін указує: у подібному контексті цей комплекс поглядів слід розуміти як «набір розумних припущень, що пояснюють навколишній світ і сприяють природності та виправданості соціальних відносин» [91, с. 4–5].

Сьогодні людина стикається з безмежною кількістю каналів музичної соціалізації – сімейне оточення, освіта, група однолітків, етнічна спільнота, Інтернет, мас-медіа тощо. Передаючи ціннісні установки та сприяючи їх ментальному засвоєнню, ці транслятори виступають засобами підтримки різних, часто далеких світоглядних систем. При тому між ними відсутня синхронізація, оскільки культурний плюралізм зруйнував стерильне ідеологічне середовище та спричинив ситуацію множинного впливу на реципієнта. У таких умовах людина існує в контексті різних ціннісно-світоглядних систем – близьких і далеких, добровільно обраних і тих, що нав'язуються, легітимних та контрверсійних.

Зрозуміло, що в умовах такого багатовекторного впливу не може існувати єдиного правильного ціннісного погляду на музичне мистецтво, а тому неминучою є конфронтація субкультурних ідеологій.

Подібне протиставлення інтонаційних образів світу можна спостерігати, зокрема, на прикладі ФАМО – каналу музичної соціалізації, що транслює комплекс ідеологічних положень, продиктованих ціннісно-світоглядною системою європейської академічної музики.

З одного боку, вона культивує таке уявлення здобувачів про тон-атмосферу (Ю. Чекал) соціального середовища, згідно з яким *opus*-музика розуміється як єдина істинна практика музикування. Завдяки відірваності від інтересів широкої аудиторії вона позиціюється як така, що має найвищу цінність, а її представники, натомість набувають статусу професіоналів та належать до групи «обраних». З іншого боку, ФАМО підкреслює винятковість академічної музики, сприяючи її дистанціюванню від інших музичних практик. Насамперед це відбувається шляхом застосування іманентних критеріїв *opus*-музики як *tertium comparationis* при визначенні цінності неакадемічних м'юзик.

Тут мова йде про параметри, тотожні нормативному компоненту соціального інституту ФАМО, висвітлені у підрозділі 1.1.

Досліджуючи питання соціальної справедливості на шкільних уроках музики, К. Філпотт та Дж. Кубільюс називають такі стандарти «хорошої» музики як складність, оригінальність, важкість, широта впливу, лінійність навчання та розвитку [115]. Т. О'Грейді стверджує, що протиставлення *opus*-музики та неакадемічних практик ґрунтується на порівнянні за критеріями типу фіксації (однозначність – варіантність), якості (екстенціональність, що втілюється у комплексі універсальних параметрів для всіх феноменів практики (творів, жанрів, виконавців, композиторів) – інтенціональність, що передбачає пошук індивідуальних критеріїв для кожного конкретного явища), професіоналізму (мистецтво – ремесло) та призначення (естетична насолода – утилітарна функція) [111]. Л. Грін виокремлює наступні позиції, згідно з якими слід визначати цінність музичного феномену: універсальність, що полягає у

вираженні душевних станів людини; вічність, тобто володіння цінністю, що ніколи не зникне; складність в аспектах музичної форми, вимог до виконання та створення; оригінальність, що полягає в порушенні умовностей з метою створення нових стилістичних норм [91]. Р. Тейлор, розглядаючи соціальний контекст культури, указує, що високе музичне мистецтво забезпечує один з вимірів протиставлення вищих класів (еліти) та нижчих страт (маси) [134].

Результатом порівнянь за вказаними критеріями, що імпліцитно програмується навчальним процесом, освітніми програмами, концертною та педагогічною практикою, є формування у свідомості здобувачів освіти вищезгаданої опусоцентристської ієрархії м'юзик.

Існування подібної системи диференціації інтонаційних практик у контексті сучасного соціокультурного середовища стимулює дослідження ряду проблем: з'ясування ступеня її актуальності в умовах культурного плюралізму; спростування або доведення обов'язкового застосування критеріїв орпус-музики при оцінці кардинально відмінних інтонаційних практик; обґрунтування релевантності ідеології академічної музики як підґрунтя професійної музичної освіти.

На наш погляд, до розв'язання цих питань доцільно починати із визнання факту радикальних змін музично-культурного середовища. Так, у ХХ столітті перед людиною відкрилася неосяжна панорама музичних явищ і та частина з них, що не належить ані до академічної музики, ані до фольклору, захопила тон-атмосферу сучасності. Як наслідок, письмова музика європейської традиції втратила свою монополію. З одного боку, це призвело до руйнування традиційного уявлення про музичну культуру, яка еволюціонує по одному магістрального шляху. З іншого ж, ці зміни показали, що нещодавно домінантна орпус-музика відрізняється від фольклору, професійної ритуальної та розважальної музики по суті. Так зруйнувалася усталена ієрархія інтонаційних практик, що позначилось на втраті маркерами орпус-музики загального значення. А тому статус інтонаційних практик різних субкультур уже не залежить від категорій, притаманних академічній музиці.

Фактично, головною передумовою рівного позиціювання музичних практик субкультур є насамперед *визнання їх соціальної природи*, що і визначає їхню цінність [91]. Адже, як вказує Є. Борінштейн, з соціологічного погляду субкультури «знаходяться в авангарді змін, відлагоджуючи механізм відношення до інновацій, формуючи нову соціальну чуттєвість, і частково систему випробування і відбору нових культурних зразків, пропонуючи варіанти не тільки відношення, але й форми ефективного захисту та пристосування до них» [4, с. 15].

У цьому контексті ФАМО виступає рушієм змін, що можливі лише при переосмисленні ціннісно-світоглядної системи академічного музичного мистецтва шляхом аналітичного пояснення її знаків, прийнятих «на віру». Відповідно тут доцільно застосовувати критичний підхід до досягнення проблеми, що дозволяє розглянути домінуючу ціннісно-світоглядну систему ФАМО з огляду на об'єктивну реальність та дистанціюватись від усталених «міфів» (Р. Барт).

Перша якість, про яку слід говорити, пов'язана з письмовою природою музичної творчості. Ця ознака *opus*-музики не лише визначає специфіку академічного музикування, але й слугує засобом імпліцитного впливу на здобувачів освіти в питанні визначення статусу неакадемічних інтонаційних практик та їх представників. У цьому контексті важливе значення має критерій професіоналізму, одним з індикаторів якого слугує вміння розшифровувати нотний текст. Це є підставою для формування ментальної установки щодо непрофесійності м'юзик, що не мають нотної фіксації або ж не передбачають її наявності. А оскільки така якість типова майже для всіх поширених нині неакадемічних практик – фольклору, року, джазу, попмузики, електронної музики, музики відеоігор та кіно тощо – вони автоматично здобувають низький статус згідно з ментальними координатами академічного музиканта.

Обмірковуючи таку ціннісну установку *opus*-музики, доцільно звернути увагу на кілька спостережень, що підкреслюють її умовність.

По-перше, будь-яка фіксація музичного явища, насамперед твору, продиктована утилітарною потребою в його згадуванні, а тому першочерговою для нотного тексту є його *мнемонічна функція*. В історії музики відомо багато різних підходів до карбування звукових явищ – літерна фіксація, невменна, крюкова, мензуральна нотації, табулатура, цифрований бас, специфічні прийоми нотного письма музики ХХ століття. Такими ж формами фіксації володіють і неакадемічні музичні практики, у яких мнемонічні функції виконують акордова цифровка, гітарна табулатура, віршований текст або аудіозапис. Зрештою, будь-який музичний твір існує у двох формах: або в процесі становлення, у процесі запису, або у вигляді закінченого запису. При цьому запис розуміється в широкому сенсі – це і ноти, і запис на магнітній плівці, і запис у пам'яті. У разі забуття вражень від твору, зникнення його нот, аудіозапису, літературних згадок про нього – лише тоді твір перестає існувати [5, с. 119]. Отже, у цьому контексті апробований *opus*-музикою та ФАМО тип нотної фіксації, що спирається на п'ятилінійний круглий тактовий запис, не можна позиціювати як взірцевий, загальний та універсальний.

По-друге, притаманне академічній музиці зміщення акценту з музикування на письмову його фіксацію призводить до того, що остання розуміється як самоціль музичної творчості. Г. Спрус слушно вказує на те, що примат нотної фіксації формує установку на *реїфікацію*, унаслідок якої в межах музичної творчості перевага надається речовим формам втілення музики (нотним об'єктам), а не власне акту музикування [132, с. 293]. Освітній процес успішно реалізує цю установку як за допомогою освітніх та навчальних програм, так і з використанням сталих лінгвістичних метафор (*frozen metaphors*), побутування яких на ментальному рівні закріплює першочергове значення нотної фіксації [103]. Насамперед це підкреслюється фразами з ужитку академічних музикантів на кшталт «виконати партію», «вивчити текст», «прочитати з листа», «узяти твір» тощо. Як результат, створюється враження, що «записана партитура є більш реальною, ніж музика, для згадування якої вона призначена» [103, с. 13]. Для порівняння, у фольклорі та масовій музиці тотожні за змістом вислови

більше орієнтуються на творчий процес: «виконати голос», «вивчити пісню», «заграти соло».

По-третє, акцентувати на нотному текст як критерії визначення професіоналізму музикантів означає знецінювати якість музичних феноменів, що передували формуванню традиційної нотолінійної системи або ж навпаки «переросли» її. Мова йде, наприклад, про імпровізації барокових органістів/клавесиністів або алеаторичні опуси композиторів-авангардистів, що або взагалі не мають письмової фіксації, або ж володіють високим рівнем відкритості до виконавської інтерпретації. Крім цього, ототожнення професіоналізму з умінням читати загальноприйнятий сьогодні нотний запис передбачає заперечення всіх форм нотної фіксації, що в переважній більшості випадків академічні музиканти не здатні розшифрувати.

З іншого боку, як свідчать музикознавчі дослідження, у сфері неакадемічних інтонаційних практик професіоналізм не пов'язується з наявністю письмового тексту. Зокрема, фаховість музиканта у сфері музики менестрельного типу визначається наявністю публіки, зосередженістю на одній музичній навичці, авторською волею та талантом, позиціонуванням музичної сфери діяльності як основного джерела прибутку, наявністю теоретичних знань, необхідних для творчої діяльності [5, с. 23–24].

Крім параметра нотної фіксації, ФАМО також акцентує на комунікативних особливостях музикування, заснованих на моделі концертного виступу, що також сьогодні потребують переосмислення.

Нагадаємо, що творчість у сфері академічної музики відбувається завдяки трикомпонентному ланцюгу «композитор – виконавець – слухач», комунікація між якими відбувається в різних відокремлених просторах. Проте в сучасному світі така комунікативна ситуація не є єдиною можливою. Кожна інтонаційна практика володіє своїми атрибутами музикування та слухання, що визначаються просторовими умовами виконання, кількістю членів комунікації та характером їхньої участі в спілкуванні, життєвим контекстом (соціальним, історичним).

Наприклад, фольклорне музикування позбавлене чіткого розподілу на відправника інформації та адресата. Оскільки в цій практиці автор є деперсоніфікованим, виконавець стає лише інтерпретатором, тож комунікативна ситуація фактично є двокомпонентною. Проте в цьому випадку спостерігаються певні умовності: приймачами виступають або самі виконавці, або ймовірна множина невизначених та невідомих адресатів, або конкретні особи чи групи, представлені разом з тим не лише людьми, але й тваринами, об'єктами, духами, пращурами тощо. Крім того, важливими для фольклорного музикування є просторові умови, що передбачають наявність єдиного для виконавців та слухачів середовища – обмежено-камерного або неосяжного [44].

Інший комунікативний контекст музикування спостерігається на прикладах рок-музики. Аналізуючи процес виконання рок-балади, І. Вавшко доходить висновку, що функціонування цього жанру відбувається одночасно в кількох вимірах спілкування. Так, з одного боку, їй притаманний типовий для менестрельної культури комунікативний ланцюг, що складається з відправника повідомлення, представленого інтеграцією автора й виконавця, та слухача. З іншого ж, оскільки рок-балада є сольним жанром вокаліста, її виконання базується на співвідношенні «рельєф – фон», а тому наочною є комунікація між солістом та ансамблем, що підкреслюється відокремленням їхніх просторів у фізичному та фонічному планах. Крім того, як зазначає дослідниця, індивідуальна спрямованість цього жанру сприяє уявному скороченню дистанції між солістом та слухачем, який стає співучасником виконання – тобто тут мова йде про спілкування соліста та публіки [5, с. 87–93].

Наведені приклади – одні з багатьох підтверджень того, що в XXI столітті звична для академічної музики комунікативна тріада зазнає трансформацій на рівнях функціонального призначення її елементів, ритуалів музикування та каналів трансляції повідомлення. Ця загальна тенденція супроводжується оновленнями на різних рівнях.

Так, на зміну традиційним концертним залам прийшли стадіони, клуби, спортивні комплекси, репетиційні приміщення. Крім камерного та концертного

форматів виступів, поширення набули «квартирники», відкриті репетиції, джем-сейшн, онлайн івенти. Завдяки розвитку техніки звукозапису, стрімінгових платформ, аудіо- та відеохостингів багато музикантів взагалі відмовилися від виступів наживо і поширюють свою творчість у віртуальному форматі.

Отже, притаманну *opus*-музиці комунікативну ситуацію не варто постулювати як універсальну. Крім того, її, на думку дослідників, недоцільно позиціювати як таку, що резонує з основою музичної діяльності. Зокрема, Г. Спрус вказує, що цей тип комунікації є віддаленим від сутності процесу музикування. Науковець наголошує, що в цьому контексті головним ініціатором сенсів музикування є композитор, тоді як «ролі виконавця та слухача стають пасивними, а їх потенціальна участь у створенні та конструюванні музичного призначення є обмеженою» [132, с. 294]. Іншими словами, вимога в центруванні на авторському нотному тексті, з одного боку, обмежує інтерпретаційну свободу виконавців, а з іншого – позбавляє слухачів здатності робити свій внесок у сенс твору шляхом долучення до музикування. З цього приводу К. Смолл пише: «Ідея про те, що музичний сенс міститься виключно в музичних об'єктах, мало пов'язана з музикуванням, <...> Виняткова концентрація на музичних творах та надання виконавству підпорядкованого статусу призвели до серйозного нерозуміння того, чим насправді є музика, <...> У реальному світі, <...> центральне місце у переживанні музики займає соціальна дія, тобто процес виконання» [127, с. 11].

Зважаючи на означене, комунікативні особливості неакадемічних музичних практик, що відрізняються від *opus*-музики насамперед відсутністю чіткої функціональної диференціації учасників спілкування та включенням усіх ланок у процес музикування, є ближчими до сутності музики як практики, а не як системи зафіксованих об'єктів.

Третім стовпом ціннісно-світоглядної системи *opus*-музики, що має значення при створенні образу світу академічних музикантів, є формування уявлень щодо підходу до творчості, позбавленої утилітарних конотацій. Загальновизнана система естетичних поглядів, факти біографій ідеалізованих

персон видатних музикантів минулого, досвід музикування викладачів-наставників засвідчують автономність музичного мистецтва.

Відповідно до цієї установки, у свідомості здобувачів ФАМО формуються стереотипи про призначення музики, що полягає в *інтелектуально-мисленнєвій діяльності, естетичній насолоді та орієнтації творчості на самовираження*. У зв'язку з цим Е. Гіршман вказує, що мотто академічного музиканта звучить як «творчість заради себе самої» і регулюється етичними нормами. «Комерційний успіх в естетичному <...> середовищі розглядається негативно, а ті художники, які його досягли, засуджуються колегами, оскільки це порушує галузеві норми», – зазначає дослідниця [95, с. 47].

Чи не найголовнішу роль критерій автономності відіграє при статусному позиціонуванні неакадемічних музик менестрельного типу. Зокрема, Г. Вулліамі вивів ряд типових тез, що в контексті ідеології академічного мистецтва визначають репутацію інших практик: ця музика є однорідним продуктом; єдина мотивація творчості в її межах є комерційною; музичними смаками та емоціями аудиторії маніпулюють комерційні експлуататори, що спрямовують свій продукт на масовий ринок [137, с. 22].

Можна стверджувати, що такі оцінки виникають внаслідок відсутності чіткого усвідомлення ринкової природи музичної творчості, якій притаманна диференційованість [77]. Розглянемо це питання детальніше.

Говорячи про маркетинг у сфері культури, Ф. Кольбер наголошує на тому, що музична творчість у сучасному світі спирається на різні типи ринкової організації сфери музичних послуг. Згідно із запропонованими дослідником критеріями сегментації ринку, існує два основних поля музичного мистецтва, що відрізняються за моделями функціонування [77, с. 20–22].

З одного боку знаходиться мистецький сектор, орієнтований на створення оригінального продукту – твору, виконавської інтерпретації, постановки тощо. У цьому сегменті комерційний успіх заперечується, що відображається в легальному статусі сфери (Ф. Кольбер), за яким мистецький сегмент ринку музичних послуг є дотаційним, а його фінансування здійснюється шляхом

патерналістської політики держави й меценатів. Зауважимо, що для позиціонування мистецького сектору важливе значення має його цільова аудиторія – високоосвічена, елітарна, інтелектуальна, естетично розвинена та духовно багата.

Другим сегментом ринку музичних послуг слугує сектор творчих індустрій. На відміну від мистецької сфери, мета його функціонування полягає в примноженні прибутку, а отже, визначальною для нього стає орієнтація на потреби та запити аудиторії. У цій сфері продуктами споживання виступають не оригінальні артефакти творчості, а вже сформовані комерційно успішні моделі, що використовуються для багаторазового відтворення. Цей принцип і визначає репутацію сектору креативних індустрій, яка при низькому художньому рівні продукту (у порівнянні з мистецьким сектором) має міцне фінансове підґрунтя. Варто додати, що цей сегмент орієнтується на масового споживача, представленого різними прошарками населення та субкультурами, які позиціонують цю індустрію як розважальну.

Досліджуючи аспект ринку музичних послуг та визначаючи ступінь балансу між його сегментами, Ю. Чекан вказує на дві ключові риси – деформованість та поляризованість. «З одного боку, на цьому ринку неприродно гіпертрофована сфера комерціалізованої творчості, що ставить за головну мету отримання прибутку і керується у своєму русі та розвитку переважно позамузичними чинниками, – зазначає музикознавець. – З іншого боку, на сучасному ринку художньої продукції вельми високий ціннісний статус має сегмент *opus*-музики, пов'язаний зі сферою творчості, орієнтованої виключно на творця» [57, с. 44].

Висловлене підтверджується, зокрема, статистичними дослідженнями, присвяченими аналізу слухацьких переваг споживачів музичного ринку в провідних країнах світу.

Так, за результатами моніторингу, проведеного сервісом «Midia Research» у 2018 році, серед 4.000 реципієнтів з Великої Британії, Мексики, Швеції, США, Австрії, Данії, Німеччини, Південної Кореї 32% з них долучаються до

прослуховування класичної музики, 8% – опери, а 11,5% – надають перевагу класичному кросоверу [108]. У 2019 році лондонський Королівський філармонічний оркестр опублікував результати аналогічного дослідження у Великій Британії, яке показало, що з 4.000 дорослих слухачів 22% мають у своєму списку програвання класичну або оркестрову музику [123]. До цього також варто додати результати вивчення музичного ринку з точки зору маркетингу. Наприклад, за даними фахівців компанії «MRC Data», у 2019 році «класика» займала 1% музичного ринку в США і знаходилась на найнижчому щаблі ієрархії музичних стилів та жанрів, тоді як провідні жанри музики – R&B, хіп-хоп, рок, поп, кантрі – охоплювали 68,9% ринку [109]. Схожа ситуація спостерігалася й у Німеччині, де на класичну музику припадало 2,2% музичного ринку, тоді як на попмузику – 25,8%, хіп-хоп та реп – 19,7%, на рок – 19,6% [84]. Нарешті, як свідчить дослідження міжнародної федерації IFPI, серед слухачів музики в Китаї, класична музика посідає шосту сходинку в рейтингу жанрів, тоді як попмузика, *олдіз* та *C-pop* складають трійку лідерів [97].

Крім комерціалізації музичної практики та дисбалансу сегментів ринку музичних послуг, ці відомості вказують на певні тенденції в суспільстві, у якому академічна музика приречена бути на другому плані.

Так, з філософсько-культурологічної точки зору, слід говорити про цілеспрямовану культивування гедоністичної естетики та превалювання розважальної культури на противагу інтелектуальному мистецтву. Натомість з погляду маркетингу ці процеси були б неможливими без застосування сукупності інструментів просування товарів з метою продажу, що базуються на апеляції до потреб і слабкостей споживача, а також формують споживацькі тенденції.

Та крім міжсегментної конкуренції, на ринку музичних та освітніх послуг важливе значення для діяльності фахівців-музикантів має специфіка ринкових відносин у сфері академічного музичного мистецтва та освіти.

Передусім тут слід говорити про дисбаланс пропозиції та попиту, оскільки наявність великої кількості виробників не обумовлюється суспільними

потребами. На це вказує, наприклад, специфіка концертно-філармонійної організації музичного життя, що включає велику кількість нерентабельних колективів та інфраструктурних утворень. Крім того, варто говорити про відсутність вільних робочих місць, через що виробники-виконавці не можуть закріпитися в мистецькому сегменті, а отже, виконувати свої ринкові та суспільні функції.

Схожі речі спостерігаються також у сфері навчання академічної музики. Кількість закладів музичної освіти не відповідає кількості охочих серйозно займатися музикою. Як результат, галузь знань зазнає скорочення контингенту, погіршення якості здобувачів, що позначається на відсутності конкурсу при вступі та девальвації рівня підготовлених фахівців.

Засилля виробників спричиняє кризу перевиробництва культурних та освітніх продуктів [57]. Розглядаючи цю проблематику в контексті виконавських мистецтв, маркетингологи прийшли до наступного висновку: масштабна організаційна структура, необґрунтовано великий обсяг кадрового забезпечення та занадто великий бюджет призводять до того, що сфера виконавських мистецтв намагається функціонувати на рівні, який на 30-50% перевищує її реальні можливості [100].

За ланцюговим принципом криза перевиробництва в мистецькому секторі впливає на сферу музичної освіти. Відсутність обґрунтованого визначення обсягів підготовки фахівців, неврахування законів ринку музичних та музичних освітніх послуг позначається на тому, що вироблення товарів сфери музичної освіти відбувається з метою забезпечення кількості продукції без чіткого врахування якісної складової.

Наявність великої кількості виробників та їх продуктів на ринку музичних та музично-освітніх послуг мистецького сегмента є передумовою високого рівня конкуренції між ними. Проте сучасне суперництво в більшості випадків не підкріплюється різноманітністю товарів, послуг або чинником якісного протиставлення, а лише залежить від супутніх характеристик – статусу та репутації. Зниженню рівня конкурентоспроможності сприяє також стабільне державне фінансування держави, яке не супроводжується моніторингом,

стимулюванням й примусом – інструментами регуляції мистецького сектору в Україні.

Означені ринкові умови формують реальне середовище діяльності фахівців, що готуються у сфері академічного музичного мистецтва. А оскільки воно є несприятливим для роботи спеціалістів, симптоматичними є якісні й кількісні втрати, яких зазнає академічна музика. Насамперед мова йде про міграцію фінансового та людського капіталу, що, з одного боку, сприяє затвердженню суспільного значення сектору творчих індустрій, а з іншого – шкодить репутації мистецької сфери. І хоча сьогодні значення матеріального компонента для академічного музичного мистецтва важко переоцінити, у цьому питанні куди важливішим є кадровий аспект: фінансова мотивація та прагнення комерційного успіху сприяє профілюванню фахівців-музикантів у сферу розважальних музичних практик (естрадної музики, музики кіно та телебачення, рок-музики тощо) або взагалі виходу з професії. Подібні трансформації у сфері освітніх послуг явно спостерігаються, зокрема, у сегменті початкової музичної освіти. Набуття приватними школами та онлайн інституціями популярності, декларована творча свобода та педагогічна демократичність у поєднанні з використанням технологій продажу ставлять їх в позицію серйозного конкурента галузі спеціалізованої початкової освіти. Як результат, велика кількість наявних та потенційних споживачів сьогодні надає перевагу саме приватному сектору музичного навчання, насамперед через його студентоорієнтованість, сучасність та інноваційність. Це ж можна стверджувати й щодо фахівців музичного мистецтва.

Щоб зрозуміти, яке місце в реаліях ринкової організації музичної творчості займає академічна музика, варто звернутися до публікації економістки та співзасновниці популярного відеохостингу «Vevo» Д. Лі. Розглядаючи академічне музичне мистецтво в ринковому контексті, вона називає проблему специфічного іміджу та відсутність підходів, спрямованих на зацікавлення аудиторії, у ряді факторів, що визначають його позицію. Крім цього, маркетолог робить наступний висновок: «Класична музика ніколи не стане

найпопулярнішою, оскільки зміни, що відбуваються у [музичній] галузі <...> порушують ландшафт [ринку] і кидають виклик традиційним способам ведення бізнесу» [102, с. 23].

Фактично Д. Лі звертає увагу на соціально затребувані властивості виробників у галузі класичної музики, пов'язані з моніторингом ринкового середовища та адаптацією до його умов, створенням репутації та впровадженням методів залучення споживачів. А тому формування вмій та навичок з цих напрямків роботи можна розуміти як наріжний камінь підготовки конкурентоспроможних фахівців. І в цьому разі знову слід звертатися до маркетингу та його інструментарію.

Сьогодні обов'язковою передумовою успішності продуктів або товарів є технології просування. І дійсно, реклама, персональний продаж, зв'язки з громадськістю (PR) та прийоми стимулювання продажів виступають ефективними засобами зміни відношення споживачів до товару [77, с. 182]. Використання цих інструментів також суттєво впливає на позиціонування сфери академічної музики. Найбільш успішний у новітній історії класичної музики проєкт «Три тенори» (тріо у складі П. Домінго, Х. Каррераса та Л. Паваротті), постать скрипаля-віртуоза Найджела Кеннеді, якому належить рекорд з продажу записів класичного твору («Чотири пори року» А. Вівальді, 1989 р.), кар'єри популярних співаків А. Бочеллі та С. Брайтман, скрипаля Д. Гарретта підтверджують тезу про те, що застосування маркетингових методів просування впливає на ринкове позиціонування товару.

Підсумовуючи обговорення умовності категорії автономності та значення ринкової організації музичної творчості, варто звернути увагу на наступні спостереження: (i) утилітарність музичної творчості є її природною властивістю, пов'язаною із супроводом дій людини, а її заперечення віддаляє творчість від соціальної практики; (ii) прояви супутньої ролі музики спостерігаються на різних етапах існування орpus-музики та у творчості різних композиторів; (iii) унікальність тон-атмосфери сучасності полягає в співіснуванні широкого ряду протилежних за функціональним призначенням до орpus-музики практик,

одна частина з яких виступає звуковим фоном або «музичними шпалерами» (музика кіно, відеоігор, телебачення, реклами, аудіосупровід супермаркетів тощо), а інша – втілює естетику тілесної матеріальності (рок-н-рол, ритм-н-блюз, поп, рок-музика) [133]; (iv) підґрунтям сучасної фонової музики слугує практика академічних композиторів, творчість яких була пов'язана з кіно, театром та естрадою.

Та чи не найвагомим аргументом проти ідеалізації автономності музичного мистецтва є підтвержені дослідниками факти того, що значна кількість видатних представників opus-музики у своїй діяльності орієнтувалися на заробіток. Так, Н. Лебрехт, досліджуючи маркетингові явища в музичному мистецтві, розкриває комерційні мотиви творчості Й. С. Баха, Г.-Ф. Генделя, Ф. Ліста, Н. Паганіні, П. Чайковського, І. Стравінського [101]. В. Баумоль та Х. Баумоль на прикладі діяльності оперних композиторів-класицистів порівнюють ефективність моделі патронажу та ринкової конкуренції [70]. Т. Кінг конкретизує риси ринкової організації творчої діяльності видатних композиторів другої половини XVIII століття – Дж. Паїзієлло, Д. Чімароза, Н. Піччіні [99].

Ще один маркер opus-музики, на якому акцентує ФАМО, пов'язується із соціальним статусом цієї інтонаційної практики, продиктованим елітарністю академічної музики.

Як зазначалось вище, ця властивість позиціює фахівців-музикантів як окрему замкнену групу, що протиставляється загалу, представленого іншими музичними практиками, а також слугує підґрунтям для відокремлення мистецтва від немистецтва. Проте сьогодні подібна парадигма соціальної ідентифікації академічної музики позбавлена актуальності. Демократизація всіх сфер діяльності людини, активний технічний та культурний розвиток, процеси міграції капіталу позначились на тому, що музика більше не слугує інструментом переваги одних страт над іншими, як це було в період Нового часу. Такі соціокультурні процеси призвели до втрати цією практикою позиції універсального культурного лідера, що визначає «правила гри», диференціює та

регулює її учасників, а також кардинально змінили трактування її соціальних ідентифікаторів.

З одного боку, як зазначають соціологи, в умовах розгалуженої субкультурної структури суспільства недоцільно говорити про одну єдину привілейовану страту музикантів [31, с. 221–222]. На перший план сьогодні виходить *плюралізм музичних еліт* – співіснування великої кількості груп лідерів, що мають вплив виключно в межах тієї чи іншої інтонаційної практики, до якої вони належать. Відповідно рок-музика, джаз, попмузика, музика кіно тощо володіють своїми елітами, представники яких ідентифікуються найвищими показниками культурно-професійної діяльності в межах своєї субкультури.

З іншої сторони, досліджуючи категорію мистецтва, Р. Тейлор висуває тезу про те, що розуміння її як відмітної форми суспільного існування підтримується лише тими, хто вважає, що їхня діяльність перевершує інші види діяльності в загальному творчому контексті [134, с. 36]. І дійсно, наведені вище параметри є достатньо розмитими, а їх визначення залежить від упередженості того, хто оцінює. Можливо, саме тому представники академічної музики вважають мистецтвом лише те, що створюється за її стандартами. Проте сьогодні ця позиція є хибною. Досліджуючи аспекти визначення мистецьких феноменів, слід зважати на те, що фактором визначення мистецтва є *соціальне визнання (легітимація) певного явища як мистецтва*. Адже мистецтвом є все те, що суспільство вважає мистецтвом. Відтак у сучасному соціокультурному середовищі мистецтвом може бути будь-який музичний феномен, що визнається таким. І якщо механізм легітимації твору у сфері орpus-музики забезпечується музичною критикою та мистецтвознавством, то для неакадемічних м'юзик визначальним її фактором слугує *суспільне визнання*.

* * *

Означені ціннісно-світоглядні установки, що превалюють у сучасному соціокультурному середовищі формують важливий дискурс функціонування

ФАМО, що слугує важливим фактором визначення стратегії підготовки МФММ до професійної діяльності.

Одним з аргументів, що стоїть на заваді розробки подібного алгоритму є загальноприйнятий в українській музичній педагогіці погляд, згідно з яким центральною функцією музичної освіти та виховання є формування потреб здобувачів, пов'язаних з легітимною для соціального інституту ФАМО музичною практикою. Як вказує Ю. Полянський, це досягається відповідною дидактичною концепцією, що, втілюючись у навчальній практиці, орієнтується на формування та перебудову потреб здобувачів освіти, виховання відповідних доміантній субкультурній ідеології поглядів та переконань, забезпечення розвитку особистості у визначених координатах [14, с. 52–53].

Е. Дюркгайм зазначав, що освіта є «образом та віддзеркаленням суспільства. Вона імітує та відтворює останнє у скороченій формі; вона не створює його» [85, с. 340]. Стосовно шкільної освіти філософ висловив думку, яку можна застосувати й щодо ФАМО: «Штучне середовище школи може захистити її [дитину] ненадовго і слабо. В міру того, як реальне життя все більше буде заволодівати нею, воно буде руйнувати роботу вчителя. Тому освіту можна реформувати лише у тому випадку, якщо реформується саме суспільство» [85, с. 340].

Сьогодні на прикладі ФАМО можна спостерігати існування такого штучного середовища. Ціннісно-світоглядна система орpus-музики, сформована в Новий час, у кардинально іншій соціокультурній ситуації продовжує регулювати процесом підготовки академічних музикантів, визначати їх світовідчуття, засноване на постулюванні рис європейської професійної музики та запереченні інших музичних практик. У цьому контексті ФАМО як інституція, що її підтримує, виступає засобом індоктринації – ідеологічної обробки, що втілюється в організації освітнього процесу, навчальних планах, освітніх програмах та змісті дисциплін, підборі навчального матеріалу та концертного репертуару. Критичне осмислення положень ціннісно-світоглядної системи академічної музики з огляду на сучасні суспільні процеси дозволяє констатувати

її умовність, а також актуалізувати потребу в переосмисленні цих ментальних установок.

Як вказує теоретик музичної освіти Т. Регельські, увічнення ідеології, що супроводжується стійкою протидією музикам-конкурентам, може призвести до негативних наслідків, один з яких – нерелевантність цієї сфери знання [120]. І дійсно, сьогодні вже можна спостерігати факти, які вказують на подібний стан: зниження популярності та погіршення репутації ФАМО, тенденція до фактичного або ментального виходу здобувачів з процесу навчання, що зростає, систематичність фактів зміни профілю, девальвація якості підготовлених фахівців. Можна припустити, що першопричиною цих процесів є невідповідність між реальністю та освітнім процесом, що є наслідком конфронтації різних світоглядних координат.

Розв'язання заявленої проблеми можливе при переорієнтації освітнього процесу ФАМО із цілеспрямованої протекції орpus-музики на врахування сучасної соціокультурної ситуації. Основу її навчальної системи повинно складати об'єктивне визнання актуальних музично-культурних процесів та їх іманентних характеристик, незалежних від академічної музики. Одним із шляхів реалізації цієї установки є вибір відповідної соціально орієнтованої концепції підготовки фахівців музичного мистецтва. Видається, що остання повинна орієнтуватися на соціокультурну діяльність музикантів – суспільно орієнтовану практику зі створення та поширення музично-мистецьких цінностей.

1.3. Музична практика фахівців музичного мистецтва крізь призму теорії соціокультурної діяльності

Дослідження діяльності фахівців музичного мистецтва (ФММ) як орієнтиру ФАМО неможливе без урахування різних контекстів та умов, у яких вона відбувається. Оскільки це явище є складним та багатограним, для його цілісного вивчення доцільно застосувати методи різних наук. Видається, що міждисциплінарний підхід у цьому контексті володіє сильним потенціалом, адже

відмінність методів різних дисциплін дозволяє забезпечити полідисциплінарну множинність поглядів на певне явище.

Висловлену тезу підтверджує доробок музично-педагогічного дискурсу, у якому поняття музичної діяльності, а також дотичних до нього категорій «музична творчість», «музична активність», «музична практика», слугує всеосяжним та містким концентратом процесів та явищ, що пов'язуються з різними вимірами та рівнями музикування. Так, у музичній та мистецькій педагогіці можна виокремити декілька магістральних ліній інтерпретації музичної діяльності як: (а) психологічного феномену, що пов'язується з фізіологічним, естетичним, соціальним сприйняттям музичної лексики та змісту та являє собою якісно-своєрідне поєднання здібностей людини (Дж. Бікнелл [71], В. Даренський [12], Г. Дідич та М. Гейченко [13], О. Мкртічян [33], Ю. Черножук [60], М. Ярko [66]); (б) засобу виховання особистості шляхом синхронізації музичного мистецтва з її ціннісною, суб'єктно-особистісною, інструментальною сферами буття, а також задоволення моральних та духовних потреб (І. Бех [6], Г. Дідич та М. Гейченко [13], О. Михайличенко [32], Б. Реймер [121], О. Ростовський [48], О. Рудницька [49], О. Філоненко [55], А. Швадрон [124]); (в) комунікативного акту взаємодії між транслятором та реципієнтом, у процесі спілкування яких відбувається передача, сприйняття та усвідомлення певного семіотичного повідомлення, а також інтонаційно-образному пізнанні дійсності (В. Даренський [12], Г. Дідич та М. Гейченко [13]), О. Злотник [17], І. Кросс [79], В. Рева [47], Рудницька [50], К. Смолл [127]); (г) соціальної практики, породженої суспільством та орієнтованої на запити й потреби особистостей та соціальних груп утилітарного характеру (Ф. Алперсон [68], Т. ДеНора [82], Е. Йоргенсен [98], Т. Регельські [118]).

На підставі вищезначеного можна зробити висновок про складність явища музичної діяльності, що не може бути досягнуте методами однієї дисципліни. Оскільки музична діяльність є непростим феноменом, його доцільно вивчати в міждисциплінарному полі методами музикознавства та суміжних дисциплін. Тож у зв'язку із заявленою темою доцільно говорити про декілька

гуманітарних наук, методи яких, володіючи ефективністю в певних зонах дослідження, разом з тим, у своїй сукупності дозволяють комплексно усвідомити феномен музичної діяльності ФММ.

Зокрема, мова йде про: (i) прикладну культурологію та її потенціал у розгляді об'єкта дослідження з позиції конструювання культурного середовища та технології залучення людини до досягнень культури; (ii) структурно-функціональний метод соціології, що сприяє аналізу музичної діяльності в контексті механізму та будови соціальної системи; (iii) аксіологію, що забезпечує можливість позиціонування активності професійних музикантів крізь призму процесу циркуляції цінностей у суспільстві; (iv) теорію музичної комунікації, що розглядає музичну практику як процес спілкування між включеними в нього дійовими особами; (v) педагогіку, що дозволяє усвідомлювати активність ФММ у річищі її виховного призначення; (vi) музичну соціологію як засіб конкретизації рис соціокультурної ситуації, в умовах якої музиканти-професіонали функціонують; (vii) музикознавство, що володіє інструментарієм, необхідним для розгляду діяльності ФММ у музично-історичному та феноменологічному контекстах.

Очевидно, що з метою ефективного застосування такого підходу, усі зазначені зони та фрагменти висвітлення предмета дослідження потребують синтетичного поєднання навколо спільного знаменника. Ним може виступити теорія соціокультурної діяльності – міждисциплінарної галузі наукових досліджень, предметом якої є вивчення культурного буття людини та особливостей духовного розвитку різних соціальних груп.

У цих координатах музичну діяльність слід трактувати в широкому її розумінні, тобто з урахуванням її соціальної генези, суспільного призначення та зв'язку з різнорівневими явищами та процесами в соціумі.

Подібна інтерпретація можлива завдяки методологічному підґрунтя теорії СКД, що фіксує ряд конотативних положень активності ФММ. Так, її слід тлумачити як (i) людиноцентристську практику, засновану на креативних началах та спрямовану на задоволення духовних потреб її учасників;

(ii) наднормативне діяльнісне явище, що маркується виходом за межі фізіологічного, соціального, професійного, сімейно-побутового призначення; (iii) суспільний процес, пов'язаний із засвоєнням культурних цінностей; (iv) активність, орієнтовану на створення нової особистості шляхом креації, збереження та поширення культурних цінностей; (v) явище, метою якого є перетворення учасників з об'єктів просвітницької взаємодії на суб'єктів соціокультурної творчості.

При вивченні специфіки функціонування ФММ важливе значення мають наукові принципи теорії СКД. Так, на підставі аналізу наукового дискурсу, представленого роботами українських соціологів А. Гриньківа [11], О. Жорнової [15], Н. Кочубей [22], Г. Лещук [25], О. Матвійчук [28], В. Скарць [51], Т. Спіріної [53], О. Щербини-Яковлевої [64] можна конкретизувати кілька проєкцій СКД. До них відносяться: (а) центрованість на цінностях культури як підгрунтя діяльності ФММ та конститутивний фактор її структурних й орієнтаційних особливостей; (б) контекст активної взаємодії, що підкреслює факт розгортання активності ФММ за умови участі її сторін, тобто в процесі діалогічного спілкування; (в) історична обумовленість музичної діяльності, що розуміється як інструмент передачі сконструйованого в минулому музично-культурного досвіду; (г) розуміння діяльності ФММ як сукупності функціональних вимірів впливу на особистість та соціальні групи.

Розглянемо СКД, зважаючи на виокремлені проєкції.

Насамперед слід зауважити, що ця практика орієнтується на культурну динаміку в умовах якої вона постає як процесуальне явище зі створення, засвоєння, трансляції традицій, норм, цінностей, ідей. Саме на культурній динаміці центровані соціальний та культурний компоненти СКД: перший складник ідентифікує суб'єкта активності, а другий – визначає сферу його активності. Відтак, своєю діяльністю ФММ, з одного боку, забезпечує функціонування суспільства як соціальної системи, а з іншого – генерує та транслює цінності та продуктів культури [11].

Об'єктивний складник СКД музикантів-професіоналів пов'язується з нормами та установками різних рівнів соціальної системи. У їх контексті ФММ набувають ролей та статусів, згідно з якими відбувається їхня активність. Тож тут доцільно говорити про колективні, інституційні та суспільні шаблі, що визначають музикантів як суб'єктів суспільної активності.

Найважливіша рольова детермінантна суспільної практики ФММ регламентується соціальним інститутом європейської академічної музики. Саме ця соціальна практика, що інтегрує професійно визначених виконавців та виконує ряд соціальних функцій, сприяє моделюванню об'єктивних умов діяльності ФММ. Крім того, вона формує певну схему їхньої поведінки, засновану на колективній інтенціональності та статусно-функціональній диференціації.

Не менше значення мають також груповий/субкультурний та суспільний контексти, без яких статусна ідентифікація професіоналів-музикантів буде неповною. Зважаючи на них, ФММ постають як носії комплексу якостей, який, з одного боку, сприяє їх відмітності серед інших індивідів, а з іншого – засвідчує їхню здатність до СКД. У цих умовах позиціонування професіоналів-музикантів пов'язується параметрами, до яких відносяться: (а) високий рівень креативності, що підкреслюється володінням великим обсягом музично-культурного капіталу; (б) наявність професіональних ідентифікаторів, що виокремлюють ФММ з-поміж інших музикантів – суб'єктів СКД; (в) приналежність до субкультури *opus*-музики, що має апіорний високий ціннісний статус у суспільстві.

Нашарування означених конфігурацій соціальної системи сприяє визначенню соціальної місії ФММ, що полягає в зміні навколишнього середовища через музично-культурну творчість. З цієї позиції СКД слід трактувати як процес залучення та включення людини в культуру, перетворення культури в об'єкт взаємодії між особистістю та соціальними групами узагальнення культурних новацій у матеріальній, духовній та художній сферах.

В означеному контексті поняття *культури* слід трактувати як програму людської діяльності, що визначає сприйняття навколишнього світу, сприяє

організації спільного життя людей та формує певні моделі соціального функціонування. З цього погляду вона набуває форми *соціокультурного знання*, представленого досвідом існування спільноти людей, що втілюється в ментальних детермінантах, неформальних відносинах, нормах поведінки та етосі. Крім цього, ключовим для усвідомлення культури в соціальному контексті є її розуміння як процесу комунікації. Так, згідно з концепцією А. Моля, культура визначається як сума повідомлень – послідовностей організованих знаків, – на підставі циркуляції яких відбувається культурне спілкування [107].

Отже, СКД виступає явищем комунікативної природи, тобто процесом взаємного впливу людей та соціальних груп на свідомість і поведінку одне одного, під час якого відбувається взаємне узгодження тієї або іншої дії. Фактично тут слід говорити про СКД як про соціокультурну комунікацію.

О. Висоцька [7], В. Махінов [30], О. Прудникова [45] наголошують, що соціокультурна комунікація є процесом спілкування людей за допомогою мистецтва, сутність якого полягає у передачі інформації з метою зміни її учасників-суб'єктів. При цьому мистецтво, як вказує В. Скуратівський, виступає знаково-семіотичною системою, що виконує комунікативні функції [52].

Тож з цієї позиції СКД ФММ є континуумом, у якому циркулюють культурні повідомлення, представлені сукупністю музично-культурних значень. Відповідно цей процес передбачає наявність обов'язкових компонентів – відправника повідомлення (адресанта), каналу його передачі, його отримувача (адресата) та сукупності знаків, що складають сутність повідомлення. Розглянемо детальніше ці складники та середовище їх комунікативного функціонування.

Комунікативне значення ФММ полягає в тому, що вони виступають носіями певного різновиду соціальної музичної культури. За визначенням А. Моля, останню доцільно розуміти як сукупність інтелектуальних елементів, стабілізованих т. зв. «пам'яттю світу» або «пам'яттю суспільства», якою володіє конкретна людина або соціальна група [107, с. 78]. У широкому розумінні

«пам'ять світу» є виміром культури, що виступає кумулятивною еволюційною мережею знань, притаманною соціальним групам або соціуму. Натомість у музично-мистецькому контексті ці інтелектуальні елементи доцільно трактувати як змістовні складники культурних програм, призначених для конструювання певного музично-культурного соціального простору. У його координатах «пам'ять світу» існує у вигляді ментальних установок, що формують світосприйняття людини. Конструктами цієї ментальності є музичні цінності, що позначають «поглиблений інтерес слухача до того чи іншого музичного явища, яке набуває для нього важливого змісту і здатне вплинути на ставлення до відображення реального і духовного світу в його художній ієрархії» [23, с. 8].

З цього випливає, що функція ФММ як адресантів соціокультурної комунікації пов'язується з трансляцією музичних цінностей, з яких і складається вихідне повідомлення. Нагадаємо, що музиканти-професіонали належать до соціального інституту та субкультури академічної музики, а отже, вони транслюють комплекс цінностей, притаманний цій музичній практиці. Так вони впливають на формування уявлень про форми буття музики, її слухацьке сприйняття, виконавську манеру, композиторську творчість [23, с. 9].

Розглянемо більш детально музичні цінності.

Насамперед доцільно виокремлювати музично-матеріальні цінності – «об'єкти матеріального світу, що становлять історичну, художню, наукову, естетичну та матеріальну цінність для окремої нації чи світової спільноти в цілому» [43, с. 66]. У сфері музичної культури основною формою існування цієї категорії цінностей є музичні твори – ідеальні художні об'єкти, здатні зберігати свою інваріантну структуру та пристосовуватися до історичних ситуацій завдяки інтерпретації виконавців та слухачів [21, с. 28]. При цьому їх основоположною властивістю є реїфікація, пов'язана з графічним (нотний текст) та акустичним (аудіо- та відеозапис) втіленням.

Зауважимо, що набуття музичними артефактами статусу музично-матеріальних цінностей можливе лише при їх відповідності певним параметрам

музичної практики *opus*-музики. До них можна віднести декілька індикаторів: глибину морального змісту твору, його значення для суспільства, оригінальність та нестандартність, ступінь та якість авторської реалізації. При визначенні цінності творів музики європейської письмової традиції також слід враховувати й обсяг зусиль творця, спрямованих на подолання усталеного творчого шаблону. З цієї позиції доцільно розподіляти твори, які відтворюють традицію (низький рівень цінності), відповідають сучасним тенденціям (середній рівень цінності), передбачають майбутнє (високий рівень цінності).

У музичних творах безпосередньо циркулюють духовні музичні цінності. Ця категорія включає конститутивні параметри музичних артефактів, що забезпечують їх високий статус. З одного боку, ця категорія цінностей пов'язується з конфігурацією елементів музичної мови, що забезпечує емоційно-естетичне сприйняття. Адже такі суто технічні явища як жанр, форма, ладотональність, гармонія та мелодія, інтонація, метроритм, темброве та фактурне оформлення в сукупності відповідають за вираження музичної краси.

З іншого боку, до духовних музичних цінностей відноситься певна специфіка музичного тексту. Зокрема, вона втілюється у фактурно-фонічному, синтаксично-інтонаційному та композиційному рівнях – вимірах існування твору, що формують його сприйняття [5]. Так, *a priori* цінними у сфері *opus*-музики вважаються артефакти, що орієнтуються на традицію та володіють наступними параметрами: (а) опора на визначений висотно та впорядкований ритмічно звук, що має певне темброве забарвлення з арсеналу акустичних інструментів; (б) базування на співзвуччях терцієвої структури; (в) мажорно-мінорне ладове оформлення; (г) метроритмічна, гармонічна, тематична періодичність у «горизонтальному» розгортанні; (д) композиційна та формотворча заснованість на легітимних для *opus*-музики структурах; (е) фактурна та інтонаційна специфіка тематизму, пов'язана з базовими для академічної музики жанрами та стильовими орієнтирами.

До третьої категорії відносяться загальні духовні цінності, що складають аксіологічне ядро музичних творів та слугують основою музичної

комунікації. Тут мова йде про чесноти, що Е. Дюркгайм називає ідеалами, за допомогою яких змінюється реальність [86]. Фактично до цієї категорії відноситься сукупність ієрархічно розподілених колективістських та індивідуалістських цінностей, що визначає спрямованість життєдіяльності людини (наприклад, доброта, любов, правда, справедливість, гідність, свобода, чесність, патріотизм, вірність, пам'ять предків тощо).

До четвертої категорії цінностей віднесемо норми та зразки поведінки, що формують ядро соціального інституту музичного мистецтва. У цьому контексті через музичний твір та музичну творчість транслюються ключові зразки музикування, що забезпечують життєдіяльність цієї музичної практики. Нагадаємо, що до них відноситься письмова природа музичної творчості, комунікативні особливості, пов'язані з моделлю концертного виступу, примат установки про автономність музичної творчості, орієнтація на створення унікального артефакту та самовираження, розуміння музичного мистецтва як явища елітарної страти.

Отже, СКД ФММ полягає в передачі культурного знання та досвіду шляхом його взаємодії з різними утвореннями – субкультурними, міжсубкультурними та транссубкультурними [38, с. 6]. Відповідно музиканти-професіонали є соціальними суб'єктами, чия практика являє собою систему комунікативних актів, спрямованих на формування ціннісних орієнтацій об'єктів СКД.

Щоб відповісти на питання, ким та чим представлена об'єктивна сторона суспільно орієнтованої активності ФММ, слід враховувати особливості структури музичної культури.

У ній доцільно виокремлювати декілька сегментів, що відрізняються як конститутивними параметрами, так і ціннісно-світоглядними координатами. Так, при розгляді соціокультурної комунікації доцільно виокремлювати два непропорційних за масштабами соціокультурних пласти музики (рис. 1.2). До першого, *академічного*, будемо відносити «природний» ареал існування ФММ, представлений практикою європейської авторської композиції або *opus*-музики.

Він володіє параметрами письмової фіксації, суб'єктивності творчого підходу, наявності теоретичної бази та орієнтацією на порушення законів музикування [58]. Натомість другий пласт, *неакадемічний*, включатиме музичні практики, що володіють іншими комбінаціями координат «усне – письмове», «колективне – індивідуальне», «відсутність – присутність теоретичного підґрунтя», «наслідування – порушення канону». До них входять фольклорне музикування, професійна ритуальна музика, професійна розважальна музика або менестрельство [58].

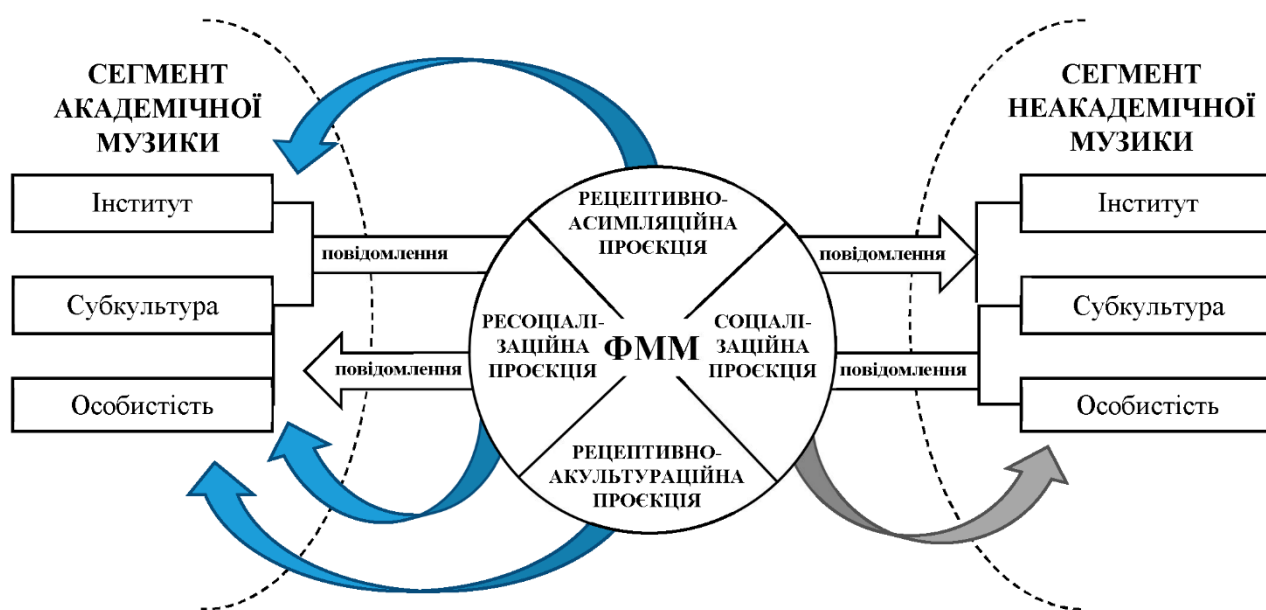


Рисунок 1.2. Структура соціокультурної комунікації (авторська розробка)

Кожен з названих соціокультурних шарів включає три рівні соціальної організації – індивідуальний, субкультурний та інституційний. Тобто їх представниками є як особистості, так і їх групи (субкультури) та інституції (музично-мистецькі практики, що регулярно повторюються та підтримуються соціальними нормами).

Означені соціокультурні шари музики та їх системні рівні конструють біполярну музичну культуру, у структурі якої знаходиться (а) монолітний простір музики європейської письмової традиції, що претендує на статус доміантної та легітимної практики та (б) конгломерат мұзик, що має статус контркультури.

Симптоматично, що засновані на відмінних інтонаційних образах світу, ці практики не є ізольованими в соціокультурному вимірі, оскільки одна з їхніх базових функцій полягає в трансляції в соціум іманентних ментальних установок. Ціннісна конфронтація, що виникає внаслідок цього, це споконвічне апріорне протистояння між академічною та неакадемічною музиками, яке і є основною передумовою процесу циркуляції музичних цінностей у суспільстві.

На підставі означеного можна дійти висновку, що соціокультурна комунікація характеризується перемінністю, відповідно до якої транслятори музично-культурних цінностей одночасно виступають також їх приймачами. Це означає, що ФММ у процесі соціокультурної комунікації не лише виконують роль адресантів, але й виступають його адресатами. І в цьому випадку об'єкти їхнього пливу набувають суб'єктивного статусу.

Розглянемо чотири комунікативно-функціональні проєкції, на перетині яких відбувається СКД ФММ:

- Соціалізаційна – передача повідомлення, представленого ціннісним концентратом орис-музики. Спрямовується на особистостей та соціальні групи, що не є пов'язаними з неакадемічною музикою або ж цей зв'язок є послабленим;
- Ресоціалізаційна – трансляція різних за ступенем новизни оновлень актуальної ціннісної системи, що спрямовується всередину, на соціокультурний шар академічної музики. Мова йде про генерування нових цінностей та зміну звичного культурного простору, що тягне за собою повторну адаптацію індивідів та субкультури;
- Рецептивно-асиміляційна – прийняття вхідного повідомлення, трансльованого протилежним полюсом музичної культури. Його зміст зазнає значної деформації шляхом підпорядкування отриманих цінностей системі орис-музики, що є домінантною;
- Рецептивно-аккультураційна – прийняття зовнішнього ціннісного меседжу, зміст якого інкорпорується орис-музикою. Це призводить до паритетного поєднання цінностей різних соціокультурних шарів музики.

Видається, що подібна комунікативна організація СКД музикантів-професіоналів є історично обумовленою. Зокрема, це ілюструє композиторська творчість – ключовий вимір СКД, що протягом еволюції музичного мистецтва був пов'язаний з усіма комунікативно-функціональними векторами.

Соціалізаційна проєкція є базовою для композиторської діяльності, спрямованої на відтворення ціннісного стандарту інтонаційної практики *opus*-музики з метою її підтримки або поширення. Наприклад, цей вимір комунікації цементує творчість молодих композиторів у процесі пошуку та музичного становлення, а також є основним орієнтиром творчості композиторів т. зв. «другого ряду». В обох випадках створені артефакти, закріплюючи ціннісні стандарти інституту академічної музики, разом з тим, не претендують на новаторство, пов'язане з введенням нових ціннісних установок.

На ресоціалізацію орієнтується творчість авторів, що оновлюють ідейну, стильову, змістовну сторону практики *opus*-музики. У цьому контексті творці-новатори виступають джерелом нової ціннісної якості, що може вкорінюватися одразу, через короткий проміжок часу, або й довго залишатись у невизначеному статусі. Власне, з ресоціалізацією доцільно пов'язувати творчість усіх провідних художників, чий твори входять до золотого фонду музичного мистецтва.

З рецептивно-асиміляційною комунікацією пов'язане прагнення композиторів до запозичення матеріалу неакадемічної музичної сфери. Ця традиція, започаткована в епоху середньовіччя, значно поширилась у добу романтизму і зберігається до сьогодні. Насамперед тут мова йде про запозичення музичних цінностей фольклору або менестрельної культури, що разом з тим інтерпретуються поверхнево. У результаті комунікації в цій проєкції виникають обробки українських народних пісень, симфонічні опуси та опери з використанням матеріалу народної пісні, а також випадки звернення композиторів до джазової стилістики або кіномузики.

Якісно інший підхід до поєднання різних ціннісних систем пов'язується з рецептивно-акукльтурнаційною комунікацією. Ця наймолодша в історичній ретроспективі проєкція комунікації уможливилась у ХХ столітті завдяки

усвідомленню самотності соціокультурного шару неакадемічної музики. Як результат, у матрицях артефактів творчості поєднуються цінності різних інтонаційних практик, що не заперечують одне одного.

Зрозуміло, що композиторська творчість – не єдиний функціональний вимір соціокультурної комунікації та СКД ФММ. Тож інші виміри доцільно диференціювати за параметром профільної приналежності, що орієнтує на розуміння суспільної активності професіоналів-музикантів як диференційованої на певні вектори впливів.

При дослідженні цього питання доцільно йти від сутності поняття функції.

«Функція – внесок, що робиться діяльністю окремої частини у загальну діяльність якогось цілого, у яке ця частина включена, – вказує А. Редкліф-Браун. – <...> Такий підхід передбачає, що соціальна система володіє певного роду єдністю». [116, с. 180]. Натомість функції СКД є категоріями, які віддзеркалюють її властивості та призначення, необхідні для певних конструктивних дій, спрямованих на реалізацію культурно-творчого потенціалу суспільства та стимулювання розвитку особистості [29, с. 60].

Зважаючи на подані дефініції, можна дійти висновку, що підґрунтям конкретизації функціональних вимірів активності професіоналів-музикантів слугує два фактори. По-перше, тут доцільно говорити про визначення елементів цього цілісного системного процесу, що мають рольовий кшталт. По-друге, ключове значення має формулювання конструктивних дій цих елементів, диференційованих на етапи та рівні. Крім того, розкриття аспекту функціональних вимірів СКД доцільно здійснювати згідно з кількома методологічними установками: будь-яка функція містить у собі певні вибрані компоненти (способи, прийоми, методи), ці методи взаємодіють одне з одним при досягненні певної мети, ключовою ознакою функції є кінцевий результат.

Стартовою позицією для виявлення функціональних вимірів СКД фахівців-музикантів слугує усвідомлення того, що ця активність має опусоцентристську орієнтацію. Зокрема, ця теза унаочнюється при розгляді музичної творчості як акту спілкування.

Ключовою особливістю музичного мистецтва є його комунікативно-процесуальна природа – ця властивість виступає детермінантою музикування. Центром музичної комунікації є музичний твір – концентрат вихідного повідомлення, у якому, як було вказано вище, запрограмований певний ціннісний зміст. Проте розгляд цього артефакту творчості з позиції духовного значення є лише однією стороною його якості. Інша, більш суттєва характеристика в контексті питання, що розглядається, полягає в наступному: твір виступає стрижневою одиницею музичного мистецтва, що концентрує навколо себе всі види музичної діяльності. Фактично саме твором породжуються всі форми музикування. Ним же визначаються вектори СКД музикантів-професіоналів.

Традиційний ланцюг музичної комунікації представлений трьома ланками комунікативної системи – автором, виконавцем та слухачем. Ці іпостасі є носіями специфікованих видів музичної діяльності, орієнтованих на створення опусу, його озвучення та сприйняття. У композиторській творчості народжується ідеальний художній об'єкт, інваріантна основа музикування, що складається з конфігурації елементів музичної мови та віддзеркалює осмислений композитором життєвий досвід. Практика виконавської інтерпретації забезпечує рухливість цієї основи та її історичний розвиток. Функція слухача полягає в сприйнятті та актуалізації змісту твору, його закарбовуванні в слухових уявленнях.

Означена комунікативна тріада є обов'язковою для музичної комунікації. Проте її ефективність не можна уявити без ряду факультативних компонентів додаткового рангу, що також конструюють контекст цієї комунікації. До них віднесемо музично-виконавські установи та організації (оперний театр, філармонійна зала, будинок органної музики, фестиваль), педагогічну систему (викладачі, консерваторії, посібники), менеджменту, виробництво (видавництва та студії звукозапису), інститут музичної критики, популяризаційні органи тощо.

Та крім комунікативних особливостей, опусоцентризм спостерігається також і в специфіці музичної культури. При її розгляді слід звернути увагу не те,

що вона охоплює набагато ширше коло явищ та феноменів, аніж власне музика, втілена у вигляді музичних творів [35]. Тут мова йде про музичні цінності, що створюються та зберігаються суспільством; про практики зі створення, збереження, відтворення, розповсюдження, сприйняття та використання музичних цінностей; про суб'єктів, які провадять ці практики; про установи та соціальні інститути, а також інструменти та обладнання, що обслуговують цю діяльність. Разом з тим, музична культура *a priori* центрується на музичних творах і всі підсистеми музичної культури, орієнтуючись на ядерний елемент, відповідають за різні форми музикування. На цій підставі виокремлюються сфери творчості (композиція, виконавство), споживання (слухання) та усвідомлення (естетика, музикознавство, музична критика). Сказане також стосується інфраструктурного та матеріального рівня музичної культури, представленого закладами, установами, виробничими органами, що прямо або опосередковано використовують твори в предметній формі (аудіо-, відеозаписи, нотні видання) або ж забезпечують їх створення [35].

Опусоцентризм музичної культури та музичної комунікації, дозволяє трактувати СКД фахівців музичного мистецтва в тих самих координатах. А тому виокремлення її функціональних вимірів доцільно здійснювати з позиції диференційованих за ролями конструктивних дій, спрямованих на забезпечення «життєвого циклу» музичного твору. Зважаючи на означене, ми виокремлюємо наступні функціональні координати активності професіоналів-музикантів.

Креативно-продуктивний вимір – професійне виробництво музичних творів як носіїв матеріальних та духовних цінностей. Забезпечується діяльністю композиторів та виконавців (інструменталістів, співаків, диригентів, хормейстерів) як суб'єктів СКД. Останні можуть володіти параметром творчої автономності або ж функціонувати в контексті закладів та інфраструктурних утворень, що забезпечують функціонування музичної культури (оперні театри, філармонійні зали, будинки органної та камерної музики, музичні академії).

Аналітично-критичний вимір – осмислення творів шляхом гносеологічного та аксіологічного пізнання. Дійовими особами тут є

музикознавці та музичні критики, проте сюди також можуть відноситися й інші суб'єкти музичної культури – композитори, виконавці, педагоги тощо. У цьому вимірі здійснюється регулятивний вплив на креативно-продуктивний рівень СКД, внаслідок якого результати творчої діяльності композиторів та виконавців здобувають ціннісний статус. Тут же активізується слухацький профіль фахівців-музикантів, оскільки аналіз можливий, лише якщо музика почута.

Вимір забезпечення – допоміжний за сутністю рівень, без якого, є неможливим повноцінне функціонування музичної культури та життя твору. З одного боку, у цьому вимірі відбувається активність суб'єктів, пов'язаних з радіо, телебаченням, пресою, Інтернетом, відео- та звукозаписом, видавництвом, лекторською діяльністю, менеджерів. Результати їхньої діяльності – публікації, видання, аудіодиски, передачі, фестивалі, стратегії тощо – спрямовуються на популяризацію творів (часто серед широкого загалу), їх уречевлення, а також модернізацію механізмів їх поширення.

Педагогічний вимір – передача досвіду та знань, у яких закарбовано цінності, норми та стандарти поведінки, необхідні для функціонування у сфері академічної музики. На цьому рівні зусиллями викладачів та концертмейстерів здійснюється музична та фахова соціалізація здобувачів освіти. Оскільки якісним результатом цього виміру є формування особистості, здатної до роботи в різних функціональних вимірах СКД, діяльність педагогів орієнтується на забезпечення композиторського, виконавського, музикознавчого, критичного та досвіду учнів. При цьому матеріальною базою підготовки слугує множина творів.

Зрозуміло, що подана диференціація функціональних вимірів СКД володіє певним ступенем умовності. Проте сама сутність музичної активності не передбачає чіткого розподілу на відмежовані зони, оскільки суспільна діяльність фахівців-музикантів здійснюється одночасно на кількох рівнях. Прикладом цього можуть слугувати біографії видатних музикантів минулого та сучасності, які органічно поєднували композиторську, виконавську, педагогічну, лекторську діяльність тощо.

Отже, соціокультурну діяльність ФММ слід розуміти як *історично обумовлену та функціонально диференційовану активність, що засновується на принципах соціокультурної комунікації та забезпечує циркуляцію цінностей у соціумі*. З одного боку, таке трактування практики професіоналів-музикантів виводить її за межі іманентних координат музичної творчості, в умовах якої їхня діяльність прив'язується до конкретного профілю роботи та виноситься за межі соціального середовища. З іншого ж, воно спонукає до пошуку шляхів підготовки ФММ, що володіють компетентностями, необхідними для функціонування в означених умовах згідно з конкретизованими закономірностями.

Висновки до першого розділу

Дослідження ФАМО згідно з інституційним підходом дозволило визначити ключові її риси як соціального інституту. Головний вимір суспільного буття цієї сфери знання полягає в трансляції сукупності нормативних установок, що походять від академічного музичного мистецтва. ФАМО як педагогічний вимір існування цієї інтонаційної практики виступає носієм комплексу норм, що визначають специфіку творчості академічно орієнтованих музикантів. До них відносяться установки щодо письмової природи музичної творчості, комунікативної моделі концертного виступу, автономного характеру музикування, орієнтації на створення унікального артефакту творчості, елітарності музичного мистецтва. Передача цих норм безпосередньо забезпечується статусно-рольовою системою інституту. Вона включає ієрархічно диференційованих акторів, об'єднаних колективною інтенціональністю, але розділених різними статусними функціями. Третій вимір інституту ФАМО пов'язується з її розумінням як соціальної практики. Задовольняючи потреби особистостей та суспільства, ця сфера знання забезпечує процеси музичної та професійної соціалізації, музично-естетичного виховання,

соціальної мобільності. З позиції аксіології всі три виміри буття інституту ФАМО пов'язані з трансляцією системи музичних цінностей.

Десинхронізація інституту ФАМО із сучасним соціокультурним середовищем обумовлює потребу в його аналізі з метою визначення актуальних викликів у площині ціннісних орієнтирів. Їх розгляд дозволяє переосмислити ціннісно-світоглядну систему академічного музичного мистецтва та визнати соціальну природу неакадемічних музичних практик. На це вказує аналіз фольклору та музики менестрельного типу за параметрами фіксації музичного твору, комунікативних основ музикування, автономності творчості, субкультурного домінування. На цих підставах постає необхідність у переосмисленні освітньої концепції ФАМО, що своїми засобами формує штучне середовище. Одним з напрямків цього процесу є соціальна орієнтація навчання, результат якого повинен орієнтуватися на СКД музикантів.

Зважаючи на соціальний контекст, музичну практику ФММ доцільно розглядати крізь призму теорії СКД. Згідно з її установками активність музикантів-професіоналів постає як практика, орієнтована на культурну динаміку. У цьому контексті діяльність ФММ спрямовується на зміну навколишнього середовища шляхом соціокультурної комунікації. Її базою слугує музично-культурний досвід, втілений у комплексі музичних цінностей, що існують у музично-матеріальній, духовній, загальній та нормативній формі. Варто зауважити, що соціокультурна комунікація володіє параметром перемінності, оскільки ФММ можуть виступати як адресантами, так і адресатами. На цій підставі доцільно виокремити чотири комунікативно-функціональні проєкції – соціалізаційну, ресоціалізаційну, рецептивно-асиміляційну та рецептивно-аккультураційну. Означені проєкції соціокультурної комунікації пов'язані з кількома функціональними вимірами, заснованими на профільній приналежності ФММ. До них відносяться креативно-продуктивний, аналітично-критичний, педагогічний виміри та вимір забезпечення. Означені координати СКД професіоналів-музикантів доцільно взяти за основу фахової підготовки ФММ.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Берегова, О. (2013). *Інтегративні процеси в музичній культурі України ХХ—ХХІ століть*. Київ: Інститут культурології НАМ України.
2. Берегова, О. (2016). Академічне музичне мистецтво та сучасні інформаційно-комунікаційні технології: дискус взаємодії. *Аспекти історичного музикознавства*, 8, 24–35.
3. Біленький, Є. А., & Козловець, М. А. (Ред.). (2006). *Соціологія: Словник термінів і понять*. Київ: Кондор.
4. Борінштейн, Є. Р. (2010). *Особливості соціокультурної трансформації сучасного українського суспільства* (Автореф. дис. д-ра філос. наук). Одеса: Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського.
5. Вавшко, І. (2019). *Музична поетика рок-балади* (Дис. канд. мистецтвознавства). Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського.
6. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості* (Кн. 2). Київ: Либідь.
7. Висоцька, О. Є. (2009). *Комунікація як основа соціальних перетворень (у контексті становлення постмодерного суспільства)*. Дніпропетровськ: Інновація.
8. Войтович, С. О. (1998). *Соціальні інститути суспільства: рід, влада, власність*. Київ: НАН України, Інститут соціології.
9. Волков, С. М. (2010). *Інституалізовані соціокультурні системи: регіональна специфіка та динаміка*. Київ: Інститут культурології НАМ України.
10. Герчанівська, П. Е. (2006). *Культурологія* (2-ге вид.). Київ: Університет «Україна».
11. Гриньків, А. П. (2019). Соціокультурна vs соціально-культурна діяльність. *Гілея*, 146(2), 53–56.
12. Даренський, В. (2005). «Мова» мистецтва як феномен екзистенційного діалогу. *Людинознавчі студії. Філософія*, 54–63.
13. Дідич Г., & Гейченко М. (2012). Сутність процесу музичного сприймання. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 103, 130–140.

14. Дьяченко, Н., Котляревский, И., & Полянский, Ю. (1987). *Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях*. Киев: Музычна Україна.
15. Жорнова, О. (2006). Суб'єкт соціокультурної діяльності: науково-теоретичне обґрунтування вимірів вищої освіти. *Філософія освіти*, 2(4), 61–82.
16. Зайцев, М. О. (2014). Сучасна соціокультурна ситуація та проблема освіти. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки*, 27(276), 74–81.
17. Злотник, О. Й. (2018). Комунікативна функція музики як засіб художнього спілкування. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство*, 2, 158–162.
18. Зязюн, І. А. (2006). Естетичні засади розвитку особистості. У Н. Г. Ничкало (Ред.), *Мистецтво у розвитку особистості* (с. 14–35). Чернівці: Зелена Буковина.
19. Киридон, А. М. (Ред.). (2018). *Велика українська енциклопедія. Тематичний реєстр гасел з напрямку “Соціологічні науки”*. Київ: Державна наукова установа “Енциклопедичне видавництво”.
20. Козир, А. В. (2009). *Теорія і практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти* (Автореф. дис. докт. пед. наук). Київ: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.
21. Коновалова, І. (2023). Рецепції поняття «музичний твір» у сучасному науковому дискурсі. *Культура України*, 80, 82–88. <https://doi.org/10.31516/2410-5325.080.10>
22. Кочубей, Н. В. (2015). *Соціокультурна діяльність*. Суми: Університетська книга.
23. Ластовецька-Соланська, З. М. (2007). *Музичні цінності та потреби в сучасному культурному континуумі України* (Автореф. дис. канд. Мистецтвознавства). Львів: Арал.

24. Лейко, С. В. (2013). Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 4, 128–135.
25. Лещук, Г. В. (2019). Особливості соціокультурної діяльності як фактора соціально-виховного впливу на особистість. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 1(44), 98–101.
26. Литовченко, І. В. (2013). Соціальний інститут як об'єкт соціально-філософського аналізу. *Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія*, 2, 43–47.
27. Масол, Л. М. (2006). *Загальна мистецька освіта: теорія і практика*. Київ: Промінь.
28. Матвійчук, О. Є. (2010). Бібліотека як соціокультурний інститут: освітньо-виховна місія. *Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія*, 2, 155–160.
29. Матвійчук, О. Є. (2009). Соціально-культурні функції бібліотек. *Актуальні питання культурології: альманах наукового товариства "Афіна" кафедри культурології*, 8(1), 59–64.
30. Махінов, В. (2012). Соціокультурна комунікація як генезис мовної особистості. *Освіта регіону*, 2. <https://social-science.uu.edu.ua/article/835>
31. Михайлева, Е. Г. (2007). *Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений*. Харків: Изд-во НУА.
32. Михайличенко, О. В. (2007). *Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект)* (2-ге вид.). Суми: Козацький вал.
33. Мкртчян, О. А. (2020). Музична складова генези тематичного тезауруса «музично-творчі здібності». У *Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення* (збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції, 15 жовтня 2020 р., Київ) (с. 246–248). Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики».

34. Москаленко, В. (2002). *Лекції з музичної інтерпретації*. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського.
35. Негребецька, О. (2012). Ціннісний контекст музичної культури. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*, 107(2), 38–45.
36. Олексюк, О. М. (2006). *Музична педагогіка*. Київ: КНУКіМ.
37. Олексюк, О. М. (2017). Мистецька освіта в контексті нової педагогічної парадигми. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 2, 3–7.
38. Олексюк, О. М., & Ткач, М. М. (2009). *Музично-педагогічний процес у вищій школі*. Київ: Знання України.
39. Оленич, С. (2012). Місце і роль соціальних інститутів сучасного українського суспільства в процесі становлення молоді. *Збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 1, 5–17.
40. Островский, А. Л. (1970). *Методика теории музыки и сольфеджио. Пособие для педагогов* (2-е изд.). Ленинград: Музыка.
41. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України.
42. Падалка, Г. (2017). Педагогіка мистецтва: домінантні аспекти розвитку. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 152, 31–37.
43. Парагайло, В. О. (2018). Основні підходи до визначення поняття «культурні цінності» в нормативних актах та юридичній літературі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Юриспруденція*, 36(2), 64–67.
44. Побідаш, І. Л. (2014). Фольклор як комунікаційний феномен. *Обрії друкарства*, 1, 163–168.
45. Прудникова, О. В. (2013). Соціокультурна комунікація в контексті становлення та розвитку інформаційної культури. *Політологічний вісник*, 70, 123–132.

46. Радул, В. В. (2011). Особливості професійної соціалізації особистості педагога. *Науковий вісник Миколаївського ДУ імені В. О. Сухомлинського*, 33(1), 66–70.
47. Рева, В. П. (2015). Музика в контексті соціальної практики особистості. *Мистецтво та освіта*, 3, 12–15.
48. Ростовський, О. Я. (2011). *Теорія і методика музичної освіти*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
49. Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка загальна та педагогіка мистецька*. Київ: Інтерпроф.
50. Рудницька, О. (2010). Педагогіка мистецтва у системі мистецьких субдисциплін педагогіки. В О. В. Михайличенко (Ред.), *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика* (с. 4–34). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
51. Скнар, В. К. (2009). Соціально-культурна діяльність в системі державної культурної політики та підготовці фахівців. У *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*, 22, 308–312.
52. Скуратівський, В. (2002). Мистецтво. У В. І. Шинкарук (Ред.), *Філософський енциклопедичний словник* (с. 380–381). Київ: Абрис.
53. Спіріна, Т. П. (2005). Соціокультурна діяльність як засіб формування життєвих цінностей молоді у вільний від навчання час. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*, 11, 138–145.
54. Тур, М. Г. (2006). *Некласичні моделі легітимації соціальних інститутів*. Київ: ПАРАПАН, 2006.
55. Філоненко, О. (2007). Музично-творчий потенціал особистості, як складова естетичного виховання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*, 10, 58–61.
56. Чекан, Ю. І. (2009). *Інтонаційний образ світу*. Київ: Логос.
57. Чекан, Ю. І. (2013). Сучасна соціокультурна ситуація і проблеми музичної освіти. *Українська музика*, 3, 41–53.

58. Чекан, Ю. І. (2020). Музична сфера сучасної культури: виміри та конфігурації. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*, 129, 81–91.
59. Черкасов, В. Ф. (2014). *Теорія і методика музичної освіти*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
60. Черножук, Ю. Г. (2010). *Психологія творчості*. Одеса: Державний заклад ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.
61. Шикирінська, О. (2016). Використання художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у системі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(57)? 490–498.
62. Шпильова, А. С. (2016). Сучасні філософські концепції соціальних інститутів. *Актуальні проблеми духовності*, 17, 238–247.
63. Шульгіна, В. Д. (2016). *Українська музична педагогіка* (3-тє вид.). Київ: НАКККіМ.
64. Щербина-Яковлева, О. (2017). Поняття соціокультурної діяльності: філософські та культурологічні виміри. *Світогляд. Філософія. Релігія*, 12, 71–78.
65. Щолокова, О. П. (2007). Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 13–17
66. Ярмо, М. І. (2015). *Психологія музичних здібностей*. Дрогобич: Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка.
67. Adorno, T. W. (1976). *Introduction to the sociology of music*. New York: Seabury Press.
68. Alperson, P. (2010). Robust praxialism and the anti-aesthetic turn. *Philosophy of Music Education Review*. 18(2), 171–193.
69. Barber, B. (1957). *Social Stratification: A Comparative Analysis of Structure and Process*. New York: Harcourt, Brace and Company.

70. Baumol, W. J., & Baumol, H. (1994). On the economics of composition in Mozart's Vienna. *Journal of Cultural Economics*, 18(3), 171–198.
71. Bicknell, J. (2007). Explaining strong emotional responses to music: Sociality and intimacy. *Journal of Consciousness Studies*, 14(12), 5–23.
72. Bourdieu P., & Nice R. (Trans.). (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
73. Bourdieu, P. (1983). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
74. Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
75. Bourdieu, P. (1985). The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society*, 14(6), 723–744.
76. Bowman, W. (2012). Music's place in education. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education*, Vol. 1 (pp. 21–39). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0003>
77. Colbert, F., Nantel, S., Bilodeau, S., & Rich, J. D. (2001). *Marketing Culture and the Arts* (2nd ed.). Montreal: Presses HEC.
78. Cooley, C. (1964). *Human nature and the social order*. New York: Schocken Books.
79. Cross, I. (2014). Music and communication in music psychology. *Psychology of Music*, 42(6), 809–819. <https://doi.org/10.1177/0305735614543968>
80. Davis, K., & Moore, W. E. (1944). Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, 10(2), 242–249.
81. de Jager, H. Music regarded from a sociological point of view. *Music and Man*. 1(2), 161–167. <https://doi.org/10.1080/01411897408574467>
82. DeNora, T. (2004). Musical Practice and Social Structure: A Toolkit. In E. Clarke, & N. Cook (Eds.), *Empirical Musicology: Aims, Methods, Prospects* (pp. 35–56) New York: Oxford University Press.

83. Dewey, J. (1955). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
84. Drücke, F. (Ed.). (2020). *Musikindustrie in Zahlen 2019*. Berlin: Bundesverband Musikindustrie.
https://www.musikindustrie.de/fileadmin/bvmi/upload/02_Markt-Bestseller/MiZ-Grafiken/2019/REP__CHARBEzeTS/Abb.23_JB_2019.jpg
85. Durkheim, E. (1951). *Suicide: A Study in Sociology*. London and New York: Routledge.
86. Durkheim, É. (1953). Value judgments and judgments of reality. In Durkheim E. (Ed.), & Pocock D. F. (Trans.), *Sociology and philosophy* (pp. 42–51). London: Routledge.
87. Durkheim, É. (1956). *Education and Sociology*. New York: Free Press.
88. Durkheim, É., Lukes, S., & Halls W. D. (1982). *The rules of sociological method*. New York, London, Toronto, Sydney: Free Press.
89. Francois, E. J. (2015). *Building Global Education with a Local Perspective: An Introduction to Glocal Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
90. Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
91. Green, L. (2003). Why 'ideology' is still relevant to music education theory. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 2(2), 2–21.
92. Harre, R. (1979). *Social Being*. Oxford: Blackwell.
93. Heeren, J. (1971). Karl Mannheim and the Intellectual Elite. *The British Journal of Sociology*, 22(1), 1–15. <https://doi.org/10.2307/588721>
94. Highest-Paying Careers. *CareerOneStop*. from <https://www.careeronestop.org/Toolkit/Wages/highest-paying-careers.aspx>
95. Hirschman, E. C. (1983). Aesthetics, Ideologies and the Limits of the Marketing Concept. *Journal of Marketing*, 47(3). 45–55. <https://doi.org/10.2307/1251196>

96. Hodge, R. W., Siegel, P. M., Rossi, P. H. (1964). Occupational prestige in the United States, 1925–63. *The American journal of sociology*, 70(3), 286–302.
97. IFPI. (2019). *Music Listening 2019: a look at how recorded music is enjoyed around the world*.
https://www.musikindustrie.de/fileadmin/bvmi/upload/06_Publikationen/Music_Listening/Music_Listening_2019_ENG_Fassung.pdf
98. Jorgensen, E. R. (1997). *In Search of Music Education*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
99. King, T. (2001). Patronage and Market in the Creation of Opera Before the Institution of Intellectual Property. *Journal of Cultural Economics*, 25(1), 21–45.
<https://doi.org/10.1023/A:1007670619720>
100. Kotler, P., & Sheff, J. (1997). *Standing room only: strategies for marketing and performing arts*. Boston. Harvard University Press.
101. Lebrecht, N. (1996). *Who killed classical music? : maestros, managers, and corporate politics*. New York: Carol Pub. Group.
102. Lee, J. (2003) A requiem for classical music? *Regional Review*, 2, 14–23.
103. Louth, P. (2012). Frozen metaphors, ideology, and the language of music instruction. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 12(3), 1–27.
104. Macionis, J. J. (2008). *Sociology* (12th ed.). London: Pearson Prentice Hall.
105. Malikowski, M. (1989). Instytucja i instytucjonalizacja jako kategorie teoretyczne socjologii. *Studia socjologiczne*, 1, 138–140.
106. Miller, S. (2010). *The Moral Foundations of Social Institutions: A Philosophical Study*. New York: Cambridge University Press.
107. Moles, A. A. (1967). *Sociodynamique de la culture*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783111672403>
108. Mulligan, M., Jopling, K., & Fuller, Z. (2019). The classical music market. Streaming's next genre? *MIDiA-Research*.
https://www.midiaresearch.com/storage/uploads/blog/images/2019/06/MIDiA-Research-IDAGIO-Classical-Music-Market_June19.pdf

109. The Nielsen Company. (2020). *Year-end Music Report: U.S. 2019*. https://static.billboard.com/files/pdfs/NIELSEN_2019_YEARENDreportUS.pdf
110. North, D. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808678>
111. O'Grady, T. J. (1985). Aesthetics, Ideology and Musical Value. *College Music Symposium*, 25, 152–165.
112. Pareto, V. A. (1980). *Compendium of general sociology*. Chicago: University of Minnesota Press.
113. Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29, 297–318.
114. Parsons, T. (1991). *The Social System* (2nd ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203992951>
115. Philpott, C. J., Kubilius, J. (2015). Social Justice in the English Secondary Music Classroom. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 426–445). Oxford: Oxford University Press.
116. Radcliffe-Brown, A. R. (1952). *Structure and Function in Primitive Society. Essays and Addresses*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
117. Raven, J. (1984). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and implementation*. London: H.K. Lewis & Co.
118. Regelski, T. (1997). A Prolegomenon to a Praxial Theory of Music and Music Education. *Canadian Music Educator* 38(3), 43–51.
119. Regelski, T. (2005). Critical Theory as a Foundation for Critical Thinking in Music Education. *Visions of Research in Music Education*, 6, Article 3.
120. Regelski, T. (2016). Music, music education, and institutional ideology: A praxial philosophy of music sociality. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(2), 10–45.
121. Reimer, B. (1972). *A Philosophy of Music Education* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

122. Rose, A. M. (1991). Music education and the formation of social consciousness. *Morning Watch*, 2. <https://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/vol2/rose.html>
123. Royal Philharmonic Orchestra (2019). *A new era for orchestral music: A report by the Royal Philharmonic Orchestra, 2018 edition*. Royal Philharmonic Orchestra. <https://www.rpo.co.uk/images/pdf/Press/RPO-report-Spring-2019.pdf>
124. Schwadron, A. (1967). *Aesthetics: Dimensions for Music Education*. Washington: Music Educators' National Conference.
125. Searle, J. (2005). What is an institution? *Journal of Institutional Economics*, 1(1), 1–22. <https://doi.org/10.1017/S1744137405000020>
126. Sellars, W. (1974). *Essays in Philosophy and its History*. Dordrecht: Reidel.
127. Small, C. (1999). Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, 1(1), 9–22. <https://doi.org/10.1080/1461380990010102>
128. Smelser, N. (1988). *Handbook of Sociology*. London: Sage Publication.
129. Smith, T. W., & Son J. (2014). *Measuring Occupational Prestige on the 2012 General Social Survey: GSS Methodological Report No. 122*. Chicago: NORC at the University of Chicago. <https://gss.norc.org/Documents/reports/methodological-reports/MR122%20Occupational%20Prestige.pdf>
130. Sorokin, P. (1959). *Social and Cultural Mobility*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
131. Spencer, H. (1897). *The Principles of Ethics*: Vol. 1 (LF ed.). Indianapolis: LibertyClassics. https://oll-resources.s3.us-east-2.amazonaws.com/oll3/store/titles/333/Spencer_0155-01.html
132. Spruce, G. (2015). Music Education, Social Justice and the “Student Voice”: Addressing Student Alienation Through a Dialogical Conception of Music Education. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 287–302). Oxford: Oxford University Press.
133. Stone, A. (2016). *The Value of Popular Music: An Approach from Post-Kantian Aesthetics*. London: Palgrave Macmillan.

134. Taylor, R. (1978). *Art, an Enemy of the People*. Harvester Press.
135. Turner, J. (1997). *The Institutional Order*. New York: Longman.
136. Veblen, T. (2008). *The Theory of the Leisure Class*. Project Gutenberg.
<https://www.gutenberg.org/ebooks/833>
137. Vulliamy, G. (1984). A Sociological View of Music Education: An Essay in the Sociology of Knowledge. *Canadian University Music Review / Revue de musique des universités canadiennes*, 5, 17–37. <https://doi.org/10.7202/1013929ar>
138. Woodford, P. G. (2004). *Democracy and music education: liberalism, ethics, and the politics of practice*. Indiana: Indiana University Press.

РОЗДІЛ 2.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Структурно-функціональна модель підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності в процесі фахової підготовки

У першому розділі роботи ми зазначили, що СКД ФММ є суспільно орієнтованою практикою, сутність якої полягає в комунікації за допомогою транслявання, сприймання та перетворення цінностей музичного мистецтва. Відповідно, підготовку музикантів-професіоналів у закладах ФАМО слід орієнтувати на формування комплексу якостей, необхідних для СКД.

Симптоматично, що результатом здобуття набору певних професійно значущих властивостей є *готовність МФММ* до орієнтованої на суспільство музично-мистецької практики.

У психолого-педагогічному науковому дискурсі спостерігаються різні трактування цієї категорії. У роботах С. Вітвицької [4], О. Волошенко [7], О. Ковальчук [15], О. Колесніченко [17], В. Моляки [22], Л. Потапкіної [27], Г. Ржевського [29], О. Сакалюк [33], Н. Чорної [41], Л. Рябокінь [31] поняття готовності здебільшого тлумачиться як певний стан розвитку особистості, пов'язаний з її об'єктивною здатністю виконувати конкретні завдання. Інтерпретація цієї категорії відбувається крізь призму декількох підходів.

Функціонального, пов'язаного зі станом активізації психічних та фізіологічних ресурсів людини, що визначає якість та спрямованість її діяльності. У цьому випадку готовність пов'язується зі нейрофізіологічною, фізичною та психологічною підготовленістю.

Особистісного, згідно з яким готовність розуміється як система психологічних якостей, професійних властивостей, стану свідомості людини, що обумовлюють ступінь її придатності до фахової практики. У цьому контексті

значення мають психологічні установки як проєкції досвіду на актуальну ситуацію, мотиваційна готовність, що дає змогу усвідомити сенс та цінність діяльності, та професійно-особистісна готовність до самореалізації, втілена в персоналізації.

Діяльнісного, що дозволяє пов'язувати готовність до практики з усвідомленням особистістю всіх визначальних для практичної активності установок, її мети та змісту. У цьому контексті готовність до діяльності пов'язується з програмуванням у свідомості індивіда певної певного алгоритму дій та орієнтації на його здійснення.

Результативного, що позначається на трактуванні готовності як логічного підсумку цілеспрямованого процесу підготовки [41, с. 193].

Акмеологічного, що синхронізує готовність особистості з її прагненням до професійного успіху через внутрішнє мотивування, саморозвиток та саморефлексію [12, с. 10].

Аналізуючи процес підготовки здобувачів до професійної діяльності, Н. Чорна вказала, що готовність слід позиціювати як передумову успішної професійної діяльності, показник фахового становлення випускника, запоруку саморегуляції в процесі активності, особистісні інтегровані новоутворення [41, с. 193]. У такому ракурсі симптоматичним є розуміння цього поняття як утворення, у якому синтезуються означені вище підходи, адже саме їх сукупність визначає успішність фахової практики. Так, на цьому наголосила С. Вітвицька, яка вказала, що професійну готовність слід розуміти як *багатокомпонентне утворення* з динамічною структурою, до складу якої входить професійна спрямованість, розвинені фахові здібності, система знань, умінь та навичок, компетенцій та компетентностей, опанування яких дозволяє фахівцю здійснювати продуктивну професійну діяльність [4]. На думку В. Моляко, готовність є *динамічною структурою, багаторівневою системою* властивостей, поєднання яких забезпечує успішне виконання певного виду діяльності [22, с. 24]. Л. Рябокінь резюмувала, що фахова готовність – це *інтегративне особистісне утворення*, яке складається з теоретичного, практичного та

морально-психологічного компонентів та слугує регулятором і передумовою успішної професійної діяльності [31].

Вагоме значення для теоретичного осмислення готовності до професійної діяльності має її компонентна структура, що слугує індикатором результативності навчання.

При визначенні ступеня готовності слід зважати на особистісні ресурси студента, що мають значення для підвищення ефективності майбутньої професійної діяльності. Г. Ржевський виділив мотиваційний (ціннісне та спонукальне ставлення особистості до діяльності), змістово-процесуальний (рівень розумового розвитку та опанування необхідних умінь та навичок), рефлексивний компоненти (самоосвіта, самооцінка, самоконтроль) [29]. Розглядаючи готовність як інтегроване особистісне утворення, О. Сакалюк зазначає, що це явище містить психологічний, когнітивний та функціональний для вирішення професійних завдань, що потребують урахування етнокультурних, соціо-психо-лінгвістичних, педагогічних та інших чинників [33]. О. Ковальчук визначив наступні компоненти готовності: мотиваційно-ціннісний (усвідомлення значущості професійної діяльності, орієнтація на саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію), когнітивно-діяльнісний (знання та уміння), аналітико-рефлексивний компонент (здатність особистості до аналітичної діяльності та інтелектуального мислення) [15]. О. Колесніченко виокремив мотиваційний, типологічний, вольовий, когнітивний і регуляторний компоненти психологічної готовності [17].

Зауважимо, що тлумачення готовності до професійної діяльності та її компонентної структури в контексті нашого дослідження потребує безпосереднього врахування специфіки професійної діяльності ФММ, що полягає в СКД. Зважаючи на це, вбачаємо за необхідне синхронізувати поняття готовності до СКД з категорією *соціокультурної компетентності*, що є апробованою у сфері лінгвістики.

Як вказують Я. ван Ек та Дж. Трім, під цим поняттям слід розуміти здатність до комунікації, заснованої на особливостях культури певної групи, що

включає соціальні умовності, соціальні ритуали та універсальний досвід [127, с. 94]. За визначенням Т. Фоменко, це явище являє собою «якісну характеристику особистості, що ґрунтується на сукупності здобутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; здатність та готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур» [37, с. 153]. В. Вітюк розуміє під соціокультурною компетентністю «сукупність знань, умінь, навичок і здібностей особистості, які надають можливість спілкуватися <...> в різних ситуаціях відповідно до норм мовлення і поведінки, а також традицій культури» [5, с. 476].

На наш погляд, подані дефініції дозволяють встановити схожість між акцентованою нами комунікативною сутністю СКД ФММ та соціокультурною компетентністю. Так, їх резонування визначається тим, що обидва явища характеризуються міжкультурним спілкуванням, базуванням на володінні певним комплексом знань та умінь, врахуванням ціннісних орієнтирів, опорою на певну знакову систему.

Враховуючи те, що соціокультурна компетентність є інтегративною властивістю особистості фахівця [18], ми виокремлюємо чотири її компоненти: (а) знання про специфіку конститутивних та функціональних особливостей тієї чи іншої музичної практики, а також поінформованість в аспекті ціннісних установок її представників; (б) здатність до конструктивної комунікації з музикантами різних сегментів культури, об'єктивністю трактування явищ неакадемічної музичної культури; (в) вміння розв'язувати міжкультурні музичні конфлікти, визнавати об'єктивність сучасної тон-атмосфери; (г) усвідомлене використання прийомів музикування, притаманних тій чи іншій музичній практиці відповідно до певних контекстуальних умов. Зауважимо, що виокремлені нами складники соціокультурної компетентності складають традиційну структурну тріаду, представлену мотиваційним (ставлення), когнітивним (знання) та діяльнісним (досвід та засоби) вимірами.

Отже, на підставі означеного можна дійти висновку, що готовність МФММ до СКД є динамічною структурою, що включає наступні компоненти:

Мотиваційний. Втілюється в зацікавленості здобувачів освіти в майбутній фаховій діяльності, заснованій на усвідомлених внутрішніх мотивах. Цей компонент пов'язується з рушійними силами (переконання, принципи, установки), що контролюють соціокультурну практику ФММ, та спонуканням до інтерсубкультурного музично-ціннісного спілкування. Також через активізацію вольових характеристик мотиваційний складник впливає на формування ставлення до навчання.

Когнітивний. Пов'язується з акумуляцією знань про історію, теорію та соціологію музичного мистецтва, що виступають підґрунтям для вироблення певного виду мислення, необхідного для ефективної соціокультурної комунікації в умовах трансформації музично-культурного середовища. Формування цього компонента можливе при сприянні усвідомленню музичного плюралізму сучасної тон-атмосфери, в умовах якого музикант-професіонал повинен знаходитися на позиції об'єктивного ставлення до соціокультурної ситуації.

Операційний. Втілюється в сукупності практичних умінь та навичок, пов'язаних з методами музичної творчості, необхідними для СКД. Центрується на набутті досвіду, що формується через апробацію інструментальних засобів в умовах, змодельованих реальними ситуаціями музичної творчості та соціокультурної комунікації.

Розробка стратегії формування готовності МФММ до СКД у процесі фахової підготовки потребує звернення до методу *наукового моделювання*. Як свідчать роботи К. Гнезділової та С. Касярум [8], Є. Лодатко [20], А. Теплицької [34], цей підхід до дослідження дозволяє шляхом створення конструкції-проекту відтворити освітній процес, принципи його організації та функціонування, унаочнити поетапність освітнього процесу, спрямованого на досягнення мети навчання через вирішення ряду завдань.

Модель підготовки МФММ до соціокультурної діяльності в процесі фахової підготовки складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків – цільового,

теоретико-методологічного, організаційно-змістовного, діагностико-результативного (Додаток В).

Цільовий блок пов'язується з визначенням мети та завдань, конкретизація яких продиктована соціальним контекстом сфери ФАМО та музичного мистецтва, втіленим на інституційному, індивідуальному, культурному рівнях. Згідно з поданою моделлю, формування готовності музикантів-професіоналів до СКД ґрунтується на кількох наукових підходах.

Теоретико-методологічний блок являє собою впорядкування підходів та принципів навчання. Виокремлення методологічних основ підготовки МФММ до СКД продиктоване визначеними нами в підрозділах 1.2 та 1.3 особливостями суспільного функціонування та ціннісної комунікації музикантів-професіоналів.

У межах *системного підходу* процес підготовки МФММ постає як цілісна, багатоаспектна, ієрархічна та динамічна організація, що впорядковує теоретичні та практичні знання, систематизує сукупність необхідних компетентностей, а також синхронізує соціальний, особистісний та практичний аспекти освітнього процесу задля досягнення мети навчання. Системний підхід дозволяє інтерпретувати фахову підготовку студентів-музикантів як механізм взаємодії компонентів різних рівнів, які обумовлюють форми, методи та зміст навчання.

Культурологічний підхід передбачає врахування в навчальному процесі культурного контексту, що домінує в соціальній реальності, є системним явищем та визначає специфіку суспільного існування й функціонування здобувачів МФММ. Він дозволяє розглядати музичну культуру як систему взаємодії особистостей та соціальних груп з навколишнім середовищем, забезпечує можливість аналізу будь-яких соціокультурних проявів, створює умови для комунікації на основі культурних цінностей, забезпечує принципи культуровідповідності та гуманізму освіти.

Згідно з *аксіологічним підходом* процес підготовки МФММ спрямовується на об'єктивне відображення музично-мистецьких явищ навколишнього світу, системне та рівнозначне висвітлення цінностей соціокультурного середовища у всьому їх розмаїтті, соціокультурний прагматизм та ціннісну діалогічність. У

його межах сукупність ціннісних орієнтирів слугує фактором, що визначає ставлення фахівця-музиканта до соціального середовища та обраної професії, а також виступає регулятором його ментальності та поведінки.

Компетентнісний підхід орієнтує освітній процес на набуття фахової компетентності шляхом інтеграції знань, умінь та навичок, необхідних для професійної діяльності. Це сприяє орієнтуванню підготовки МФММ на її кінцеву мету, яка визначається готовністю до виконання практичних завдань фахової діяльності та втілюється у професіоналізмі – інтегративній якості музиканта, що поєднує досвід, знання, уміння, психологічні установки професійної діяльності.

Центрування освітнього процесу на опануванні навичок творчого спілкування, що відбувається в міжсегментному соціокультурному полі музичної культури забезпечується *соціально-комунікативним підходом*. Він орієнтує підготовку МФММ на формування здатності орієнтуватися в соціокультурній ситуації, підбирати моделі соціокультурного спілкування залежно від соціального контексту, здобувати комунікативний досвід шляхом взаємодії з суб'єктами та об'єктами соціуму.

Відповідно до *діяльнісного підходу* освітній процес ФАМО базується на приматі практичного навчання, у якому теоретичні знання обов'язково апробовуються до прагматичних професійних ситуаціях. Він передбачає, що підготовка МФММ орієнтується на фахову соціалізацію студентів шляхом забезпечення досвіду, розвиток самостійності, ініціативності, навичок командної роботи, а також психологічних та мотиваційних установок.

Також до теоретико-методологічного блоку входять загальнодидактичні та специфічні принципи навчання.

Розглядаючи принципи першої групи, ми спираємося на класифікацію М. Фіцули [36, с. 110–117].

Принцип науковості, який визначає, що факти та ідеї, які вивчаються МФММ, є науково обґрунтованими, а уся навчальна інформація зазнала наукової перевірки. Організація освітнього процесу за цим принципом передбачає розгляд музичних явищ, подій та фактів з позиції об'єктивності, обов'язкове розкриття

причинно-наслідкових зв'язків між ними. Також, принцип науковості вимагає не тільки засвоєння перевіреної інформації, але й виховання у студентів наукового типу мислення, здатності оперувати фаховою термінологією, мислити точними музичними категоріями;

Принцип систематичності та послідовності, що вимагає від викладача організації логічно та ієрархічно структурованого освітнього процесу, а від учнів – системної роботи. Він також передбачає диференціацію навчального матеріалу, дотримання заданої схеми навчання та логічного викладу матеріалу.

Принцип доступності, згідно з яким навчальний матеріал підбирається, зважаючи на рівень теоретичних знань та практичних умінь студентів.

Принцип зв'язку навчання із життям орієнтує на кореляцію освітнього процесу з досвідом музичної діяльності студентів та їхніх знань та синхронізацію навчання з майбутньою їхньою професійною діяльністю.

Принцип свідомості й активності учнів передбачає, що успішність опанування професії та результативність навчання можливі лише при усвідомленні студентами мети їхньої навчальної діяльності. Також він обумовлює використання методів, які стимулюють когнітивну та комунікативну діяльність МФММ.

Принцип наочності полягає у використанні репрезентативних втілень конкретних образів при вивченні та аналізі інформації. Це передбачає залучення схем, графічного та звукового матеріалу, мультимедійних презентацій тощо, з метою активізації пізнавальної діяльності та формування уміння трансформувати предметні явища в абстрактну інформацію і навпаки.

Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок, ознакою якого є усвідомлене опанування інформації, ідей, фактів, практичних умінь та навичок. При цьому ключову роль відіграє пам'ять, яку, відповідно до цього принципу, слід загартовувати через запам'ятовування, повторення, самостійну роботу, застосування відомої інформації у невідомих умовах.

Принцип індивідуального підходу передбачає врахування рівня теоретичної та практичної підготовки МФММ, особливостей їхнього темпераменту,

інтересів, ставлення до навчання та рівня навчальної мотивації. Симптоматично, що цей принцип обумовлює вивчення викладачем своїх студентів, оскільки лише так можна систематизувати контекстуальні умови їхнього навчання.

Ефективне здобуття професії неможливе без *принципу емоційності*. Він визначає, що усі компоненти теоретичної та практичної навчальної діяльності повинні отримувати позитивний емоційний відгук студентів. Адже саме певний емоційний фон є підґрунтям активізації пізнавальної, творчої та комунікативної діяльності. При цьому особлива увага приділяється вихованню емоційної дисципліни, яка є дуже важливою для МФММ.

До другої групи ввійшли принципи діалогу музичних практик, раціональності, соціальної обумовленості.

Принцип діалогу музичних практик знаходиться у координатах мультикультурної освіти та спрямовується на нейтралізацію напруги між різними субкультурами та віковими групами у музично-мистецькому вимірі. Цей зобов'язує ФАМО формувати музиканта-фахівця, здатного толерантно ставитися до інших музичних практик, позитивно взаємодіяти з представниками різних соціальних груп, збагачувати свій досвід у процесі такої комунікації та усвідомлювати унікальність кожної з музичних практик. Це безпосереднього забезпечується здатністю до вмотивованого та рівноправного музично-творчого діалогу, сутність якого полягає в обміні музичних цінностей.

Принцип раціональності передбачає, що МФММ повинен володіти здатністю логічно та об'єктивно пізнавати навколишнє музично-культурне середовище та на основі отриманих умовиводів проектувати свою діяльність. У такому контексті освітній процес спрямовується на виховання певного типу когнітивної активності, що апелює до узгодженості, адекватності, змістовності. Його підґрунтям слугує наукове пізнання та емпіричний досвід, аналіз результатів яких слугує підґрунтям прийняття рішень.

Принцип соціальної обумовленості в процесі підготовки МФММ втілюється у двох аспектах. З одного боку, мова йде про врахування динаміки розвитку суспільства, реалій життя сучасного соціуму та його культурної

сутності. З іншого ж, цей принцип вимагає, щоб навчання відповідало вимогам та специфіці професійної діяльності фахівця-музиканта. Зі свого боку це вимагає аналізу сучасного соціокультурного середовища, виокремлення потенційних проблемних зон та ризиків професійної практики, їх врахування у навчальному процесі.

До організаційно-змістовного блоку входять форми та методи навчання, а також змістовний складник освітнього процесу. До форм відносяться практичні заняття, індивідуальні заняття, самостійна робота, науково-дослідна робота, диспут. Методичне підґрунтя підготовки МФММ склали метод проєктів, інтерактивні технології, ігрові технології, проблемне навчання, кейс-стаді, дискусія, мозковий штурм, дистанційне навчання. Зміст навчання пов'язується з дисциплінами музично-теоретичного циклу – «Сольфеджіо», «Теорія музики», «Гармонія», «Аналіз музичних творів», «Світова музична література».

Організаційно-змістовного блоку також стосуються *педагогічні умови*, що безпосередньо втілюються в означених формах, методах та змісті. При їх виокремленні ми, по-перше, спиралися на дефініцію Т. Вдовичин, яка зазначила, що «організаційно-педагогічні умови – сукупність факторів, що забезпечують регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети, вдосконалюють взаємостосунки учасників педагогічного процесу для вирішення конкретних дидактичних завдань, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, їхньої самостійності, ініціативності, професійного інтересу [3, с. 227]. По-друге, ми керувалися специфікою СКД, сутність якої було розкрито крізь призму соціально-інституційної генетики сфери музичного мистецтва (*підрозділ 1.1*), онтологічної природи СКД (*підрозділ 1.3*) та її соціально-контекстуального виміру (*підрозділ 1.2*). По-третє, ми врахували компонентну структуру готовності до СКД (соціокультурна компетентність), що включає мотиваційний, когнітивний та операційний шаблі.

Як результат, було визначено три організаційно-педагогічні умови, що слугують базою для ефективної та якісної підготовки МФММ до СКД у процесі

фахової підготовки: (а) мотивація здобувачів освіти шляхом сприяння формуванню їхньої музичної ідентичності, (б) розвиток критичного мислення як когнітивного ідентифікатора сучасної музичної еліти, (в) організація навчального процесу за принципами праксиальної концепції музичної освіти.

Діагностико-результативний блок представленої моделі підготовки МФММ до СКД містить критерії оцінювання рівнів готовності, що синхронізовані з компонентами готовності: мотиваційний компонент – спонукальний критерій; когнітивний компонент – розумовий критерій; операційний компонент – практичний критерій.

Спонукальний критерій передбачає сформовану систему мотивів здобувача ФАМО щодо майбутньої професійної практики з переважанням внутрішніх мотивів, зацікавленість в обраній професії, позитивне ставлення до навчальної та професійної діяльності, усвідомлення себе як учасника соціокультурної комунікації. Низький рівень цього критерію пов'язуємо з: відсутністю внутрішніх мотивів; здійсненням навчальної та практичної діяльності під впливом зовнішніх чинників; відсутністю зацікавленості в професії; відсутністю усвідомлення своєї майбутньої ролі комунікатора та учасника соціокультурної комунікації. Середній рівень ідентифікується такими ознаками, як-от: ситуативні прояви внутрішньої мотивації; присутність зацікавленості в обраному фаху, що пов'язується з ментально близькими студенту явищами; частковим усвідомленням свого соціокультурного призначення. Рисами достатнього рівня є: встановлення балансу між внутрішнім та зовнішнім спонуканням; зацікавленість МФММ у більшості аспектів професії; неповне осмислення суспільного значення музичної практики, на заваді якому стають суб'єктивні риси особистості. На високий рівень спонукального критерію вказує домінування внутрішніх мотиваторів, демонстрація зацікавленості у фаховій діяльності, визнання її базових принципів, повне усвідомлення соціокультурного значення майбутньої професійної практики.

Розумовий критерій пов'язується з ментальною готовністю до міжкультурної комунікації, що забезпечується володінням теоретичними

знаннями про специфіку сучасного соціокультурного середовища, а також необхідним для соціокультурної комунікації критичним типом мислення. Про низький рівень його сформованості свідчать фрагментарні знання про закономірності музичної культури та специфіку соціокультурного середовища, а також репродукція сприйнятої інформації, що є домінантним видом розумової діяльності. На середній рівень розумового критерію вказує те, що МФММ володіє неповними знаннями про сучасну соціокультурну ситуацію, а в його інтелектуальній активності спостерігаються часткові прояви застосування інформації в нових ситуаціях. На достатньому щаблі знаходиться розумовий критерій МФММ, який усвідомлює специфіку обраної професії, адже володіє необхідним рівнем знань про тон-атмосферу сучасності та закономірності майбутньої професії; він вільно оперує інформацією, усвідомлюючи, запам'ятовуючи та аналізуючи її. Високий рівень сформованості цього критерію корелюється з наступними ознаками: знання про специфіку сучасного музичного середовища є повними; студент демонструє здатність не лише до аналізу вивченого матеріалу, але також й синтезу та оцінки, що свідчить про володіння критичним мисленням.

Практичний критерій пов'язується з навичками використання інструментальних засобів СКД, здатністю до ідентифікації різних музичних стилів та жанрів, спроможністю до застосування отриманих знань та умінь на практиці. Ідентифікаторами низького щабля цього критерію є недостатній рівень володіння практичними вміннями соціокультурної комунікації, переважання теоретичного знання над практичним у змодельованих навчальних ситуаціях, часткова здатність до міжкультурної комунікації. Про середній рівень практичного критерію свідчить часткове, обмежене та малоуспішне використання практичних засобів соціокультурної діяльності, а також початкові ознаки міжкультурної комунікації, яка обмежується певним колом музичних практик. У студента з достатнім рівнем сформованості цього критерію арсенал практичних навичок міжкультурної комунікації є відносно повним, проте їх використання є неякісним; соціокультурна комунікація ним здійснюється

невимушено, але обмежується світоглядними установками. На високий рівень вказуються наступні ознаки: студент володіє всіма практичними інструментами соціокультурної діяльності та вільно застосовує їх у змодельованих ситуаціях, міжкультурна комунікація здійснюється з об'єктивної позиції без проявів індивідуальних музично-культурних прагнень та переконань.

Зауважимо, що повноцінна реалізація поданої моделі готовності МФММ до СКД як віртуальної конструкції ефективного процесу підготовки здобувачів ФАМО безпосередньо залежить від оновлення змісту освітнього процесу відповідно до організаційних установок. Це обумовлює детальний розгляд означених педагогічних умов, продиктованих метою та завданнями навчання.

2.2. Мотивація здобувачів освіти шляхом сприяння формуванню музичної ідентичності

СКД слід розуміти як особистісно-індивідуальний феномен та *добровільну практику*, що ініціюється учасниками, підживлюється їхнім інтересом та прагненням до задоволення творчих потреб. Означене актуалізує першу організаційно-педагогічну умову підготовки МФММ до СКД у процесі фахової підготовки, пов'язану з мотивацією здобувачів освіти шляхом сприяння формуванню їхньої музичної ідентичності, що забезпечує мотиваційний компонент готовності МФММ.

Необхідність у врахуванні цієї педагогічної умови при конструюванні навчального процесу ФАМО, орієнтованого на підготовку здобувачів до СКД, продиктована трьома чинниками. По-перше, оскільки СКД є актом комунікації, зазначена передумова позиціюється як фактор стимулювання добровільних засад цієї практики. По-друге, її слід взяти за основу активізації студентів, що розуміється як обов'язковий фактор ефективного навчання. По-третє, формування музичної ідентичності слід розуміти як компонент загальноприйнятих в сучасній педагогіці мистецтва принципів індивідуалізації та студентоцентрованості навчання. Перший, за визначенням А. Козир, полягає у врахуванні особливостей особистості студента, виборі і застосуванні

відповідних засобів сугестивного впливу на нього [16, с. 18]. Натомість другий є загальноприйнятою орієнтацією на «створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти» [6].

На наш погляд, мотивація здобувачів – це показник рівня орієнтованості освітнього процесу на студента, що унаочнює ступінь задоволення його потреб, пов'язаних з музичною та професійною соціалізацією, музично-естетичним вихованням та набуттям/зміною соціального статусу. Натомість рівень нейтралізації цих потреб визначається самим ФММ, шляхом ідентифікації – фактичного результату з очікуваннями та прагненнями. Згідно з О. Савицькою, мова йде про рефлексивний процес ідентифікації, «що відображає уявлення суб'єкта про себе і супроводжується відчуттям особистісної визначеності» [32, с. 470]. Отже, розглянемо феномен музичної ідентичності, спираючись на доробок закордонних соціологів, психологів та педагогів Г. Боал-Палейрос [45], Е. Венгера [130], Е. Гідденса [76], Л. Грін [81; 82], Т. ДеНори [59], Дж. Драммонда [62], М. Гарнітца [87], А. Кун та К. Буллерян [93], Р. Мюллер [100], Р. Макдональда [95], Т. Мюнха [101], С. Райн [118], С. Фріза [74], Х. Фергюсона [72], Д. Харгрівза та Т. Маршала [86].

Досліджуючи призначення музики в повсякденному житті людини, Т. ДеНора, дійшла висновку, що музику слід розуміти як ресурс, необхідний для *самоідентифікації* особистості. «Музика використовується як засіб рефлексивного процесу запам'ятовування/конструювання того, ким є людина...», – зауважує вчена [59, с. 63]. На підставі аналізу наукового дискурсу можна стверджувати, що означена Т. ДеНорою самоідентифікація особистості виникає внаслідок поєднання трьох суб'єктивних маркерів музичної ідентичності. Так, вивчаючи музичну самобутність сучасної молоді в педагогічному контексті, М. Гарнітц стверджує, що це явище є результатом усвідомлення людиною *неповторності* своїх музичних якостей – смаку, знань, навичок, способу ставлення до музики [87]. С. Фріз пов'язує музичну ідентичність людини з *досвідом* її контактування з різними м'юзиками – практиками, що визначають специфіку групових відносин та індивідуальностей,

на основі яких формуються етичні коди та соціальні ідеології [74, с. 110]. А. Кун та К. Буллерян, вказують, що цей феномен полягає у визначенні людиною своєї приналежності до певних *музично-культурних сцен* [93].

Щоб з'ясувати яким чином означені суб'єктивні маркери набуваються людиною доцільно звернутися до доробку Л. Грін. «Музичні ідентичності формуються з поєднання особистого, індивідуального музичного досвіду, з одного боку, та приналежності до різних соціальних груп – від сім'ї до національності та поза неї – з іншого», – вказує дослідниця [81, с. 1]. Очевидно, що в наведеній тезі дослідниця наголошує на соціальній природі музичної ідентичності, формування якої пов'язується з *музичною соціалізацією*. І дійсно, набуття означених вище якостей безпосередньо пов'язується з процесом прийняття інтонаційного образу світу тієї чи іншої субкультури шляхом засвоєння її ціннісних та нормативних установок, необхідних для конструювання уявлень про різні музичні практики.

У контексті явища музичної ідентичності музичну соціалізацію доцільно розглядати крізь призму двох проєкцій. З одного боку, на цей процес орієнтується діяльність інституцій, субкультур та груп – соціальних утворень, що здійснюють ментальний трансляційний вплив на особистість. З іншого ж, кожна людина самостійно визначає свою соціокультурну приналежність до згаданих соціальних організацій, тобто вона здатна до *самосоціалізації*.

Згідно з теорією С. Райн та Р. Мюллер, «самосоціалізація – це процес долучення до знань про аудіовізуальні символи, а також самоорганізоване набуття рецептивних та продуктивних компетенцій» [118, с. 552]. Зауважимо, що символ трактується дослідницями як концентрат комунікативних стандартів тієї чи іншої музичної культури, а також притаманного їй способу життя [93, с. 2].

Визначаючи особливості самосоціалізації, А. Кун та Т. Буллерян за головну її передумову вважають особистісну саморегуляцію, пов'язану з вибором *близьких музично-культурних контекстів*, що відповідають її цілям та поглядам [93]. Натомість Р. Мюллер уточнює, що самосоціалізація – це не лише

набуття навичок, притаманних певній музичній практиці, але й також *узяття під сумнів* чинних музичних цінностей та норм, що призводить до створення нових ментальних установок на їх заміну [100, с. 69].

Процес самосоціалізації безпосередньо пов'язаний з рефлексією особистості, заснований на *порівнянні* себе з іншими людьми, соціальними групами або інститутами. Так, згідно з Х. Фергюсоном, ідентичність як результат самосоціалізації народжується в декілька етапів, що повторюються циклічно. До них дослідник відносить: (а) *ототожнення*, під час якого індивід розглядає себе як носія властивостей, притаманних певній категорії суспільства; (б) *відмінність*, сутність якої полягає в усвідомленні того, що кожен індивід володіє відмітним внутрішнім досвідом, почуттями, поглядами; (в) *емпатію*, пов'язану з розумінням ідентичності як фрагментарного та періодичного процесу визначення тотожностей та відмінностей. Як результат, самовизначення кожної людини виступає процесом чергування *емпатичних ідентичностей* – недовготривалих уявних зв'язків з людьми та групами, що сприймаються як інакші [72, с. 15–18].

Розглянемо соціалізацію особистості крізь призму освітнього процесу ФАМО.

У першому розділі роботи ми з'ясували, що практична діяльність соціального інституту ФАМО пов'язується з двома векторами соціалізації – музичною та професійною. Нагадаємо, що в першому випадку мова йде про індоктринацію здобувачів шляхом передачі ціннісно-світоглядних установок та норм практики *opus-музики*, що постулюються цією сферою знання як єдині легітимні. Натомість другий вимір соціалізації пов'язується з фаховою ідентифікацією здобувачів, що досягається завдяки передачі їм комплексу необхідних професійних компетентностей, значущих для європейської академічної музики. Саме синтез цих опусоцентристських за сутністю векторів соціалізації і визначає орієнтири освітнього процесу ФАМО.

Навчання у вітчизняних закладах ФАМО майже повністю концентрується навколо композиторської творчості європейської традиції.

Музично-теоретичні, фахові та ансамблеві дисципліни, педагогічна та концертна практика *a priori* спрямовуються на постулювання маркерів академічної музики, до яких відносяться письмова природа музичної творчості, комунікативна модель концертного виступу, автономність музикування, орієнтація на генерування унікальних артефактів творчості, елітарність музичного мистецтва. Як результат, на закріплення означених атрибутів музики орієнтується стратегія вибору навчального та виконавського репертуару, підбір методичного забезпечення, засади методики викладання та дидактичні прийоми, специфіка термінологічного апарату та музичного тезауруса, розуміння історії музики, що інтерпретується відповідним чином.

Проте сказане зовсім не означає, що неакадемічні інтонаційні практики повністю ігноруються навчальним процесом ФАМО.

По-перше, згідно з освітніми програмами, навчальними планами та програмами музично-теоретичних дисциплін, в освітньому процесі передбачається ознайомлення здобувачів з фольклором, літургічною музикою та культурою менестрельного типу, увага до яких реалізується через лаконічні екскурси в процесі висвітлення явищ *opus*-музики.

По-друге, у певних випадках спостерігається більш поглиблене вивчення деяких неакадемічних інтонаційних практик. Зокрема, найбільш самостійною в плані інтерпретації практикою є фольклор, вивчення якого є найбільш об'ємним і відбувається в різних курсах – «Музичному фольклорі», «Українській музичній літературі» та «Світовій музичній літературі». І якщо перший предмет звертається до ознак фольклору та його відмінностей від *opus*-музики, а також знайомить здобувачів зі звуковими маркерами цієї інтонаційної практики та з практичними аспектами його виконання, то музичні літератури позиціюють фольклор як фундамент професійної музичної культури в проєкції на українську та європейську композиторську творчість.

Так само контекстуально вивчається й літургічна музика. Обмежена колом православних і католицьких церковних творів, вона розміщується в курсах музично-теоретичного циклу – «Теорія музики», «Українська музична

література», «Світова музична література». У їх межах ця практика розглядається як предтеча ладотональних, формотворчих, жанрово-стилістичних, інтонаційно-образних, мнемонічних особливостей *opus*-музики. Зауважимо, що студенти спеціалізації «Теорія музики» в курсі поліфонії мають змогу апробувати техніку композиції, притаманну літургічній музиці, а фахівцям-хоровикам та співакам надається можливість ознайомитися з творами цієї інтонаційної практики через колективну виконавську практику в хоровому класі або в класі з ансамблю.

По-третє, слід говорити про факультативні випадки тісного зближення здобувачів ФАМО з неакадемічною музикою. Тут доцільно згадати кваліфікацію керівника фольклорного ансамблю, що в контексті навчання студентів-теоретиків тягне за собою вивчення низки предметів, орієнтованих на поглиблений контакт з українською народною музичною творчістю. Наприклад, у Кропивницькому музичному фаховому коледжі такими предметами є «Основи музичної фольклористики», «Фольклорний ансамбль», «Українська етнографія», «Транскрибування народомузичних творів», «Методика роботи з фольклорним ансамблем», «Практика роботи з фольклорним ансамблем». Крім того, освітні програми деяких закладів ФАМО орієнтуються на забезпечення навичок в інтонаційних практиках менестрельної культури – джазі та естрадній музиці. Проте здобуття таких знань є прерогативою виключно студентів спеціалізацій «Естрадний спів» та «Музичне мистецтво естради». Нарешті, у репертуарах студентських виконавських колективів (переважно духових оркестрів) часто зустрічаються музичні зразки з кіно та мюзиклів, аранжування рок- та попкомпозицій, джазові твори.

По-четверте, останнє місце в ієрархії інтонаційних практик у ФАМО займають музичні практики менестрельного типу, що є найбільш обмеженими для здобувачів у процесі навчання. Їх епізодичне вивчення відбувається в загальних курсах світової та української музичної літератур і пов'язується з культурними феноменами минулого, а саме – творчістю скоморохів, кобзарів, жонглерів, трубадурів, труверів, мейстерзінгерів. Розгляд цієї інтонаційної

практики здійснюється знову ж таки в прив'язці до opus-музики з метою конкретизації жанрових та музично-виразових маркерів менестрельної культури, що використовуються та переосмислюються композиторами, а також задля опису культури того чи іншого історичного періоду. Найсучаснішим різновидом менестрельного типу культури, якому присвячено теми в курсі світової музичної літератури, а його твори часто входять до репертуару виконавських колективів, є джаз – найбільш визнана академічною музичною спільнотою практика неакадемічної музики менестрельного типу.

Можна стверджувати, що подібне винесення неакадемічних музичних практик за дужки навчального процесу безпосередньо позначається на соціалізації студентів, на формуванні їхньої музичної ідентичності та мотивуванні. Проте, як показує аналіз музично-педагогічної літератури, подібна установка є органічною для старої дидактичної концепції, положення якої були систематизовані М. Дьяченком, І. Котляревським та Ю. Полянським у 1987 році [11]. Згідно з нею головною функцією музичної освіти є формування мотивів навчальної діяльності шляхом узгодження змісту навчання з двома видами потреб – тими, що володіють учні, та тими, що будуть виховуватися протягом навчання. При цьому спостерігається розподіл потреб на соціально позитивні та негативні – відповідно, освітній процес прагне до культивування перших та руйнування других [11, с. 39–45].

На нерелевантність подібних установок навчального процесу вказують як спостереження, так і результати проведеного нами опитування, спрямованого на діагностику рівня навчального спонування здобувачів ФАМО за спеціалізаціями академічного спрямування. Моніторинг рівня навчальної мотивації відбувався шляхом анкетування студентів фахових музичних коледжів Вінниці, Кропивницького, Полтави, Тернополя, Ужгорода, Хмельницького, Чернігова за методиками Т. Ільїної та Н. Бадмаєвої (Додатки А1 та А2). У першому моніторинговому заході взяли участь 216 осіб, а у другому – 259.

Отримані дані дозволили дійти трьох важливих висновків.

По-перше, навчальна мотивація половини опитаних знаходиться на середньому та низькому рівнях, що свідчить про їх слабе спонукання до здобуття освіти. Так, згідно з результатами першого опитування, у 11,6% МФММ мотивація знаходиться на високому рівні, у 34,3% – на достатньому, у 47,2% – на середньому, у 6,9% – на низькому. Схожі пропорції засвідчили дані, отримані під час другого опитування: високий рівень – 9,7%, достатній – 19,7%, середній – 66,3%, низький – 4,3%.

По-друге, позитивні та негативні мотиви навчання знаходяться майже на одному рівні. Зокрема перше опитування вказало, що коефіцієнти спонукальних факторів набуття знань, опанування професії та здобуття диплома дорівнюють 0,55, 0,54 та 0,47 в. о. відповідно. Тоді як результати другого опитування засвідчили, що пріоритетним мотивом для МФММ є творча самореалізація (0,96), на другому місці знаходяться професійні, пізнавально-навчальні та соціальні мотиви (усі – 0,78), дещо нижче – мотиви престижу (0,7) та комунікації (0,66), а останнє місце в ієрархії посідають мотиви уникнення (0,32).

По-третє, подібне ранжування вказує, що професійний розвиток для студентів не є основоположною метою навчання, тобто вони допускають можливість зміни професії музиканта – як м'якої (перехід у інші музичні практики), так і кардинальної (вихід з професії).

Для обґрунтування потреби в зміні концепції мотиваційного впливу на студентів розглянемо навчання крізь призму соціопсихологічного підходу.

Згідно з підходом Е. Еріксона [69], формування ідентичності людини відбувається внаслідок розв'язання кризи, продиктованої вирішенням вікових та ситуативних задач розвитку. Психолог вказує, що цей процес відбувається шляхом здійснення вибору, у результаті якого у свідомості особистості утворюється певна картина світу та знаходиться своє місце в ній. Головним чином, це відбувається через поєднання ідентичності людини із суспільною ціннісно-світоглядною системою.

Кожен такий вибір є точкою біфуркації, унаслідок проходження якої впорядковуються суб'єктивні якості. Так, Т. Мюнх на прикладі дослідження

розвитку підлітків виокремлює декілька шаблів становлення особистості та корелює їх з музикою та музичною практикою. До них науковець відносить (i) формування навичок до єднання, (ii) початкове самоствердження, (iii) професійну підготовку, (iv) визначення політичної орієнтації, (v) конструювання здатності до орієнтації в майбутньому, (vi) формування ідентифікації, заснованої на певному життєвому стилі, (vii) зрілість особистості, (viii) групову інтеграцію, (ix) фізичну зрілість, (x) формування сексуальної зрілості [101].

У реаліях сьогодення освітній процес ФАМО повною мірою пов'язується лише з однією з означених Т. Мюнхом задач розвитку особистості. Мова йде про формування професійної орієнтації шляхом контакту з музикою, що асоціюється з фаховою метою. У цьому контексті заклади ФАМО, за класифікацією Д. Харгрівза та Н. Маршала [86], представляють навчальний музичний контекст соціалізації та формування ідентичності. Проте велике значення в розвитку особистості здобувачів освіти також має домашнє середовище та середовище, що існує поза навчальним закладом та домом. Саме з останнім дослідники пов'язують основний розвиток особистості, що відбувається на основі «невидимих освітніх програм» [118, с. 565]. Зокрема, з останніми пов'язується (а) встановлення дружніх відносин шляхом спільного зацікавлення музикою та спілкування на її основі, (б) самоствердження на підґрунті музичних переваг, відмітних від домінантних/легітимних практик, продиктованих навчальним закладом та сім'єю, (в) формування унікальності на підставі субкультурних спільностей, (г) адаптація власних музичних переваг до музичних переваг групи через спільне музикування [101].

Отже, музична ідентичність здобувачів формується головним чином поза стінами закладів ФАМО та в переважній більшості випадків пов'язується з неакадемічними музичними практиками. І дійсно, на основі спостережень та спілкування зі здобувачами освіти слід констатувати: музикування та слухання орис-музики – музики для вивчення – студентами сприймається як зобов'язання, тоді як музичні феномени третього виміру соціалізації призначені для отримання насолоди та встановлення соціальних зв'язків [45].

На підставі вищезначеного можна дійти висновку, що освітня концепція ФАМО унеможлиблює здобуття маркерів повноцінного формування ідентичності здобувачів. З одного боку, це пов'язано з дистанціюванням від *об'єктивної тон-атмосфери буття* МФММ та ігноруванням сфери музичної творчості, сукупність яких утворює окремий пласт, що великою мірою визначає музичну атмосферу епохи. З іншого ж, продиктоване навчальними установками ФАМО сприяння ідентифікації здобувачів відбувається згідно з опусоцентричною орієнтацією. Як наслідок, явище музичної унікальності трактується звужено, у фаховому контексті, а саме «з позиції, як люди бачать себе у зв'язку із соціальними та культурними ролями, що існують у музиці» [86, с. 3]. Згідно з таким поглядом, ідентифікації «можуть складатися із широких, загальних ролей, таких як “композитор”, “виконавець”, “учитель музики” чи “критик”, а також роль самого “музиканта”. Вони також можуть бути визначені з точки зору специфічних характеристик, пов'язаних з різними спеціалізаціями, такими, як ті, що стосуються певних музичних інструментів або певних музичних жанрів» [86, с. 3]. Зрозуміло, що в таких умовах навчальний процес не може забезпечувати формування неповторності музичних якостей особистості, досвід контактування з різними музичними практиками, усвідомлення людиною органічної приналежності до різних музично-культурних сцен, самостійне набуття рецептивних та продуктивних музичних компетентностей, можливість вибору ментально близьких музичних практик.

Зауважимо, що нівелювання явища музично-культурного плюралізму сучасного соціокультурного середовища як основи ідентифікації здобувачів ФАМО має негативні наслідки. Насамперед так порушується один із найголовніших принципів мистецької педагогіки, що, згідно з О. Отич, полягає у створенні умов для природного й радісного існування особистості в освітньому просторі, її вільного творчого самовияву й становлення її творчої індивідуальності [24].

У соціопсихологічному контексті доцільно говорити про ментальні дисонанси. Так, М. Кастельс, розуміючи ідентичність як процес конструювання

сенсу на основі набору культурних атрибутів, якому надається перевага перед іншими джерелами сенсу, зазначає, що будь-який індивід може концентрувати в собі безліч ідентичностей, співіснування яких провокує *дисонантність у саморепрезентації та у соціальній дії* [52, с. 6–7].

Згідно з концепцією Е. Еріксона, здобувачі ФАМО під час навчання стикаються з головним вибором, пов'язаним з п'ятою стадією (підлітковий вік, 11–20 років), що є ключовою для набуття відчуття ідентичності. «При вдалому протіканні кризи підліткового віку у юнаків та дівчат формується відчуття ідентичності, при несприятливому – *сплутана ідентичність*, пов'язана з болісними сумнівами щодо себе, свого місця у групі, у суспільстві, з неясністю життєвої перспективи», – вказує Е. Еріксон [69, с. 15; курсив мій. – Я. Д.].

Музикознавець Ю. Чеқан не торкається питання ідентичності, хоча все ж у його публікації є теза, що безпосередньо стосується цього явища. «Учень, що стикається з одними інтонаційними практиками в навчанні і абсолютно іншими в реальному житті <...>, *ментально дезорієнтований та розгублений*. У класі йому доводять, що якісним/цінним є одне, а в житті він спостерігає домінування іншого», – вказує науковець [40, с. 42; курсив мій. – Я. Д.].

Означені ментальні дисонанси формують перший вимір наслідків, до яких призводить неврахування навчальним процесом ФАМО актуальної тон-атмосфери здобувачів. Другий натомість пов'язується зі зниженим рівнем мотивації як до навчання, так і до професійної діяльності.

Щоб зрозуміти як корелюється самоідентифікація з мотиваційними чинниками музичної активності, звернемося до теорії самовизначення (*self-determination theory*) – комплексного вчення про людську мотивацію, що спирається на систематизацію соціальних, когнітивних, емоційних факторів, а також враховує специфіку поведінки людини під час взаємодії із соціальним середовищем [71, с. 66].

Ця теорія, запропонована психологами Р. Райаном та Е. Десі [120; 121], являє собою синтез наукових підходів, що з різних боків висвітлюють психологічні та ментальні особливості мотивації людини. Фактично, у ній

враховано п'ять психосоціальних вимірів активізації людської діяльності, що розкриваються крізь призму відповідних систем поглядів: теорії когнітивної оцінки (вплив зовнішнього соціального середовища на внутрішню мотивацію людини), теорії інтеграції організмів (специфіка інтеріоризації та інтеграції цінностей та правил, що транслюються зовнішнім середовищем), теорії причинної орієнтації (залежність між специфікою зовнішнього соціального та індивідуальних психосоціальних рис людей), теорії базових потреб (зв'язок між мотивацією та природним прагненням людини до психологічного здоров'я), теорії змісту мети діяльності (життєві прагнення як орієнтири діяльності людей) [120; 121].

Дослідження психологів та музичних педагогів К. де Безенак та Р. Свінделлс [58], Дж. Девідсон, Д. Мура, Дж. Слободи, М. Хоу [57], П. Еванса [71; 70], А. Кріч [56], П. Макінтайра та Дж. Поттер [96], С. О'Ніл [103], С. О'ніл та Дж. Слободи [104], Дж. Ренвіка та Г. Макферсона [117], Б. Сміта [125], С. Халлам [84] свідчать, що теорія самовизначення володіє потенціалом у контексті вивчення мотивації здобувачів музичної освіти. Тож розглянемо навчальний процес ФАМО крізь її призму.

Відправною точкою вчення Р. Раяна та Е. Десі слугує *концепція діалектики організмів*. Вона обґрунтовує вроджене прагнення людини до психологічного здоров'я, а також пояснює орієнтацію особистості на діяльність, спрямовану на розвиток своєї ідентичності шляхом взаємодії із соціальним контекстом. Як вказують дослідники, цей процес засновується на задоволенні *базових психологічних потреб* людини, що: (а) є універсальними для всіх індивідів, оскільки не обмежуються однією національністю, статтю, віком, професією, походженням; (б) мають вроджений характер та, знаходячись у континуумі підсвідомості, відіграють ключову орієнтаційну роль у психічному та соціальному розвитку особистості протягом усього її життя [121].

Р. Раян та Е. Десі виокремлюють три психологічні потреби. По-перше, мова йде про *компетентність* як про прагнення особистості до ефективної практичної діяльності, заснованої на успішному використанні навичок та

здібностей у процесі взаємодії із соціальним середовищем. По-друге, базовою є потреба в *спорідненості*, тобто у відчутті соціального зв'язку з іншими людьми та усвідомленні своєї значущості в цій комунікації. По-третє, будь-яка людина потребує *автономії*, що виражається у володінні певною зоною психологічної свободи, а також пов'язується з можливістю приймати рішення на основі власних поглядів [121].

Необхідність у задоволенні перерахованих потреб пояснюється специфікою психосоціальної організації людей. З одного боку, процес нейтралізації нестач є своєрідним шляхом відновлення енергії людини, необхідним для її оптимального та ефективного функціонування, а також для соціальної адаптації. З іншого ж, перешкодження органічності цього процесу призводить до дезадаптації особистості та до пошуку нею заміників задоволення психологічних потреб або ж до розвитку певних моделей поведінки, призначених їх вуалювати [128].

Згідно з теорією самовизначення, потреби в компетентності, спорідненості та автономії пронизують усю людську діяльність, виступаючи основою її мотивації. Це означає, що спонукання здобувачів ФАМО до навчання та СКД потрібно базувати саме на задоволенні цих нестач. Про ефективність такого підходу свідчить зокрема ряд музично-педагогічних розвідок.

Так, С. О'Ніл [103], Дж. Слобода [104] та Б. Сміт [125] у своїх дослідженнях з'ясували, що студенти, які під час навчання переживають відчуття власної ефективності, тобто задовольняють потребу в компетентності, прагнуть до вищого рівня опанування уміннями та знаннями, відповідно, мета їхньої діяльності полягає в досягненні майстерності. Натомість здобувачі, які вважають, що їхні музичні вміння не можуть бути розвинені краще, не проявляють прагнення до розвитку. «Досвід здобуття компетентності та успіхів здійснює мотиваційний вплив, тоді як надмірні труднощі та відчуття недієздатності перешкоджають задоволенню потреби в компетентності та призводять до усвідомлення своєї неефективності, – пише П. Еванс. – У такій добровільній діяльності, як навчання музики, люди, ймовірно, будуть здаватися,

якщо потреба в компетентності не буде задоволена або коли її задоволенню щось завадить» [71, с. 68].

Згідно з дослідженнями Дж. Девідсон, Д. Мура, Дж. Слободи та М. Хоу [57], А. Кріч [56], потребу в спорідненості – переживанні, взаємності, взаємостосунках – у сфері ФАМО доцільно пов'язувати з відносинами між студентом та викладачем, між студентом та групою. Згідно з В. Шультіною, саме від цього фактору залежить позитивний емоційний стан та душевний комфорт здобувача [63, с. 19].

З одного боку, задоволення цієї нестачі залежить від психологічної спорідненості учня та педагога, що виступає чи не найважливішим фактором мотивації музичної творчості [57]. З іншого ж, у цьому контексті значення має асоціювання зі здобувачами, психологічне єднання яких відбувається в середовищі виконавського колективу, групи або класу та базується на основі музики, її ціннісного змісту.

Про задоволення третьої базової психологічної потреби, пов'язаної з автономією, свідчить відчуття студентом психологічної та фізичної свободи, адже в автономному середовищі його діяльність мотивується внутрішніми факторами. Зокрема, на цьому наголошували вчені-педагоги К. де Безенак та Р. Свінделлс [58], А. Бонневіль-Руссі, Р. Валлеранд та Т. Буффар [46], П. Макінтайр та Д. Поттер [96], які, порівнявши контрольоване на автономне освітні середовища, дійшли висновку, що демократична атмосфера навчання, надаючи студентам певну свободу, активізує їхню діяльність та сприяє покращенню якості навчання.

Застосування матриці базових психологічних потреб теорії самовизначення є ефективним не лише в аспекті дослідження мотивації студентів. В орієнтації на неї також доцільно розглядати процес формування музичної ідентичності здобувачів ФАМО. Зокрема, висловлене підкреслюється симптоматичним ґрунтування обох явищ на *«Я»-концепції*, яка дозволяє пояснити внутрішні імпульси людини.

Як вказують класики психології та соціології Р. Бернс [51], Ч. Кулі [54], Д. Мід [99], К. Роджерс [119], у контексті «Я»-концепції діяльність особистості постає з позиції її відповідності принципам внутрішньої узгодженості. При цьому основоположне значення тут має образ *ідеального «я»*, що формується у процесі взаємодії людини з її соціальним оточенням шляхом прийняття світоглядних установок соціальних груп. Так формується усвідомлена система уявлень індивіда про самого себе, яка переживається ним як неповторна, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми й ставиться до себе [9, с. 373].

У традиційному розумінні «Я»-концепція диференціюється на конітивний (набір поглядів про себе), оцінний (співвіднесення уявлень про себе з соціальним контекстом, образом ідеального «Я» та визначення ступеня сформованості власної ідентичності) та поведінковий (дії, спрямовані на реалізацію образу ідеального «Я»). На основі цієї конструкції ми інтерпретуємо «Я»-концепцію як кореляцію двох вимірів: *суб'єктивного* (когнітивно-оцінний компонент), що споріднюється з музичною ідентичністю, запрограмованою в самосвідомості, та *об'єктивного* (поведінкового), вольового складника цієї системи поглядів доцільно пов'язувати з мотивацією (Додаток Г).

Так, у першому випадку образ «ідеального Я», сконструйований на основі прийнятих особистістю ціннісно-світоглядних установок, виступає орієнтиром її рефлексії та утворює канал позитивних прагнень, зважаючи на які, відбувається процес формування ідентичності індивіда [76]. Натомість у другому випадку «Я» виступає ментальним прообразом особистості, сконструйованим нею на підставі засвоєних ціннісних орієнтирів та відповідно до її бажаного уявного майбутнього, орієнтація на яке слугує мотивацією для її розвитку [97].

Можна стверджувати, що в музично-творчому вимірі успішність набуття ідентичності та підвищення рівня спонукання залежить від задоволення вищезначених базових психологічних потреб. При цьому важливе значення має соціопсихологічний контекст, у якому відбуваються ці процеси. Так, у випадку знаходження людини в автономному середовищі, самосоціалізація та мотивування відбувається на основі інтересу, пов'язаного з внутрішнім локусом

причинно-наслідкових зв'язків [128, с. 106]. Тобто атмосфера свободи позначається на тому, що задоволення потреб залежить від самоусвідомлення людини. По-іншому соціалізація та мотивування відбувається в контрольованому середовищі, у якому людина зазнає зовнішніх впливів, що часто суперечать її світогляду. У таких соціопсихологічних контекстах, пов'язаних з сім'єю або з навчальним закладом, поведінка людей конструюється на підставі зовнішніх факторів. Як результат, формування особистості залежить від зовнішнього локусу причинно-наслідкових зв'язків, пов'язаного з фінансовою винагородою, примусом, викликом дискомфортних емоцій, апеляції до страхів тощо.

На підставі досліджень впливу освітнього середовища на успішність студентів [58; 79] актуальний навчальний процес ФАМО доцільно визначати як такий, що є далеким від автономної організації. Фактично в ньому панує атмосфера контролю, заснована на системі норм та правил, а також на позбавленні здобувачів права брати участь в організації навчального процесу.

Його безпосереднє втілення спостерігається на прикладі поширеного сьогодні у сфері ФАМО педагогічного стилю, що засновується на нормах соціального інституту орис-музики та підтримується ідеологією її субкультури. До його ключових рис Г. Падалка віднесла «догматизм педагогічних підходів і естетичних сентенцій, консерватизм у поглядах на життєві орієнтири мистецької підготовки, авторитаризм у викладанні, обмежений рамками викладацько-мистецького досвіду» [26, с. 35]. А на підставі дослідження Дж. Ріва, до характеристик викладацького підходу, базованого на контролі, можна віднести наступні позиції: (а) нав'язування студентам своїх поглядів на музичну творчість; (б) відсутність прагнення зрозуміти специфіку музичних поглядів учнів; (в) втручання в думки, почуття та дії здобувачів, продиктовані їхнім світоглядом, з метою нав'язування конкретної моделі поведінки [109].

З одного боку, організація педагогічної діяльності викладачів на основі контролю обумовлюється установками соціального інституту ФАМО. Згідно з ними ця соціальна структура забезпечує музичну та професійну соціалізацію

студентів, орієнтовані на інтонаційну практику orus-музики та заперечення неакадемічних мюзик. З іншого ж, симптоматичними є наслідки впровадження такого стилю. З цього приводу Дж. Рів вказує: «Акти вторгнення та тиску змушують студентів відмовлятися від внутрішньої системи орієнтації <...>, щоб думати, відчувати чи поводитися так, як визначає викладач» [109, с. 161].

Означене актуалізує потребу в конкретизації установок навчального процесу ФАМО, у якому будуть поєднуватися орієнтація на задоволення психологічних потреб здобувачів та передача світоглядних установок orus-музики. Сутність такої моделі конкретизував В. Радул: «Вихованець з об'єкта педагогічних впливів перетворюється в суб'єкт власного розвитку. І в цьому контексті, де виокремлюються особливості розвитку особистості як біосоціального утворення, важливо осмислити саме характер, специфіку соціального, того, що здобуває людина в процесі залучення до життєдіяльності» [28, с. 6]. Натомість О. Олексюк наголошує на безпосередніх атрибутах бажаної моделі освітнього процесу. «Орієнтація на розвиток індивідуальності й активного суб'єкта діяльності може бути реалізована лише на основі побудови відповідної стратегії діяльності викладача, що набуває сьогодні принципово нового сенсу – підтримання людини в духовній “самобудові” <...>, формування здатності до життєвого самовизначення» [23, с. 6]. При цьому важливого значення набуває особистісно-орієнтований підхід, що, за Г. Падалкою, ґрунтується на трьох позиціях: спрямування на розвиток особистості, засвоєння і розвиток спеціальних мистецьких знань і умінь, здібностей, художнього досвіду, ствердження суб'єктної ролі учня в процесі мистецького навчання [26, с. 71–77].

М. Ванстенкісте, Б. Соененс та К. Німець з'ясували, що засвоєння студентами соціальних норм та цінностей, трансльованих освітою, можливе за умов, якщо (а) соціалізаційний вплив здійснюється агентами, ментально близькими до здобувача, (б) він базується на автономії та (в) відбувається на підставі спорідненості між викладачем та учнем [128]. На думку дослідників, у цьому контексті важливе значення має психосоціальне середовище, сприятливе

для задоволення психологічних потреб студентів. Відповідно науковці визначили три ключові характеристики такого оточення: структурованість (орієнтація на компетентність), тепле та чуйне ставлення (забезпечення спорідненості), підтримка автономії (автономія) [128].

Розглянемо означені позиції.

Структурованість освітнього середовища. «Те, що мотивує учнів у конкретній предметній області, залежить від їхнього досвіду та навколишнього середовища. <...> Завдання викладача – структурувати освітнє середовище так, щоб воно відповідало інтересам та потребам студентів», – зауважує В. Греко [79, с. 31]. Як вказують Х. Янг, Дж. Рів та Е. Десі, поняття структури в цьому контексті стосується повноти та чіткості інформації, наданої студентам для пояснення стратегії досягнення бажаних результатів навчання. Безпосередніми атрибутами структурованості освітнього процесу є: чіткі, зрозумілі та детальні вказівки щодо аспектів навчання; дотримання сформованої програми дій, необхідної для управління діяльністю учнів; конструктивна оцінка результатів роботи студентів; забезпечення зворотного зв'язку [90].

Тепле та чуйне ставлення. К. Німець та Р. Раян вказують, що атмосфера спорідненості між учасниками навчального процесу є ключовою умовою, необхідною для передачі зовнішніх цінностей, оскільки лише за умови відчуття ментального зв'язку студенти здатні безконфліктно сприймати зовнішні музично-культурні цінності [102]. Досягнення спорідненості відбувається шляхом забезпечення відчуття здобувачами поваги до їхньої світоглядної системи та психоемоційного зв'язку з освітнім середовищем, а також можливості «спілкування з іншими суб'єктами взаємовигідними способами» [102, с. 68]. У навчальному процесі це можливо реалізувати через визнання унікальності та самодостатності музичних уподобань студентів.

Підтримка автономії. Автономія – це середовище, у якому студентам, які позиціюються як особистості, надається можливість вибору. В автономному середовищі враховуються музично-культурні погляди здобувачів, а навчальний процес орієнтується на їхні вподобання та особисті інтереси. Крім того, в учнів

виховуються внутрішні мотиваційні ресурси шляхом забезпечення можливості прояву ініціативи, створюються оптимальні умови відповідно до мети навчання, а навчальна комунікація представляє «неконтрольовану інформаційну мову», пов'язану з поясненнями та обґрунтуваннями без критики й засудження [90].

Отже, указані риси освітнього процесу сприяють задоволенню базових психологічних потреб здобувачів ФАМО, тим самим сприяючи стимулюванню їх внутрішньої мотивації та покращенню навчальної діяльності процесу. Проте орієнтація на нейтралізацію природних нестач особистості не заперечує той факт, що у сфері ФАМО важливе значення мають *зовнішні чинники соціалізації*, пов'язані зі світоглядними установками орус-музики. У зв'язку з цим доцільно розглянути специфіку процесу *інтеріоризації* здобувачів.

«Інтеріоризація займає центральне місце в успішній соціалізації, тому що у випадку особистого схвалення людиною суспільних норм та правил вона буде охоче слідувати їм навіть за відсутності агентів соціалізації (наприклад, батьків, учителів)», – зауважують М. Ванстенкісте, Б. Соененс та К. Німець [128, с. 113]. Крім того, дослідники визначають інтеріоризацію як процесуальне явище інтеграції норм та цінностей зовнішнього соціального середовища у світоглядну структуру особистості.

При організації навчального процесу ФАМО, орієнтованого на музичну ідентичність, доцільно зважати на типи регуляції особистості, що мають різний рівень інтеріоризації. Серед них Р. Раян та Е. Десі виокремлюють наступні [120]:

Зовнішня регуляція (відсутність інтеріоризації). Пов'язана з впливом на здобувача зовнішньої контрольованої мотивації (очікування, винагорода, покарання), що є ефективною, допоки відбувається безпосереднє стимулювання. Діяльність при цьому здійснюється з метою відповідності зовнішнім вимогам і не підкріплюється усвідомленням змісту та значення цінностей, які йому, фактично, нав'язуються. Емоційний фон цього типу регуляції засновується на тиску та стресі.

Інтроектована регуляція (часткова інтеріоризація). Походить від зовнішніх мотиваційних чинників контрольного штабу, під впливом яких

активність студента орієнтується на забезпечення певного емоційного стану (гордість, підвищення рівня самооцінки, уникнення почуття провини, сорому). Підґрунтям механізму інтросекції є внутрішній емоційний тиск, що породжується самою особистістю. Натомість регуляція відбувається шляхом одноразової «ін'єкції» і не потребує подальшого впливу зовнішніх факторів.

Ідентифікована регуляція (майже повна інтеріоризація). Спирається на внутрішні мотиватори та має автономний характер, оскільки її стимули – це особисті цінності людини та прагнення до релевантності. У цьому контексті діяльність студента породжується внутрішніми психологічними силами, орієнтованими на особистісні цінності та зобов'язання. Про прийняття зовнішніх норм та правил свідчить емоційна свобода та прагнення.

Інтегрована регуляція (повна інтеріоризація). Породжена внутрішньою автономною мотивацією, заснованою на чіткому усвідомленні обов'язкового дотримання визначеної моделі поведінки. На цьому рівні відбувається асиміляція зовнішніх цінностей та ідентифікаційних аспектів особистості, у результаті чого формується цілісне самоусвідомлення.

На підставі означеного можна дійти висновку, що успішна інтеріоризація здобувачів ФАМО можлива в автономному музично-освітньому середовищі, у якому формуються стимули внутрішньої мотивації здобувачів освіти.

Досліджуючи чинники створення внутрішнього локусу причинно-наслідкових зв'язків, Д. Кордова та М. Леппер виокремлюють три умови, яким повинен відповідати освітній процес. По-перше, *контекстуалізація навчання* шляхом його синхронізації з інтересами здобувачів, орієнтації на їхню творчу діяльність та створення можливості вивчати їх власне соціокультурне середовище. По-друге, *персоналізація*, що дозволяє усвідомити свою унікальність через включення до навчального процесу близької для здобувачів музики. По-третє, *свобода вибору* – здатність контролювати організацію навчального процесу шляхом відбору навчального матеріалу [55].

Як показала розвідка Д. Кордови та М. Леппер, вивчення музики, що займає важливе місце у творчому житті студентів, значно впливає на їхню

мотивацію. До такого ж висновку дійшли Дж. Ренвік та Г. Макферсон, констатуючи із соціомузичної позиції позитивний ефект від впровадження студентоорієнтованого репертуару [117]. В обох випадках взаємозв'язок між мотивацією та близькою до студента музикою пояснюється тим, що музичний матеріал виступає віддзеркаленням його особистого «Я», тим самим забезпечуючи задоволення психологічної потреби в спорідненості.

2.3. Розвиток критичного мислення як когнітивного ідентифікатора сучасної музичної еліти

Визначаючи специфіку СКД як комунікативного акту, ми конкретизували, що ця практика відбувається в чотирьох комунікативно-функціональних проєкціях, три з яких спрямовуються на ціннісне оновлення академічної музики. Так, вони пов'язуються з генеруванням нових цінностей середовища *opus*-музики (ресоціалізація), впровадженням цінностей неакадемічного полюса музичної культури в академічну музичну практику при ціннісному домінуванні останньої (асиміляція) та паритетним інкорпоруванням цінностей різних сегментів музичної культури (акультурація). Факт трансформаційної орієнтації діяльності фахівців музичного мистецтва спонукає до їх позиціювання як представників *сучасної музичної еліти* – лідерів *opus*-музики, соціальних суб'єктів, здатних генерувати нову ціннісно-нормативну стабільність, створювати нові соціальні рішення, продукувати нову інформацію [21, с. 278].

Нагадаємо, що традиційна модель музичної еліти заснована на суспільному дистанціюванні та культурному домінуванні. Тобто ця соціальна група розуміється як замкнена спільнота, що протиставляється іншим субкультурам як за змістовними, лексичними, функціональними та комунікативними ознаками своєї інтонаційної практики (*opus*-музики), так і зважаючи на класову приналежність її творців та поціновувачів. Проте аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволив з'ясувати, що притаманна їй «хаотична інтонаційна багатоукладність» (Ю. Чекан [39]), з одного боку, виступає чинником організації безмежної кількості музичних просторів

субкультур, а з іншого – спричиняє явище плюралізму еліт. Це позначається на тому, що еліту *opus*-музики доцільно розглядати виключно в контексті практики академічної музики європейської традиції. Як результат, «фоновий» контекст привілейованої групи музикантів складатимуть не послідовники неакадемічних м'юзик, а представники цієї ж інтонаційної практики, які знаходяться нижче в суспільній ієрархії.

Як указують прибічники соціологічної *концепції плюралізму еліт* Р. Даль, С. Келлер, Г. Ласвелл, Д. Рісман, О. Штаммер, процес відбору її представників засновується на ціннісно-раціональному принципі. Фактично, сучасні еліти формуються з найбільш компетентних та вмотивованих громадян, здатних приймати рішення і саме особисті якості забезпечують входження до групи обраних [13].

У випадку із сучасною музичною елітою доцільно говорити про декілька маркерів компетентності та вмотивованості.

Як ми вказували раніше, у традиційній моделі еліти на чільне місце ставляться безпосередні факти підтвердження кваліфікованості того чи іншого музиканта, на підставі яких його можна відносити до передових представників *opus*-музики. Зокрема, це відбувається шляхом аналізу накопичених обсягів *музично-культурного капіталу*, що, за П. Бурдьє, існує в трьох формах: інкорпорованій (знання, навички та досвід), об'єктивованій (матеріальні предмети), інституціоналізованій (академічне визнання) [47]. Не заперечуючи ваги цього компонента, обов'язкового для позиціонування в ієрархії академічної музики, зауважимо, що в умовах специфіки СКД, вимоги до еліти цим параметром не вичерпуються. Оскільки мета соціокультурної комунікативної практики полягає в *трансформації середовища *opus*-музики шляхом оновлення її ціннісного змісту*, а також пов'язується із засвоєнням та перетворенням цінностей неакадемічної музики, до представників еліти висувається насамперед вимога у володінні певним типом *інтелектуальної активності*. У цьому контексті лідерів *opus*-музики слід розглядати як представників художньої

інтелігенції, які на основі високого рівня розумової активності генерують духовні цінності.

Означений ракурс дозволяє виокремити другу педагогічну умову підготовки МФММ до СКД у процесі фахової підготовки, пов'язану з *розвитком критичного мислення як когнітивного ідентифікатора сучасної музичної еліти*. Зауважимо, що ця педагогічна умова орієнтована на забезпечення когнітивного компонента готовності МФММ до СКД.

На наш погляд, обов'язковим маркером еліти є її високий інтелектуальний рівень, що допомагає вправно та раціонально розв'язувати проблеми, незалежно від зовнішніх обставин. Екстраполяція наведеної тези на перетворювальну діяльність фахівців музичного мистецтва актуалізує визначення їхнього когнітивного профілю, пов'язаного з певним типом інтелектуальної діяльності. Тож тут доцільно говорити про два відмінні рівні розумової активності. Перший, *репродуктивний*, як відомо, працює на основі стереотипів, правил і схем та за своєю природою є консервативним. Особистості з таким типом мислення дотримуються певної сформованої світоглядної системи, усі свої ресурси спрямовують на підтримку культурного порядку та норм, що його регулюють, а їхня креативна діяльність не виходить за межі традиційного контексту. Натомість носії другого типу мислення – *продуктивного* – завдяки полівалентності та нестандартності інтелектуального акту здатні до перегляду похідних положень системи та створення нових моделей світу. Власне, цей тип мислення пов'язується з вищим рівнем творчої потенції, адже втілюється в прагненні до виходу за межі нормативного середовища.

Оскільки еліта трактується як реалізатор якісних змін, саме продуктивна інтелектуальна діяльність є пріоритетною для її ідентифікації. Цей тип розумового акту ми пов'язуємо з критичним мисленням.

Науковий доробок закордонних та українських психологів і педагогів М. Аллен [42], О. Белкіної-Ковальчук [2], Г. Ватсона та Е. Глейзера [73], М. Гарретта [75], П. Вудфорда [131], Р. Енніса [68; 67; 66], Д. Клустера [35], М. Ліпмана [19], Р. Майєра та Ф. Гудчайлд [98], Р. Пола [106], С. Романової та

О. Денисевич [30], П. Хагера та М. Кея [83], Д. Халперн [85], Т. Хачумян [38], В. Хюйтта [88], Дж. Чаффі [53] висвітлює критичне мислення як складну організацію інтелектуальної активності, у якій виокремлюється дві базові проєкції.

По-перше, цей тип розумової діяльності слід розуміти як *когнітивну техніку* або стратегію, засновану на конструюванні логічних умовиводів, створенні логічних моделей, прийнятті обґрунтованих рішень [85, с. 8]. У цьому контексті, як вказує М. Ліпман, критичне мислення являє собою ефективну методологію опрацювання інформації шляхом об'єктивної оцінки аргументів [19]. На цьому акцентує також В. Хюйтт. На його думку, критичне мислення «передбачає оцінку аргументів або пропозицій і вироблення суджень, що керують розвитком переконань та мотивують до діяльності» [88]. У схожих координатах знаходиться трактування Р. Майєра та Ф. Гудчайлд, які зауважують, що критичне мислення – активний, систематичний процес розуміння й оцінки аргументів, а також визнання того, що не існує єдиного правильного способу інтерпретації аргументів [98, с. 3]. Найповнішу дефініцію поняття в цьому контексті спостерігаємо в М. Аллен, яка пише, що критичне мислення – це «інтелектуальні та розумові процеси, за допомогою яких людина успішно концептуалізує, аналізує, синтезує, оцінює та/або застосовує інформацію, щоб сформулювати судження, висновки чи відповіді» [42 с. 23].

По-друге, критичне мислення також слід позиціювати як явище, спрямоване на формування інтелектуальної дисципліни людини. Зважаючи на це, Р. Енніс стверджує, що воно є «раціональним рефлексивним мисленням, сфокусованим на вирішенні, чому вірити, а чому ні» [66]. Подібний контроль, як зауважує Д. Халперн, здійснюється насамперед при оцінці (а) результатів мислення (шляхом визначення ступеня правильності сформульованого рішення та ступеня розв'язання поставленої задачі) та (б) якості розумової діяльності (через з'ясування ефективності обраної послідовності) [85, с. 22]. Власне, ці підходи до самоаналізу дозволяють розуміти критичне мислення як схильність займатися діяльністю з рефлексивним скептицизмом [75, с. 8].

Критичне мислення не можна розглядати поза його когнітивної феноменології.

Так, згідно з таксономією Б. Блума, критичне мислення займає найвищу позицію в ієрархії розумових актів та поєднує в собі процеси аналізу (розкриття складових частин вивченого матеріалу), синтезу (комбінування/інтегрування знань з метою формування нових конструкцій) та оцінки (змістовні оцінювальні судження про вивчений матеріал та про нові дані, що стосуються його). Проте, воно не може існувати без когнітивних явищ нижчого порядку, що складають його підґрунтя. До них відноситься запам'ятовування (відтворення інформації), розуміння (синтез інформації та її виклад своїми словами) та застосування (використання інформації в частково зміненій або новій ситуації) [44].

Також цей тип інтелектуальної діяльності доцільно синхронізувати з віковими особливостями розвитку розумових здібностей людини. У контексті операціональної теорії Ж. Піаже критичне мислення належить до останнього, четвертого етапу когнітивного становлення людини, стадії якого відрізняються співвідношенням між її психічною організацією та навколишнім середовищем. Цей щабель, номінований дослідником *формально-оперативним* та пов'язаний з підлітковим віком, корелюється зі здатністю мислити науково, систематично та гіпотетично, оперуючи символами абстрактних понять [89].

Формування навичок критичного мислення у МФММ актуалізується насамперед рядом взаємопов'язаних чинників соціокультурної природи.

По-перше, мова йде про здатність музикантів-професіоналів до орієнтації в умовах сучасної соціокультурної ситуації, якій притаманні постійне збільшення музичних практик, їх оновлення та трансформація, зміна ціннісних змістів та комунікативних каналів. Мінливість, реструктуризація, тотальна демократизація та плюралізація музичного середовища вимагає від фахівців музичного мистецтва, залучених у комунікативну СКД, певних розумових навичок. Зокрема, до них відноситься гнучке та оперативне мислення, не обмежене однією ментальною системою, адаптивність до ментальних координат інших суб'єктів, прагнення до об'єктивного пізнання навколишнього світу. Саме

останнє, виступаючи сутністю критичного мислення, разом із залученням широких соціальних контекстів аналізу, сприяє нейтралізації проявів соціальної несправедливості в політичному, національному, субкультурному та ін. вимірах [94].

По-друге, критичне ставлення допомагає звільнитися від притаманних соціальному інституту орpus-музики стереотипності мислення, догматизму та конформізму – ментальних установок, що регулюють музичну творчість та освіту й втілюються у вигляді непохитних інституційних норм та правил. «В умовах сучасності особливого значення набуває активізація критично-оцінного ставлення учнів до засвоєння художнього матеріалу. Слепа віра в авторитет і догму призводить до гальмування процесів вільного розвитку особистості в мистецтві», – резюмує Г. Падалка [26, с. 40].

І дійсно, з одного боку, критичне мислення нейтралізує постульований вплив думок авторитетів та загалу, а також запобігає нівелюванню особистої думки щодо музичних процесів та явищ. З іншого ж, воно відкриває перспективи для затвердження альтернативних поглядів на аспекти музичної творчості та варіантності розв'язання тих чи інших проблем. Фактично, як стверджує П. Вудфорд, ця інтелектуальна діяльність дозволяє фахівцям музичного мистецтва зберігати свої музичні переконання, не підкорюючись суспільним нормам [131].

По-третє, критичне мислення безпосередньо пов'язано зі специфікою соціокультурної практики музикантів-професіоналів, що розгортається в координатах протилежних сегментів музичної культури. Зокрема, така інтелектуальна діяльність забезпечує продуктивність мислення, пов'язану з генеруванням нових ідей (цінностей), об'єктивним обґрунтуванням фактів та явищ, а також допомагає не зациклюватися на сталих загальноприйнятих ментальних моделях. Крім того, у контексті професійної діяльності важливим є те, що критичне мислення відіграє важливу роль у комунікації, оскільки під час спілкування впливає як на саморегуляцію, так і на контроль за зовнішнім середовищем [83].

По-четверте, навчання у сфері ФАМО за віковим аспектом припадає на підлітковий вік (16–21 років). Тобто, згідно з теорією Ж. Піаже, робота над формуванням критичного мислення в здобувачів є симптоматичним етапом у їхньому когнітивному розвитку, що потребує обов'язкового сприяння [89].

Як бачимо, засноване на приматі логіко-понятійного систематичного погляду на явища навколишнього світу, відкрите до розбіжностей, що породжують нові факти та обставини, не сковане емоційно-інтуїтивним осягненням світу та догматичними постулатами, критичне мислення є когнітивним підґрунтям СКД. Саме здатність мислити критично, тобто розглядати ідеї з багатьох точок зору та порівнювати їх з іншими ідеями [2, с. 3–4], дозволяє фахівцю музичного мистецтва бути повноцінним учасником комунікації між різними сегментами музичної культури. Адже саме неупереджений аналіз, порівняння та прогноз уможливають прийняття ефективних рішень та продукування нових ціннісних повідомлень.

В означеному контексті ФАМО слід позиціювати як фактор забезпечення здатності здобувачів до практичного застосування отриманих навичок критичного мислення в наведених контекстах ситуаціях. За визначенням Д. Халперн, ця сфера знання, виконуючи свою прогностичну функцію, «повинна будуватися на основі двох нерозривних принципів: вміння швидко орієнтуватися інформаційному потоці, що стрімко росте, та вміння осмислити й використати отриману інформацію» [85, с. 10]. Отже, освітній процес ФАМО доцільно орієнтувати на формування навичок до критичного мислення у МФММ.

Щоб з'ясувати, яким інструментарієм повинен володіти студент, звернемося до доробку психологів та філософів, які досліджують феноменологію критичного мислення, зважаючи на його когнітивну специфіку.

Аналізуючи якості критичного мислення, Р. Енніс наголошує на ряді диспозицій, до яких відносить чіткість усвідомлення вихідних даних, зосередженість на проблемі, що осмислюється, врахування загального контексту, зважання на причини, високий рівень поінформованості, прагнення до пошуку альтернатив, точність, самосвідомість, відкритість до інших поглядів,

обачність тверджень, відсутність скептицизму, використання власних здібностей. Також дослідник додає, що людина, яка мислить критично, концентрує в собі ряд необхідних здібностей, а саме: визначення фокуса мислення, аналіз аргументів, постановка запитань для роз'яснень, визначення, припущення, правдивість, спостереження, дедукція, індукція, ціннісне судження, інтеграція, впорядкованість, чутливість до інших тверджень, наслідування риторичної стратегії [68].

У моделі критичного мислення Г. Ватсона та Е. Глейзера цей тип інтелектуальної діяльності передбачає уміння, пов'язані з (а) розпізнаванням проблеми, (b) знаходженням дієвих засобів для розв'язання цих проблем, (c) збором та обробкою відповідної інформації, (d) розпізнаванням невикладених припущень та цінностей, (e) розумінням і використанням мови з точністю, чіткістю і розрізненням, (f) інтерпретацією даних, (g) оцінкою доказів та тверджень, (h) визнанням існування логічних зв'язків між логічними пропозиціями, (i) висуванням обґрунтованих висновків та узагальнень, (j) перевіркою узагальнень та висновків, (k) реконструюванням власних моделей переконань на основі досвіду, (l) винесення точних суджень щодо конкретних речей і якостей у повсякденному житті [73, с. 7].

Наведені підходи до диференціації критичного мислення на когнітивні процеси підкреслюють висловлену вище тезу про те, що цей тип інтелектуальної діяльності є складним процесом, заснованим на розгалуженій системі розумових алгоритмів, спрямованих на всебічне вивчення проблем та предметів. Тож формування критичного мислення МФММ у процесі фахової підготовки потребує дотримання певної моделі освітнього процесу, що найбільш ефективно сприятиме когнітивному вихованню студентів.

Прибічник концепції виховання критичного мислення М. Ліпман писав: «Критичне мислення, як відомо, виявляється вмільм, майстерним мисленням. А майстерність є досконалою діяльністю, яка задовольняє відповідні критерії. Щоб мислити критично, нам слід – як в оркестрі – диригувати величезною кількістю пізнавальних навичок, об'єднаних у групи, наприклад навичок формування

умовиводів, концептів, дослідження і перекладу. Без цих навичок ми були б нездатні ні з'ясувати смисл письмового тексту чи усної розмови, ні вкладати смисл у те, що пишемо чи висловлюємо» [19, с. 41].

Аналіз та порівняння робіт Д. Клустера [35], М. Ліпмана [19], Р. Пола [106], Д. Халперн [85] та Дж. Чаффі [53], присвячених психолого-педагогічній інтерпретації критичного мислення, дозволяє узагальнити та диференціювати вміння, необхідні для здійснення цієї інтелектуальної діяльності. Як результат, утворилась *система взаємопов'язаних атрибутів* критичного мислення, на виховання яких доцільно орієнтувати освітній процес ФАМО (Додаток Д).

Об'єктивність. Пов'язана тим, що критичне мислення орієнтується на предмет пізнання, є незалежним від бажань та волі суб'єкта та передбачає узгодження інтелектуального акту з умовами, у яких існує предмет. Також ця властивість визначає контекстуальну природу розумової діяльності, що тягне за собою рівне ставлення до всіх поглядів на проблему, визнання ймовірностей та невизначеності.

Ерудованість. Критичне мислення завжди апелює до інформаційного «фону», представленого фактами, ідеями, свідченнями, даними, спостереженнями та досвідом, на основі яких формуються судження та аргументи, підтверджуються чи спростовуються припущення. Це означає, що така інтелектуальна діяльність не може існувати без опори на нижчі рівні розумової активності – запам'ятовування, розуміння, застосування.

Доброчесність. Дотримання морально-етичних стандартів, що заперечують маніпуляцію, фальсифікацію та містифікацію, тобто висувають вимогу до відповідального ставлення до доводів та аргументів. Доброчесність також передбачає дотримання стандартів аргументації на наслідування критеріального *tertium comparationis* як у процесі аналізу, так і під час критичної дискусії.

Автономність. Процес критичного мислення є незалежним від зовнішніх чинників та факторів, спирається на власну аналітичну діяльність та відкидає невинуваті авторитети. Його результатом є формулювання індивідуальних

суджень, ідей, оцінок та переконань, що, з одного боку, повинні бути відірваними від усталених моделей, а з іншого, не обов'язково мають бути унікальними.

Логічність. Критичному мисленню притаманна впорядкованість, зв'язність та алгоритмічна структурованість. Цей атрибут позначається на генеруванні та оцінці шляхів розв'язання проблеми, оцінка та вибір яких диктується послідовною й логічною аргументацією.

Самоорганізація. Регуляція емоційно-інтелектуального тону суб'єкта, що здійснюється ним самостійно, є передумовою критичної діяльності. Тут мова йде про (а) самовдосконалення розумової активності шляхом постійної рефлексії, (б) виховання евристичності та допитливості, що є імпульсом для розв'язання конкретних питань та проблем. Також для самоорганізації значення має (в) формування психологічних установок, до яких Р. Пол відносить інтелектуальну сміливість (прагнення до вивчення апріорних ідей та переконань), скромність (усвідомлення меж власних знань та досвіду), емпатію (припущення суб'єктивності власних суджень), наполегливість (прагнення до інтелектуальних прозрінь), віру в розум (визнання примату логічного мислення).

Комунікативність. Критичне мислення слід позиціювати як процес, що розгортається в соціальному спілкуванні. Невіддільною для нього є атмосфера продуктивного обміну думками, що потребує навичок дискусії, пов'язаних з терпінням, умінням слухати та вербалізувати думки, організацією раціонального та адекватного обговорення. Також атрибут комунікативності передбачає володіння навичками розуміння методів переконання та захисту від них («вербальне міркування», за Д. Халперн [85]).

Симптоматичним є питання, що стосується організаційного аспекту впровадження в освітній процес ФАМО методів розвитку означених атрибутів критичної розумової діяльності. У цьому контексті, як зауважив Р. Енніс, доцільно виокремлювати два підходи [67, с. 5]. Перший, інфузійний, науковець пов'язав з експліцитним вивченням принципів цієї інтелектуальної активності, що реалізується шляхом надання глибоких знань про теорію критичного мислення, забезпечення практичного досвіду, а також регулюється чіткими

інструкціями. Прибічники цього підходу дотримуються погляду про те, що вихованню критичного мислення фахівців розумової праці слід приділити окремі курси дисциплін, орієнтовані на явне подання схем правильного мислення. Другий підхід до формування критичної розумової діяльності, імерсійний, на думку Р. Енніса, апелює до прихованого впливу, що передбачає неусвідомлене набуття практичних навичок та звичок під керівництвом викладача [67, с. 5]. На ньому вибудовуються концепції педагогів, які стверджують, що найбільш ефективним є впровадження прийомів критичного мислення в традиційні дисципліни та освітні програми.

На наш погляд, розвиток критичної розумової діяльності в контексті ФАМО доцільно базувати на *імерсійному підході*, оскільки його впровадження враховує два ключові фактори навчального процесу. З одного боку, значення має специфіка організації навчального процесу, пов'язана з низькою адаптивністю навчальних планів та освітніх програм до трансформацій та введення нових дисциплін, що орієнтує на апеляцію до наявних курсів дисциплін. З іншого ж, у сфері ФАМО досягнення критичного мислення вимагає симптоматичної прив'язки до музичної практики – у цьому контексті фахова орієнтація виступає підґрунтям розвитку когнітивних навичок, синхронізованих з майбутньою соціокультурною діяльністю здобувачів.

Чи не найголовніше значення в процесі формування критичного мислення набуває наявність *особливого середовища*, що спонукає до такого виду інтелектуальної діяльності. На підставі робіт музичних педагогів М. Гаррета [75], Д. Джонсона [91], Д. Елліота [63], М. Кукіду [92], Р. Літт [94], Л. Погоновські [108], Б. Реймера [116], Е. Смолл [124], О. Топоглу [126], Р. Шоу [123] можна виокремити ряд характеристик подібного освітнього контексту, у якому культивується критичне мислення.

Як указує Е. Смолл, ключовою умовою для розвитку критичної розумової діяльності є наявність *атмосфери когнітивного виклику*, заснованої на пошуку рішень та відповідей під керівництвом викладача [124]. Насамперед ця установка передбачає педагогічну фасилітацію, що пов'язується з діалогічністю та рівністю

спілкування між викладачами та учнями, відсутністю директивних вказівок наставника, нівелюванням його беззаперечного авторитету. Це потребує переорієнтації навчального процесу з трансляції масивів інформації (т. зв. викладацький конструктивізм) на евристичну бесіду (діалог, полілог), адже процес постановки питань та пошуку логічних відповідей сприяє розвитку ключових для критичного мислення навичок аналізу, оцінки, аргументації. Проте тут варто погодитися з Л. Погоновські, яка стверджує, що орієнтація на діалогічність не заперечує традиційну модель викладу інформації. «Викладання лекцій залишається одним із найбільш доцільних способів передачі великої кількості інформації за обмежений час», – указує дослідниця [108, с. 36]. Також додамо, що обов'язковим для атмосфери когнітивного виклику є підтримка студентів викладачем – вона сприяє формуванню самостійності розумової діяльності та забезпечує досвід раціонального реагування на когнітивні подразники.

Ще однією рисою освітнього середовища, що сприяє формуванню критичного мислення, є *моделювання поліконтекстуальних координат* навчання. Тут мова йде про залучення різнорівневих контекстів вивчення музичних явищ – мистецьких, стильових, жанрових, історичних, соціальних, музично-теоретичних, міждисциплінарних тощо. Їх сукупність складає підґрунтя формування звички до аналітичного осмислення умов, що поглиблюють та уточнюють інтерпретацію того чи іншого феномену. Це відбувається шляхом апеляції до власних знань та досвіду, а також через оцінку правдивості джерел, що представляють погляди на проблему.

Третя умова пов'язується з *оцінюванням процесуальності мислення*. Згідно з нею успішність навчання визначається не правильністю відповіді, а логічністю й впорядкованістю розумової діяльності, аргументацією та дотриманням інтелектуальних атрибутів критичного інтелектуального акту. Такий підхід впливає на підвищення мотивації здобувачів: апріорна позитивна оцінка послідовності їхніх думок буде забезпечувати відчуття задоволення від розумової активності [124].

Симптоматично, що означені властивості освітнього середовища повинні отримувати свою безпосередню реалізацію в певних формах роботи. Як указує Д. Елліот, здобувач музичної освіти повинен критично сприймати всі аспекти музикування – слухання, виконання, створення, – адже саме це допомагає повноцінно досліджувати музику [63]. Відповідно до цієї тези М. Кукіду запропонувала диференціацію вимірів навчання, орієнтованих на формування та апробацію навичок оцінювальної розумової діяльності. З одного боку, учена синхронізувала зони прояву критичного мислення та основні види музичної творчості, у результаті чого було конкретизовано *композиторську* (створення), *виконавську* (виконання), *слухацьку* (сприйняття) та *музично-теоретичну* (усвідомлення) *проекції* навчального процесу. З іншого ж, при диференціації подібних освітніх зон, М. Кукіду апелювала до відмінності знань та досвіду, необхідних для формування оцінювальних суджень та аргументації [92].

Варто зауважити, що виокремлені виміри навчального процесу мають спільну точку перетину, що походить від специфіки музичної творчості та пов'язується з приматом *слухацького сприйняття*.

Досліджуючи цей феномен, М. Серафін зауважує, що слухання музики завжди супроводжується активними когнітивними процесами, спрямованими на різноманітне розуміння явища, що звучить [122]. «Сприймаючи музику, слухач постійно свідомо чи несвідомо судить і приймає рішення про те, що чує. Ці рішення включають особисті симпатії та антипатії, а також уподобання до певного музичного стилю та середовища виконання», – стверджує Д. Джонсон [91, с. 1162].

«У музиці <...> немає єдиної правильної відповіді на запитання. Оскільки музика постійно пропонує ситуації виклику, у яких відсутні стандартні чи затвержені відповіді, це може сприяти розвитку критичного мислення» [92, с. 4]. І дійсно, у випадку з фахівцями музичного мистецтва слухання музики позиціонується активна розумова діяльність. Саме на підставі сприйняття різноманітних параметрів музичного явища – форми, метроритму, ладотональної організації, фактурних особливостей, динаміки, темпу, гармонії,

тембрів тощо – конструюються незалежні об'єктивні судження та аргументи щодо стильових, жанрових, епохальних та ін. координат твору. Головним чином, це відбувається шляхом аналізу, синтезу, порівняння та протиставлення, розробки критеріїв для судження, установлення зв'язків, розпізнавання шаблону, оцінки музичної інформації, міркування та рефлексії на основі афективних реакцій та переживання попередніх почутих музичних творів [91, с. 1163–1164].

2.4. Організація навчального процесу за принципами прагматичної концепції музичної освіти

На думку Т. Котарбінського, діяльність кожної людини проявляється у двох вимірах, перший з яких втілюється в системі ціннісних орієнтирів, а другий – пов'язується з практичними діями, спрямованими на задоволення певних потреб [105]. Симптоматично, що подібну онтологічну біполярність функціонування людини можна спостерігати й на прикладі ФАМО, адже для її освітнього процесу закономірною є орієнтація на формування як ментальних координат (ідеологія *opus-музики*), так і практичних навичок та умінь.

У музично-педагогічному науковому дискурсі, представленому роботами П. Джонса, Л. Грін, Б. Реймера, К. Йоргенсен, Д. Елліота, Дж. Маєлло, М. Сильверман, Ф. Алперсона, Т. Регельскі, В. Боумана, розгляд двосторонньої природи музичної діяльності є одним із центральних питань, що осмислюється шляхом рефлексії концепційних установок музичної освіти за параметрами їх органічності, актуальності, ефективності та соціальної вкоріненості. Так, науковці досліджують співвідношення між навчанням музичних цінностей та навчанням музичної практики, а домінування в навчальному процесі того чи іншого виміру пов'язують з відповідними освітніми стратегіями. Щоб визначити концепційні орієнтири ФАМО, доцільно звернутися до роботи Ф. Алперсона, який, аналізуючи підходи до організації музичної освіти, окреслив три можливі стратегії [43].

Першу, пов'язану з позиціюванням музичної творчості без врахування її позамузичних контекстів, дослідник номінував *концепцією строгого*

естетичного формалізму. Згідно з нею, музична освіта орієнтується на забезпечення естетичного досвіду здобувачів та на виховання їхнього музичного смаку шляхом формування навичок сприйняття та аналізу лексичних, синтаксичних і структурних властивостей музичних творів. Як указує Ф. Алперсон, основою такого підходу є структурне слухання, сутність якого полягає в усвідомленому спогляданні формальних та іманентно-функціональних аспектів музичних композицій.

Фактично, ця освітня стратегія орієнтується на виховання здатності реагувати на красу самоцінного звучання акордів, звуків, ладотональних структур, композиційних побудов. Це нівелює репрезентативні ресурси музики, а також заперечує зв'язок між твором та позамузичними корелятами. «Цей підхід до музики не стосується безпосередньо виразності або виклику т. зв. “емоцій садового розмаїття”, таких як любов, пафос, страх тощо, як таких або виразності у музиці інших видів якостей, що насправді відіграють важливу роль у композиційній, виконавській та слухацькій практиці багатьох поціновувачів музики», – пише Ф. Алперсон [43, с. 223].

В екстраполяції на навчання у сфері ФАМО формальна естетична концепція знаходить своє відображення в курсах гармонії, аналізу музичних творів, теорії музики. Головним чином, ці дисципліни висвітлюють технології сполучення акордів, специфіку елементів музичної мови та музичне формотворення незалежно від зовнішніх умов. І хоча вказані явища отримують певну прив'язку до історичних періодів або персон, ці прояви контекстуальності є епізодичними і підпорядковуються головному орієнтиру навчальної роботи, спрямованому на вивчення та конструювання абстрактних музичних явищ.

Другу можливу концепцію музичної освіти дослідник називає *естетично-когнітивістською* та вказує, що її сутність полягає у вивченні музичних творів як форм втілення людської суб'єктності. І хоча ця стратегія спирається на притаманну строгому естетичному формалізму категорію естетичного досвіду, вона разом з тим значно розширює межі описаної вище концепції. Насамперед це стосується акцентування уваги на репрезентативних та символічних

властивостях музичних творів, зміст яких конкретизується при зверненні до текстового, соціального, політичного, біографічного, національного контекстів. При цьому нівелюються кореляти творів, пов'язані із суто практичними аспектами її існування.

Як указує Ф. Алперсон, функціонуючи згідно з означеними установками, музична освіта на меті має виховання в здобувачів досвіду емпатії. Її розвиток безпосередньо відбувається на основі організаційних умов, до яких відноситься (а) контактування з емоційно багатою експресивною музикою, (б) забезпечення досвіду слухацької інтерпретації засобів музичної виразності в емоційно-образному ключі, (в) створення тезауруса, необхідного для опису естетичної сутності твору.

Опора на естетично-когнітивістську концепцію музичної освіти у ФАМО спостерігається в курсах музичної літератури, у межах яких на чільне місце ставиться осягнення емоційно-образного змісту творів. Їх вивчення відбувається при зверненні до різнорівневих контекстів (історичні, національні, жанрово-стилістичні, біографічні, соціальні, політичні умови), що позиціуються як фактори уточнення або пояснення змісту опусів. У результаті осягнення цих дисциплін у здобувачів виховується здатність до аналізу та сприйняття образного змісту музичного явища, вироблення вмінь вербалізації емпатії, формуються навички контекстуального аналізу його жанрово-стильових та історичних координат.

Третю стратегію організації музично-освітнього процесу Ф. Алперсон номінує *праксиальною* й вказує, що вона засновується на усвідомленні музичної творчості як соціального феномену та виконує різноманітні суспільні функції, не обмежені спогляданням. Фактично, ця концепція орієнтується на врахування широких контекстів музикування, у яких естетичні якості музичних артефактів втрачають своє першочергове значення. На перший план тут виходить утилітарний бік музикування, крізь призму якого усвідомлюються об'єктивні обставини музичної творчості. У таких координатах мета музичної освіти полягає в навчанні студентів повноцінної музичної практики через врахування

вагомої ролі навичок та аспектів продуктивної діяльності, без яких музична творчість обійтися не може [43, с. 230–231].

Деякі прояви праксиальної концепції у ФАМО простежуються на заняттях зі спеціального класу, в ансамблевих заняттях, хоровому/оркестровому класі, методиці, педагогічній практиці. Проте вони є факультативними та не пов'язуються із цілісною стратегією праксиальної музичної освіти. По-перше, випадки практичної орієнтації навчання підпорядковуються установці на формування навичок практичного музикування та викладання у сфері *opus*-музики відповідно до обраної кваліфікації. По-друге, імпліцитним ядром формування цих навичок виконавства та викладання так чи інакше виступає естетична концепція. Вона визначає принципи артистичної діяльності студентів-виконавців, орієнтованої на створення художнього образу, та керує специфікою їхньої викладацької діяльності як процесу передачі вмінь, необхідних для відтворення художнього образу. Зауважимо, що у випадку зі студентами-теоретиками суворий естетичний формалізм визначає орієнтири їхньої діяльності, орієнтованої на роботу з абстрактними знаннями.

Отже, стрижневою для ФАМО є естетична концепція музичного навчання, що орієнтується на емоційне та абстрактно-іманентне осягнення музичних феноменів. Зокрема, це ілюструє музично-педагогічна концепція українських педагогів М. Дьяченка, І. Котляревського та Ю. Полянського, які визначили виховання художнього мислення та творчу діяльність головними напрямками педагогічної роботи в музичних навчальних закладах. Натомість формування практичних навичок дослідники розташовують на третій позиції з уточненням – «інструментально-виконавських» [11, с. 28].

Зауважимо, що попри ряд переваг, естетична концепція видається нерелевантною в умовах соціокультурної орієнтації діяльності музикантів-професіоналів. З одного боку, підтримуючи виключно ціннісну систему академічного сегмента музичної культури, визнаючи лише емоційну природу музикування, вона нівелює будь-які прояви музичного прагматизму та вороже ставиться до відмінних від *opus*-музики практик музикування. З іншого, вона не

враховує володіння практичними вміннями та знанням, необхідними для ефективної професійної діяльності фахівців музичного мистецтва.

Означені риси унеможливають підготовку студентів до соціокультурної комунікації, сутність якої полягає в руйнуванні ціннісних, функціональних, художніх, комунікативних, лексичних, соціальних кордонів між академічним та неакадемічним пластами музики. Як результат, це обумовлює обґрунтування третьої педагогічної умови підготовки МФММ до СКД, спрямованої на формування практичного компонента готовності. Її ми пов'язуємо з організацією навчального процесу за принципами праксиальної концепції музичної освіти.

Розглянемо головні установки цієї освітньої стратегії, що викладені в роботах її прибічників – Ф. Алперсона [43], В. Боумана [49], Д. Бредлі [50], С. Гобла [77; 78], Д. Елліота [63], Т. Регельські [111; 112; 113; 115].

Перше, про що слід говорити, стосується стрижневої тези праксиальної концепції музичної освіти, що походить від учення Арістотеля про три сфери знання. Як і грецький філософ, педагоги-практици в навчанні музики виокремлюють *теоретичне знання* (*theoria*, пов'язана з абстрактними знаннями, що існують заради себе та формуються внаслідок споглядального осягнення навколишнього світу), *продуктивне знання* (*techne*, тобто знання, виражені в навичках, необхідних для виконання певних задач) та *практичне знання* (*praxis* – людська діяльність, що спрямовується на конкретну мету та здійснюється при врахуванні певних норм та стандартів) [43; 49]. З цієї тріади науковці виокремлюють категорію практики, визначаючи її як усвідомлену, соціально закріплену дію, що розгортається відповідно до певних стандартів та володіє рефлексивною природою. «Praxis має на увазі більш інформовану та обдуману діяльність, ніж techne, і більш корисний або практичний вид знання, ніж theoria» – резюмує В. Боуман [49, с. 53].

Згідно з визначенням Д. Елліота, музична практика є усвідомленою дією, при реалізації якої її виконавці орієнтуються не лише на досягнення поставлених задач (*techne*), але й на правильність діяльності, пов'язану з *освіченістю, критичністю ставлення та відповідністю щодо ситуації*. «Praxis означає дію,

спрямовану на досягнення цілей (*telos*), співвіднесених зі стандартами, традиціями, образами (*eidos*), що розглядаються як ідеали та є відкритими для оновлення, переформулювання та вдосконалення» – зауважує дослідник [63, с. 69].

Подібна інтерпретація музичної творчості дозволяє дослідникам побороти примат естетичної концепції, що домінує у сфері традиційної музичної освіти. Зокрема, на думку Т. Регельські, естетична стратегія навчання орієнтується на теоретичну та продуктивну форми знання, а отже, підтримує музичні абстракції, далекі від реального соціального та функціонального призначення музики, та виховує неусвідомлені навички музикування [115]. «Якою б не була цінність теоретичного знання як фундаментального та чистого дослідження, <...> [воно] настільки абстрактне, що жодне його пряме застосування до людських справ не кваліфікується як практика», – констатує дослідник [114].

Наведена теза є основоположною принаймні для двох ключових установок прагматичної концепції музичної освіти, що відрізняють її від естетичної концепції.

Зокрема, у межах цієї освітньої стратегії виникає установка щодо *мультикультуралізму* музичного середовища, пов'язаного з актуальними рисами сучасного суспільства, якому притаманне соціокультурне розмаїття суспільних груп, рівних у політичних, економічних та освітніх можливостях, та породжений цим фактом ціннісний плюралізм. На думку Д. Елліота, ігнорування мультикультурності в музичній освіті тотожне нехтуванню музичною реальністю. Це, як зауважує науковець, призводить до обмеження знань та творчого розвитку учнів, і, фактично, сприяє запровадженню т. зв. музичного освітнього імперіалізму. «Мультикультурна музична освіта дозволяє нам розвивати уявлення учнів про різні цінності та значення; “викладання музики” з мультикультурним мисленням дозволяє нам поглибити знання учнів і “осягнути” виміри, у яких “музика” постає як глибоко соціальна, культурна, ідеологічна, політична та особиста», – пише Д. Елліот [64].

Положення про мультикультуралізм безпосередньо позначається на специфіці праксиальної концепції в аспекті розуміння ключових параметрів музикування. По-перше, музичні об'єкти (твори) нею позиціюються в прив'язці до контекстуальних умов, що призводить до розширеного трактування музичної творчості [63, с. 30]. По-друге, праксиальна концепція враховує специфіку музичного сприйняття, що не обмежується естетичним спогляданням і пов'язується з вимірами виконання, музичного конструювання, стандартів практики, музичних уявлень та культурно-ідеологічної інформації [63, с. 199]. По-третє, вона не обмежується розумінням музичного досвіду як естетичного досвіду – непрактичної категорії, що нівелює всі можливі призначення музикування, окрім сприяння абстрактній розумовій діяльності [63, с. 36–38]. По-четверте, праксиальна концепція наголошує на зв'язку між музикою та значеннями й цінностями, притаманними певним культурним контекстам, що регулюють її створення та сприйняття [63, с. 14].

Власне, розуміння музичної творчості в подібному ключі дозволяє подолати умовності, що супроводжують естетичну концепцію музичної освіти. Насамперед тут мова йде про уникнення проявів соціальної нерівності, що в традиційній естетичній концепції підтримується категоріями смаку, краси та високого мистецтва. Як результат, шляхом нівелювання культурних атрибутів високого соціального статусу, праксиальна концепція забезпечує уможливлене класове розмаїття освітнього середовища. У ширшому контексті це призводить до розуміння музики як соціальної практики, що виникає на основі спільної музичної діяльності людей будь-яких суспільних груп. Це й робить праксиальну концепцію адаптивною для вивчення будь-яких музичних практик.

Крім установки на мультикультуралізм, стратегія музичного навчання, орієнтована на практику, робить акцент на *цілеспрямованій музичній діяльності*, що розуміється як передумова виникнення музичного феномену. У цьому контексті найсуттєвішим для праксиальної концепції є трактування музики не як набору творів, що потрібно вивчати, аналізувати чи оцінювати, а як форми діяльності, що включає виконавця дії, певну дію, результат цієї дії, контекст

діяльності [63, с. 39–40]. Як результат, за визначенням Д. Елліота, завдання музичної освіти полягає в розвитку здібностей студентів, сприянні їхньому саморозвитку шляхом прогресивного розв'язання музичних проблем, співвіднесених з відповідними музичними завданнями [63, с. 122]. При цьому, як зауважує Т. Регельські, велике значення має прагматичний критерій, згідно з яким, цінність музичної творчості визначається насамперед *фактичними результатами* [77, с. 30].

Симптоматично, що подібні прагматичні установки праксиальної музичної освіти засновані на педагогіці прагматизму Дж. Дьюї [60; 61]. Відповідно до них відносяться кілька методичних орієнтирів:

Перевага досвіду над теоретичним знанням. Навчання музики повинно відбуватися шляхом осягнення дійсності через практичну діяльність учнів, а не через засвоєння сукупності теоретичних знань, що виводяться в ранг ключової передумови ефективної практичної діяльності;

Розташування на чільне місце навчального процесу особистих інтересів здобувача освіти. У цьому положенні, утвореному на перехресті педагогіки, психології та соціології, враховується той факт, що ефективність навчання зводиться нанівець у випадку, коли почуття, розуміння, потреби та прагнення студента не узгоджуються з прийнятим навчальним планом та програмами дисциплін;

Орієнтація навчального процесу на майбутню соціальну діяльність здобувача. Можна стверджувати, що вона знаходиться на перетині освітнього процесу, нюансів діяльності закладу та соціальних процесів. У зазначеному контексті успіх можливий лише при синхронізації цих складників та їх взаємодії.

Застосування методу навчальних проєктів як запоруки ефективного навчального процесу. Це сприяє вихованню самостійності, ініціативності, здатності до планування, забезпечує розвиток дослідницьких навичок, критичного мислення, уміння орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі.

Означені прагматичні положення знайшли безпосереднє втілення в прагматичному вченні Т. Регельські, заснованому на принципі *навчання діяльністю (action learning)*. Як указує науковець, ця установка засновується на практичному підході до здобуття знань та пов'язується з реалістичними цілями освіти і продуктивними методами їх досягнення. Так, навчання діяльністю спирається на кілька аспектів навчального процесу: (1) музичне знання виникає внаслідок практики, у процесі якої розум знаходить ефективні шляхи до взаємодії з музикою; (2) на підставі емпіричної діяльності розум самостійно конструює музичне знання; (3) процес «створення сенсу» забезпечує подальшу музичну діяльність шляхом мотивування студента; (4) взаємодія з музичним матеріалом передбачає активізацію пошукової діяльності з метою повторення емпіричних успіхів; (5) ефективність навчання визначається успішністю програмування навичок для їх подальшого застосування [110].

Крім того, Т. Регельські зауважує, що обов'язковою умовою навчання діяльністю є здобуття навчального досвіду, який точно відтворює реальне життя [110, с. 47]. Висловлене обумовлює ще одну особливість освітнього процесу, організованого за принципами прагматичної концепції, пов'язану з *узгодженістю музичної діяльності та контексту*. Як вказує Д. Елліот, набуття музичних знань та вмінь тісно пов'язане з автентичністю музичних ситуацій, у яких вони апробуються та відпрацьовуються. [63, с. 229]. При цьому важливу роль відіграє моделювання, тобто імітація ситуацій, еквівалентних реальній практиці, в умовах яких формуються знання та навички. «Практичний вимір освітньої програми, заснований на практиці, фокусується насамперед на поширених формах музикування та вчить “відповідати” певним моделям діяльності або “наближатися” до них», – пояснює Т. Регельські [112, с. 113]. На значенні моделювання також наголошує Д. Елліот, який указує на те, щоб навчити студентів реальної музичної практики, у навчальному процесі слід відтворювати типи музикування, що притаманні об'єктивним умовам та ситуаціям [63, с. 270].

Отже, описана праксиальна теорія музичної освіти, що наголошує на прагматичних аспектах майбутньої професійної діяльності та при організації навчального процесу орієнтується на об'єктивне відтворення явищ, процесів, закономірностей сучасного соціокультурного середовища, є відмінною від домінантної у ФАМО концепції естетичної музичної освіти. Видається, що подібна центрованість на локальний за масштабами та обмежений за діапазоном вид професійної діяльності є одним із найбільш вагомих недоліків сучасної музичної освіти. І дійсно, внаслідок її орієнтації на ізольовану модель творчості у сфері орpus-музики, освітній процес ФАМО не враховує потребу у формуванні умінь, навичок та досвіду практичної соціокультурної комунікації. Проте апеляція до праксиальної концепції не означає заперечення естетичної стратегії музичної освіти. Говорячи про орієнтацію на практику, ми маємо на увазі встановлення балансу між центруванням на абстрактних речах та центруванням на практичних нюансах музичної творчості.

Визначаючи шляхи реалізації моделі праксиальної музичної освіти в контексті ФАМО доцільно звернутися до тези С. Гобла про те, що практично орієнтована концепція навчання повинна орієнтуватися на: (а) ознайомлення здобувачів з усіма музичними практиками та їх усвідомлення як динамічних психофізіологічних, психосоціальних та соціально-політичних засобів визначення поведінки людей, що мають ефективність у певних контекстах; (б) демонстрацію потенціалу приналежності до тієї чи іншої музичної практики в аспектах соціально-організуючого значення; (в) формування навичок практичного музикування в умовах різних музичних практик [78, с. 264–276]. Означені С. Гоблом цілі навчального процесу симптоматично резонують з трьома параметрами СКД ФММ, пов'язаними з (і) одночасною орієнтацією на різні соціокультурні пласти музичної культури (академічної та неакадемічної), (ii) оперуванням ціннісними повідомленнями (трансляція та прийняття), породженими обома сегментами музичної практики, та (iii) розгалуженою диференціацією функціональних вимірів соціокультурної діяльності.

Кожен з означених параметрів доцільно синхронізувати з установками навчального процесу, породженими прагматичною за характером прaksiальною концепцією.

Формування здатності сприймати та аналізувати різні інтонаційні практики в однаковій мірі

Факт базування соціокультурної комунікації на гранях різних музичних культур обумовлює потребу в забезпеченні досвіду сприйняття протилежних аудіальних явищ. Зазвичай у цьому контексті мова йде про смакові переваги, що виступають фактором соціальної диференціації індивідів та суспільних груп.

Подібний підхід до стратифікації суспільства спостерігається, зокрема, у доробку П. Бурдьє [48]. Так, оперуючи поняттям габітуса – системи набутих внаслідок соціалізації моделей ментальності та діяльності – науковець синхронізував художні смаки зі світоглядними установками, що визначають поведінку людини. Тобто, у розумінні П. Бурдьє музичні практики та смаки впорядковуються ієрархічно на підставі опозиції «високе – низьке». Саме про таку ієрархію м'юзик мова йшла в *підрозділі 1.1*. Фактично, науковець постулював думку про те, що музичні переваги виступають однією з найбільш певних ознак класової позиції, а також встановив взаємозв'язок між інтелектуальною елітою та серйозними академічними жанрами, між масами та легкими розважальними видами музики [48, с. 18].

Схожий одноканальний погляд на смакові переваги спостерігається в педагогічних роботах представників радянського музикознавства, у яких визначалися головні регулятори музичної освіти. Зокрема, А. Островський наголошував, що музичне виховання та навчання слід спрямовувати на формування здатності людини до здійснення відбору музики – вона і свідчить про наявність музичного смаку. «Смак, для якого усе добре, не є смаком, а є лише безпринципністю. – пише методист. – <...> Насамперед потрібно виховати в учнів любов до народної музики, до творчості радянських композиторів, до найкращих зразків російської та закордонної класики» [25, с. 159–160].

Проте у ХХІ столітті цей погляд втратив свою актуальність. У результаті активного розвитку сегмента музичної індустрії, що призвело до руйнування бар'єрів між музикою інтелектуалів та музикою мас, виникла потреба говорити про новий підхід до диференціації людей за ознакою музичних смаків. На зміну концепції відмінності прийшла т. зв. теорія *культурної всеїдності (cultural omnivorism)*, прибічники якої – В. Аткинсон, М. Еммісон, Б. Еріксон, Р. Пітерсон – вважають, що чинником ієрархічного розподілу слугує відкритість до музичної оцінки та музично-культурного розмаїття, широта споживацьких інтересів [65]. На думку науковців, чим вище рівень соціальної ієрархії, тим ширшою та більш збалансованою є палітра смакових інтересів.

Наприклад, дослідження Р. Пітерсона та Р. Керна доводить, що інтелектуальний слухач визначається не стільки наданням переваги академічній інструментальній музиці та опері, скільки еклектичністю музичних смаків [107]. Д. Вінстра підтверджує цю тезу в соціологічному дослідженні, результати якого демонструють, що виокремлені за ознакою освіти вищі класи населення Канади надають перевагу джазу, класиці, світовій музиці (*world music*), тоді як нижчі страти визнають лише культуру менестрельного типу [129].

У випадку з ФММ – представниками музичної еліти та професіоналами музичного мистецтва – музичну всеїдність слід розуміти як фахово затребувану властивість, що сприяє адаптації індивіда до умов поліцентричного музичного середовища та є необхідною для ефективної СКД. Виступаючи ознакою професійної підготовки у вимірі музичної освіченості, це поняття слід розуміти як *здатність музиканта сприймати та аналізувати різні інтонаційні практики в однаковій мірі*.

Як указує Б. Еріксон, у цьому контексті культурна всеїдність буде пов'язуватися не стільки з ієрархією музичних смаків, скільки з ієрархією знань про музику, наприклад, від тих, хто мало знає про мильну оперу або оперу, до тих, хто може взяти участь у розмові про них [129, с. 139]. Тобто, якщо естетична концепція музичної освіти наголошує на компетентності в легітимній академічній музичній культурі, то праксиальну освітню стратегію слід

пов'язувати з обізнаністю в максимумі інтонаційних практик. Як результат, навчальний процес слід орієнтувати на підготовку фахівців, що володіють знаннями про історію та жанрово-стильові особливості неакадемічних музичних практик, навичками їх феноменологічного аналізу, термінологічним тезаурусом.

На потребу у формуванні цієї властивості МФММ вказують результати проведеної нами діагностики рівня професійної музичної всеїдності. З цією метою ми використали опитування-тест, створений на основі соціомузичних розробок Е. Гюрген та австро-німецької команди дослідників під керівництвом П. Елверса (Додаток 31). Зауважимо, що у діагностичному заході взяли участь 183 студенти фахових музичних коледжів України (Вінниця, Кропивницький, Полтава, Тернопіль, Ужгород, Хмельницький, Чернігів), що здобувають освіту за академічними спеціалізаціями.

Аналіз відповідей дозволив дійти висновку, що майбутні фахівці музичного мистецтва володіють різними знаннями щодо тієї чи іншої інтонаційної практики (Додаток Л). На рівні жанрово-стильового блоку здобувачі ФАМО найкраще ідентифікують класичну музику, про що свідчать відповіді 57,65% респондентів. Також добре ними визначається рок (54,78%), дещо гірше – поп (49,31%) та народна музика (40,84%). Натомість дві останні позиції займає джаз (37,56%) та танцювальна музика (21,58%).

Проте обізнаність здобувачів ФАМО в конкретних жанрах та стилях є посередньою. Це стосується насамперед і музики, що вивчається в навчальному закладі. Так, твір романтизму в жанрі оперної арії правильно ідентифікували 49,7% студентів, романтичний ноктюрн – 23,6%, симфонію епохи класицизму – 20,2%, бароковий хоровий твір у жанрі ораторії – 12,5%. При цьому зауважимо, що ідентифікація явищ академічної музики передбачала декілька варіантів правильної відповіді: наприклад, Третю симфонію Л. В. Бетховена можна було визначити як класицизм (стиль) або як симфонію (жанр); хабанеру Кармен Ж. Бізе – як романтизм (стиль), оперу або арію (жанр).

Схожа ситуація склалася й з іншими інтонаційними практиками, що зайняли першість у блоковому вимірі. Зокрема, суб-жанри та суб-стили рок-

музики ідентифікувалися на низькому рівні: хеві-метал вірно визначили 16,9% респондентів, панк-рок – 15,3%, хард-рок – 7,1%, рок-н-рол – 3,3%. Натомість номінація конкретних жанрових та стильових проявів попмузики є дещо іншою: латина поп та ритм-н-блюз були вірно ідентифіковані меншою кількістю опитаних (8,2% та 12% відповідно), тоді як реп та поп отримали значно вищий показник – 33,9% та 47%. Слід додати, що третина поданих жанрів та стилів була ідентифікована менш ніж 10% респондентів або не була ідентифікована взагалі. Крім вже згаданих хард-року та рок-н-ролу, до цього ряду входять також автентичний фольклор (6,6%), вторинний фольклор (0%), кул-джаз (0%), хаус (0%), електронна танцювальна музика (0%), етнічна музика (0%).

На підставі підрахунку результатів опитування респондентів у загальній вибірці вдалося конкретизувати рівень їхньої професійної музичної всеїдності. Так, 35,52% студентів (65 ос.) володіють низьким рівнем цієї якості, 47,54% (87 ос.) – середнім, а 16,94% (31 ос.) – достатнім. При цьому жоден здобувач ФАМО не продемонстрував результат високого рівня.

Забезпечення досвіду оперування різними методами музичної творчості

Крім музично-культурної всеїдності, важливе значення для соціокультурної комунікації має також практичне контактування із цінностями академічного та неакадемічного сегментів музичної культури. Цей факт обумовлює потребу в набутті навичок та досвіду апробації музично-матеріальних, духовних та нормативних цінностей різних музичних практик, не обмежених орpus-музикою – саме в цьому аспекті підготовки МФММ проявляється прагматична музично-інструментальна орієнтація.

У контексті сказаного доцільно виокремити дві моделі організації навчального процесу ФАМО.

По-перше, мова йде про впровадження ключових *методів музикування неакадемічних музичних практик*. Досліджуючи це питання, Л. Грін констатувала, що освітня діяльність згідно з подібними установками повинна

спиратися на (а) свободу вибору навчально-музичного матеріалу (про цю установку мова йшла вище у зв'язку з мотивуванням здобувачів ФАМО), (б) впровадження форм роботи, пов'язаних з відтворенням музичних фрагментів без прив'язки до нотного тексту, (в) організацію практичної роботи в групах, що передбачає обговорення, спостереження та орієнтацію на колег, (г) сприяння здобуттю та засвоєнню навичок і знань через емпіричну діяльність, (д) інтегрування в навчальній роботі різних творчих актів – аудіювання, відтворення, імпровізації, композиції [80]. Фактично, дослідження Л. Грін обґрунтовує самотність творчих методів неакадемічних музичних практик та заперечує гегемонію ціннісних координат *opus*-музики, тим самим легітимуючи здобуття навичок музичної творчості в межах практик, яким притаманна усність/безписемність, колективність, варіантність та розгалуженість функціонального призначення.

По-друге, при організації освітнього процесу за принципами *праксиальної* концепції слід орієнтуватися на *професіоналізацію неакадемічної музики*, а не на заперечення її конститутивних та нормативних параметрів. Фактично, сучасне соціокультурне середовище потребує професійного підходу до облаштування звукового середовища, яким повинні займатися фахівці-музиканти, у тому числі виховані в закладах академічної музичної освіти. Виявляється, що в контексті ФАМО установку на професіоналізацію неакадемічних музичних практик можна реалізувати шляхом включення їх матеріалу в курси музично-теоретичних дисциплін, у межах яких він буде переосмислюватися крізь призму технологічних та аналітичних установок *opus*-музики.

Формування ринкової компетентності здобувачів ФАМО

Торкаючись питання функціональних векторів СКД, ми виокремили креативно-продуктивний, аналітико-критичний, педагогічний виміри та вимір забезпечення. Очевидно, що обов'язкові дисципліни освітніх програм ФАМО так чи інакше орієнтуються на забезпечення здатності здобувачів до роботи в окреслених сферах соціокультурної комунікації. Насамперед мова йде про

виміри продукування музичних цінностей, їх гносеологічне й аксіологічне пізнання та навчальну трансляцію, що знаходяться на чільному місці в спеціальному класі, музично-теоретичних дисциплінах, методиці та педагогіці відповідно. Натомість факультативний статус має вимір забезпечення, пов'язаний з медіаконтактами та менеджментом.

Оскільки обов'язковою для діяльності сучасного ФММ є здатність до функціонування та закріплення на ринку музичних послуг, перед освітнім процесом ФАМО, організованим за принципами праксиальної концепції, стоїть задача у вихованні ринкової компетентності майбутніх професіоналів-музикантів. За визначенням Г. Калінічевої, вирішення цього завдання є одним з найважливіших пріоритетів фахової української освіти, що «має орієнтуватися на кон'юнктуру попиту та пропозиції на національному та світових ринках праці, які вимагають забезпечення підготовки робочої сили, професійно-кваліфікаційні параметри якої відповідають потребам соціально-економічного розвитку суспільства, виступають як визначальні чинники росту конкурентоспроможності людських ресурсів» [14, с. 5].

У зв'язку з цим доцільно говорити про найбільш прагматичний аспект музичної творчості, пов'язаний з опануванням засобів маркетингового просування музичних продуктів та послуг шляхом формування репутації та привернення уваги споживачів. У цьому контексті значення набуває *технологія брендингу* – діяльність зі створення та підтримки професійного іміджу музиканта та продуктів його творчості; сукупність прийомів і засобів формування у споживачів уявлень, ідей, образів та асоціацій про конкретний продукт, які підвищують його конкурентоспроможність та спонукають придбати [1; 10].

Брендинг слід позиціювати як засіб, що не залежить від статусу виробників музичних продуктів або їхнього фінансового забезпечення та є адаптивним у контексті діяльності поодиноких фахівців, невеликих інфраструктурних утворень, навчальних закладів, виконавських колективів. Така якість технології робить її обов'язковим інструментом в арсеналі сучасних фахівців музичного мистецтва. А отже, процес їхньої професійної підготовки повинен орієнтуватися

на забезпечення спектра теоретичних знань та практичних умінь, необхідних для практичної діяльності. До них ми віднесемо: (а) усвідомлення ринкової природи виконавської та освітньої діяльності, знання структури ринку, його сегментації, специфіки та особливостей взаємодії його сфер; (б) уміння визначати власну цільову аудиторію в орієнтації на ринкове середовище та виокремлювати відмітні особливості – суму сильних сторін та характеристик, які є унікальними для них як для експертів у своїй сфері діяльності; (в) володіння навичками створення портфоліо, що віддзеркалює всі здобутки виробника та подає корисну інформацію для його позиціонування; (г) уміння шукати й відбирати майданчики для просування; (д) здатність до аналізу чужого досвіду й запозичення корисних атрибутів успішних брендів; (е) набуття навичок з управління репутацією.

Висновки до другого розділу

При визначенні стратегії підготовки МФММ до СКД у процесі фахової підготовки ми спиралися на категорію готовності до професійної діяльності, яку, зважаючи на ракурс дослідження, тлумачили як *соціокультурну компетентність*. Її структуру було визначено як динамічну організацію, що включає мотиваційний, когнітивний та операційний складники. Шляхом використання методу наукового моделювання ми сконструювали проєктивну схему організації процесу підготовки МФММ, що складається з цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістовного та діагностико-результативного блоків. У межах організаційно-змістовного сегмента моделі підготовки здобувачів ФАМО було виокремлено три організаційно-педагогічні умови.

Реалізація першої педагогічної умови підготовки МФММ до СКД, пов'язаної з *мотивацією здобувачів освіти шляхом сприяння формуванню їхньої музичної ідентичності*, передбачає організацію навчального процесу ФАМО відповідно до декількох установок. До них ми відносимо: позиціонування здобувачів як особистостей, музичні інтереси яких є унікальними та неповторними; визнання значущості процесу музичної самосоціалізації

студентів; організацію освітнього процесу в орієнтації на задоволення базових психологічних потреб здобувачів у компетентності, спорідненості та автономності; оновлення освітнього середовища шляхом його структурування, створення атмосфери теплого та чуйного ставлення, підтримки автономії; організацію спонукання студентів шляхом формування внутрішньої мотивації шляхом контекстуалізації та персоналізації навчання, а також забезпечення свободи вибору.

Друга педагогічна умова підготовки МФММ, орієнтована на забезпечення когнітивного компонента готовності до СКД, нами пов'язується з *розвитком критичного мислення як когнітивного ідентифікатора сучасної музичної еліти*. Реалізація цієї педагогічної умови передбачає формування в здобувачів ФАМО умінь, пов'язаних з атрибутами критичного мислення, до яких відносяться об'єктивність, ерудованість, добросесність, автономність, логічність, самоорганізація, комунікативність. Набуття техніки оціночної інтелектуальної діяльності уможлиблюється конструюванням особливого освітнього середовища, якому притаманна атмосфера когнітивного виклику, моделювання поліконтекстуальних координат навчання та оцінювання процесуальності мислення. Виховання навичок критичної розумової активності пов'язується з композиторською, виконавською, слухацькою та музично-теоретичною проєкціями, що об'єднуються приматом слухацького сприйняття.

Третя організаційно-педагогічна умова нами виводиться, зважаючи на необхідність у реалізації операційного компонента підготовки ФММ, і пов'язується з *організацією навчального процесу за принципами прaksiальної концепції музичної освіти*. Ми констатували, що її реалізація уможлиблюється врахуванням природи музичної творчості, оточеної контекстами прагматичного характеру, що акцентують на утилітарній стороні музикування. До ключових установок прaksiальної моделі музичної освіти відносяться визнання мультикультурної природи музичного середовища, розуміння музичної творчості як цілеспрямованої музичної діяльності, прагматична орієнтація. Реалізація моделі цієї стратегії музичної освіти пов'язується нами з трьома

вимірами навчальної роботи, до яких відносяться формування професійної музично-культурної всеїдності, забезпечення досвіду оперування різними методами музичної творчості, формування ринкової компетентності здобувачів.

Список використаних джерел до другого розділу

1. Амосов, О., Діденко, Н., & Лебедєва, К. (2015). Брендинг як основний інструмент маркетингу в Україні. *Інвестиції: практика та досвід*, 12, 10–12.
2. Белкіна-Ковальчук, О. В. (2006). *Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Волин. держ. ун-т ім. Л. Українки, Луцьк.
3. Вдовичин, Т. Я. (2013). Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх бакалаврів інформатики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 34, 225–230.
4. Вітвицька, С. С. (2016). Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. У О. А. Дубасенюк (Ред.), *Акмеодягнення науковців Житомирської науковопедагогічної школи* (с. 302–347). Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
5. Вітюк, В. (2013). Основні шляхи формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*, 474–479.
6. Володько, В. М. (2000). Індивідуалізація і диференціація навчання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, 1, 21–23.
7. Волошенко, О. В. (1996). *Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
8. Гнезділова, К. М., & Касярум С. О. (2011). *Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи*. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю. А.
9. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
10. Гриценюк, В., Руснак, А., & Надточій, І. (2019). Сутність брендингу та його роль у забезпеченні конкурентоспроможності підприємства *Ефективна економіка*, 12. http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2019_12_88
11. Дьяченко, Н., Котляревский, И., & Полянский, Ю. (1987).

Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях. Киев: Музычна Україна.

12. Євтух, М. Б., Скорик, Т. В. (2000). Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка*, 7(163), 8–13.

13. Ємельянова, Г. І. (2018). Плюралізм еліт: теорія та проблемні аспекти застосування в Україні. *Актуальні проблеми політики*, 61, 235–244.

14. Калінічева, Г. І. (2009). Модернізація системи вищої освіти України в контексті національних пріоритетів ХХІ століття. *Вісник Черкаського університету*, 154, 23–29.

15. Ковальчук, О. М. (2013). Структура готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 15, 45–49.

16. Козир, А. В. (2009). *Теорія і практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти* (Автореф. дис. докт. пед. наук). Київ: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.

17. Колесніченко, О. (2011). *Формування психологічної готовності працівників МНС України до професійної діяльності в екстремальних умовах* (Автореф. дис. канд. псих. наук). Харків

18. Курінна, Л. В. (2018). Теоретичний аналіз сутності терміна «Соціокультурна компетентність». *Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 65, 49–55.

19. Ліпман, М. (2005). Критичне мислення: чим воно може бути? *Постметодика*, 2(60), 33–41.

20. Лодатко, Є. О. (2011). Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? *Вища освіта України*, 3(1), 339–344.

21. Михайлева, Е. Г. (2007). *Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений.* Харьков: Изд-во НУА.

22. Моляко, В. О. (1989). *Психологічна готовність до творчої праці*. Київ: Знання.
23. Олексюк, О. М. (2017). Мистецька освіта в контексті нової педагогічної парадигми. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 2, 3–7.
24. Отич, О. (2010). Педагогіка мистецтва у системі мистецьких субдисциплін педагогіки. В О. В. Михайличенко (Ред.), *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика* (с. 39–71). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
25. Островский, А. Л. (1970). *Методика теории музыки и сольфеджио. Пособие для педагогов* (2-е изд.). Ленинград: Музыка.
26. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України.
27. Потапкіна, Л. В. (2015). Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, 1, 198–207.
28. Радул, В. (2004). Соціальний характер виховання. *Шляхи освіти*, 3, 6–9.
29. Ржевський, Г. (2012). Психологічна готовність магістрів до педагогічної діяльності. *Вісник КНТЕУ*, 4, 73–89.
30. Романова, С. М., & Денисевич, О. (2009). Розвиток критичного мислення особистості як проблема сучасної освіти. *Вісник національного авіаційного університету*, 2, 113–120.
31. Рябокінь, Л. М. (2010). Формування готовності до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Вісник післядипломної освіти*, 1(2), 344–349.
32. Савицька, О. (2019). Професійна ідентичність та життєві стратегії студентів–психологів. *Збірник наукових праць “Проблеми сучасної психології”*, (17), 469–478. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-17.%p>
33. Сакалюк, О. (2012). *Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Одеса.

34. Теплицька, А. О. (2015). Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 6, 181–191.
35. Терно, С. О. (2013). Критичне мислення – середньовічна відсталість? *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, 37, 301–306.
36. Фіцула, М. М. (2002). *Педагогіка*. Київ: Видавничий центр “Академія”.
37. Фоменко, Т. (2014). Визначення поняття “соціокультурна компетентність” у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 42, 149–156.
38. Хачумян, Т. І. (2005). *Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій* (Дис. канд. пед. наук). Харків: Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.
39. Чекан, Ю. І. (2009). *Інтоніційний образ світу*. Київ: Логос.
40. Чекан, Ю. І. (2013). Сучасна соціокультурна ситуація і проблеми музичної освіти. *Українська музика*, 3, 41–53.
41. Чорна, Н. Б. (2012). Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. *Вісник Запорізького національного університету*, 1(17), 192–196.
42. Allen, M. (2008). Promoting critical thinking skills in online information literacy instruction using a constructivist approach. *College & Undergraduate Libraries*, 15(1–2), 21–38. <https://doi.org/10.1080/10691310802176780>
43. Alperson, P. (1991). What should one expect from a philosophy of music education? *Journal of Aesthetic Education*, 25(3), 215–242. <https://doi.org/10.2307/3333004>
44. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I Cognitive Domain*. London: Longmans.

45. Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103–118. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000213>
46. Bonneville-Roussy A., Vallerand R. J., & Bouffard T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, 24, 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.015>
47. Bourdieu, P. (1983). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
48. Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
49. Bowman, W. (2005). The limits and grounds of musical praxialism. In D. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 52–78). Oxford: Oxford University Press.
50. Bradley, D. (2012). Good for what, good for whom? Decolonizing music education philosophies. In W. D. Bowman, A. L. Frega (Eds.), *Oxford handbook of philosophy in music education* (pp. 409–433). Oxford: Oxford University Press.
51. Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt Rinehart and Winston.
52. Castells, M. (2004). *The Power of Identity: The Information Age: Economy, Society and Culture*, Volume II. Oxford: Wiley-Blackwell.
53. Chaffee, J. (2012). *The Philosopher's Way: Thinking Critically About Profound Ideas*. 4th Edition. Pearson.
54. Cooley, C. (1964). *Human nature and the social order*. New York: Schocken Books.
55. Cordova, D., & Lepper, M. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715–730. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.715>

56. Creech, A. (2012). Interpersonal behaviour in one-to-one instrumental lessons: An observational analysis. *British Journal of Music Education*, 29(3), 387–407. <https://doi.org/10.1017/S026505171200006X>
57. Davidson, J., Moore D., Sloboda J., & Howe, M. (1998). Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 141–160. <https://doi.org/10.2307/3345766>
58. de Bézenac, C., & Swindells, R. (2009). No pain, no gain? Motivation and self-regulation in music learning. *International Journal of Education and the Arts*, 10(16), 1–33.
59. DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489433>
60. Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 77–80.
61. Dewey, J. (1955). *Democracy and Education*. New York: The Macmillian Company.
62. Drummond, J. (2005). Cultural diversity in music education: Why bother? In P. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers, & T. Wiggins (Eds.), *Cultural diversity in music education* (pp. 1–12). Brisbane: Australian Academic Press.
63. Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
64. Elliott, D. J. Multicultural Music Education. *David J. Elliot: Educator. Musician. Composer.* <http://www.davidelliottmusic.com/praxial-music-education/multicultural-music-education>.
65. Emmison, M. (2003). Social Class and Cultural Mobility. *Journal of Sociology*, 39 (3), 212–230. <https://doi.org/10.1177/00048690030393001>
66. Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
67. Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18, 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>

68. Ennis, R. H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5–24.
69. Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton.
70. Evans, P. (2006). Motivation. In G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (pp. 325–339). Oxford: Oxford University Press.
71. Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, Vol. 19(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/102986491456804>
72. Ferguson, H. (2009). *Self-identity and everyday life*. London and New York: Routledge.
73. Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
74. Frith, S. (2011). Music and identity. In S. Hall, & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 108–127). London: SAGE Publications Ltd.
75. Garrett, M. L. (2013). An Examination of Critical Thinking Skills in High School Choral Rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 61(3), 303–317. <https://doi.org/10.1177/0022429413497219>
76. Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford : Stanford University Press.
77. Goble, J. S. (2003). Perspectives on Practice: A Pragmatic Comparison of the Praxial Philosophies of David Elliott and Thomas Regelski. *Philosophy of Music Education Review*, 11(1), 23–44. <https://doi.org/10.1353/pme.2003.0003>
78. Goble, J. S. (2010). *What's so important about music education?* New York, London : Routledge.
79. Greco, V. (1997). *Investigation of the effects of student-selected repertoire on the practice habits of instrumental music students*. MA Action Research Project, Saint Xavier University & IRI /Skylight. [Washington D.C.]. Distributed by ERIC Clearinghouse.

80. Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for “other” music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*., 24(2), 101–118. <https://doi.org/10.1177/0255761406065471>
81. Green, L. (2011). The Globalization and Localization of Learning, Teaching, and Musical Identity. In L. Green (Ed.), *Learning, Teaching and Musical Identity: Voices Across Cultures* (pp. 1–19). Bloomington: Indiana University Press.
82. Green, L. (2011). Musical identities, learning and education: Some cross-cultural issues. In Clausen, Bernd [Hrsg.], *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*, 11–34. Essen: Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:8969>
83. Hager, P., Kaye, M. (1992). Critical Thinking in Teacher Education: A Process-Oriented Research Agenda. *Australian Journal of Teacher Education*, 17(2), 26–33. <https://doi.org/10.14221/ajte.1992v17n2.4>
84. Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4, 225–244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>
85. Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). New York & London: Psychology Press.
86. Hargreaves D., Marshall N. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5, 263–273. <https://doi.org/10.1080/1461380032000126355>
87. Harnitz M. (2002). Musikalische Identität Jugendlicher und Konflikte im Musikunterricht. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I. In R. Müller, P. Glogner, S. Rhein, & J. Heim (Hrsg.), *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung* (ss. 181–194). Weinheim/München: Juventa.
88. Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/critthnk.html>

89. Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/piaget.html>.

90. Jang, H., Reeve, J., Deci E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>

91. Johnson, D. (2006). Music Listening and Critical Thinking: Teaching Using a Constructivist Paradigm. *The International Journal of the Humanities: Annual Review*, 2(1), 1161-1168. <https://doi.org/10.18848/1447-9508/CGP/v02/41267>

92. Kokkidou, M. (2013). Critical Thinking and School Music Education: Literature Review, Research Findings, and Perspectives. *Journal for Learning Through the Arts*, 9 1–16.

93. Kuhn, A., Bullerjahn, C. (2001). Musikalische Sozialisation Jugendlicher durch Internetnutzung. Eine Onlinebefragung zur Peergruppenintegration, Autonomie- und Identitätsentwicklung. Vortrag für die Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung „MULTIMEDIA als Gegenstand musikpädagogischer Forschung“ im Rahmen des Kongresses „Musik – Neue Medien – Bildung“ in Regensburg vom 5.–7. Oktober 2001. https://www.researchgate.net/publication/260888583_Musikalische_Sozialisation_Jugendlicher_durch_Internetnutzung_Eine_Onlinebefragung_zur_Peergruppenintegration_Autonomie-_und_Identitatsentwicklung

94. Litt, R. (2020). Critical Thinking and Music Education: The Applications of Critical Thinking within a Music Education Context. *The Free Library*. [https://www.thefreelibrary.com/Critical Thinking and Music Education: The Applications of Critical...-a0661871243](https://www.thefreelibrary.com/Critical+Thinking+and+Music+Education:+The+Applications+of+Critical...-a0661871243)

95. MacDonald, R., Hargreaves, D. J., Miell, D. (2002). What are musical identities, and why are they important? In S. Hallam, I. Cross, & M. H. Thaut (Eds.), *Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 462–470). Oxford: Oxford University. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0043>

96. Macintyre, P. D., & Potter, G. K. (2014). Music motivation and the effect of writing music: A comparison of pianists and guitarists. *Psychology of Music*, 42(3), 403–419. <https://doi.org/10.1177/0305735613477180>
97. Markus, H., Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 211–241). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
98. Mayer, R., & Goodchild, F. (1990). *The critical thinker*. New York: Wm. C. Brown.
99. Mead, G. H., Huebner, D. R., & Joas, H. (2015). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
100. Müller, R. (1994). Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens. In K.-E. Behne, G. Kleinen & H. de la Motte-Haber (Eds.), *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*. Band 11: Empirische Forschungen – Ästhetische Experimente (pp. 63–75). Wilhelmshaven, Deutschland: Noetzel. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.3301>
101. Münch, T. (2002). Musik, Medien und Entwicklung im Jugendalter. In R. Müller, P. Glogner, S. Rhein, & J. Heim (Eds.), *Jugendliche Musik und Medien gebrauchen* (pp. 70–83). Weinheim und München: Juventa Verlag.
102. Niemiec C. P., Ryan R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
103. O’Neill, S. A. (2011). Developing a young musician’s growth mindset: The role of motivation, self-theories, and resiliency. In I. Deliège, & J. W. Davidson (Eds.), *Music and the mind: Essays in honour of John Sloboda* (pp. 31–46). Oxford, UK: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199581566.003.0003>
104. O’Neill, S. A., & Sloboda, J. A. (1997). The effects of failure on children’s ability to perform a musical test. *Psychology of Music*, 25, 18–34.

105. Panasiuk, R. (2016). Tadeusz Kotarbiński – a philosopher and a teacher. In J. Kaczmarek, & R. Kleszcz (Eds.), *Philosophy as the foundation of knowledge, action and ethos* (pp. 23–30). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <http://dx.doi.org/10.18778/8088-538-7.04>
106. Paul, R. (1991). Teaching Critical Thinking in the Strong Sense. In A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Revised Edition, Volume 1 (pp. 77–84). Alexandria, Virginia: ASCD.
107. Peterson, R. A., & Kern, R. M. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review*, 61(5), 900–907. <https://doi.org/10.2307/2096460>
108. Pogonowski, L. (1989). Critical Thinking and Music Listening. *Music Educators Journal*, 76(1), 35–38. <https://doi.org/10.2307/3400897>
109. Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
110. Regelski, T. (1983). The practical approach for music education: Action Learning. *Music Educators Journal*, 69(6), 46–50. <https://doi.org/10.2307/3396176>
111. Regelski, T. (1996). Taking the ‘art’ of music for granted: A critical sociology of the aesthetic philosophy of music. In L. R. Bartel, & D. J. Elliott (Eds.), *Critical reflections on music education* (pp. 23–57). Toronto, ON: Canadian Music Education Research Center.
112. Regelski, T. (2002). On “Methodolatry” and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis. *Philosophy of Music Education Review*, 10(2), 102–123.
113. Regelski, T. (2003). Implications of aesthetic versus praxial philosophies of music for curriculum theory in music education. *Didacta Varia*. 8(1), 63–92. Helsinki: Helsinki University, Faculty of Education.
114. Regelski, T. (2005). Critical Theory as a Foundation for Critical Thinking in Music Education. *Visions of Research in Music Education*, 6, Article 3.
115. Regelski, T. (2015). *A Brief Introduction to A Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis* (1st ed.). New York: Routledge.

116. Reimer, B. (1972). *A Philosophy of Music Education* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
117. Renwick, J., & McPherson G. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practicing behavior. *British Journal of Music Education*, 19(2), 173–188. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000256>
118. Rhein S., Müller R. (2006). Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher. Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(4), 551–568. <https://doi.org/10.25656/01:1002>
119. Rogers, C. R. (1995). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, New York: Houghton Mifflin.
120. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
121. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
122. Serafine, M. L. (1983). Cognitive Processes in Music: Discoveries vs Definitions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 73, 1–14.
123. Shaw, R. D. (2014). How Critical Is Critical Thinking? *Music Educators Journal*, 101(2), 65–70. <https://doi.org/10.1177/0027432114544376>
124. Small, A. R. (1987). Music Teaching and Critical Thinking: What Do We Need to Know? *Music Educators Journal*, 74(1), 46–49. <https://doi.org/10.2307/3401236>
125. Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33(1), 36–57. <https://doi.org/10.1177/0305735605048013>
126. Topoğlu, O. (2014). Critical Thinking and Music Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 2252–2256. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.554>

127. van Ek, J., Trim, J. L. M. (1991). *Threshold*. 1990. Strasbourg: Council of Europe Press.
128. Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances. Motivation and Achievement*, 16A, 105–165. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)
129. Veenstra, G. (2015). Class Position and Musical Tastes: A Sing-Off between the Cultural Omnivorism and Bourdieusian Homology Framework. *Canadian Review of Sociology*, 52, 134–159. <https://doi.org/10.1111/cars.12068>
130. Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179–198). London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11
131. Woodford, P. (1996). Developing critical thinkers. *Music Educators Journal*, 83(1), 27–32.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У процесі дослідження підготовки МФММ з метою апробації означених вище педагогічних умов формування готовності здобувачів ФАМО до СКД та перевірки їх дієвості ми провели педагогічний експеримент, що складався з підготовчо-організаційного, констатувального, формувального та контрольного етапів. При його реалізації ми керувалися методичними засадами експериментальної педагогічної роботи, викладеними С. Гончаренком [3], В. Ковальчуком та Л. Моїсеєвим [7], О. Олексюк та В. Тушевою [11], С. Сисоевою та Т. Кристопчук [14], В. Черкасовим [17].

В основу нашого експериментального дослідження було покладено результати підготовчо-організаційного етапу, викладені в попередніх розділах роботи. Резюмуємо, що його сутність полягала в (а) аналізі корпусу робіт та публікацій, присвячених означеній педагогічній проблемі, (б) вивченні досвіду вітчизняних та закордонних педагогів, музикантів, культурологів, соціологів музики, (в) конкретизації науково-теоретичного апарату, (г) розробці структурно-функціональної моделі та стратегії підготовки ФММ до СКД, (д) визначенні організаційно-педагогічних умов цього процесу. Також з першим етапом експерименту було пов'язано проведення серії діагностичних заходів, спрямованих на актуалізацію проблематики дослідження та підтвердження гіпотези щодо стратегії підготовки МФММ.

Наступні етапи експерименту, спрямовані на перевірку запропонованої моделі підготовки МФММ, було проведено впродовж 2021–2023 років на базі Кропивницького музичного фахового коледжу, Хмельницького музичного фахового коледжу ім. В. Заремби, Ужгородського музичного фахового коледжу ім. Д. Задора. До заходів дослідження було залучено 126 здобувачів

спеціальностей 025 Музичне мистецтво. Експериментальну групу (ЕГ) склали 64 особи, а контрольну (КГ) – 62.

3.1 Початкова діагностика рівня готовності майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності

Перший етап педагогічного експериментального дослідження передбачав конкретизацію фактичного рівня готовності МФММ до СКД. Його діагностування складалося зі стадій, продиктованих запропонованою моделлю підготовки здобувачів ФАМО: (i) сформованість мотиваційного компонента визначалася через діагностику рівня навчальної мотивації студентів; (ii) когнітивний компонент було з'ясовано шляхом визначення рівнів усвідомлення специфіки сучасного соціокультурного середовища та ступеня сформованості критичного мислення; (iii) операційний компонент конкретизувався завдяки визначенню рівнів здатності до професійної ідентифікації різних інтонаційних практик, володіння практичними інструментами соціокультурної комунікації та засобами ринкової взаємодії.

Емпірична перевірка рівня готовності МФММ до СКД здійснювалася через застосування відомих методик діагностики та авторських підходів (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Інструменти діагностики компонентів та показників готовності МФММ до СКД

Компоненти	Показник готовності	Інструменти діагностики
<i>Мотиваційний (М)</i>	Навчальна мотивація студентів	- Методика «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. Ільїної - Методика діагностики навчальної мотивації студентів Н. Бадмаєвої
<i>Когнітивний (К)</i>	Усвідомлення специфіки сучасного соціокультурного середовища	- Авторський тест «Знання про сучасне соціокультурне середовище»
	Сформованість критичного мислення	- Тест «Критичне мислення» Л. Старкі в адаптації О. Луценко

Операційний (О)	Здатність до професійної ідентифікації різних інтонаційних практик	- Тест «Визначення рівня професійної музичної всеїдності» (на основі розробок Е. Гюрген та П. Елверса)
	Володіння практичними інструментами соціокультурної комунікації	- Метод експертних оцінок
	Ринкова компетентність	- Авторський тест «Ринкова природа музичної творчості. Брендінг»

Проведення заходів з діагностики відбувалося у двох форматах: очно (у навчальних аудиторіях) та дистанційно (на основі онлайн-опитувань, розміщених на платформі *Google Forms*). Обробка зібраних даних здійснювалася в програмі *Microsoft Excel*, а їх статистична перевірка виконувалася засобами *IBM SPSS*.

Дотримуючись рекомендацій В. Боснюка [1], В. Руденка [13], В. Зінченко, В. Харламенко, І. Кореневої [5], Т. Уманець та Ю. Пігарєва [16] щодо математичної інтерпретації даних, ми використовували непараметричні критерії. Оскільки ми працювали з невеликими вибірками ($N_1 = 64$, $N_2 = 62$), це унеможливило перевірку нормальності розподілу даних за відомими методиками Колмогорова-Смірнова та Шапіро-Вілка, що вимагають більше показників у вибірці. Зважаючи на це, ми аналізували дані, вдаючись до наступних статистичних інструментів.

Для визначення достовірності відмінностей між двома незалежними вибірками використовувався тест Манна-Вітні (*U*-критерій) – адекватність його використання пояснюємо дотриманням відповідних вимог до вхідних даних: обсяг обох вибірок не є менш ніж три, верхня межа об'єму вибірок мінімально перевищує 60. Для оцінки розміру ефекту критерію Манна-Вітні застосовувався алгоритм розрахунку на основі *z*-показника, а інтерпретація отриманих *r*-індексів здійснювалася згідно з підходом Дж. Коена, який виокремив наступні рівні: 0,00–0,10 – несуттєвий розмір ефекту; 0,10–0,30 – малий; 0,30–0,50 – середній; 0,50–1,00 – великий. [1, с. 103–104].

Задля визначення закономірності частоти розподілу різних значень ознаки у двох незалежних вибірках ми використовували тест Пірсона (χ^2), що вимагає обсягу обох вибірок понад 30 та потребує подання вхідних даних у вигляді номінальної або порядкової шкали.

На контрольному етапі дослідження з метою зіставлення та порівняння даних, отриманих на початку та наприкінці, ми використовували Т-критерій Вілкоксона (T). Адже вибірки, що аналізувалися цим інструментом, є пов'язаними, їх обсяги відповідають встановленим обмеженням, у них відсутні ненульові зсуви у показниках. При цьому визначення розміру ефекту відбувалося аналогічно з U-критерієм Манна-Вітні.

Мотиваційний компонент

З метою визначення рівня навчальної мотивації здобувачів ФАМО нами було обрано методики Т. Ільїної (Додаток Е1) та Н. Бадмаєвої (Додаток Е2) в авторському перекладі, що дозволили, з одного боку, діагностувати ступінь спонукання до навчальної діяльності, а з іншого – визначити її провідні мотиви. Підрахунок результатів сформованості мотиваційного компонента готовності МФММ здійснювався при врахуванні результатів обох методик (M_1 та M_2) та спирався на розроблену нами шкалу виокремлення рівнів (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Рівні сформованості мотиваційного компонента готовності МФММ

Рівні	M ₁ (методика Т. Ільїної)		M ₂ (методика Н. Бадмаєвої)		M (сукупний результат)
	Абсолютний показник (min=0; max=33)	Відносний показник	Абсолютний показник (min=34; max=170)	Відносний показник	Відносний показник
<i>високий</i>	25–33	0,76–1	136–170	0,8–1	0,78–1
<i>достатній</i>	17–24,5	0,51–0,75	102–135	0,6–0,79	0,55–0,77
<i>середній</i>	9–16,5	0,27–0,5	68–101	0,4–0,59	0,34–0,54
<i>низький</i>	0–8,5	0–0,26	34–67	0,2–0,39	0,1–0,33

Результати, отримані за допомогою методики Т. Ільїної (M_1) продемонстрували, що в ЕГ високий рівень мотивації мають четверо здобувачів (6,25%), достатній – вісімнадцятеро (28,1%), середній – 16 (50%), а низький – п’ятеро (15,6%). Схожі пропорції спостерігаються в КГ, у якій відсутні здобувачі з високою мотивацією, у 22 студентів (35,5%) вона знаходиться на достатньому рівні, у 30 (48,4%) – на середньому, у десятих (16,1%) – на низькому (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Рівні сформованості мотиваційного компонента готовності МФММ
за результатами методики Т. Ільїної**

M_1	μ (відн.)	σ	Рівні мотивації							
			високий		достатній		середній		низький	
			осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
ЕГ (N=64)	0,44	0,19	4	6,3%	18	28,1%	32	50%	10	15,6%
КГ (N=62)	0,44	0,16	–	–	22	35,5%	30	48,4%	10	16,1%

Показник M_2 нами визначався за допомогою методики Н. Бадмаєвої (табл. 3.4), результати якої вказали, що в ЕГ 12 осіб (18,75%) мають високий рівень мотивації, 22 ос. (34,4%) – достатній, 26 ос. (40,6%) – середній, чотири особи (6,25%) – низький. Натомість у КГ високий рівень спонукання спостерігається в шести здобувачів (9,7%), достатній – у 26 (41,9%), середній – у 28 (46,2%), низький – у двох (3,2%).

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості мотиваційного компонента готовності МФММ
за результатами методики Н. Бадмаєвої**

M_2	μ (відн.)	σ	Рівні мотивації							
			високий		достатній		середній		низький	
			Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (N=64)	0,63	0,15	12	18,75%	22	34,4%	26	40,6%	4	6,25%
КГ (N=62)	0,62	0,14	6	9,7%	26	41,9%	28	46,2%	2	3,2%

Проведена діагностика та аналіз даних дозволили з'ясувати загальний рівень сформованості мотиваційного компонента готовності МФММ до СКД (табл. 3.5). Розрахунок цього показника здійснювався за формулою $M = \frac{\sum_{i=1}^n M_i}{N}$, де M_i – значення кожного показника мотиваційного компонента, а N – кількість показників. Так, спонукання здобувачів з ЕГ та КГ знаходиться на середньому рівні: значення відносного показника M у першому випадку складає $0,53 \pm 0,1$, а в другому – $0,54 \pm 0,1$. Статистична обробка отриманих даних шляхом перевірки U -критерія Манна-Вітні ($U=465,5$ $z=0,42$ $p \geq 0,05$) та критерію узгодженості Пірсона ($\chi^2=0,011$ $p \geq 0,05$) підтвердила нульову гіпотезу, тим самим підтвердивши схожість груп. При цьому інтерпретація оцінки розміру ефекту вказала на несуттєві відмінності між ЕГ та КГ ($r=0,053$).

Таблиця 3.5

**Показники сформованості мотиваційного компонента
готовності МФММ до СКД
на констатувальному етапі експерименту**

	Рівень М	μ	σ	Достовірність відмінностей	
				U	χ^2
<i>Експериментальна група</i>	Середній	0,53	0,1	$U=465,5$	$\chi^2=0,011$
<i>Контрольна група</i>				$z=0,42$	
				$p \geq 0,05$	$p \geq 0,05$
		0,53	0,11	$r=0,053$	

Диференціація показників сформованості мотиваційного компонента готовності ФММ на щаблі (табл. 3.6) вказує, що в ЕГ та КГ відсутні здобувачі з високим та низьким рівнями спонукання. В обох групах на достатньому рівні знаходиться мотивація 26 осіб (ЕГ – 40,6%; КГ – 41,9%). На середньому рівні у ЕГ умотивовані 38 здобувачів (59,4%), а в КГ – 26 (58,1%).

**Показники сформованості мотиваційного компонента
готовності МФММ до СКД:
диференціація за рівнями**

Рівень сформованості М	Експериментальна група (N=64)		Контрольна група (N=62)	
	Осіб	%	Осіб	%
<i>високий</i>	–	–	–	–
<i>достатній</i>	26	40,6%	26	41,9%
<i>середній</i>	38	59,4%	36	58,1%
<i>низький</i>	–	–	–	–

Застосування означених підходів до визначення мотивації також дозволило здійснити ранжування мотивів навчальної діяльності. Згідно з результатами діагностики за методикою Т. Ільїної, позитивні спонукальні фактори навчання – набуття знань та опанування професії – мають найвищий коефіцієнт: для ЕГ їх показники складають 0,48 та 0,49 відповідно, а для КГ – 0,46 та 0,47. Натомість мотив здобуття диплома як негативний для здобувачів ЕГ має коефіцієнт 0,36, для КГ – 0,4.

Методика Н. Бадмаєвої дала з'ясувати значущість семи мотивів навчальної діяльності МФММ. У ЕГ найвищу позицію займає мотив творчої самореалізації (0,78), другу позицію в ієрархії посідають комунікативні, професійні та навчально-пізнавальні фактори спонукання (усі – 0,66), нижче знаходяться мотиви соціальної орієнтації та престижу (0,62 та 0,58 відповідно), позбавлений пріоритету мотив уникнення (0,46). Схожий розподіл спостерігається в КГ: найвищий коефіцієнт має прагнення до творчої самореалізації (0,64), значно нижче знаходяться комунікативний (0,63) та професійний (0,62) мотиви, майже на одному рівні з ними знаходяться навчально-пізнавальний та соціальний фактори (обидва – 0,6), мотив престижу має коефіцієнт 0,56, а найнижче значення має фактор уникнення (0,46).

Отже, мотиваційний компонент готовності МФММ до СКД у студентів ЕГ та КГ має середній рівень сформованості. Серед мотивів навчальної діяльності

пріоритетне положення займають спонукальні фактори, спрямовані на задоволення власних творчих та навчальних потреб здобувачів (набуття знань, творча самореалізація). При цьому мотиви, що скеровують активність студентів у річище фахового обґрунтованої СКД (опанування професії, соціальна орієнтація) знаходяться нижче в ієрархії мотивів та посідають позицію на одному рівні з іншими факторами, тобто не є основоположними.

Когнітивний компонент

Діагностика когнітивного компонента готовності МФММ ґрунтувалася на визначенні показників усвідомлення ними специфіки сучасного соціокультурного середовища та сформованості їхнього критичного мислення. Інтерпретація результатів сформованості цієї передумови СКД здійснювалася шляхом підрахунку результатів двох методик, застосованих для визначення показників когнітивного компонента. При цьому ми керувалися шкалою, поданою в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості когнітивного компонента готовності МФММ

Рівні	К ₁ (авторський тест)		К ₂ (тест Л. Старкі у адаптації О. Луценко)		К (сукупний результат)
	Абсолютний показник (min=0; max=15)	Відносний показник	Абсолютний показник (min=0; max=27)	Відносний показник	Відносний показник
<i>високий</i>	13–15	0,87–1	21–27	0,78–1	0,83–1
<i>достатній</i>	9–12	0,6–0,86	14–20	0,51–0,77	0,55–0,82
<i>середній</i>	5–8	0,33–0,59	7–13	0,26–0,50	0,29–0,54
<i>низький</i>	0–4	0–0,32	0–6	0–0,24	0–0,28

Конкретизація знань здобувачів ФАМО про сучасне соціокультурне середовище (К₁) здійснювалася за допомогою авторського тесту (Додаток Ж1). Його питання орієнтувалися на з'ясування рівнів володіння термінологією, що маркує музичні закономірності сучасності («інтонаційний образ світу», «хаотична інтонаційна багатокладність»,

«опусоцентризм», «плюралізм еліт», «автономність музичної творчості»), визначення ступеня об'єктивного сприйняття соціокультурного середовища та усвідомлення його закономірностей.

Наше опитування містить 15 питань, правильна відповідь на кожне з яких оцінюється в один бал. При цьому на конкретизацію кожної з трьох шкал (термінологія, об'єктивність сприйняття, усвідомлення специфіки) спрямовано по п'ять питань, що передбачають надання закритих та відкритих відповідей.

Обробка результатів дозволила визначити, що здобувачі ФАМО не володіють знаннями про сучасне соціокультурне середовище. Результати розрахунку K_1 вказали на низький рівень цього показника готовності до СКД: $0,18 \pm 0,11$ в. о. для ЕГ та $0,16 \pm 0,09$ для КГ (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Рівні знань МФММ про сучасне соціокультурне середовище
за результатами авторського опитування**

K_1	μ (відн.)	σ	Рівні знань							
			високий		достатній		середній		низький	
							Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (N=64)	0,18	0,11	–	–	–	–	8	12,5%	56	87,5%
КГ (N=62)	0,16	0,09	–	–	–	–	4	6,45%	58	93,55%

Результати вибірок по групах наступні. 56 студентів з ЕГ (87,5%) та 58 з КГ (93,55%) мають низький рівень цього показника, тоді як обізнаність у принципах соціокультурної ситуації на середньому рівні спостерігається в восьми осіб з ЕГ (12,5%) та у чотирьох з КГ (6,45%). При цьому за шкалою «знання термінології» середнє значення (при $max=5$) для ЕГ складає 0,75 бала, для КГ – 0,65; за шкалою «об'єктивне сприйняття» – 0,65 та 0,58 відповідно, а за шкалою «усвідомлення» – 1,3 та 1,2 відповідно.

Сформованість критичного мислення (K_2) визначалася нами на підставі тесту Л. Старкі в адаптації О. Луценко [9], що шляхом постановки

питань із закритими відповідями дозволяє діагностувати ключові навички цього типу когнітивної діяльності. Зауважимо, що українська вчена внесла в опитування Л. Старкі кілька коректив: з 30 питань дослідниця залишила 27, проходження тесту було обмежено лімітом у 30 хвилин, з метою забезпечення доступності розуміння завдань та ситуацій було відредаговано інструкцію, постановку питань та відкориговано лінгвістику, стилістику, термінологію відповідно до українського культурного середовища. Оскільки варіант тесту О. Луценко був викладений російською мовою, ми, за згодою дослідниці, переклали його українською (Додаток Ж2). До них відносяться вміння розпізнавати та визначати проблеми, робити спостереження, виявляти та усувати проблеми, оцінювати факти та інформацію, розпізнавати техніку переконання та маніпуляції, користуватися методами дедукції та індукції, формувати оцінні судження, розрізняти пояснення та аргументи [23, с. 2].

Кожне з питань тесту Старкі-Луценко має чотири варіанти відповіді й лише одну правильну, а загальний показник критичного мислення респондентів може коливатися від 0 до 27 балів. При інтерпретації результатів ми відштовхувалися від нормативних даних, запропонованих українською науковицею (Додаток Ж2). Проте розробка власної шкали визначення рівня сформованості мотиваційного компонента готовності МФММ передбачала внесення коректив в означені показники рівнів (див. табл. 3.7).

Результати діагностики продемонстрували, що середні відносні показники критичного мислення в ЕГ та КГ складають $0,47 \pm 0,25$ та $0,46 \pm 0,18$ в. о. відповідно. Це вказує на середній рівень сформованості критичного мислення для піддослідних груп (табл. 3.9).

У ЕГ найбільша відсоткова частка припадає на студентів з достатнім рівнем критичного мислення (43,75%), дещо менше – на осіб з низьким (31,25%), у 12 здобувачів (18,75%) цей вид когнітивної діяльності знаходиться на середньому рівні та лише у чотирьох (6,25%) – на високому. Інший баланс спостерігається в КГ, у якій достатній та середній рівні представлені 24 особами (38,7%), низький – 12 (19,4%), а високий – двома (3,2%).

**Рівні критичного мислення МФММ
за результатами тесту Старкі-Луценко**

К ₂	μ (відн.)	σ	Рівні знань							
			високий		достатній		середній		низький	
			Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (N=64)	0,47	0,25	4	6,25%	28	43,75%	12	18,75%	20	31,25%
КГ (N=62)	0,46	0,18	2	3,2%	24	38,7%	24	38,7%	12	19,4%

На підставі даних, зібраних авторським опитуванням та методикою Старкі-Луценко, було визначено рівень сформованості когнітивного компонента готовності МФММ до СКД. Розрахунки цього показника, що здійснювалися за формулою $K = \frac{\sum_{i=1}^n Ki}{N}$, дозволили дійти висновку, що інтелектуальна готовність учасників дослідження до соціокультурної комунікації знаходиться на середньому рівні. Так, значення відносного показника K для ЕГ становить $0,33 \pm 0,12$, а для КГ – $0,31 \pm 0,1$. Статистичний аналіз результатів обох груп заперечило відмінності між ними: U -критерій Манна-Вітні не є значущим ($U=456$ $p \geq 0,05$), як і критерій Пірсона ($\chi^2=0,148$ $p \geq 0,05$), а розмір ефекту ($r=0,069$) є несуттєвим (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

**Показники сформованості когнітивного компонента
готовності МФММ до СКД
на констатувальному етапі експерименту**

	Рівень K	μ	σ	Достовірність відмінностей	
				U	χ^2
<i>Експериментальна група</i>	Середній	0,33	0,12	$U=456$	$\chi^2=0,148$
				$z=0,55$	
<i>Контрольна група</i>		0,31	0,1	$p \geq 0,05$	$p \geq 0,05$
				$r=0,069$	

**Показники сформованості когнітивного компонента
готовності МФММ до СКД:
диференціація за рівнями**

Рівень сформованості К	Експериментальна група (N=64)		Контрольна група (N=62)	
	Осіб	%	Осіб	%
<i>високий</i>	–	–	–	–
<i>достатній</i>	–	–	–	–
<i>середній</i>	40	62,5%	40	64,5%
<i>низький</i>	24	37,5%	22	35,5%

Диференціація отриманих результатів на рівні демонструє, що в ЕГ та КГ відсутні здобувачі з високим та достатнім рівнями сформованості когнітивного компонента готовності до СКД. У цьому контексті ЕГ та КГ є майже ідентичними (табл. 3.11): в обох піддослідних групах на середньому рівні знаходиться інтелектуальний показник 40 осіб (62,5% та 64,5%), тоді як на низькому – 24 (37,5%) та 22 (35,5%) здобувачів відповідно.

Операційний компонент

З метою визначення ступеня сформованості операційного компонента МФММ було обрано два методи дослідження, орієнтовані на конкретизацію рівнів володіння здобувачами здатності до професійної ідентифікації різних інтонаційних практик (професійної музичної всеїдності), володінням практичними навичками соціокультурної комунікації та засобами ринкової взаємодії (ринкова компетентність).

Результати діагностики цього компонента готовності до СКД конкретизувалися через узагальнення даних та здійснювалися на основі рівневої шкали (див. табл. 3.12).

Рівні сформованості операційного компонента готовності МФММ

Рівні	O ₁ (тест «Професійна музична всеїдність»)		O ₂ (метод експертних оцінок)		O ₂ (тест «Ринкова природа музичної творчості. Брендинг»)		O (сукупний результат)
	Абсолют. показник (min=0; max=48)	Відносн. показник	Абсолют.п. оказник (min=5; max=25)	Відносн. показник	Абсолют.п. оказник (min=0; max=34)	Відносн. показник	Відносний показник
<i>високий</i>	36–48	0,75–1	20–25	0,8–1	27–34	0,79–1	0,78–1
<i>достатній</i>	24–35	0,5–0,74	15–19	0,6–0,76	18–26	0,53–0,76	0,54–0,77
<i>середній</i>	12–23	0,25–0,49	10–14	0,4–0,56	9–17	0,26–0,50	0,30–0,53
<i>низький</i>	0–11	0–0,24	5–9	0,2–0,36	0–8	0–0,23	0–0,29

Дослідження професійної музичної всеїдності (O₁) здійснювалося за допомогою тесту «Професійна музична всеїдність» (Додаток 31), створеного на основі опитування Е. Гюрген [20] та соціомузичної розробки австро-німецької команди дослідників під керівництвом П. Елверса [19]. При цьому означені розробки редукувалися шляхом вилучення ряду питань, спрямованих на розкриття типу темпераменту, соціального класу та гендерних відмінностей респондентів, та змінено в аспекті матеріалу для відповідей.

Студентам пропонувалося до прослуховування 24 музичні фрагменти тривалістю ≈ 30 секунд. Зразки підбиралися відповідно до сучасної тон-атмосфери, широти її жанрово-стильової палітри та різноманіття інтонаційних явищ. За прикладом дослідження П. Елверса та ін. ми змоделювали структуру компіляції, у якій музичні фрагменти об'єднувалися в блоки на підставі конститутивних параметрів звучання: рок (хард-рок, хеві-метал, панк-рок, рок-н-рол), джаз (кул-джаз, блюз, фанк, госпел/спірічуелс), танцювальна музика (хаус, хіп-хоп, диско, електронна танцювальна музика), поп-музика (поп, реп, ритм-н-блюз, латина-поп), народна музика (автентичний фольклор, вторинний фольклор, кантрі, етнічна музика), академічна музика (класицизм/симфонія, романтизм/опера/арія, романтизм/ноктюрн, бароко/ораторія/хор). Відтак

утворилася структура з жанрово-стилістичних блоків (6) та суб-жанрів і суб-стилів (всього 24), що до них належать.

Підбір фрагментів для прослуховування відбувався, зважаючи на фактори статусності колективів, альбомів, авторів, виконавців та популярності композиції. З метою уникнення суб'єктивності при підборі зразків за означеними параметрами, ми апелювали до думок експертів та переконаних споживачів. Зокрема, за основу компіляції було взято результати Інтернет-опитувань та статті авторитетних журналістів щодо топ-явищ у музичних практиках, опубліковані в блогах журналу «Rolling Stone», часопису «Billboard», радіостанцій «Classic FM» та «Maximum FM», газети «The Guardian».

Апелюючи до власного навчального та педагогічного досвіду, ми пов'язали професійну музичну всеїдність зі здатністю до ідентифікації жанрово-стильових рис наведених фрагментів. У цьому контексті здатність музиканта-професіонала до визначення жанру свідчить про усвідомлення ним відмінностей у функціях, умовах існування, образно-змістовних та формальних властивостей творів [18, с. 67]; а вміння ідентифікувати стиль корелює з навичками виокремлення стійких ознак музичних явищ та пов'язання їх з конкретними системами музично-виражальних засобів [8, с. 115]. Зважаючи на це, респондентам пропонувалося назвати жанровий або стильовий параметр композицій, що були прослухані.

Діагностика професійної музичної всеїдності відбувалася шляхом оцінювання відповідей певною кількістю балів: визначення жанрово-стильових блоків оцінювалося одним балом, а ідентифікація конкретного суб-жанру/суб-стилю – двома балами. При цьому подання імен/назв виконавців/авторів та назв наведених творів як таке, що не передбачає демонстрації обізнаності у жанрово-стильових координатах наведених фрагментів нами оцінювалося в 0 балів.

Як свідчать загальні результати тесту, професійна музична всеїдність студентів з ЕГ ($0,31 \pm 0,18$) та КГ ($0,27 \pm 0,19$) знаходиться на середньому рівні (табл. 3.13).

Рівні професійної музичної всеїдності ФММ
за результатами тесту «Професійна музична всеїдність»

O ₁	μ (відн.)	σ	Рівні знань							
			<i>високий</i>		<i>достатній</i>		<i>середній</i>		<i>низький</i>	
			Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%		
ЕГ (N=64)	0,31	0,18	–	–	10	15,6%	36	56,3%	18	28,1%
КГ (N=62)	0,27	0,19	–	–	10	16,1%	22	35,5%	30	48,4%

У жодній з груп немає здобувачів з високим показником цієї навички, тоді як на достатньому рівні нею володіють 10 респондентів з ЕГ (15,6%) та 10 опитаних з КГ (16,1%). Найбільше студентів з ЕГ мають середній рівень професійної музичної всеїдності (56,3%), а майже третина учасників цієї групи (28,1%) – низький. У КГ найбільша частка здобувачів припадає на низький рівень цієї властивості (48,4%), а на середньому рівні нею володіють 22 особи (35,5%).

Розглядаючи якість результатів діагностики професійної музичної всеїдності, варто акцентувати увагу на наступному.

На рівні жанрово-стильового блоку 59,4% студентів ЕГ найкраще ідентифікують класичну музику, 58,6% – рок, 57% – попмузику, 44% – народну, 37,5 – джаз, 21,1% танцювальну. Таке ж ранжування спостерігається в здобувачів КГ: класичну музику ідентифікували 53,2% здобувачів, рок – 47,6%, попмузику – 41,9%, народну – 41,9%, джаз – 35,5%, танцювальну – 22,6%.

Натомість при безпосередньому визначенні суб-явищ усередині блоків спостерігається інша картина. У ЕГ 33,6% студентів дали точне жанрове/стильове визначення музичних фрагментів попмузики, 25% – класичної, 13,6% – танцювальної, 11,7% – народної, 10,9% – джазу, 8,6% – рок-музики. Серед здобувачів з КГ найбільший відсоток правильних відповідей на рівні жанру та стилю припадає на класичну музику (28,2%), дещо менше – на

попмузику (19,3%) та джаз (16,9%), а найменше – на народну (10,5%), танцювальну (9,7%) та рок (8,9%).

Визначення другого показника операційного компонента готовності МФММ до СКД передбачало діагностику рівня володіння практичними навичками соціокультурної комунікації (O_2). До них ми віднесли (i) аудіативні уміння, (ii) навички підбору-відтворення музики, (iii) здатність до креативної діяльності, (iv) володіння аналітичними інструментами, (v) навички роботи з інформацією, (vi) комунікативні уміння.

З метою діагностики означених форм практичної діяльності ФММ ми використали метод експертних оцінок. До експертної групи ввійшли вісім фахівців музичного мистецтва – викладачі музичних навчальних закладів України, кандидати мистецтвознавства, магістри музичного мистецтва, музикознавці, композитори, хорові диригенти, працівники концертних організацій.

Конкретизація показника O_2 здійснювалася на підставі оцінки експертами публічної презентації результатів індивідуальних творчо-дослідницьких студентських проєктів, спрямованих на різнобічну музичну інтерпретацію музичних фрагментів. Згідно із завданнями проєкту здобувачі освіти повинні були створити транскрипцію конкретного музичного фрагмента, за можливості використовуючи комп'ютерні засоби (музичне програмне забезпечення), відтворити його наживо, зробити письмове аранжування, підготувати інформаційно-аналітичну доповідь про цей фрагмент та презентувати результати роботи експертній групі (Додаток 32).

Експерти оцінювали кожен з п'яти продуктів студентських проєктів за шкалою від 1 до 5, де 1 = «дуже низький рівень виконання», а 5 = «високий рівень виконання». При цьому виконання завдань проєкту оцінювалося з врахуванням курсу здобувачів, їхнього навчального плану та освітньої програми. Формування узагальненої оцінки кожної із соціокультурних навичок здійснювалося за

формулою $x_e = \frac{\sum_{i=1}^m x_i}{N}$, де x_i – оцінка i -го експерта, N – кількість експертів.

Аналіз та узагальнення оцінок експертів засвідчив (табл. 3.14), що учасники ЕГ та КГ на середньому рівні володіють практичними навичками соціокультурної комунікації – середнє значення цього показника учасників ЕГ складає 0,47, а КГ – 0,49. Рівнева диференціація піддослідних груп виглядає наступним чином: в ЕГ шестеро студентів (9,4%) характеризуються достатнім рівнем цього компонента, 10 (15,6%) – низьким, 48 (75%) – середнім; у КГ найбільша частка припадає на середній рівень (32 особи, 51,6%), 10 здобувачів (16,1%) мають низький рівень сформованості практичних навичок, а 20 (32,3%) – достатній.

Таблиця 3.14

**Рівні володіння практичними навичками соціокультурної комунікації
МФММ**

за результатами експертних оцінок

O ₂	μ (відн.)	σ	Рівні знань							
			високий		достатній		середній		низький	
			Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (N=64)	0,47	0,08	–	–	6	9,4%	48	75%	10	15,6%
КГ (N=62)	0,49	0,1	–	–	20	32,3%	32	51,6%	10	16,1%

Аналіз результатів діагностики O₂ за шкалами оцінювання показав, що ЕГ та КГ знаходяться на однаковому рівні. За позицією «транскрипція» їх середні підсумки становлять 2,3 та 2,5 відповідно, за шкалою «виконання» – 2,3 та 2,4, «аранжування» – 2,1 та 2,2, «доповідь» – 2,6 та 2,7, «презентація» – 2,4 та 2,3.

Третій показник операційного компонента готовності МФММ до СКД ми пов'язали зі сформованістю ринкової компетентності (O₃). Цей параметр було конкретизовано за допомогою авторського опитування «Ринкова природа музичної творчості. Брендинг» (Додаток 33), що орієнтувалося на визначення трьох факторів – володіння термінологією («криза перевиробництва», «продукт», «патерналізм», «конкурентоспроможність», «бренд», «брендинг»

тощо), усвідомлення принципів ринкової організації музичної творчості, володіння технологією брендингу.

Опитувальник вміщував 20 питань, що були диференційовані за складністю та відрізнялися за параметром максимального балу оцінювання. Так, респонденти відповідали на тестові питання (=1 бал), відкриті питання з лаконічними відповідями (=2 б.), відкриті питання з розгорнутими відповідями (=3 б.)

Обробка результатів дозволила визначити, що здобувачі ФАМО погано усвідомлюють ринкові закономірності музичної творчості та слабо володіють основами технології брендингу (табл. 3.15).

Таблиця 3.15

**Рівні знань МФММ про
ринкову природу музичної творчості та технологію брендингу
за результатами авторського опитування**

Оз	μ (відн.)	σ	Рівні знань							
			високий		достатній		середній		низький	
			Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (N=64)	0,21	0,09	–	–	–	–	18	28,1%	46	71,9%
КГ (N=62)	0,2	0,09	–	–	–	–	16	25,8%	46	74,2%

Так, 46 студентів з ЕГ (71,9%) та 46 з КГ (74,2%) мають низький рівень цього показника, тоді як обізнаність у маркетинговій природі музикування на середньому рівні спостерігається у 18 осіб з ЕГ (28,1%) та у 16 з КГ (25,8%). При цьому за шкалою «володіння термінологією» середнє значення обох груп складає 2,02 бали ($max=11$), за шкалою «усвідомлення принципів ринкової організації музичної творчості» – 2,44 ($max=8$), а за шкалою «володіння технологією брендингу» – 1,97 ($max=15$). На підставі отриманих результатів показників професійної музичної всеїдності, практичних навичок соціокультурної комунікації, ринкової компетентності ми визначили рівень

сформованості операційного компонента готовності МФММ до СКД (табл. 3.16).

Таблиця 3.16

**Показники сформованості операційного компонента
готовності МФММ до СКД
на констатувальному етапі експерименту**

	Рівень O	μ	σ	Достовірність відмінностей	
				U	χ^2
<i>Експериментальна група</i>	Середній	0,33	0,08	U=447 z=0,675 p \geq 0,05	$\chi^2=1,355$ p \geq 0,05
<i>Контрольна група</i>	Низький	0,32	0,07	r=0,085	

Розрахунки цього показника, що здійснювалися за формулою $O = \frac{\sum_{i=1}^n O_i}{N}$, дозволили дійти висновку, що діяльнісна готовність груп учасників констатувального експерименту знаходиться майже на одному рівні. Проте значення відносного показника O для ЕГ становить $0,33 \pm 0,08$ і вказує на середній рівень сформованості операційного компонента, тоді як для КГ цей показник складає $0,32 \pm 0,7$, що тотожно середньому шаблю. Зауважимо, що порівняння отриманих розрахунків підтвердило нульову гіпотезу ($U=447$ $p \geq 0,05$ $z=0,675$ $r=0,085$; $\chi^2=1,355$ $p \geq 0,05$).

Ранжування отриманих результатів демонструє, що в ЕГ та КГ відсутні студенти з високим та достатнім рівнем сформованості операційного компонента (табл. 3.17). У ЕГ 65,6% здобувачів (42 ос.) володіють середнім рівнем діяльнісних навичок, а 34,4% (22 ос.) – низьким. При цьому КГ є схожою за балансом: у 58,1% студентів (36 ос.) ця властивість знаходиться на середньому рівні, тоді як у 41,9% (26 ос.) вона промаркована низьким шаблем.

**Показники сформованості операційного компонента
готовності МФММ до СКД:
диференціація за рівнями**

Рівень сформованості О	Експериментальна група (N=64)		Контрольна група (N=62)	
	Осіб	%	Осіб	%
<i>високий</i>	–	–	–	–
<i>достатній</i>	–	–	–	–
<i>середній</i>	42	65,6%	36	77,4%
<i>низький</i>	22	34,4%	26	19,4%

Нагадаємо, що проведені нами перевірки U -критерію Манна-Вітні та критерію узгодженості Пірсона, здійснені наприкінці діагностики кожного компонента, зафіксували відсутність статистично важливих відмінностей між ЕГ та КГ. А отже, це уможливило конкретизацію сукупного показника готовності МФММ до СКД (S), що проводилася за формулою $S = \frac{\sum_{i=1}^n S_i}{N}$, де S_i – значення показника сформованості кожного з компонентів, а N – кількість компонентів. Інтерпретацію результатів ми здійснювали на основі розробленої шкали визначення рівнів сформованості S (табл. 3.18).

**Рівні сформованості сукупного показника готовності
МФММ до СКД**

Рівні	М	К	О	S
	Відносний показник			
<i>високий</i>	0,78 – 1	0,83–1	0,78–1	0,8–1
<i>достатній</i>	0,55 – 0,77	0,55–0,82	0,54–0,77	0,55–0,79
<i>середній</i>	0,34 – 0,54	0,29–0,54	0,30–0,53	0,31–0,54
<i>низький</i>	0,1 – 0,33	0–0,28	0–0,29	0–0,3

Шляхом розрахунків ми дійшли висновку, що значення сукупного показника ЕГ складає $0,4 \pm 0,06$ в. о., а КГ – $0,39 \pm 0,07$. Результати обох груп свідчать про середній рівень готовності здобувачів до СКД (табл. 3.19). При цьому вони статистично не відрізняються, адже визначені U -критерій Манна-Вітні ($U=444$ $p \geq 0,05$) та χ^2 Пірсона ($\chi^2=2,056$ $p \geq 0,05$) не мають достовірного значення, а оцінка розміру ефекту ($z=0,716$) вказує на несуттєвий рівень ($r=0,09$).

Таблиця 3.19

**Сукупний показник готовності МФММ до СКД
на констатувальному етапі експерименту**

	Рівень S	μ	σ	Достовірність відмінностей	
				U	χ^2
<i>Експериментальна група</i>		0,4	0,06	$U=444$ $z=0,716$ $p \geq 0,05$	$\chi^2=2,056$ $p \geq 0,05$
<i>Контрольна група</i>	Середній	0,39	0,07	$r=0,09$	

Таблиця 3.20

**Сукупний показник готовності МФММ до СКД:
диференціація за рівнями**

Рівень сформованості S	Експериментальна група (N=64)		Контрольна група (N=62)	
	Осіб	%	Осіб	%
<i>високий</i>	–	–	–	–
<i>достатній</i>	–	–	–	–
<i>середній</i>	60	93,75%	58	93,55%
<i>низький</i>	4	6,25%	4	6,45%

При цьому за рівневим ранжуванням ЕГ та КГ є тотожними (табл. 3.20). У 93,75% здобувачів (60 ос.) з ЕГ спостерігається середній рівень готовності до СКД і лише у 6,25% (4 ос.) – низький, тоді як у КГ до середнього рівня належать 93,55% (58 ос.), а до низького – 6,45% (4 ос.).

Отже, констатувальний етап експериментального дослідження дозволив з'ясувати початковий стан сформованості компонентів готовності МФММ до

СКД, що знаходиться на середньому рівні. При цьому фінальна перевірка статистичних відмінностей між ЕГ та КГ за параметром сукупного показника готовності до СКД дозволила заперечити різницю між ними. На це також вказує візуалізація результатів моніторингу мотиваційного, когнітивного та операційного компонентів (рис. 3.1). Означене дозволяє констатувати, що здобувачі обох груп перед проведенням формувального експерименту знаходилися в однакових музично-освітніх умовах.

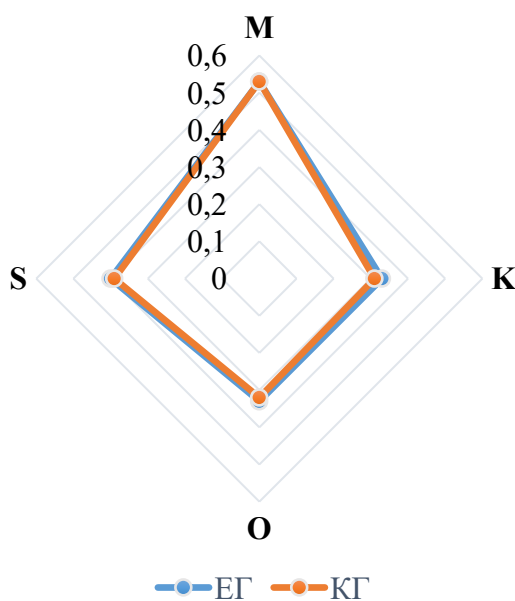


Рисунок 3.1. Компоненти готовності студентів ЕГ та КГ до СКД на констатувальному етапі експерименту

3.2 Методика реалізації організаційно-педагогічних умов підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності

Формувальний експеримент проводився нами з метою апробації запропонованих організаційно-педагогічних умов та підтвердження гіпотези дослідження, що відбувалося в межах дисциплін музично-теоретичного циклу. Зважаючи на специфіку освітнього процесу в закладі ФАМО та орієнтуючись на врівноваження педагогічного впливу на здобувачів, які, входячи до експериментальної та контрольної групи, представляли різні курси, нами було обрано три предмети, що згідно з навчальним планом є однаковими за кількістю годин. До цього ряду ввійшли «Сольфеджіо», «Теорія музики» та «Гармонія» –

дисципліни циклу професійно-практичної підготовки освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та фахового молодшого бакалавра зі спеціальності 025 Музичне мистецтво. Так, за період проведення формувального експерименту на кожного здобувача ЕГ та КГ припало 120 академічних годин із сольфеджіо (4,5 кредити ЄКТС; 2 практичні години на тиждень протягом трьох семестрів) та стільки ж з теорії музики/гармонії.

Обрані дисципліни мають важливе значення у підготовці МФММ, адже з їх вивченням безпосередньо пов'язується набуття необхідних для професійної діяльності у галузі музичного мистецтва загальних та фахових компетентностей, задекларованих освітньою програмою. З одного боку, тут мова йде про здобуття базових знань з професії, а також вироблення навичок абстрактного мислення, аналізу і синтезу, застосування знань на практиці, адаптації та діяльності в нових ситуаціях, креативної діяльності, ініціативності. З іншого ж, означені предмети сприяють формуванню уявлень про сучасні досягнення в теорії музичного мистецтва, виховують здатність до практичного застосування знань та умінь у конкретних професійних ситуаціях, оперування професійною термінологією, усвідомлення взаємозв'язків між теоретичними та практичними знаннями.

Проте значення музично-теоретичних дисциплін постулюється не лише на сторінках нормативних документів – на це вказує також практика музичної педагогіки та виконавства.

«Сольфеджіо» центрується на розвитку звуковисотного, гармонічного, тембрового, інтонаційного, стильового слухового сприйняття, які *a priori* є важливою передумовою творчої діяльності музиканта. У навчанні це відбувається шляхом забезпечення досвіду концентрованої взаємодії з музичними зразками, у результаті якої осмислюються елементи музичної мови та виховується здатність до їх сприйняття, осмислення та відтворення.

«Теорія музики» слугує підґрунтям музичної грамотності та орієнтується на вивчення історичної ретроспективи формування музично-теоретичної думки, виховує здатність до оперування мнемонічними способами фіксації музики – інструментами її кодування та розшифрування.

«Гармонія», тісно пов'язуючись із сольфеджіо та теорією музики, разом з тим, центрується на ще одному вимірі підготовки музикантів. Тут мова йде про виховання здатності до слухового сприйняття та аналітичного осмислення структурно-логічних особливостей музичних феноменів, практичну апробацію засобів гармонізації та вироблення навичок креативної діяльності.

На наш погляд, означені дисципліни формують сприятливе середовище для апробації на прикладі ЕГ моделі підготовки МФММ до СКД та означених нами організаційно-педагогічних умов: (а) мотивація здобувачів освіти шляхом сприяння формуванню їхньої музичної ідентичності, (б) розвиток критичного мислення як когнітивного ідентифікатора сучасної музичної еліти, (в) організація навчального процесу за принципами прaksiальної концепції музичної освіти.

Варто наголосити, що експериментально-педагогічний потенціал предметів «Сольфеджіо», «Теорія музики» та «Гармонія» полягає в наступному: впровадження нових організаційно-педагогічних умов у межах цих дисциплін можливо здійснювати без змін їх програмної структури та тематичного плану. Тож у нашому випадку стратегія перевірки дієвості гіпотези дисертаційного дослідження спиралася на чотири методичні передумови, орієнтовані на забезпечення ключових установок запропонованої концепції підготовки МФММ до СКД: (і) оновлення навчального матеріалу предметів, (іі) модернізація традиційної методики викладання музично-теоретичних дисциплін, (ііі) впровадження методів проблемного навчання, (іv) використання проєктної технології навчання.

Розглянемо детальніше позиції організаційно-змістовного блоку підготовки МФММ, сукупність яких уможливила систематичний вплив на респондентів ЕГ з метою формування їхньої готовності до СКД. При цьому зауважимо, що навчання студентів з КГ протягом формувального експерименту залишалося без змін.

Оновлення навчального матеріалу дисциплін

Ця установка передбачала впровадження в освітній процес музичних зразків з неакадемічних музичних практик, що відрізняються за конститутивними параметрами, звучанням, функціями, жанрово-стильовими рисами від *opus*-музики – стрижневої для ФАМО музики. Ця методична передумова на меті мала конструювання навчального середовища, інтонаційна концепція якого могла сприяти підвищенню навчальної мотивації здобувачів (мотиваційний компонент готовності до СКД), формуванню комплексу знань про сучасне соціокультурне середовище (когнітивний компонент), вихованню здатності до професійної ідентифікації різних м'юзик та забезпечення досвіду творчості у відмінних музичних практиках (практичний компонент).

Визначаючи/оновлюючи інтонаційну концепцію навчальних дисциплін, ми спиралися на наступну гіпотезу: збільшення частки неакадемічного матеріалу при вивченні сольфеджіо, теорії музики та гармонії сприятиме формуванню якостей, необхідних для ефективної СКД МФММ. Так, враховуючи специфіку сфери ФАМО та організацію її освітнього процесу, оновлення навчального матеріалу предметів нами проводилося в орієнтації на пропорції 50/50, у яких одну половину навчального матеріалу складала *opus*-музика (у т. ч. український музичний фольклор), а іншу – неакадемічні музичні практики.

Упровадження нового навчального матеріалу здійснювалося з врахуванням кількох установок.

Навчальні фрагменти з неакадемічної музики підбиралися відповідно до інтонаційного розмаїття сучасного звукового середовища. Проте на тих підставах, що часове обмеження експерименту унеможливило апробацію всього кола можливих м'юзик, та, крім того, не всі музичні практики мають дидактичний потенціал, ми виокремили три жанрово-стильові групи – джаз, рок-музика та попмузика. Подібна організація матеріалу дозволила створити матрицю розподілу репрезентаційних зразків неакадемічної музики в навчальних курсах, що сприяло інтенсифікації процесу оновлення навчального матеріалу.

Варто додати, що обмеження залучених жанрово-стильових груп не

позначилося на якості презентації сучасного соціокультурного середовища, адже зразки неакадемічної музики часто відносяться до декількох жанрів або стилів. Фактично, протягом формувального експерименту здобувачі контактували з наступними явищами: артрок, бібоп, блюз, босанова, госпел, диско, ду-воп, кантрі, кей-поп, кіномузика, кросовер-джаз, мейнстрім-поп, металкор, музика бродвейських шоу, мюзикл, нью-ейдж, павер-метал, попмузика, попрок, прогресивний рок, регтайм, реп та хіп-хоп, ритм-енд-блюз, рок, рок-балада, рок-н-рол, свінг, симфонічний метал, соул, софт-рок, українська естрадна музика, фанк, фолк-рок, фрі-джаз, ф'южн, хардбоп, хардрок.

Безпосереднє впровадження навчального матеріалу орієнтувалося на розрахунок необхідних обсягів нових зразків, визначення алгоритму його використання та дотримання установки щодо нівелювання позитивної емоційної реакції здобувачів як фактору визначення матеріальних засобів предметів. Так, планування та обчислення дозволили, з одного боку, створити структурований формувальний експеримент, а з іншого – уникнути дидактичних «зазіхань» на статус академічної музики та традиційної ілюстративної бази навчальних дисциплін.

60 практичних занять з кожної дисципліни було умовно диференційовано за домінантною музичною практикою. У результаті цього виокремилися десять тематичних циклів занять, що організовувалися за однією послідовністю: (1) орpus-музика → (2) джаз → (3) орpus-музика → (4) рок → (5) орpus-музика → (6) поп. Кожне з таких занять передбачало використання від двох до шести зразків, що репрезентували той чи інших жанрово-стильовий блок та синхронізувалися з формами роботи під час практичної роботи. Натомість домашні завдання та самостійна робота містили матеріал як академічного, так і неакадемічного сегментів.

У цьому контексті важливе значення мав сам відбір навчально-дидактичного матеріал відповідно до поставлених цілей. Якщо при роботі з інтонаційною практикою орpus-музики використовувалася традиційна література (мова йде про посібники із сольфеджіо А. Агажанова, Б. Алексеєва,

Є. Євпака, П. Калашника та Л. Булгакова, І. Русяєвої, І. Способіна, В. Флиса та Я. Якуб'яка; з теорії музики – Н. Афоніної, Г. Смаглій та Л. Маловик, В. Хвостенка; з гармонії – Б. Алексєєва, П. Андросюка, І. Дубініна, І. Дубовського, Р. Морріса, В. Скуратовського, О. Скребкової та С. Скребкова.), то у випадку з неакадемічною музикою перед нами стояла задача як у пошуку, так і у відборі, створенні та систематизації зразків.

Зважаючи на це, ми апробували посібники та антології О. Афоніної та В. Баранової, І. Бриля, Б. Копелевича, М. Серебряного, В. Симоненка, Ю. Чугунова, С. Цимбала та К. Цимбал, організовані на матеріалі естрадно-джазової музики, а також онлайн-посібник «Open Music Theory», створений Віртуальною бібліотекою Вірджинії (США). Крім того, з метою представлення якомога більшої кількості неакадемічних жанрів та стилів ми власноруч упорядковали навчальну збірку на матеріалі джазу, рок-музики, попмузики (Додаток И1) та створили компіляцію репрезентативних звукових фрагментів цих інтонаційних практик (Додаток И2). Обидва пакети дидактичного забезпечення містили одноголосні й багатоголосні фрагменти зразкових композицій статусних виконавців і використовувалися нами під час класної та самостійної роботи на всіх предметах.

Зауважимо, що зразки для згаданої збірки, як і фрагменти для слухового аналізу, підбиралися нами, зважаючи на два фактори.

По-перше, значення мала їх відповідність до програмних вимог предметів та узгодженість з робочими навчальними програмами. Врахування цього чинника дозволило органічно синхронізувати неакадемічні інтонаційні практики із сіткою навчальних тем, рівневою концепцією організації курсів та навичками, що розвиваються в здобувачів. Крім того, цим вдалося досягти органічної синхронізації матеріалу джазу, рок-музики та попмузики з головними формами роботи на заняттях із сольфеджіо, теорії музики та гармонії, а також апробувати нові педагогічні підходи.

По-друге, ми орієнтувалися на концепцію студентоцентрованого індивідуалізованого навчання. Саме тому дидактичний матеріал –

нотний та звуковий – упорядковувався з метою нівелювання невідповідності між продиктованими програмою складнощами вивчення предметів та рівнем підготовки здобувачів освіти. Також одним з рішень, спрямованих на забезпечення студентоорієнтованості навчального процесу, було надання студентам права самостійно обирати навчальний матеріал для домашньої практики та при виконанні певних форм роботи.

Модернізація традиційної методики викладання музично-теоретичних дисциплін

Реалізація організаційно-педагогічних умов, спрямованих на формування готовності МФММ до СКД, вимагала модернізації освітнього процесу шляхом оновлення форм роботи та методів викладання. При цьому важливе значення мала узгодженість між навчальною діяльністю та професійною активністю фахівців-музикантів. При цьому ми відштовхувалися від тези О. Олексюк та М. Ткач, які зазначили: «Включення до навчального процесу елементів практичного оволодіння окремими прийомами майбутньої професійної діяльності органічно пов'язується із стимулюванням творчої самореалізації студентів у реальній соціокультурній діяльності» [10, с. 714]

Отже, перед нами стояла задача у впорядкуванні такої методики викладання, що сприятиме мотивуванню студентів, вихованню їхнього інтелекту та формуванню практичних навичок СКД.

Апробація системи методів викладання здійснювалася нами в межах традиційних форм організації навчального процесу в закладах.

Центральним видом навчальних заходів слугувало практичне групове заняття, що забезпечувало організацію колективної навчальної діяльності студентів відповідно до визначеної робочою навчальною програмою мети та завдань.

Крім того, ми практикували форми навчальної діяльності в позааудиторний час. По-перше, мова йде про зафіксовану в робочих навчальних програмах предметів самостійну роботу студентів – форму організації навчання, що передбачає виконання завдання студентом під керівництвом

викладача, але без його безпосередньої участі. По-друге, ми використовували індивідуальну консультацію, що центрувалася на наданні допомоги здобувачам у засвоєнні знань та умінь шляхом додаткового пояснення певних аспектів тем предметів, корекції та поглиблення їхніх теоретичних знань, додаткового тренування навичок та умінь, необхідних для опанування предмета, наданням відповідей на питання. По-третє, з метою формування певних факультативних знань та умінь, ми вдавалися до проведення групових лекцій (Додатки И3 та И4).

Зауважимо, що карантинні обмеження та повномасштабна війна сприяли апробації технологізованих форм організації навчальної діяльності – онлайну-уроку та відеоуроку. Якщо в першому випадку аудиторна взаємодія трансформувалась у синхронне освітнє спілкування за допомогою комп'ютерних технологій та Інтернету, то в другому навчання відбувалося на основі сучасної форми навчального медіаконтенту, що подавалася у форматах відеолекції (запис заняття біля дошки), скрінкасту (запис екрана монітора), демонстрації (показ певних практичних дій).

Упорядковуючи методику викладання сольфеджіо, теорії музики та гармонії, ми прагнули зберегти наявні форми роботи та методи, оновити їх відповідно до означеної мети освітнього процесу ФАМО, доповнити методику нетиповими для цих предметів дидактичними інструментами та акцентувати на активних методах навчання.

Розглянемо використані нами форми роботи та методи викладання музично-теоретичних дисциплін, умовно розділивши їх на кілька груп відповідно до мети.

Перша група методичних інструментів пов'язується з формуванням аналітичного мислення. На цей обов'язковий компонент соціокультурної комунікації спрямовувалися слуховий та гармонічний аналіз.

Як відомо, *слуховий аналіз* – це форма роботи, що орієнтується на виховання цілеспрямованого сприймання музики на заняттях із сольфеджіо та гармонії. Головна мета слухового аналізу полягає у формуванні професійної

здатності до ідентифікації та осмислення всіх компонентів музичного явища.

Зазвичай при роботі в класі слуховий аналіз відбувається у вигляді формальної вправи, метою якої є ідентифікація певних елементів музичної мови – співзвуч, ладів, метроритму, регістру тощо, що подаються в тембрі фортепіано. Не применшуючи дидактичне значення такого підходу до тренування слухового сприйняття, ми відповідно до поставленої педагогічної мети трактували слуховий аналіз більш прагматично. Мова йде про його позиціонування як засобу активізації слухацької діяльності здобувачів, спрямованої на формування здатності до вільної слухової орієнтації у зразках музичних творів різних стилів та жанрів через опору навчального процесу на широко відомий матеріал [19, с. 10]. Зважаючи на це, слуховий аналіз у нашій практиці спрямовувався на розвиток здатності до сприйняття та усвідомлення елементів музичної мови фрагментів цілісно та дискретно, уміння вербалізувати сприйняту інформацію та ідентифікувати жанрово-стильові ознаки аудіозаписів зразків різних інтонаційних практик.

На заняттях з ЕГ слуховий аналіз здійснювався індивідуально та в групі, усно та письмово. Ця форма роботи реалізовувалась у трьох формах – комплексній, конкретній та порівняльній. У першому випадку вправа складалася з етапів (1) прослуховування аудіофрагмента, (2) аналізу елементів музичної мови (мелодія, ритм, метр, темп, штрихи, регістр, динаміка, тембр, лад, фактура, гармонія) та саунду, (3) визначення жанрово-стильової приналежності твору. У другому від здобувачів вимагалось проаналізувати конкретний елемент музичної мови, «вивудивши» його з усього масиву музичної інформації, що сприймалася ними. Натомість третій варіант передбачав порівняння двох фрагментів за визначеними позиціями.

Гармонічний аналіз на заняттях з музично-теоретичних дисциплін нами традиційно спрямовувався на виховання розуміння гармонії як засобу конструювання музичної форми та образного змісту. Ця форма роботи дозволяла розвивати навички ідентифікації співзвуч, притаманних різним інтонаційним практикам та історичним епохам, усвідомлення принципів формотворення,

порівняння акордики та функціональної логіки різних музичних явищ.

Друга група форм роботи орієнтувалася на виховання навичок нотного запису, що в умовах домінантної для ФАМО *opus*-музики є симптоматичною метою навчального процесу. Вона досягалася нами завдяки використанню вправ із запису музики на слух та письмової гармонізації.

Запис музики на слух – засіб музичного розвитку, призначений виховувати здатність до нотної фіксації музики по пам'яті, під час її прослуховування та в навчальному середовищі. Традиційний формат запису музики на слух пов'язаний з *диктантом* – навчальною вправою, матеріалом якої зазвичай слугує одно- або двоголосний фрагмент мелодії/твору, що виконується викладачем на інструменті (переважно фортепіано). Також існують інші види диктантів – інтервальний (послідовність інтервалів), акордовий (акордова послідовність), ритмічний (фіксація ритмічного малюнку), з акомпанементом (запис мелодії, сприйняття якої ускладнюється акордовим супроводом), усний (відтворення почутого фрагменту голосом), тембровий (сприйняття музичної побудови, виконаної на будь-якому інструменті). Обов'язковою умовою навчального диктанту є строгість, пов'язана з обмеженням кількості програвань (зазвичай 11), часу на написання (≈ 30 хвилин), регламентованим алгоритмом виконання, заборонаю на використання будь-яких допоміжних засобів.

Як засвідчує досвід педагогів, диктантна модель запису музики має високу дидактичну ефективність при розвитку навичок фіксації музики, внутрішнього слуху, ритмічного чуття, тембрового та гармонічного слуху. Проте керуючись установкою щодо обов'язкової синхронізації навчальних форм роботи та майбутньої професійної діяльності ФММ, варто визнати, що «лабораторне» середовище запису диктанту є відірваним від реальної творчості, у якій чільне місце посідають музики усної природи та домінують комп'ютерні технології.

Саме тому на одному рівні з диктантом використовували формат *музичної транскрипції*, що при схожості з традиційною формою запису на слух більше резонує із сучасними соціокультурними явищами. По-перше, породжена етномузикологією, ця форма роботи дозволяє взаємодіяти з неакадемічними

музичними практиками, які є спорідненими за параметрами творчості з фольклором. По-друге, її реалізація передбачає точну фіксацію максимуму параметрів музичного фрагмента навідміну від диктанта, для якого ключове значення мають звуковисотність та ритм. По-третє, транскрибування уможлиблює використання звуковідтворювальної техніки (смартфон, ноутбук, навушники, колонки), підручних інструментів (метроном, камертон, фортепіано або програма-емулятор, підключення до мережі Інтернет), а також не регламентує кількість програвань/відтворень та їх тривалість.

При здійсненні транскрипції зразків академічної та неакадемічної музики ми керувалися алгоритмом, викладеним етномузикологом А. Іваницьким, що був нами адаптований до освітніх потреб [6, с. 267–272] та включав наступні позиції: (1) назва пісні, (2) паспорт пісні (автор музики, автор слів, виконавець, рік, альбом, стиль, жанр), (3) темп виконання (відносний та абсолютний), (4) тембр, (5) ключ та ключові знаки, (6) розмір, (7) мелодія (ритм та звуковисотність), (8) словесний текст, (9) акордова цифровка, (10) виконавські особливості – штрихи, динаміка, агогіка, інше.

На заняттях із сольфеджіо транскрибування звукових фрагментів здійснювалось у трьох форматах, що обиралися залежно від обсягу матеріалу для запису та від рівня складності виконання: (а) частина класного заняття тривалістю $\approx 20\text{--}30$ хвилин, тобто коротка вправа, метою якої був запис одноголосної мелодичної побудови; (б) частина класного заняття тривалістю $\approx 30\text{--}50$ хвилин або домашнє завдання, що слугували розлогою вправою, метою якої був запис одноголосної або багатоголосної побудови з фіксацією декількох параметрів звучання; (в) домашнє завдання на виконання якого давався тиждень і сутність якого полягала в транскрибуванні одноголосного або багатоголосного фрагмента музики з фіксацією всіх можливих параметрів звучання.

Письмова гармонізація – форма роботи на заняттях з гармонії, спрямована на усвідомлення формотворчого значення гармонії, розвиток навичок структурування побудови за допомогою акордики, забезпечення досвіду оперування різними співзвуччями.

Вправи з письмової гармонізації нами здійснювалися без значних методичних змін. Так, під час занять з ЕГ їх сутність традиційно полягала в гармонізації невеликої мелодичної лінії та басової партії при дотриманні принципів голосоведення, регістрового розміщення голосів та їх мелодичної виразності, а також варіантності. При цьому матеріалом для виконання вправ слугували як зразки академічної музики, так і мелодії з джазу, рок-музики, попмузики, фольклору.

Зауважимо, що з метою оновлення цієї форми роботи традиційне хоральне чотириголосне фактурне оформлення задач не завжди виступало кінцевою метою. З одного боку, воно отримувало продовження у вигляді деяких *фактурних перевтілень*, до яких відноситься трирівневий гомофонний виклад, октавне подвоєння мелодії, контрапункт мелодії та супроводу, додавання підголосків, супровід у вигляді фігураційної мелодичної лінії. З іншого, мова йде про *аранжування* гармонізації для ансамблю інструментів/голосів (від двох до чотирьох), що являло собою фінальний етап творчого осмислення мелодії.

Третя група форм роботи була пов'язана з формуванням практичних навичок музикування, пов'язаних з виконанням музики. На це спрямовувалися сольфеджування, підбір акомпанементу та усна/інструментальна гармонізація.

Сольфеджування – форма роботи, спрямована на виховання навичок читання нотного тексту та чистого співу, основу якого складає чітке інтонування, а також ладотональне, інтервально-акордове та ритмічне чуття. Саме сольфеджуванням загартовується внутрішній слух студентів, а також виховуються слухові уявлення про нотний фрагмент, здатність до розшифровки позначок нотації та вміння оперувати власним голосом з метою відтворення записаного нотного тексту.

На заняттях з ЕГ підхід до сольфеджування та його видів залишався без змін. Тобто ми дотримувались усталених форматів цієї форми роботи – читання з листа, інтонаційні вправи, ритмічна сольмізація, одноголосний та багатоголосний спів. Проте оскільки перед нами стояла задача у формуванні

навичок розрізнення відмінних інтонаційних практик та забезпеченні досвіду творчості в їх межах, ми також використовували підходи до розучування, запозичені з неакадемічних музик. Так, загальноприйнятий алгоритм сольфеджування (підготовка, аналіз, розучування, спів), що походив від нотного тексту та базувався на співі *a cappella*, було опціонально розширено наступними прийомами.

З метою *симуляції творчої комунікації в музиці менестрельного типу*, що засновується на принципі усності, розучування розпочиналося з: (1) кількаразового прослуховування фрагмента в записі, виконанні викладача або студента в інструментальному супроводі, (2) початкового усного відтворення почутого на склад («та», «ла», «па» тощо), при якому акцент робиться на точності ритму та мелодії, (3) аналізу всіх особливостей почутого виконання, (4) максимально наближеного до фрагмента усного відтворення, (5) співу фрагмента по нотах з попередньою фіксацією почутих особливостей виконання.

Орієнтуючись на *формування слухових уявлень* про нотний фрагмент, що відноситься до тієї чи іншої інтонаційної практики, сольфеджування нотного тексту чергувалося з його прослуховування у записі з метою точного відтворення параметрів, що не фіксуються нотами або фіксуються приблизно (темп, динаміка, агогіка, тембр тощо);

Враховуючи *ансамблеву/колективну природу неакадемічних музик*, ми застосовували формат вокального та вокально-інструментального колективного музикування. При цьому робота пов'язувалася як з готовими творами та нотними зразками (багатоголосні вправи із сольфеджіо, фрагменти нотних збірників, клавирів та партитур), так і з фрагментами звукозапису, що розучувалися в реальному часі. У другому випадку заняття перетворювалося на творче середовище, у якому кожен студент або підгрупа відповідали за ідентифікацію та відтворення певного шару музичної тканини (інструменту, тембру, голосу, мелодичної лінії, акордового/ритмічного супроводу). Результатом творчої взаємодії здобувачів, що допускала обмін думками щодо інтерпретації почутого,

ставало колективне виконання почутого фрагменту.

Підбір акомпанементу як творча форма роботи, що передбачає активізацію креативних здібностей студентів у визначених межах, забезпечував досвід взаємодії з визначальними маркерами різних інтонаційних практик та формував уміння їх відтворювати в акордовому супроводі. Підбір акомпанементу на заняттях з музично-теоретичних дисциплін нами позиціювався як обов'язковий інструмент діяльності ФММ, який не лише свідчить про сформованість гармонічного слуху та навичок гармонізації. Він розумівся нами як необхідна передумова всіх видів креативної діяльності. Саме тому робота з підбору акордового супроводу до мелодій нами систематично використовувалася під час класної та домашньої робіт.

При виконанні вправ, спрямованих на навчання підбору акомпанементу, акцент робився на формуванні наступних навичок: (1) гармонічний аналіз мелодії (візуальний та слуховий), (2) використання акордів різної структури та їх поєднання за гармонічним принципом, (3) виконання «шаблонних» акордових зворотів та послідовностей, притаманних різних інтонаційним практикам (каденції, секвенції тощо), (4) фактурне втілення акомпанементу, у якому відтворюється жанр та імітується саунд, (5) спів в акордовому супроводі, (6) здатність до його фіксації (академічна та естрадна цифровка, нотна фіксація).

Крім того, ця форма роботи спрямовувалася на формування усвідомленого механізму узгодження технології гармонізації та інтонаційної практики через набуття досвіду контактування з відмінними за гармонічно-функціональною логікою та арсеналом акордових засобів музики.

Схожу функцію з підбором акомпанементу виконувала *усна/інструментальна гармонізація*, що в межах програмних вимог музично-теоретичних дисциплін забезпечує розвиток гармонічного слуху та техніки голосоведення. На заняттях з ЕГ ця форма роботи представлялася у вигляді виконання акордових послідовностей (цифровок) та у форматі гармонізації мелодії на інструменті.

Четверта група методів роботи з ЕГ орієнтувалася на формування

музичної ерудиції студентів – системи різнобічних та глибоких знань [19, с. 356] про музику. До неї відносяться *словесні методи навчання* – розповідь, лекція, пояснення, репродуктивна бесіда, колоквиум. При вивченні сольфеджіо, теорії музики та гармонії ми спрямовували ці педагогічні підходи формування знань про сучасну соціокультурну ситуацію, про притаманні їй процеси та явища, а також про неакадемічні музичні практики, статус та феноменологію. Симптоматично, що виклад інформації за допомогою словесних методів вимагав супроводу *наочними методами* – демонстраціями відео- та аудіофрагментів, графічних та схематичних ілюстрацій.

Означені методи застосовувалися нами у двох випадках.

По-перше, мова йде про аудиторне вивчення музично-теоретичних дисциплін, при якому словесні підходи застосовувалися при викладі нових тем та при виконанні вправ, у контексті яких ці методи сприяли кращому засвоєнню знань та вмінь. При цьому зауважимо, що лаконічні теми, присвячені специфіці сучасного музичного мистецтва не фіксувались у загальному календарному плані вивчення дисциплін і викладалися імпліцитно.

По-друге, акцент на словесних методах нами робився при проведенні позааудиторних групових лекцій, спрямованих на формування ринкової компетентності ФММ. Так, у цьому форматі ми торкнулися питань маркетингової природи музичної творчості, створення особистого бренду викладача-музиканта, аспектів поєднання художньої діяльності та менеджменту (Додатки Д2 та Д3). Додамо, що питанням ринкової організації музики також присвячувалися фрагменти класних занять, під час яких цей аспект професійної діяльності розглядався крізь призму різних інтонаційних практик.

Впровадження методів проблемного навчання

Необхідність у вихованні навичок критичного мислення в здобувачів ФАМО обумовила організацію навчання за підходом, згідно з яким спеціально організований освітній процес дозволяє розвивати цей тип когнітивної діяльності. Саме тому при підготовці студентів ЕГ ми орієнтувалися

на принципі *проблемного навчання*, що, за визначенням А. Алексюка, є способом залучення тих, хто навчається, до розв'язання навчально-пізнавальних проблем [1, с. 424]. Подібний вибір пояснюється тим, що при вирішенні проблемних ситуацій активізуються ключові компоненти критичного мислення, такі як: (i) аналіз інформації на неузгодженість, несумісність, суперечливість; (ii) пошук шляхів вирішення суперечностей, (iii) усвідомлення сутності суперечностей, що лежать в основі проблеми, (iv) вербалізація проблеми [19, с. 65–67].

Реалізуючи проблемний вектор навчання, ми апелювали до кількох методів, що слугують дидактичним підґрунтям подібного підходу. До них відносяться евристична бесіда, дискусія, мозковий штурм.

На заняттях із сольфеджіо, теорії музики та гармонії евристична бесіда центрувалася на питаннях ситуативного характеру, що виникали при викладі нового матеріалу або при повторенні вивченого. Це передбачало активізацію знань студентів як з базових для формувального експерименту предметів (сольфеджіо, теорія музики, гармонія), так і з інших дисциплін циклів загальної та фахової підготовки музикантів (музична література, музичний фольклор, історія, фізика, математика, анатомія, культурологія тощо).

Зауважимо, що розв'язання певної проблеми відбувалося за принципом *сократичного діалогу* – методу, що активізує самопізнання, критичне ставлення до питання й базується на конкретних когнітивних операціях (аналізі та синтезі, порівнянні, узагальненні та абстрагуванні, конкретизації, класифікації, систематизації) [21]. Відповідно до традиції проведення такого виду евристичної бесіди, викладач виступав фасилітатором спільного розв'язання проблеми, який ставив навідні питання, сприяв активізації інтелектуальних операцій, контролював критичне осмислення висловлених думок.

Оскільки коло проблемних питань, вирішених шляхом евристичної бесіди, є дуже широким, ми для прикладу наведемо лише кілька з них: (1) «Прослухайте музичний фрагмент напрямку свінгу; які його риси вказують на джаза, а які – безпосередньо на свінг?», (2) «Якими атрибутами характеризується академічна

музика?», (3) «Чим відрізняється французька опера від італійської?», (4) «Що спільного між джазом та хіп-хопом?», (5) «Чим відрізняється опера від оперети?», (6) «Чим схожі і відмінні скрипка та людський голос?», (7) «Хто з музикантів у поданому ряді зайвий: Бах, Паганіні, Ліст, Шопен?», (8) «Якою б була музика Бетховена, якби він дожив до наших днів?», (9) «Назвіть швидкі та повільні темпи», (10) «Упорядкуйте ладові структури в хронологічному порядку: тетрахорд, пантональність, гексахорд, розширена тональність, мажор та мінор, дорійський лад».

При формуванні критичного мислення ми також зверталися до методу дискусії – виду інтелектуального спілкування, заснованого на протиставленні аргументів з метою знаходження спільного погляду на явище. Дидактичне значення цього методу пов'язане з тим, що в процесі дискусії активізуються навички критичного мислення, прищеплюється толерантне ставлення до думок опонентів, формується логічність аргументації та навички формулювання питань і контраргументів, виховується дисципліна проведення суперечки.

Цей метод застосовувався нами при виконанні завдань на *верифікацію фактів та суджень*, що передбачала віднайдення об'єктивного, логічного пояснення стереотипів та руйнування міфів, що стосуються музичної творчості. Так, викладач попередньо пропонував один погляд на проблему – переважно необ'єктивний або упереджений. Натомість студенти опрацьовували інформацію з теми дискусії (статті, публікації, свідчення, Інтернет-ресурси, спостереження) та розділялися на дві групи, перша з яких доводила похідне твердження, а друга – його спростовувала. Результатом обміну аргументами ставало спільне для обох груп розуміння проблеми.

Для прикладу наведемо декілька похідних проблемних тверджень: (1) «Численні висновки лікарів та випадки травм відомих рок-вокалістів указують на те, що екстремальні техніки співу (скрімінг, гроулінг) однозначно заподіюють шкоду голосовому апарату»; (2) «Стандарт настроювання інструментів 440Hz є неприйнятним, адже музика, написана у такому строї, негативно впливає на самопочуття людини»; (3) «Популярні пісні не

заслужують називатися творами мистецтва, адже вони розважають, а не стимулюють розумову активність»; (4) «Уся музика написана в мажорі або мінорі»; (5) «Російськомовна “Вікіпедія” вказує, що Дмитро Бортнянський – російський композитор. Чи повинні ми їй вірити?»

До методу мозкового штурму ми вдавались у ситуаціях групового розв’язання проблем. Цей процес здійснювався у формі командної роботи, спрямованої на розв’язання певної музичної проблеми шляхом генерування та висловлення думок та ідей. При цьому матеріалом для подібної інтелектуальної роботи слугували музично-історичні події, жанрово-стильові риси музичних творів, риси саунду, творчість авторів та виконавців, конститутивні параметри музичних явищ, терміни тощо.

Проведення мозкового штурму включало наступні етапи: (1) імпліцитне окреслення питання для обговорення, активізація уваги; (2) вільне висловлення ідей та їх фіксація; (3) критичне осмислення висловленого шляхом аналізу, обговорення та критики; (4) грамотне формулювання ідей та їх вербально-графічне вираження. Натомість поставлені перед студентами завдання розподілялися на кілька видів.

Формулювання визначень певних явищ своїми словами (наприклад, «опера», «лад», «бароко», «тембр», «скрипка», «канон» «джаз» тощо), у процесі якого акумулюються всі знання про ці феномени та розвиваються навички дедукції, індукції, структурування, узагальнення та вербалізації думок;

Надання відповідей на *відкриті питання*, що вимагає аналітичної, синтетичної та узагальнювальної когнітивної діяльності. Прикладом подібних питань слугують наступні: (1) «Схарактеризуйте сучасну музичну культуру», (2) «Чому К. В. Глюк зробив французьку редакцію опери “Орфей та Евридика”?», (3) «Як можна пояснити те, що ми маємо дуже мало згадок про музику епохи Античності?»; (4) «Якими рисами володіє музичний твір?». Симптоматично, що обов’язковою передумовою знаходження відповідей є музична ерудиція, на розвиток якої ми спрямовували насамперед словесні методи навчання;

Коллективний *аналіз елементів музичної мови* зразків різних інтонаційних практик з метою конкретизації його жанрово-стильових координат, поповнення термінологічного тезауруса та вміння ним користуватися. Матеріалом для подібної роботи слугували твори, що, з одного боку, не вивчаються в інших курсах музично-теоретичних дисциплін (музична література, аналіз музичних творів), а з іншого – сукупно репрезентують різноманіття сучасного звукового середовища. Наприклад, «Богемна рапсодія» Ф. Мерк'юрі (група «Queen»), пісня «Smoke On The Water» гурту «Deep Purple», композиція «Belleville» Д. Рейнарта, Арія «'No, Non ti credo'» з опери «Правда на випробуванні» А. Вівальді тощо.

Використання проєктної технології навчання

З метою формування практичної готовності здобувачів ФАМО до завдань з реальної музичної творчості, ми вдалися до застосування елемента моделі педагогіки прагматизму (Дж. Дьюї). Постульована нею обов'язкова адаптація навчання до дійсної професійної діяльності, обумовила звернення до методу навчальних проєктів – технології особистісно-орієнтованого навчання, спрямованої на розвиток пізнавальних навичок учнів, формування здатності до самостійного конструювання власних знань, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, комунікативних навичок [12, с. 149–151].

Вибір цього методу пояснюємо його дидактичною ефективністю в підготовці сучасних фахівців-музикантів, ключовою якістю яких є здатність до адаптації в умовах стрімких змін соціокультурного середовища. У цьому контексті навчальний проєкт володіє великим потенціалом. По-перше, він виховує в студентів здатність до набуття нових знань, розвиває їхню творчу ініціативу та самостійність, сприяє інтеграції знань з різних дисциплін фахової підготовки [4, с. 205]. По-друге, він сприяє розвитку творчих та дослідницьких здібностей, що відбувається в процесі реалізації особистісно орієнтованого навчання [15, с. 142]. З іншого ж, він призначений пов'язати навчальний процес з реальними умовами, адже засновується на поєднанні теоретичних знань та практичних умінь з метою розв'язання конкретних життєвих проблем.

Апелюючи до такого методу, ми організовували виконання креативних завдань та розв'язання типових питань з практики музикантів. Фактично, впроваджуючи цей метод, ми прагнули сформувати в здобувачів компетентність у самонавчанні (пошук необхідних для вирішення завдань інформації та матеріалів, формування професійних навичок та *soft skills*, збагачення власного досвіду). При цьому викладач виступав координатором цих процесів та виконував роль ментора.

При роботі з ЕГ ми вдавалися до короткострокових та довгострокових індивідуальних та групових (2 особи) проєктів у наступних форматах, запропонованих О. Ролінською [22].

Інформаційний проєкт – коротка усна та письмова доповідь/реферат (8 хвилин; 4 сторінки формату А4), присвячена презентації певного музичного явища – стилю, жанру, епохи та історичного періоду, творчості автора та виконавця, інструментарію, саунду, гармонічної мови, манери співу тощо (Додаток К1). Симптоматично, що цей формат навчальних проєктів спрямовувався на збагачення знань студентів про різні музичні практики, сприяв розвитку навичок пошуку та відбору інформації. Крім того, оскільки їх презентація відбувалася у вигляді конференції, студенти отримували досвід публічного виступу та комунікації з публікою.

При виконанні інформаційних проєктів особлива увага зверталася на структурованість викладу, якість презентації, відповідність викладеного матеріалу заявленій темі, повноту її розкриття, якість використаних джерел, здатність відповісти на питання. Відповідність названим критеріям і визначала ступінь успішності виконання проєкту.

Зауважимо, що вибір тем для інформаційних проєктів базувався на вільних засадах. Тобто студенти самостійно обирали об'єкти для дослідження, щоправда, у встановлених тематичних межах.

Дослідницький проєкт – невеликий усний виступ (8 хвилин) та/або письмова робота (до 4-х сторінок формату А4), спрямована на дослідження певного музичного теоретичного, історичного, соціологічного явища тощо

(Додаток К2). Теми для дослідницьких проєктів обиралися студентами або надавалися викладачем. Останній також консультував здобувачів та контролював виконання дослідження.

Фактично цей формат проєкту центрувався на формуванні навичок наукової діяльності. Саме тому при його виконанні особлива увага зверталася на опанування принципів написання наукової роботи, ознайомлення з типовою її структурою, практику письмового викладу в науковому стилі.

У процесі роботи та при оцінюванні дослідницьких проєктів висувався ряд вимог, до яких відносяться: актуалізація проблеми, якість та кількість опрацьованих джерел з обраної теми, визначення мети дослідження, структурованість матеріалу основної частини, якість сформульованих висновків. Також акцент робився на здатності «захистити» дослідження шляхом публічного виступу.

Творчий проєкт – генерування нового продукту творчості шляхом активізації креативної діяльності студентів, що вимагає обов'язкового використання здобутих під час навчання знань та навичок (Додаток К3).

При роботі зі студентами в подібному форматі проєктної діяльності ми передбачали, що її результатом слугуватиме авторський музичний твір, аранжування або обробка опусу відомого автора. Для виконання творчого проєкту студентам надавалися інструкції, які визначали жанрово-стильові параметри твору та указували на його морфологічні та фонетичні риси. Відтак надані жанрово-стильові орієнтири слугували своєрідним імпульсом активізації знань та вмінь, адже у визначених координатах здобувачі генерували мелодичні, метроритмічні, ладотональні, темброві параметри своїх творів. А дотримуючись вказівок щодо інтерваліки та акордики, ритмічних та тональних особливостей, принципів поєднання співзвуч, фактурних особливостей, здобувачі демонстрували навички оперування елементами музичної мови.

* * *

Отже, методика реалізації організаційно-педагогічних умов підготовки МФММ до СКД нами була впроваджена в контексті трьох навчальних предметів – «Сольфеджіо», «Теорія музики» та «Гармонія». Потенціал цієї трійки дисциплін пояснюємо, з одного боку, їх значенням у формуванні фахових компетентностей, а з іншого – експериментальним потенціалом, пов'язаним з відсутністю потреби в зміні програми та тематичного плану.

Запропонована нами методика підготовки здобувачів ФАМО спиралася на чотири передумови. До них відносяться: (i) оновлення навчального матеріалу предметів шляхом забезпечення інтонаційного розмаїття навчального матеріалу; (ii) модернізація традиційної методики викладання музично-теоретичних дисциплін завдяки включенню методів творчості з неакадемічних музичних практик; (iii) впровадження методів проблемного навчання – евристичної бесіди, дискусії, мозкового штурму – з метою розвитку критичного мислення; (iv) використання проєктної технології навчання, спрямованої на забезпечення практичного досвіду реальної СКД.

3.3 Обробка та інтерпретація результатів узагальнювального етапу педагогічного експерименту

Узагальнювальний етап дослідно-експериментальної роботи з перевірки організаційно-педагогічних умов підготовки МФММ до СКД з контрольного експерименту та порівняння результатів сформованості соціокультурної компетентності здобувачів з ЕГ та КГ.

Мотиваційний компонент

Повторна діагностика рівня сформованості мотиваційного компонента продемонструвала ріст загальних показників як у ЕГ, так і в КГ (табл. 3.23). Так, загальне середнє значення M у ЕГ зросло з $0,53 \pm 0,1$ в.о. до $0,66 \pm 0,09$. Так само змінився результат обчислення показника M для здобувачів з КГ – від $0,53 \pm 0,1$ на початку дослідження до $0,58 \pm 0,1$ наприкінці. Це засвідчило, що рівень сформованості мотиваційного компонента студентів обох груп змінився з

середнього на достатній. Порівняння розподілу здобувачів за рівнем сформованості мотиваційного компонента на початку та наприкінці експерименту також указав на значні відмінності між ЕГ та КГ (табл. 3.21).

Таблиця 3.21

Динаміка ранжування студентів за рівнем сформованості мотиваційного компонента готовності МФММ до СКД

Рівень сформованості М		Експериментальна група (N=64)		Контрольна група (N=62)	
		Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
високий	n	–	8	–	–
	%	–	12,5% (+12,5%)	–	–
достатній	n	26	48	26	34
	%	40,6%	75% (+34,4%)	41,9%	54,8% (+12,9%)
середній	n	38	8	26	28
	%	59,4%	12,5% (-46,9%)	58,1%	45,2% (-12,9%)
низький	n	–	–	–	–
	%	–	–	–	–
Загальний середній результат	μ	0,53	0,66	0,53	0,58
	σ	0,1	0,09	0,11	0,1
Достовірність відмінностей		$T=26,5$ $z=-4,34$ $p \leq 0,001$ $r=-0,78$		$T=107,5$ $z=-2,38$ $p \leq 0,05$ $r=-0,44$	

Якщо на діагностувальному етапі дослідження в ЕГ були відсутні здобувачі з високим рівнем спонукання, то наприкінці експерименту їх кількість зросла до 12,5% (+12,5; 8 ос.). Так само змінився розподіл здобувачів на інших рівнях: на достатньому шаблі спостерігається +34,4% (22 ос.), а на середньому – -46,9% (30 ос.). Позитивний прогрес дозволяє говорити про те, що мотивація 87,5% студентів (56 ос.) зазнала якісного прогресу. При цьому в КГ зміни в ранжуванні студентів за рівнями мотивації спостерігалися в межах двох рівнів – +12,9% на достатньому рівні та, відповідно, -12,9% – на середньому. Тобто лише вісім студентів цієї групи зазнали підвищення мотивації. На значущість

описаних змін вказав також статистичний аналіз. Згідно з результатами розрахунку T -критерію Вілкоксона, у випадку з ЕГ $T=26,5$ $p \leq 0,001$ при великому розмірі ефекту ($z=-4,34$ $r=-0,78$), тоді як для КГ $T=107,5$ $p \leq 0,05$ з середнім розміром ефекту ($z=-2,38$ $r=-0,44$). Порівнюючи результати діагностики мотиваційного компонента готовності здобувачів ФАМО, слід також зважати на конкретизацію рівня значущості мотивів навчальної діяльності.

Зокрема, у студентів ЕГ спостерігається значний прогрес позитивних спонукальних чинників навчання. Методика Т. Ільної показала, що значення мотиву опанування професії зросло з 0,48 в. о. до 0,61, тоді як коефіцієнт мотиву набуття знань піднявся з 0,49 до 0,78. Натомість опитування за підходом Н. Бадмаєвої вказало на прогрес професійних мотивів (з 0,66 до 0,8), мотивів творчої самореалізації (з 0,78 до 0,8) та навчально-пізнавальних мотивів набуття знань (з 0,66 до 0,72). У студентів КГ також спостерігається ріст коефіцієнтів позитивних мотивів навчання, щоправда, не дуже значний: «опанування професії» – з 0,47 до 0,59; «набуття знань» – з 0,46 до 0,52; професійні мотиви навчання – з 0,62 до 0,68; мотиви творчої самореалізації – з 0,64 до 0,74, навчально-пізнавальні мотиви – з 0,64 до 0,74.

Обчислення U -критерію Манна-Вітні та критерію узгодженості Пірсона дозволяє говорити про наявність статистично значущих відмінностей між ЕГ та КГ за підсумковими результатами діагностики компонента M : $U=-257,5$ $p \leq 0,001$ та $\chi^2=10,74$ $p \leq 0,05$ (табл. 3.22). При цьому розмір ефекту ($z=-3,28$) знаходиться на середньому рівні ($r=-0,41$).

Таблиця 3.22

**Показники сформованості мотиваційного компонента
готовності МФММ до СКД
на узагальнювальному етапі педагогічного експерименту**

	Рівень М	μ	σ	Достовірність відмінностей	
				U	χ^2
<i>Експериментальна група</i>	Достатній	0,66	0,09	$U=-257,5$	$\chi^2=10,74$
<i>Контрольна група</i>				$z=-3,28$	
				$p \leq 0,001$	$p \leq 0,05$
		0,58	0,1	$r=-0,41$	

Когнітивний компонент

Дані, отримані під час підсумкової діагностики, дозволяють говорити про якісні та кількісні зміни показників когнітивного компонента готовності МФММ, до яких відносяться знання про сучасне соціокультурне середовище (K_1) та критичне мислення (K_2).

Її результати вказали, що для здобувачів ЕГ середнє значення K_1 , яке на початку експерименту дорівнювало $0,18 \pm 0,11$ в. о. та свідчило про низький рівень сформованості цього показника, наприкінці дослідження склало $0,61 \pm 0,13$, тобто констатувало перехід на достатній щабель (табл. 3.23). Натомість у здобувачів КГ означений показник не зазнав змін у площині рівня, оскільки початковий результат $0,16 \pm 0,09$ незначно виріс на кінець експерименту – до $0,24 \pm 0,07$.

Таблиця 3.23

Динаміка ранжування студентів за рівнем сформованості знань про сучасне соціокультурне середовище

Рівень сформованості K_1		Експериментальна група ($N=64$)		Контрольна група ($N=62$)	
		Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
<i>високий</i>	n	–	4	–	–
	%	–	6,3% (+6,3%)	–	–
<i>достатній</i>	n	–	34	–	–
	%	–	53,1% (+53,1%)	–	–
<i>середній</i>	n	8	26	4	16
	%	12,5%	40,6% (+28,1%)	6,45%	25,8% (+19,35%)
<i>низький</i>	n	56	0	58	46
	%	87,5%	0% (-87,5%)	93,55%	74,2% -19,35%
<i>Загальний середній результат</i>	μ	0,18	0,61	0,16	0,24
	σ	0,1	0,13	0,09	0,07

При інтерпретації отриманих результатів значення має також розгляд динаміки розподілу студентів ЕГ та КГ за рівнями сформованості K_1 (табл. 3.23).

Нагадаємо, що на початку експерименту в ЕГ переважали здобувачі з низьким рівнем знань про сучасне соціокультурне середовище (56 ос., 87,5%), а меншу частку займали студенти із середнім рівнем (8 ос., 12,5%). Натомість підсумкова діагностика продемонструвала значне підвищення рівнів сформованості K_1 : на високому шаблі цей показник знаходиться у чотирьох студентів (+6,3%), на достатньому – у 34 (+53,1%), на середньому – у 26 (+28,1%).

Позитивна динаміка також спостерігається в КГ, що до формувального етапу експериментальної роботи мала схоже з ЕГ рівневе ранжування сформованості K_1 : на низькому рівні – 58 ос. (93,55%), на середньому – 4 ос. (6,45%). Проте фінальна діагностика вказала, що додатні зміни цього показника когнітивного компонента поступаються за значущістю ЕГ. Зокрема, зафіксовані корекції стосуються лише двох рівнів – середній збільшився на 19,35% і склав 16 ос. (25,8%), а низький, відповідно, зменшився на 19,35% та склав 46 ос. (74,2%).

Варто додати, що позитивний прогрес пов'язується з підвищенням результатів за шкалами оцінювання сформованості K_1 . Якщо на початку дослідження середні бали ЕГ за позиціями «знання термінології», «об'єктивне сприйняття» та «усвідомлення» склали 0,75, 0,65 та 1,3 бала відповідно ($max=5$), то внаслідок впровадження організаційно-педагогічних умов результати покращилися більш ніж втричі – до 2,4, 3 та 3,7 б. Натомість подібний прогрес відсутній у здобувачів КГ, адже шкала «знання термінології» отримала нижчий середній бал (0,55 проти 0,65 під час початкової діагностики), а результати за позиціями «об'єктивне сприйняття» та «усвідомлення» покращилися – з 0,58 до 1,13, з 1,2 до 1,9 відповідно.

Повторна діагностика сформованості критичного мислення (K_2) – другого показника когнітивного компонента готовності ФММ до СКД – показала наступні результати.

Якщо при первинній діагностиці студентів ЕГ середнє значення K_2 складало $0,47 \pm 0,25$ і вказувало на середній рівень, то наприкінці воно зросло до $0,56 \pm 0,21$ і засвідчило достатній рівень сформованості критичного мислення. У

випадку зі здобувачами КГ значних якісних змін не спостерігається, оскільки від початку експерименту результат хоч виріс на $0,2 - з 0,46 \pm 0,18$ до $0,48 \pm 0,16$, – проте залишився на середньому рівні.

Динаміка ранжування студентів за рівнем сформованості критичного мислення (табл. 3.24) дозволяє говорити про відмінності результатів обох груп на контрольному етапі дослідження. Адже в ЕГ спостерігається вагомий позитивний приріст на високому та середньому щаблях (по $+15,65\%$ (10 ос.)), тоді як у КГ ці зміни стосуються достатнього та низького рівнів ($+11,3\%$ (8 ос.) та $-12,9\%$ (8 ос.) відповідно).

Таблиця 3.24

Динаміка ранжування студентів за рівнем сформованості критичного мислення

Рівень сформованості K_2		Експериментальна група ($N=64$)		Контрольна група ($N=62$)	
		Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
<i>високий</i>	n	4	14	2	2
	%	6,25%	21,9% (+15,65%)	3,2%	3,2%
<i>достатній</i>	n	28	26	24	32
	%	43,75%	40,6% (-3,2%)	38,7%	50% (+11,3%)
<i>середній</i>	n	12	22	24	24
	%	18,75%	34,4% (+15,65%)	38,7%	38,7% (0%)
<i>низький</i>	n	20	2	12	4
	%	31,25%	3,1% (-28,1%)	19,4%	6,5% (-12,9%)
<i>Загальний середній результат</i>	μ	0,47	0,56	0,46	0,48
	σ	0,25	0,21	0,18	0,16

Обчислення загального показника когнітивного компонента готовності МФММ до СКД (K) дозволило конкретизувати рівень інтелектуальної готовності учасників експерименту. Так, наприкінці дослідження середнє значення K для ЕГ зросло з $0,33 \pm 0,12$ до $0,58 \pm 0,12$, тим самим засвідчивши якісне підвищення рівня сформованості цього компонента із середнього на достатній ($t=-14,1$,

$p \leq 0,01$). Натомість ріст результату обчислення показника K для здобувачів з КГ – $0,31 \pm 0,1$ до $0,36 \pm 0,1$, – хоч і є статистично значущим ($t = -4,4$, $p \leq 0,01$), все ж він залишився на середньому рівні. Зауважимо, що розрахунок критеріїв U та χ^2 констатував суттєву різницю між результатами ЕГ та КГ, отриманими під час контрольної діагностики: $U = -80$ $p \leq 0,001$; $\chi^2 = 25,5$ $p \leq 0,05$. При цьому $z = -5,7$, при інтерпретації за рівневою шкалою ($r = -0,72$) вказує на великий розмір ефекту (табл. 3.25).

Таблиця 3.25

**Показники сформованості когнітивного компонента
готовності МФММ до СКД
на узагальнювальному етапі педагогічного експерименту**

	Рівень К	μ	σ	Достовірність відмінностей	
				U	χ^2
<i>Експериментальна група</i>	Достатній	0,58	0,12	$U = -80$ $z = -5,72$ $p \leq 0,001$	$\chi^2 = 25,5$ $p \leq 0,001$
<i>Контрольна група</i>	Середній	0,36	0,1	$r = -0,72$	

Симптоматично, що зміна ранжування студентів за показниками K_1 та K_2 на підсумковій діагностиці спровокувала відповідні корекції диференціації учасників експерименту за ідентифікаторами компонента K (табл. 3.26). В ЕГ спостерігається вагомий приріст на достатньому рівні (+59,4% (38 ос.)) при зменшенні середнього (-21,9% (14 ос.)) та низького рівнів (-37,5% (24 ос.)). При цьому в КГ зміни відбулися переважно в межах низького та середнього рівнів та є незначними, адже когнітивні риси лише чотирьох здобувачів (+12,9%) зазнали якісних змін.

Статистичне значення подібної динаміки підтверджується тестом Вілкоксона. Розрахунок T -критерію вказав, що показники K в ЕГ та КГ на констатувальному та контрольному етапах дослідження відрізняються: для ЕГ – $T = 1,5$ $p \leq 0,001$, для КГ – $T = 43,5$ $p \leq 0,001$. Інтерпретація розміру ефекту засвідчує, що хоча ця величина й знаходиться на високому рівні в обох групах, усе ж існує

відмінність в умовах підготовки студентів: у випадку з ЕГ $z=-4,91$ $r=-0,87$, а з КГ – $z=-3,51$ $r=-0,63$.

Таблиця 3.26

Динаміка ранжування студентів за рівнем сформованості когнітивного компонента

Рівень сформованості К		Експериментальна група (N=64)		Контрольна група (N=62)	
		Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
високий	n	–	–	–	–
	%	–	–	–	–
достатній	n	–	38	–	2
	%	–	59,4% (+59,4%)	–	3,2% (+3,2%)
середній	n	40	26	40	46
	%	62,5%	40,6% (-21,9%)	64,5%	74,2% (+9,7%)
низький	n	24	0	22	14
	%	37,5%	0 (-37,5%)	35,5%	22,6% (-12,9%)
Загальний середній результат	μ	0,33	0,58	0,31	0,36
	σ	0,12	0,12	0,1	0,1
Достовірність відмінностей		$T=1,5$ $z=-4,91$ $p \leq 0,001$ $r=-0,87$		$T=43,5$ $z=-3,51$ $p \leq 0,001$ $r=-0,63$	

Операційний компонент

Контрольний моніторинг операційного компонента готовності МФММ до СКД, пов'язаного зі здатністю до професійної ідентифікації різних інтонаційних практик, володінням практичними навичками соціокультурної комунікації та засобами ринкової взаємодії, продемонстрував наступні результати.

Повторна діагностика професійної музичної всеїдності (O_1) вказала на ріст результатів груп-учасників експерименту (табл. 3.27).

Загальне середнє значення цієї властивості для здобувачів ЕГ виросло з $0,31 \pm 0,18$ в. о. на початку дослідження до $0,61 \pm 0,09$ наприкінці, що засвідчило покращення із середнього рівня до достатнього. На значний прогрес також

вказує динаміка розподілу студентів за рівнями сформованості O_1 : на високому рівні спостерігається +6,2% (4 ос.), на достатньому – +68,8% (44 ос.), на середньому – -46,9% (30 ос.), на низькому – -28,1% (18 ос.). Тобто в 48 здобувачів ця характеристика зазнала позитивних змін.

У студентів КГ також спостерігається ріст показника здатності до професійної ідентифікації різних інтонаційних практик, щоправда, цей прогрес є мінімальним і не впливає на зміну рівня сформованості O_1 – від $0,27 \pm 0,19$ до $0,32 \pm 0,18$. Це також унаочнюється динамікою ранжування: достатній рівень не зазнав суттєвих змін, на середньому спостерігається +19,45% (12 ос.), а на низькому, відповідно, -19,45% (12 ос.). Варто додати, що на незначущість змін O_1 для студентів КГ вказує t-тест, результати якого заперечили відмінності між результатами на початку та наприкінці дослідження – $t = -0,94$, $p \geq 0,05$.

Таблиця 3.27

Динаміка ранжування студентів за рівнем сформованості здатності до професійної ідентифікації різних інтонаційних практик

Рівень сформованості O_1		Експериментальна група (N=64)		Контрольна група (N=62)	
		Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
високий	n	–	4	–	–
	%	–	6,2% (+6,2%)	–	–
достатній	n	10	54	10	10
	%	15,6%	84,4% (+68,8%)	16,1%	16,1%
середній	n	36	6	22	34
	%	56,3%	9,4% (-46,9%)	35,5%	54,8% (+19,45%)
низький	n	18	0	30	18
	%	28,1%	0 (-28,1%)	48,4%	29% (-19,45%)
Загальний середній результат	μ	0,31	0,61	0,27	0,32
	σ	0,18	0,09	0,19	0,18

Зауважимо, що фінальна діагностика здатності до професійної музичної всеїдності продемонструвала зміни в якості ідентифікації жанрово-стильових рис музичних фрагментів порівняно з діагностувальним етапом дослідження.

Так, у студентів ЕГ спостерігається значний прогрес у точності визначення як жанрово-стильових блоків, так і суб-явищ. У блоковому вимірі музичної всеїдності найвищий прогрес у точності ідентифікації спостерігається на прикладі рок-музики (98,4% (+39,8%)), джазу (97,6% (+60,1%)), попмузики (95,3% (+38,3%)) та класичної музики (92,9% (+33,5%)), тоді як народна та танцювальна музика зазнали меншого росту (62,1% (+18,1%) та 21,8% (+0,7%) відповідно). Схожі позитивні зміни простежуються й у вимірі суб-жанрів та суб-стилів, адже близько 60% студентів з ЕГ точно ідентифікують більшість музичних явищ. Про це свідчить збільшення кількості правильних відповідей щодо деяких музичних явищ: рок-музика – 59,4% (+50,8%), попмузика – 58,6% (+25%), джаз – 59,4% (+48,5%), класична музика – 54,7% (+29,7%). При цьому ідентифікація народної та танцювальної музики залишилася на тому ж рівні – 13,3% (+1,6%) та 14,8% (+1,2%) відповідно.

Аналізуючи результати опитування здобувачів КГ, не можна говорити про значний прогрес. Так, відсоткові співвідношення правильності визначення жанрово-стильових блоків не зазнали кардинальних додатних змін порівняно з початком експерименту: класична музика – 53,2% (-4,1%), рок-музика – 57,3% (9,7%), попмузика – 62,1% (+20,2%), народна музика – 42,7% (+0,8%), джаз – 37,9% (+2,4%), танцювальна – 21,8% (-0,8%). Означене також стосується ідентифікації суб-явищ: класична музика – 24,2% (-4%), рок-музика – 8,9% (0%), попмузика – 26,6% (+7,3%), народна музика – 11,3% (+0,8%), джаз – 12,1% (-4,8%), танцювальна – 11,3% (+1,6%).

Результати фінального моніторингу рівня володіння практичними навичками соціокультурної комунікації (O_2) дозволяють говорити про зміни ЕГ та КГ за цим параметром (табл. 3.28). Як засвідчило обчислення та аналіз оцінок експертів, після проведення експерименту в учасників обох груп спостерігається підвищення цього показника з середнього рівня на достатній:

його середнє значення для ЕГ змінилося з $0,47 \pm 0,08$ в. о. на $0,73 \pm 0,06$, а для КГ – з $0,49 \pm 0,1$ на $0,61 \pm 0,09$.

Динаміка зміни ранжування студентів за рівнем володіння O_2 виглядає наступним чином. В ЕГ на високому рівні цей показник знаходиться у 15,6% (10 ос.; +15,6%), на достатньому – 81,3% (52 ос.; +71,85%), на середньому – 3,1% (2 ос., -70,9%), на низькому – 0 (-15,6%). У КГ на високому рівні O_2 знаходиться у 3,2% (2 ос.; +3,2%), на достатньому – 48,4% (30 ос.; +16,1%), на середньому – 48,4% (30 ос.; -3,2%), на низькому – 0 (-16,1%). Тобто у ЕГ підвищення рівня O_2 спостерігається в 56 студентів, тоді як у КГ – 22 здобувачів.

Таблиця 3.28

Динаміка ранжування студентів за рівнем володіння практичними навичками соціокультурної комунікації

Рівень сформованості O_2		Експериментальна група (N=64)		Контрольна група (N=62)	
		Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
<i>високий</i>	n	–	10	–	2
	%	–	15,6% (+15,6%)	–	3,2% (+3,2%)
<i>достатній</i>	n	6	52	20	30
	%	9,4%	81,3% (+71,85%)	32,3%	48,4% (+16,1%)
<i>середній</i>	n	48	2	32	30
	%	74%	3,1% (-70,9%)	51,6%	48,4% (-3,2%)
<i>низький</i>	n	10	–	10	0
	%	15,6%	(-15,6%)	16,1%	(-16,1%)
<i>Загальний середній результат</i>	μ	0,47	0,73	0,49	0,61
	σ	0,08	0,06	0,1	0,09

На це також вказує порівняння динаміки змін результатів діагностики O_2 за шкалами оцінювання. Якщо на констатувальному етапі експерименту середні результати ЕГ за всіма параметрами знаходились у межах 2–2,5 бали, то контрольна діагностика продемонструвала вагомий ріст переважно в півтора-два рази: «транскрипція» – з 2,3 до 4, «виконання» – з 2,3 до 3,9, «аранжування» – з

2,1 до 2,7, «доповідь» – з 2,6 до 4,2, «презентація» – з 2,4 до 3,4. У цьому ж контексті КГ також демонструє прогрес, проте не за всіма шкалами. Якщо результати «транскрипції» (2,5 на початку та 3,8 наприкінці), «виконання» (2,4 – 3,4) та «презентації» (2,3 – 2,6) зазнали росту, то оцінки «аранжування» та «доповіді» залишилися на тій же відмітці (2,2 та 2,7 відповідно).

Повторна діагностика ринкової компетентності (O_3) вказала на покращення результатів груп-учасників експерименту (табл. 3.29). Проте якщо загальний середній результат здобувачів з ЕГ виріс з $0,21 \pm 0,09$ до $0,67 \pm 0,09$, що є значущою зміною, то у випадку з КГ підвищення цього параметру з $0,2 \pm 0,09$ до $0,23 \pm 0,07$ є не суттєвим.

Таблиця 3.29

Динаміка ранжування студентів за рівнем знань про ринкову природу музичної творчості та технологію брендингу

Рівень сформованості O_3		Експериментальна група ($N=64$)		Контрольна група ($N=62$)	
		Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
високий	п	–	6	–	–
	%	–	9,4% (+9,4%)	–	–
достатній	п	–	56	–	–
	%	–	87,5% (+87,5%)	–	–
середній	п	18	2	16	20
	%	28,1%	3,1% (-25%)	25,8%	32,3% (+6,5%)
низький	п	46	0	46	42
	%	71,9%	(-71,9%)	74,2%	67,7% (-6,5%)
Загальний середній результат	μ	0,21	0,67	0,2	0,23
	σ	0,09	0,09	0,09	0,07

Аналіз та порівняння ранжування студентів за рівнем сформованості O_3 демонструє вагомий прогрес в ЕГ: +9,4% (6 ос.) на високому рівні, +87,5% (56 ос.) на достатньому, -25% (16 ос.) на середньому та -71,9% (46 ос.) на низькому. Тобто 62 здобувачі зазнали позитивних змін комплексу знань про

ринкову природу музичної творчості. При цьому в КГ прогрес є незначним, адже всього четверо студентів змінили позицію в ранжуванні за ознакою O_3 , на що вказує +6,5% на середньому рівні (4 ос.) та, відповідно, -6,5% на низькому.

Обробка результатів свідчить, що після проведення формувального експерименту рівень сформованості знань про ринкову природу музичної творчості здобувачі з ЕГ піднявся з низького рівня на достатній. При цьому за шкалою «володіння термінологією» середнє значення для цієї групи зросло з 2,02 балів до 7,6 ($max=11$), за шкалою «усвідомлення принципів ринкової організації музичної творчості» – з 2 до 4 ($max=8$), а за шкалою «володіння технологією брендингу» – з 1,97 до 9,25 ($max=15$).

Натомість у студентів КГ цей показник залишився на тому ж низькому щаблі, а зміни середнього значення трьох шкал є мінімальними: рівень володіння термінологією змінився з 2,02 до 2,03, ступінь усвідомлення ринкової природи музикування – з 2 до 2,5, обізнаність в основах брендингу – з 1,97 до 2,5.

Контрольне обчислення комплексного загального показника операційного компонента готовності МФММ до СКД (O) продемонструвало прогрес обох груп за цим параметром: з $0,33\pm 0,08$ до $0,67\pm 0,06$ у студентів ЕГ та з $0,32\pm 0,07$ до $0,38\pm 0,06$ (табл. 3.30).

Значущість якісних змін ЕГ та КГ за цим параметром підтверджується статистично: у першому випадку $T=0$ $p\leq 0,001$, у другому – $T=34,5$ $p\leq 0,05$. При цьому тест Вілкоксона також вказує на відмінність розміру ефекту, оскільки у випадку з ЕГ $z=-4,9$ $r=-0,87$, а у КГ $-z=-3,1$ $r=-0,56$.

Розгляд динаміки ранжування студентів за рівнем сформованості операційного компонента демонструє значний прогрес здобувачів з ЕГ. Фінальна діагностика продемонструвала вагомий перехід усіх студентів із середнього та низького рівнів на початку експерименту на достатній (+96,87%, 62 ос.) та високий (+3,13%, 2 ос.) щаблі. Натомість у студентів КГ позитивні зміни відбулися лише в межах середнього (+32,2% (20 ос.)) та низького рівнів (-32,2%).

**Динаміка ранжування студентів за рівнем сформованості
операційного компонента**

Рівень сформованості О	Експериментальна група (N=64)		Контрольна група (N=62)	
	Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
<i>високий</i>	n	–	2	–
	%	–	3,13% (+3,13%)	–
<i>достатній</i>	n	62	–	–
	%	96,87% (+96,87%)	–	–
<i>середній</i>	n	42	0	36
	%	65,6%	(-65,6%)	58,1% 90,3% (+32,2%)
<i>низький</i>	n	22	0	26
	%	34,4%	(-34,4%)	6 9,7% (-32,2%)
<i>Загальний середній результат</i>	μ	0,33	0,67	0,32
	σ	0,08	0,06	0,07
<i>Достовірність відмінностей</i>		T=0 z=-4,9 p≤0,001 r=-0,87		T=79,5 z=-3,1 p≤0,05 r=-0,56

Розрахунок *U*-критерію Манна-Вітні ($U=-4,5$, $p\leq 0,001$) та χ^2 Пірсона ($\chi^2=63$, $p\leq 0,001$) вказує на відмінність ЕГ та КГ, при чому розмір ефекту є великим – $z=-6,83$ $r=-0,86$ (табл. 3.31).

Розрахунок сукупного показника готовності МФММ до СКД на фінальному етапі педагогічного дослідження (табл. 3.32) продемонстрував, що середнє значення *S* для ЕГ зросло з $0,4\pm 0,06$ на початку експерименту до $0,64\pm 0,05$, що є значущим прогресом ($T=0$ $p\leq 0,001$) і вказує на достатній рівень сформованості соціокультурної компетенції студентів. При цьому, хоч для здобувачів з КГ показник зазнав меншого росту ($0,39\pm 0,07$ до $0,44\pm 0,09$) і залишився на тому ж середньому рівні, усе ж *T*-критерій Вілкоксона вказує на статистичну вагомість цієї зміни ($T=47$ $p\leq 0,001$). Варто додати, що для обох груп

великим є розмір статистичного ефекту – $z=-4,94$ $r=-0,87$ та $z=-3,9$ $r=-0,7$ відповідно.

Таблиця 3.31

**Показники сформованості операційного компонента
готовності МФММ до СКД:**
на узагальнювальному етапі педагогічного експерименту

	Рівень О	μ	σ	Достовірність відмінностей	
				U	χ^2
Експериментальна група	Середній	0,67	0,07	U=-4,5 z=-6,83 p≤0,001	$\chi^2=63$ p≤0,001
Контрольна група	Низький	0,38	0,06	r=-0,86	

Таблиця 3.32

**Динаміка ранжування студентів за сукупним показником готовності до
СКД**

Рівень Сформованості S		Експериментальна група (N=64)		Контрольна група (N=62)	
		Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
		<i>високий</i>	n	–	–
	%	–	–	–	–
<i>достатній</i>	n		64	–	6
	%		100%	–	9,7% (+9,7%)
<i>середній</i>	n	60	0	58	50
	%	93,75%	(-93,75%)	93,55%	80,6% (-12,95%)
<i>низький</i>	n	4	0	4	6
	%	6,25%	(-6,25%)	6,45%	9,7% (-3,25%)
<i>Загальний середній результат</i>	μ	0,4	0,64	0,39	0,44
	σ	0,06	0,05	0,07	0,09
<i>Достовірність відмінностей</i>		T=0 z=-4,94 p≤0,001 r=-0,87		T=47 z=-3,9 p≥0,001 r=-0,7	

Симптоматично, що визначені під час контрольної діагностики зміни рівня сформованості кожного з показників готовності МФММ позначилися на ранжуванні студентів за параметром комплексного результату (див. табл. 3.33). Так, у студентів з ЕГ спостерігається абсолютна уніфікація за рівнем S , адже в 100% здобувачів (32 ос.) ця властивість знаходиться на достатньому рівні, хоча на початку експерименту вона займала низький та середній щаблі. Натомість рівнева диференціація здобувачів КГ є більш різноманітною, але менш значною: 9,7% (6 ос.) на достатньому щаблі, 80,6% (50 ос.) – на середньому, 9,7% (6 ос.) на низькому.

Сильну статистичну відмінність між ЕГ та КГ підтверджено результатом розрахунку U -критерію Манна-Вітні та χ^2 Пірсона: $U=-11,5$ $p\leq 0,001$; $\chi^2=52,03$ $p\leq 0,001$ (табл. 3.33). При цьому розмір ефекту $z=-6,67$ є великим ($r=-0,84$).

Таблиця 3.33

Сукупний показник готовності МФММ до СКД
на узагальнювальному етапі експерименту

	Рівень S	μ	σ	Достовірність відмінностей	
				U	χ^2
<i>Експериментальна група</i>	Достатній	0,64	0,05	$U=-11,5$ $z=-6,67$ $p\leq 0,001$ $r=-0,84$	$\chi^2=52,03$ $p\leq 0,001$
<i>Контрольна група</i>	Середній	0,44	0,09		

Результати контрольної діагностики дозволяють дійти наступних висновків.

T -тест Вілкоксона продемонстрував, що результати кожної з груп-учасниць діагностичних заходів зазнали позитивних змін протягом проведення експерименту. Це вказує на те, що як запропонована нами методика, так і традиційна система підготовки ФММ сприяють розвитку всіх компонентів готовності до СКД.

При статистичному обчисленні різниці між ЕГ і КГ на початковому та фінальному етапах дослідження визначені оцінки розміру ефекту для кожного

компонента вказали, що для ЕГ ці величини є вищими, ніж для КГ. На значний прогрес студентів ЕГ також указала обробка даних методами Манна-Вітні та Пірсона – згідно з їх результатами ЕГ відрізняється від КГ як за параметрами сформованості кожного з компонентів, так і за сукупним показником готовності до СКД (рис. 3.2).

Означене свідчить про відмінність музично-освітніх умов, у яких студенти ЕГ та КГ здобували освіту протягом формувального етапу експерименту. А отже, можна стверджувати, що запропонована структурно-функціональна модель є дієвою в контексті підготовки МФММ до СКД.

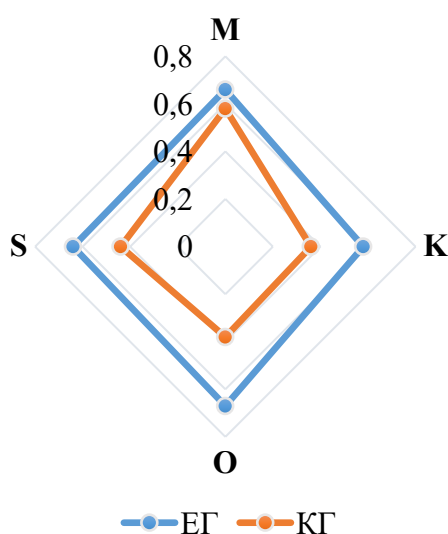


Рисунок 3.2. Компоненти готовності МФММ до СКД на узагальнювальному етапі експерименту

Висновки до третього розділу

З метою перевірки дієвості запропонованих організаційно-педагогічних умов ми провели безпосередній педагогічний експеримент, що традиційно складався з констатувального, формувального та узагальнювального етапів. Учасниками експериментальних заходів, що відбувалися впродовж 2021–2023 років, стали 126 студентів Кропивницького музичного фахового коледжу, Хмельницького фахового музичного коледжу ім. В. Заремби та Ужгородського музичного фахового коледжу ім. Д. Задора, які були розділені на експериментальну (64 ос.) та контрольну (62 ос.) групи.

З метою діагностики готовності МФММ до СКД на констатувальному етапі ми підібрали, створили та систематизували методики, спрямовані на емпіричну конкретизацію трьох компонентів готовності до СКД. Так, для моніторингу мотиваційного компонента було використано методику «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. Ільїної та методику діагностики навчальної мотивації студентів Н. Бадмаєвої. З метою конкретизації когнітивного компонента ми розробили авторський тест «Знання про сучасне соціокультурне середовище» та звернулися до тесту «Критичне мислення» Л. Старкі в адаптації О. Луценко. На визначення операційного компонента було спрямовано тест «Визначення рівня професійної музичної всеїдності» (на основі розробок Е. Т. Гюрген та П. Елверса), метод експертних оцінок та авторський тест «Ринкова природа музичної творчості. Брендинг». Задля рівневої диференціації результатів емпіричного дослідження ми адаптували та розробили систему шкал оцінювання.

Результати констатувального експерименту продемонстрували, що готовність МФММ до СКД знаходиться на середньому рівні. При цьому статистично значущих відмінностей між ЕГ та КГ не спостерігалось: на це вказали статистичні перевірки U -критерію Манна-Вітні та критерію згоди Пірсона (χ^2).

Проведення формувального етапу експерименту було пов'язано з апробацією означених організаційно-педагогічних умов при роботі з ЕГ. Їхнє втілення в освітньому процесі відбувалось у контексті предметів «Сольфеджіо», «Теорія музики», «Гармонія» та пов'язувалося з чотирма методичними передумовами. По-перше, оновлення навчального матеріалу дисциплін, що передбачало впровадження в освітній процес зразків з неакадемічних музичних практик. Це супроводжувалося відтворенням інтонаційного розмаїття сучасного звукового середовища, розрахунком необхідних обсягів нових зразків, пошуком, відбором та створенням нового навчально-дидактичного матеріалу, узгодженням з програмними вимогами предметів, орієнтацією на концепцію студентоцентрованого навчання. По-друге, модернізація методики викладання

музично-теоретичних дисциплін, що пов'язувалася з використанням традиційних форм роботи рівнозначно з методами, що відповідають специфіці неакадемічних музичних практик. Подібне оновлення стосувалося методичних інструментів, спрямованих на формування аналітичного мислення, навичок нотного запису, практичних навичок музикування. По-третє, впровадження методів проблемного навчання, які мали на меті сформувати навички критичного мислення МФММ. Ця установка втілювалася у використанні дидактичних інструментів, спрямованих на активізацію інтелектуальних процесів (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, систематизація тощо), формування систематичного мислення, навичок ведення інтелектуального аргументованого спілкування, командної роботи. Мова йде про евристичну бесіду за принципом сократичного діалогу, дискусію та мозковий штурм.

По-четверте, використання проектної технології навчання, що мала на меті розвивати навички практичної діяльності фахівців-музикантів. При цьому ми зверталися до трьох типів навчальних проєктів: інформаційного (доповідь-презентація певного музичного явища), дослідницького (вивчення музичного теоретичного, історичного, соціологічного феномену), творчого (створення нового продукту творчості).

На контрольному етапі педагогічного експерименту було проведено повторну оцінку компонентів готовності МФММ до СКД. Підсумкова діагностика дозволила констатувати якісну та кількісну відмінність між ЕГ та КГ як на узагальнювальному етапі, так і в контексті динаміки змін. Її було підтверджено методами Манна-Вітні, Пірсона та Вілкоксона. Тож на підставі порівняння аналізу даних на початку та наприкінці експерименту, їх статистичної обробки, зіставлення результатів моніторингу здобувачів ЕГ та КГ можна констатувати про ефективність впроваджених організаційно-педагогічних умов підготовки здобувачів ФАМО.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія*. Київ: Либідь.
2. Боснюк, В. Ф. (2020). *Математичні методи в психології: курс лекцій*. Харків: НУЦЗУ, 2020.
3. Гончаренко, С. (2008). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ДОВ “Вінниця”.
4. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
5. Зінченко, В. П., Коренева, І. М., & Харламенко, В. Б. (2006). *Навчально-дослідна робота у вищих навчальних закладах*. Глухів: РВВ ГДПУ.
6. Іваницький, А. І. (2004). *Український музичний фольклор*. Вінниця: Нова книга.
7. Ковальчук, В. В., & Моїсеєв Л. М. (2004). *Основи наукових досліджень*. Київ: В. Д. “Професіонал”.
8. Коменда, О. І. (2009). Музикознавчі інтерпретації поняття стилю. *Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії*, 9, 113–118.
9. Луценко, О. Л. (2018). *Закономірності психологічної адаптації людини на сучасному етапі еволюції* (Дис. докт. психол. наук). Харків: Харківський національний університет ім. В. Каразіна.
10. Олексюк, О. М., & Ткач, М. М. (2012). Форми і методи організації музично-педагогічного процесу у вищій школі. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір* (матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 28–29 березня, Київ), 708–715.
11. Олексюк, О. М., & Тушева, В. В. (2020). *Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства та музичної педагогіки*. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка.
12. Пехота, О. М. (2001). Проектна технологія. В О. М. Пехота (Ред.), *Освітні технології: Навчально-методичний посібник* (с. 148–162). Київ: А.С.К.

13. Руденко, В. М. (2012). *Математична статистика*. Київ: Центр учбової літератури.
14. Сисоєва, С. О., & Кристопчук, Т. Є. (2009). *Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти*. Луцьк: ВАТ “Волинська обласна друкарня”.
15. Тадеуш, О. М. (2017). Метод проектів як форма продуктивного навчання студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 29, 142–146.
16. Уманець, Т. В., Пігарєв, Ю. Б. (2003). *Статистика*. Київ: Вікар.
17. Черкасов, В. Ф. (2017). *Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка; Харків: ФОП Озеров.
18. Шип, С. (2008). Жанр. У Г. Скрипник (Ред.), *Українська музична енциклопедія: Т. 2* (с. 67–72). Київ: Видавництво Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології НАН України.
19. Elvers, P., Omigie, D., Fuhrmann, W., & Fischinger, T. (2015). Exploring the musical taste of expert listeners: Musicology students reveal tendency toward omnivorous taste. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1252. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01252>
20. Gürgen, E. T. (2016). Musical preference and music education: Musical preferences of Turkish university students and their levels in genre identification. *International Journal of Music Education*, 34(4), 459–471. <https://doi.org/10.1177/02557614156193>
21. Heckmann, G. (1993). *Das Sokratische Gespräch: Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. Frankfurt/M: Herausgegeben von der Philosophisch-Politischen Akademie.
22. Rolinska, H. H. (2021). Using project method for the purpose of educating future music teachers. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 387–400. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1361>
23. Starkey, L. B. (2010). *Critical thinking skills success in 20 minutes a day* (2nd ed.). New York: LearningExpress, LLC.

ВИСНОВКИ

У нашому дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано практичне розв'язання проблеми підготовки МФММ до СКД у процесі фахової підготовки. Здійснена наукова розвідка дозволила підтвердити гіпотезу дослідження та досягти поставлено мети, про що свідчать отримані результати. Це слугує підставою для формулювання ряду висновків.

1. Здійснено розосереджений огляд музикознавчої, педагогічної, соціологічної, культурологічної літератури з обраної теми дослідження. Це дозволило з'ясувати, що в науковому дискурсі спостерігається декілька підходів до трактування функції ФАМО як педагогічного виміру існування орpus-музики, як простору, що забезпечує розвиток особистості-індивіда, як агента соціалізації. Констатовано, що третій вимір існування цієї сфери знання, пов'язаний з базовим для нашої роботи соціологічним контекстом, є актуальним у контексті сучасної соціокультурної ситуації, але мало дослідженим. Диференціація та систематизація проаналізованих робіт дозволила теоретично осмислити тему дисертації в міждисциплінарному полі, у якому поєднується соціологія, музикознавство, культурологія, педагогіка. При цьому було виокремлено три базових теоретичних компоненти педагогічної моделі підготовки МФММ до СКД: (i) ФАМО як соціальний інститут, (ii) сучасна соціокультурна ситуація як контекст функціонування ФАМО та професійної діяльності ФММ, (iii) професійна практика музикантів як соціокультурна діяльність.

Досліджено ФАМО з позиції інституційного підходу соціології. Це дозволило констатувати, що ця сфера знання є елементом соціальної системи (соціальним інститутом) та має ґрунтовний взаємозв'язок із суспільством. Інструменти соціологічної науки забезпечили позиціонування ФАМО як суспільного утворення та соціальної практики, існування якої орієнтується на забезпечення функціонального стану орpus-музики. Ми з'ясували, що функціональний стан ФАМО забезпечується кількома взаємопов'язаними факторами: (i) системою цінностей та ментальних установок, виражених у неписаних нормативних категоріях (письмова природа музичної творчості,

комунікативна модель концертного виступу, автономність музичної творчості, унікальність змісту артефактів творчості, елітарність музичного мистецтва); (ii) ієрархічною статусно-рольовою системою, що підпорядкована колективній інтенціональності та призначена транслювати систему цінностей; (iii) наявністю орієнтації на задоволення соціальних потреб, до яких відносяться музична соціалізація, професійна соціалізація, музично-естетичне виховання, забезпечення процесу соціальної мобільності.

2. Розглянуто специфіку музичного виміру сучасної соціокультурної ситуації. Її визначено як важливий контекст існування ФАМО та професійної діяльності ФММ. Наголошено на ключових особливостях сучасного музичного середовища, породжених хаотичною інтонаційною багатоукладністю. З'ясовано, що цей феномен спровокував дисонанс ціннісно-світоглядних установок інституту ФАМО та тон-атмосфери сучасності. Виходячи від концепції плюралізму субкультурних ідеологій, досліджено виміри, у яких академічна музична освіта та соціокультурне середовище не узгоджуються. Вказано, що традиційні критерії орpus-музики втратили свою актуальність. Це підтверджено аналізом різних інтонаційних практик за ознаками природи музичної творчості, комунікативної моделі музикування, кінцевої мети творчості, аспекту елітарності.

Розкрито сутність поняття «соціокультурна діяльність ФММ». Завдяки зверненню до міждисциплінарної за своєю сутністю теорії соціокультурної діяльності практику музикантів позиційовано в соціальному контексті. Розглянуто соціокультурні атрибути музичної практики, до яких відносяться: (i) приналежність до статусно-рольової системи, (ii) музично-культурна природа, (iii) заснованість на соціокультурній комунікації, (iv) центрованість на музичних цінностях. Музичну практику інтерпретовано як соціокультурну комунікацію, що розгортається між двома сегментами музики – академічним та неакадемічним. Виокремлено чотири комунікативно-функціональні проєкції СКД – соціалізаційну, ресоціалізаційну, рецептивно-асиміляційну, рецептивно-аккультураційну. Диференційовано функціональні виміри соціально орієнтованої

музичної практики на креативно-продуктивний, аналітично-критичний, забезпечуючий, педагогічний. На підставі цього визначено, що соціокультурна діяльність ФММ є історично обумовленою та функціонально диференційованою активністю, що засновується на принципах соціокультурної комунікації та забезпечує циркуляцію цінностей у соціумі.

3. З'ясовано, сформульовано та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки МФММ до СКД. Із цією метою було розглянуто категорію соціокультурної компетентності як суспільно орієнтованого еквівалента готовності до професійної діяльності. Визначено, що компонентами її структури є мотиваційний, когнітивний та операційний складники. Натомість у проєктивній схемі формування цієї якості ФММ виокремлено цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-змістовний та діагностико-результативний блоки. Було розроблено рівні визначення готовності МФММ до соціокультурної діяльності: низький, середній, достатній, високий. У межах організаційно-змістовного сегмента розробленої моделі підготовки здобувачів ФАМО було виокремлено наступні організаційно-педагогічні умови: (i) мотивація здобувачів освіти шляхом сприяння формуванню їхньої музичної ідентичності, (ii) розвиток критичного мислення як когнітивного ідентифікатора сучасної музичної еліти, (iii) організація навчального процесу за принципами прагматичної концепції музичної освіти.

4. Розроблено методику реалізації підготовки МФММ до СКД. Її адаптовано до навчальних предметів «Сольфеджіо», «Теорія музики», «Гармонія» і пов'язано з рядом методичних орієнтирів: (i) оновлення навчального матеріалу дисциплін шляхом впровадження в навчальний процес зразків неакадемічної музики; (ii) модернізація методики викладання музично-теоретичних дисциплін, у якій поєднуються методи музикування різних інтонаційних практик; (iii) впровадження методів проблемного навчання з метою розвитку навичок критичного мислення; (iv) використання проєктної технології навчання з метою розвитку навичок практичної діяльності у взаємозв'язку з реальною практикою.

Експериментально перевірено дієвість запропонованих педагогічних умов. З цією метою було підбрано, адаптовано, розроблено та використано відповідні інструменти діагностики показників готовності МФММ до СКД. До них відносяться: навчальна мотивація, усвідомлення специфіки сучасного соціокультурного середовища, сформованість критичного мислення, здатність до професійної ідентифікації різних інтонаційних практик, володіння практичними інструментами соціокультурної комунікації, ринкова компетентність. Статистична обробка та інтерпретація результатів початкового та фінального етапів експерименту засвідчила якісну та кількісну відмінність між показниками ЕГ та КГ. Це дозволило констатувати ефективність впроваджених організаційно-педагогічних умов та методики їх реалізації.

Попри виконання поставлених завдань, досягнення мети дисертації та підтвердження його гіпотези, воно не вичерпує всіх можливих аспектів підготовки МФММ до СКД у процесі фахової підготовки. Перспективи подальшого наукового осмислення проблеми пов'язуємо з кількома напрямками дослідження: екстраполяція запропонованих теоретичних, методичних, практичних передумов на інші предмети із циклів загальної та професійно-практичної підготовки МФММ; екстенсифікація експериментальної перевірки означених організаційно-педагогічних умов шляхом збільшення ареалу та кількості учасників експерименту; конкретизація зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на формування готовності МФММ до СКД; поглиблення соціокультурного контексту ФАМО, пов'язаного з більш детальним вивченням субкультурної та класової приналежності здобувачів освіти; системне вивчення іноземного досвіду соціальноорієнтованої підготовки фахівців-музикантів на рівні професійної музичної освіти.

ДОДАТКИ

Додаток А. Статусно-функціональний розподіл ролей інституту ФАМО (авторська розробка)

	Здобувач	Викладач	Менеджер
Проторівень	<p>Сприяння функціонування інституту</p> <p>Забезпечення ефективної соціальної діяльності інституту</p> <p>Створення суспільної репутації інституту</p> <p>Збереження суспільної практики</p>		
Формальний рівень	<p>Набуття професійних знань, умінь та навичок</p> <p>Запозичення досвіду</p>	<p>Передача професійних знань, умінь та навичок</p> <p>Передача досвіду</p>	<p>Організація та забезпечення процесуальної структури</p> <p>Контроль та санкціонування</p> <p>Контактування з позаінституційними структурами</p>
Неформальний рівень	<p>Прийняття ментальних норм та традицій</p>	<p>Передача ментальних норм та традицій</p> <p>Мотивування та менторство</p> <p>Санкціонування</p>	<p>Охорона ментальних норм та традицій</p>

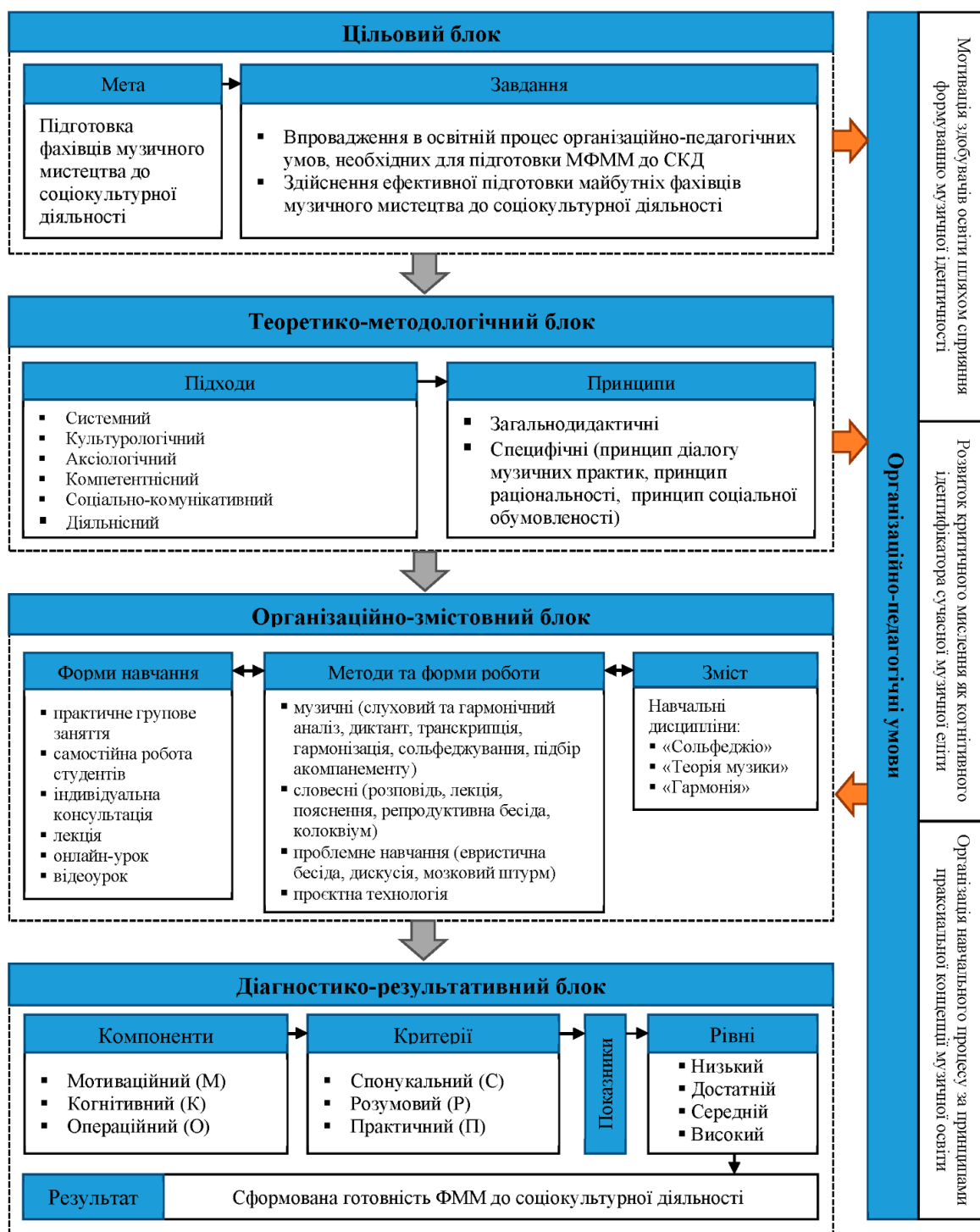
Додаток Б.
Приклад диференціації індивідів у рамках стратифікаційної структури в
умовах соціокультурного поля
(авторська розробка на основі доробку П. Бурдьє¹)

Рівень стратифікації		Тип соціального суб'єкта	Інкорп. капітал	Об'єкт. капітал	Інстит. капітал
3	3	Професор музичної академії Кандидат мистецтвознавства Оперний співак, заслужений діяч мистецтв України			
	2	Артист хорового колективу зі статусом національного Музичний критик з дипломом магістра Викладач музичного коледжу	✓	✓	✓
	1	Викладач фортепіано в музичній школі Диригент аматорського оркестру Студент музичної академії			
2	Музикант-блогер Гастролюючий рок-музикант Слухач з публіцистичним вебресурсом Автор кіномузики без диплома	✓	✓		
1	«Домашній» музикант-любитель Відвідувач філармонічних концертів Фанат зірки попмузики	✓			
2	Випускник музичного коледжу без сценічного/студійного/педагогічного досвіду	✓		✓	
1	Нездібний автор пісень Письменник-аматор – автор книжок про музику Журналіст-профан			✓	

¹ Bourdieu, P. (1983). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.

Додаток В.

Структурно-функціональна модель підготовки МФММ до СКД (авторська розробка на основі доробку К. Гнезділової та С. Касярум¹, Є. Лодатко², А. Теплицької³)

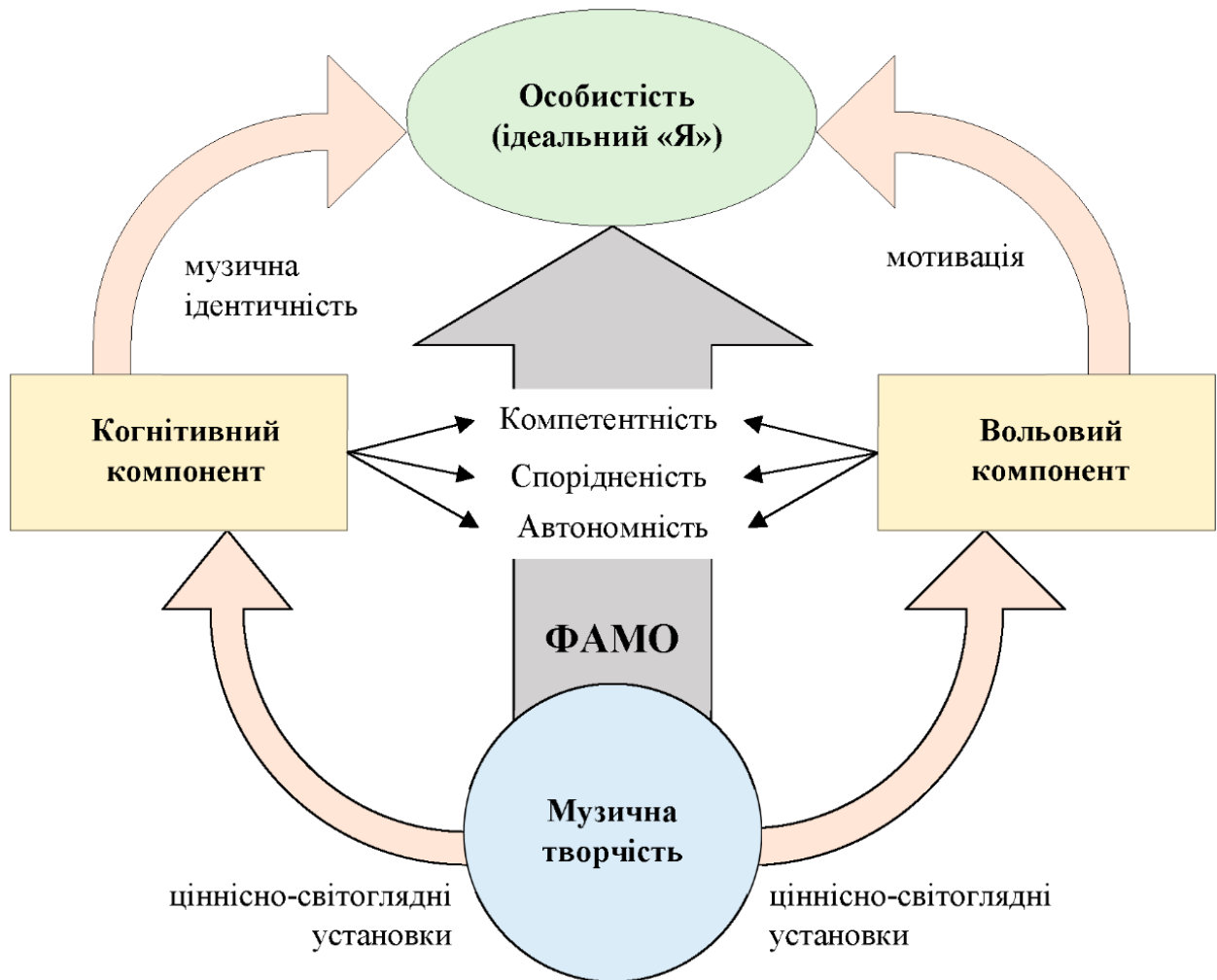


¹ Гнезділова, К. М., & Касярум С. О. (2011). Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю. А.

² Лодатко, Є. О. (2011). Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? Вища освіта України, 3(1), 339–344.

³ Теплицька, А. О. (2015). Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 6, 181–191.

Додаток Г.
Місце музичної ідентичності та мотивації в структурі «Я-концепції»
(авторська розробка на основі доробку Р. Бернса¹, Ч. Кулі², Д. Міда³, К. Роджерса⁴)



¹ Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt Rinehart and Winston.

² Cooley, C. (1964). *Human nature and the social order*. New York: Schocken Books.

³ Mead, G. H., Huebner, D. R., & Joas, H. (2015). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.

⁴ Rogers, C. R. (1995). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, New York: Houghton Mifflin.

Додаток Д.

Атрибути критичного мислення

(авторська розробка на основі робіт Д. Клустера¹, М. Ліпмана², Р. Пола³, Д. Халперн⁴ та Дж. Чаффі⁵)

Атрибут критичного мислення	Уміння	Автор
<i>Об'єктивність</i>	Контекстуальність	М. Ліпман
	Справедливість	Р. Пол
	Визнання ймовірностей та невизначеності	Д. Халперн
	Відкритість до сприйняття інших поглядів	Дж. Чаффі
<i>Ерудованість</i>	Узагальненість	Д. Клустер
	Перевірка гіпотез	Д. Халперн
	Обізнаність у фактах	Дж. Чаффі
<i>Доброчесність</i>	Відповідальність за доводи та аргументацію	М. Ліпман
	Цілісність	Р. Пол
<i>Автономність</i>	Формулювання незалежних суджень	М. Ліпман
	Самостійність розумової діяльності	Д. Клустер
<i>Автономність</i>	Незалежність мислення	Р. Пол Дж. Чаффі
	Креативність	Дж. Чаффі
<i>Логічність</i>	Визначення критеріїв	М. Ліпман
	Аналіз аргументів	Д. Халперн
	Прийняття рішень	Д. Клустер
	Цілісність	Р. Пол
<i>Самоорганізація</i>	Самовдосконалення	М. Ліпман
	Евристичність	Д. Клустер
	Віра в розум	Р. Пол
	Допитливість	
	Сміливість	
	Скромність	
	Емпатія	Дж. Чаффі
Наполегливість		
Допитливість		
<i>Комунікативність</i>	Розумова пристрасть	Д. Клустер
	Ініціативність	
	Соціальність	Д. Халперн
	Аргументація	
	Вербальне міркування	
Вміння дискутувати	Дж. Чаффі	
Проникливість		

¹ Терно, С. О. (2013). Критичне мислення – середньовічна відсталість? *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, 37, 301–306.

² Ліпман, М. (2005). Критичне мислення: чим воно може бути? *Постметодика*, 2(60), 33–41.

³ Paul, R. (1991). Teaching Critical Thinking in the Strong Sense. In A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Revised Edition, Volume 1 (pp. 77–84). Alexandria, Virginia: ASCD.

⁴ Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). News York & London: Psychology Press.

⁵ Chaffee, J. (2012). *The Philosopher's Way: Thinking Critically About Profound Ideas*. 4th Edition. Pearson.

Додаток Е1.
Методика «Мотивація навчання у ВНЗ»
(розробка Т. Ільїної¹)

При створенні цієї методики авторка використовувала низку інших відомих методик. У ній є три шкали: «Набуття знань» (прагнення до придбання знань, допитливість); «Опанування професії» (прагнення опанувати професійні знання та сформувати фахово важливі якості); «Здобуття диплома» (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів під час складання іспитів та заліків). В опитувальник для маскування авторки методики включила ряд фонових тверджень, які надалі не обробляються.

Інструкція: Позначте вашу згоду знаком «+» або незгоду знаком «-» з поданими твердженнями.

1. Найкраща атмосфера під час занять – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великою напругою.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань та неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю низку предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.
5. Яку з властивих вам якостей ви найвище цінуєте? Напишіть відповідь поряд.
6. Я вважаю, що життя треба присвятити обраній професії.
7. Я отримую задоволення від розгляду на занятті важких проблем.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми робимо в навчальному закладі.
9. Я з великим задоволенням розповідаю знайомим про мою майбутню професію.
10. Я вельми середній студент, ніколи не буду відмінником, а тому немає сенсу докладати зусиль, щоб стати кращим.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я впевнений у правильності вибору професії.
13. Яких з властивих вам якостей ви хотіли б позбутися? Напишіть відповідь поряд.
14. При зручній нагоді я використовую на іспитах допоміжні матеріали (конспекти, шпаргалки).
15. Найкращий період життя – студентські роки.
16. У мене надзвичайно неспокійний і уривчастий сон.
17. Я вважаю, що для оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. При можливості я вступив би до іншого навчального закладу.
19. Я зазвичай спочатку беруся за легкі завдання, а складніші залишаю на потім.
20. При виборі професії мені було важко зупинитися на одній з них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія забезпечить мені моральне задоволення та матеріальний достаток у житті.
23. Мені здається, що мої друзі/одногрупники здатні вчитися краще за мене.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про професійну освіту.
25. З деяких практичних міркувань коледж для мене – найзручніший навчальний заклад.
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадування батьків/куратора/викладачів.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напругою.
28. При складанні екзаменів потрібно витратити мінімум зусиль.
29. Є багато навчальних закладів, у яких я міг би вчитися з не меншою цікавістю.
30. Яка з властивих вам якостей найбільше заважає вчитися? Напишіть відповідь поряд.

¹ Ильина, Т. И. (2002). Методика «Мотивация обучения в ВУЗе». В Ильин, Е. П., *Мотивация и мотивы* (с. 433–434). Санкт-Петербург: Питер.

31. Я – людина, що дуже захоплюється різними заняттями, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою професією.
32. Занепокоєння про екзамен або роботу, що не виконана вчасно, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплата після закінчення навчального закладу для мене не головне.
34. Мені потрібно мати гарний настрій, щоб підтримати загальне рішення групи.
35. Я був змушений вступити до коледжу, щоб зайняти бажане становище в суспільстві/догодити своїм батькам.
36. Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для екзамену.
37. Мої батьки – хороші професіонали у своїй галузі, і я хочу бути схожим на них.
38. Для просування по службі мені потрібно мати професійну освіту.
39. Яка з ваших якостей допомагає вам учитися? Напишіть відповідь поряд.
40. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, що прямо не стосуються моєї майбутньої спеціальності.
41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Я займаюся краще, коли мене періодично стимулюють, підстобують.
43. Мій вибір цього навчального закладу остаточний.
44. Мої друзі мають професійну освіту - і я не хочу відставати від них.
45. Щоб переконати в чомусь групу, мені доводиться працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівний і гарний настрій.
47. Мене приваблює зручність, чистота, легкість майбутньої професії.
48. До вступу до коледжу я давно цікавився професією академічного музиканта, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, найважливіша та перспективна.
50. Моїх знань про цю професію було достатньо для впевненого вибору.

Обробка результатів. Ключ до опитувальника

Шкала	За згоду («+») нараховується балів		За незгоду («-») нараховується балів	Максимум балів
«Набуття знань»	№ 4 – 3,6 №17 – 3,6 №26 – 2,4		№28 – 1,2 №42 – 1,8	12,6
«Опанування професії»	№9 – 1 №33 – 2 №48 – 1	№31 – 2 №43 – 3 №49 – 1	–	10
«Здобуття диплома»	№24 – 2,5 №38 – 1,5	№35 – 1,5 №44 – 1	№11 – 3,5	10

Запитання з №5, 13, 30, 39 є нейтральними щодо мети опитування та в обробку не включаються.

Висновки

Перевага мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії та задоволеність нею.

Додаток Е2.

Методика діагностики навчальної мотивації студентів

(розробка Н. Бадмаєвої на основі опитувальника А. Реана та В. Якуніна)¹

Інструкція: Оцініть за 5-бальною системою подані мотиви навчальної діяльності, зважаючи на їх значущість для Вас. 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, 5 балів – максимальній.

1. Мені подобається обрана професія
2. Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності
3. Хочу стати фахівцем-музикантом
4. Щоб дати відповіді на актуальні питання, що стосуються сфери майбутньої професійної діяльності
5. Хочу в повній мірі використовувати мої задатки, здібності та нахили до обраної професії
6. Щоб не відставати від друзів
7. Щоб працювати з людьми, потрібно мати глибокі та всебічні знання
8. Тому що хочу бути серед найкращих студентів
9. Тому що хочу, щоб наша навчальна група стала найкращою в коледжі
10. Щоб знайомитися та спілкуватися із цікавими людьми
11. Тому що отримані знання дозволяють мені досягти всього необхідного
12. Мені необхідно закінчити коледж, щоб у знайомих не змінилася думка про мене як про здатну, перспективну людину
13. Щоб уникнути засудження та покарання за погане навчання
14. Хочу бути шанованою людиною в навчальному колективі
15. Не хочу відставати від однокурсників, не бажаю опинитися серед тих, хто відстає
16. Тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому
17. Щоб успішно навчатися, складати іспити на 7-12 балів
18. Просто подобається навчатися
19. Потрапивши до коледжу, змушений/змушена навчатися, щоб закінчити його
20. Щоб бути завжди готовим до чергових занять
21. Щоб успішно продовжити навчання на наступних курсах, щоб дати відповіді на конкретні навчальні питання
22. Щоб отримати глибокі та міцні знання
23. Тому що в майбутньому я думаю планую зайнятися науковою діяльністю за спеціальністю.
24. Тому що будь-які знання мені знадобляться в майбутній професії
25. Тому що хочу принести більше користі суспільству
26. Щоб стати висококваліфікованим фахівцем
27. Щоб дізнаватися нове, займатися творчою діяльністю
28. Щоб вирішувати проблеми суспільства та життєдіяльності людей
29. Щоб мати добру репутацію серед викладачів
30. Щоб домогтися схвалення батьків та оточуючих
31. Щоб виконати обов'язок перед батьками
32. Тому що знання надають мені впевненості собі
33. Тому що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє професійне життя
34. Хочу отримати диплом з гарними оцінками, щоб мати перевагу перед іншими.

При інтерпретації результатів тестування необхідно підрахувати середній показник кожної шкали опитувальника.

¹ Бадмаєва, Н. Ц. (2004). *Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей*. Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ.

Ключ до опитувальника:

- Шкала 1. Комунікативні мотиви: 14, 10, 32, 7, 6
Шкала 2. Мотиви уникнення: 13, 6, 12, 15, 19
Шкала 3. Мотиви престижу: 8, 9, 29, 30, 34
Шкала 4. Професійні: 4, 5, 26, 1, 2, 3
Шкала 5. Мотиви творчої самореалізації: 27, 28
Шкала 6. Навчально-пізнавальні мотиви: 22, 23, 24, 17, 18, 20, 21
Шкала 7. Соціальні: 25, 31, 33, 16, 11

Додаток Ж1.

**Опитувальник «Знання про сучасне соціокультурне середовище»
(розробка Я. Долгіх)**

Шановний респонденте!

Пропонуємо Вам взяти участь у дослідженні, присвяченому діагностиці рівня знань здобувачів фахової академічної музичної освіти про процеси та явища сучасного соціокультурного середовища. Ваші відповіді допоможуть визначити, чи володіють студенти музичного коледжу знаннями, необхідними для їхньої майбутньої роботи у сфері музичного мистецтва.

Курс

Спеціалізація

1. На Ваш погляд, якими трьома словами можна схарактеризувати сучасну музичну культуру?

2. Що, на Вашу думку, відрізняє музиканта-професіонала від аматора?
 - а. володіння нотною грамотою
 - б. наявність знань для творчої діяльності
 - в. наявність публіки
 - г. диплом, що підтверджує здобуття академічної освіти
 - д. позиціонування музичної творчості як головного джерела доходу
 - е. робота в престижних музичних колективах та закладах
 - ж. отримання високого заробітку завдяки музикуванню
 - з. володіння знаннями про класичну музику
 - и. наявність практики виконання класичної музики
3. Чи погоджуєтесь Ви з твердженням невідомого професора музичної академії: *«Справжнє музичне мистецтво має автономний характер, а справжній твір музичного мистецтва – це результат самовираження його автора та матеріал для інтелектуального й естетичного сприйняття слухачів»?*
 - а. так
 - б. ніОбґрунтуйте свою відповідь.

4. Як Ви вважаєте, чим визначається комунікація в різних музичних практиках?
 - а. просторовими умовами музикування та кількістю виконавців
 - б. соціальним та історичним контекстом
 - в. традиціями академічного музичного мистецтва

г. технічним розвитком та суспільними тенденціями

5. Наведіть аргумент, що спростовує міф про обов'язкову автономність творів музичного мистецтва.

6. Кого з перерахованих музикантів варто відносити до представників музичної еліти?
* Відповідаючи на це питання, оцініть кожне ім'я або групу від 1 до 5 балів, де: 5 = «є беззаперечним представником музичної еліти», а 1 = «однозначно не є представником музичної еліти». Якщо Ви не знаєте музиканта або колектив, скористайтеся пошуком.

- Людвіг ван Бетховен
- Луї Армстронг
- Емінім
- «Океан Ельзи»
- Майкл Джексон
- «Queen»

- Йоганн Себастьян Бах
- Микола Лисенко
- Дюк Еллінгтон
- Snoop Dog
- Джастін Тімберлейк
- «Metallica»

7. Поясніть сутність поняття «опусоцентризм».

8. Музикознавець Міхаель Ройтерштейн у 1988 році писав:
«Мені не доводилося чути із навушника “меломана”, що опинився поряд зі мною у метро або автобусі, ані Букстехуде, ані Баха, ані Рахманінова, ані Шостаковича. У ста відсотках випадків звідки доносяться біт-ритм, або міжнародне солодкоголосся “під Modern Talking”, або стр-р-рашній рик “під Армстронга”... Звісно, проти розважальної музики не було б ніяких заперечень, якби не її неприхована претензія представляти собою музичне мистецтво взагалі».

Чим, на Ваш погляд, можна пояснити таку позицію автора?

9. На підставі чого музичне явище слід вважати мистецьким?

- а. висновки музичних критиків та мистецтвознавців
- б. персональне рішення його творця
- в. фіксація його мистецького статусу в книжках
- г. суспільне визнання
- д. історична обумовленість

10. Чи знайомі Ви з поняттям «хаотична інтонаційна багатокладність»? Укажіть, що під ним слід розуміти.

11. Як слід тлумачити поняття «інтонаційний образ світу»?

- а. як систему уявлень людини про музику та музичні смаки інших людей
- б. як форму естетичного освоєння світу, за якої зберігається його цілісність та предметно-чуттєвий характер
- в. як звукове вираження середовища, у якому живе та функціонує людина
- г. як процес відображення та представлення певного образного змісту за допомогою засобів музичної виразності

12. Наведіть приклади трьох музичних субкультур, що відрізняються ціннісно-світоглядними орієнтирами. Обґрунтуйте ці відмінності.

1. _____
2. _____
3. _____

Обґрунтування:

13. Прочитайте поданий фрагмент: *«Професійно створювати музику можуть лише композитори – спеціально навчені люди, які мають талант, фантазію та знання. Якщо музику створює людина без спеціальної освіти, її не можна називати композитором, а отже музика, створена нею, буде непрофесійною та другосортною».*

Чи погоджуєтесь Ви з позицією автора? Поясніть свою відповідь.

14. Користувач одного з музичних форумів написав:

«Мені 16 років. Я люблю рок-музику, скільки себе пам'ятаю. Я слухаю різних виконавців, починаючи від старих, як-от "Queen", "Bon Jovi", "Joy Division", "The Cure", до гуртів 90-х, як-от "Green Day", "Smashing Pumpkins", і сучасних, як-от "Paramore" або "Best Coast". Я дійсно люблю слухати усі напрямки року: альтернативний, класичний, інді, панк, готичний, хард- або метал, будь-що.

Проте там, звідки я родом, люди мають абсолютно інший музичний смак. Тож щоразу, коли мене "ловлять" за прослуховування року, з мене кепкують або поводяться так, ніби я божевільний. Я завжди хотів мати друзів з таким же музичним смаком. Проте мені здається, що там, де я живу, це неможливо...».

Про яке соціомузичне явище тут іде мова?

- а. протиставлення поколінь
- б. конфлікт субкультурних ідеологій
- в. природне прагнення до спілкування на підставі музичних смаків
- г. невизнання індивідуальності підлітків

15. Спробуйте пояснити поняття «плюралізм музичних еліт»?

Ключ до опитування

При обробці результатів слід зважати на те, що питання тесту розподіляються на три шкали: володіння термінологією (питання 5, 7, 10, 11, 15), об'єктивність розуміння соціокультурного середовища (1, 3, 6, 9, 13), усвідомлення закономірностей сучасної тон-атмосфери (2, 4, 8, 12, 14).

Кожна правильна відповідь оцінюється в 1 бал. Загальна можлива кількість балів – 15.

№
пит.

Правильні відповіді

1. Об'єктивні твердження, позбавлені суб'єктивних оціночних суджень.
2. б, в, д
3. Незгода з наведеним твердженням, при аргументації якої спостерігається апеляція до тези про соціальну легітимацію мистецтва.
4. а, б, г
5. Звернення до концепцій функціонального плюралізму музичних практик та соціальної легітимації мистецтва.
6. Імена всіх поданих музикантів здобули високий бал.
7. Твердження, наближене до наступного: «опусоцентризм – це стійка тенденція до розгляду явищ неакадемічної музики з позиції академічного музичного мистецтва, у результаті чого перші мають апріорний низький статус у порівнянні з другим».
8. Музикознавець висловився, керуючись ідеологією субкультури orus-музики.
9. г
10. Твердження, наближене до наступного: «хаотична інтонаційна багатоукладність – ситуація співіснування в тон-атмосфері сучасності безлічі інтонаційних практик, відмінних за конститутивними, структурними, комунікативними, ціннісними параметрами».
11. в
12. Коректне номінування субкультур та чітке обґрунтування їх відмінностей за параметром ціннісно-світоглядних орієнтирів.
13. Незгода з наведеним твердженням, при аргументації якої спостерігається апеляція до об'єктивного розгляду явища музичного професіоналізму.
14. б
15. Твердження, наближене до наступного: «плюралізм музичних еліт – співіснування великої кількості груп лідерів, що мають вплив виключно в межах тієї чи іншої інтонаційної практики, до якої вони належать».

При визначенні рівня володіння знаннями про сучасне соціокультурне середовище доцільно керуватися наступними критеріями:

Рівні	Абсолютний показник (min=0; max=15)	Відносний показник
<i>високий</i>	13–15	0,87–1
<i>достатній</i>	9–12	0,6–0,8
<i>середній</i>	5–8	0,33–0,53
<i>низький</i>	0–4	0–0,27

Додаток Ж2.

Тест «Критичне мислення»

(розробка Л. Старкі¹, адаптація О. Луценко², переклад з російської Я. Долгіх)

Інструкція: у всіх завданнях (крім першого) оберіть та позначте один найбільш правильний (відповідний) варіант відповіді. У першому завданні позначте найменш правильний (відповідний) варіант відповіді. На виконання відводиться 25 хвилин. Завдання, на які не вистачило часу, вважаються невирішеними.

Курс

Спеціалізація

1. Ви здійснили успішний пошук роботи - і тепер у Вас є три різні пропозиції на вибір. Що Ви можете зробити, щоб ретельніше вивчити потенційних роботодавців?
 - а. вивчити їх вебсайти;
 - б. подивитися новини, щоб з'ясувати, чи згадуються в них дані компанії;
 - в. дослідити їх фінансове становище;
 - г. поговорити з людьми, які там працюють.

2. Який висновок є найкращим для судження, що починається словами: «вісім людей у моєму класі...»?
 - а. люблять тюфтельки, отже, і мені слід їх любити;
 - б. живуть у південній частині міста, тому я теж мушу там жити;
 - в. з тих, хто готувався за конспектом Андрія, отримали «задовільно», тому я отримаю таку ж оцінку;
 - г. з тих, хто вже познайомився з новим директором школи, йому симпатизують, тому мені він також сподобається.

3. Що із запропонованого нижче НЕ є прикладом техніки переконання?
 - а. Джинси тигрового забарвлення можна придбати у вашому місцевому гіпермаркеті;
 - б. Найкращі матері готують страви із соусами «Торчин»;
 - в. Голосуйте за мене - і я обіцяю, що наші школи стануть кращими. Мій опонент просто хоче скоротити шкільний бюджет;
 - г. Наші шини не тільки красивіші, вони також краще поведуться на дорозі.

4. Що звучить як аргумент?
 - а. Мені наснилося, що я отримав трійку з іспиту з біології, а потім це сталося наяву. Щоб наступного разу я отримав оцінку краще, мені повинен наснитися більш позитивний сон;
 - б. Анна хотіла краще керувати авто, тому вона пішла в автошколу та вивчила конструкцію автомобіля. Її водіння дійсно стало краще;
 - в. Після сильної бурі минулого жовтня з дерев опало все листя. Тоді я й дізнався, що листя опадає через вітер;
 - г. Коли Максим зрозумів, що застудився, він почав приймати «Coldrex». Через чотири дні він відчув себе набагато краще завдяки «Coldrex»;

¹ Starkey, L. B. (2010). *Critical thinking skills success in 20 minutes a day* (2nd ed.). New York: LearningExpress, LLC.

² Луценко, О. Л. (2018). *Закономірності психологічної адаптації людини на сучасному етапі еволюції* (Дис. д-ра. псих. наук). Харків.

5. Ви намагаєтеся обрати один з трьох автомобілів: двомісний спортивний автомобіль, дводверний седан або мініпозашляховик. Що не є прийнятним критерієм вибору?
- Ціна;
 - Розхід палива;
 - Тиск у шинах;
 - Розмір багажника.
6. Яке рішення прийнято тільки на основі емоцій?
- Ви ненавидите зиму, тому, хоч це занадто дорого для Вас, Ви взимку їдете на відпочинок на Багами;
 - Школа закривається після появи інформації про її мінування;
 - Доходи Вашої компанії за третій квартал виявилися набагато вищими, ніж очікувалося;
 - Вам потрібен новий міксер, тому Ви переглядаєте оголошення в газеті та купуєте його, коли на нього з'являється знижка.
7. У якому випадку краще сходити до бібліотеки, ніж провести пошук через Інтернет?
- Ви пишете звіт про нещодавні рішення Верховного Суду України;
 - Ви хочете дізнатися історію ефективності акцій, які збираєтеся придбати на фондовому ринку;
 - Вам потрібно порівняти відсоткові ставки кількох банків;
 - Ви хочете дізнатися більше про старе планування вашого міста.
8. Ви читаете в газеті про переговори щодо зарплати за участю працівників громадського транспорту. Вони загрожують завтра влаштувати страйк, якщо їхні вимоги щодо підвищення зарплат і пільг не буде задоволено. Що з наведеного нижче представляє висновок з цього сценарію?
- Платежі зі страхування здоров'я дуже дорогі;
 - У найближчі кілька тижнів ціна на бензин спровокує підвищення цін на квитки;
 - Людям, які їздять автобусом, слід шукати можливу транспортну альтернативу;
 - Роботодавцям ніколи не подобається задовольняти вимоги своїх працівників щодо зарплати.
9. Що неправильно в цьому судженні?
«Ви думаєте, що нам потрібні нові правила контролю забруднення повітря? Я вважаю, що в нас і так занадто багато правил. Політики тільки й роблять, що затверджують нові обмеження та контролюють нас усе більше. Це гнітить. Безперечно, нам не потрібні жодні нові правила!»
- Той, хто говорить це, не піклується про навколишнє середовище;
 - Той, хто говорить це, змінив тему розмови;
 - Той, хто говорить це, балотується на політичну посаду;
 - Той, хто говорить це, нічого не тямить у проблемі небезпечних викидів.
10. На що Вам не слід спиратися, роблячи оціночне судження?
- Інтуїція;
 - Здоровий глузд;
 - Чутки;
 - Попередній досвід.
11. Яке твердження представляє оціночне судження замість факту?
- Моя презентація була чудова. Я впевнений, що отримаю підвищення від начальника;

- б. Моя презентація була чудова. Усі клієнти сказали мені, що їм сподобалося;
 - в. Моя презентація була чудова. Я заслужив премію від керівництва;
 - г. Моя презентація була чудова. Це саме так було зазначено на моїй атестації.
12. Ваша мрія провести відпустку в Індонезії. Проаналізувавши інформацію, Ви вирішили, що для цієї поїздки потрібно 6.000\$. Як краще досягти цієї цілі?
- а. Скоротити життєво необхідні витрати на 200\$ на місяць та накопичити гроші;
 - б. Попросити родичів та друзів подарувати гроші на поїздку;
 - в. Продати свій автомобіль, щоб оплатити поїздку;
 - г. Підшукати більш розумне в грошовому відношенні місце для проведення відпустки.
13. Що неправильно в наступному судженні?
«Україна – любіть її або їдьте звідси геть!»
- а. Немає нічого неправильного в цьому судженні;
 - б. Воно має на увазі, що якщо Ви їдете з країни у відпустку, Ви її не любите;
 - в. Воно не говорить Вам про те, як її любити;
 - г. Воно пропонує лише два варіанти, хоча їх насправді набагато більше.
14. Як із цих ситуацій НЕ потребує розв'язання проблеми?
- а. Коли Ви принесли новий комп'ютер додому, то з'ясували, що в коробці немає мишки;
 - б. Коли Вам повернули фото після друку, з'ясувалося, що вони не Ваші;
 - в. Усі у вашому колективі хочуть влаштувати свято в ресторані «Зустріч», але Ви там їли вчора ввечері;
 - г. Начальник просить Вас завершити звіт до завтрашнього ранку, але сьогодні день народження Вашого сина і Ви обіцяли повести його ввечері на футбол.
15. На якому варіанті вебсайту Ви, ймовірно, отримаєте найбільш об'єктивну інформацію про Авраама Лінкольна?
- а. www.members.aol.com/LeeV/Lincolnlover.html: домашня сторінка професора історії, який написав книгу про президентство Лінкольна;
 - б. www.southernpower.org/assassinations: вебсайт Конфедеративної групи (прихильники рабства під час війни Півночі та Півдня) про знамениті політичні вбивства, переважно присвячений Лінкольну (який виступав проти рабства);
 - в. www.lincolndata.edu: сайт групи збереження історичної спадщини, яка архівувала все листування Лінкольна;
 - г. www.alincoln-library.com: президентська бібліотека в Спрінгфілді, штат Іллінойс, присвячена біографії шістнадцятого президента США.
16. Що є найбільш імовірною причиною висловленого?
«Наша хокейна команда була непереможною цього сезону!»
- а. Інші команди не мають нової хокейної амуніції;
 - б. Ми маємо нового тренера, який посилено працює над нашою командою;
 - в. Деякі члени нашої команди провели це літо в хокейному таборі;
 - г. Я одягав свій щасливий светр перед кожною грою.
17. Що не так у «логіці» наступного твердження?
«Як Ви можете вірити його свідченням свідків? Він же засуджений злочинець!»
- а. Факт, що людина, яка дає свідчення, була визнана винною в злочині, не означає, що вона бреше;
 - б. Засуджений злочинець не може свідчити в суді;

- в. Той, хто це говорить, має упереджене ставлення до злочинців;
- г. Той, хто це говорить, очевидно, не відвідував юридичну школу.

18. Що з наведеного нижче є обґрунтованим судженням?

- а. Я сьогодні здав екзамен на «відмінно». Вчора ввечері я дуже втопився, хоча лише навчався. Щоб і далі отримувати «відмінно», мені треба припинити так напружено навчатися;
- б. Ваш автомобіль погано їде. Ви тільки-но намагалися пояснити новому механіку, що Вам потрібно замінити масло. Б'юся об заклад, що він причина Ваших автомобільних проблем;
- в. Я не прибирав уже кілька тижнів. У мене з'явилося багато бруду та пилу на підлозі, а моя алергія загострилася. Якщо я хочу, щоб у будинку було чистіше, мені потрібно частіше прибирати;
- г. Футбольна команда «Ворскла» (Полтава) ніколи не виграла Кубок УЄФА. Нещодавно вони виграли Кубок України. «Ворскла» незабаром знову програє в Лізі Європи.

Прочитайте текст і дайте відповідь на два наступних питання.

«Я завжди знала, що хочу стати морським біологом. У шість років мої батьки повели мене в акваріум, і це мене зачепило. А в коледжі я отримала практику на океанському дослідницькому рейсі та вирішила спеціалізуватися в океанографії. Поїздка спонсорувалася Службою Дослідження Планктону, і нашою метою було зібрати якомога більше різних типів мікроскопічних рослин та тварин, щоб подивитися, чи впливає на морську екосистему збільшення кількості рибалок. Наша група була розділена на дві команди для збору різних видів планктону. Працювати з фітопланктоном, особливо із синьо-зеленими водоростями, було чудово. Ми вимірювали рівень хлорофілу у воді, щоб визначити, де та в яких кількостях є фітопланктон. Працювалося добре, оскільки вода була прозорою, без каламуті та бруду».

19. Що таке фітопланктон?

- а. Інша назва хлорофілу;
- б. Мікроскопічна рослина;
- в. Мікроскопічна тварина;
- г. Вид риби.

20. Автор каже, що її дослідницька група з'ясовувала, чи призвело до збільшення кількості рибалок у зоні вивчення до...:

- а. Позитивного впливу на місцеву економіку;
- б. Виснаження рибних ресурсів;
- в. Збільшення роботи морських біологів;
- г. Негативного впливу на стан навколишніх вод.

21. Ви хочете продати свій автомобіль трирічної давнини та купити новий. На якому вебсайті, ймовірно, Ви знайдете найкращу інформацію про те, як продати старий автомобіль?

- а. www.autotrader.com: «Останні ціни та огляди нових та вживаних машин; поради щодо обґрунтування ціни»;
- б. www.betterbusinessbureau.org: «Безоплатна споживча та бізнес-освіта; консультування перед початком нового бізнесу»;
- в. www.newwheels.com: «Дослідження кожної марки та моделі серед останніх пропозицій світового автомобільного ринку»;

- г. www.carbuyingtips.com: «Все, що потрібно знати, перш ніж придбати нову машину».
22. Яке з цих пояснень найслабкіше?
- а. Ціни на бензин настільки високі, що багато людей більше не їздитимуть у далекі поїздки;
 - б. Завтра я не зможу одягнути свою нову сорочку, бо вона зараз у пранні;
 - в. Домашня робота Васі не була готова у визначений термін, тому що він не здав її вчасно.
 - г. Цього року ми не маємо нових підручників, тому що шкільний бюджет був урізаний.
23. Яка з цих проблем є найсерйознішою?
- а. Ваш викладач захворів і пропустить заняття зранку, коли Ви збиралися скласти складний екзамен;
 - б. Ви загубили копію Вашого розкладу та забули підготуватися до серйозного екзамену;
 - в. Ви не можете знайти одну з книг, потрібних для підготовки до серйозного екзамену;
 - г. Важливий екзамен виявився складнішим, ніж Ви могли подумати, і містить питання, до яких Ви не готувались.
24. Який із цих аргументів найбільш важливий при оцінці інформації, знайденої в мережі Інтернет?
- а. Автори, які публікуються в мережі Інтернет, як правило, менш компетентні, ніж ті, які публікуються в друкованих виданнях;
 - б. Інтернет-автори зазвичай упереджені;
 - в. Будь-хто може опублікуватися в мережі Інтернет; немає гарантії, що матеріал буде об'єктивним;
 - г. Друкована інформація майже завжди точніша, ніж інформація з Інтернету.
25. Що не так у наступному судженні
«Американські студенти не згодні з тим, щоб літерна система оцінок успішності замінювалася на цифрову. Вони побоюються, що так можна дійти до того, що в них заберуть імена і звертатимуться до них за номерами!»
- а. Висновок є надмірним;
 - б. Немає нічого неправильного в цьому твердженні;
 - в. Студенти не повинні брати участь в обговоренні системи оцінювання їхнього навчального закладу;
 - г. Судження не пояснює, чому керівництво хоче позбутися літерних оцінок.
26. У чому дійсно полягає проблема, а не її вторинне слідство?
- а. Ваш банк стягує за користування кредитом 4% від кожної витраченої суми;
 - б. Ваш ліміт кредитної картки вичерпався, коли Ви хотіли розплатитися нею в магазині;
 - в. щомісяця Ви витрачаєте більше грошей, ніж заробляєте;
 - г. минулого місяця п'ята частина вашої зарплати пішла лише на погашення відсотків за кредитами.
27. Яка фраза є прикладом гіперболи?
- а. у досконалому світі не було б воєн;
 - б. це вбрання налякало б і шкіру кішку;

- в. Ви не найкращий кухар у світі;
 г. він їздить майже так само швидко, як гонщик у перегонах «Наскар».

Ключ-дешифратор до тесту критичного мислення Л. Старкі
 в адаптації О. Л. Луценко

1. б	8. в	15. г	22. в
2. в	9. б	16. б	23. б
3. а	10. в	17. а	24. в
4. б	11. а	18. в	25. а
5. в	12. а	19. б	26. в
6. а	13. г	20. г	27. б
7. г	14. в	21. а	

Нормативні дані до адаптованого тесту критичного мислення

Вибірка	Обсяг вибірки	Критичне мислення		Дуже низький рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень
		М (сер.)	σ (ст.відх)					
Загальна	295	15,4	4,8	<5	5-9	10-20	21-25	<25
Чол.	89	14,4	4,4	<5	5-9	10-18	19-23	<23
Жін.	206	15,8	4,9	<6	6-10	11-20	21-25	<25
Студенти	237	16,1	4,6	<7	7-10	11-20	21-25	<25
Юнаки	65	15,2	4,0	<7	7-10	11-19	20-23	<23
Дівчата	172	16,4	4,8	<6	6-10	11-21	22-26	<26
Дорослі	58	12,8	4,6	<3	3-7	8-17	18-22	<22
Чоловіки	24	12,2	4,6	<3	3-6	7-16	17-21	<21
Жінки	34	13,1	4,7	<3	3-7	8-17	18-22	<22

Додаток З1.

Тест «Професійна музична всеїдність»

(розробка Я. Долгіх на основі досліджень Е. Гюрген¹⁸ та австро-німецької команди соціологів під керівництвом П. Елверса¹⁹)

Шановний респонденте!

Ми пропонуємо Вам взяти участь в опитуванні, що допоможе дослідити рівень сформованості здатності студентів-музикантів до визначення різних музичних стилів та жанрів.


Орієнтовний час проходження опитування – 20 хвилин.


Будь ласка, прослухайте наведені фрагменти музичних композицій за посиланням. Дайте визначення стилів та жанрів, до яких відноситься той чи інший музичних фрагмент.

№	Шифр та посилання	№	Шифр та посилання
1.	2X8V2A4psk https://youtu.be/LxW4UtkihkM	13.	95Ep33bSbB https://youtu.be/FsOLiAB9htk
2.	44fPXjVe28 https://youtu.be/duCbS03lNm8	14.	d48fL3GKr9 https://youtu.be/xDatviJ44qY
3.	57uUUn84Sn https://youtu.be/_TtqDSVAhX8	15.	K699f3eXXx https://youtu.be/C5B3Mfb4i7A
4.	6T2XJ3gap4 https://youtu.be/vSWRc6jBHbw	16.	KzJ7ag25A3 https://youtu.be/HkLVfagK2k
5.	6V883dhuLA https://youtu.be/7lvAo5uP1LY	17.	M4Vh7V5s5i https://youtu.be/5M8lr1R8tKc
6.	846heN2zNG https://youtu.be/b7KRnsbtXtg	18.	M57c24nDiX https://youtu.be/OaOVPkIG9e8
7.	8TaR29Hb9s https://youtu.be/P194SgICkUc	19.	mAsn666DB2 https://youtu.be/snfaX7EjXPA
8.	Cfk6jDT935 https://youtu.be/vsvMISIQed8	20.	tp3XP9u42U https://youtu.be/0liOea_zTJM
9.	pS7H6gX6s9 https://youtu.be/5rk4DUPw2_4	21.	Vm7mj4G6L4 https://youtu.be/DCepxFUoIaY
10.	eA2723xAbY https://youtu.be/aqC-Kj6ibqg	22.	u3U2Z3Fy8k https://youtu.be/fp6VF6n845g
11.	gARs8H84z9	23.	yF3Tn5N5s4

¹⁸ Gürgen, E. T. (2016). Musical preference and music education: Musical preferences of Turkish university students and their levels in genre identification. *International Journal of Music Education*, 34(4), 459–471. <https://doi.org/10.1177/02557614156193>

¹⁹ Elvers, P., Omigie, D., Fuhrmann, W., & Fischinger, T. (2015). Exploring the musical taste of expert listeners: Musicology students reveal tendency toward omnivorous taste. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1252. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01252>

12.  <https://youtu.be/LkyPezUj1y4>
[HF5xc7m6U5](https://youtu.be/HF5xc7m6U5)
<https://youtu.be/KCTUnF4mCe0>

24.  <https://youtu.be/Xo9irnRhXoo>
[x85n66MLaC](https://youtu.be/x85n66MLaC)
<https://youtu.be/6Moh1fT-o5g>

Перелік фрагментів для слухання

Назва блоку	Жанри/стилі, композиції			
Рок	Хард-рок	Хеві метал	Панк-рок	Рок-н-рол
	Guns N' Roses – Rocket Queen	Metallica – Master of Puppets	Green Day - Jesus Of Suburbia	The Rolling Stones - Gimme Shelter
Джаз	Кул-джаз	Блюз	Фанк	Госпел
	Dave Brubeck - Take Five	B.B. King - The Thrill Is Gone	Parliament - Give Up The Funk	Sam Cooke – Peace In The Valley
Танцювальна музика	Хаус	Хіп-хоп	Диско	Електронна танцювальна музика
	Justice - D.A.N.C.E.	Grandmaster Flash & The Furious Five - The Message	CHIC - Le Freak	Daft Punk - One More Time
Поп-музика	Поп	Реп	Ритм-н-блюз	Латина-поп
	Timbaland ft. OneRepublic – Apologize	Macklemore & Ryan Lewis ft. Wanz - Thrift Shop	Mary J. Blige – Be Without You	Shakira - Hips Don't Lie
Народна музика	Автентичний фольклор	Вторинний фольклор	Кантрі	Етнічна музика
	Настя Зеленько – «А в нашого шума»	«Ой, Марічко, чичері»	Johnny Cash – I walk the line	Orchestra Baobab - Utrus Horas
Академічна музика	Класицизм/Симфонія	Романтизм/Опера	Романтизм/Фортепіанна музика	Бароко/Хорова музика
	Л. В. Бетховен – Симфонія №3 «Героїчна»	Ж. Бізе – Хабанера Кармен	Ф. Шопен – Ноктюрн мі-бемоль мажор	Г.-Ф. Гендель – Хор «Аллулуйя»

Розшифровка композицій для слухання

2X8V2A4psk	Фридерик Шопен – Ноктюрн мі-бемоль мажор
44fPXjVe28	Johnny Cash – I walk the line
57uUUn84Sn	Dave Brubeck – Take Five
6T2XJ3gap4	Sam Cooke – Peace In The Valley
6V883dhuLA	Parliament – Give Up The Funk
846heN2zNG	Grandmaster Flash & The Furious Five – The Message
8TaR29Hb9s	Ой, Марічко, чичері
Cfk6jDT935	CHIC – Le Freak
pS7H6gX6s9	Mary J. Blige – Be Without You
eA2723xAbY	Shakira – Hips Don't Lie
gARs8H84z9	Green Day – Jesus Of Suburbia
HF5xc7m6U5	B.B. King – The Thrill Is Gone
95Ep33bSbB	Настя Зеленько – «А в нашого шума»
d48fL3GKr9	Justice – D.A.N.C.E.
K699f3eXXx	Ж. Бізе – Хабанера Кармен
KzJ7ag25A3	The Rolling Stones – Gimme Shelter
M4Vh7V5s5i	Orchestra Baobab – Utrus Horas
M57c24nDiX	Macklemore & Ryan Lewis ft. Wanz – Thrift Shop
mAsn666DB2	Guns N' Roses – Rocket Queen
tp3XP9u42U	Г.-Ф. Гендель – Хор «Аллелуйя»
Vm7mj4G6L4	Л. В. Бетховен – Симфонія №3 «Героїчна»
u3U2Z3Fy8k	Daft Punk – One More Time
yF3Tn5N5s4	Metallica – Master of Puppets
x85n66MLaC	Timbaland ft. OneRepublic – Apologize

Додаток 32.
Інструкції щодо виконання проєкту
з інтерпретації явищ неакадемічної музики

Назва проєкту: «Інтерпретація явищ неакадемічної музики»

Предметно-змістовна галузь: музично-теоретичні дисципліни;

Тип проєкту: творчо-дослідницький;

Кількість учасників: індивідуальний проєкт;

Термін виконання: короткостроковий, 3 тижні;

Мета: здійснити інтерпретацію музичного фрагменту в аудіативній, виконавській, аналітичній, креативній формах;

Результат діяльності: письмова транскрипція, письмове аранжування, доповідь, презентація з виконанням музичного фрагменту;

Завдання:

1. Прослухайте поданий музичний фрагмент;
2. Створіть транскрипцію музичного фрагменту, у якому максимально точно зафіксовано метроритмічні, інтонаційні, динамічні, темпові, штрихові, темброві риси мелодії зразка, а також буде конкретизовано гармонічний план фрагменту у вигляді цифровки (академічної та естрадної);
3. Відтворіть поданий музичний фрагмент максимально наближено до оригінального звучання, співаючи партію сольного інструменту/голосу, а інструментальний супровід виконуючи на фортепіано;
4. Підготуйте коротку доповідь (до 2-х сторінок формату А4), у якій надано інформацію про авторів/виконавців музичного фрагменту, історію його створення, висвітлено його роль та значення для музичної практики, обґрунтовано образний зміст, визначено та аргументовано жанрові та стилістичні риси фрагменту; доповідь повинна містити обов'язкові структурні частини: назву, актуальність, мету та завдання, етапи виконання роботи, складнощі під час виконання роботи, висновки;
5. Зробіть письмове аранжування мелодії поданого зразка, у якому буде відтворено відповідну стилістику музичної практики через характерне для неї гармонічне, метроритмічне, фактурне, темброве, жанрове оформлення.

Форма для експертного оцінювання проєктів

Шановний експерте!

Будь ласка, заповніть подану таблицю, оцінивши представлені навчальні проєкти за п'ятибальною шкалою, де 1 = «дуже низький рівень виконання», а 5 = «високий рівень виконання». Оцінювання проводьте з врахуванням курсу здобувача, їхнього навчального плану, освітньої програми та зважаючи на виокремлені шкали.

Номер доповідача	Шкали оцінювання					
	Аудіативні уміння	Підбір-відтворення музики	Креативна діяльність	Аналітичні інструменти	Робота з інформацією	Комунікативні уміння
1.						
2.						
3.						

Додаток ЗЗ.

Опитувальник «Ринкова природа музичної творчості. Брендинг» (розробка Я. Долгіх)

Шановний респонденте!

Пропонуємо Вам взяти участь у дослідженні, присвяченому діагностиці рівня знань здобувачів фахової академічної музичної освіти про ринкові закономірності музичної творчості. Ваші відповіді допоможуть визначити чи володіють студенти музичного коледжу знаннями, що забезпечать їхню конкурентоспроможність в умовах ринкової взаємодії.

Курс _____

Спеціалізація _____

1. Відомий маркетинголог Філіп Котлер у книзі про маркетинг виконавських мистецтв пише: *«Уся сфера виконавських мистецтв намагається функціонувати на рівні, який на 30-50% перевищує її реальні можливості».*

Про яку характеристику мистецького сектору тут іде мова?

2. Чи знайомі Ви з поняттям «продукт» у сфері музичного мистецтва?
Якщо так, дайте його визначення.
-

3. Що слід розуміти під поняттям «патерналістська державна політика»?
-

4. Які з поданих характеристик притаманні мистецькому сектору ринку музичних послуг?

- дисбаланс пропозиції та попиту
- гіпертрофованість
- поляризованість
- міграція капіталу
- високий рівень конкуренції
- деформованість
- зниження рівня конкурентоспроможності виробників та товарів

5. Розглядаючи академічне музичне мистецтво у ринковому контексті, економістка Джулі Лі зробила висновок: *«Класична музика ніколи не стане найпопулярнішою, оскільки маркетингові зміни, що відбуваються у музичній індустрії порушують ландшафт ринку і кидають виклик традиційним способам ведення бізнесу».*

Про що тут йде мова?

- сегмент творчих індустрій негативно впливає на економічну стабільність мистецького сектору
- мистецький сектор приречений, оскільки не здатний швидко перелаштовуватися на рейки сучасного ведення бізнесу
- академічна музика не здатна конкурувати з неакадемічними музичними практиками

6. Чи знайомі Ви з поняттям «конкурентоспроможність»?
Якщо так, спробуйте дати його визначення.

7. Ви директор музичного коледжу свого міста і займаєтесь аналізом конкурентів на ринку освітніх та музичних послуг. Які організації Ви віднесете до групи прямих конкурентів, а які - до опосередкованих?

<i>Прямі конкуренти</i>	<i>Опосередковані конкуренти</i>

8. Розподіліть подані характеристики відповідно до сегментів ринку музичних послуг.
**Якщо теза стосується певного сегменту ринку музичних послуг, у відповідному стовпчику та рядку поставте «+».*

	Мистецький сектор	Сектор творчих індустрій
Створення оригінального продукту		
Орієнтація на потреби аудиторії		
Самоствердження		
Орієнтація на оцінку колективу однодумців		
Відтворення моделі, що працює		
Примноження прибутку		
Розважальна репутація		
Легальний статус сфери		

9. Що слід розуміти під поняттям бренду?
- юридично зареєстровану торгову марку
 - сукупність уявлень, ідей, образів, асоціацій про конкретний продукт, що склались у споживачів
 - сукупність візуальних атрибутів, дизайн яких вирізняє виробника або товар від інших виробників або товарів
 - гарантія якості, що надається споживачам

10. Наведіть три приклади успішних музичних та освітніх брендів.

а. _____

б. _____

в. _____

11. Що вказує на те, що Ваш бренд є сильним?

- він наслідує інші відомі бренди
- він частково схожий на інші торгові марки
- він має деякі відмітні риси, що вирізняють його з-поміж інших виробників та товарів
- його можуть відрізнити мінімум 60% споживачів від інших брендів

12. Змодельуйте життєвий цикл бренду через визначення послідовності етапів:

№ етапу

зрілість та стабільна позиція на ринку послуг _____
розвиток та еволюція _____
створення та вихід на ринок _____
деградація та «смерть» бренду _____

13. Брендинг – це...

- діяльність зі створення довготривалої переваги товару/послуги, що засновується на посиленому впливі на споживача
- діяльність, спрямована на формування, підтримку та розвиток бренду
- процес створення іміджу виробника та товару
- набір технологій, що на меті мають рекламування продукту

14. Чи знайомі Ви з формулою брендингу Пітера Дойля? Якщо так, спробуйте її сформулювати.

15. Визначте послідовність дій у процесі брендингу.

№ дії

вибір майданчика для просування _____
визначення відмітних рис бренду _____
вивчення чужого досвіду _____
запозичення елементів успішних брендів _____
створення портфоліо _____
підтримка репутації _____

16. За яким параметром Ви будете сегментувати ринок освітніх музичних послуг у випадку розробки концепції особистого бренду?

- раса
- національність
- географічний фактор
- демографічний фактор
- гендер
- економічний фактор
- освіченість

17. Уявіть, що Ви викладач мистецької школи і займаєтеся розробкою маркетингової стратегії просування свого бренду. Дайте відповіді на наступні питання:

а) Які потреби споживачів я можу задовольнити?

б) Які групи споживачів входять до моєї цільової аудиторії?

в) Які музично-культурні продукти/товари я можу виробляти, щоб задовольнити потреби споживачів?

г) На який тип винагороди мені слід орієнтуватися?

18. Кого слід відносити до групи активних споживачів ринку музичних послуг?

- інфраструктурні утворення
- меценатів
- колективи та групи
- волонтерів
- відвідувачів концертів
- коментаторів з соціальних мереж

19. На що слід звертати увагу при визначенні відмітних рис особистого бренду?

- цільова аудиторія
- прогнозований дохід
- алгоритм маркетингового просування
- об'єктивність оцінки
- піар-технології та реклама

20. Назвіть три унікальні особливості Вашого особистого бренду, що вирізняють Вас з-поміж інших виробників. Зважаючи на відмітні риси, визначте Вашу цільову аудиторію.

а) Відмітні особливості особистого бренду:

д) Цільова аудиторія особистого бренду:

Ключ до опитування

При обробці результатів слід зважати на те, що питання тесту розподіляються на три шкали: володіння термінологією (питання 1, 2, 3, 6, 9, 13, 18), усвідомлення принципів ринкової організації музичної творчості (1, 4, 5, 8, 10, 11), володіння технологією брендингу (7, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20). Оцінювання відповідей здійснюється наступним чином: тестові завдання (4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19) = 1 бал; питання, що передбачають відкриті лаконічні відповіді (1, 2, 3, 6, 7, 10, 14) = 2 бали; питання, що передбачають відкриті розгорнуті відповіді (17, 20) = 3 бали. Загальна можлива кількість балів – 31.

№
пит.

Правильні відповіді

1. Криза перевиробництва
2. Твердження, наближене до наступного: «продукт – це будь-який результат творчого акту».
3. Твердження, наближене до наступного: «система взаємовідносин, при якій держава бере на себе фінансове забезпечення музичного мистецтва».
4. Варіанти №1, 4, 5, 6.
5. Варіант №2.
6. Твердження, наближене до наступного: «здатність музиканта задовольнити потреби споживачів краще за суперників».
7. Прямі конкуренти: мистецький факультет педагогічного університету, загальноосвітні школи. Опосередковані конкуренти: педагогічний університет, Льотна академія, фахові коледжі професійно-технічного та медичного спрямування.
* Відповідь надається, зважаючи на освітню інфраструктуру м. Кропивницького.
8. Мистецький сектор: №1, 3, 4, 8;
Сектор творчих індустрій: характеристики №2, 5, 6, 7.
9. Варіанти №2, 4.
10. Наприклад: Сльський університет, Університет Берклі, гурт «Океан Ельзи», співачка Адель.
11. Варіанти №3, 4.
12. 1 – створення та вихід на ринок
2 – розвиток та еволюція
3 – зрілість та стабільна позиція на ринку послуг
4 – деградація та «смерть» бренду
13. Варіант №1.
14. Успішний бренд = якість товару + відмітні особливості + додана вартість
15. 1 – визначення відмітних рис бренду
2 – створення портфоліо
3 – вибір майданчика для просування
4 – вивчення чужого досвіду
5 – запозичення елементів успішних брендів
6 – підтримка репутації
16. Варіанти №3, 4, 6, 7.
17. Зараховуються відповіді на питання, які демонструють знання особливостей ринку музичних/освітніх послуг та володіння маркетинговими категоріями.
18. Варіанти №2, 4.
19. Варіанти №1, 4.
20. Зараховуються відповіді, які демонструють володіння навичками виокремлення цільової аудиторії та об'єктивної оцінки.

При визначенні рівня володіння знаннями про ринкову природу музичної творчості та брендинг доцільно керуватися наступними критеріями:

Рівні	Абсолютний показник (min=0; max=31)	Відносний показник
високий	24–31	0,77–1
достатній	16–23	0,52–0,74
середній	8–15	0,26–0,48
низький	0–7	0–0,23

Додаток И1.
Фрагменти навчального посібника²⁰ на матеріалі неакадемічної музики
(авторська розробка)

КРОПИВНИЦЬКИЙ МУЗИЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ

Дисципліна комісія музично-теоретичних дисциплін

СОЛЬФЕДЖІО

на матеріалі неакадемічної музики

(джаз, рок, поп)

ОДНОГОЛОСНЯ ТА БАГАТОГОЛОСНЯ

Укладач Я. В. Долгіх

Кропивницький – 2021

У посібнику укладено практичні вправи на основі музичних фрагментів з трьох інтонаційних практик – джаз, рок-музики та попмузики. Усі фрагменти розділено на одноголосні та двоголосні. До кожного з яких у вигляді QR-коду подано посилання на виконання. Одноголосні вправи мають акордову цифровку.

Це уможливило виконання вправ сольо та колективно, в межах предметів «Сольфеджіо», «Теорія музики», «Гармонія».

У курсі сольфеджіо подані фрагменти доречно використовувати у різних формах сольфеджування: при сольному співі а саррелла з диригуванням, при співі мелодії сольо у акордовому супроводі фортепіано, при співі мелодії у супроводі фортепіано, що виконується викладачем або іншим студентом, при ансамблевому виконанні. Для покращення сприйняття темброво-звучкових та виконавських особливостей різних інтонаційних практик рекомендується орієнтуватися на приклади виконання фрагментів (QR-код).

У курсах теорії музики та сольфеджіо посібник рекомендується використовувати при гармонічному аналізі та гармонізації мелодії на фортепіано. Виконуючи пармонізацію студент може працювати над вправами, виходячи з власних уявлень про звучання цього фрагменту – самостійно обираючи темп та фактурне оформлення акомпанементу. А може пратнути до відтворення максимально наближеного до реального звучання твору (фактура, темп, агогіка), послухавши його за посиланням (надані QR-коди).

Посібник містить рівні за рівнем складності фрагменти, але, разом з тим, він не організований за принципом «від простого до складного». Це робить його універсальним для використання у роботі зі студентами різного рівня підготовки.

²⁰ Перегляд повної версії посібника доступний за посиланням: https://drive.google.com/file/d/1I55b-yf6XPrxc2SIWHn_TCd567rHxeKD/view?usp=sharing

ЗМІСТ

ОДНОГОЛОССЯ..... 3
 Джас 3
 Рок-музика 23
 Лоп-музика 45
 БАГАТОГОЛОССЯ..... 67

ОДНОГОЛОССЯ

Джас

Бобі Тліларпа & Семмі Фанн
Alice in Wonderland



1

Dm₇ G₇ C^A₇ F^A₇ Bm₇^{b9} E₇ Am₇ E₇
 Dm₇ G₇ Dm₇ Am₇ Dm₇ G₇ C^A₇

Рок-Поп-Рок
It's De Lovely



2

F F₇ Bb₆ Gm/B C₇ F
 Dm/F Am B⁷/A^b C₇G C₇ Bbm C₇ Bbm C₇ F F₆ F⁷ C₇

F F₇ Bb₆ Gm/B C₇ F

Dm₇ G₇ G₇/F Gm⁶E A/C[#] Dm F/A Dm⁷(b9) G₇sus C

Рапорт Ариел
Over the Rainbow



3

E^b Cm Gm E^b7 A^b Amaj7 A^b7 Gm7 E^b Cm7 Edim

A^b6 Am6 E^b C7(9) F7 Fm B^b7 E^b

Александр Лепинин
The Man I Love



4

B^b Bbm Bbm C7

F7 B^b7 B^b7 A^bmaj7 Gm B^b7

E^b Em D^bm C7

Fm7 B^b7 E^b Emaj7 A^b E^b

Жюль Клаверье
April Showers



5

Am7 D7 G Gmaj7 Am D7 G

4

E7 Am Em7 A7 D7

Am7 D7 G Bm7 E7 Am

Cmaj7 Am7 G Em7 A9 D7 B^b7 D7 G6

Донателла Кай
A Beautiful Friendship



6

E^b A A^b D^b C Gm F Fm B^b7

Fm B^b7 B^b E^b A^b A^bm Gm C7 Fm

B^b7 E^b A A^b Gdim C7 Fm B7 E^b

Нисоане Броуески
Be My Love



7

B^b E^b Am7 D Gm Em7 A

D7 B^b Cm Cm7 1. C^b Dm Dm7 Gm C Cm F7

5

Bb7 C7 F7 Bb7 Eb Cm7 Fm7 Bb9 Eb G+7

Ab Amm Eb-3 C7 Fm7-3 Bb9 Eb6 Abm Eb

Ковчиг Плотуш
Rosalia

41 Dm F A7/E Dm A7sus/E A7 Dm F A7 Dm

Gm7 C7 F Ab C7/G F C7/G C7 F A+ C7 F

Bbm7 Eb7 Ab G Cm Gm

Cm6 Dm Gm A7 D

Ковчиг Плотуш
The Love

42 G D7 G Ddim D7

G C Am7(b5) G A7 Am7 D7 G

РОК-МУЗЫКА

Halloween
Forever And One (Neverland)

43 Gm Dm Cm

Gm Dm Gm Dm

Cm D# Gm

D#m E B E Cm D#

G#m D#m E B E

D# Gm F#

Кристина Маче-Би
Little Lies



44

Am Dm/G F

C Am Am/G

F C Am C

F G Am C F G

Am C F C/G G Fmaj7 G Am

Janin Roppert
I Don't Want to Miss a Thing



45

Andante

D A/C# Bm7 G D/F#

Em7 D A/C# Bm7 G D/F#

Em7 3 F#m7 Gmaj7 Asus A D

24

Вейн Томпсон, Марк Дешаме & Дакоти Кристофер
Always On My Mind



46

F C/E Dm F/C Bb C F

C/E Dm F/C G/B Bb F/A

Bb F/A Gm Bb/F#D C7 Dm7 C7/E F Bb C7

F Bb C7 F C/E Dm F/C Bb F/A Gm C7

F C/E Dm F/C Bb F/A Gm C F

Ширер Котес, Боб Еспри, Стен Пешаржак
Bach



47

C Dm/C Cmaj7 C/B Am G F G/F

C/E F#sus E7 Am G F Em

D7 F F/G Am G F F/G C

25

Июн-музика

Бирил Дюев
Just The Way You Are



Musical notation for measures 41-44. Chords: Ab, Asus, Ab Dsus, D7, F, F# F, Bbmuss, Bbm, Gb, BbmF, C7, F, F+, F7, F, Bbm, Bbm/Ab, Bbm/Gb, BbmF, Ebm, Ebm/D#, BbmC, Ebm/Bb, Ab, Asus, Ab Dsus, D#, F, F+, F, Bbmuss, Bbm, Gb, BbmF, F, Bbm.

Musical notation for measures 45-50. Chords: Dmaj7, Bm6, Gmaj7, Bm, D7, Gmaj7, Gm, D/F#, Am7, D7, Gmaj7, Gm, D/F#, Bm7, Bm7/E, E9, G/A, B/A, Gbm7(9), G#7, G#, Gbm7(9), C#m6, Abm7(9), Dbm7(9), G#7, C#m7, F#7.

Читал Баруулал
F#ions



Stevie Wonder
Don't You Honey' Bout a Thing



76 Em B Em7 A7 Dm G9 Cmaj7 B/F

Em B+ Em7 A7 Dm G9 Cmaj7

B+/F G G7 Bm

Cmaj7 Amaj7 C/D Gmaj7

Stevie Wonder
He's Missin' Know-It-All



77 G D C/G G G7 G6 Cm6G

Joko Jaccen
A Toi



78 Am9 Dm9

G9 Csus E7 Am9

Dm9 G9

Csus E7 Am

E Am Am G E7

Ippic Hencon
How Come You Don't Call Me



79 D5 Aug Gb Ab D5 Aug Gb As

D5 Aug Gb Ab D5 Aug Gb As

D5 Aug Gb Ab D5 Aug Gb As

D5 Aug Gb Ab D5 Aug Gb As

Em A7/E D₅ D₅ D₅ Em7 Bm A7/E

D₅ Bm Em A7 D₅ D₅ D₅ Bm Em7 A7 D₅ Bm

Em A7 Fm G₅ A7 A7 D₅ Bm

БАГАТОГОЛАСЯ

Ернун Мартини
Estate



108

Solo

mf

mp

mp

67

Ковчиг Нопреп
Let's Do It

109

Ковчиг Нопреп
You're The Top (1934)

110

Додаток И2.
Структура навчального матеріалу для класної та домашньої роботи
студентів
(диференціація за інтонаційними практиками)

Джаз

Форми навчальної роботи	Група ²¹		
	I-1,2 II-6	II-1,2,5 III-6	III-5 IV-6
	Твір		
Слуховий аналіз, диктант/транскрипція	Френк Черчилль – Someday My Prince Will Come	Джеральд Маркс & Сеймур Сімонс – All For Me	Ірвінг Берлін – Always
	Гарольд Арлен – Over the Rainbow	Луї Армстронг – What A Wonderful World	Герман Хапфелд – As Time Goes By
	Клод Франсуа – Comme d'Habitude	Джером Керн – All The Things You Are	Вернон Дюк – Autumn in New York
	Джордж Гершвін – I Got Plenty O' Nuttin'	Дюк Еллінгтон – Day Dream	Пітер де Роуз – Deep Purple
	Джордж Ширінг – Lullaby Of Birdland	Віктор Янг – Beautiful love	Гербі Генкок – Dolphin Dance
Слуховий аналіз, підбір аккомпанементу, спів із супроводом	Коул Портер – All for You	Хогі Кармайкл – Skylark	Коул Портер Anything Goes
	Діззі Гілеспі – Birks' Works	Ернесто Лекуона – The Breeze And I	Берні Міллер Bernie's Tune
	Дюк Еллінгтон – Come Sunday	Гарольд Арлен – Blues in the Night	Фетс Воллер Black And Blue
	Брукс Боуман – East of the Sun	Коул Портер – Love For Sale	Каунт Бейсі Blue And Sentimental
	Річард Роджерс – Blue Room	Дюк Еллінгтон – Don't Get Around Much Anymore	Коул Портер It's All Right With Me

²¹ Академічні групи подано у вигляді шифрів, де римська цифра означає курс, а арабська – спеціалізацію (1 – «Фортепіано», 2 – «Оркестрові струнні інструменти», 5 – «Хорове диригування», 6 – «Спів»).

Рок-музика

Форми навчальної роботи	Група		
	I-1,2 II-6	II-1,2,5 III-6	III-5 IV-6
	Твір		
Слуховий аналіз, диктант/транскрипція	Джонатан Кейн – Faithfully	«Def Leppard» – Hysteria	«Metallica» – One
	«Procol Harum» – A Whiter Shade Of Pearl	«Pink Floyd» – On the Turning Away	«Pink Floyd» – Shine On You Crazy Diamond
	Філ Коллінз – Can't Stop Loving You	Йорген Інґман – Apache	«Beatles» – Yesterday
	«The Beatles» – I Feel Fine	«Everly Brothers» – All I Have To Do Is Dream	Ленні Кравіц – Again
	«Rammstein» – Sonne	«Guns N' Roses» – Sweet Child O' Mine	«Queen» – Love of My life
Слуховий аналіз, підбір акомпанементу, спів із супроводом	«Oasis» – Don't Look Back In Anger	«Allen Collins» – Free bird	«Symphony X» – The Sacrifice
	«Beatles» – Drive my car	«Chicago» – If You Leave Me Now	«The Rolling Stones» – Angie
	«The Police» – Every Breath You Take	Елвіс Костелло & «The Attractions» –Oliver's Army	«Pink Floyd» – If
	«Styx» – Renegade	«Beatles» – A Hard Day's Night	Джон Леннон – Imagine
	«Queen» – The Show Must Go On	Філ Коллінз – True Colors	«King Crimson» – Lady of the Dancing Water

Поп-музика

Форми навчальної роботи	Група		
	I-1,2 II-6	II-1,2,5 III-6	III-5 IV-6
	Твір		
Слуховий аналіз, диктант/транскрипція	Ендрю Ллойд Вебер – Phantom of the Opera	Наталія Могилевська – Місяць по небу ходить	Stevie Wonder Living for the City
	Стіві Вандер – All In Love Is Fair	Девід Прайс – Theme Song from Sherlock (BBC)	Володимир Івасюк – Я піду в далекі гори
	«Secret Garden» – Adagio	Лара Фабіан – Je t'aime	Майкл Бубле – Cry Me A River
	Крістіна Агілера – Hurt	Вітні Х'юстон – I Will Always Love You	Мерая Кері – My All
	Френк Сінатра – My Way	Леона Льюїс – Run	Олександр Пономарьов – Закоханий
Слуховий аналіз, підбір акомпанементу, спів із супроводом	Селін Діон – My Heart Will Go On	Alicia Keys – Goodbye	Джиммі Вебб – Didn't We
	Манні Ріперто – Loving you	Сара Маклахлан – Adia	Бейонсе – Listen
	Шакіра – Antes De Las Seis	Джанет Джексон – Together Again	Лара Фабіан – Perdere L'amore
	Кріс Айзек – Wicked Game	Селін Діон – All By Myself	Віктор Павлік – Ні обіцянок, ні пробачень
	Ріанобой – Пустеля	«A-ha» – Take On Me	Олександр Пономарьов – Я люблю тільки тебе

Додаток ІЗ.
План-конспект лекції-практикуму на тему:
«Особистий бренд викладача-музиканта»

МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ
КРОПИВНИЦЬКИЙ МУЗИЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ

Лекція-практикум
на тему:
«Особистий бренд викладача-музиканта»

Підготував:
викладач циклової комісії
музично-теоретичних дисциплін
Кропивницького музичного фахового коледжу
ДОЛГІХ Ярослав Вікторович

Кропивницький
2021

ПЛАН-КОНСПЕКТ

Дата проведення: 23 березня 2021 р.

Група: слухачі семінару-практикуму

Тема лекції-практикуму: «Особистий бренд викладача-музиканта»

Мета лекції:

а) навчальна:

- поглибити знання про ринок музично-педагогічних послуг;
- сприяти розумінню ринкової організації викладацької діяльності;
- формувати розуміння явища брендингу як інструменту позиціонування викладача на ринку музичних послуг;
- поглибити знання про маркетинг;
- сприяти засвоєнню визначень, пов'язаних з брендингом;
- сприяти поширенню педагогічного досвіду;
- сприяти розвитку практичних навичок з брендингу;

б) виховна:

- виховувати ставлення до музично-педагогічної діяльності, засноване на маркетингу;
- формувати сучасні професійні якості фахівців музичного мистецтва;

в) розвиваюча:

- розвивати професійне мислення;
- розвивати пізнавальні навички в роботі на основі сучасних відкриттів;
- стимулювати пізнавальну діяльність.

Обладнання та музично-ілюстративний матеріал:

- презентація «Особистий бренд викладача-музиканта»;
- відео- та графічні ілюстрації;
- звукові колонки, відеопроєктор, екран, ноутбук;

Основні дати, терміни, поняття:

Інформаційна епоха, комерціалізація, ринкові відносини, маркетинг, бренд, потреба, запит, товар, ринок, споживач, конкурентоспроможність, брендинг, портфоліо, просування.

СТРУКТУРА ЛЕКЦІЇ

1. Організаційний момент
2. Значення бренду в сучасному світі
3. Маркетинговий погляд на музично-педагогічну діяльність
4. Ринок музичної освіти, його особливості та підходи до регулювання
5. Особистий бренд викладача-музиканта та етапи його створення
6. Висновки

ХІД ЛЕКЦІЇ

1. Організаційний момент.

- Привітання;
- Вступне слово.

2. Значення бренду в сучасному світі

Сучасному соціокультурному середовищу притаманні певні характеристики, які актуалізуються потребу в розгляді бренду викладачів-музикантів як інструменту популяризації особистості та галузі музичного мистецтва. До них можна віднести основоположне інформаційне підґрунтя та тотальну комерціалізацію суспільства – фактори,

які висувають на перший план потребу у впізнаваності персони та її ефективному функціонуванні на ринку музичних освітніх послуг.

Бренд – сукупність уявлень, ідей, образів, асоціацій про конкретний продукт, яка склалась у споживачів і яка їм говорить: «Так, це саме те, що мені потрібно придбати!».

Ключові слова поданого визначення орієнтують на комерційну діяльність та зазвичай пов'язуються з інструментами залучення споживачів з метою заробітку, наприклад, маркетингом або рекламою. Як їх застосувати щодо музичної освіти – дотаційною за своєю природою людською діяльністю?

У контексті освіти ці поняття розуміються наступним чином: продуктом або товаром є особистість як носій знань та професійних умінь, або самі знання та уміння; споживачами є батьки, учні, студенти, держава; під придбанням розуміється акт отримання чогось за свій товар. Всупереч усталеній думці метою бренду є не капіталізація, а впізнаваність продукту та його виробника на ринку освітніх послуг, що позначається на попиті та підвищенні ціннісної вартості.

У суспільстві спостерігається існування стереотипу про те, що особистий бренд необхідний передусім для спортсменів, кіноакторів та зірок шоу-бізнесу. Проте в музичній історії ми також можемо спостерігати велику кількість успішних фахівців, які варто вважати брендами: Карл Орф, Сінічі Сузукі, Арнольд Шенберг, Гвідо Аретинський, Генріх Нейгауз, Наді Буланже тощо.

Бренд може й повинен мати кожен музикант. На його обов'язковості наголошував економіст та маркетолог Філіп Котлер:

«Найважливіше поняття в маркетингу – поняття бренду. Якщо ви не бренд – ви не існуєте. Хто ж ви тоді? Ви – звичайний товар».

Об'єктивний аналіз сфери академічної музичної освіти дозволяє виокремити певні факти, які вказують на необхідності брендингу. Мова йде про тотальну комерціалізацію, зниження популярності академічної музики, високий рівень конкуренції між фахівцями. Не менше значення має загроза реорганізації навчальних закладів, унаслідок якої нерентабельні осередки будуть нейтралізовані, міграція цільової аудиторії в приватний сектор з метою задоволення потреб, а також міграція виробників, які, втративши робочі місця, будуть вимушені переходити на ринок приватної практики і конкурувати за клієнтів. Але це буде значно ускладнено відсутністю вмінь, знань та досвіду роботи в полі комерційної діяльності.

У контексті сказаного за допомогою бренду виробники та товар здобувають концептуальні переваги, пов'язані зі становленням особистості педагога та галузі знань. Проте, щоб займатися брендингом, слід знати особливості ринку музичних послуг.

3. Маркетинговий погляд на музично-педагогічну діяльність

За визначенням американського Філіпа Котлера, маркетинг – це вид людської діяльності, спрямований на забезпечення потреб через обмін. Головними категоріями маркетингу є:

- а) Потреби – відчуття людиною певної нестачі. У випадку з музичною освітою мова йде про необхідність у музичній діяльності;
- б) Запити – потреби, підкріплені купівельною здатністю. Ця категорія є визначальною, оскільки люди з високим достатком зазвичай навчаються музики в приватних школах, із середнім – у державних музичних школах та ДЮЦах, а з низьким – у школах-студіях при музичних коледжах;
- в) Товари – усе те, що може задовольнити потреби. Тобто освітні послуги, які володіють широким асортиментом;
- г) Обмін – акт отримання чогось на заміну товару. Передусім під цим розуміється фінансова вигода, яку забезпечує держава та міста;
- д) Ринок – сукупність покупців товару, тобто батьків, які готові його придбати.

Говорячи про мету маркетингу, можна виокремити кілька позицій:

- а) Моніторинг стану освіти з огляду на її ринкову природу. Мова йде, зокрема, про розгляд взаємодії суб'єктів ринку освітніх послуг, аналіз якості товару, дослідження стану та взаємодії його сегментів;
- б) Розробка стратегії з ліквідації недоліків ринкових відносин або з метою впровадження певних кроків задля нормалізації та впорядкування стосунків між суб'єктами ринку;
- а) Регулювання ринку на основі розробленої стратегії через впровадження реальних корекцій регулятивного характеру;
- б) Надання актуальності освіти, яка можлива при задоволенні потреб споживачів.

Фактичну мету маркетингу визначив Пітер Друкер:

Мета *маркетингу* – настільки гарно пізнати та зрозуміти клієнта, щоб товар або послуга точно підходили останньому і продавали себе самостійно.

Інший підхід до визначення мети маркетингу, соціальний, запропонував Геннадій Плужник:

Маркетинг – це філософія, стратегія і тактика учасників ринкових відносин, коли ефективно задоволення запитів споживачів ведуть до ринкового успіху та приносять користь суспільству.

Тобто засоби маркетингу в контексті початкової спеціалізованої освіти є ефективними з огляду на надання їй суспільної актуальності та ефективності.

4. Ринок музичної освіти та його особливості

Маркетинг дозволяє розглядати музичну освіту як ринок – сукупність структурно пов'язаних продавців та покупців конкретного товару.

Суб'єктами на ринку музичних освітніх послуг є:

- а) виробники (навчальні заклади, викладачі);
- б) споживачі (студенти або абітурієнти);
- в) покупець (батьки, студенти, держава);
- г) замовник (держава як регулятор).

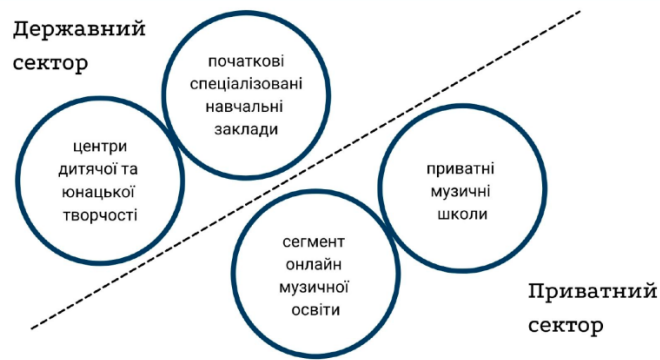
Товарами виступають:

- а) знання, навички та досвід, які передаються в процесі навчання тими, хто навчає;
- б) навчальні матеріали – підручники, методичні матеріали, монографії, відеодиски;
- в) музичні інструменти;
- г) кадри (у випадку, якщо держава - покупець і купує саме кадри)

Як і ринок будь-яких послуг, ринок музичної освіти є сегментованим за кількома параметрами:

- а) географічний фактор, який брався до уваги при створенні системи музичної освіти в радянські часи: країна, регіон, область, район, місто;
- б) демографічні ознаки (вік);
- в) економічний принцип (державний, приватний, безкоштовний тип організації освіти);
- г) мотиви, які визначають мету навчання.

Зразком сегментування може слугувати розгляд музичної освіти в середньостатистичному місті в межах одного географічного та демографічного виміру:



Аналізувати ринок музичної освіти можна за наступними параметрами:

- а) потреби споживачів цільової аудиторії;
- б) місткість ринку (можливий обсяг реалізації товару);
- в) якість товару та його відповідність вимогам ринку та споживачів.

Це здійснюється за допомогою статистичного аналізу, соціологічних досліджень, залучення експертної думки.

Практична вправа №1

Слухачі повинні розглянути ринок музичних освітніх послуг у Кіровоградському регіоні, апелюючи до власних неупереджених спостережень. Аналіз відбувається за наступними позиціями: співвідношення кількості виробників та споживачів, тип конкуренції, якість товару.

Очікуваним результатом вправи є визначення наступних рис та їх пояснення:

- а) Дисбаланс попиту та пропозиції.
Сьогодні ми спостерігаємо велику кількість музичних шкіл та коледжів, при тому, що ці заклади переживають недобір здобувачів. Це пояснюється, з одного боку, тим, що система була створена в радянські часи, коли музична популярність музичної освіти академічного спрямування регулювалася ідеологічними факторами. З іншого ж, сьогодні сегмент музичного ринку комерційної музики переважає над музикою академічною;
- б) Криза перевиробництва.
У коледжах виховується кількість фахівців більша, ніж є робочих місць у школах та викладацьких колективах;
- в) Високий рівень конкуренції
Мова йде як про сегмент академічної музики, так і середовище поза ним – приватний сектор та онлайн освіту;
- г) Низький рівень конкурентоспроможності виробників та товару.
Через відсутність стимулювання та моніторингу з боку держави як регулятора якості освітніх послуг, відсутність конкурсу при вступі до навчальних закладів відбувається девальвація знань та умінь, необхідних для суперництва виробників.

Американський економіст, лауреат Нобелівської премії Джозеф Стігліц зазначив:

«Ринки, на яких товари є однорідними, не можуть розглядатися крізь призму конкурентоспроможності».

Якщо говорити про шляхи регулювання ринку музичної освіти, то на поверхні розташовуються такі кроки, як: врахування інтересів споживачів, скорочення обсягу виробництва, підвищення рівня конкурентоспроможності товару.

Що з цього переліку є найбільш піддатливим?

Перше виглядає проблематичним, оскільки наші навчальні заклади залишаються оплотом поширення високого мистецтва. Коли мова йде про друге, це означає закриття великої кількості нерентабельних навчальних закладів та звільнення великої кількості фахівців. Третій шлях видається найбільш піддатливим, оскільки позначається на набутті виробником та товарами нових якостей без суттєвих змін у структурі ринку.

Конкурентоспроможність – це комплекс особистісних рис і вмінь учителя, необхідних в об'єктивно наявних умовах конкуренції.

Традиційно ця категорія визначається сукупністю психологічних, професійних та соціально потрібних властивостей. Але їх значення деформується в комерціалізованому суспільстві, у якому педагогічна діяльність є бізнесом та велику роль відіграють технології продажу (PR, SMM тощо). Однією з таких технологій є брендинг – інструмент продажу послуг та товарів викладачів-музикантів.

5. Особистий бренд викладача-музиканта та етапи його створення

Бренд – це професійний імідж, який ви створюєте та підтримуєте протягом кар'єри.

Бренд є сукупним поняттям, яке включає зовнішній вигляд, репутацію, резюме онлайн, портфоліо, профіль у соціальних мережах.

Користь бренду вбачається в наступному:

- а) підвищення рівня самосвідомості, самоаналізу та відповідальності викладача;
- б) надає педагогу індивідуальності та створює про нього враження;
- в) наділяє викладача конкурентною перевагою та допомагає виділитися як на всьому ринку музичних освітніх послуг, так і в кожному його сегменті, а отже, забезпечує гарантію зайнятості;
- г) допомагає завоювати авторитет та додати цінності учням;
- д) допомагає клієнтам вирішити, чи хочуть вони працювати з викладачем.

Бренд розуміється як гарантія клієнта. Клієнтами особистого бренду педагога є колеги-викладачі, навчальні заклади, батьки та учні, освітні структури та ресурси, видавництва, державні або муніципальні органи.

Створення бренду починається з ознайомлення з формулою брендингу за Пітером Дойлем: бренд = якісний товар (у тому числі фізичний образ) + відмітні особливості + додана цінність як емоційний фактор (усе те, за що споживач готовий переплатити).

Перший етап при брендингу полягає у виокремленні відмітних особливостей товару та виробника. Марієтта Кроуфорд зазначає:

«Особистий бренд — це сума сильних сторін та характеристик, які є унікальними для педагога як для експерта у своїй сфері діяльності. Він виокремлює вас з-поміж інших людей, які володіють аналогічними вміннями».

Які це можуть бути унікальні вміння?

Практична вправа №2

Слухачам пропонується назвати можливі унікальні вміння, які виокремлюють педагогів серед інших. Вправа виконується з огляду на власний досвід та спостереження.

Очікуваним результатом вправи є визначення кількох можливих унікальних умінь.

Названі особливості виокремлюють викладачів-музикантів серед інших і роблять їх унікальними. Саме на них можна базувати особистий бренд.

При визначенні власних унікальних рис педагога варто звертати увагу на два зауваження:

1. Чесна та об'єктивна оцінка.
Не варто стверджувати, що ви вільно володієте технологією звукозапису, якщо ви цього не вмієте. Або що ви спеціалізуєтесь на оркестровці творів, хоча в її якості не впевнені. У цьому випадку вдайтесь до погляду зі сторони – зробіть анонімні опитування студентів або колег.
2. Цільова аудиторія.
Вона не повинна обмежуватися місцем роботи та тими учнями, які приходять до вас навчатися. Крім цього, до неї не потрібно відносити людей, які

ставляться до музики байдуже. Цільова аудиторія – це ті клієнти, яких ви можете зацікавити своїми сильними сторонами.

З одного боку, унікальні вміння визначають цільову аудиторію викладача. З іншого ж, цільова аудиторія вимагає від нього унікальних умінь.

Практична вправа №3

Слухачам пропонується розглянути свою персону на приклад унікальних особливостей. Вони повинні назвати три свої риси, які роблять їх унікальними з-поміж інших. Можливе колективне обговорення почутого.

Очікуваним результатом вправи є ускладнене визначення кількох можливих власних унікальних умінь.

Після визначення своєї унікальності та відмінностей від конкурентів наступає другий крок у процесі брендингу – створення портфоліо, з яким покупці будуть знайомитись у першу чергу.

Реалізації цього етапу включає: створення CV або резюме, у якому зазначаються ключові події із життя, освіта, місця роботи, нагороди тощо; узагальнення всіх напрацювань, необхідних для вашого позиціонування (публікації, методичні розробки, програми, посібники, відеоуроки тощо).

Третім етапом у формуванні брендингу є вибір майданчика для просування.

Такими платформами можуть бути соціальні мережі (Facebook, Instagram, YouTube, TikTok) чи персональні вебресурси (Facebook, Instagram, блог, вебсайт). Тут можна публікувати інформацію про професійне життя, педагогічні досягнення та досягнення ваших учнів, методичні поради, відповіді на питання тощо. Обов'язковою є фільтрація контенту, оскільки особиста інформація може відштовхувати учнів та колег.

Ще одним форматом майданчиків є наукові та методичні конференції, семінари, публікації друкованих матеріалів, спрямовані на формування репутації серед колег-фахівців.

Четвертий етап пов'язаний з вивченням чужого досвіду та запозиченням сильних сторін успішних брендів через аналіз соціальних мереж і об'єктивну оцінку побаченого або спілкування.

Оскільки брендинг, це керування репутацією, на нього впливає постійний відбір унікальних атрибутів з усього, що робить фахівець, академічна доброчесність та етичність. Як зазначив Воррен Баффет, потрібно 20 років, щоб заробити репутацію і п'ять хвилин, щоб її зруйнувати.

6. Висновки

Особистий бренд є важливою передумовою конкурентоспроможності викладачів-музикантів на ринку освітніх музичних послуг, якому притаманний дисбаланс попиту та пропозиції, високий рівень конкуренції та криза перевиробництва. На сьогоднішньому етапі розвитку спеціалізованої музичної освіти неможливо ігнорувати принципи ринкових відносин і необхідною є синхронізація професійної діяльності з ключовими категоріями маркетингу. У цих умовах ключового значення набуває брендинг викладача – одна з технологій позиціонування фахівця та галузі знання на ринку послуг, яка вже активно апробується світовою педагогічною спільнотою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Gallagher K. How to Build Your Teacher Brand. EdSurge. URL : <https://www.edsurge.com/news/2015-12-23-how-to-build-your-teacher-brand> (дата звернення: 12.03.2021).
2. Shulman R. D. Why Teachers Need A Personal Brand And How To Create One. Forbes. URL : <https://www.forbes.com/sites/robynshulman/2019/12/26/why-teachers-need-a-personal-brand-and-how-to-create-one/?sh=2f08feff177c> (дата звернення: 11.03.2021).
3. Годин А. М. Брендинг: Учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2013. 184 с.

4. Дони́на И.А., Сты́рова Е.А. Конку́рентоспо́сность педаго́га как тенде́нция разви́тия совре́нного обра́зования. Санкт-Петербу́ргский обра́зовательный вестник. 2018. №3 (19). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurentosposobnost-pedagoga-kak-tendentsiya-razvitiya-sovremennogo-obrazovaniya> (дата звернення: 18.03.2021).
5. Завале́вський Ю.І. Особли́вості конку́рентоспро́можності сучасно́го вчителя. Наро́дна осві́та. 2015. Вип. 3(27). URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3695 (дата звернення: 11.03.2021).
6. Котле́р Ф. Осно́вы марке́тинга. Кра́ткий курс. Пер. с. англ. Моско́ва : Изда́тельский до́м «Ви́льямс», 2007. 656 с.
7. Плужни́к Г. Н. Марке́тингово́й подхо́д к управле́нию - ключ к эконо́мическому благо́получи́ю предприя́тий. Вестник Моско́вского уни́верситета и́мени С. Ю. Витте. Се́рия 1: Эконо́мика и управле́ние. 2015. №4 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/marketingovyy-podhod-k-upravleniyu-klyuch-k-ekonomicheskomu-blagopoluchiyu-predpriyatiy> (дата звернення: 10.03.2021).
8. Ящук Т. А. Ри́нок осві́тніх послуг: сутні́сть та тенде́нції розви́тку. Іннова́ційна еконо́міка. 2013. № 8. С. 246–249. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/inek_2013_8_54 (дата звернення: 18.03.2021).
9. Че́кан Ю. Сучасна соціокульту́рна ситуа́ція і пробле́ми музи́чної осві́ти. Украї́нська му́зика. 2013. Число́ 3. С. 41–53. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukrmuzyka_2013_3_7 (дата звернення: 10.03.2021).

Додаток И4.

Презента́ція до лекці́ї на тему:

«Кері́вник музи́чного колекти́ву – митець чи мене́джер?»

КЕРІ́ВНИК МУЗИ́ЧНОГО КОЛЕКТИ́ВУ МИТЕ́ЦЬ ЧИ МЕНЕ́ДЖЕР?



VS



МИТЕЦЬ

особа, яка займається одним чи кількома видами мистецтва, автор художнього твору або його інтерпретації.



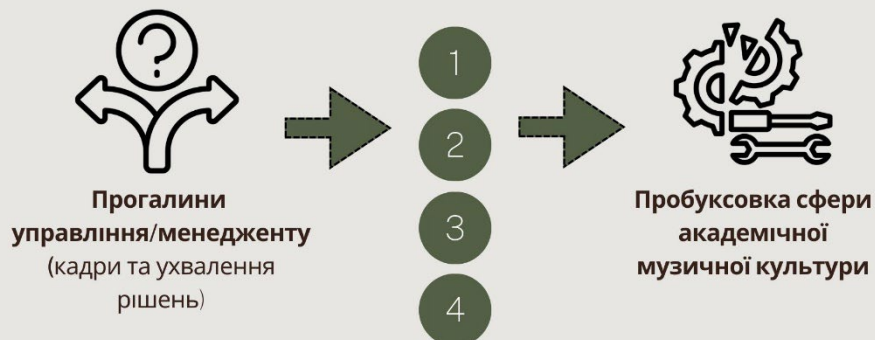
МЕНЕДЖЕР

працівник, який займається професійною організаторською діяльністю, володіє повноваженнями прийняття рішень та несе відповідальність за них.

Дещо про актуальність питання



Дещо про актуальність питання



МІФИ

Організації тримаються на творчих особистостях та т. зв. "міцних власниках".

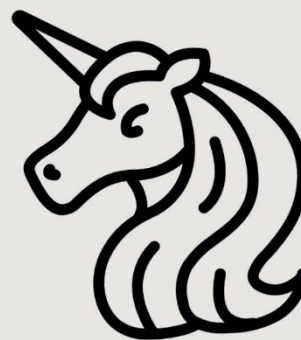
Головне для керівника-митця - художня частина.

Якщо митець керує позахудожньою частиною, він робить це ефективно.

Керувати можна протягом декількох десятиліть.

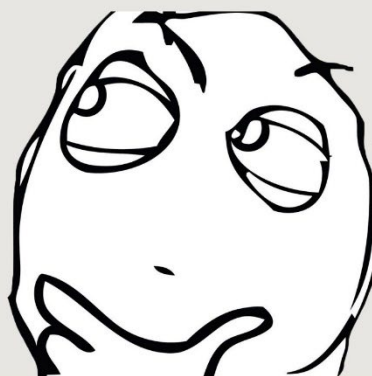
"Керуй як усі", "керуй так, як до тебе керували".

Менеджмент - це дитя масової культури, що спричиняє комерціалізацію високого мистецтва.



, а отже...

МЕНЕДЖЕРИ НЕ ПОТРІБНІ АКАДЕМІЧНІЙ МУЗИЦІ...?



РОЗУМІННЯ МЕНЕДЖМЕНТУ





СУЧАСНА МУЗИЧНА КУЛЬТУРА

СУЧАСНА МУЗИЧНА КУЛЬТУРА



Олександр Геніс

"Тектонічний" зсув, що викликав **зміну набору цінностей**, типів свідомості, світоглядних стратегій.

Юрій Чекан

Кардинальні зміни комунікативних каналів, безпрецедентне розширення та **примноження номенклатури звучань**, тотальна комерціалізація звукового середовища.

Валентина Конен

Багата панорама музичного життя, що ставить під сумнів **єдиний магістральний шлях музичного мистецтва**.

Любов Кияновська

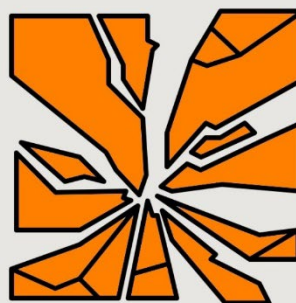
Необмежений доступ до будь-якої художньої інформації, можливість комбінувати, координувати, корелювати мистецькі надбання всіх часів і народів.

Володимир Мартинов

Втрата композиторською музикою монополії на володіння музичною істиною.

СУЧАСНА МУЗИЧНА КУЛЬТУРА

Безмежний комплекс музичних практик, що втілюють різні ідеології, традиції, ритуали творчості.



СУЧАСНА МУЗИЧНА КУЛЬТУРА

незалежність та взаємовплив



Opus-музика



Культура менестрельного типу



Фольклор



Професійна ритуальна музика



СТИМУЛИ РОЗВИТКУ

OPUS-МУЗИКА

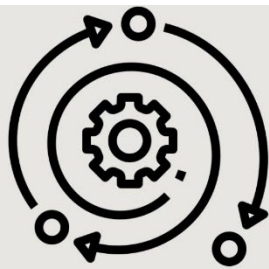
- Самовираження
- Колегальне визнання

ОНОВЛЕННЯ

КУЛЬТУРА МЕНЕСТРЕЛЬНОГО ТИПУ

- Заробіток
- Розширення слухацької аудиторії

ОНОВЛЕННЯ



СТИМУЛИ РОЗВИТКУ

OPUS-МУЗИКА

- Самовираження
- Колегальне визнання

ОНОВЛЕННЯ

КУЛЬТУРА МЕНЕСТРЕЛЬНОГО ТИПУ

- Заробіток
- Розширення слухацької аудиторії

ОНОВЛЕННЯ

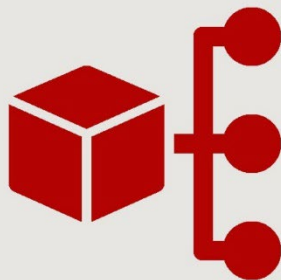
ВЗАЄМОДІЯ

МУЗИЧНА
СТАТУСНА
ЕКОНОМІЧНА



РИНКОВІ ВІДНОСИНИ

КАТЕГОРІЇ РИНКОВИХ ВІДНОСИН



- Споживач/покупець
- Потреба
- Товар/продукт
- Виробник
- Обмін

СЕГМЕНТАЦІЯ РИНКУ

МИСТЕЦЬКИЙ СЕКТОР

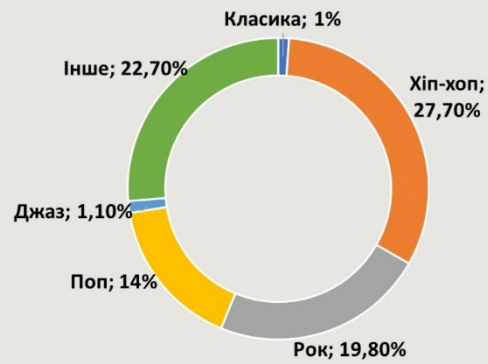
- створення прототипу
- орієнтація на самоствердження
- прагнення здобути колегальну оцінку
- дотаційний
- музика інтелекту
- цільова аудиторія - культурна еліта

СЕКТОР ТВОРЧИХ ІНДУСТРИЙ

- відтворення прототипу
- орієнтація на запити аудиторії
- примноження прибутку
- комерційний
- музика розваги
- цільова аудиторія - масовий споживач



СЕГМЕНТАЦІЯ РИНКУ



США, 2019 рік

Вся сфера виконавських мистецтв намагається функціонувати на рівні, який на 30-50% перевищує її реальні можливості.

- Філіп Котлер



ЯКІ ПЕРСПЕКТИВИ?

Класична музика ніколи не стане найпопулярнішою, оскільки зміни, що відбуваються у музичній галузі порушують ландшафт ринку і кидають виклик традиційним способам ведення бізнесу.

- Джулі Лі



З ІСТОРІЇ МУЗИКИ

МОДЕЛІ ФІНАНСУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

на прикладі опери 18-19 століття

1

ПАТЕРНАЛІСТСЬКА

- Гроші від багатого покровителя
- Стимулює інновації
- Часовий комфорт
- Орієнтується на талановитих творців
- Краще стимулює появу шедеврів

2

КОМЕРЦІЙНА

- Гроші від продажу
- Диктує вимоги до оновлення
- Часовий дискомфорт
- Відснює неконкурентоспроможних творців
- Гірше стимулює появу шедеврів

УПРАВЛІННЯ МУЗИЧНОЮ ТВОРЧИСТЮ

17-19 століття

МИТЦІ-МЕНЕДЖЕРИ

Георг Фрідріх Гендель

Нікколо Паганіні

МЕНЕДЖЕРИ

Йоганн Петер Саломон

Йоганн Крістіан Бах

Гаetano Беллоні

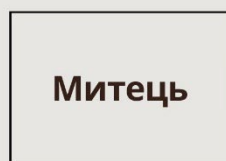
"Художній керівник все рідше з'являвся на своєму робочому місці та не займався своїми прямими обов'язками.... нечасті зустрічі з ним мали руйнівні наслідки. при цьому багато оркестрантів не розуміли, яку, власне, роль він відіграє"

- Норман Лебрехт

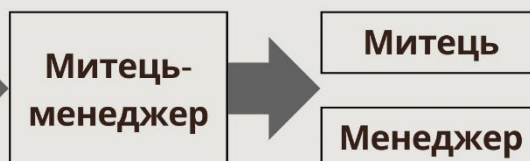


КЕРІВНИК МУЗИЧНОГО КОЛЕКТИВУ В УКРАЇНІ - МИТЕЦЬ І МЕНЕДЖЕР

ПАТЕРНАЛІСТЬКА
МОДЕЛЬ



РИНКОВА
МОДЕЛЬ



МИТЕЦЬ

виробники музичних продуктів - композитори, виконавці-інструменталісти, співаки, режисери, диригенти, художні керівники та артистичні колективи, що акумулюють їх виробничий потенціал.



Статус керівника

МЕНЕДЖЕР

Людина, що поєднує та координує роботу членів організації, учасником якої є.



9

*Менеджер - це той, хто займається **діловою стороною** кар'єри артиста і взаємодіє з усіма іншими сторонами, що сприяють досягненню артистом комерційного успіху.*

*Менеджери — це єдина група людей у світовій музичній індустрії, які мають **знати про всі аспекти** цієї галузі.*

- Девід Стоппс

На які питання відповідає менеджер?

Філіп Котлер та Джоанн Шефф

- Як залучати нових слухачів?
- Як підвищити активність аудиторії?
- Як навчитися краще розуміти інтереси, ставлення та мотивацію споживачів?
- Як створювати пропозиції, на які з ентузіазмом відгукнеться цільова аудиторія, і при цьому не поступитися своїми художніми принципами?
- Як зробити свої заходи та послуги частиною життя людей, життя всього суспільства?
- Як художнім організаціям збільшити дохід у період скорочення фінансування?
- Як будувати довгострокові стратегічні плани в складному і мінливому середовищі?
- Як навчитися фінансової відповідальності?
- Чому ми повинні ставитися до маркетингу як до найважливішого критерію при прийнятті рішень?

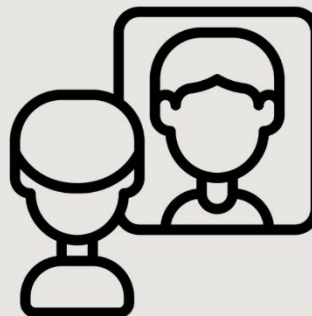


"Керівники та суспільство сприймають менеджмент як науку чи як професію, якій можна навчитися в університеті. Насправді ж, менеджмент – це найдосконаліше мистецтво, оволодіти яким без досвіду неможливо. Тільки з досвідом може з'явитися розуміння нескінчених нюансів управлінського процесу та здатність застосовувати власні знання у заданому контексті".

- Генрі Мінцберг

ЯКОСТІ ГАРНОГО МЕНЕДЖЕРА

1. Чесність
2. Уміння створювати можливості
3. Хороші адміністративні навички (організація, документообіг)
4. Комунікабельність
5. Вміння вести переговори
6. Вміння вирішувати проблеми
7. Симпатія до творчості артиста



ЯКИЙ У НАС
ШЛЯХ?



Додаток К1. Приклади інформаційних навчальних проєктів

№1

Назва проєкту: «Мій улюблений музикант».

Предметно-змістовна галузь: музично-теоретичні дисципліни.

Тип проєкту: інформаційний.

Кількість учасників: індивідуальний проєкт.

Термін виконання: короткостроковий, 1–2 тижні.

Мета: представити дослідження про улюбленого музиканта (композитора, виконавця, гурт).

Результати діяльності: коротка доповідь, усний виступ, візуальна презентація.

Завдання:

1. Оберіть музиканта (композитора, виконавця, гурт), творчість якого вам подобається.
2. Опрацюйте інформаційні джерела та матеріали (друковані видання, Інтернет-публікації, відеозаписи, газетні та журнальні статті тощо), що стосуються теми дослідження.
3. Подайте в доповіді інформаційні відомості про обраного музиканта.
4. Висвітліть власне ставлення до творчості обраного музиканта.
5. Упорядкуйте доповідь за структурою: вступ, основна частина, висновок.
6. Підготуйте друкований текст доповіді (до 4-х сторінок формату А4).
7. Підготуйте візуальну презентацію доповіді (до 10 слайдів).

№2

Назва проєкту: «Арія Діви Плавалагуни з кінофільму «П'ятий елемент» у контексті фізіологічних можливостей людського голосу».

Предметно-змістовна галузь: музично-теоретичні дисципліни.

Тип проєкту: інформаційний.

Кількість учасників: індивідуальний проєкт.

Термін виконання: короткостроковий, 1–2 тижні.

Мета: розглянути арію Діви Плавалагуни з кінофільму «П'ятий елемент» крізь призму реальних можливостей людського голосу.

Результати діяльності: письмова доповідь, усний виступ, візуальна презентація.

Завдання:

1. Перегляньте кінофільм «П'ятий елемент» (1997 р., режисер Люк Бессон), прослухайте арію Діви Плавалагуни.
2. Опрацюйте Інтернет-джерела та розкрийте наступні питання: історія створення цього персонажа, автор та виконавець арії, її музичні особливості.
3. Знайдіть та проаналізуйте нотний текст арії Діви та, спираючись на віднайдену інформацію, визначте, у чому полягає складність її виконання.
4. Віднайдіть три варіанти виконання арії Плавалагуни наживо та порівняйте їх з кіноверсією за параметрами відповідності оригіналу та якості виконання.
5. Висуньте гіпотезу щодо того, які фізіологічні особливості людського організму забезпечують якісне виконання арії.

№3

Назва проєкту: «Особливості нотації періоду історії до нашої ери».

Предметно-змістовна галузь: музично-теоретичні дисципліни.

Тип проєкту: інформаційний.

Кількість учасників: індивідуальний проєкт.

Термін виконання: короткостроковий, 1 тиждень.

Мета: підготувати та презентувати доповідь про специфіку запису музики в період до нашої ери.

Результати діяльності: письмова доповідь, усний виступ, візуальна презентація.

Завдання:

1. Опрацюйте матеріали (посібники, підручники, монографії) та Інтернет-ресурси, присвячені питанням нотації музики періоду до нашої ери.
2. Визначте ключові характеристики нотації періоду історії до нашої ери, синхронізуйте їх з виконавськими особливостями тогочасної музичної культури.
3. Проілюструйте означені характеристики конкретними візуальними прикладами з музики старих культур – єгипетської, грецької, римської тощо; надайте коротку інформаційну довідку про наведені приклади.
4. Відшукайте та презентуйте звукові зразки творів, що ілюструють нотацію періоду старих цивілізацій.

Додаток К2.

Приклади дослідницьких навчальних проєктів

№4

Назва проєкту: «Музичні вподобання студентів-музикантів».

Предметно-змістовна галузь: музично-теоретичні дисципліни.

Тип проєкту: дослідницький.

Кількість учасників: груповий проєкт (2 особи).

Термін виконання: довгостроковий, 4 тижні.

Мета: дослідити музичні вподобання студентів-музикантів.

Результати діяльності: письмова доповідь, усний виступ, візуальна презентація.

Завдання:

1. Опрацюйте відомі публікації соціологів, присвячені дослідженню музичних вподобань.
2. За прикладом опрацьованих джерел упорядкуйте опитування, спрямоване на визначення музичних уподобань студентів-музикантів.
3. Проведіть опитування серед студентів м. Кропивницького, що здобувають фахову музичну освіту.
4. Проаналізуйте отримані результати та опишіть їх у вигляді короткої письмової доповіді (до 4-х сторінок формату А4).
5. Упорядкуйте доповідь за структурою: вступ, основна частина, висновок.
6. Підготуйте візуальну презентацію доповіді (до 10 слайдів).

№5

Назва проєкту: «Особливості гармонічної мови групи “Beatles”».

Предметно-змістовна галузь: музично-теоретичні дисципліни.

Тип проєкту: дослідницький.

Кількість учасників: індивідуальний проєкт.

Термін виконання: короткостроковий, 1–2 тижні.

Мета: дослідити особливості гармонічної мови групи “Beatles”.

Результати діяльності: письмова робота, усний виступ, візуальна презентація.

Завдання:

1. Підберіть матеріал для аналізу десяти найвідоміших пісень групи “Beatles”.

2. Прослухайте підібрані пісні, зробіть гармонічний аналіз, створіть схеми акордів.
3. Узагальніть результати аналізу, конкретизуючи спільні для всіх пісень риси гармонії (типові акордові звороти, зміни тональностей на гранях форми, особливості каденцій).
4. Опишіть отриманий результат у вигляді короткої письмової роботи (до 4-х сторінок формату А4), орієнтуючись на типову структуру (вступ, основна частина, висновок).
5. Підготуйте візуальну презентацію дослідження (до 10 слайдів).

№6

Назва проєкту: «Перевірка існування обертонового звукоряду за допомогою цифрових засобів та електронної техніки».

Предметно-змістовна галузь: музично-теоретичні дисципліни.

Тип проєкту: дослідницький.

Кількість учасників: груповий проєкт (2 особи).

Термін виконання: короткостроковий, 1 тиждень.

Мета: за допомогою цифрових засобів та електронної техніки перевірити існування обертонового звукоряду.

Результати діяльності: усний виступ, візуальна презентація.

Завдання:

1. Оберіть звук певної висоти. На нотному стані від цього звуку побудуйте обертоновий звукоряд, користуючись матеріалом теми, у якому викладено коефіцієнти його пропорційності.
2. Інтерпретуйте обертоновий звукоряд як послідовність частот (Hz).
3. Інсталюйте програмне забезпечення: для ПК – «Praat», для Android – «Spectroid».
4. Використовуючи програмне забезпечення, зробіть спектральний аналіз обраного у п. 1 звуку, видобутого власним голосом та будь-яким музичним інструментом.
5. Зафіксуйте частоти обертонів (Hz), що мають найвище пікове значення; проаналізуйте їх за ознакою пропорційності та визначте, які частоти слід вважати гармоніками, а які - негармонічними обертонами.
6. Порівняйте отримані частоти з частотами, розрахованими у п. 2.
7. Зробіть висновок щодо підтвердження/спростування гіпотези щодо існування обертонового звукоряду.

Додаток К3.

Приклади творчих навчальних проєктів

№7

Назва проєкту: «Музичний твір у жанрі вальсу».

Предметно-змістовна галузь: музично-теоретичні дисципліни.

Тип проєкту: творчий.

Кількість учасників: індивідуальний проєкт.

Термін виконання: короткостроковий, 1 тиждень.

Мета: створити інструментальну мініатюру в жанрі вальсу в простій тричастинній формі.

Результати діяльності: нотний фрагмент, публічне виконання.

Завдання:

1. Розгляньте вальси Ф. Шопена, Р. Штрауса, М. Лисенка, з'ясуйте фактурні, мелодичні, гармонічні та формотворчі особливості творів у цьому жанрі.

2. Опрацюйте тему «Проста тричастинна форма», викладену в посібниках з аналізу музичних творів (Н. Фісовської та О. Нечепуренко, С. Шипа) та теорії музики (Г. Смаглій та Л. Маловик).
3. Оберіть виконавський склад (рекомендується фортепіано соло); визначте ладотональний та фактурний план твору; представте дві теми вальсу у вигляді гармонічної послідовності (акордова цифровка), у якій використовуються відомі акорди; орієнтуйтеся на форму квадратного однотонального періоду повторної будови.
4. На основі гармонічних послідовностей створіть мелодії вальсу; виконайте на фортепіано поєднані гармонію та мелодію – спочатку в хоральній фактурі, потім у вальсовій.
5. За необхідності створіть вступ до твору, зв'язки між частинами, додайте зміни в репризу.
6. Занотуйте створену мініатюру; у нотному тексті виставте динамічні відтінки, штрихи, агогічні прийоми.
7. Виконайте вальс на фортепіано.

№2

Назва проєкту: «Джазова обробка народної пісні “Ой там, на горі”».

Предметно-змістовна галузь: музично-теоретичні дисципліни.

Тип проєкту: творчий.

Кількість учасників: груповий проєкт (2 особи).

Термін виконання: короткостроковий, 2 тижні.

Мета: створити джазову обробку української народної пісні «Ой там, на горі».

Результати діяльності: нотний фрагмент, публічне виконання.

Завдання:

1. Прослухайте народну пісню «Ой там, на горі» у виконанні ансамблю «Древо», віднайдіть нотний запис цього виконання.
2. Підберіть акомпанемент до пісні у вигляді тризвуків; переробіть отриману гармонічну послідовність тризвуків на послідовність септакордів.
3. Гармонізуйте мелодію пісні підібраними акордами за принципами гармонії, орієнтуючись на чотириголосний мішаний колектив та хоральну фактуру.
4. Виконайте гармонізацію на фортепіано.
5. До партій середніх голосів додайте неакордові звуки з метою урізноманітнення мелодичних ліній; партію баса наситіть прохідними звуками, імітуючи «крокуючий бас».
6. Змініть ритміку середніх голосів, наблизивши її до фактури вокального жанру ду-воп; пропишіть текст партій голосів, притаманний ду-вопу.
7. Розучіть обробку вокальним ансамблем у складі одноклассників.

Додаток Л.
Результати діагностики рівня професійної музичної всеїдності
здобувачів закладів ФАМО

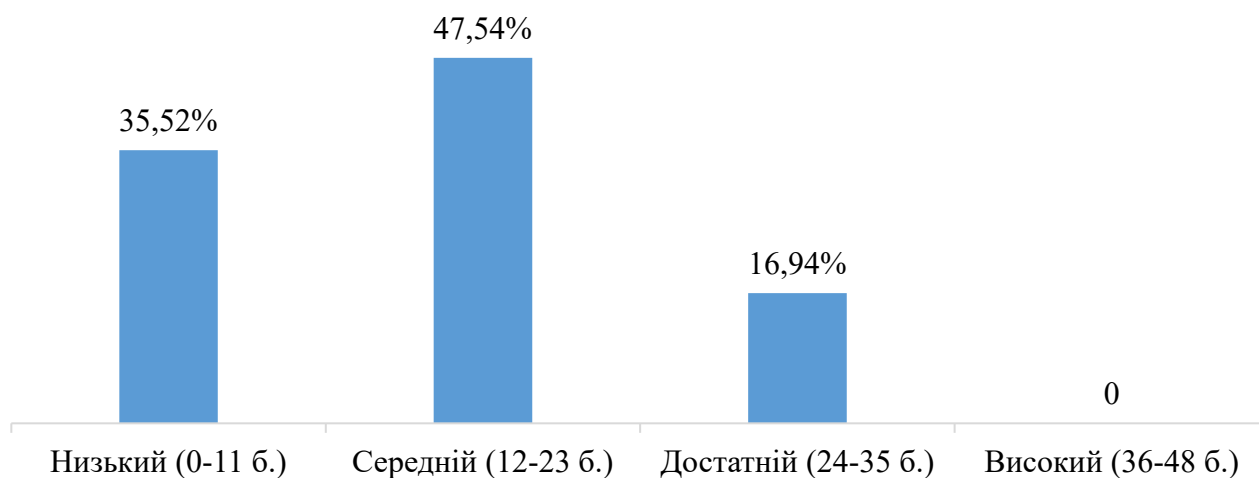
Вірна ідентифікація жанрово-стильового блоку музичних фрагментів (N=183)

№	Музичний блок	К-сть правильних відповідей (max=732)	%
1	Класична	422	57,65%
2	Рок	401	54,78%
3	Поп	361	49,31%
4	Народна	299	40,84%
5	Джаз	275	37,56%
6	Танцювальна	158	21,58%

Вірна ідентифікація жанру/стилю музичних фрагментів (N=183)

№	Жанр/стиль	К-сть (max=183)	%
1	Романтизм/опера/арія	91	49,7%
2	Поп	86	47,0%
3	Кантрі	66	36,1%
4	Реп	62	33,9%
5	Блюз	62	33,9%
6	Романтизм/ноктюрн	45	24,6%
7	Диско	41	22,4%
8	Класицизм/симфонія	37	20,2%
9	Хіп-хоп	34	18,6%
10	Хеві-метал	31	16,9%
11	Панк-рок	28	15,3%
12	Бароко/хор/ораторія	23	12,6%
13	Ритм-н-блюз	22	12,0%
14	Спірічуелс, госпел	22	12,0%
15	Фанк	19	10,4%
16	Латина поп	15	8,2%
17	Хард-рок	13	7,1%
18	Автентичний фольклор	12	6,6%
19	Рок-н-рол	6	3,3%
20	Кул джаз	0	0,0%
21	Вторинний фольклор	0	0,0%
22	Хаус	0	0,0%
23	Електронна	0	0,0%
24	Етнічна	0	0,0%

Рівні професійної музичної всеїдності:
загальна вибірка



Додаток М.

Список опублікованих праць за темою дисертації

Статті в наукових виданнях, затверджених МОН України як фахові (категорія Б) за напрямом «Освітні, педагогічні науки» та внесені до міжнародних наукометричних баз даних

1. Долгіх, Я. В. (2022). Музична практика фахівців музичного мистецтва крізь призму теорії соціокультурної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 51, 490–498. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-75>
2. Долгіх, Я. В. (2022). Ринкові відносини як чинник підготовки фахівців академічного музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, 46, 40–46. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 40–46. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.8>
3. Долгіх, Я. В. (2022). Фахова академічна музична освіта та сучасне соціокультурне середовище: ціннісно-світоглядний аспект. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2, 26–39. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2022.262823>
4. Долгіх, Я. В. (2020). Фахова передвища музична освіта у контексті сучасної соціокультурної ситуації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 185, 201–205. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2019-1-185-201-205>
5. Долгіх, Я. В. (2022). Формування сучасної музичної еліти як орієнтир фахової академічної музичної освіти. *Академічні студії. Серія “Педагогіка”*, 1(4), 110–116. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.16>

Наукові праці, які свідчать про апробацію матеріалів дисертації

1. Долгіх, Я. В. (2019). Фахова передвища музична освіта: стан та проблеми. У *Наука та інновації – 2019: теорія, методологія та практика* (Матеріали Міжнародної наукової конференції (Т. 3), 6 грудня 2019 р., Запоріжжя) (с. 137–140). Запоріжжя: МЦНД. <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/issue/download/2019.12.06/2019.12.06.v3>
2. Долгіх, Я. В. (2020). Про мету фахової передвищої музичної освіти. У *Українське мистецтво XX-XXI ст.: стандарти професіоналізму, персоналії, явища, методики* (Збірник наукових робіт за матеріалами XXV Всеукраїнської науково-практичної конференції “Українське музичне відродження XX ст. (до 125-річчя від дня народження Б. Лятошинського)”, 20 лютого 2020 р., Чернігів) (с. 103–106). Чернігів: Чернігівський музичний коледж ім. Л. В. Ревуцького.
3. Долгіх, Я. В. (2021). Особистий бренд як передумова конкурентоспроможності викладача-музиканта на ринку освітніх музичних послуг. У О. Л. Олійник, О. Л. Зосім & О. М. Маркова (Ред.), *Трансформація музичної освіти і культури: традиція і сучасність* (матеріали Міжнародної науково-творчої інтернет-конференції, 3–5 травня 2021 р., Одеса) (с. 61–62). Одеса: Астропринт.
4. Долгіх, Я. В. (2022). Соціокультурна діяльність фахівців музичного мистецтва: теоретичний аспект проблеми. У *Розвиток професійної освіти регіону: інновації та перспективи* (Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 21 квітня 2022 р, Запоріжжя) (с. 99–102). Запоріжжя: НМЦ ПТО у Запорізькій області.
5. Долгіх, Я. В. (2023). Значення концепції студентоцентрованого навчання для підготовки фахівців музичного мистецтва. У *Музичне виконавське мистецтво: традиції та сучасність* (збірник наукових робіт XXVII та XXVIII всеукраїнських науково-практичних конференцій з нагоди святкування фестивалю “Дні Ревуцького в Чернігові”, 23 лютого 2023 р., Чернігів) (с. 116–120.). Чернігів: Чернігівський фаховий музичний коледж ім. Л. М. Ревуцького.

Додаток Н.

Відомості про апробацію результатів дослідження

Апробація матеріалів дисертаційного дослідження відбувалася на засіданнях кафедри педагогіки та освітнього менеджменту і на наукових конференціях: п'яти міжнародних і чотирьох всеукраїнських.

Матеріали дисертації апробовано в доповідях:

1. Долгіх, Я. В. (2019). Фахова передвища музична освіта: стан та проблеми. У *Наука та інновації – 2019: теорія, методологія та практика* (Матеріали Міжнародної наукової конференції (Т. 3), 6 грудня 2019 р., Запоріжжя) (с. 137–140). Запоріжжя: МЦНД.

<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/issue/download/2019.12.06/2019.12.06.v3>

2. Долгіх, Я. В. (2020). Про мету фахової передвищої музичної освіти (Доповідь). *Програма XXV Всеукраїнської науково-теоретичної конференції “Українське музичне відродження XX століття (до 125-річчя від дня народження Б. Лятошинського)”* (Чернігів, 20 лютого 2020 р.). Чернігів, Чернігівський музичний коледж ім. Л. В. Ревуцького.

3. Долгіх, Я. В. (2021). Особистий бренд як передумова конкурентоспроможності викладача-музиканта на ринку освітніх музичних послуг (Доповідь). *Програма Міжнародної науково-творчої конференції “Трансформація музичної освіти і культури: традиція та сучасність”* (Одеса, 3–6 травня 2021 р.). Одеса: ОНМА ім. А. В. Нежданової.

4. Долгіх, Я. В. (2021). Підготовка фахівців у галузі музичного мистецтва в контексті ринку музичних послуг (Доповідь). *Програма VII Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції “Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття”* (Київ, 14 травня 2021 р.). Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка.

5. Долгіх, Я. В. (2021). Концепція фахової академічної музичної освіти у контексті сучасності (Доповідь). *Програма П'ятої міжнародної науково-практичної конференції “Україна. Європа. Світ. Історія та імена в культурно-мистецьких рефлексіях”* (Київ, 4–5 листопада 2021 р.). Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського.

6. Долгіх, Я. В. (2022). Соціокультурна діяльність фахівців музичного мистецтва: теоретичний аспект проблеми. У *Розвиток професійної освіти регіону: інновації та перспективи* (Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 21 квітня 2022 р, Запоріжжя) (с. 99–102). Запоріжжя: НМЦ ПТО у Запорізькій області.

7. Долгіх, Я. В. (2023). Фахова музична освіта та концепція прaksiального навчання (Доповідь). *Програма III Міжнародної науково-творчої конференції “Сучасне слово про мистецтво: наука і критика”* (Харків, 13–14 лютого 2023 р.). Харків: ХНУМ ім. І. П. Котляревського.

8. Долгіх, Я. В. (2023). Значення концепції студентоцентрованого навчання для підготовки фахівців музичного мистецтва (Доповідь). *Програма XXVIII Всеукраїнської науково-практичної конференції “Музичне виконавське мистецтво: традиції та сучасність”* (Чернігів, 23 лютого 2023 р.). Чернігів: Чернігівський фаховий музичний коледж ім. Л. М. Ревуцького.

9. Долгіх, Я. В. (2023). Професійна музична всеїдність у контексті соціокультурної діяльності фахівців музичного мистецтва: педагогічний аспект проблеми (Доповідь). *Програма Всеукраїнської науково-практичної конференції “Музикознавчі студії Поділля – 2023. Музична культура України: історія, сьогодення, світові зв'язки та впливи”* (Вінниця, 20–21 квітня 2023 р.). Вінниця: Вінницький фаховий коледж мистецтв ім. М. Д. Леонтовича.

Додаток О.

Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження



КРОПИВНИЦЬКИЙ МУЗИЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ

вул. Євгена Маланюка, 4, м. Кропивницький, 25015, тел./факс (0522) 32-31-24, тел. (0522) 37-92-38
E-mail: kmfc@ukr.net www.kmy.org.ua, код згідно з ЄДРПОУ 02214685

27.11.2023 № 277/01-08

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Долгіх Ярослава Вікторовича

на тему «Підготовка майбутнього фахівця музичного мистецтва до

соціокультурної діяльності у процесі фахової підготовки»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії

зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Долгіх Я. В. «Підготовка майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності у процесі фахової підготовки» впроваджувалися в освітній процес студентів Кропивницького музичного фахового коледжу (далі – КМФК) спеціальності 025 «Музичне мистецтво» освітньо-професійних програм підготовки фахового молодшого бакалавра «Фортепіано», «Оркестрові струнні інструменти», «Хорове диригування», «Спів» упродовж 2021–2023 рр.

На базі КМФК Ярослав Вікторович провів дві серії емпіричних досліджень готовності майбутніх фахівців музичного мистецтва до соціокультурної діяльності. Дослідження відбувалися із використанням відомих та авторських методик опитування й тестування, а також методу експертних оцінок, до якого були залучені авторитетні фахівці музичного мистецтва з-поміж викладачів закладів спеціалізованої мистецької освіти України, кандидатів мистецтвознавства, магістрів музичного мистецтва, музикознавців, композиторів, хорових диригентів, працівників концертних організацій.

Наукові та методичні напрацювання Долгіх Я. В. використовувалися викладачами циклової комісії музично-теоретичних дисциплін КМФК при викладанні предметів «Сольфеджіо», «Гармонія» та «Теорія музики».

При цьому освітній процес відбувався із врахуванням запропонованих дослідником методичних передумов підготовки майбутніх фахівців-музикантів, до яких належать: оновлення навчального матеріалу шляхом впровадження зразків неакадемічної музики; модернізація методики викладання музично-теоретичних

дисциплін через поєднання традиційних форми роботи та таких, що віддзеркалюють специфіку неакадемічної музики; використання методів проблемного навчання з метою формування навичок критичного мислення; використання проєктної технології навчання, спрямованої на розвиток навичок практичної діяльності.

При викладанні навчальних дисциплін «Сольфеджіо», «Гармонія», «Теорія музики» були використані пакети методичного забезпечення, розроблені Долгих Я. В. – навчальна збірка на матеріалі джазу, рок-музики, попмузики, а також компіляція звукових фрагментів, що репрезентують жанрово-стилістичне розмаїття сучасної музики.

Також на базі КМФК дослідник провів групові лекції на теми «Особистий бренд викладача-музиканта», «Музично-педагогічна діяльність з позиції маркетингу», «Керівник музичного колективу – митець чи менеджер?», «Чотири музики: міфи та реальність».

Здійснена апробація результатів дисертаційного дослідження Долгих Я. В. підтвердила його актуальність та допомогла підвищити ефективність підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва до соціокультурної діяльності у процесі фахової підготовки.

Директор



Лариса ГОЛУСОВА



**МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
УКРАЇНИ**

ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА

Департамент інформаційної діяльності, культури, національностей та релігій

Хмельницької обласної державної адміністрації

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ФАХОВИЙ МУЗИЧНИЙ КОЛЕДЖ ім. В.І. ЗАРЕМБИ

29000, м. Хмельницький, вул. Прибузька 8, тел. 65-83-50, 70-35-80

e-mail: hmu-zaremba@ukr.net ЄДРПОУ 02214857

13 вересня 2023 року № 165

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Долгих Ярослава Вікторовича
на тему «Підготовка майбутнього фахівця музичного мистецтва до
соціокультурної діяльності у процесі фахової підготовки»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Долгих Я. В. «Підготовка майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності у процесі фахової підготовки» впроваджувалися в навчальний процес студентів Хмельницького фахового музичного коледжу ім. В.І. Заремби (далі – ХФМК ім. В.І. Заремби) спеціальності 025 «Музичне мистецтво» освітньо-професійних програм підготовки фахового молодшого бакалавра «Фортепіано», «Оркестрові струнні інструменти», «Хорове диригування», «Спів», «Народні інструменти» впродовж 2021–2023 рр.

На базі ХФМК ім. В.І. Заремби Долгих Я. В. провів дві серії емпіричних досліджень з метою визначення рівня готовності майбутніх фахівців музичного мистецтва до соціокультурної діяльності.

Застосування означених Ярославом Вікторовичем організаційно-педагогічних умов – мотивування здобувачів освіти шляхом сприяння формуванню музичної ідентичності, розвиток критичного мислення як когнітивного ідентифікатора сучасної музичної еліти, організація навчального процесу за принципами прагматичної концепції музичної освіти – дозволило оптимізувати процес підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва. Впровадження оновлених методів навчання у межах дисциплін «Сольфеджіо», «Теорія музики», «Гармонія» сприяло підвищенню рівня сформованості мотиваційного, когнітивного та практичного компонентів готовності здобувачів освіти до соціокультурної діяльності.

Запропонований Долгіх Я. В. науково-методичний інструментарій використовувався викладачами відділу «Теорія музики». Так, підготовка студентів відбувалася з використанням традиційних форм роботи рівнозначно з методами творчої діяльності у сфері неакадемічної музики. При цьому вивчення музично-теоретичних дисциплін відбувалося на основі дидактичного матеріалу, представленого зразками неакадемічної музики. Крім того, у межах дисциплін «Сольфеджіо», «Теорія музики», «Гармонія» використовувалися методи проблемного навчання та проектна технологія.

Результати апробації результатів дисертаційного дослідження Долгіх Я. В. «Підготовка майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності у процесі фахової підготовки» продемонстрували їх відповідність сучасним вимогам щодо професійної підготовки фахівців академічного музичного мистецтва.

**Директор
Хмельницького фахового
музичного коледжу ім. В.І. Заремби**



Віктор Бернацький

ДЕПАРТАМЕНТ КУЛЬТУРИ
ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ МУЗИЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ ІМЕНІ Д.Є.ЗАДОРА»
ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Волошина, 13, м. Ужгород, 88000 тел./факс: (0312) 64-72-95
E-mail: muz.zador@i.ua

23.11.2023

№ 01-18/270

На №

від

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Долгих Ярослава Вікторовича
на тему «Підготовка майбутнього фахівця музичного мистецтва
до соціокультурної діяльності у процесі фахової підготовки»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Освітні результати дисертаційного дослідження Долгих Я. В. «Підготовка майбутнього фахівця музичного мистецтва до соціокультурної діяльності у процесі фахової підготовки» впроваджувалися в процес професійної підготовки студентів комунального закладу «Ужгородський музичний фаховий коледж імені Д.Є.Задора» Закарпатської обласної ради спеціальності 025 Музичне мистецтво освітньо-професійних програм підготовки фахового молодшого бакалавра «Фортепіано», «Оркестрові струнні інструменти», «Хорове диригування», «Спів» впродовж 2021–2023 рр.

У процесі дослідної роботи автором були створені організаційно-педагогічні умови, впроваджені форми та методи, які ефективно вплинули на підготовку фахівців музичного мистецтва до соціокультурної діяльності. Порівняльний аналіз експериментальних даних засвідчив, що у студентів, які навчалися за запропонованою методикою, підвищився рівень навчальної мотивації, сформувалося критичне мислення, покращилися знання про сучасне соціокультурне середовище, виробилися навички сприймання та аналізу різних інтонаційних практик, покращилися навички соціокультурної комунікації, було сформовано ринкову компетентність. Підсумкові вимірювання продемонстрували покращення рівня сформованості готовності студентів до соціокультурної діяльності.

Отримані результати дослідно-експериментальної роботи Долгих Я. В. засвідчили ефективність запропонованих педагогічних умов, форм і методів навчання майбутніх фахівців музичного мистецтва, що було підтверджено статистичними даними.

Зважаючи на актуальність та наукову значущість окресленої проблематики, цикловою комісією «Теорія музики» колективом були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження в освітній процес закладів фахової передвищої музичної освіти (протокол № 3 від 24.10.2023).

Директор



Стегней

Світлана СТЕГНЕЙ