

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

УДК 378.4.091.33:785 (510+477)

На правах рукопису

**ВАН ЦЗЮНЬ**

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ  
СТУДЕНТІВ З КНР В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук  
Науковий керівник - Щолокова Ольга Пилипівна  
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2017

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З КНР В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....</b>	<b>9</b>
1.1 Генеза становлення теорії та методики навчання гри на віолончелі ..9	
2.1 Особливості інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України.....	50
Висновки до 1 розділу.....	79
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З КНР В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ...</b>	<b>82</b>
2.1 Моделювання процесу інструментального навчання студентів з КНР системі музично-педагогічної освіти України .....	82
2.2 Принципи та педагогічні умови інструментального навчання.....	120.
Висновки до 2 розділу.....	158
<b>РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З КНР В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....</b>	<b>161</b>
3.1.Діагностика стану готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності .....	161
3.2 Хід та результати формувального експерименту.....	143
Висновки до 3 розділу.....	220
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>223</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>226</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>240</b>

## ВСТУП

Впровадження культурологічних домінант у сучасну систему освіти висуває високі вимоги до якості підготовки вчителів музичного мистецтва, які покликані закладати надійне підґрунтя розвитку культури і духовності підростаючого покоління. В зв'язку з цим потребує суттєвого оновлення процес інструментального навчання вчителів музичного мистецтва.

Педагогічній діяльності такого педагога притаманна достатньо виражена специфіка, оскільки вона не є вузько предметною, а характеризується фаховою поліфункціональністю і багатоплощинністю, розгалуженістю музично-творчої діяльності, комунікативною насиченістю, багатовекторністю педагогічної взаємодії тощо. Вчитель музичного мистецтва повинен не лише якісно забезпечувати викладання музичних дисциплін, але й уміти створювати музично-виховне середовище, в якому гартується особистісний розвиток учнів завдяки поетапному включенню їх у різноманітні види музично-інструментальної діяльності.

У контексті нашого дослідження особливої теоретико-методологічної ваги набувають основні положення концепції культури (Г.-Г.Гадамер, Й.Гейзінга, Х.Ортега-і-Гассет, Д.Ліхачов та ін.), психолого-педагогічні дослідження теорії діяльності (Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Запорожець, О.Леонт'єв, Б.Теплов та ін.), концептуальні положення теорії та методики музичного навчання (О.Апраксіна, Л.Арчажнікова, Д.Кабалевський, Л.Хлебнікова, Шацкая та ін.), теоретичні засади мистецької педагогіки (Е.Абдулін, А.Козир, Л.Куненко, О.Михайличенко, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.), методичні напрацювання в галузі інструментального виконавства (Д.Благой, М.Давидов, Я.Мільштейн, Г.Нейгауз, Л.Ніколаєв, Г.Фейгін та ін.) та інструментального навчання вчителів музичного мистецтва (О.Андрейко, Н.Гуральник, Н.Могальова, Г.Ципін, В.Шульгіна, Д.Юник та ін.). Важливе наукове підґрунтя дослідження становлять роботи, що стосуються

методики навчання гри на віолончелі (Х.Беккер, О.Броун, О.Борисяк, Л.Гінзбург, О.Зав'ялова, П.Казальс, В.Ларчіков, В.Сумарокова та ін.).

В останні роки молодими китайськими науковцями виконано низку досліджень у царині підготовки вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності (Ван Бін, Дінг Юнь, Мен Мен, Фу Сяоцзін, Чай Пенчен, Чжан Цзе, Шугуан та ін.). Проте можливості ефективного інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України допоки недостатньо вивчені як у теорії інструментального виконавства, так і у практиці роботи викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. Реальна практика свідчить, що навчання в класі віолончелі здійснюється, в основному за традиційними методиками та напрацюваннями, які лише частково відображають педагогічну спрямованість і багатоплановість інструментально-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва. Потребують системного розв'язання суперечності, що лежать в площині теорії і практики мистецької освіти і стимулюють ефективність формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. Зокрема, це суперечності між: необхідним рівнем інструментальної підготовки вчителів музичного мистецтва та реальним рівнем готовності випускників до інструментально-виконавської діяльності; прагненнями студентів продукувати оригінальні музичні ідеї та обмеженими можливостями їх реалізації в загальноосвітній школі; значними потенційними можливостями інструментального навчання у формуванні особистості майбутнього вчителя і недостатністю науково-методичного забезпечення цього процесу; необхідністю в креативних вчителях, готових до впровадження нових ідей та низькою мотивацією вчителів до використання та впровадження інновацій.

Необхідність розв'язання зазначених суперечностей, недостатня розробленість проблеми інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України та її важливість для системи

музичної освіти Китаю зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Методичні засади інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідницької роботи кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури Інституту мистецтв національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики». Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 8 від 07 квітня 2015р.)

**Мета дослідження** полягає в розробленні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методичних засад інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України.

У відповідності до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Дослідити генезу становлення віолончельного мистецтва, здійснити порівняльно-змістовий аналіз методичних видань з навчання гри на віолончелі, проаналізувати педагогічні особливості та методичні принципи провідних віолончельних шкіл світового рівня.

2. З'ясувати критерії та рівні готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності

3. Визначити й обґрунтувати в контексті моделювання інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України принципи та педагогічні умови його ефективності.

4. Розробити методику інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України та експериментально перевірити її результативність.

**Об'єкт дослідження** – процес інструментального навчання студентів з КНР системі музично-педагогічної освіти України

**Предмет дослідження** – методичні засади інструментального навчання студентів з КНР системі музично-педагогічної освіти України

**Методи дослідження.** Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань використано сукупність взаємодоповнювальних методів наукового дослідження:

- *теоретичні*: аналіз (історичній, порівняльний, дефінітивний), синтез, узагальнення, систематизація, конкретизація, порівняння та зіставлення різних поглядів задля обґрунтування науково-теоретичних засад проблеми інструментального навчання студентів з КНР системі музично-педагогічної освіти України, визначення сутності ключових понять дослідження, з'ясування умов підготовки студентів до інструментально-виконавської діяльності; моделювання з метою побудови моделі відповідного навчання;

- *емпіричні*: спостереження, опитування, тестування, аналіз результатів інструментального навчання; вивчення позитивного досвіду навчання в класі віолончелі, педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої методики інструментального навчання студентів з КНР системі музично-педагогічної освіти України;

- *статистичні*: кількісний та якісний аналіз, методи математичної статистики з метою узагальнення одержаних результатів та забезпечення їх достовірності.

**Експериментальною базою** дослідження стали вищі педагогічні навчальні заклади: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/918 від 25.05 2016 р.), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького (довідка № 01-28/96 від 06 травня 2016 р.), Криворізький педагогічний університет (довідка № 02/02-187/3 від 24 березня 2016 р.).

**Наукова новизна** результатів дослідження полягає у тому, що:

- вперше теоретично обґрунтована та апробована модель інструментального навчання студентів з КНР системі музично-педагогічної освіти України; визначені педагогічні умови ефективності інструментального навчання студентів з КНР системі музично-педагогічної освіти України (створення педагогічно-керованого культурно-освітнього середовища, набуття студентами музичної грамотності, оптимальне поєднання форм і методів навчання, активізація виконавського досвіду студентів), розроблено критерії (мотиваційно-діяльнісний, емоційно-рефлексивний, інтелектуально-оцінювальний), виокремлені рівні (високий, середній, низький) готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності;

- уточнені поняття «інструментальне навчання» (музично-освітній феномен, структурно і функціонально підпорядкований мотиваційно-цільовим, змістовим, процесуально-організаційним завданням виконавського розвитку студента) та «готовність до інструментально-виконавської діяльності» (цілісне психологічне та змістово-методичне утворення, що об'єднує налаштованість студентів на інструментально-виконавську діяльність, засвоєні ними музично-педагогічні знання, вміння художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів та оцінювання її результативності в процесі музично-естетичного розвитку школярів);

- подальшого розвитку набули форми і методи інструментального навчання.

**Практичне значення** дослідження полягає в розробленні та експериментальній перевірці методики інструментального навчання студентів з КНР системі музично-педагогічної освіти України, а також можливістю використання матеріалів дослідження та його висновків для оновлення змісту та методики викладання виконавських дисциплін в навчальних закладах України і Китаю. Матеріали дисертації можуть використовуватися при написанні навчально-методичних посібників,

методичних рекомендацій з питань навчання гри на віолончелі у навчальних закладах різного рівня акредитації

**Апробація результатів дослідження** здійснювалась на 7 науково-практичних конференціях, з них міжнародних: XV педагогічні читання пам'яті О.П. Рудницької» (Київ, 2015); «Сучасні технології формування духовно-патріотичних і національно-демократичних цінностей студентської молоді у контексті євроінтеграційних процесів» (Бар-Київ 2015, 2016); «Проблеми підготовки сучасного вчителя» (Умань, 2015); *всеукраїнських* «Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої школи» (Дніпропетровськ, 2015), «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі ХХІ століття»(Мукачево, 2016). «Професійний розвиток та становлення особистості сучасного фахівця в умовах освітнього простору» (Хмельницький, 2015), *«регіональних* «Підготовка фахівців соціономічних професій» (Вінниця, 2015, 2016), обговорювалися на наукових і методичних семінарах в НПУ імені М.П. Драгоманова, засіданнях кафедри художньої культури та фортепіанного виконавства НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Публікації.** Результати дослідження відображені у 10 одноосібних публікаціях: 5 статей у наукових фахових виданнях, 4 статті у збірниках наукових праць, 1 стаття у зарубіжному виданні.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків. Сприску використаних джерел (всього 218 найменувань), 11 додатків. Робота містить 5 рисунків та 11 таблиць. Загальний обсяг дисертації становить 252 сторінки, з яких основного тексту – 227 сторінок.



## РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З КНР В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

### 1.1 Генеза становлення теорії та методики навчання гри на віолончелі

Становлення віолончельного мистецтва має глибокі історичні корені. Віолончель з'явилась в кінці XV – на початку XVI століття в результаті тривалої еволюції народних смичкових інструментів (на відміну від інструментів сім'ї віол, поява яких більше була пов'язана з аристократичними колами феодального суспільства). Спочатку віолончель застосовувалась переважно як басовий інструмент у різних ансамблях і мав назву *basse de violon* (фр.) тобто басова скрипка. Вважається, що назву «віолончель» вперше було застосовано у збірці сонат Дж.Аресті для 2-х і 3-х голосів з додаванням партії віолончелі, виданій у Венеції у 1665 році. У роботі М.Преторіуса «*Syntagma musicum*» (1619) знаходимо одну з перших згадок про сучасний стрій віолончелі, хоча у XVI-XVII столітті зустрічалися також 5-6 струнні інструменти цього типу. У своїй книзі «Історія віолончелі» Едмунд ван Стратен зазначає, що рівень технічних досягнень віолончелі був у край низьким і його не можна навіть порівнювати з рівнем скрипкового або гамбового виконавського мистецтва. Варто наголосити, що на цей період припадає час розквіту віоли да гамба, яка мала популярність як сольний, так і як ансамблевий, оркестровий інструмент, успішно конкуруючи з віолончеллю. Для неї писали мадригали, канцони, річкари Г.Перселл, Д.Букстехуде. Й.Бах, Г.Телеман, Ф.Куперен.

Виникнення виконавського і композиторського **інтересу** до цього інструменту можна віднести до кінця XVII століття, тобто часу активізації інструментального виконавства у різних жанрах та різних сферах інструментальної музики (в т.ч. сольної, ансамблевої). Проте, «Сфера діяльності **віолончеліста** на перших порах обмежувалася оркестром,

ансамблем. У межах цих жанрів відбувалося поступове визрівання **сольного використання** віолончелі. Процес цей, обумовлений загальним розвитком музичного мистецтва аж ніяк не зводився до якогось кількісного «накопичення» окремих елементів віолончельної техніки, сутність його полягала в поступовому виявленні та відборі певного кола специфічних виражальних можливостей інструмента, його звукових, тембрових та технічних ресурсів» (Л.Гінзбург).

**Еволюція** інструменту вимагала створення і накопичення **репертуару**, на якому виконавці могли б продемонструвати свою майстерність. Спочатку це були, **імпровізації**, не зафіксовані в нотному тексті, потім скрипкова музика з транспонуванням на октаву вниз. Багато творів композиторів XVII-XVIII століть, які значаться у різних концертних і репертуарних списках як твори для віолончелі соло, насправді є перекладенням творів для гамби соло або віолончелі у супроводі баса. Інколи віолончельні твори публікувалися в кінці збірок скрипкових сонат, дуетів для скрипки і віолончелі або збірок тріо сонат.

Серед відомих творів цього періоду варто відзначити тріо-сонати Дж. Тореллі та А.Кореллі, *Concerti grossi* А.Кореллі, *Concerti per camera* Дж.Якіні (1701) і 6 сольних концертів Л.Лео (1737-1738). Однак сольних віолончельних творів до 18 століття практично не було написано. На думку Ю.Білоусової, потрібен був деякий час для «адаптації» і композиторів і, в першу чергу, виконавців до нових умов звукового і технічного втілення музично-художньої ідеї. Поява нового інструмента скрипкового сімейства повинна була спричинити, безумовно і зміну семантики та відповідно й виражальних засобів віолончелі. Кантиленна природа, можливість виразної мовної інтонації на віолончелі – це ті звуковиражальні характеристики нового інструменту, які відрізняли віолончель від її попередниць. Крім того, «виконавці, переходячи до безладового грифа віолончелі, повинні були по-новому вирішити питання

інтонації, переходів з позиції до позиції, сили натиску пальців, вібрації тощо» [15, с. 56 – 65].

З цього приводу І.Кванц в 1752 році у своїй праці «Досвід гри на флейті» в розділі «Сольна гра» пише наступне: «Сольна гра на віолончелі не така вже й легка справа (!!) і рекомендується для сольної гри віолончель меншого розміру, чим та, яка використовується для «супроводу великої музики». Він стверджує, що чув декілька «великих майстрів», які «творили чудеса на цьому інструменті» [214].

Доволі розповсюдженою є думка про те, що французи Я.Коретт і Ж.Дюпор були реформаторами гри на віолончелі, адже вони розробили першу методику віолончельної гри, обґрунтували, розширили і уточнили віолончельну техніку - це стосується не тільки лівої руки, а також ведення смичка. Саме Ж.Дюпор став основоположником справжньої віртуозності на віолончелі., ввів принцип полутонкової віолончельної аплікатури сусідніх пальців, взамін діючої гамообразної послідовності, як на скрипці або альті. Проте, справжня еволюція віртуозної гри на віолончелі змогла початися тільки після того, як відмовилися від гамбового утримання смичка. Варто зазначити, що К.Турт в останній чверті XVIII століття створив віолончельний смичок і приблизно в той же час почала використовуватись ставка. Розмір сучасної віолончелі остаточно встановив А.Страдіварі вже в першій чверті XVIII століття. Ці передумови, на думку Х.Беккера, обумовили переверот в мистецтві володіння інструментом, і «з часом дорога до віртуозності, що не уступає скрипковій – була відкрита» [12, с. 267].

Розквіт віолончельного мистецтва розпочався у XVIII столітті коли віолончель остаточно витіснила віолу да гамба. Найперші відомості про розвиток сольного віолончельного виконання відносяться до Італії, і це, на думку Л.Гінзбурга, «факт не випадковий, адже «певний вплив на розвиток віолончельного виконання і літератури XVII-XVIII столітті надавало оперне мистецтво з його емоційно-експресивно спрямованістю,

контабільністю і речитативністю. При цьому слід наголосити на винятковій ролі, яку грала віолончель, з її багатими виражальними і технічними можливостями, у супроводі оперних речитативів і арій» [43, с. 23]. Звідси витікають особливості виконання на віолончелі соло, а саме:

- імпровізаційність висловлення, тобто форма вільного викладення нотного тексту;- моно логічність, декламаційність, речитативність висловлювання. мова від «першої особи»;

- «мовні» елементи музичної мови;

- «гра» різних метро ритмів, розмірів, регістрів;

- емоційна забарвленість всіх видів фактур, тобто не фоновість, не ілюстративність, а зображення ніби «зсередини» кожного емоційного стану.

Зазначені особливості характеризують ще не загальний рівень віолончельного мистецтва початку XVIII століття, а виняткову майстерність окремих виконавців і композиторів, зокрема Д.Габріелі, Дж.Антонії, Д.Галлі. Ці ідеї в подальшому набули широкого поширення і розвитку в музиці для віолончелі соло.

Що стосується методики навчання гри на віолончелі, то в цей період вона розглядалась не з позицій професійного виконавства, а скоріше в загально-освітньому ракурсі, тому що, віртуози інструментальної гри були в той час досить рідкісним явищем, адже « зародження і становлення музичного виконавства як самостійної професії відноситься до більш пізніх часів (друга половина XVIII – початок XIX століття) [173, с.10]. Звідси і характерні для даного історичного періоду особливості навчання гри на музичних інструментах: прилучення учнів до музики та її закономірностей через гру; оволодіння професійним універсалізмом і різнобічністю практичних умінь і навичок (гра на різних інструментах, педагогіка, композиція та ін.).

Музично-виховні та освітні тенденції старовинної педагогіки переконливо проступають на сторінках дошедших до нас праць,

навчально-методичних посібників і трактатів. Поряд з розглядом власне виконавських проблем (посадка за інструментом, рухи рук, аплікатура тощо) в багатьох з них розглядаються питання музичної естетики та теорії музики, вчення про генерал-бас, даються важливі поради з імпровізації, композиції тощо. Це роботи Томаса із Санта-Марії «Мистецтво гри фантазії» (1565), «Міркування про музичні інструменти» Хуана Бермудо, «Музика інструментальна» М.Аґріколи, «Методичний досвід, яким можна навчити дітей читати музику також легко, як і звичайне письмо» (1773); «Вірне уявлення про написання генерал-басу» (Д.Келнер (1783), «Правила гармонічні і мелодійні для навчання всієї музики» В.Манфредіні (1797). «Галерея гармоній» М.Годіні, «Нові принципи» Н.Дарозьє (1698), «Віолончельна школа» Я.Коррета-Ж.Дюпора (1741), «Школа гри на скрипці» Б.Компаньолі (1767). І хоча ці праці далеко не рівноцінні за рівнем викладення, широтою та обсягом розглянутого матеріалу і добротністю його методичної розробки, далеко не рівнозначні за своїм значенням та історичній цінності, їх важливість полягає у в тому, що проблеми навчання розглядаються в них не вузько, локалізовано, а відповідно до запитів епохи – в контексті всебічного, універсального музичного виховання і розвитку. Під таким кутом зору розглядали призначення музичної педагогіки й композитори, твори яких створювались в навчально-педагогічних цілях.

Підсумовуючи вищевикладене, можемо констатувати, що протягом XVI-XVIII століть методичне забезпечення інструментального навчання поступово набувало «індивідуально-стильових рис та особливостей, тобто підвищувались вимоги до інструментального виконавства, а відповідно і до виконавської підготовки, яка збагачена досвідом музикантів різних стильових напрямів. повинна була відповідати стильовим ідеалам нового часу» [173, с.168].

**Подальша модернізація віолончелі** (зміна строїв, гра зі шпилем, утримання смичка, використання ставки.), збагачення її звукових ресурсів,

барвисто-мальовничої палітри спричинила посилення її художньо-просвітницького, музично-виховного впливу на культурний прошарок європейського суспільства. Будучи інструментом значно більш широких конструктивних та виражальних можливостей, значно більш широкого темброво-динамічного діапазону, віолончель до середини XVIII століття поступово і беззаперечно витіснила своїх попередників із культурного життя і стала провідним сольним та ансамблевим інструментом, що відповідав запитам часу. Не випадково кінець XVIII і початок XIX століття – час підвищеного інтересу до навчання гри на віолончелі, адже до музикування на ньому залучається все більше людей. Це пояснюється, з однієї сторони загальною тенденцією до демократизації суспільного музичного руху; з іншого – немаловажне значення мали також «особистісні» якості і специфічні властивості нового інструменту, що зробили його надзвичайно популярним як серед професійних музикантів так і серед любителів (дворянства та міської інтелігенції).

Початок XIX сторіччя відзначається появою професійних і полупрофесійних навчальних закладів, в яких могли здобувати музичну освіту різні верстви населення. Поряд з консерваторіями і музичними академіями в крупних містах Європи виникає багато музичних шкіл, приватних пансіонів, досить популярними стають приватні уроки. Все це сприяє появі і становленню виконавських шкіл, з притаманними їм педагогічними особливостями і методичними принципами, основні з яких вважаємо за доцільне розглянути.

Розвиток німецької віолончельної школи пов'язаний з музичної діяльністю Б.Ромберга Ю.Доцауера. Ф.Куммера. Творчість Б.Ромберга, що припадає на перетин двох епох (епохи Й.Гайдна. Ф.Моцарта і Л.Бетховена та період розквіту романтизму в музиці), знаменувала новий напрямок в історії віолончельного мистецтва, для якого характерне перехід від класичного стилю до романтичного і одночасний розвиток віолончельної віртуозності.

На відміну від мистецтва музикантів XVIII століття в більшій мірі пов'язаного з імпровізацією як засобом виявлення художніх ідей, композиторська творчість і виконавське мистецтво Б.Ромберга підкорювалась його виконавським віртуозним намірам. Будучи відомим педагогом, свої педагогічні і методичні погляди Б.Ромберг виклав у відомій «Школі гри на віолончелі» (1839), прийнятій в якості навчального посібника в паризькій консерваторії. В школі запропоновано багато цікавих нововведень і порад. Зокрема, за його пропозицією була введена в практику улоговинка на грифі, що позбавляла биття струни. До об гриф при сильному натиску смичка, звуження шийки інструменту, подовження шийки і грифу, збільшення відстані між грифом та корпусом.

Б.Ромбергу належить заслуга максимального розвитку прийому використання великого пальця в якості опори у верхніх регістрах на сусідніх струнах, що поступово викрістовалось привело до (впровадження обґрунтування) використання принципу «позиційного паралелізму», що дозволяє рідше використовувати зміну позицій. Цілий ряд прийомів, запропонованих К.Ромбергом, отримав розповсюдження і розвиток у віолончельній літературі наступних часів, наприклад – пасажі легато на одній струні, ряд натуральних флажолетів на одній струні, що чергуються зі звучанням однієї струни тощо.

У посібнику автор значну увагу приділяє динамічним відтінкам, пов'язуючи їх з мистецтвом співу на віолончелі, підкреслюючи близькість до людського співу та виразністю людської мови. Б.Ромберг неодноразово застерігає від, так званої «вульгарної виразності» в музиці, від усього того, що може порушити «високий стиль» – звідси його вимога помірно використовуватися прийомом вібрації (*bebung tremolo*), *Spiccato*, флажолети. В Школі зазначається – «сутність віолончельної гри полягає, головним чином, в тому, щоб все виконувалось з легкістю і грацією; якщо це робиться жорстко із напруженням, то перестає бути красивим» (с.15).

Відзначаючи багато прогресивного і позитивного у «Школі гри на віолончелі» Б.Ромберга, дослідники Х.Беккер та Л.Гінзбург наголошують на важливості багатьох естетичних положень, зокрема тих, що стосуються стилю виконання, камерної музики, аналізу музичних творів [12; 43].

Вплив педагогічних поглядів і методичних положень К. Ромберга розповсюдився на голову Дрезденської віолончельної школи Ю.Доцауера, а також на іншого його представника Ф.Куммера. Ю.Доцауер був одним з перших авторів, чиї педагогічні принципи мали велике значення для виконавської практики і частково зберігли свою актуальність до нашого часу. Особливо значущими для розвитку теорії і методики навчання гри на віолончелі у ХІХ столітті стали його праці «Віолончельна школа» (1832), «Віолончельна школа для початкового навчання» (1836) «Школа гри флажолетами» (1837), «Практична школа гри на віолончелі» (1888). Аналіз їх змісту свідчить про ретельність і увагу відомого віолончеліста до педагогічних проблем. У роботах теоретично і методично

- розроблено прийом ставки, що робить крок вперед у віолончельній методиці;

- систематизовано до 120 штрихових комбінацій, введено наглядну схематичну таблицю штрихів, серед яких цікаві пунктирні штрихи і різні види арпеджіо. З спеціальних штрихів автор виділяє *staccato* на один смичок, при якому рекомендує економію смичка і *portamento*, що «придатне не тільки для *tutti*, а для сольо-концертної музики, де воно може призвести «дуже приємний ефект»»;

- розглянуто технічні прийоми гри (постановка лівої руки, свобода кисті, зміна позицій), одним з перших пропонує тримати смичок у колодки, подібно до того як це роблять сучасні віолончелісти;

- особливе значення надано розвитку музичного смаку (використанню прикрас).

Для сучасної віолончельної практики важливими є запропоновані авторами різні варіанти аплікатури гам, зокрема з відкритими струнами і



без них, надано матеріал для розвитку навичок гри подвійними нотами (включаючи кварта і квінти), наведено рідкісний у віолончельній практиці приклад виконання октав «фін герцами». Методично важливим є те, що автор, розрізняючи звукові задачі соліста і оркестранта, наголошує: «Якщо блискучим досягненням оркестранта вважається подолання найскладніших пасажів, то безкінечно набагато вище для соліста стоїть достоїнство, що полягає в володінні красивим тоном і здатності грати співоче; при цьому звучання благороднішого зі всіх інструментів, що наближається до людського голосу, залишається яскравим прикладом і зразком для кожного музиканта» [200, 202]. Він застерігає віолончеліста-аккомпаніатора від зайвих прикрас і пасажів, наголошує на відповідності сили звуку «головному афекту», говорить про підкорення супроводу солісту-співаку.

З нотних видань Ю. Доцауера слід відзначити «Практичну школу», що містить 4 зошита етюдів на різні види техніки, розташованих в порядку поступово нарастаючих труднощів, від елементарних вправ до складних віртуозних етюдів» та «Школу флажолетами», в якій представлено методику оволодіння цим прийомом, подвійні ноти, гами і вправи в гри флажолетами, додатковий розділ присвячений *pizzicato*, що виконується лівою рукою. Підсумовуючи сказане, процитуємо слова Й.Екхарта про те, що «школи Ю.Доцауера не містять достатньо цікавого у музичному відношенні матеріалу, але завдяки своїм методичним і педагогічним якостям, вони протягом багатьох століть користувались значною популярністю [200, 202]. Що стосується його «Щоденних вправ», то з їх появою цей вид навчально-тренувального матеріалу став досить популярним у Германії, адже такого роду вправи писали майже всі відомі німецькі віолончелісти. Проте, в німецькій віолончельній педагогіці подібне використання «щоденних» вправ до кінця минулого століття часто приводило до формалізму, до підміни виховання артиста-художника вихованням професіонала-ремісника.

До найвидатніших німецьких виконавців і педагогів-віолончелістів, що здійснили вплив на подальший розвиток віолончельного мистецтва, дослідники відносять Ф.Куммера. Науково-теоретичною основою всіх методичних порад Ф.Куммера є його погляд як віолончеліста-інтерпретатора на задачі, що стоять перед віртуозом: «Вище покликання віртуоза у тому, що своїм виконанням він повинен вдихнути життя і душу в тіло, створене композитором із звуків». Судячи зі «Школи для віолончелі», виданій у 1839 році, автор головною метою навчання гри на віолончелі вважає досягнення повнозвучного, потужного, але не жорсткого тону, використовуючи виразні засоби віолончелі, також «слід уникати перевантаження прикрасами, використання таких засобів виразності, як вібрація, *portamento*, *rubato*» [43,200].

У питаннях навчання Ф.Куммер прагне до природної (постави тулуба), постановки руки і рухів, він наближається до сучасного розуміння функції окремих пальців на колодці смичка і надає переважного значення їх свободі, ніж силі нажиму. У порівнянні з працею Ю.Доцауера робота Ф.Куммера відрізняється більшою практичною спрямованістю, її методичний розділ характеризується систематичністю викладення і прогресивністю окремих положень. Крім того, запропонований нотний матеріал є цікавим в музичному відношенні, він викладений у супроводі другої віолончелі. Заслугою Ф.Куммера можна вважати введення у педагогічну практику нової форми навчального матеріалу – збірник уривків із складних оркестрових партій та віолончельні дуети для читання з аркуша.

Варто зазначити, що у другій половині XIX століття у Німеччині виходить декілька методичних праць, присвячених навчання гри на віолончелі, це «Катехезіс гри на віолончелі» (1890) К.Шредера, «Школа віолончельної гри» (1885) Йозефа Вернера та «Школа для віолончелі» (1845) Себастьяна Лі, в яких крім основних відомостей з історії та устрою інструмента, розглядаються питання технічного розвитку музиканта, що

ґрунтуються на принципах німецького і французького напрямів підготовки віолончелістів. Значний науковий інтерес представляють педагогічні нариси талановитого педагога і виконавця Н.Грюцмахера, відображені у вступі до «Вибраних етюдів із творів прославлених старих майстрів-віолончелістів». Методичне значення збірника полягає у тому, що замість схематичних і формальних вправ для розвитку виконавських навичок тут використовуються твори (або фрагменти з них), які могли б зацікавити учня з художньої сторони. Особливе педагогічне значення мала редакторська діяльність Н.Грюцмахера. Він був одним з перших віолончелістів, що прагнув трактувати Сюїти І.С.Баха в концертному плані, але не як тренувальні вправи або етюди. На думку Л.Гінзбурга, в зацікавленості Н.Грюцмахера до художніх цінностей передкласичної, класичної і романтичної віолончельної музики і в його виконавському стилі можна побачити прояв так званого «академічної» течії в історії віолончельного мистецтва, що виникла в останній чверті ХІХ століття, як реакція на відродження віртуозно-романтичного напрямку» [43, с.74-75]

Яскравим представником віртуозно-романтичного мистецтва ХІХ сторіччя був А.Серве, з іменем якого пов'язаний розквіт Бельгійської віолончельної школи. Сучасники (в тому числі і Г.Берліоз) називали його «віолончельним Паганіні», «віолончельним Лістом», адже для нього були чужими класична строгість і стриманість, будь-які «академічні тенденції». А.Серве продемонстрував новаторське використання блискучої і барвистої віолончельної техніки, збагативши її легкою пасажною технікою, хроматизмами, подвійними нотами, акордами, флажолетами, поєднанням *arco* і *pizzicato*, граціозними «стрибучими» штрихами, *staccato* тощо. В педагогічній практиці віолончельні твори А.Серве, сприяли розвитку віолончельної віртуозності, розширили коло виразно-технічних можливостей інструмента, стимулювали інтерес до віолончелі як концертного інструменту і створення для нього концертної літератури. А.Серве вніс у віолончельне мистецтво поетичність і схвильованість,

барвистість і натхненність. З його творчістю, на зміну класичним нормам, у виконання і композицію прийшла романтична імпровізаційність, широке використання форми фантазії і варіаційних прийомів розвитку.

Зіткнення різних естетичних смаків і педагогічних поглядів знайшло відображення у віолончельному мистецтві Франції. В цей період мистецтво М.Паганіні і Ф.Ліста знаходило як гарячих послідовників, так і багато епігонів. Боротьба прихильників змістовності і виразності виконання, яким повинна була слугувати віртуозність, із прихильниками бравурності і салонності набуває свого апогею. Тому, великого значення набувають теоретико-методичні праці, спрямовані на підготовку професійних віолончелістів. Варто наголосити, що «родовід» майже всіх педагогічних напрацювань французьких віолончелістів сходиться до «Школи» Берто та «Методи паризької консерваторії», що набули популярності у XVIII сторіччі і відображали естетичні погляди музикантів цієї доби.

Суттєвим прогресивним кроком французької віолончельної педагогіки XIX сторіччя можна вважати «Школу гри на віолончелі» Ш.Бодію, що розвинула положення попередніх видань. Вона складається з двох частин: перша відведена початковому навчанню, друга – окреслює «шляхи, що ведуть до повного освоєння інструмента» (Х.Беккер). Автор наголошує на значенні свідомості і методичності у заняттях, практичні вправи будує на музичних уривках, забезпечуючи їх партією супроводу (фрагменти із творів Керубіні, Ромберга, В.Моцарта). До змісту школи входять вправи в *sons files*, велика увага надається штрихам, позиціям, ставці, подвійним нотам, хроматизмам, арпеджіо, *pizzicato*, розтягненням, флажолетам, прикрасам. На переконання Ш.Бодію, «прикраси повинні бути підказані розумом і смаком». При роботі над штрихами він звертає увагу на необхідність вільних рухів без зайвого напруження. Особливістю даної методики є те, що поряд з плавними штрихами автор одночасно пропонує оволодівати *spiccato* і *staccato*, при цьому звертає увагу на енгармонічні

звуки, підкреслюючи відмінність їх інтонування на віолончелі і на темперованому фортепіано. Суттєвий інтерес представляє його аплікатура гам без відкритих струн, що продовжує розвиток принципів Дюпора, але використовується в гамах з 4 дієзами і бемолями.

Наші уявлення про рівень теоретико-методичного забезпечення процесу навчання гри на віолончелі у другій половині ХІХ століття поповнюють роботи французьких віолончелістів, зокрема «Школи» П.Шевільєра (1865), І.Рабо (1885) і П.Васлена (1884). В усіх трьох школах значну увагу приділено розвитку різноманітної і гнучкої техніки смичка, що сприяє досягненню елегантності і грації штрихів, характерних для французької віолончельної школи. Крім того, велике значення надається тренуванням в гамах, особливо в низхідних рухах; подано вказівки для розвитку *detache* – «широкого і легкого (*spiccato*), а також *martele* і *staccato*; додаються рекомендації щодо використання шпиля, але з пропозицією не використовувати його, не засвоївши попередньо «класичного утримання»; принцип тримання смичка біля колодки наближається до сучасного.

У ХІХ столітті до числа найвідоміших віолончельних шкіл світу входить і російська школа на чолі з К.Давидовим. Витоки цієї школи сягають доби великого М.Глінки, а оформлення її в єдиний і прогресивний напрямок віолончельної культури було пов'язано з розквітом класичного мистецтва П.Чайковського і композиторів «Могучей кучки», з діяльністю перших російських консерваторій, відкритих у Петербурзі і Москві у другій половині ХІХ сторіччя. За свідченням Б.Струве, «смичкові класи обох консерваторій були скупченням кращих виконавських сил Росії, в них поєднувались виконавське мистецтво і педагогічна культура, звідси виходила спрямовуюча методична думка, тут особливо переконливо виступав характерний для російської музичної культури зв'язок виконавської і композиторської творчості, обумовлений єдністю художніх прагнень і творчого методу [133, с. 35-37].

Характерною рисою російської віолончельної школи було те, що відомі виконавці ставали переконливими пропагандистами російської класичної музики, а композитори в особі виконавців-сучасників знаходили вірних помічників і друзів, однодумців за ідейно-художнім поглядами, здатних творчо розкрити їх задуми, «вкласти в них живу душу» (В.Белінський). Наведемо приклади творчих зв'язків між композиторами і виконавцями: П.Чайковський – К.Давидов, А.Брандуков; М.Римський-Корсаков, О.Глазунов – О.Вержбілович; С.Рахманінов – А.Брандуков та ін.. Отже, можна констатувати, що інструментальна творчість композиторів сприяла розвитку віолончельного виконавства, а натхненне мистецтво видатних російських віолончелістів стимулювало багатьох композиторів до створення віолончельної музики.

В контексті російської віолончельної школи вважаємо за необхідне розглянути її найкращих представників, адже при безперечній важливості загальних для школи художньо-виконавських і педагогічних принципів, її життєвість багатство і багатогранність обумовлені різноплановістю творчих індивідуальностей її вихованців. І це є великою заслугою школи, що надавала своїм вихованцям «справжню свободу розвитку і в той же час спрямовувала їх на шлях художньої правди, глибокої змістовності і людяності, високої ідейно-етичної значущості» [43, с. 306].

Розквіт російської класичної віолончельної школи пов'язаний з іменем К.Давидова. Завдяки йому, російська віолончельна школа як єдиний і прогресивний напрямок у виконавській культурі надовго отримала назву «давидівської» і в порівняно короткий термін завоювала загальне визнання. Відмітними якостями цієї школи стали яскрава художність виконання, ясність і благородство стилю, глибока виразність, повне підкорення досконалої технічної майстерності художнім образам, відмова від зовнішньої ефектності, висока виконавська культура. Відмічаючи перевагу давидівської школи серед інших, відомий композитор М.Іполітов-Іванов справедливо виділяє такі її риси, як

«особливе благородство фразування і закінчену музичність виконання». Художні принципи його школи формувались на основі прогресивної естетики російського класичного музичного мистецтва, провідними рисами якого була ідейність, реалізм і народність. К.Давидов вважав, що головне завдання російської консерваторії полягає у підготовці, перш за все, вмілих і солідно підготовлених викладачів, які могли б своєю грою і викладанням сприяти посиленню справжньої любові до музики і поширенню новітніх методів навчання в Росії.

Систематизоване узагальнення багатолітнього педагогічного досвіду К.Давидова, прогресивність його методичних поглядів представлено в його «Школі гри на віолончелі» (1887), (видана у Росії в 1947 р за ред. Козолупова). Аналіз змісту цієї праці дозволив визначити та викласти у вигляді тез деякі основні положення:

- єдність педагогічних і методичних принципів К.Давидова, поєднаних однією задачею – виховання музиканта-художника;

- прагнення до єдності художнього і технічного розвитку учня, що яскраво проявляється в підборі нотного матеріалу, який складається з невеликих п'єс, що відповідають визначеним технічним завданням і в той же час володіють безсумнівними художніми достоїнствами. Це етюд-песи написані із супроводом другої віолончелі або фортепіано, що підвищує їх музичну цінність і сприяє набуттю навичок гри в ансамблі. Таким чином, розвиток технічних навичок проходить одночасно з розвитком музикальності, динамічного і гармонічного слуху, чуття ритму, чуття ансамблю;

- досягнення високої культури звучання як у кантиленних епізодах, так і в пасажних, і штрихових. Цьому відповідає манера утримання смичка – природна, вільна, і принципи його ведення. Насиченість і краса тону, широке «дихання» смичка, динамічна різноманітність – цими якостями Давидов володів досконало і вимагав оволодіння ними від своїх учнів [53] ;

- орієнтація на принцип концентрації уваги учня спочатку на основній трудності, тимчасово абстрагованій від інших, що зберігає своє значення і в сучасній віолончельній методиці;

- виключна увага до бездоганної інтонації на основі постійного слухового контролю. Давидов глибоко розумів не тільки виразне значення інтонації, але й її акустичні основи. Про це свідчить опублікована ним в 1873 році стаття «Деякі явища, що відбуваються завдяки строю віолончелі чистими квінтами». В цій статті він науково обґрунтував явище, сутність якого полягає у неможливості чисто інтонувати деякі акорди на смичкових інструментах, що володіють квінтовим строем (103);

- систематизація класичних правил поєднання позицій, як засобу запобігання небажаних, вимушених *portamenti*, непомірне використання яких надає виконанню слащаво-сентиментальний характер. В той час він вважав доречним епізодичне використання *portamento* в якості виразного засобу, специфічного для смичкових інструментах; використання цього засобу від обумовлював характером музичної фрази, а також художньою зрілістю музиканта, його смаком і чуттям міри;

- чітка диференціація вузького і широкого положення пальців на грифі;

- введення у віолончельну методику прийому під назвою «шарнір Давидова», що дозволяє розширити об'єм позиції в ставці, не змінюючи саму позицію Цей прийом збагатив віолончельну техніку, наблизивши її до скрипкової;

- постійно вимагав від учня почуття міри, значну увагу приділяв питанням стилю виконання. який повинен був відповідати стилю виконуємої музики у всьому його різноманітті, що сприяло вірній і творчій інтерпретації;

- вимагав впорядкованості і виправданості рухів, витримування звуку, що передує «скачку» на грифі, акцентування опорних звуків в пасажі, незначних нахилів смичка при переході зі струни на струну тощо);



- вибудовування системи викладання на глибоко продуманому індивідуальному підході до учня, на осмисленому освоєнні навичок гри, на усвідомленні природи і природних техніко-виражальних особливостей самої віолончелі, відповідно до власного кредо «Вивчати гру треба не тільки у свого професора, але й у свого тіла і у свого інструмента» [119];

- спрямування педагогічних дій на розвиток ініціативи учня, на підготовку його до майбутньої самостійної діяльності музиканта-художника [53].

В цьому відношенні Давидов стояв на позиції, яку добре сформулював Г.Ларош «найважливішим завданням школи є – активізувати і розумно направити самостійну діяльність учня» [81, с. 267].

Поряд із створенням авторської раціонально побудованої методики навчання гри на віолончелі, ще однією заслугою К.Давидова є розширення і збагачення віолончельного репертуару, введення до нього цілого ряду дійсно художніх творів. Виключний авторитет цього артиста сприяв усуненню з концертних і навчальних програм багатьох салонних і віртуозних п'єс, позбавлених художньої і музичної цінності. В своїй виконавській (так і в педагогічній) практиці К.Давидов прагне відійти від застарілого і стандартного репертуару віолончелістів, рясніючого «ефектними фантазіями на оперні теми, салонними і віртуозними п'єсами». Їх місце в репертуарі поступово займали камерні і сольні (частково у власному перекладенні) твори І.Баха, Л.Бетховена, Ф.Мендельсона, Р.Шумана, Ф.Шопена, К.Сен-Санса. Крім того, виключна обдарованість та виконавська майстерність самого К.Давидова, пробуджувала в багатьох російських композиторах інтерес до віолончелі, до її багатих виражальних можливостей; його власні віолончельні твори відкривали всі нові сторони віолончельного мистецтва, нові художньо-виражальні і віртуозно-технічні можливості інструменту. Підсумовуючи вищесказане процитуємо слова Л.Гінзбурга: «важко переоцінити роль виключно артистичного і педагогічного дарування К.Давидова, його глибоко продуманої і

методичної системи, заснованій на природності і художній переконливості виконання, його власного виконавського таланту в формуванні прогресивної російської віолончельної школи другої половини минулого сторіччя» [43, с.175].

В річищі сказано розглянемо праці інших російських педагогів-віолончелістів, які ґрунтуються на основних положеннях методики К.Давидова. Зберігла своє педагогічне значення до нашого часу «Повна новітня практична школа для віолончелі» (1890) Я.Розенталя. Цей навчальний посібник, спрямований на популяризацію віолончельної освіти і містить чимало оригінальних прийомів і методів навчання. В ньому звертає на себе увагу методичність викладення і розташування матеріалу, ретельний опис рухових прийомів, ведення смичка тощо.

До ґрунтовних і передових для свого часу можна віднести «Школу для віолончелі» (1874) Л.Альбрехта, близьку в своїх основних положеннях давидівському направленню у віолончельному мистецтві. По суті, вона була **першою** оригінальною методичною працею для віолончелі, що була написана і видана в Росії на російській мові. Школа охоплює всі основні елементи гри на віолончелі – від простих виконавських навиків до розвинутих прийомів гри в ставку, складних штрихів, подвійних нот, флажолетів. Її обмеженість, на думку науковців полягає у описанні (використанні) застарілого прийому утримання віолончелі без шпиля, недооцінці ролі верхньої частини правої руки у русі смичка, нотний матеріал «школи» менше розвинутий і цікавий у музичному плані у порівнянні з давидівським, де етюди написані у супроводі віолончелі або фортепіано. До позитивного можна віднести виявлене автором розуміння ролі кисті і пальців на смичку, зміни позицій, широке використання штрихів як важливого засобу виразності, прагнення наблизити свою теоретико-методичні напрацювання до практичних завдань .

Передові традиції давидівської школи продовжувались і розвивались представниками московської віолончельної школи, зокрема в класах

Б.Космана і В.Фітценгагена. На думку Л.Гінзбурга, «обидві школи розвивались під плідотворним впливом російської класичної музики і притаманних їй передових естетичних ідеалів художньої правди і демократичності» [43, с. 271]. Московської і петербурзька віолончельні школи утворили ядро російської віолончельної школи, яка з часів К.Давидова мала світове визнання; творчий розвиток її прогресивних принципів взяла на себе їх послідовниця – радянська віолончельна школа, що заслужила славу однієї з провідних віолончельних шкіл світу.

Суттєвим прогресивним кроком віолончельної педагогіки другої половини ХІХ століття можна вважати методичні досягнення італійської і чеської віолончельних шкіл. Відзначимо «Віолончельну школу» А.Піатті (1911), складену з педагогічних творів Дюпора, Ромберга, Ю.Доцауера. Куммера з лаконічними, але корисними порадами. Незважаючи на те, що сам А.Піатті притримувався школи низького ліктя, його погляди на розвиток технічних навивок були передовими для свого часу. Заслугою А.Піатті можна вважати його прагнення поповнити віолончельний репертуар, замінити салонну і чисто віртуозну музику художньо-змістовними творами, власними транскрипціями гамбових творів.

Слід відмітити і «Школу для віолончелі» (1866) А.Неруди та І.СрбДбрновим, в якій розроблено методику розвитку пальцевої моторики і формування виконавської техніки. Найбільш відомий вихованець цієї школи Д.Поппер – збагатив віолончельний репертуар рідкими для нього п'єсами бадьорого, життєрадісного, чисто гумористичного характеру. З цього приводу Х.Беккер зазначає, що «Поппер створив новий елемент у віолончельному виконавстві – елемент легкості, грації і радості». За його словами Д.Поппер сам хвалився тим, що «був першим, хто написав веселі п'єси для віолончелі». Будучи представником віртуозно-романтичного стилю, Д.Поппер, в той же час замикає собою «той період в історії віолончельного мистецтва, який

ознаменував перехід від віртуозно-романтичного стилю до стилю, що пов'язаний з розквітом інтерпретаторського мистецтва» [12, с.107].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що в розвитку педагогічно-інструктивних жанрів у віолончельній літературі ХІХ століття можна виокремити два напрямки: перший (більш характерний для німецької школи) пов'язаний з творенням безлічі схематичних етюдів та «щоденних» вправ, направлених на розвиток ремісничої технічної вправності. Інший – (більш характерний для французької і російської шкіл), обумовлений прагненням поєднати чисто технічні задачі з музично-виразними. На користь останнього говорять назви «капріс» і «капріччіо», «прелюд», «концертний етюд» і введення для етюдів програмних назв. Проведений аналіз свідчить, що в різних країнах методична думка представлена великою кількістю іноді суперечливих робіт, направлених на вивчення різних аспектів навчання гри на віолончелі і які проклали шлях у музичну педагогіку ХХ сторіччя. Їй властиве суттєве змістове і методичне оновлення, утвердження основних виконавських принципів та ідей, педагогічний пошук та смілив е експериментування. На рисунку 1.1 представлено найвідоміші віолончельні школи ХVІІІ-ХІХ сторіч.

На початку ХХ століття з'явилося багато методичних праць, в яких зіштовхувались різні погляди на проблему віолончельного навчання. Серед значних теоретико-методичних досліджень особливої ваги набули «Віолончельна школа» (1922) Д. Алексаняна (праця створена «у повній згоді з П.Казальсом»), стаття П.Базелера «Про навчання гри на віолончелі у сучасній Франції» (1918), методичний посібник А.Леві «Проблеми виконання на віолончелі», «Школи гри на віолончелі» К.Фукса (1906), Л.Аббіате (1900) І.Стучевського (1932), «Діатонічні гами для віолончелі з позначенням пальців» (1914) І.Зейферта та його «Спогади професора Петербурзької консерваторії» (1914), праці В.Гутора «К.Ю.Давидов – засновник школи (1891)», «Віолончельна література останніх років» (1907) і «Віолончельній клас К.Давидова в СПб консерваторії» (1914). Аналіз

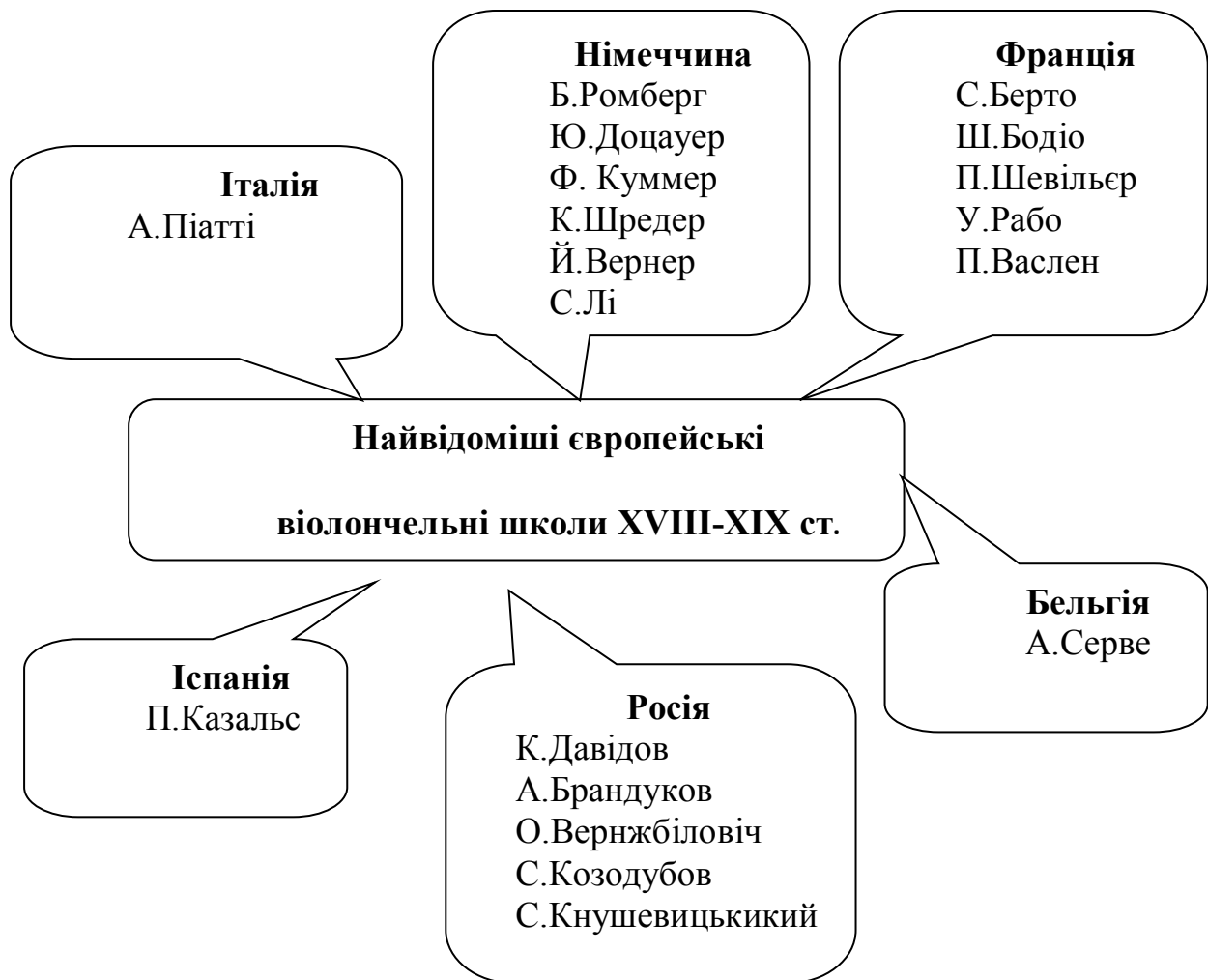


Рис. 1.1. Найвідоміші європейські віолончельні школи XVIII-XIX ст.

цих робіт дозволив визначити внесок кожного з авторів у теорію і практику віолончельного виконавства. Розкриємо їх основні положення:

- визначив основні задачі навчання віолончеліста, а саме: навчити осмислювати техніку і цілком пропускати її через свідомість; розвивати більш тонке відчуття смичка, збільшувати число точок дотику техніки і інтерпретації, розуму і серця; виховувати паралельно і з однаковою інтенсивністю віртуоза і музиканта (П.Базелер);
- розширив аплікатурні можливості віолончеліста (Д.Александрян);
- обґрунтував основи віолончельної техніки (Л. Аббіате);
- ввів у навчальну практику використання в гамах штрихових і аплікатурних варіантів з метою набуття чистоти інтонації, густоти тону і вільного володіння смичком (І.Зейферт);

- обґрунтував та популяризував основні принципи та установки школи К.Давидова (В.Гутор).

Варто зазначити, що віолончельна педагогіка першої половини ХХ сторіччя знаходилась під впливом творчості видатного віолончеліста П.Казальса. На переконання Дж.Енеску, «Він здійснив революцію в галузі естетики свого інструменту», адже за свідченням К.Флеша «почав трактувати віолончель так само як і скрипку, щоб в кінцевому рахунку перевершити її в музичному відношенні ... нікому не вдалося зробити радикальний поворот в техніці гри, а завдяки цьому і благородну еволюцію, що позначилась на художній стороні виконавства» [162, с. 34]. Сучасники відмічають декілька особливостей виконавського мистецтва артиста:

- по-перше це те, що його стиль вимагав своєї техніки;
- по-друге – «його вміння, не погрішивши проти стилю класичного твору, написаного сто і двісті років тому, зробити його близьким сучасному слухачеві» [162];
- по-третє – він відмовляється від математичної точності інтонування «тобто від інтонації натурального або темперованого строїв на користь так званої «виразної точності» («justesse s'expressiv»), що дозволяє інтонувати в межах визначеної індивідуальної інтонаційної зони і дозволяє інтонування з інтонаційними відхиленнями («низьким» бемолями і «високими» дієзами), що сприяє емоційній виразності виконання.

За свідченням учнів П.Казальса, у нього була власна методика вивчення музичних творів: починав вчити без інструменту, вважаючи що, внутрішнє слухання збагачується при зоровому сприйнятті, потім грав твір на фортепіано». У відповідності до створених музичних уявлень, відбирались технічні засоби вираження, аплікатура, штрихи. Великого значення надавав самоконтролю, якості звуку, його тембру та експресивним можливостям. Пояснюючи відсутність опублікованих методичних праць, П.Казальс відзначав: «Написане – залишиться

застиглим, закаменілим. В той час як моя техніка постійно знаходиться в становленні. Техніка для мене засіб, а не ціль» [42, с.104].

Вирішенню проблеми організації виконавського апарату віолончеліста, яка на перетині XIX-XX століть досягла глобальних масштабів, сприяли досягнення психофізіологічної науки. Російські та німецькі нейро- і психофізіологи М.Бернштейн, Л.Виготський, Ф.Штейнхаузен та інші вчені в першій половині XX сторіччя провели фундаментальні науково практичні дослідження, результати яких в подальшому стали теоретико-методологічної опорою для багатьох музичних педагогів, що працювали над означеною проблемою і досягли у підсумку успішних методичних результатів. За визначенням О.Алексеева, захоплення досягненнями фізіології на початку нашого сторіччя привело музичну педагогіку до пошуків фізіологічно оправданих ігрових рухів, найбільш природних прийомів гри [4]. Так, психофізіологічний підхід до методичного вирішення проблеми збереження і розвитку виконавського апарату віолончеліста простежується в педагогічних системах П.Казальса, Х.Беккера, представників радянської віолончельної школи С.Козодубова.

Тому, звернення відомого-віолончеліста і педагога Х.Беккера до праць Ф.Штейнхаузена, спрямованих на науково-об'єктивне узагальнення ігрових рухів музиканта, є зрозумілим і виправданим. Свої педагогічні погляди і методичні міркування він обґрунтовано виклав у дослідницькій праці «Техніка та естетика віолончельної гри» (1929), що написана разом з фізіологом Д.Рінаром. У передмові до цієї роботи автор відзначає: «Послідовно ознайомившись в роки свого навчання з німецькою, французькою, італійською і бельгійською школами, я спробував самостійно продумати ігровий виконавський процес і перевірити ґрунтовність отриманих мною знань» [12, с.16].

Пояснюючи заохочення до написання свого дослідження фізіолога Д.Ринара, автор наголошує: «Чим більше я вникав в складний механізм аналізу, тим більше переконувався у вірності думок (положень)

Ф.Штейнгаузена, представлених ним у статті «Закони ведення смичка на смичкових інструментах) (1903) в якій зазначається: «для педагога непорушним обов'язком є використання у викладацькій діяльності всіх наукових досягнень, бо вже учні вважатимуть своїх викладачів винними, якщо вони поведуть своїх вихованців не по прокладеним наукою шляхам. Тому повинна бути створена нова методика, не тільки за участю виконавців і педагогів, але й фізіологів» [184, с.16-17].

У своєму дослідженні Х.Беккер прагнув подолати рамки емпіричного суб'єктивізму, використовуючи для цього позитивні сторони анатомо-фізіологічної школи, в той же час запобігти притаманного їй відриву теорії від музичної практики. Питання віолончельного мистецтва розглядаються автором в трьох основних напрямках:

- аналіз механічних і фізіологічних основ віолончельної техніки, побудованій на точних законах і доступній для засвоєння всіма віолончелістами;

- вивчення і засвоєння найважливіших засобів музичної виразності, використання яких обумовлено індивідуальним смаком артиста, але обмежено визначеними рамками стилю виконуємої музики;

- виконавський аналіз деяких зразків віолончельної літератури, у контексті виконавської інтерпретації [12].

Головний зміст праці полягає у викладенні методичних і естетичних поглядів віолончеліста і педагога, визначенні основних принципів його школи та обґрунтуванні власного, особливого, зовсім іншого погляду на віолончель – як інструмент «мужній, здатний більш, чим будь-який інший смичковий інструмент, поряд з повнотою почуттів втілювати рицарське, повне сил, піднесенне начало» [12].

Творчо використовуючи досягнення різних шкіл і спираючись на власний виконавський досвід, Х.Беккер створив свій педагогічний метод (87), заснований на єдності технічного та естетичного розвитку. Стосовно дієвості останнього вчений зазначає: «Придатність методу можна



встановити тільки в тому випадку, якщо цей метод стимулює швидкий розвиток здібностей у найбільшій кількості учнів: допомагає учням, що мають середні здібності, найкоротшим шляхом оволодіти майстерністю» [12, с.10] Учень Х.Беккера А.Броун характеризує педагогічну систему Х.Беккера як раціональну і прогресивну, чужу догматизму, що спиралась в пошуках природності рухів на досягнення анатомії та фізіології. Інший російський учень Х.Беккера, К.Новогрудський відзначав поєднання в його методиці строгої логічності вимог з індивідуальною свободою у виборі остаточних творчих рішень (с.86). В процесі навчання він прагнув не нав'язувати своєї точки зору (учням), а пробудити в них активність думки, самостійність у вирішенні виконавських проблем, сприяючи прогресу їх виконавської майстерності.

Цінність роботи полягає у тому, що як музикант-виконавець у своїх висновках Х.Беккер ґрунтується на художньому і методичному аналізі найбільших музичних явищ – від класиків XVIII століття (І.С.Бах, Й.Гайдн) до сучасності (Р.Штраус, М.Регер, П.Хіндеміт). При цьому, виконавським аналізам він передує глави, що стосуються ритму, динаміки, вібрації; особливу увагу приділяє музичній інтерпретації і виразності виконання, виявляючи прогресивні естетичні погляди. Х.Беккер надає перевагу класиці, мотивуючи це тим, що «той, хто не вихований на зразках старих майстрів, не зможе бездоганно вирішувати важкі проблеми сучасної музики» [43, с.88]. Саме ця частина книги отримала визнання видатних віолончелістів XX століття П.Казальса, Є.Майнарді, Е.Кенблея і є актуальною і тепер. На переконання Б.Доброхотова (вступ до праці), завдячуючи цій праці естетика музичного виконавства, музична педагогіка і методика і саме віолончельне мистецтво піднялись на більш високий рівень» [43, с.12].

Перша половина XX сторіччя характеризується значним підйомом і розвитком радянського віолончельного мистецтва на чолі з професором Московської консерваторії С.Козолуповим та його учнями

С.Кнушевицьким, М.Ростроповичем, Н.Шаховскою, В.Фейгіним, С.Фейгіним, Д.Шафраном та ін.. В школі С.Козолупова органічно затверджується спадкоємний зв'язок радянської музичної культури з передовими традиціями давидівської віолончельної школи. На думку Л.Гінзбурга, найбільш характерною рисою, по відношенню до виконавства, педагогіки і методики, є притаманне школі чуття сучасності. «Оптимізм, яскраве життєстверджуюче начало, характерне для ідеалів школи С.Козолупова, тісно пов'язане з правдивістю і об'єктивністю трактовки музичного змісту, а віртуозність, справжнє панування над інструментом, забезпечує свободу вираження тих чи інших художніх прагнень» [43, с. 427-429].

У своїх методичних поглядах С.Козолупов був чужий будь-якої косності і рутини. Він не тільки живо цікавився новітніми течіями сучасної методики, але в багатьох виконавських питаннях сам був новатором. Про це говорять його сміливі, але завжди раціональні апікатурні прийоми, віртуозні штрихи, його система позиційних переходів тощо. Чуття сучасності виявлялось і в педагогічній діяльності відомого педагога. Від своїх учнів С.Козолупов вимагав правдивої, яскравої і артистичної інтерпретації виконуємої музики, віртуозної майстерності, необхідної для досконалого втілення образного змісту. Для педагогічного методу С.Козолупова був характерний особливий, індивідуальний підхід до учня, живий метод ведення уроку, постійне підкріплення словесних вказівок показом на інструменті, він вимагав чіткого усвідомлення художніх або технічних завдань, неослабного контролю, високого чуття самокритики. «Він прагнув досягти найвищого ступеня організованості свідомості і виконавського апарату, перемоги порядку і закономірності над хаосом і розхлябаністю, які так необхідні справжньому артисту-музиканту і притаманні найкращим представникам його школи» [43, с.429].

Прогресивні методичні погляди С.Козолупова, його багато в чому новаторські методичні установки проявлялись не тільки в педагогічному

процесі, але й у зроблених ним нотних редакціях, зокрема сюїт Й.С.Баха для віолончелі соло (1948). Використані С.Козолуповим виконавські прийоми (штрихи та аплікатура), які походять від технічної чіткості та зручності, в значній мірі сприяли виявленню голосоведіння і скритої поліфонії, а також ясності і рельєфності фразування. Позитивним моментом, слід визнати введення варіантів штрихових, аплікатурних і метрономних позначень, логічність і визначену систематичність їх тлумачень, багатократно перевірених у виконавському і педагогічному відношеннях. Методичні погляди С.Козолупова виявляються також у редакціях збірників навчально-педагогічного характеру, зокрема серія «Педагогічний репертуар віолончеліста» (1937-1938) укл. А.Борисяк і А.Дзегеленко, «Мелодичні вправи у з'єднаній позиції» (1955) Н.Баклановой (всі за заг. ред. С.Козолупова) (с.431). Деякі методичні принципи С. Козолупова знайшли відображення в примітках і доповненнях до першого видання на російській мові «Віолончельної школи» К.Давидова (1947).

Серед значних методичних праць цього періоду слід відзначити «Нариси з методики гри на віолончелі» О.Броуна, низку робіт О.Бирисяка – «Школу гри на віолончелі» (1949), «Метод органічного розвитку прийомів гри на віолончелі» (1934), «Вправи для гри на віолончелі великим пальцем» (1929), «Нариси школи Пабло Казальса» (1927); дослідження Б.Струве «Вібрація як виконавський навик гри на смичкових інструментах» (1933) та ін.. Що стосується «Нарисів з методики гри на віолончелі» О.Броуна, то робота спрямована на вивчення двох сторін віолончельного виконавства: механіко-акустичної і фізіологічної». Пояснюючи такий напрямок досліджень автор зазначає: «віолончеліст, що не вміє виявляти природні якості свого інструменту, як би технічно він не був сильний, не здійснює великого враження саме за відсутністю в його грі звукової виразності, багатства і яскравості звукових барв». Разом з тим, «всі технічні засоби забезпечуються складною системою рухових навичок,

що приводять до реального звучання інструменту. Відповідно, із великої кількості можливих м'язових зусиль необхідно відібрати все найкраще, найбільш економічне як з точки зору звучання інструменту, так і з боку фізіологічної доцільності, відкинувши все те що є зайвим, заважає, гальмує і обмежує виконавські наміри» [18, с.3-5].

За теорією А.Броуна, творчий виконавський процес у фізіологічному відношенні будується передусім на певній системності процесів у зоровому, слуховому та руховому аналізаторах. Нервові процеси у великих півкулях виникають у музикантів-виконавця на основі творчої дійової фантазії. Тому, виховання і навчання учня слід розглядати, передусім, як процес встановлення виконавського динамічного стереотипу якому підпорядковується формування технічних навичок. Зупиняючись детально на механіко-акустичній стороні виконання автор переконує, що гра на музичному інструменті часто виявляється свого роду компромісом між художніми задачами виконавця і акустичною природою інструмента. Але для того, щоб згладити цей компроміс зробити найменшим, виконавець повинен досконало знати свій інструмент [18, с.10].

У роботі визначено завдання педагога-віолончеліста, які пролягають у тому, щоб складний шлях пристосування до інструменту та удосконалення ігрових навичок зробити найбільш коротким та ефективним, адже «дар інтуїтивного пристосування – уділ небагатьох обраних». Звичайний і нормальний шлях розвитку учня, на думку О.Броуна – це шлях свідомої і наполегливої праці, шлях поступового визволення від усіх зовнішніх і внутрішніх гальм, коли художні наміри вільно переходять в складну і злагоджену систему ігрових рухів [18, с.4]. Тому, велика увага в роботі надається питанням посадці і утримання інструмента. Варто зазначити, що дана проблема на той час була досить актуальною, адже у віолончелістів ще не було єдиного погляду стосовно утримання інструменту (використовувались шпилі різної довжини), раціонального утримання і введення смичка. Досить переконливим є, на

наш погляд, визначені автором правил звуковидобування та виявлений взаємозв'язок трьох факторів звуковилучення: швидкості ведення смичка, нажиму смичка та «ігрової точки», на взаємодії яких будується вся динамічна і темброва різноманітність виконання. Засвоївши сутність взаємозв'язку трьох факторів звуковилучення, виконавець, на думку автора, в кожному окремому випадку знайде вірне рішення будь-якої художньої задачі.

У річищі сказаного знаходиться дослідження А.Борисяка «Метод органічного розвитку прийомів гри на віолончелі» (1934). Педагогічне обдарованість і досвід, здатність до спостережень та їх узагальнення дозволило автору підійти до вирішення питання розвитку технічних прийомів і навичок, а саме - в якій послідовності засвоювати їх легше, швидше і безпечніше, щоб уникнути професійного захворювання рук. «В процесі практики, – зазначає А.Борисяк, – я прагнув вибирати нове завдання з таким розрахунком, щоб руки виявлялися підготовленими до нього попередньою роботою і, відповідно, завдання кожний раз було елементарно легким» [16, с.10]. У роботі автор простежує еволюцію постановки рук віолончеліста, з'ясовує міру взаємної «залежності» і «незалежності» їх рухів, приходить до висновку, що розвиток правої і лівої руки йде зовсім різними шляхами, виявляє залежність між трьома основними механічними моментами ведення смичка: його швидкістю, висотою (відстанню від підставки) і натиском, які діють одночасно і безперервно, при цьому зміни одного з них заставляють руку змінювати один або два інших.

На думку відомого педагога, актуальність питання технічного розвитку підвищується ще й у зв'язку з тим, що популярність віолончелі як інструмента сольного постійно зростає, оркестрові партії значно ускладнюються і «підвищуються», відповідно в сольному віолончельному репертуарі, з одного боку, з'являються все більш складні твори, включаючи значний процент обробок скрипкових п'єс, з іншого боку –

відбувається відновлення репертуару старовинного. Все це вимагає «від нашого інструменту такого ступеня звукової і штрихової рухливості, яка ще донедавна вважалась надбанням однієї скрипки». Автор вважає, що репертуар повинен відбиратись в залежності від поступового розвитку «генеалогічного дерева технічних прийомів. Етюди і п'єси – це листя і квіти, що розпускаються на його голих гілках, з тим, щоб і з часом його покрити зовсім» [16, с. 64]. Підсумком методичних напрацювань А.Борисюка стала його «Школа гри на віолончелі» (1949) – перша радянська віолончельна школа, що містить чимало цінних педагогічних думок, методичних порад та цікавий інструктивний матеріал.

В контексті сказаного, заслуговують на увагу роботи талановитого грузинського педагога і віолончеліста К.Міньяр-Белоручева (Тбілісі). Продовжуючи розвивати принципи давидівської і московської віолончельних шкіл, він створив своє направлення в цій галузі віолончельного навчання, що характеризується строгою систематичністю в освоєнні і розвитку віртуозних навичок, оригінальною методикою побудови тренувальних завдань, заснованій на тонкому розумінні індивідуальних особливостей і нахилів учня, спрямованістю на вихованням артистичності та концертної впевненості. Методичні принципи К.Міньяр-Белоручева відображенні в його працях, що частково залишились в рукописах. Серед них – «Проблеми викладання на скрипці та віолончелі», «Основи школи виконавської майстерності», «Вправи, складені з важких місць віолончельних концертів», «76 метро-ритмічних вправ в гаммах і арпеджіо». На наш погляд, педагогічне кредо видатного педагога міститься в таких рядках: «Вникаючи в смисл техніки та гри, я все прагнув знайти що-небудь таке, що позбавило б учня від цих жахливих багаточасових болісних тренувань. Тобто вивчення труднощів концерту необхідно долати на самому ж концерті – це позбавило б учнів від довгого тернистого шляху, який в багатьох випадках був причиною повного

охолодження і повного розчарування в тому, до чого вони «приступали з любов'ю» [42].

Підсумовуючи наукові здобутки педагогів-віолончелістів першої половини ХХ сторіччя необхідно підкреслити, що завдяки їх методично важливим працям, музична педагогіка наблизилась до вивчення віолончельного мистецтва в єдності виховання, навчання і розвитку.

У наступні десятиліття теорія та методика навчання гри на віолончелі поповнилась низкою ґрунтовних наукових праць, огляд яких дозволив виокремити декілька наскрізних напрямів методико-теоретичної думки, а саме: історико-теоретичний, методологічний, методико-технологічний, виконавський. Розглянемо детальніше кожний з них.

У 60-70-х роках ХХ сторіччя виходить ґрунтовне чотиритомне історико-теоретичне дослідження Л.Гінзбурга «Історія віолончельного мистецтва», в якому «розглянуто найбільш історично значимі й прогресивні етапи розвитку віолончельного мистецтва, школи і творчі індивідуальності». Класифікуючи матеріал курсу за хронологічним принципом, Л.Гінзбург систематизує його відповідно до особливостей становлення віолончельних шкіл у різних країнах, поєднуючи виконавство, педагогіку і музику (аналіз музичних творів), написаних для віолончелі. Опрацювання великої кількості наукових джерел дало можливість автору систематизувати багатий фактичний матеріал, в історичній послідовності простежити розвиток методів і прийомів навчання, виявити загальні ознаки розвитку віолончельного мистецтва у різні часи, комплексно вивчити та узагальнити здобутки кожного етапу в розвитку віолончельного мистецтва. Проте, як зазначає В.Сумарокова, виконавська практика «як феномен цілісності» не набула переконливого історико-теоретичного узагальнення. Поза увагою залишилися і такі важливі елементи виконавства, як інтерпретація музичних творів, її жанрово-стильовий контекст; закономірності і тенденції інтонаційного словника епохи в динамічному взаємозв'язку сталих і змінних лексем віолончельної музики,

які переважають у виконавстві певного регіону і часового періоду; «семантика нотації» як системи символів, зашифрованих у музичному тексті і таких, які актуалізуються у виконавській техніці (зокрема й художньо-інтерпретаційній) [134]. На наш погляд, історико-теоретичне дослідження Л.Гінзбурга є безперечно важливим для підготовки молодих віолончелістів, адже дає можливість простежити еволюційний розвиток виконавського мистецтва, починаючи від його витоків і закінчуючи другою половиною двадцятого століття, коли віолончель стала одним із самих популярних сольних інструментів.

Цікавими у цьому плані є серія робіт, присвячена видатним віолончелістам сучасності – Д. Шафрану та С. Кнушевицькому (А. Івашкін), М. Ростроповичу (Грум-Гржимайло). Написані у формі нарисів про життєвий і творчий шлях радянських віолончелістів вони надають цілісну картину їх виконавського становлення, інтерпретаційного бачення багатьох музичних творів, напрямів розвитку молодих музикантів та подальшого розвитку віолончельного мистецтва.

У другій половині ХХ сторіччя виходить низка методичних видань, що стосуються початкового навчання віолончеліста. До них слід віднести працю Р. Сапожнікова «Початкове навчання віолончеліста» в якому висунуто та обґрунтовано вимоги до підготовки віолончелістів на перших етапах навчання, а саме:

- важливо з самого початку навчання юного віолончеліста домагатись того, щоб виконавська техніка учня розвивалась у тісному зв'язку з його музично-художнім вихованням, з розвитком його як музиканта-виконавця в широкому сенсі слова;

- працюючи над навчальним репертуаром і виконавською технікою, слід наглядно, на конкретних прикладах пояснювати учням виразні можливості тих чи інших прийомів гри. Це, з одного боку, сприяє виробленню в учня правильного розуміння значення техніки гри як засобу



виразності, а з іншого, робота над технікою стає для нього більш привабливою і цілеспрямованою;

- необхідно дотримуватись у навчанні юних музикантів послідовності, поступовості у підвищенні труднощі;

- педагогу-віолончелісту необхідно дуже ретельно продумати методику індивідуального навчання своїх учнів, домагаючись поступового переходу від менш важких завдань до більш складних, підбираючи навчальний матеріал, доступний для учня як з боку художнього змісту, так і техніки виконання [124].

У посібнику Р.Сапожніков піднімає одне із самих складних і мало розроблених в музичній методиці питань - питання підготовки учнів до публічних виступів. Автор наголошує, що одним із головних завдань педагога є ретельна підготовка учнів до заліку як психологічно, так і практично, докладаючи всіх зусиль до того, щоб перший публічний виступ пройшов вдало, без будь-яких серйозних зривів. Адже, невдача учня на першому виступі може визвати у нього розчарування, невпевненість у своїх силах і негативно вплинути на його подальше навчання. Навпаки, вдалий виступ «окрилює учнів новими надіями, вселяє в них впевненість, бажання активно працювати і упорно долати труднощі, пов'язані з навчанням музики». Окремо зупиняється автор і на репертуарі, який необхідно вибрати і ретельно продумати задовго до залікового періоду, враховуючи, що незвична обстановка неминує визиває деякі труднощі. Бажано включати в репертуар музичний матеріал не зовсім важкий, краще навіть більш легкий, чим учень може виконати. Разом з тим, автор переконує, що успішне проведення заліку (як і будь якого публічного виступу) залежить від методів навчання, поведінки самого педагога, а також від обставин, що створюються для учня в класі і дома. «Спокійна впевненість вчителя, відсутність зайвої суєти і нервозності в домашніх заняттях учнів, усунення причин, що заважають зосередити увагу на

підготовці до виступу – все це здійснює позитивний вплив на самопочуття учня і сприяє успіху справи» [124, с.34-35].

З методологічної точки зору цікавою є праця українського педагога-віолончеліста Ю.Полянського «Нариси з методики викладання гри на віолончелі» (1978), в якому репрезентовано цікаву і оригінальну методику роботи з беззвучними інструментами, в результаті чого докорінно перебудовується процес прищеплення віолончelistам відправних ігрових навичок. Центральним питанням роботи є виокремлення, систематизація і обґрунтування принципів, які складають міцний фундамент навчання у віолончельному класі:

- принцип розвиваючого навчання - реалізується за допомогою найрізноманітніших засобів від розв'язання зовсім легких завдань до вирішення досить складних творчих проблем;

- принцип навчання на високому рівні труднощів - мається на увазі не будь-які труднощі, а труднощі, що полягають у пізнанні сутності музичних явищ, зв'язків і залежностей між ними, у справжньому прилученні школярів до цінностей літератури і мистецтва;

- принцип опанування програмного матеріалу швидкими темпами - практичне втілення цього принципу вимагає від кожного викладача високої якості педагогічної роботи, адже всі ігрові навички, що формуються в класі, повинні відповідати досягненням сучасної віолончельної школи;

- принцип послідовності - який забезпечує логічну побудову всього процесу віолончельного навчання в різних його напрямках і передбачає: послідовність музично-образного розвитку; послідовність у вивченні інтонації (постійний слуховий контроль, органічний зв'язок інтонації); послідовне нагромадження штрихових варіантів; послідовне оволодіння технікою лівої руки через вивчення окремих позицій та їх змін від простих до самих складних, включення в роботу більш швидких темпів;

- принцип сенсорних корекцій - визначає організацію ігрових рухів та основу інтонації.

Втілення цих принципів на практиці торкається в першу чергу змісту навчання, актуалізує визначені види і форми роботи, способи і методи викладання [118, с.14,15,52].

Необхідно наголосити, що у другій половині ХХ сторіччя остаточно формується українська віолончельна школа, яка в порівняно короткий термін завоювала загальне визнання. Продовжуючи традиції петербурзької і московської віолончельних шкіл, її представники – В.Сазикін (учень С.Козолупова), В.Червов (учень Г.Козолупової і М.Ростроповича) Ю.Полянський (учень С.Вільконського), О.Щелкановцева (учениця С.Кнушевицького і М.Ростроповича) на новій ідейно-художній основі започаткували свій, своєрідний напрямок віолончельного виконавства, відмітними якими стало яскрава художність виконання, ясність і благородство стилю, глибока виразність, відмова від зовнішньої ефектності, висока культура звучання, повне підкорення досконалої технічної майстерності музичним задачам. Взаємодія радянської і української віолончельних шкіл представлена на рисунку 1.2.

Передові традиції української школи продовжуються і розвиваються не тільки на теренах України, але й представниками інших країн, які приїжджають навчатись в Україну, зокрема студентами з КНР Мань Цзян, Лю Цін, Лань Чжан та ін. В своїй виконавській і педагогічній практиці українські педагоги-віолончелісти велику увагу приділяють формуванню доцільних природних навичок гри на віолончелі, уміння «співати на віолончелі», всебічно проявляти себе в кантілені, прищеплювали прагнення до вироблення насиченого шляхетного тону та ін.

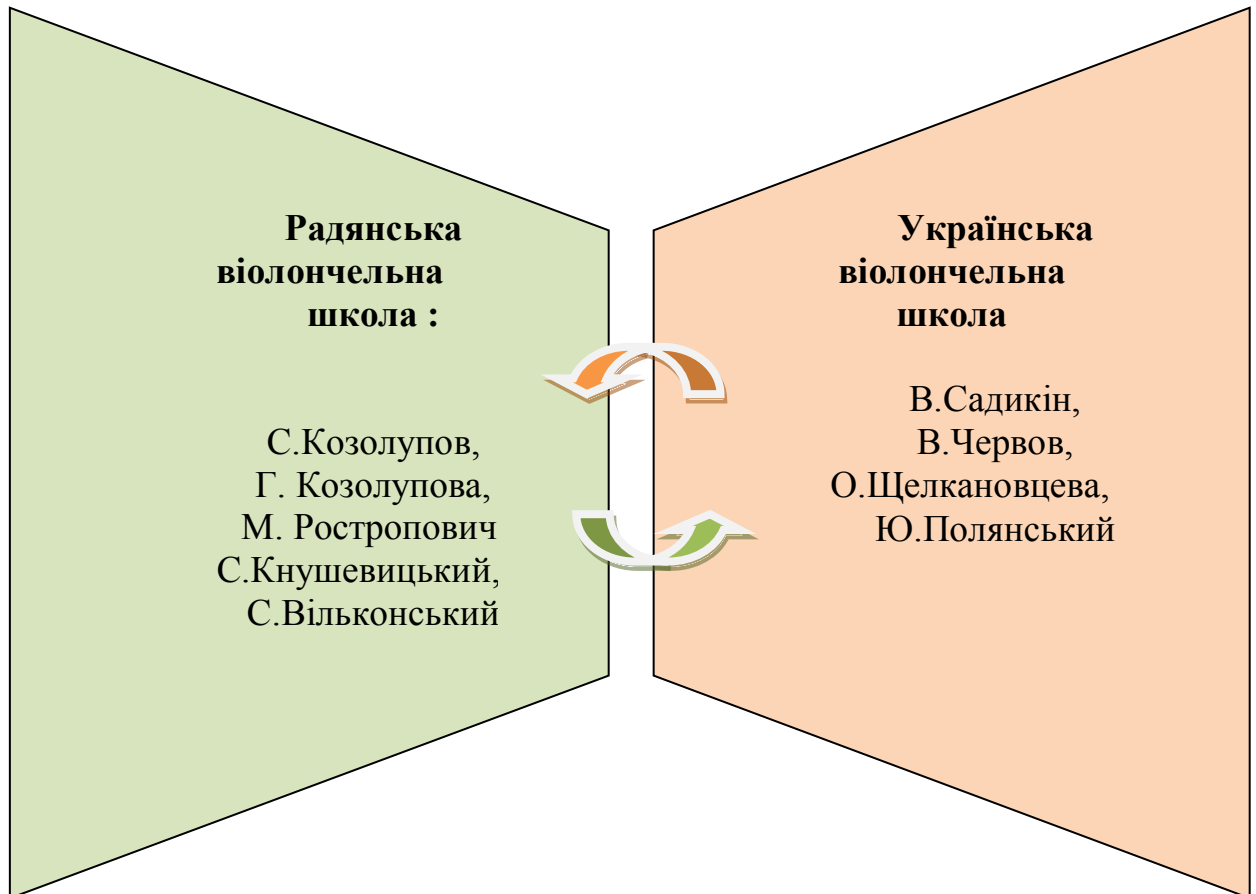


Рис.1.2. Взаємозв'язок української та радянської віолончельної шкіл

Педагогічні і виконавські здобутки українських педагогів-віолончелістів знайшли відображення в науковій практиці, зокрема в дисертаційному дослідженні О.Щелкановцевої «Сюїти для віолончелі І.С.Баха», монографії В.Червова «Про інтерпретацію сюїт для віолончелі І.С.Баха», статтях В.Сумарокової «Київська струнно-смичкова школа в контексті європейського виконавського мистецтва» і «Київська віолончельна школа в контексті дидактичних пошуків «випереджаючого навчання»», Ю.Білоусової «Становлення та розвиток музики для віолончелі соло у XVII-XVIII століттях», О.Зав'ялової «Людвіг Ван Бетховен та віолончелісти його оточення» і «Віолончельні сонати Л.Бетховена», Н.Водолеєвої «Про архітектоніку у Сонаті для віолончелі і фортепіано С.Прокоф'єва», Т. Арсенічевої «Соната для віолончелі і фортепіано В.Косенко: до проблеми традиційного та інноваційного у

виконавському тлумаченні твору», О.Пірієва «Сюїти для віолончелі соло М.Регера в контексті пізнього стилю композитора», Т.Гайдамович «Віолончельні сонати Л.Бетховена: методичні рекомендації виконавцям», В.Ларчікова «Нова парадигма лексикону сучасної віолончелі» і «Музично-виконавський арсенал сучасного віолончеліста». Аналіз цих праць дозволив конкретизувати і систематизувати їх за наукова думка) відповідними напрямками, а саме:

- становлення та розвиток Київської віолончельної школи в контексті європейського виконавського мистецтва;
- виявлення музично-виконавського арсеналу сучасного віолончеліста;
- інтерпретація музики для віолончелі соло. Розглянемо деякі з них детальніше.

Спроба цілісно проаналізувати віолончельні сюїти Й.Баха вирізняє дослідження В.Червова і О. Щелкановцевої. Вчені відзначають, що педагогічне значення віолончельних сюїт І.Баха полягає у тому, що в них представлені технічні прийоми, на яких базується вся віолончельна техніка (деташе, легато, комбіновані штрихи, акорди, гами, арпеджіо, подвійні ноти та ін.), також вони демонструють виражальні можливості інструмента: безліч відтінків суб'єктивних переживань – у сарабандах; радість, роздум, печаль – у прелюдях; жанрові характеристики, моторику, мовні інтонації в – танцювальних частинах. Тобто, у цих сюїтах І.Бах запропонував інноваційне трактування віолончелі – як інструмента, що виражає суб'єктивні або, навіть, сокровенні переживання героя; при цьому розвиток пластичної моторики, за характером висловлювання пов'язаної з рухом і такої, що містить жанрову або мовну структуру. На погляд науковців, тембральні особливості інструмента і специфічність звучання віолончелі без супроводу «споконвічно передбачають певний тип змісту й характер його втілення». Також дослідники відзначають велике значення цих сюїт і для створення віолончельного репертуару, адже в них були

передбачені основні шляхи розвитку даного роду музики, а також закладені риси, притаманні музиці для віолончелі соло ХХ століття, що стала класикою концертного репертуару: сюїти М.Регера, Б.Бріттена [176, 189].

Одночасно з інтерпретацією старовинної музики, науковці приділяють увагу аналізу та виконанню віолончельної музики ХХ століття. Цій проблемі присвячені статті О.Пірієва, Н.Водолеєвої та Т.Арсенічевої. На думку дослідників, інтерпретація музики сучасних композиторів викликає деякі труднощі, що пов'язані, насамперед, з тим, що «ще немає історичної дистанції, необхідної для уточнення критеріїв естетичних цінностей, музичної культури її ідеалів та музичних подій, для коригування жанрово-стильової відповідності музичних текстів, створених композиторськими школами й артикульованих музикантами-виконавцями у сфері академічного мистецтва» [7]. Також необхідно враховувати, що ХХ століття, як не жодне інше, сповнене парадоксів: поєднанням начебто непок'єднуваного, прагненням «договорити традицію» (за О.Соколовим) або її спростувати; інтерпретуванням музичного простору, який охоплює творчість представників найвіддаленіших епох і сучасності, різних континентів і регіонів; експериментуванням, створенням «нового синтезу різних типів мислення», інтегруванням експериментального як «зв'язку між усіма музичними експериментами» [7; 37].

Аналіз концертної діяльності відомих віолончелістів дозволив дослідникам визначити ще одну важливу тенденцію, сутність якої полягає у тому, що «багато виконавців прагнуть за обмежений час концертного виступу репрезентувати якомога більше музики ХХ ст., відмовляючись при цьому від звичної хронологічної послідовності (побудови програми виступу). І якщо у 70-роки складання програм Г.Кремером, який включав в один концерт твори Й.Баха, М.Регера, Б.Бартока, І.Ставінського, С.Прокоф'єва, Ф.Шуберта було для багатьох (зокрема і для музичної еліти) незвичним, несподіваним, то на кінець ХХ ст. «артикулювання

музичної культури» (термін Грум-Грижимайло) в усьому обсязі її великих ідей і духовних смислів від середньовіччя до сучасності – стало цілком типовим» [ ]. В зв'язку з цим, проблема виконавського аналізу інтерпретації музичних творів набула значної актуальності.

Так, у роботі Н.Водолеєвої аналізуються дві виконавські версії М.Ростроповича-С.Ріхтера і Д.Шафрана-А.Гінзбурга Сонати для віолончелі і фортепіано С.Прокоф'єва. Перші будують ціле, спираючись на епічну складову, другі – висувають на перший план ліричне начало. Однак обидві ці складові мають загальну «вокально-мовну природу й виявляються через співвідношення з протилежною моторно-пластичною стороною» музичного цілого. В результаті, зазначає дослідниця, з'являються дві принципово різні художні концепції музичного твору і розкриваються різноманітні можливості реалізації композиторської програми, закладеної в архітектоніці твору [37, с.102].

Цікавими, сучасними і необхідними для віолончельної практики є роботи І.Ларчикова, в яких розглядаються важливі для сучасного виконавця питання розширення темброво-виражальних можливостей віолончелі. Автором висловлено ряд цікавих міркувань, наприклад, що в ХХ столітті віолончель перетворилася у носія нескінченно багатоманітної інтонаційно-сонористичної сфери. Це, на думку автора, пов'язано з тим, що у ХХ столітті розширюється і переосмислюються уявлення про музичний звук: до сфери естетичного включаються звуки та акустичні явища, що раніше не мали відношення до музики – широкий спектр явищ шумового генезису, звуки природи та різноманітних проявів людської діяльності («конкретна музика» тощо). Відповідно, можна говорити про концепцію теоретичної нескінченності тембрових ресурсів та звукових можливостей музичного мовлення, що розповсюджується й на трактування традиційних музичних інструментів, активне експериментування з якими призводить до значного розширення палітри їх виражальних засобів, введення до виконавської практики невідомих досі й часто суттєво

відмінних від «класичних» виконавських технік, засобів звуковидобування, артикуляції тощо. В зв'язку з цим, автор визначає принципи систематизації й обґрунтовує загальну типологію всього різноманіття виражальних засобів і виконавських прийомів, що знаходяться в арсеналі сучасного віолончеліста. Для створення такої типології, в якості базових, він використовує два критерії: характер звукового результату, що досягається застосуванням того або іншого засобу, та інструментально-технологічна специфіка – тобто фактори, що обумовлюють його досягнення [82, с.42-44]. Це, на думку В.Ларчікова, дозволить молодим музикантам набути «відчуття природи» інструменту, як такого, що вирізняється красою і насиченістю звучання.

В річищі сказаного знаходиться дослідження В.Сумарокової «Віолончельне виконавське мистецтво у контексті нео-полістилістики ХХ початку ХХІ століття». На прикладі сучасної віолончелістки Ф.-М.Уїтті, автор демонструє асиміляцію композиторської думки, виконавської творчості і технічних можливостей віолончелі. Аналіз концертної програми Ф.-М.Уїтті, вона є єдиною віолончелісткою, яка грає двома смичками одночасно, дає підстави констатувати прорив її гри в технологічному, як і в естетичному сенсі. І хоча у виконанні творів Я.Ксенакіса, Дж.Шелсі, Дж.Харві, які становлять золотий фонд репертуару віолончелістки, за словами Б.Філановського «немає людини», а є акустичні об'єкти, різноманітні копії дійсності – як натуральної (міфологічної), так і математичної, авангардна позиція долання традиційних уявлень, які є основою і джерелом академічного висловлювання, призводить до заперечення існуючих еталонів виконання і в кінцевому рахунку дає багаті художні паростки. Автор зазначає: ««Не можна» весь твір витримати без єдиного нормального звука, але п'єса С.Шарріно «Ai limiti della Notte» уся зіткана із іматеріальних флажолетів. «Не можна» перевищувати акустичну межу динаміки інструмента, але в «Kottos» Яніс Ксенакіс досягає атонічної потужності саме цим шляхом. «Не можна» писати для



віолончелі такі ж високі ноти, як для скрипки (і навіть вище), але без них не народилися б найбільш захоплюючі моменти «Curve wiTh Plateaux» Дж.Харві. «Не можна» виключити з музики контраст, але Джачінто Шелсі концентрує цілий світ у першому звуці «Ygghur», а нам і не хочеться іншого». З рештою, «не можна» грати двома смичками, але в образі і звуці двосмичкової віолончелі все ж можна побачити і почути дуже багато». На наш погляд, цими переконливими рядками автор підтверджує, що музичні експерименти можуть мати художню цінність. Проте, за словами В.Сумарокової, використання віолончелі у такому ракурсі призводить до того, що «втрачається мова від першої особи (звичне амплуа віолончелі), мелодичний інструмент із широкою душею кантилени «перетворюється на природне тіло» [134, с. 43-48].

Але ми не погоджуємось з цією думкою, адже ХХ століття з його бурхливими культурними сплесками та експериментами в галузі музики, переосмисленням уявлень про музичний звук вимагає принципової зміни естетичних критеріїв, трансформації як композиторської так і виконавської творчості. Тому, вважаємо переконливою думку В.Сумарокової проте, що Ф.-М.Утті збагачує можливості віолончелі, розсуває її голос до неймовірної звучності, дегуманізує її, – але тим яскравіший стає людський образ самої Ф.-М.Уїтті, адже «умова і причина правильного тону – не тільки постановка рук, а й сама особистість» [134, с. 48].

Отже, підсумовуючи сказане у підрозділі можемо констатувати, що теорія і практика віолончельного виконавства пройшла довгий і доволі складний шлях розвитку. Звернення до її історичних витоків складає невід'ємну умову для більш повного розуміння сучасної практики віолончельного гри та особливостей навчання гри на цьому музичному інструменті, які ми розглянемо у наступному підрозділі.

## **1.2 Особливості інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України**

Процес удосконалення інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України у нашому дослідженні розглядається в контексті соціальних, матеріальних і духовних цілей розвитку суспільства. Загально визнано, що тільки висококваліфіковані спеціалісти, що володіють потенційними можливостями творення в нових економічних умовах, відрізняються прогресивним стилем науково-педагогічного мислення, компетентно вирішують освітні завдання, здатні перетворювати педагогічну реальність і досягати значущих результатів. Високий професійний рівень викладачів досягається особистісним цілепогляданням і мотивацією у визначеній освітній середі.

Останніми роками у вищих навчальних закладах на теренах України отримують мистецьку освіту багато студентів з КНР. Тому визначення особливостей інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України стало актуальним напрямом педагогічних досліджень. Науковий пошук вчених спрямовувався на визначення методологічних основ підготовки студентів з КНР (В. Антонюк, А. Козир, Л. Куненко, О. Щолокова), впровадженні компаративістського (Вей Лімін, Лі Пін), інтеграційного (Шугуан) компетентісного (Лю Цяньцян) підходів та етнокультурного компоненту (У Іфан), вивченні національних традицій (Вей Лімін) та діалогу культур в проекції «Україна – Китай» (Фу Сяоцзін), формування методичної компетенції (Ши Цюнь Бо), виконавської техніки (Ван Бін) та виконавського досвіду (Шугуан), умінь художньо-педагогічного аналізу (Чжан Цзе). Ці дослідження спрямовані, перш за все, на задоволення «потреби китайського суспільства у висококваліфікованих кадрах» (Ей Юй Хуа).

Вчені відзначають, що необхідність визначення особливостей інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-

педагогічної освіти України посилюється соціальним замовленням на відповідні інформаційному суспільству цілі, завдання, форми, якість вищої освіти, і передовсім на особистість фахівця, здатного до швидкої, гнучкої зміни своєї життєдіяльності. Це створює об'єктивні умови для перегляду методичних основ навчання гри на віолончелі у вищій педагогічній школі, що склалися останніми десятиріччями. Подолання репродуктивного стилю підготовки вчителів музики і перехід до дидактичної парадигми, котра забезпечить пізнавальну активність і професійну креативність студентів є, на наш погляд, одним із стратегічних напрямів удосконалення інструментального навчання студентів мистецьких факультетів. Це вимагає збагачення змісту відповідних дисциплін, а також розуміння того, що «виконавське мистецтво володіє невичерпним педагогічним і творчим потенціалом і є найважливішим засобом навчання, виховання і розвитку особистості вчителя музики впродовж життя» [98, с. 57].

Визначаючи особливості інструментального навчання студентів з КНР ми з'ясували, що підготовка вчителів музики у вищих педагогічних навчальних закладах суттєво відрізняється від традиційної системи навчання і передбачає проведення занять в індивідуальній формі по спеціальним предметам (інструмент, диригування, вокал), що в свою чергу передбачає багатовекторність професійної діяльності вчителя музичного мистецтва як диригента, керівника ансамблю, музичного просвітника. Розглядаючи музично-педагогічну освіту як процес і результат духовно-практичного осягнення перетворюючих і гуманістичних функцій музики, спрямований на розвиток особистості майбутнього вчителя в усьому багатстві виявів її ціннісних ставлень до явищ художньо-естетичної культури, до суспільства в цілому, О.Ростовський відзначає ще одну особливість інструментального навчання вчителів музичного мистецтва. Зокрема те, що сучасний вищий навчальний заклад намагається забезпечити студентів найрізноманітнішою інформацією на всі випадки життя, звідси й величезний перелік дисциплін у навчальних планах, їх

надмірні обсяги, що створює проблему перевантаження студентів, яка для музичних факультетів особливо актуальна. Зусилля викладачів найчастіше спрямовуються на вирішення суто навчальних завдань, зокрема, озброєння теоретичними знаннями та навичками музично-виконавської діяльності. Замість того, щоб бути засобом інтелектуального, емоційно-ціннісного, музично-творчого розвитку, засвоєння знань та оволодіння вміннями музично-виконавської діяльності перетворюється в самоціль. Однак, вирішального значення набуває не стільки обсяг знань, скільки їх глибина і системність. Тоді майбутній вчитель буде здатний захопити музичним мистецтвом інших, викликати учнів інтерес до музичної діяльності [57, с. 20].

Аналіз наукових праць дозволив визначити «інструментальне навчання» як музично-освітній феномен, структурно і функціонально підпорядкований мотиваційно-цільовим, змістовим, процесуально-організаційним завданням виконавського розвитку студента.

На нашу думку, особливості інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України полягають, з однієї сторони, в дуалістичності навчального процесу (навчання гри на віолончелі і виховання педагога-музиканта), з іншої – в її когерентності (взаємопов'язаності), що в першу чергу передбачає: визначення близьких і перспективних цілей навчання; опору на українські та китайські музично-виконавська традиції, орієнтацію на основні принципи китайської філософії - «хуасі» та «сіхуа»; набуття умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів та умінь їх художньо-педагогічного аналізу; орієнтацію на художньо-ментальний підхід.

Виходячи із вищесказаного, принциповим в дослідженні стало положенням, згідно з яким якість інструментального навчання студентів з КНР знаходиться в прямій залежності від взаємоузгодженості соціальних (зафіксованих у нормативних документах), особистісних (орієнтованих на потреби та очікування студентів) та педагогічних (визначених викладачами

стосовно окремих дисциплін і навчальних занять) цілей. Відповідно забезпечити якісне та ефективне навчання гри на віолончелі в педагогічних університетах можна на основі цільової орієнтації процесу навчання на кінцевий результат – готовність до інструментально-виконавської діяльності в школі. Це зумовлює методично грамотне спрямування виконавського та загальномузичного розвитку студентів шляхом поглиблення музично-історичних та музично-теоретичних знань, залучення до різних видів виконавської діяльності – ансамблеве музикування, художня інтерпретація музичних творів, імпровізація, підбір на слух, акомпанемент. Відповідно *«готовність до інструментально-виконавської діяльності»* визначаємо як цілісне психологічне та змістово-методичне утворення, що об'єднує налаштованість студентів на інструментально-виконавську діяльність, засвоєні ними музично-педагогічні знання, вміння художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів та оцінювання її результативності в процесі музично-естетичного розвитку школярів.

Механізмом функціонування процесу навчання гри на віолончелі на мистецьких факультетах є система навчально-виховних цілей (внутрішніх та зовнішніх) вивіреної у своїй послідовності та прогнозованих за наслідками, що робить їх провідним орієнтиром досягнення студентами високих результатів у навчанні та виконавській діяльності. Близькі і перспективні цілі стимулюють, активізують, організовують навчальні дії студентів. При цьому необхідно враховувати, що їх успішна реалізація залежить від розвитку умінь цілеутворення, тобто вміння ставити цілі й досягати їх в процесі навчання.

Аналіз наукових праць дозволив визначити алгоритм цілеутворення, що полягає в наступному: прийняття і розуміння цілі, поставленої викладачем, її збереження впродовж тривалого часу і підпорядкування їй своєї поведінки; самостійна постановка цілей (уявлення цілі до початку дії, усвідомлення цілі, її формування); визначення реальності досягнення цілі,

її співвіднесення з своїми можливостями і заміна нереальних цілей реальними; визначення послідовності головних і другорядних цілей з урахуванням рівня досягнення попередніх цілей (результатів виконання навчальних дій); конкретизація цілі, визначення її залежності від умов і зв'язку з цим постановка нових питань.

Тому можна погодитись з висловлюванням Б.Додонова стосовно того, що «не мотиви визначають нашу майбутню активність, а сценарій, який має кожний з нас на майбутнє. І записаний цей сценарій у свідомості людини у вигляді цілей» [55, с. 49]. Враховуючи, що ціль – це умовне зображення майбутнього результату, це «вектор» діяльності, який визначає її напрямок, а також величину зусиль, що розвиває суб'єкт при її виконанні, наковці наголошують на тому, що спонукальна сила цілі полягає в її усвідомленості, визначеності, конкретності, співвіднесенні з іншими цілями особистості.

Тому, одним із першочергових завдань формування готовності студентів до музичної діяльності є визначення близьких і перспективних цілей навчання, які стимулюють, активізують, організовують дії студентів. Адже навіть найбільш позитивні мотиви, створюють лише потенційну можливість виконавського розвитку майбутнього вчителя, оскільки їх реалізація залежить від процесів цілепокладання. З цих позицій актуалізується проблема взаємодії викладача і студента у визначенні проміжних і кінцевих цілей навчання, які б стимулювали, організовували, активізували дії студентів в напрямку досягнення навчального і професійного успіху. Тому можна вважати принциповою думку І.Ростовської про те, що «важливо, щоб уміння цілеутворення формувались під керівництвом педагога, а не склалися стихійно» [57, с.122].

Сучасні дослідники мистецької галузі (Н.Мозгальова, І.Ростовська, Чжан Цзе, Шугуан та ін.) першочерговим завданням викладача інструментального класу, вважають доцільним залучення до процесу

цілепокладання студентів, узгодження з ними домінуючих і додаткових цілей (відповідно до особистісних потреб) та підпорядкування їх єдиній меті – підготовка компетентного спеціаліста для музично-педагогічної галузі. Особливу увагу при цьому слід приділяти цілям, орієнтованим на особистісні потреби студентів. Вони складаються на основі розуміння майбутнього професійного статусу і призначення; оцінки ролі виконавської підготовки в майбутній професійній діяльності, інтересу до предмету, потреби в накопиченні і розширенні компетенцій у виконавській сфері [57, 98, 186].

У зв'язку з цим, вважаємо доречним розглянути визначення І.Ростовською видів, етапів і проявів цілей учіння гри на музичних інструментах. До різновидів дослідниця відносить кінцеві (наприклад, розучити й виконати твір) і проміжні цілі (наприклад, домогтися технічно досконалого засвоєння певного прийому гри): етапами реалізації вважає їх постановку, обґрунтування, мислене передбачення результату й способу досягнення, апробація цілі дією, конкретизація кінцевої цілі у вигляді проміжних, вибір з кількох цілей найбільш реальної, побудова плану дій. Виявами цілей, на переконання науковця, виступають: доведення роботи над твором до художнього виконання або її постійне відкладання; прагнення до завершеності навчальних дій або їх незавершеність, подолання перешкод або зрив роботи при їх виникненні; відсутність відволікань або постійні відволікання [57, с.122].

З метою підвищення ефективності інструментального навчання студентів з КНР система навчально-виховних цілей повинна бути спрямована на формування готовності студентів до музичної діяльності за рахунок поступового творчого, аксіологічного та акмеологічно орієнтованого розвитку. Основою формування готовності студентів до музичної діяльності є спрямованість особистості, яка виникає в процесі цілеутворення і передбачає вибір відповідних засобів навчання, за допомогою яких вона прагне досягти поставленої мети. Будучи сукупністю

стійких мотивів, що спрямовують діяльність особистості, спрямованість виражає достатньо усвідомлену та емоційно виражену орієнтацію на визначену професію. На думку І.Подласого, професійна спрямованість повинна включати інтерес до справи, усвідомлення обов'язку та суспільної важливості обраної спеціальності, тяжіння до неї в силу її емоційної привабливості [117, с.44]. Крім того, вона повинна враховувати багатовекторність професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, що вимагає набуття значної кількості різноманітних знань, оволодіння різноплановими виконавськими вміннями і навичками.

У контексті вищесказаного варто наголосити, що однією з особливостей інструментальної підготовки педагогів-музикантів в сучасному Китаї є проблема забезпечення наступності у навчанні. На думку молодого дослідника У.Іфана, вона є «тим необхідним елементом зв'язку минулого, теперішнього і майбутнього, який дозволяє діалектично поєднувати старе з новим, здійснювати зміну однієї форми іншою, більш досконалою, знаходити нові форми і створювати передумови для їх успішного розвитку» [153]. Варто зазначити, що ідея наступності у східній педагогічній традиції має глибоке філософське підґрунтя і є результатом єдності конфуціанства, даосизму та буддизму. Одним з перших в історії людства, хто висунув ідею щодо всебічного розвитку особистості, в основі якого лежить передача і виконання традиційних норм і канонів навчання та виховання, був китайський філософ Конфуцій. Він і послідовники його учіння орієнтували молодих людей на безкінечне самовдосконалення і наслідування цьому впродовж життя. Оскільки престиж освіченої людини в Китаї був досить високим, склався культ освіти, що в свою чергу визначило пріоритет наступності у навчанні як однієї з обов'язкових умов здійснення неперервності здобуття знань; єдності, взаємозв'язку та узгодженості мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних щаблях освіти.



Особливість інструментальної підготовки у педагогічному вузі полягає ще й у тому, що ці навчальні заклади не готують професійних виконавців-віолончелістів, проте навчання в інструментальному класі повинно ґрунтуватись на світових музично-виконавських традиціях, представлених плідною діяльністю видатних педагогів-віолончелістів, таких як М.Ростропович, Д.Шафран, Н.Шаховська, Н.Гутман (Росія), К.Хенкель, М.Штильц, І.Майнц (Німеччина), А.Мюньє, Р.Ліду, Р.Фантароза, К.Коен (Франція), Л.Парнас, Л.Харрел, Р.Кіршбаум (США), Ж. дю Пре (Англія), М.Брунелло (Італія), А.Менезіс (Бразилія), Т.Хіраї, М.Фудзівра, К.Ясуда (Японія), В.Сазикін, Ф.Мулерт, І.Кучер, Г.Пеккер, Ю.Полянський, М.Чайковська, В.Червов, Г.Хохлов (Україна). Ці митці активно пропагували віолончельне мистецтво, займаючись педагогічною діяльністю, викладаючи у вищих навчальних закладах, даючи майстер класи.

В наш час, під впливом інтенсивного розвитку засобів масової інформації виникли численні і різноманітні форми зближення музикантів різних країн і творчих напрямів. Крім великої кількості аудіо- і відеозаписів корифеїв-інтерпретаторів, відбувається широке спілкування музикантів різних вікових категорій на фестивалях, концертах, симпозіумах, майстер-класах. Зникають міжнаціональні межі, виконавці і педагоги можуть безпосередньо переймати досвід один одного. «У результаті цього, – зазначає Д.Седова, розуміння виконавської школи як окремого національного навчально-методичного організму частково втрачає свою колишню значимість. Пріоритет отримує одночасне співіснування художньо-методичних принципів і самобутності творчої індивідуальності педагога – «володаря дум». Висока культура, масштабність художніх ідеалів, безумовний професіоналізм стають вирішальними компонентами авторитету наставника, успішності його виховних методів і практичних рекомендацій» [57, с.75-76].

За визначенням Цзинь Нань, виконавська школа характерна тим, що вона історично змінна, соціальна та національна. Процес історичної змінності виконавських шкіл завжди нерозривно пов'язаний з всебічним музичним розвитком, з конкретними вимогами виконавської практики. Зміни в громадському житті певним чином впливають на зміни пануючого художнього світогляду, у зв'язку з чим змінюється й творчість композиторів, тобто стиль музики, її жанри. На думку дослідниці, соціальні умови визначають ідейну та естетичну спрямованість виконавського мистецтва, а також впливають на характер виконавських шкіл. Музиканти завжди були виразниками конкретних ідей у своїй творчості, вносячи в традиційну атмосферу виконавства свіжі ідейні напрямки, а вокальна техніка слугувала засобом вираження цих ідей. «Шлях проникнення громадсько-значущих ідей: від політичного та державного ладу – в літературу і поезію, відтак – у музичну творчість, а звідти – у музичне виконавство» [172, с. 255].

Національний характер виконавських шкіл, на переконання Цзинь Нань, обумовлений також складом життя кожного народу, його поезією, законами розвитку фонетики мови, народними музичними традиціями, мистецтвом народних співаків. Ця своєрідність проявляється у змісті, жанрах, звукове денні, емоційності, використанні реєстрів голосу. ролі слова в музиці, ритміці, ладовій структурі, мелізматичі тощо. Тенденції нового, котрі виникають у ланці «композитор-виконавець», змушують виконавців знаходити нові технічні та виконавські прийоми, котрі поступово закріплюючись у практиці, перетворюються в традиції і шляхом навчання передаються наступним поколінням музикантів. Таким чином, виконавська школа завжди йде попереду педагогічної, а остання в свою чергу, спираючись на досвід минулого й сучасного, готує виконавців для майбутньої продуктивної діяльності. У ХХ столітті відбулося помітне зближення виконавських шкіл. Сьогодні можна говорити про «еталонних виконавців», які вміють відмінно виконувати музику свого народу, а також

володіють блискучою виконавською технікою для виконання класичного європейського репертуару, переключаючись з однієї манери виконання на іншу [172, с. 256].

Не можна не погодитися з думкою сучасної дослідниці віолончельного мистецтва В.Сумарокової про те, що музикант на межі тисячоліть у співпраці з композитором стає рупором новітнього часу, починає створювати нові традиції, що потребує комплексного теоретичного осмислення сучасної виконавської і педагогічної практики в зв'язку з реалізацією ситуації постмодерна та появою стильових тенденцій нового синтезу. У глобальному масштабі композиторської творчості вони набувають всі більше інтенсивного розвитку; при цьому традиції виконання стародавньої віолончельної музики (сольної, дуєтної) зараз знаходяться у стадії активного становлення [134, с. 34-38].

Враховуючи, що наше дослідження спрямоване у музично-педагогічну площину, вважаємо доречним звернутися до дослідження Л.Воевидко, в якому розглянуто педагогічний аспект музично-виконавських традицій. На думку вченої, зміст виконавських традицій полягає в сукупності суттєвих ознак, які дозволяють виокремити два смислових напрямки: теоретичний і практичний. Теоретичний напрямок розуміється як «інформаційний масив» системи напрацювань, які передаються від покоління до покоління, практичний – має на меті збагачення традицій в процесі музичної і педагогічної діяльності, враховуючи її стратегією, форми, методи і прийоми роботи. Зосереджуючись на українських виконавських традиціях, дослідниця виявляє їх сутнісні характеристики і трактує як феномен, що виражає об'єктивний послідовний зв'язок. Завдяки йому наслідуються думки і судження щодо цілей, задач, завдань музично-педагогічного процесу, засобів і механізмів його реалізації, характеру взаємодії суб'єктів освітньої діяльності. Музично-виконавські традиції, на думку автора, слід розглядати як специфічний прояв феномену соціально-культурної

спадщини, засіб передачі від покоління до покоління значущих концептуально-теоретичних положень, методів і прийомів. Це положення суголосне з визначеннями інших науковців, які вважають, що традиція як процес творення представляє культуру, соціальну згоду і колективну віру [35].

За тлумачним словником «традиція» перекладається з латинської мови як переказ [30, с. 227]. Вона проявляється у вигляді здавна звичних, усталених, стереотипних знань людської культури, котрі переказуються наступним поколінням. Деякі дослідники розглядають традиції як продукт, завершений результат відносно постійних, загальноприйнятих, повторювальних способів, видів і методів діяльності, які вже затвердились у практиці, інші – як своєрідний статистичний стан і одночасно, як динамічний процес розвитку, постійного якісного удосконалення [30; 36; 5; 84].

У філософському розумінні традиції – це суспільні цінності, які набули сталої форми й передаються наступним поколінням та зберігаються протягом тривалого часу в суспільстві загалом чи в окремих соціальних групах. Тобто це «самодіяльна колективна творчість народних мас, що виростає на ґрунті їхнього трудового життя і побуту, відбиває багатовіковий досвід і мудрість, є втіленням народних ідеалів, кращих загальнолюдських і національних рис і почуттів» [157; 159].

У культурознавчому аспекті традиція – це механізм акумуляції (накопичення), трансмісії (передачі) і асасміляції (реалізації) культурного досвіду [38; 77], у педагогічному – стійкий і значущий компонент культури, який передається від покоління до покоління за допомогою механізму наступності [45; 72]. В естетиці традиції складають «цілісні формально-змістові структури, які несуть у собі найбільш цінні художні досягнення людства (жанрові, родові, видові особливості мистецтва); зображувально-виражальні засоби, властиві спеціальним формам мистецтва конкретного народу» [149; 160; 161].

«Традиційне» вважається важливим атрибутом народної культури і вживається для визначення стабільності і сталості суспільних відносин, а також для визначення солідарності особистості із загальноприйнятими нормами поведінки даної спільноти людей. Цікаво, що у переважній більшості визначень музичної культури, «традиційність» проголошується її головною властивістю. Атрибутами традиції виступають наступні ознаки: стабільність, константність, сталість, регулярна повторюваність, наслідування» [101; 115; 153]. З середини ХХ століття, коли музична культура, завдяки великим міжнародним конкурсам, набула міжнародного характеру, питання збереження і передачі традицій навчання гри на музичних інструментах стає особливо актуальним.

На переконання Л.Воевидко, збереження цих традицій може слугувати якісній підготовці спеціалістів музично-педагогічної галузі, а саме:

- вихованню здатності самостійного вирішення художньо-виконавських задач за відповідними етапами роботи над творами;
- розвитку технічної майстерності музиканта з урахуванням підпорядкування художньо-творчому задуму аспекту вирішення виконавських задач;
- формування умінь глибокого проникнення в художній образ музичного твору на основі його художньо-педагогічного аналізу, що сприяє більш ефективному сприйняттю музики учнями загальноосвітніх навчальних закладів;
- збереженню накопиченого студентами музично-педагогічного репертуару, що дозволяє концентрувати увагу на ефективному проведенні уроків;
- художньо-педагогічному спілкуванню викладача зі студентами у процесі інструментального навчання, що забезпечує спадкоємність традицій [35, с.73-75].

Проблема збереження і використання китайських традицій музикування на музичних інструментах є актуальною і для сучасної музично-педагогічної практик Китаю. Багато китайських виконавців вважають своїм обов'язком розповсюджувати національну культуру і традиції, знайомити слухачів і учнів з найкращими творами китайських композиторів. Для цього вони постійно підвищують свій виконавський рівень, вивчають західноєвропейську культуру, а також досліджують музичні традиції свого народу. Для китайської інструментальної музики характерний тісний зв'язок з фольклором, народною піснею, традиціями виконавства на старовинних китайських народних музичних інструментах – струнно-щипкових (китайська гітара – пиба) і смичкових (двохструнна скрипка хуцинь), духових (бамбукова флейта ді, багатоствольний шен), які стали невід'ємною часткою національного «звукового образу» інструментальної музики.

Дана проблема знайшла відображення в роботах Ю Чи Хонга, Тун Дао Цина, Сун Мін Чу, Ван Гуанчі, Ян Інью Лю, Ю Куан Інга та ін. Цікавими є статті китайського композитора і музикознавця Чжоу Лонга, в яких розглядається вплив народного мистецтва на китайську оркестрову, ансамблеву та інструментальну музику для сольного виконання. До подібної тематики звертаються і деякі дослідники з інших країн, зокрема австралієць Р.Клеменс та італієць Л.Пісано. Вони відзначають принципово новий характер синтезу професійного і фольклорного в сучасній інструментальній музиці Китаю.

Для нашого дослідження значний інтерес мають дослідження, які стосуються взаємозв'язку композиторської творчості з традиціями, духовними цінностями, національною культурою, а також прояву в інструментальній музиці головної філософської категорії – «Чі», яка вважається основою буття, основою природи (даосизм), основою людини (конфуціанство). Осягнення (розуміння) цієї категорії є важливим моментом проникнення в сутність китайського (музичного) мистецтва.

Варто зазначити, що у китайській культурі здавна простежується взаємодія Чі і Юнь, де Чі – це життєва енергія, а Юнь – це душа. Згідно китайської філософії Чі і Юнь присутні в кожній живій істоті, у творі мистецтва [157; 159; 168]. В кожному музичному творі теж є свої Чі і Юнь, які втілені в житті композитором і енергетично впливають на виконавця і слухача. Вони створюють неповторну музичну ауру, притаманну тільки китайській музиці, наприклад: Лі Ін Хая «Пісня Чжен і Сяо», Чу Ван Хуа «Музика заката», Ван Цзянь Чжуна «Баллада про абрикос муме» та ін..

Особливості музичної мови Китаю обумовлені значним впливом діалекту «ханьюй» – одного з самих розповсюджених серед китайців; багато інструментальних творів містять ритми і мелодії народу хань; інтонація також формує Чі, визначаючи енергію музичного висловлювання [153;157]. Необхідно зазначити, що «північні» звуки відрізняються більш сильними і жорсткими інтонаціями, а з «півдня» – більш легкими і м'якими, що також виявляється в специфічності тембрі і впливає на звукову палітру. Тому, у передмові до «Хрестоматії інструментальних творів китайських композиторів» Чжен Син Саня зазначається: «для розуміння сутності інструментальних творів надзвичайно важливо говорити, читати, декламувати і співати китайські мелодії, усвідомлювати приховані в них фонетичні інтонації» [168, с.11].

На формування музичного мислення китайських композиторів суттєво вплинула така особливість національної музичної традиції як пентатонна ладова система, що зародилась в давніх пластах китайського фольклору, відповідала старовинним китайським музичним інструментам і відзначалась незвичною звуковою її палітрою.

Однією з особливостей і одночасно відмінностей китайської і західноєвропейської інструментальної музики є імітація стилю гри на старовинних китайських струнно-смичкових інструментах (баньху, ерху, хуцїнь) відображених у звучності «реальних» і «нереальних» звуків, притаманних виключно китайській музиці. Відображення нереальних»

звуків, характерні і для співу у манері «Шуей Чан», що використовується в китайських операх. За свідченням китайських виконавців «нереальні звуки зазвичай є продовженням «реальних», хоча самі не мають матеріальної сутності, але володіють деякою енергетикою, що суттєво впливає на «Чі». Варто зазначити, що звукова палітра китайських струнно-смичкових інструментів володіє надзвичайним багатством звукових ефектів, кожний з яких несе в собі визначений енергетичний заряд – має своє «Чі».

Проаналізуємо типові звукові образи та їх темброві характеристики, які найбільш часто зустрічаються в китайській інструментальній музиці. Так, для протяжних мелодій величного характеру характерні тембри давніх китайських дудок «сяо» і «чжен», які до сьогодні мають найбільш розповсюдження серед китайських музичних інструментів; життєрадісні образи відображає високий і дзвінкий тембр бамбукової флейти «ді», якому притаманна здатність створювати атмосферу свята та особливої енергетичної піднесеності (імітація цього інструменту найбільш часто зустрічається в звуковій палітрі інструментальних творів китайських композиторів); ровний і спокійний характер музики створює м'який тембр губного органу «шен», який є предком всіх європейських язичкових музичних інструментів; гарячий характер, піднесений настрій відображує твердий, ясний і декілька різкуватий тембр китайської скрипки «баньху», який грає головну роль в активізації музичного образу; зворушливий і печальний характер створює переливчатий, м'який, повний і м'який тембр струнного музичного інструмента «ерху», який здатний відкривати самі далекі таємниці душі, передавати стан людського горя (для виконавця головним є не імітація тембру скрипки ерху, а передача того енергетичного заряду, яким володіє цей інструмент); сильний і волелюбний характер передають китайські ударні інструменти (різноманітні дзвіночки та барабани), що володіють звуковою різноманітністю та досить часто імітуються в інструментальній музиці. Отже, національне багатство музичних образів, темброва різноманітність музичного інструментарію



отримала широке втілення в інструментальній музиці китайських композиторів (У Цзучана, Ван Лішаня, Дан Чжао І, Гі Дзжу Хуна, Чжан Міна, Дін Шан Де, Ван лінь Шань, Чу Вей, Гуо Чі Ходг, Чу Ван Хуа та ін.).

Підсумовуючи сказане не можна не погодитися з думкою Хуан Чжулин, яка вважає, що професійна музика Китаю з самого початку свого розвитку «була тісно пов'язана з китайською філософією, соціальними особливостями китайського суспільства, виробила строгу оригінальну систему музичного мислення, яка, хоча і зазнавала серйозних історичних змін, зберіглася до сьогодення як цілісне естетичне явище» [167, с.112]. Поряд з елементами народного музикування, пісенного і танцювального фольклору, в ній втілено основні принципи китайської філософії, що визначило своєрідність музичної мови та заклало основи традиційного національного музичного світогляду.

Варто відзначити, що багато китайських студентів вважають своїм обов'язком розповсюджувати національну культуру і традиції, знайомити українських слухачів і учнів з найкращими творами китайських композиторів. Для цього вони вивчають західноєвропейську культуру, підвищують свій виконавський рівень, а також оволодівають уміннями виконавської інтерпретації музичних творів.

Виконавська інтерпретація (інтерпретація, від лат. *interpretario* – тлумачення, розкриття смислу, трактовка) є важливою складовою педагогічної діяльності в галузі музики. Її мета полягає у трактовці продукту первинної музичної творчості. Теорія виконавства переконливо доводить принципову можливість варіантного тлумачення музики, адже в нотному тексті містяться лише відносні вказівки стосовно темпу, динаміки, педалізації, інших особливостей виконання. «Піаніст, скрипаль, віолончеліст – не механічні віддзеркалювачі авторського задуму. Майстер виконавської інтерпретації свідомо чи підсвідомо прагне до того, щоб не тільки якнайглибше передати композиторське творіння, а й знайти творче його тлумачення, наповнити музику власним переживанням» – наголошує

Г.Падалка [114, с.3-10]. Але якщо «концертний виконавець» зосереджується на виразності виконання, його стильовій відповідності, відтворенні художнього образу, то перед вчителем музичного мистецтва постають додаткові завдання. Адже, виконуючи музику перед учнями, педагог завжди має переслідувати навчальну, виховну, розвиваючу мету.

Враховуючи, що випускники мистецьких факультетів працюють вчителями загальноосвітньої школи, педагогами музичної школи, викладачами музичних дисциплін середніх і вищих закладів освіти, в процесі своєї професійної діяльності вони постійно вдаються до демонстрації музичних творів чи їх фрагментів, до «показу музичних творів». Від виразності виконавської інтерпретації педагога залежить характер музичного сприймання учнів, їх естетичний розвиток та музичні враження. В контексті музичної діяльності вчителя музичного мистецтва доцільно говорити про «художню інтерпретацію». Вона включає не тільки виконавські, а й словесні аспекти, котрі мають змістовно поєднуватися, доповнювати один одного в розкритті художнього образу.

На переконання Г.Падалки, «вживаючи термін «художньо» в словосполученні «художньо-педагогічна інтерпретація», підкреслюємо мистецьку основу, те, що спрямоване як на виконавське, так і словесне тлумачення музики, адже коли йдеться про мистецтво, виразне слово вчителя відіграє особливу роль, допомагаючи учням не лише розібратися в структурі художнього образу, а і яскравіше збагнути його красу, глибше сприйняти змістове наповнення музики [113, с.3-5].

Художньо-педагогічна інтерпретація музики передбачає досягнення єдності музики і слова про неї, а також здатність викладача до педагогічного спрямування виконавської і словесної трактовки в орієнтації на можливості і потреби розвитку естетичного сприймання учнівської молоді. Здатність до художньо-педагогічної інтерпретації свідчить про вищий ступінь професіоналізму в галузі музичної педагогіки.

Безумовно, рівень інструментальної підготовки вчителя музичного мистецтва об'єктивно не може бути таким же високим, як і у виконавця професіонала. Великого значення тут набуває вміння досягнути художній образ музичного твору, художньо-інтерпретувати його в процесі виконання в школі. Тому, підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва в класі віолончелі повинна бути спрямована на формування цілої низки вмінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів.. Аналіз досліджень у мистецькій галузі (І.Гринчук, Л.Гусейнова, П.Косенко, Г.Падалка, В.Крицький, Т.Панасенко, Чжан Цзе, Шугуан, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін..) засвідчив, що уміння художньо-педагогічного інтерпретації музичних творів включають в себе:

- музично-аналітичні вміння – вміння аналізувати, систематизувати, порівнювати, класифікувати та систематизувати мистецьку інформацію; а також уміння: оперувати музичними поняттями та виділяти ознаки цих понять, орієнтуватись в основних історико-теоретичних питаннях, пояснювати сутність музичних явищ, науково оцінювати музичні явища, знаходити зв'язки (прямі та опосередковані) між музичною діяльністю та іншими сторонами суспільного життя (Т.Панасенко, І.Гринчук);

- комунікативні вміння – здатність вчителя якомога ближче відтворити основні настрої музики, наситити її образними порівняннями, урізноманітнити словесними барвами. Як зазначає Чжан Цзе, вміння словесно інтерпретувати музику для дітей досягається не зразу. Це складне мистецтво в основі якого лежать як глибокі мистецькі знання так і знання дитячої психології, адже дитяча аудиторія вимагає особливої словесної майстерності, особливої подачі музичного матеріалу;

- виконавські вміння, які відображені у відповідності реального звучання інтерпретаційному задуму й свідчать про наявність у вчителя техніко-виконавської майстерності і артистизму. Вони забезпечують процес художнього пізнання музичного твору, глибину проникнення в

його образно-емоційний зміст, визначають творчо-виконавський потенціал вчителя музики [179, с.26].

На підтвердження цього положення процитуємо думку Г.Падалки. «На музичних заняттях викладач має постійно вдаватись до «показу». Підкреслюючи у виконанні ті самі моменти, на які необхідно звернути увагу учнів. Це може бути як спрямування трактовки на відтворення узагальненого емоційного настрою музики, підкреслення емоційно-естетичних моментів, так і виконавська «подача» окремих фрагментів твору чи поодиноких виконавських деталей – акцентування темпо-ритмових засад музики, динамічних барв, тембрової палітри тощо» [113, с. 6].

Отже, сформованість умінь художньо-педагогічного інтерпретації музичних творів дозволяє відкривати нові змістові аспекти художньої образності музичних творів, тембрально-звукових характеристик, семантики тощо. Цей процес скеровується свідомістю музиканта і здійснюється поступово: від чуттєво-цілісного сприйняття музичної інформації шляхом аналізу, синтезу та узагальнення до сценічного втілення художнього задуму музичного твору. Не можна не погодитись з думкою Г.Падалки й про те, що в реальних обставинах художньо-педагогічна інтерпретація виступає як єдиний, цілісний акт тлумачення музики, що характеризує діяльність учителя та викладача музичних дисциплін [113, с.7].

Поряд з розвитком умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів підготовка вчителів музичного мистецтва передбачає формування умінь художньо-педагогічного аналізу, який широко використовується в музично-педагогічній практиці. Даній проблемі присвячено дисертаційне дослідження Чжан Цзе. В ньому зазначається, що «зазвичай цей аналіз проводиться зі школярами. Його мета – розкриття суті музичного твору, його внутрішніх властивостей і зовнішніх зв'язків». Він викликає інтерес до музичної мови, забезпечує високий рівень

розуміння музики, підвищує аргументованість естетичних суджень, розкриває зміст і художні особливості музичного твору, забезпечуючи його активне і вдумливе сприйняття [179, с. 45]. Це відбувається за рахунок виявлення: жанрових витоків твору; його образного змісту; типових (для жанру, стилю) і характерних засобів втілення; характерних рис епохи, ролі і місця твору в музичній культурі сьогодення. Характеризуючи даний вид аналізу, О.Ростовський відзначає, що художнім він називається тому, що аналізується твір мистецтва; педагогічним тому, що проводиться з урахуванням вікових особливостей, музичного розвитку і завдань музичного виховання [143, с. 146].

Особливості та завдання художньо-педагогічного аналізу розкрито в роботі О.Остроменського «Художньо-педагогічний аналіз музичних творів». На думку вченого, особливість художньо-педагогічного аналізу полягає у його словесному трактуванні, що в свою чергу актуалізує питання припустимості чи неприпустимості в аналізі музичних творів елементів суб'єктивності, адже характер сприйняття музики, його спрямованість багато в чому визначається поясненнями вчителя. «Суб'єктивність аналізу має бути щирою, а не надуманою – відзначає автор. – Тільки щирість естетичних суджень учителя може викликати в учнів позитивну реакцію у відповідь і спонукати їх до творчого пізнання музики [111, с. 20].

Автор наголошує, що завдання художньо-педагогічного аналізу дуже складні, оскільки музика часто передає такі відтінки почуття, переживань, що їх важко висловити, дібрати звороти мови, близькі за значенням виражальному змістові музики. Активізуючи розумову діяльність він сприяє залученню позамузичного досвіду школярів до формування їх музичних інтересів, світогляду та інтелекту. Він є одним з головних джерел інформації про музичне мистецтво, сприяє формуванню та удосконаленню музично-аналітичних умінь і навичок. Із зростанням музичної культури серед школярів зміст і завдання художньо-

педагогічного аналізу дещо змінюються, але значення його в справі музичного виховання не знижується [111, с. 6]. Завдяки художньо-педагогічному аналізу відбувається послідовне, систематичне прилучення школярів до музики, до розуміння ними її особливостей. При цьому кожен твір в уяві дітей має зберегти свою цілісність і змістовність. Досвід аналізу одного твору переноситься на інші, складніші твори, і це забезпечує розвиток музичної культури школярів [143, с. 146].

Аналізуючи функціональне призначення художньо-педагогічного аналізу, вчені О.Лобова, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Щолокова та інші, виокремлюють такі функції:

- розвивальну – полягає у здатності вчителя музики керувати музичним розвитком школярів шляхом застосування різних методів викладання відповідно до вікових особливостей учнів та створення проблемних ситуацій, які вимагають від них самостійного та аналітичного мислення;

- орієнтаційну – виявляється у спрямованості особистості вчителя, її мотивах та ідеалах (Г.Падалка);

- дослідницьку – виявляється у творчому пошуку в роботі з дітьми, вміннях поставити і провести педагогічний експеримент, узагальнювати музичний досвід і постійно вдосконалювати свою виконавську майстерність (О.Апраксіна);

- інформаційно-пізнавальну – передбачає залучення особистості до цілісно-образного пізнання світу;

- мобілізаційну – виявляється у здатності вчителя музики здійснювати дидактичну переробку навчального матеріалу відповідно до рівня розвитку учнів, для підвищення якості засвоєння знань застосовувати на уроках технічні засоби навчання, викладати матеріал у строгій логічній послідовності і забезпечувати наступність у поданні інформації (О.Щолокова);

- культурологічну – реалізується у здатності вчителя музики розвивати загальну та художню культуру учнів, формулювати в них інтерес до музичної та пізнавальної діяльності, активізувати художнє мислення та розумову самостійність, формулювати ціннісні орієнтації (О.Щолокова);

- гедоністичну – передбачає акцентування ролі естетичної насолоди в сприйнятті і творенні мистецтва (Г.Падалка).

Ефективне здійснення художньо-педагогічного аналізу, на переконання Чжан Цзе, вимагає наявності у вчителя відповідних умінь, особистісних психічних якостей, а також широких і різнобічних психолого-педагогічних та музичних знань, на основі яких він виробляє стратегію і тактику уроку, розв'язує педагогічні і художні завдання, що виникають в процесі аналізу. Вчитель музики визначає загальне спрямування й атмосферу педагогічної дії, створює особливу «ауру» творчого спілкування з мистецтвом [179, 46]. Це положення, на наш погляд, перегукується з думкою Б.Асаф'єва, який зазначав: «педагог музики в загальноосвітній школі не повинен бути «спецом в одній галузі музики. Він повинен бути і теоретиком, і регентом, але в той же час і музичним істориком, і музичним етнографом, і виконавцем, який добре володіє інструментом, щоб завжди бути готовим направити увагу школярів в необхідному напрямку» [5, с. 136].

Ця настанова визначає ще одну особливість інструментального навчання студентів з КНР, зокрема розвиток багатьох мистецьких якостей, набуття різноманітних умінь, формування художнього мислення і художнього світогляду, які безпосередньо пов'язані з проблемою художньо-педагогічного інтерпретації та художньо-педагогічного аналізу музичного твору.

Загальновідомо, що словосполучення «художнє мислення» у мистецтвознавчій та методичній літературі використовується вже досить давно. В ньому відбилосся переконання в тому, що мистецтво, як і будь-

якій інший вид інтелектуальної діяльності, чимось близький мисленню, а саме - поєднанням емоційного та інтелектуального аспектів. На процесуальній природі мислення наголошує О.Щолокова. «Перший етап можна представити як бажання зрозуміти смисл даного твору. На другому етапі вивчаються, аналізуються елементи, ситуації, які стали основою для роздумів. Залучення різнобічного минулого досвіду під час сприймання нової художньої інформації сприяє осмисленню окремих елементів, які поступово набувають стабільності і формують мовно-смісловий комплекс понять. третій етап - поява гіпотези - виникає в результаті інсайту, тобто осяяння. В художньому мисленні він утворюються в процесі розуміння цілісності художнього твору і супроводжується відчуттям піднесеності та натхнення».

Цікаво, що інсайт у художній діяльності продовжується довше, ніж у будь-якій іншій діяльності. Це пояснюється тривалістю і процесуальністю художнього сприймання у всіх видах мистецтва». На переконання вченої, процес формування художнього мислення активізує розвиток таких важливих професійних якостей вчителя музичного мистецтва: вміння організувати процес навчання, критично осмислити і оцінити різноманітні мистецькі явища, знаходити можливість удосконалити свою працю. Крім того, вирішення професійних завдань вимагає від вчителя музичного мистецтва відтворення художньої картини світу; інтерпретації художніх явищ відповідно принципів доступності, науковості, інтеграції та аксіологічності; уміння інтегрувати знання мистецького характеру і знаходити найбільш адекватні методи для ознайомлення учнів з культурними константами [191,с.36-39].

Впродовж вищесказаного процитуємо думку Г.Ципіна, що в процесі навчання гри на музичних інструментах необхідно створювати умови для системного і систематичного поповнення спеціальних і загально педагогічних знань, отримання різнохарактерної наукової і методичної інформації. Особливістю інструментального навчання в педагогічному



вугі, вважає вчений, є те, що на прикладі розучуваних творів можна пройти короткий курс гармонії, будови мелодії, аналізу форм та ін..(с.141). Знання музики і про неї не тільки активізують мислительні операції, але й формують їх, визначають структуру і зміст. «Мислення суть знань у діяльності» - переконує науковець [173, с.134].

Постійно збагачуваний тезаурус знань студентів безпосередньо впливає на ефективність художнього мислення, особливість якого полягає в розкритті емоційно-образного змісту музичного твору засобами асоціативних зв'язків, кінетичних відчуттів, емоційної чуттєвості та інтелектуального синтезу, активізації життєвих і художніх аналогів. Специфіка художньо-образного осягнення твору полягає в тому, що у виконавця-інструменталіста мелодія закодована в нотному тексті. Його виконавсько-художня задача полягає у «розшифровці» смислу нотного тексту через сприйняття, осмислення і пізнання музики. «Особливі, активні, найбільш творчі частини мозку, - наголошує вчений, - пробуджуються до життя завдяки поєднанню процесів абстрактного мислення і тонкої, мудрої роботи рук, якщо такого поєднання не має, ці відділи мозку замирають» [173, с.135]. У мисленні, вважає Г.Ципін, процеси накопичення, асиміляції, переробки асоціативних зв'язків, інстинктивних емоційних реакцій, загальних і спеціальних знань стають необхідною передумовою формування художнього світогляду.

Визначаючи специфіку художнього світогляду, В.Малахов підкреслює його здатність не просто відображати естетичне переживання в його глибинному смисловому аспекті, утверджуючи наявну систему цінностей людини, але й генерувати ціннісне ставлення останньої до дійсності. Притаманна мистецтву здатність діалектично осмислювати людський досвід створює можливість залучати кожну людину до світу художньої реальності, що допомагає їй виробити власну життєву позицію, усвідомити моральні зв'язки з іншими людьми і людством в цілому [90, с. 56].

Саме в художньому світогляді знаходить вираження вироблена культурою людства «спеціалізована форма цілісного сприйняття суб'єктом повноти оточуючого буття». Як специфічну форму «емоційно-ціннісного ставлення до буття, що фокусує смисложиттєві установки й орієнтири людини, виражені у творах мистецтва» – розуміє художній світогляд О.Рудницька. На її погляд, виникнення особистісної форми художнього світогляду обумовлене специфікою мистецтва, яка потребує від людини здатності розуміти смисл твору та усвідомлювати свої переживання й думки, завдяки чому світоглядний зміст мистецтва стає духовним здобутком особистості. Дотримуючись норм художньої культури, людина змінює й свою власну натуру, художнє світобачення стає при цьому внутрішнім змістом суб'єкта, індивідуальний досвід художнього світосприйняття розширюється й збагачується, почуття, смаки та потреби набувають цілісності [145, с.62].

Цікавою є позиція С.Соломахи, яка вважає, що у педагогічному сенсі формування художнього світогляду – це, по суті, процес формування особистісного ставлення людини до духовного ідеалу митця, матеріалізованого у художньому творі. Тому основною фундаментальною позицією мистецької освіти є єдність процесів формування духовної культури особистості, переходу від засвоєння інформації до розвитку світоглядної позиції людини засобами мистецтва. Через мистецтво світоглядні установки трансформуються у внутрішній світ людини, наповнюють і збагачують різні пласти її психіки, перетворюються в стрижень життєвих орієнтацій та поведінки, стають мотивом пізнання світу [57, с.26].

На переконання Л.Куненко та О.Ребрової, особливість навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України полягає в орієнтації на ментальний підхід, який враховує розмаїття художнього світогляду, художньої картини світу та художньо-ментального досвіду різних національних груп. У більшості словникових джерел

«ментальність» трактується як квінтесенція культури, що втілює глибинні основи світогляду, світовідчуття і поведінки людини [137, с. 298]. Вона визначає «якість і зміст розуму», «образ думок або характер роздумів», «суму і характер мислительних здібностей або можливостей». В загальному вигляді ментальність може бути визначена як деяка характеристика для конкретної субкультури специфіка суспільної свідомості, детермінована економічними і політичними умовами життя в історичному аспекті. Зміст ментальності полягає в когнітивній наповненості, що визначається тими знаннями, які отримала спільнота. Разом з віруваннями, вони складають уявлення про оточуючий світ, є базою менталітету, задаючи укупі з домінуючими потребами і архетипами ієрархію цінностей, характерну для даної спільноти. З психологічної точки зору, ментальність – це специфічна характеристика психологічного життя людини, що розкривається засобом поглядів, оцінок, норм та умонастроїв людей на притаманні даному суспільству культурні цінності [68, 102, 151].

У контексті дослідження важливо розглянути поняття «художня ментальність», що трактується дослідниками як своєрідний склад художнього мислення і переживання в конкретну художньо-історичну добу. Суголосними є погляди О.Ребрової, на переконання якої художня ментальність за структурою є синестезійним, інтегрованим феноменом, що складається із взаємозв'язаних атрибутивних елементів: художня картина світу, художній метод, художній текст, мова мистецтва (система символів, образів, знаків, художніх кодів), стереотипи, які виникають в галузі мистецтва в певному історичному культурно-просторовому діапазоні, система цінностей (смаки, уподобання, потреби тощо).

На переконання вченої, здійснюючи процес підготовки вчителів музичного мистецтва, необхідно враховувати його художньо-ментальну складову, яка включає: емоційно-спонтанне реагування під час сприйняття мистецтва та мистецьких явищ; художньо-аналітичну діяльність під час розкодування образу-символу реальності в мистецтві, операції художнього

мислення (конотативне, латеральне), функціонування асоціативної пам'яті, інтуїтивне збереження емоційного реагування та ставлення до художніх явищ у певному національно-культурному вимірі, творче осягнення художнього образу та його інтерпретація, художньо-комунікативні та художньо-діалогічні процеси тощо [139, с. 62-67].

На наш погляд, ментальний аспект інструментального навчання студентів інтегрує в собі художньо-етнічну та художньо-інтеграційну складові і ґрунтується на взаємодії двох структур: особистості майбутнього вчителя, у якій особистісні якості та властивості (естетичні почуття, смаки, потреби, знання, уміння, навички, творча індивідуальність тощо) є структурними компонентами та народних музичних традицій як впливової виховної субстанції, що поряд з мовою та фольклорним мистецтвом, містить у собі базові коди культури народу.

Відповідно до сказаного процитуємо думку молодої китайської дослідниці Фу Сяоцзін, на думку якої, особливість інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України полягає у тому, що його необхідно здійснювати в контексті основних принципів китайської філософії – «хуасі» та «сіхуа», оскільки вони передбачають сприйняття, прийняття та вивчення іншої культури, зберігаючи свої національні надбання. За визначенням Фу Сяоцзін у музичній педагогіці це проявляється через прагнення майбутніх фахівців, учителів музики з Китаю навчитися «мислити по-європейські» стосовно мистецтва. Це знаходить відбиття в засвоєнні європейської музичної мови під час вивчення класичної музики, творів різних жанрів та стилів, зокрема творів українських композиторів» [163, с. 7].

Аналіз інструментального навчання вчителів музичного мистецтва у Китаї засвідчив, що його необхідно здійснювати враховуючи менталітет народу та особливості національного музичного мистецтва, його історичну зумовленість адміністративною практикою та етичними нормами китайської цивілізації, через розкриття інтонаційної природи китайської

мови і музики, їх метро-ритмічної основи, ораторського мистецтва, що пов'язане з мистецтвом пісенних оповідей та масової інструментальної практики.

На думку Лю Лянь, підготовка китайських студентів у педагогічних вузах України, повинна враховувати особливості довузівської музичної підготовки у Китаї. На думку дослідниці, у порівнянні з музичною освітою в Україні, музична освіта в КНР знаходиться в незбалансованому стані і сильно відрізняється від української. Це, насамперед, проявляється в тому, що в КНР майже всі форми музичної освіти платні (курси, групи, приватні індивідуальні заняття), причому оплата досить висока. Наслідком такої системи може стати те, що багато талановитих дітей у зв'язку з відсутністю фінансових можливостей втрачають шанс навчатися музики і залучатися до цього виду мистецтва. На основі проведеного аналізу автором статті були визначені фактори, що свідчать про необхідність удосконалення системи музичної освіти в Китаї, а саме:

- уряд Китаю довгий час не приділяв великої уваги музичній освіті із-за історичних і політичних полій,

- навантаження у школярів дуже велике, в зв'язку з чим деякі школи зменшили кількість занять з музики; в молодших і середніх класах кадри педагогів-музикантів є дефіцитними, велика кількість вчителів музики не відповідає сучасним нормативним вимогам;

- підручниках для загальноосвітніх шкіл представлені переважно зразки народної музики і фольклору; у школах до цього часу немає єдиної програми музичного навчання школярів.

Це призводить до того, що на уроках музики у різних класах часто повторюється один і той же матеріал, тобто порушується послідовність освоєння знань, науковість і системність викладу матеріалу. Зважаючи на це, наголошує Лю Лянь, використання різноманітного досвіду підготовки педагогів-музикантів є своєчасним і необхідним [87, с. 267, 268].

Підсумовуючи розгляд особливостей інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України, варто підкреслити необхідність знаходити шляхи зближення та поступової інтеграції різних філософських стратегій освіти як важливої умови формування єдиного світового освітньо-культурного простору, інтеграції національних музично-освітніх систем, міжнародного консенсусу у визнанні універсальних виконавських ідеалів та цінностей при обов'язковому збереженні та підтримці національних особливостей і пріоритетів національних виконавських шкіл та традицій. Усі вищезазвані особливості ми представили наочно на рисунку 1.3.



Рис. 1.3 Особливості інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України

Разом з цим, процес інструментального навчання вчителів музичного мистецтва повинен бути: об'єктивним (відображати суттєве); суб'єктивним (відображати суб'єкт з урахуванням його потенційних можливостей); нормативним (відображати ідеї науково-мистецької парадигми освіти); адаптивним (приспосовуватись до запитів музично-педагогічної практики та інтересів студентів); інтерактивним (передбачати діалог між суб'єктами та об'єктами навчально-виконавської діяльності); відкритим (передбачати оновлення та модернізацію).

### **Висновки до 1 розділу**

Історико-теоретичне дослідження становлення теорії та методики навчання гри на віолончелі, вивчення особливостей інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України дозволило зробити наступні висновки:

Становлення віолончельного мистецтва має глибокі історичні корені і пов'язано з тривалою еволюцією народних смичкових інструментів. Розквіт віолончельного мистецтва розпочався у XVIII столітті коли віолончель, з її багатими виражальними і технічними можливостями, почала грати виняткову роль супроводі оперних речитативів і арій. Звідси – особливості виконання на віолончелі соло: імпровізаційність висловлення, тобто форма вільного викладення нотного тексту; моно логічність, декламаційність, речитативність висловлювання, мова від «першої особи»; «мовні» елементи музичної мови; «гра» різних метро ритмів, розмірів, регістрів; емоційна забарвленість всіх видів фактур, тобто не фоновість, не ілюстративність, а зображення ніби «зсередини» кожного емоційного стану.

Порівняльно-змістовий аналіз методичних видань з навчання гри на віолончелі (з XIV по XIX ст.) дозволив розкрити еволюцію методів і принципів навчання у віолончельній теорії і практиці Так, у XVI столітті

пріоритетними напрямками виховання віолончеліста вважалось досягнення декламаційності, речитативності виконання; у XVII – вільне володіння співучою манерою гри та вміле темброве кольорування; у XVIII столітті панівною ідеєю став розвиток природних задатків виконавця за умови наполегливої, усвідомленої праці за інструментом; у XIX столітті виключна увага приділялась бездоганній інтонації на основі постійного слухового контролю; у XX столітті головним критерієм виконання стало проникнення в композиторський задум та стильові особливості музики.

У результаті наукових пошуків з'ясовано, що початок XIX сторіччя відзначається появою і становленням віолончельних виконавських шкіл, з притаманними їм педагогічними особливостями і методичними принципами. Так, німецька віолончельна школа (Б.Ромберг, Ю.Доцауер, Ф.Куммер) знаменувала новий напрямок в історії віолончельного мистецтва, для якого характерний перехід від класичного стилю до романтичного з одночасним розвитком віолончельної віртуозності; бельгійська віолончельна школа (А.Серве) – демонструвала новаторське використання блискучої і барвистої віолончельної техніки, збагативши її легкою пасажною технікою, хроматизмами, подвійними нотами, акордами, флажолетами, поєднанням *arco* і *piccato*, граціозними «стрибучими» штрихами, *staccato* тощо; французька віолончельна школа (Берто, Ш.Бодіо П.Шевільяр, І.Рабо, П.Васлен) – відзначалась появою ґрунтовних методичних праць, спрямованих на підготовку професійних віолончелістів; російська віолончельна школа (К.Давидов, А.Брандуков, А.Козолупов) – базувалась на ідеї тісного взаємозв'язку виконавської і композиторської творчості, що обумовлений єдністю художніх прагнень і творчого методу.

З'ясовано, що початок XX століття ознаменувався написанням методичних праць, в яких зіштовхувались різні погляди на проблему віолончельного навчання. Аналіз цих робіт дозволив визначити внесок кожного з авторів у теорію і практику віолончельного виконавства. Так, визначив основні задачі навчання віолончеліста, а саме: навчити



осмислювати техніку і цілком пропускати її через свідомість; розвивати більш тонке відчуття смичка, збільшувати число точок дотику техніки і інтерпретації, розуму і серця; виховувати паралельно і з однаковою інтенсивністю віртуоза і музиканта (П.Базелер); розширив аплікатурні можливості віолончеліста (Д.Алексанян); обґрунтував основи віолончельної техніки (Л. Аббіате); ввів у навчальну практику використання в гамах штрихових і аплікатурних варіантів з метою набуття чистоти інтонації, густоти тону і вільного володіння смичком (І.Зейферт); обґрунтував та популяризував основні принципи та установки школи К.Давидова (В.Гутор).

Аналіз історико-теоретичних праць виявив, що у другій половині ХХ сторіччя остаточно формується українська віолончельна школа (І. Кучер, О.Щелкановцева, В.Червов, В.Сазикін, Ю.Полянський), яка у порівняно короткий термін завоювала загальне визнання і вирізняється яскравою художністю виконання, ясністю і шляхетністю стилю, глибокою виразністю, відмовою від зовнішньої ефектності, високою культурою звучання, повним підкоренням досконалої технічної майстерності музичним задачам.

Обґрунтовано, що визначення особливостей інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України посилюється соціальним замовленням на відповідні інформаційному суспільству цілі, завдання, форми, якість вищої освіти, і передусім на особистість фахівця, здатного до швидкої, гнучкої зміни своєї життєдіяльності.

Особливості інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України полягають, з однієї сторони, в дуалістичності навчального процесу (навчання гри на віолончелі і виховання педагога-музиканта), з іншої – в його когерентності (взаємопов'язаності), що в першу чергу передбачає: визначення близьких і перспективних цілей навчання; опору на українські та китайські музично-

виконавська традиції, орієнтацію на основні принципи китайської філософії – «хуасі» та «сіхуа»; набуття умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів та умінь їх художньо-педагогічного аналізу; орієнтацію на художньо-ментальний підхід.

Здійснений аналіз стану проблеми, вивчення та уточнення особливостей інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України дозволило перейти до створення відповідної моделі з обґрунтуванням принципів та педагогічних умов. Результати даного розділу опубліковані у роботах:

Ван Інзюнь. Методологічна складова інструментально-виконавської підготовки вчителів музичного мистецтва / Ван Інзюнь // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наукових праць, вип.. 42. –Київ-Вінниця, 2015. – с. 187-191.

Ван Інзюнь. Генеза становлення теорії та методики навчання гри на віолончелі / Ван Інзюнь // Проблеми підготовки сучасного вчителя, вип..2. – Умань. – 2015. – С. 6-13.

Van Inzgun. Peculiarities of Cello Teaching in the XXth Centri: Retrospective Review / Van Inzgun // Intellektual Archivo, V 4, № 5. – Toronto, 2015.

Ван Інзюнь. Теоретичні основи формування звуко-висотного слуху майбутніх учителів музичного мистецтва // Ван Інзюнь // Матеріали Всеукраїнськ. науково-практичн. конференції «Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої школи», Днепропетровськ. – 2014.

Ван Інзюнь. Особливості німецької віолончельної школи / Ван Інзюнь // Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору. Вип. 4. – Вінниця. 2016. – с. 144-148.

## РОЗДІЛ 2 МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З КНР В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

### 2.1 Моделювання процесу інструментального навчання вчителів музичного мистецтва

Аналіз наукової літератури і професійної діяльності викладачів музичних спеціальностей свідчить, що велике значення для підвищення якості навчання студентів має створення теоретичної моделі, орієнтування на яку дозволить модернізувати навчальний процес, методики, форми і методи навчання. Слово модель походить від латинського «modulus», що означає «міра», «взірець», «норма». У філософській літературі пропонуються різні трактування терміну «модель». Так, Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев трактують модель у математичному вимірі [159]; І.Фролов відстоює думку, що модель – це засіб пізнання, головна її ознака – відображення [160, с. 345]; В.Штофф у роботі «Моделювання і філософія» дотримується думки, що «модель» – організована в думках система, що здатна відображати і заміщувати об'єкт дослідження, та вивчаючи яку можна отримати нову інформацію про об'єкт, що зображується» [185, с. 89]; О.Співаковський наголошує, що модель завжди є штучно створюваним людиною об'єктом, який дає ідеалізоване уявлення про об'єкт-оригінал [129, с. 209]; В. Шинкарук відзначає, що для кожної моделі існує її прототип або оригінал – той об'єкт, для зміцнення якого вона призначається [161, с. 234]. Таким чином, модель допомагає досліднику створити конкретний образ досліджуваного об'єкта, у якому віддзеркалюються реальні, передбачувані властивості, або інший об'єкт, який реально існує поряд з досліджуваним і подібний до нього за визначеними властивостями або структурними особливостями.

Педагогічне визначення моделі надає В.Биков. На його погляд, модель – це деяке подання системи, в якому відображається, враховується,

характеризується і може відтворюватись такі особливості цієї системи, які забезпечують досягнення цілей побудови та використання моделі. На думку вченого, моделі характеризуються прямими і зворотніми зв'язками, які забезпечують узгодженість всіх складових моделі. Прямими зв'язками називають зв'язки, за допомогою яких відтворюють основну послідовність використання структурних одиниць будови і компонентів функціонування системи. Зворотними називають зв'язки, напрям яких не збігається з прямою послідовністю використання структурних одиниць будови і функціонування системи [13, с. 252].

За способом реалізації науковці поділяють моделі на два види – матеріальні та інформаційні. Матеріальні моделі завжди мають певне реальне втілення; інформаційні – являють собою сукупність інформації, що характеризує властивості та стан об'єкта, його взаємозв'язки із зовнішнім світом. За способом подання інформації розрізняють вербальні і знакові моделі. Вербальні моделі – це інформаційні моделі, створювані засобами усної мови (наприклад, усний опис явища), а знакові моделі створюються за допомогою умовних знаків і символів – літер, цифр, умовних позначень тощо.

Процес створення моделі називається моделюванням. За визначенням С.Петровича та С.Левицького, моделювати можна не тільки існуючі предмети, явища та процеси, але й абстракції, яких немає в реальності; об'єкти, що тільки плануються для створення; явища, які можуть і не відбутися. Отже, моделювання здійснюється з метою пізнання властивостей об'єкта, тому термін моделювання застосовується ще й іншому значенні: як дослідження об'єктів за допомогою побудови й вивчення їхніх моделей [116, с. 45]. Цю думку підтримує І.Фролов і відзначає, що моделювання є методом наукового та філософського пізнання педагогічних процесів, під час якого створюється модель, за допомогою якої зображають і вивчаються відповідні явища [160]. А.Вербицький під «моделюванням» розуміє відтворення «змісту будь-якої

професійної діяльності людини і змісту стосунків між людьми під час виконання цієї діяльності» [31, с. 19 ]

Неодмінним етапом моделювання є ідеалізація об'єкта. Сутність ідеалізації полягає у визначенні, які саме риси та властивості об'єкта є важливими для розв'язання поставленого завдання й мають бути відтвореними в моделі, а які риси та властивості є несуттєвими й при побудові моделі можуть не враховуватись. Ступінь ідеалізації моделі визначає межі її адекватності, тобто відповідності оригіналу в межах поставленої задачі. Оскільки значущим і потрібним можуть бути тільки надійні результати, які відповідають реальності, то надзвичайно важливим є визначення меж адекватності моделі. В зв'язку з цим О.Співаковський робить важливий висновок про те, що спрощене подання об'єкта в моделі дозволяє знизити рівень складності завдання, зробити її придатною для дослідження, позбавитись зайвих витрат праці та часу на врахування не впливових факторів [129, с. 209].

Намагаючись вирішити основні проблеми педагогіки: навчити студентів вчитися, зробити навчання вмотивованим та пристосованим до життя, викладачі та педагоги все частіше звертаються до ситуативного моделювання професійного спрямування. Під професійним ситуативним моделюванням, І.Власюк, розуміє один із методів організації навчального процесу, що передбачає побудову моделей професійних ситуацій близьких до життєвих, з урахуванням реальних умов професійної діяльності майбутніх фахівців із застосуванням і практичним використанням одержаних знань [34, с. 204].

Таким чином, здійснений аналіз наукових поглядів щодо моделювання в педагогічній галузі дає підстави стверджувати, що актуалізація в кожному з них певного аспекту не дозволяє ефективно і цілеспрямовано впливати на успішність інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, забезпечувати їх виконавський розвиток, інтелектуального та творчого потенціалу. На наш погляд,

створення експериментальної моделі, так само, як і супутніх структурних схем, лежить насамперед у площині формування науково обґрунтованої й компетентісно спрямованої стратегії інструментального навчання студентів. Тому, конструюючи модель інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, а також визначаючи шляхи її реалізації, важливо не тільки орієнтуватися на внутрішні реалії вищих навчальних закладів, а й відстежувати загальносвітові тенденції розвитку методичного забезпечення навчання гри на музичних інструментах.

Передумовою розробки експериментальної моделі інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва стали протиріччя, виявлені в організації процесу навчання на мистецьких факультетах вищих навчальних закладів освіти як в Україні так і в Китаї. Теорія і практика інструментального навчання окреслила низку суперечностей, що підлягають розв'язанню дослідно-експериментальним шляхом: між необхідним рівнем інструментальної підготовки вчителів музичного мистецтва та реальним рівнем випускників ВНЗ; прагненнями студентів продукувати оригінальні музичні ідеї та обмеженими можливостями їх реалізації в загальноосвітній школі;- значними потенційними можливостями інструментального навчання у формуванні особистості майбутнього вчителя і недостатністю науково-методичного забезпечення цього процесу; необхідністю в креативних вчителях, готових до впровадження нових ідей та низькою мотивацією вчителів до використання та впровадження інновацій.

Підсумовуючи сказане можна стверджувати, що виникла необхідність у створенні експериментальної моделі інструментального навчання, яка б інтегрувала й спрямувала методичні напрацювання викладачів і здобутки світового виконавства у річище підвищення якості навчання в класі віолончелі.

Розробка експериментальної моделі інструментального навчання студентів з КНР ґрунтувалась на положенні про провідну роль

методологічної орієнтації викладача у підвищенні якості мистецької освіти. Методологічна орієнтація спонукає до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності. Теоретико-методичні основи мистецької світи розроблені провідними українськими вченими О.Отич, Ю.Орловим, О.Рудницькою, О.Ростовським, О.Щолоковою та ін.; концептуальні ідеї інструментально-виконавської підготовки обгрунтовані О.Андрейко, Н.Мозгальновою, Д.Юником та ін.; ідеї гуманістичної педагогіки як основи ментальності українського і китайського народів визначено А.Козир, Л.Куненко, О.Ребровою та ін..

Визначення теоретико-методологічних засад є необхідною умовою удосконалення інструментально-виконавської підготовки вчителів музичного мистецтва. Методологія (з грец. *methodos logos* – слова, поняття, вчення – шлях дослідження, спосіб пізнання, явищ природи та суспільного життя). Сучасна методологія науки розглядається філософами як розгалужена система наукового знання, що органічно поєднує філософські та загальнонаукові аспекти. Її головне завдання полягає в розробленні й обгрунтуванні загальнонаукового концептуального й інструментального апарату для розв'язання споріднених проблем в різних науках [64, с. 374].

На думку відомого польського методолога С.Пальки «Методологія наук є метанаукою – наукою про науку, що розвивається у взаємозв'язку з логікою, теорією пізнання, філософією науки, наукознавством, психологією, соціологією. Вона визначає формування наукових систем педагогіки у вигляді течій, напрямів, наукових шкіл, що пов'язано із застосуванням чітко окресленого значення понять» [206, с.209,210]. Цю думку підтримує Єжи Апанович і наголошує: «методологію наук можна водночас розуміти в двох значеннях. У прагматичному значенні її належить прийняти як науку про методи наукової діяльності і застосування дослідницьких процедур. У значенні непрагматичному – як науку про

елементи і структуру систем наук, тобто про продукти (витвори) науки у вигляді структур, тез, понять, тверджень, теорій і наукових прав» [199, с. 9].

За визначенням відомого російського вченого В.Краєвського, «методологія» поки що розглядається як одне з найбільш визначених, багатозначних і часом спірних понять. У свідомості багатьох це слово означає цілеспрямований шлях наукового пізнання, філософська вихідна позиція наукового пізнання, спільна для всіх наукових дисциплін [75, с.11]. Інший російський вчений Г.Щедровицький розглядає методологію «як сферу чи організм діяльності, що охоплює масу різних утворень чи функціональних елементів – цілі і завдання діяльності, засоби, процедури, продукти та ін.. [188, с. 365].

Найбільш переконливим вважаємо визначення академіка С.Гончаренка, який розглядає методологію як сукупність прийомів дослідження, що застосовується в якійсь науці, а також як вчення про методи пізнання і перетворення дійсності. В Українському педагогічному словнику він зазначає, що розрізняють такі її види: часткову методологію (як сукупність методів в кожній конкретній галузі); загальну методологію (як сукупність більш загальних методів); філософську методологію (як систему дидактичних методів, що є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову і через часткову методологію) [45, с. 207]. Визначаючи методологію нашого дослідження, ми дотримувались поглядів О.Отич щодо необхідності «звести широке методологічне поле до тих підходів, котрі найбільше відповідають заявленій науковій проблемі» [112, с. 81].

Науково-методологічні дослідження в галузі мистецької освіти вивчають різноманітні підходи щодо вирішення проблеми удосконалення інструментально-виконавської підготовки вчителів музичного мистецтва. Зазначимо, що підхід – це методологічна орієнтація викладача, що спонукає до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних



ідей, понять і способів педагогічної діяльності [30, 45]. У контексті існуючих освітніх парадигм останнім часом у науковій і методичній літературі з інструментального виконавства в якості методологічних орієнтирів розглядаються такі підходи: особистісно-орієнтований (П.Косенко, Чжан Цзе); акмеологічний та аксіологічний (Н.Мозгальова), культурологічний та синергетичний (О.Щолокова, Цюй Сяююй), інтеграційний (М.Назаренко, Шугуан), компетентісний (Лю Цяньцянь, Чай Пенчен), компаративістський та полімодальний (Фу Сяоцзін), технологічний та імітаційний (Мен Мен).

Узагальнюючи науково-методологічні та концептуальні підходи науковців до розуміння сутності інструментально-виконавської підготовки вчителів музичного мистецтва визначено методологічну основу дослідження, що ґрунтується на культурологічному, синергетичному та інтегративному підходах.

На думку О.Щолокової, застосування синергетичного підходу як концепта методології мистецько-педагогічної освіти надає можливість повному підійти до розробки проблем фахового навчання, розглядаючи їх перш за все з позиції «відкритості», співтворчості і орієнтації на саморозвиток. Враховуючи, що у перекладі з грецької мови поняття «синергетика» означає співдружність, співпрацю, сутність синергетичного підходу в педагогіці мистецтва полягає у вирішенні таких проблем: як керувати не керуючи, не нав'язливо спрямовувати студентів на позитивний шлях розвитку; як забезпечити їх самовиховання, самоосвіту і саморозвиток. З цих позицій педагогічну синергетику можна розглядати в якості синтезу багатофакторних взаємодій освіти і самоосвіти, виховання і самовиховання [190].

Більшість науковців (І.Зязюн, Л.Масол, Ю.Орлова, О.Щолокової та ін..) педагогічною синергетикою вважають галузь педагогічного знання, яка засновується на законах і закономірностях самоорганізації і саморозвитку освітньо-виховних систем, акцентуючи увагу та

узгодженості частин для утворення відкритої цілісної структури. На переконання О.Щолокової, систему мистецько-педагогічної освіти можна вважати відкритою по-перше тому, що в ній постійно відбувається процес обміну інформацією (знаннями) між педагогом і студентами (зворотній зв'язок), а також цілеспрямоване добування інформації, під час якого з'являються нові цілі, методи і засоби навчання. По-друге змінюється зміст освіти, якщо він відповідає новим вимогам. Відтак виникає нелінійність як процесу, так і результату навчання, тобто результат освітнього процесу відрізняється від задуму його учасників. По-третє, освітній інформаційний простір, що постійно збільшується, виводить систему із стійкої рівноваги. Разом з тим, відзначає вчена, з позицій синергетики у навчанні не може бути безладдя, в ньому завжди присутня певна системність [190, с.31-32].

За визначенням Л.Масол, в контексті мистецької освіти синергетичний підхід полягає у трактуванні її як складної нелінійної динамічної системи, відкритої до перманентних змін відповідно до трансформації соціокультурного контексту. Він змушує брати до уваги її саморегульованість, тобто розглядати як таку, що тяжіє до непевного саморозвитку, враховувати її потужний варіативний евристичний потенціал, що забезпечує художньо-освітній саморух і стимулює індивідуальну й колективну творчість усіх суб'єктів освіти: науковців, методистів, викладачів, учнів [92, с. 17-22]. Враховуючи, що синергетична дія – це дія, яка відбувається завдяки власним діям і здібностям, педагог повинен підтримувати в учнях самостійність, своєчасно помічати успіх, розвивати ініціативу, інтерес до відкриття себе, навколишнього світу, постійного пошуку власного професійного шляху. «Тобто синергетика вчить не пригнічувати особистість, а бачити в студентах особистісну значимість, спиратись на неї у своїй роботі» [190, с.32].

Ідею впровадження синергетичного підходу в практику інструментально-виконавського навчання розглянуто в дисертаційному дослідженні Н.Мозгальнової. Вчена відзначає, оскільки методична складова

інструментально-виконавська підготовки постійно оновлюється та модернізується, тобто вона не є «застиглим утворенням», а, відповідно до теорії нелінійних динамік, здатна до самоорганізації та саморозвитку, орієнтування на цей підхід є своєчасним і актуальним. З позицій синергетичного підходу системність інструментально-виконавської підготовки носить специфічний характер внаслідок особливості її предмета, а також особливостей його опанування. Вона носить нелінійний характер, є власне відкритим діалогом, який стимулює розвиток виконавських можливостей студента, передбачає альтернативність вибору форм і методів навчання, виконавського репертуару, концертної діяльності. Автор відзначає, що «сутність процесу інструментально-виконавської підготовки з позицій синергетичного підходу полягає у пробудженні виконавських можливостей студентів, стимулюванні власних, не розкритих і навіть прихованих ліній розвитку» [98, с.97]. Синергетичний підхід детермінує ідею відкритості і творчого характеру навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики, актуалізує міжпредметні та міжциклові зв'язки інструментально-виконавської підготовки, що сприяє її всебічності та спроможності до креативної педагогічної взаємодії.

Загалом, огляд праць з даної проблематики підтверджує, що орієнтація на синергетичний підхід дозволяє виявити інтегративні (лат. - *integration* – поновлення, об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів) властивості і якісні характеристики ІВП, адже визначає необхідність реконструкції або переконструювання змісту навчально-виконавського матеріалу, тобто надання йому такої структури, яка сприяла б інтеграції знань, умінь і навичок в цілісній системі фахової підготовки вчителя музики. Тому, поряд із синергетичним одним із методологічних орієнтирів дослідження було обрано інтегративний підхід.

Використання інтегрованого підходу в практиці інструментального навчання вчителів музичного мистецтва відкриває низку можливостей для різнобічного, нетрадиційного, практичного засвоєння набутих мистецьких

знань та виконавських умінь. В сучасній науці сформувалася ціла низка дослідницьких напрямів у вивченні теоретичних основ інтеграції. Провідними з них є: методологічне обґрунтування проблеми інтеграції (С.Гончаренко), визначення структури інтегрованих знань (Т.Усатенко), розробка шляхів упровадження інтеграції в навчальний процес (Л.Вичорова, Є.Романенко), дослідження особливостей інтеграції в мистецькій галузі (О.Рудницька), обґрунтування ролі інтеграції в художній культурі (О.Щолокова).

Для усвідомленого впровадження ідей інтеграційного підходу в практику ІВП необхідне свідоме та чітке розуміння дефініції «інтеграція». Аналіз словникових джерел дозволив з'ясувати, що у великому тлумачному словнику української мови інтеграція визначається як «доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [30, с.401]; у філософському - як одна з характеристик процесу розвитку, що пов'язана з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів, що веде до піднесення рівня цілісності та організованості системи» [161]; у психологічному – як принцип об'єднання і представлення системи єдиним цілим» [13,с.5]; у педагогічному - як відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); створення інтегрованого змісту навчальних предметів, які об'єднували в єдине ціле значення з різних галузей [72, с.6].

Крім того, про багатоаспектне вивчення проблеми інтеграції свідчить значна низка визначень, запропонованих представниками різних наукових галузей. Так, В.Сластьонін вважає інтеграцію міждисциплінарною кооперацією наукових досліджень та навчальних предметів, змістовою та структурно-функціональною єдністю навчального процесу» [126, с.131]; І.Подласий визначає інтеграцію процесом становлення цілого на основі виявлення важливих зв'язків між відносно незалежними частинами. Інтеграція супроводжується процесами організації, уніфікації, ущільнення

знань [117]; О.Кузмінський розглядає інтеграцію як процес і результат новостворення цілісного, що володіє системними якостями загальнонаукової, між наукової взаємодії [38,с.100]; Н. Мойсеюк трактує інтеграцію «як орієнтацію на інтегральні курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу [97]; на думку Б.Кедрова, інтеграція - це принцип організації науки, внутрішній її стан, єдина умова адекватно відобразити новий предмет дослідження. відбиваючи всі його аспекти одночасно в їхньому зв'язку [67, с. 45]; І.Дичківська припускає, що інтеграція - це процес і результат взаємодії елементів, що супроводжується відновленням, встановленням, ускладненням та зміцненням істотних зв'язків між ними на основі достатньої підстави, в результаті чого формується інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями. у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [54,с.340].

Науковці виділяють три рівні інтеграції змісту навчального матеріалу:

- внутрішньо-предметний або інтеграційна взаємодія предметів (інтеграція понять, знань, вмінь, в середині навчальних предметів);
- між предметний або внутрішньо-дисциплінарний синтез (синтез фактів, понять, принципів з двох і більше предметів);
- транспредметний (синтез компонентів основного та поза аудиторного змісту навчання).

Характеризуючи кожен з цих рівнів І.Подласий відзначає: «Для внутрішньо-предметної інтеграції характерна спіральна структура на основі принципу концентричності: накопичення знань відбувається поступово, систематизація знань будується навколо однієї проблеми, поширюючи і поглиблюючи її розуміння. Міжпредметна інтеграція складається з міжпредметних зв'язків, інтегрованих занять та блоків, інтегрованих курсів і програм. Міжпредметна інтеграція вирішує задачу поєднання нової теми з попередніми і наступними знаннями, вивчення

логічних зв'язків між різними дисциплінами, розділами, темами, визначення їх місця та призначення у майбутній професійній діяльності та об'єднання в одну систему. При цьому повинні бути прийняті до уваги інтереси предметів, які будуть вивчатись в подальшому. Транспредметна інтеграція – це поєднання навчального і виховного процесу в єдине ціле протягом всього процесу навчання студентів» [117, с. 89-112]. Отже, інтегративний підхід у сучасній освіті забезпечує дидактичну ефективність навчального процесу, допомагає усунути дублювання інформації, зменшує загальну кількість навчальних дисциплін, підвищує рівень самостійності студентів. Ознаками ефективної інтегративної фахової підготовки студентів у навчальному закладі є її багатоаспектність, системність та поліструктурність.

Обґрунтовуючи педагогічну доцільність інтеграції мистецтв у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, О.Рудницька наголошує, що будь-який вид мистецтва, використаний окремо, не може певною мірою забезпечити розв'язання освітніх завдань, тому лише інтеграція мистецтв, утворена на основі їх взаємодії, сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу і в такий спосіб впливає на формування світогляду людини. На думку вченої, правильне розуміння поняття «інтеграція» детермінує варіанти і послідовні етапи взаємодії різних видів мистецтва, їх комплексне використання та синтез, до визначення принципів, методів і прийомів, що забезпечують успішність протікання навчального процесу [145, с.105-118].

Орієнтація на інтеграційний підхід в процесі навчання гри на музичних інструментах є, на погляд сучасних науковців (Він Бін, Л.Гусейнової, П.Косенко, М.Назаренко, Чжан Цзе, Шугуана, О.Щербініної, О.Щолокової), перспективним і необхідним, адже це усуває міждисциплінарну відокремленість і термінологічну неузгодженість у викладанні дисциплін психолого-педагогічного, мистецтвознавчого та виконавського циклу; передбачає комплексність, гнучкість, проблемний

підхід до визначення змісту відповідних дисциплін; визначає усвідомлений розвиток виконавських знань, умінь і навичок» (Мон88). В такому контексті ІВП учителів музичного мистецтва передбачає засвоєння систематизованої сукупності мистецьких знань і навичок музично-виконавської діяльності. На переконання О.Щолокової, набуття знань з різних видів мистецтва як цілісної системи є можливим на основі тяжіння кожного мистецтва до інтеграції з метою виявлення, посилення, розширення і розвитку специфічних, притаманних йому особливостей [190, с.12].

Проте, на думку багатьох дослідників інструментального виконавства (Л.Баренбойм, М.Давидов, Г.Ципін та ін.), «головна причина універсальності цього виду мистецтва знаходиться поза ним. Вона у тих процесах інтеграції, що проникли у всі сфери життя - побут, науку, мистецтво, стиль спілкування і мислення» [10, 51, 174]. Тому, не випадково, пріоритетним напрямом сучасної мистецько-педагогічної науки і практики є інтеграція виконавського мистецтва з мистецтвознавчим дисциплінами, використання у навчанні гри на музичних інструментах різних мистецьких прийомів, форм і методів роботи.

Специфіка інтегрованого підходу полягає у створенні педагогічних умов для творчості, за яких передбачається не вивчення і повторення музичних текстів, а створення художнього образу, що дозволяє формувати у студентів здатність синтезувати різні типи художньо-образних конструкцій, здійснювати одночасне або послідовне оволодіння різними виконавськими вміннями і навичками. Засвоєння виконавських знань йде, передусім, через накопичення емоційно-образних змістовностей, їх примноження, формування в уяві та свідомості суб'єкта новоутворень, які дозволяють цілісно сприймати музичні твори, сприяють оволодінню технічними вміннями та вміннями художньої інтерпретації, створюють передумови для художньо-творчої діяльності [98, с.129]. Підсумовуючи

вищесказане зазначимо, що орієнтація на інтегрований підхід в процесі навчання студентів гри на музичних інструментах дозволить інтегрувати й спрямовувати методичні напрацювання викладачів класу віолончелі і здобутки світового виконавства у річище формування виконавських здібностей, виконавського досвіду, та виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Універсальним засобом інтеграції мистецьких знань з психологією, філософією, педагогікою та іншими науками є культурологічний підхід. Аналізуючи історико-логічні, системно-структурні, змістово-цілісні аспекти співвідношення культури і освіти, вчені дійшли висновку, що «педагогіка, вибравши цей підхід, повинна аналізувати педагогічні явища, події через призму культурних норм життя і відкритих культурою людських цінностей, будувати міжособистісні відносини в площині «людина-людина», відмовившись від позиції «вчитель-учень» [192, с.18]. Універсальність культури як загальнонаукового феномена полягає в інтеграції досягнень суспільства на певному етапі його розвитку. Кількість тлумачень поняття «культура» свідчить про його функціональну наповненість і різнобічність. Наведемо найбільш вагомі з них. Так, І.Хейзінга зазначає: «культура вимагає відомої рівноваги духовних і матеріальних цінностей... культура є спрямованістю на ідеал, що виходить за межі індивідуального, на ідеал співтовариства... Культура означає панування над природою, що означає також і природу людини, людську натуру, яку також необхідно опанувати» [166, с. ]. На думку Х.Гадамера, «культура – в кінцевому підсумку специфічний людський спосіб перетворення природних задатків і можливостей» [39, с. 28].

Історично у феномені культури завжди знаходили своє відображення процеси, пов'язані із вихованням, просвітництвом, становленням і розвитком особистості. Тому, найтісніше пов'язана з поняттям культури освіта. За визначенням В.Огневюка, освіта - складний соціокультурний феномен. Це, з одного боку, викликає необхідність звертання педагогіки до



джерел освіти - розгляд її як феномену і частини культури, з іншого - як культуровідповідну систему, культуровідповідне середовище і культуротранслюючий процес, що відображає, передусім, такі фундаментальні властивості культури, як єдність у багатогранності, культури як універсуму, культури як цінності [108, с. 253]. Оскільки культура володіє високим виховним і освітнім потенціалом, є потужним фактором розвитку людини, її соціалізації та індивідуалізації, остільки людина стає не лише творцем культури, а водночас і її творінням. Вона – і значущий суб'єкт культури, її об'єкт та продукт.

У цьому контексті не можна не погодитися з думкою І.Зязюна щодо об'єктивної потреби формування «людини культури», в образі якої вчений репрезентує такий тип особистості, ядро якої складає втілення зрізів культурного начала: свободи, гуманності, творчості, духовності, адаптивності. Цілісна людина культури, в уявленні І.Зязюна – це не властивості і функції, не сума добродійностей та еталонів культурності, а людина, здатна з максимальною ефективністю реалізувати й розвивати власні здібності, інтелектуальні, моральні та творчі можливості. Вона володіє високим рівнем самосвідомості, почуттям власної гідності, самоповаги, незалежністю суджень, уміннями здійснювати вільний вибір змісту своєї життєдіяльності, лінії поведінки, способів свого саморозвитку [57, с. 24-25].

Отже, культурологічний підхід означає, що саме через культуру людина відкриває і перетворює світ та своє «Я», реалізує власний духовний потенціал, наближається до світових досягнень людської цивілізації. Л.Масол та О.Щолокова та ін.. в контексті культурологічного підходу інтерпретують мистецьку освіту як продукт культури, результат культурно-історичного розвитку людства, а вчителів та учнів розглядають не тільки як споживачів, а й як творців культури. Механізмом забезпечення культуровідповідності мистецької освіти, на думку Г.Падалки, виступає таке її спрямування, яке долає вузькофахові уявлення

про мистецтво як необхідний компонент загальної культури людства, трактує мистецтво як чинник розширення пізнавальних можливостей особистості розвитку її світоглядних установок, активізації внутрішнього емоційного життя, як засіб психологічної розрядки і відновлення духовних сил в умовах напруженого сьогодення [114, с.17]. Таким чином, відповідно до культурологічного підходу інструментальне навчання студентів у вищих навчальних закладах освіти виступає культуро творчим середовищем, яке формує майбутнього вчителя, виявляє і розвиває виконавські уміння і навички, визначає систему знань, цінностей і ціннісних орієнтацій, виховує шанобливе ставлення до культури свого народу та інших культур.

Створення експериментальної моделі інструментального навчання студентів з КНР вимагало обґрунтування його структури (від. лат. *structura* – взаєморозташування, будова). Традиційно у структурі інструментально-виконавської підготовки вчителів музичного мистецтва дослідники виокремлюють мотиваційно-вольовий (Л.Гусейнова), творчо-діяльнісний (О.Павленко, Чжан Цзе, Шугуан), інформаційний (Мен Мен), коннітивно-емоційний (Цюй Сяюй) компоненти.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі фахової підготовки вчителів музичного мистецтва (А.Козир, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.), а також дослідження сутності і специфічних характеристик інструментального навчання (О.Андрейко, Л.Гусейнова, Гусак, П.Косенко, Н.Мозгальова, О.Щербініна та ін..) дозволило констатувати, що даний феномен синтезує у собі *мотиваційно-діяльнісний, емоційно-рефлексивний та інтелектуально-оцінювальний* компоненти.

Серед багатьох проблем мистецької освіти формування і розвиток професійної мотивації студентів є найбільш значущою, оскільки ефективність і якість навчального процесу напряму залежить від рівня і дієвості мотивації студентів. В загальному сенсі під мотивацією

розуміється вся сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, потягів, мотиваційних установок або диспозицій, ідеалів, що в загальному сенсі вбачає детермінацію поведінки взагалі [29, 102, 137].

Дослідники (М.Варій, В.Вілюнас, В.Дружинін, Ю.Трофімов та ін.) виділяє декілька груп мотивів, які пов'язані:

- з найважливішими суспільними потребами особистості;
- з джерелом виникнення;
- з різними видами діяльності;
- з часом прояву;
- з силою прояву;
- з ступенем стійкості;
- з потенційними можливостями особистості.

При цьому перші три групи складають її змістову характеристику, а чотири останні - динамічну. Будучи сукупністю мотивів, мотивація здійснює цілісну регуляцію поведінки і діяльності людини, вона «виступає тим складним механізмом співвідношення особистісних внутрішніх і зовнішніх факторів поведінки, визначаючи виникнення, направлення і спосіб здійснення конкретних форм діяльності» (Джидарян). В цьому процесі важливим є кожен мотив та його збуджувальна сила, хоча іноді сила впливу одного з мотивів превалює над збуджувальним впливом інших, разом взятих. Однак чим більше мотивів актуалізується, тим вище загальний рівень мотивації. Відповідно загальний рівень мотивації залежить від

- :- кількості мотивів, які актуалізуються;
- збуджувальної сили одного із мотивів;
- актуалізації ситуативних факторів та умов.

Існує декілька видів мотивації:

- мотивація процесом – інтерес до самого процесу здійснення дії;

- мотивація змістом – прагнення до пізнання нових фактів, суті явищ, їх походження;

- мотивація зростання;

- мотивація навчання є динамічним і постійно змінюючимся утворенням зі складною ієрархією навчальних цілей.

Мотивація навчання є результатом впливів освіти, сімейної та соціальної середовища, і пов'язана з життєвими установками, прагненнями, інтересами людини.

Важливим для науковців є питанням співвідношення мотивів і цілей діяльності, при цьому мотив виступає спонукою постановки тих чи інших цілей, адже для того, щоб поставити перед собою ціль, потрібен відповідний мотив - самоствердження, самореалізації, матеріального стимулу, інтересу до даної діяльності і тому подібне. Ціль, як правило, детермінується декількома мотивами. Наприклад, до цілі «добре навчатися» можуть спонукати різні мотиви: інтерес до знань, спроба уникнути покарань, прагнення отримати одобрение від дорослих, принести користь суспільству (соціальний мотив) і тому подібне. Разом з тим, будь-яка діяльність стимулюється декількома базовими потребами (А.Маслоу), а залучення якомога більшої кількості потреб, актуалізація більш широкого кола збуджувальних факторів підвищує загальний рівень мотивації діяльності.

Варто наголосити, що у теорії мотивації чітко визначено співвідношення «мотив-діяльність». На думку дослідників, діяльність - багаторівневий процес, що змінює свої характеристики, залежно від рівня, на якому функціонує [137, с.71]. На рівні індивіда - це активність, що реально пов'язує суб'єкт з об'єктом. Діяльність завжди ґрунтується на певних потребах, які з одного боку зумовлюють активність людини, а з іншого - залежить від неї, бо саме у ній вони задовольняються або ж не задовольняються. Будову діяльності можна подати у вигляді схеми: потреби, мотиви, мета, дія. операції, предмет діяльності, продукт

діяльності. Мотив спонукає діяльність, мета надає їй спрямованості. Тому, якщо мотив є критерієм вибору виду діяльності, то мета - дії. Будь-яка діяльність складається з певного ланцюга дій, підпорядкованих меті. На переконання П.Мясоїда, «на відміну від звичних, стереотипних або імпульсивних реакцій, дія, крім того, що вона цілеспрямована, завжди опосередкована - включає в себе певні знання, вміння, навички, здійснюється за якимсь зразками, схемами, зіставляється з тими чи тими соціальними нормами [102, с.193].

Існує думка (Д.Кечхуашвілі, Д.Узнадзе та ін.), що діяльність людини – це сукупність окремих видів діяльності, про які судять за їх мотивами. Кожен з них існує у вигляді дій, підпорядкованих цілям. Дії виконуються шляхом операцій, які визначаються умовами досягнення цілей. За певних умов діяльність стає дією, дія - діяльністю чи операцією, а операція - дією. Такий алгоритм забезпечується шляхом настановлення - готовності суб'єкта до певної форми реагування, яка складається на підставі його досвіду. Це механізм стабілізації діяльності, без якого вона втратила свій цілеспрямований характер [155, с.195]. Це стосується й учіння, діяльності, спрямованої на освоєння суспільного досвіду. Учіння ґрунтується на пізнавальних потребах, а його мотиви тією чи іншою мірою пов'язані з процесом практичного і теоретичного освоєння людством дійсності. Результатом учіння є набуття суб'єктом певних знань, умінь і навичок, звичок. За визначенням П.М'ясоїда, спеціально організоване учіння – це навчання, спрямоване на оволодіння суспільно виробленими способами дій, узагальненими за формою теоретичних знань [102, с.200].

Ключові ідеї даної проблеми розкрито у дослідженнях українських та зарубіжних вчених. Зокрема, висвітлено механізми формування внутрішньої та зовнішньої мотивації учіння (В.Вілюнас); взаємозв'язок між мотиваційними установками та успішністю (В.Мільман); обґрунтовано мотивацію як необхідний етап дидактичного процесу, що забезпечує успіх навчальної діяльності (В.Беспалько); розкрито проблему формування

мотивації через пізнавальний інтерес (Г.Щукіна, В.Беспалько); охарактеризовано мотивацію як інтегральну частину професійної компетентності особистості (Дж.Равен); обґрунтовано принцип мотиваційного забезпечення навчального процесу та шляхи формування позитивного ставлення до музичного навчання (О.Рудницька).

У дослідженні П.Якобсона виділено три типи мотивації навчання. Мотивація яка умовно може бути названа «негативною», спонукається усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які виникають якщо учень буде погано вчитися; мотивація, яка пов'язана з мотивами, закладеними поза навчальною діяльністю, що мають позитивний характер і пов'язані з моральними переконаннями учня, з його життєвою перспективою;- мотивація закладена в самому процесі навчальної діяльності - спонукає вчитися, оволодівати визначеним колом знань, вмінь і навичок на основі допитливості, нестримного прагнення пізнавати все нове. Вчені наголошують, що відношення до навчання, усвідомлюване в контексті широких соціальних запитів і спонукань людини, робить навчання не просто потрібним, але й у визначеному сенсі і привабливим. Така установка до навчання, якщо вона достатньо стійка і займає суттєве місце в структурі особистості, дає їй сили для подолання виникаючих ускладнень, для набуття нових знань та опрацювання великої кількості літератури. Однак якщо в процесі навчання ця установка не буде підкріплена багатьма вагомими факторами, то вона «не забезпечить максимального ефекту, оскільки володіє привабливістю не діяльністю, а те що пов'язано з нею» [197, с.123]. (Б329).

У зв'язку з цим необхідно враховувати таке поняття як «стимул». Серед основних стимулів навчальної діяльності основними вважаються внутрішні, зовнішні та особистісні. Внутрішні стимули навчання визначаються потребами людини і можуть мати як вроджений (виражає органічні потреби людини) так і набутий характер (виражається соціальними потребами сформованими суспільством). Вважається, що

серед вроджених особливого значення набувають такі стимули навчальної діяльності, як потреба в активності і потреба в інформації. Зовнішні стимули визначаються соціальними умовами життєдіяльності людини, до яких найчастіше відносять вимоги, очікування і можливості. Вимоги визначають види і форми діяльності людини її поведінку. Так, наприклад у вузах від студентів вимагають відвідувати заняття, приймати участь в семінарах, виконувати завдання, здавати екзамени і тому подібне. Особистісні стимули музичного навчання визначаються інтересами, прагненнями, установками, переконаннями і світоглядом студентів, уявленнями про себе, відношенням до музичного мистецтва. До особистісних належать стимули: самовдосконалення, самоствердження, самовираження, задоволення музичних потреб, життєві ідеали і зразки.

Варто зазначити, що зовнішні, внутрішні і особистісні стимули і мотиви навчання у різних відношеннях притаманні кожній людині. Достатньо повна схема співвідношення стимулів і мотивів, що спонукають різні види діяльності була запропонована Б.Додоновим. Згідно з цією схемою збуджувальними мотивами інструментального навчання виступають:- задоволення від самого процесу навчання виконання музики; - досягнутий результат діяльності (створення цікавої інтерпретації музичного твору); - винагорода за діяльність (гарна оцінка, отримання лауреатського звання тощо); - уникнення санкцій, які б загрожували у випадку ухилення від діяльності або недобросовісного її виконання. Можна стверджувати, що кількість мотивів, які актуалізують і спрямовують навчально-виконавську діяльність, визначають загальний рівень мотивації студентів [55, с. 48-57].

Цікавий алгоритм розвитку мотивації студентів-музикантів до професійного зростання пропонує В.Лабунець. В його основі лежить механізм розвитку мотивації «знизу вгору» і «зверху вниз». Сутність першого полягає у тому, що стихійно сформовані або спеціально організовані педагогом умови навчальної діяльності і взаємовідношення

між учасниками навчального процесу вибірково актуалізують окремі ситуативні потяги, які при систематичній активізації поступово закріплюються і переходять в стійкі особистісні мотиви навчання і професійного зростання. Механізм розвитку мотивації «зверху вниз» полягає у засвоєнні студентами пропонованих у готовій формі спонукань, які (за задумом викладача) повинні у нього бути і які сам студент повинен перетворити із зовнішніх у внутрішні і реально діючі спонукання.

Спираючись на ці положення, дослідник робить висновок, що розвиток мотивації професійного зростання в процесі безперервного музичної освіти - це цілісний, динамічний, безперервний і гуманістичного орієнтований процес зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні, в готовності до перетворюючої професійної діяльності, в здатності до актуалізації творчого потенціалу і вибудовуванні індивідуальної професійно-особистісної стратегії протягом всього життя. Даний процес буде протікати ефективно, якщо у студента-музиканта буде сформована потреба до навчально-пізнавальної і художньо-творчій діяльності, що включає вивчення та виконання різноманітної інструментальної музики [80, с.95-96].

У зв'язку з цим, важливою складовою інструментального навчання вчителів музичного мистецтва А.Барвінова вважає формування мотивації до вивчення сучасної музики. Її розвиток є одним з важливіших психологічних факторів, що обумовлює ефективність засвоєння сучасного репертуару майбутніми вчителями музичного мистецтва в процесі вивчення інструментального навчання. На думку дослідниці, приступаючи до процесу формування мотивації як фактора розвитку здібностей до вивчення та використання сучасного музичного репертуару, слід враховувати дві позиції. По-перше, викладачу важливо зрозуміти мотивацію студента в цілому, а саме його потреби, цілі, які стимулюють загальну пізнавальну активність. По-друге, необхідно пам'ятати про мотиваційну основу вивчення і розуміння окремих технічних прийомів



сучасної музики, необхідних для розкриття її підвищеної філософської рефлексії: гри розуму, екзальтованої експресії, асоціативності образів, психологізму і первозданної чистоти і простоти. До цього прагнули, наприклад, сучасні художники в пошуках втраченої в ХХ столітті одвічної гармонії буття (В.Сильвестров, М.Шух та ін.). Автор вважає, що сприйняття, виконання і глибоке осмислення сучасної інструментальної музики розширює художньо-музичній кругозір молодих виконавців, сприяє розвитку смаку, становленню музичного професіоналізму. Тому в процесі навчання студентів гри на віолончелі необхідно використовувати різноманітні форми роботи: впроваджувати спецкурси, включати кращі зразки сучасної музики в програми виконавських концертів та в педагогічну практику, впроваджувати обзори «музичних новин», питання сучасної музики виносити для обговорення на міжнародні конференції, фестивалі» [9, с.58-69].

Отже, мотиваційно-діяльнісний компонент інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва виражає зацікавлене ставлення студентів до інструментального виконавства та до навчання в інструментальному класі, стійке бажання до підвищення рівня виконавської майстерності, набуття досвіду музичної діяльності, інтерес до мистецьких знань.

Безпосередньо пов'язаний з мотиваційно-діялісним компонентом емоційно-рефлексивний компонент, що забезпечує дієве ставлення студентів до процесу навчання гри на віолончелі, передбачає загостреність почуттів, високу розвиненість емоційної сфери, передбачає здатність до глибокого переживання духовних цінностей, втілених в художніх образах. Відомо, що емоції функціонують у структурі діяльності і оцінюють зв'язок між предметами і діяльністю, для якої ці предмети є мотивами. Вони функціонують у межах діяльності і, з одного боку, сигналізують людині про значення її результатів для довколишніх, а з іншого – про її успішність

для неї самої. Тобто відображають відношення між метою і мотивом діяльності [102, с. 358-359,364].

Відповідно до закону Р.Йеркса і Дж.Додсона, встановленому у 1908 році. Між емоціями і діяльністю існує взаємозалежність, адже емоції не є чимось зовнішнім щодо діяльності, а безпосередньо включені в процес її здійснення як момент «єдності афекту й інтелекту». Крім того, емоція як цінність зумовлює схильність до одних видів діяльності й нелюбов до інших. Відповідно до інформаційної теорії емоцій П.Симонова, характер емоцій визначається наявністю актуальної потреби й оцінкою індивідом імовірності її задоволення. Така оцінка формується на підставі вродженого і прижиттєвого досвіду та неусвідомленого зіставлення наявної і можливої інформації про засоби, час, ресурси, необхідні для задоволення потреби.

Головне призначення емоцій полягає в оцінюванні діяльності, в зв'язку з чим В.Вілюнас виділяє функції: оцінки теперішнього, організації діяльності, закріплення досвіду, передбачення майбутнього, синтезування образу (Вілюнас). Автор вважає, що функція оцінки теперішнього проявляється при співвіднесенні певних явищ з потребами індивіда і залежить від його потенційних можливостей у досягненні мети. Функцію організації діяльності емоції виконують шляхом виокремлення в образі предметів, які є мотивом діяльності і від інтенсивності яких залежить успішність діяльності. Функція закріплення досвіду реалізується за рахунок позитивних або негативних емоційних слідів, що зберігаються в пам'яті. У такий спосіб позначаються успішні або невдалі дії, що мали місце в минулому. Цю функцію виконують, зокрема, емоції успіху-неуспіху, які сигналізують про результативний бік діяльності [32, с. 87-91].

На механізмі емоційної корекції поведінки базується функція передбачення майбутнього. На переконання П.Мясоїда, – це своєрідна емоційна форма випереджуючого відображення дійсності, яка символізує про можливий приємний або ж неприємний наслідок виконуваних дій. Завдяки цій функції значно скорочується пошук індивідом виходу з

проблемної ситуації [102, с.365]. Функцію синтезування образу виконує емоційний фон відчуттів при об'єднанні елементів чуттєвого образу, завдяки чому звуки зливаються в мелодію, фарби – в малюнок (Вундт).

Ця обставина стала відправним пунктом периферичної теорії емоцій Джемса-Ланге, відповідно до якої емоції розрізняють за еволюційною, функціональною та структурною ознаками. За еволюційною ознакою розрізняють три рівні проявів емоцій. Перший характеризує емоційний (чуттєвий) тон відчуттів (відчуття задоволення або ж незадоволення, приємного чи неприємного), який емоційно зафарбовує чуттєві образи та самопочуття людини. Другий рівень – емоції, що мають чіткий предметний характер. Це широкий спектр позитивних або негативних емоцій, які відображають ситуативне ставлення людини до якоїсь події. Змістом третього рівня є почуття, наприклад, комічного, гумору, іронії, піднесеного, трагічного тощо. Вони несуть у собі стійке ставлення людини до довколишнього і виникають шляхом узагальнення емоцій [151, с.369].

На переконання П.Мясоїда, розмаїттю емоційних явищ притаманні певні загальні властивості: якість, динаміка перебігу, амбівалентність, полярність, активність, інтенсивність, глибина, тривалість. Вчений вважає, що їх загальні характеристики можна знайти в роботі Б.Спінози «Про походження і природу афектів». Так, якість емоційних явищ характеризується їх змістом і визначає особливості ставлення індивіда до тих чи інших явищ дійсності; динаміка визначається особливостями емоційних явищ, кожне з яких має власну логіку розвитку і згасання; амбівалентність має місце при одночасному переживанні індивідом емоцій, які мають полярні характеристики; полярність вказує на можливість зміни будь-якої емоції на її протилежність; активність є здатністю емоцій стеничним або астеничним чином впливати на діяльність; інтенсивність свідчить про ступінь вираженості емоційного явища; глибина емоцій залежить від того, чи викликані вони пересічними, чи життєво важливими подіями, а також від того, в якому зв'язку між собою

вони перебувають; тривалість характеризується часом існування емоцій, а також від рівня інтелекту та способу життя індивіда, адже «афекти, які виникають або збуджуються від розуму, якщо зважати на час, сильніші, ніж ті, які стосуються поодиноких речей, що, за нашою уявою, не існують в реальності» [102, с. 369-375].

Важливим аспектом досліджень в галузі мистецької педагогіки є вивчення та обґрунтування взаємодії раціонального і емоційного, що передбачає звертання педагога до інтелектуальних можливостей студентів, не нехтуючи при цьому емоційними важелями усвідомлення естетичної сутності художніх образів та їх творення. За свідченням Г.Падалки, «дійсно, поза раціональним і емоційним осягнення мистецької творчості, опори на усвідомлене і підсвідоме начало у художньому пізнанні, актуалізації суб'єктивних і об'єктивних можливостей сприймання, оцінювання і творення мистецтва педагогічний процес не може бути результативним» [113, с.16]. Тому однією з вимог виховного процесу засобами мистецтва є створення емоційного комфорту, що значно підвищить мистецько-навчальну працездатність; забезпечить художньо-емоційний контакт між педагогом і студентом в процесі навчання; максимально активізує художню ініціативу студентів. На думку вченого, принципового значення набуває емпатійне психологічне усвідомлення учителем внутрішнього світу вихованця, художньо-емоційний контакт між ними з метою досягнення такого переживання образного змісту твору, яке характеризується однаковою спрямуванням їх «емоційного знаку» (Л.Виготський).

На думку О.Рудницької, мистецька емпатія передбачає розуміння учителем естетичного ставлення учня до художніх образів, глибоке проникнення до змісту тих почуттів, які володіють учнями під час процесу сприймання, оцінювання чи творення мистецтва, глибинне усвідомлення педагогом психічного стану вихованця [145, с.118]. Необхідно зважати на те, що реципієнт переживає, як правило, «позамистецькі» емоції,

спричинені його побічними суб'єктивними міркуваннями, а не задумом автора. Цим емоціям бракує розуміння вищого художнього смислу, оскільки для переживань сприймаючого значення мають лише життєві ситуації, які супроводжують контакти з мистецтвом. Що стосується переживання, то на відміну від звичайних емоцій чи почуттів, це коло психічних явищ виникає в особливих ситуаціях, коли студент не може реалізувати свої мистецькі наміри, втрачає смислоутворювальний мотив навчальної діяльності, а водночас і особистісний смисл всього того, що він робив раніше і що відбувається з ним зараз.

У сфері мистецтва диференціацію переживань, відповідно до ступеня повноти їхнього усвідомлення, можна представити у вигляді ієрархії чуттєвих реакцій на художній твір: стан, настрої, емоції, почуття. Дві перші – стан і настрої – належать до найпростіших форм переживання мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакції, не усвідомлено причину його дії. Ці фізіологічні форми, на думку Г.Шингарова, швидше належать до елементарних відчуттів, а не до художніх переживань. Останні, як психічний акт, народжуються тоді, коли у свідомості виникає образ, який оцінюється суб'єктом з особистісної точки зору. За Г.Шингаровим, пережити почуття – означає усвідомити причину, що зумовила його, співвіднести ці почуття з зовнішнім світом, вмістити у реальні взаємовідносини предметів [183, с.93].

П.Мясоїд виділяє декілька видів переживань. Так, емоційні переживання: емоції, почуття, настрої, афекти, стреси, пристрасті супроводжують не тільки художні, але й усі інші пізнавальні акти, активізують або гальмують сприймання, пам'ять, мислення, уяву, впливають на особистісні прояви (інтереси, потреби, мотиви тощо); гедоністичне переживання (насолада) – ігнорує реальність, спотворює й заперечує її, створюючи ілюзію збереженості насправді порушеного змісту життя, реалістичне переживання приймає критичну ситуацію такою, якою

вона є насправді, пристосовуючи її до потреб суб'єкта; ціннісне переживання в ідеальному плані трансформує реальність, виводить її за межі безпосередньо даного і цим знецінює творче переживання. В процесі такого переживання відбувається відновлення змісту навчально-виконавської діяльності, пошук перспектив власного музичного розвитку і самореалізації, прийняття нових мистецьких цінностей [102, с.369-371].

Ефективність процесу інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, на думку О.Рудницької, забезпечується принципом емоційної насиченості навчально-виховного процесу, який розкриває роль емоцій як регуляторів діяльності студентів і визначає успішність мистецького навчання. Вчена вважає, що в процесі осмисленого ставлення до художньої інформації, характер емоційних реакцій визначає та спрямовує процес художнього спілкування з мистецьким твором. Оскільки кожній особистості властиві індивідуально-психологічні особливості, в її уяві створюється свій суб'єктивно забарвлений варіант художнього образу. У такий спосіб твір мистецтва викликає у людини потрібні емоції і водночас «пристосовує» до неї художній смисл, тобто втілює авторську ідею в особистісну структуру сприймаючого. Звідси випливає висновок щодо тісного зв'язку емпатії та креативності – здатності до творчого спілкування з мистецтвом, до глибокого індивідуального бачення художнього світу [145, с.67].

У процесі мистецького навчання значну роль у формуванні особистісних якостей майбутніх вчителів музичного мистецтва відіграє рефлексія - здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви і зіставляти їх з суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей. На переконання В.Роменця, рефлексія є «принципом післядії, який пов'язаний з формуванням філософської стратегії поведінки, а це, своєю чергою, виявляє характер особистості» [142, с. 123]. На думку А.Хуторського, рефлексія - це процес і результат осмислення та фіксування студентом стану свого розвитку та

саморозвитку. Рефлексивність допомагає студенту усвідомити свою індивідуальність, неповторність та унікальність, які виявляються в процесі його навчальної та педагогічної діяльності. Рефлексія є відображенням індивідуальності студента, оскільки майбутній вчитель проявляє себе в таких пріоритетних сферах буття та засобах діяльності які притаманні його індивідуальності [ 169, с. 201-205].

На переконання І.Беха, результатом дії рефлексії є такий особистісний стан, який своїм зусиллям пронизує й гармонізує емоційну сферу, укріплює всі складові духовної структури «Я», які практично реалізуються в суб'єкт-суб'єктних взаєминах як єдине ціле. При цьому суб'єкт сповна усвідомлює свою внутрішню відмінність від зовнішнього світу і вплив його на функціонування духовного «Я». Тож за допомогою рефлексії, спрямованої на створення цілісного «Я», він самостверджується, духовно зміцнюється [14, с. 5-9].

Феномен «рефлексія» (від лат. reflexio – обернення назад) має давні філософські корені. Загальновідомо, що антична установка «пізнай самого себе» стала класичною. Саме вона визначила філософське трактування даної категорії як здатність до самосвідомості і самопізнання, співвідносити елементи мислення і дійсності. Вперше цей феномен як систему понять і категорій, суджень, силогізмів дослідив у своїй «Логіці» Аристотель. Англійський філософ Дж. Локк поняття рефлексія переніс на пізнавальний процес, визнавши її як джерело пізнання. Вчений наголошував, що все походить від досвіду, який включає відчуття та рефлексію, котра є внутрішнім сприйняттям діяльності нашого розуму. І саме від цієї діяльності розум одержує різноманітні ідеї, міркування тощо. Важливо відзначити, що таке цінне джерело ідей знаходиться всередині самої людини (його називають внутрішнім чуттям) [162, с. 547]. Відповідно до теорії рефлексії, розробленої німецьким філософом Г.Гегелем, існує три види рефлексії: рефлексія покладання, рефлексія зовнішня, рефлексія визначення. Цей феномен вчений порівнював з

«мандрівкою за відкриттями», що спрямована на формування індивіда, розвиток його знань від чуттєвої достовірності до філософських понять [36, с. 212, 213].

Розвиток рефлексивності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментального навчання пов'язаний з використанням різноманітних інструментальних творів, вимагає як сольного так і ансамблевого виконання, а також використання різних видів мистецтв (літератури, живопису тощо). Взагалі, роль мистецтва в розвитку рефлексивності майбутніх важко переоцінити.

Цікаві обґрунтування ролі мистецтва у формуванні особистості вчителя пропонує А.Светлорусова [115, с. 322]. На її погляд, мистецтво здатне гармонізувати особистісний, професійний і творчий розвиток людини, впливати на формування в неї особистісних і професійних якостей. Гармонізуючий вплив мистецтва на розвиток особистості виявляється не у забезпеченні однакового рівня сформованості означених якостей, а у визначенні міри їх співвідношення у структурі особистості. Ця врівноваженість спричиняє внутрішній психологічний комфорт людини, розвиває рефлексивне мислення, спонукає її до продуктивної творчої діяльності в обраній професійній сфері. По-друге, мистецтво як втілення краси і гармонії є важливим чинником розвитку особистості професіонала. Оскільки людина, вихована в оточенні мистецтва, сама стає гармонійною і несе цю красу й гармонію в світ, у якому живе і працює. Значення мистецтва у розвитку професіонала полягає також у тому, що воно формує його творче мислення і виробляє свіжість і оригінальність думки, зумовлює рефлексивність, сміливість і нестандартність прийнятих рішень. По-третє, - мистецтво розширює духовні горизонти особистості, збагачуючи її естетичний досвід, прищеплює естетичний смак, виховує почуття міри, навчає розмежовувати сутність понять «модно» і «красиво». По-четверте, - вплив мистецтва на розвиток особистості значною мірою зумовлюється його сугестивними, психотерапевтичними й релаксійними



можливостями, завдяки яким воно допомагає людині подолати психологічні проблеми, які виникають в неї як в особистому житті так і в професійній діяльності. Отже, розвиток здатності сприймати та осмислювати власні дії, життєві враження, вчинки через призму художнього змісту музичного твору, є могутнім педагогічним засобом формування життєвих позицій та світоглядних орієнтирів учителів музичного мистецтва [125, с.322].

З вищезазначеного випливає, що одним із першочергових завдань інструментальної підготовки є навчання студентів гармонійно поєднувати свої емоції та інтелект. Проблема єдності й взаємодії інтелектуальної і емоційної сторін навчання була предметом розгляду відомих психологів (А.Петровський, К.Роджерс, С.Рубінштейн та ін.), педагогів (Ю.Бабанський, В.Сластьонін, М.Скаткін, Н.Тализіна та ін.) та музичних діячів (Гао Цонжен, Л.Оборін, Г.Нейгауз, С.Фейгін, Чжао Сяошень, У Іфан та ін.). Вчені відзначають, що саме в єдності й взаємодії інтелектуальної й емоційної сторін інструментального навчання містяться умови для саморозвитку, самовираження студентів, надання їм можливості реалізувати себе у виконавській діяльності, спілкуванні та музичному пізнанні. Враховуючи сказане, в структурі інструментального навчання студентів було виокремлено інтелектуально-оцінювальний компонент.

Проблемами, пов'язаними з феноменом «інтелект» опікувалися дослідники різних наукових галузей. З поміж них варто відмітити такі, що присвячені вивченню: актуалізації інтелектуальної активності (Д.Богоявленська); інтелектуального і творчого розвитку особистості (І.Зязюн); множинних інтелектів (Г.Гарднер); інтелекту й геніальності (І.Вагін); творчого інтелекту (Т.Бюзен); інтелекту та уяви (Л.Виготський); розвивального навчання (Д.Ельконін); синергетики (С.Капіца); дослідницьких здібностей людини (О.Савенков); інтелекту, практичного розуму та розумових здібностей (Б.Теплов); функціонуванню мислення у

проблемних ситуаціях (С.Рубінштейн); інтелектуальної обдарованості та її зв'язку з творчою обдарованістю особистості (М.Холодна) та ін..

Проблема інтелекту стала предметом серйозних наукових досліджень вже у ХІХ столітті, коли починають створюватись перші наукові теорії і концепції, що стосувались інтелектуальної сфери особистості. З поміж головних слід відзначити концепції Ч.Спірмена, Л.Терстоуна, Дж.Гілфорда, Л.Векслера та Ж.Піаже. Відповідно до міркувань Ч.Спірмена, інтелект – це розумова здібність, котра проявляється в якості, точності та швидкості рішення мислинневих задач, у темпі й успішності навчання, продуктивності професійної діяльності, ефективності вирішення проблем, рівні соціальної адаптованості. Це положення лежить в основі теорії Л.Терстоуна, який засобом ґрунтовних експериментальних перевірок визначив існування щонайменше семи первинних індивідуальних здібностей, не пов'язаних між собою, а саме: здібність оперувати числами; вербальна гнучкість; вербальне сприйняття; просторова орієнтація; асоціативна пам'ять; швидкість сприйняття подібностей або відмінностей предметів; здібність щодо розмірковування. Роботи Дж.Гілфорда присвячувались дослідженню основних пізнавальних процесів: пам'яті, дивергентного мислення, конвергентного мислення, оцінювання змісту поданої інформації, а також створення образів, символів, семантики.

Однією з основних та впливових теорій розвитку інтелекту, на якій базується чимало наукових досліджень є теорія Ж.Піаже, згідно якої інтелект вважається стрижнем розвитку особистості. Вивчаючи процесі і структуру мислення, вчений прагнув з'ясувати, в який спосіб інтелект переробляє інформацію. На переконання вченого, інтелект, як будь-яка інша жива структура, не лише реагує на подразники, але й змінюється, розвивається, адаптується. Учений вважав ідеї, положення та принципи цієї концепції ключовими для розуміння еволюції мислення у різні історичні періоди й для різних наукових галузей. Цікавою і переконливою

є теорія Д.Векслера, який визначав інтелект як глобальну здатність розумно діяти, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами. У 1939 році вчений розробив шкалу інтелекту, яка знаходила все більше прибічників у використанні. З веденням показника рівня інтелекту (IQ) вона набула масового поширення у формі тестування при прийомі на роботу і при відборі учнів в університет, а даний показник став безпосередньо прирівнюватися до оцінки розумових здібностей [156].

Заслуговує на увагу концепція Р.Стенберга, яка спрямована на визначення співвідношення інтелекту і творчості. Автор вважає, що інтелект складається зі сполучення аналітичного, творчого і контекстуального мислення, здібності комбінувати та пропонувати різноманітні ідеї і підходи та використовувати їх на практиці. Вчений переконував, що найбільш важливим аспектом інтелекту є його збалансованість, тобто-не тільки володіння цими здібностями, але й розуміння, коли і за яких обставин їх слід використовувати. Для сучасних дослідників (Б.Немов, Б.Теплов та ін.) характерно розуміння інтелекту як загальної здібності до оволодіння і застосування знань, котра різною мірою притаманна усім людям. Деякі (П.М'ясоїд, Ю.Трофімов та ін.) схильні до думки, що, загалом, інтелект являє собою здібність індивідууму формулювати і використовувати абстрактні поняття й адаптуватися в оточуючому середовищі, що допомагає йому в будь-якій проблемній ситуації.

Наукові пошуки та дослідження довели, що продуктивність інтелекту забезпечується інтелектуальними вміннями – сукупністю дій і операцій з отримання, переробки та застосування інформації в освітній діяльності. На думку Ю.Бабанського, до основних інтелектуальних умінь слід віднести: вміння мотивувати свою діяльність, вміння сприймати інформацію, вміння раціонально запам'ятовувати, вміння осмислювати матеріал і виділяти головне, вміння розв'язувати проблемні завдання, вміння працювати самостійно, вміння контролювати навчально-

пізнавальну діяльність [8, с. 23–40]. На переконання В.Сластьоніна, основними інтелектуальними здатностями можна вважати здатність: до аналізу, до виділення головного і другорядного, до систематизації й класифікації, до генерування ідеї й висування гіпотез, до критичного осмислення та рефлексії, до прояву стійкої уваги, до її розподілу й перемикання [126, с. 8]. Інші науковці (Є.Федеренко, Н.Прокопенко, О.Башманівський) класифікують інтелектуальні уміння за блоковою структурою і виділяють: блок умінь репродуктивної самостійності (дії за аналогією), реконструктивно-варіативний блок – середній (перенесення у схожу ситуацію), творчий блок-вищий (віддалене перенесення) [11, с. 23-28].

Найважливішим чинником розвитку інтелекту є пізнавальний інтерес, що спонукає до постійного пошуку інформації та перетворення діяльності. Наявність в людини пізнавального інтересу дозволяє заглибитись в пізнання того, що є цікавим, отримати радість від процесу пізнання; надає процесу навчання усвідомленості, емоційної активності та емоційної привабливості.

У процесі музичного пізнання виникають та активізуються, так звані, інтелектуальні емоції і почуття, які найбільш характерні для поліфонічного мислення, адже сприймаючий переживає не тільки красу музичної побудови, але й сам процес засвоєння змісту і форми твору. Усвідомлення логіки, стрункості контрапунктичних сполучень тем, аналіз поліфонічної тканини доставляє сприймаючому радість «знахідок», інтелектуальну насолоду [138, с.18]. Не можна не погодитись з думкою Г.Нейгауза про те, що «Музичне мистецтво – не тільки засіб естетичної насолоди, а й великий засіб життєвого пізнання. Воно може приводити в рух найглибші підвалини людської душі, людського інтелекту» [104, с.92]. Тому культивування інтелектуальної активності повинно стати одним із завдань інструментального навчання студентів, адже воно передбачає і

формування здібностей оцінювати музичні явища, рівень власної підготовленості до практичної діяльності.

На думку Л.Столовича, Т.Чередниченко, М.Южаніна та ін., оцінка є важливою складовою механізму орієнтації майбутнього вчителя музики в художньому просторі. Вона є детермінуючим фактором професійної діяльності, виявом ціннісного ставлення індивіда до мистецтва, проявом самостійних пізнавальних здібностей та активним показником духовного існування особистості. Дослідники підкреслюють, що оцінна діяльність здійснюється не на невідомому, інтуїтивному, а на раціональному рівні, набуваючи форми оцінного судження [132, 178, 195].

Педагоги-музиканти (О.Апраксіна, Л.Арчажнікова, О.Олексюк, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін..) відзначають важливість формування оцінних суджень та оцінок у ході спеціальних і музично-теоретичних занять. На їх переконання, нерозвиненість оцінно-критичних уявлень, властива молодим спеціалістам, не забезпечує достатньою мірою цілісно-семантичного розуміння основ музичного мистецтва та створення переконливої виконавської інтерпретації музичних творів.

На думку Є. Назайкінського, в основі формування оцінного судження педагога-музиканта лежить перцептивна діяльність. У роботі «Оцінна діяльність при сприйнятті музики» вчений наголошує, що «система оцінних дій є різноспрямованою і тому симетричною: перцепції (інтеріоризації) відповідає оцінне повідомлення (екстеріоризація), аперцепції (пригадуванню минулого) відповідає фіксація (запам'ятовування, зорієнтоване на майбутнє). Дякуючи такій полівалентності оцінна діяльність слухача легко включається як у просторові зв'язки в музично-комунікативній ситуації діяльності, так і в часові зв'язки минулого-сьогодення-майбутнього [103, с. 215]. Таким чином, оцінювання як процес не закінчується безпосередньо сприйняттям, а триває на аналітичному етапі, завершуючись тільки в момент формування оцінного судження. В оцінному судженні відбиваються

ціннісні пріоритети особистості, виявлені під час аналітико-оцінної діяльності. При цьому роль суб'єкта, який оцінює музичний твір, є значно вагомішою порівняно із суто теоретичними оцінками в інших науках, адже в процесі оцінювання твір мистецтва набуває художньої цінності.

На переконання Ю.Трофімова міра оцінки є особистісною, адже зовнішній вплив вимірюється чимось таким, що належить особистості, притаманне їй і носить емоційний характер. В емоціях відбувається порівняння, оцінювання предметів, що відображаються потреби суб'єкта. Отже, головна функція оцінки пов'язана з виділенням актуально значущості в предметі, явищі, житті. Оцінити, на думку вченого, означає співвіднести з мірою, яку визначає особистість. Вона творить свою міру не лише на афективній основі, на основі потягів, а виходячи з розуму, інтелекту, оцінюючи, виділяючи значуще. При цьому, особистість не лише пристосовує, адаптує предмети та явища до своєї міри, вона створює нові виміри, еталони, розвиваючи, творячи саму себе.

Творення особистістю нових цінностей вимагає пошуку міри їх оцінки, застосування порівняльних процедур. Особливо виразно оцінна функція на основі порівняння відображається в таких емоціях-почуттях, як заздрість, гордість, почуття винятковості. За визначенням Ю.Трофімова, ми оцінюємо себе, порівнюючи з іншими і ця оцінка має змагальний характер. На основі оцінки формуються спонукання, які найвиразніше виявляються у пристрастях, де специфічно поєднуються активність і пасивність. При цьому «пристрасть спонукає до активності. Пристрасть – це джерело самоствердження особистості, це велика сила. І тому важливо, куди вона спрямована. Вона може бути як згубною, фатальною, так і величною, творчою. Таким чином, виконуючи функцію оцінки, емоції, інформуючи про значення того чи іншого явища для особистості та спонукаючи до дії, зумовлюють загальну спрямованість і динаміку поведінки» [121, с. 365-368]. В цьому, на переконання вченого, виявляється єдність пізнавальної й афективних сфер.

Одним із показників якості інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва є сформована самооцінка. Вчені відзначають, що самооцінка формується у людини в процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке і разом з тим схильне до внутрішніх змін і коливань психічне надбання. Вона накладає незгладимий відбиток на всі життєві прояви людини (Р.Бернс). Самооцінка особистості тісно пов'язана з рівнем домагань і мотивацією успіху в різних сферах діяльності. На думку К.Роджерса, висока самооцінка необхідна для особистісного зростання, для реалізації свого вродженого потенціалу «бути повністю функціонуючою особистістю», «слідувати своїй вродженій природі». Самооцінка може бути адекватною (тобто співпадаючою з істиною) і тоді говорять про високий, середній, низький рівень оцінки, або неадекватною, і тоді виділяють самооцінку як завищену або занижену [140, с.401]. З формуванням у студентів адекватної самооцінки пов'язаний розвиток такої важливої якості для музиканта як впевненість. Впевнений в собі студент правильно оцінює свої музичні здібності і можливості, його вирізняють рішучість, твердість, вміння знаходити відповідні виконавські прийоми, він приділяє належну увагу контролю виконавських дій в процесі концертних виступів. Говорячи про успішність навчально-виконавської діяльності, Н.Мозгальова, наголошує на суб'єктивній успішності, яка пов'язана з самооцінкою особистості. Під самооцінкою автор розуміє оцінку студентом самого себе, своїх виконавських можливостей, психолого-педагогічних якостей і рейтингу успішності серед інших студентів [98, с.222].

Вище зазначене дає підстави констатувати, що інтелектуально-оцінювальний компонент в структурі інструментального навчання вчителів музичного мистецтва виконує контрольню-аналітичну функцію і виявляється у різноплановому аналізі та об'єктивній оцінці мистецьких явищ, результатів виконавської діяльності, аналітичному осмисленні

педагогічних дій та корекції власної навчальної діяльності. Наявність оцінної складової в будь-якій сфері діяльності свідчить про її дієвий характер та спрямованість на стимулювання творчої самореалізації студентів на основі виховання відчуття самоцінності та самоідентичності.

Взаємодія компонентів інструментального навчання представлена на рисунку 2.1.

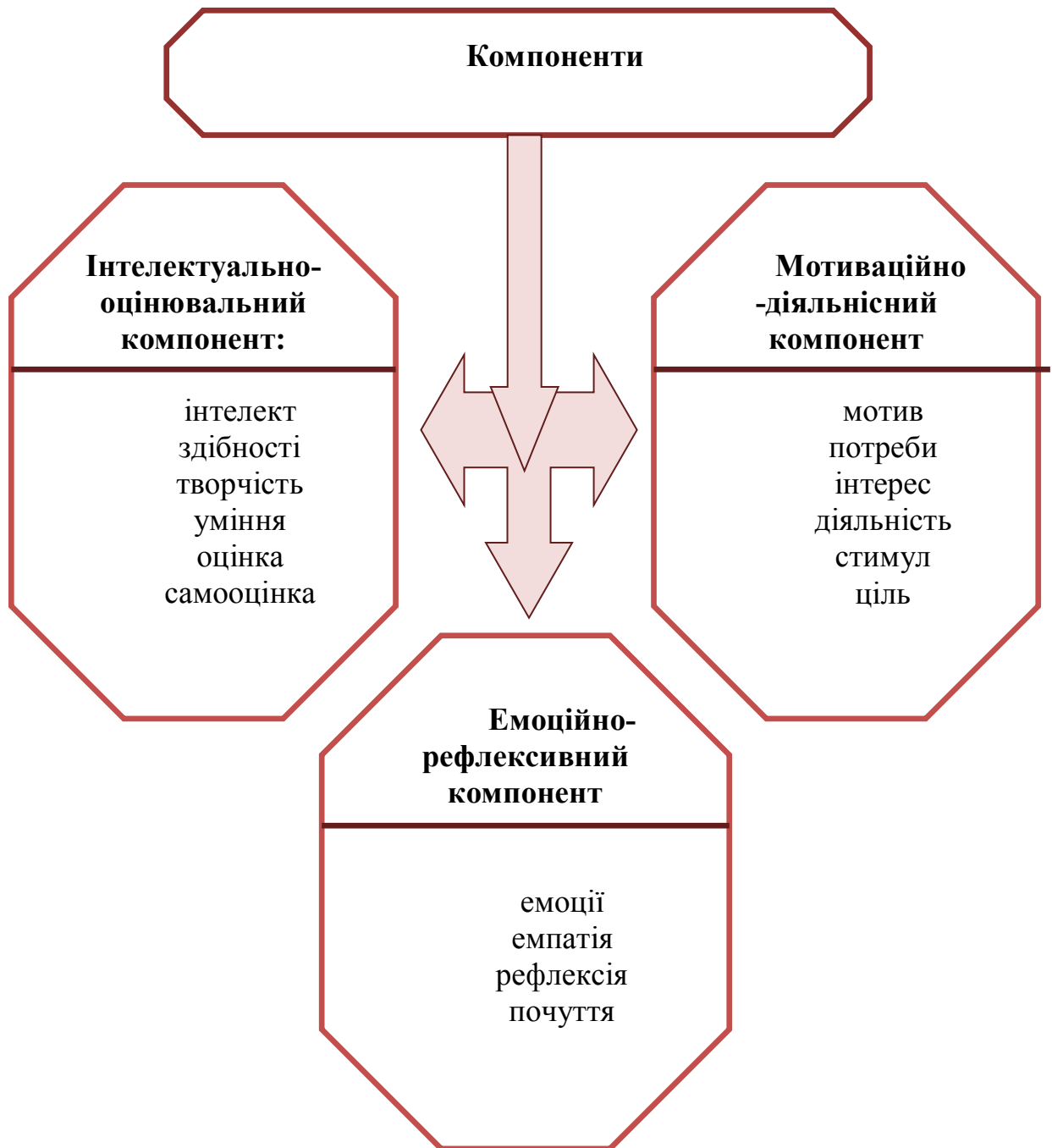


Рис.2.1. Компоненти інструментального навчання



Підсумовуючи вищезазначене, констатуємо, що розглянуті компоненти – мотиваційно-діяльнісний, емоційно-рефлексивний, інтелектуально-оцінювальний – розкривають різні сторони інструментального навчання вчителів музичного мистецтва. Вони дають змогу повніше вивчити і оцінити всю складність і багатогранність даного процесу, ефективність якого значною мірою залежить від створених педагогічних умов та обґрунтованих принципів, які ми розглянемо у наступному параграфі.

## **2.2 Принципи та педагогічні умови інструментального навчання студентів КНР в системі музично-педагогічної освіти України**

Для якісного проектування процесу інструментального навчання майбутніх учителів музики викладачі вищих навчальних закладів повинні володіти системою принципів навчання, кожний з яких виступає в якості керівних ідей, норм і правил діяльності, що визначають характер взаємозв'язку викладання і учіння, специфіку взаємодії викладача і учня. Сучасна мистецька педагогіка прагне розкрити загальні закономірності виховання музиканта, освіченого і грамотного поціновувача музики. Її основним завданням є аналіз педагогічного процесу у всій його складності і протирічливості, формування системи методичних поглядів, заснованих на переосмисленні висновків практики, тісний зв'язок з естетикою, яка є методологічною основою інструментального навчання, проявляється у визначенні її цілей, задач, змісту, принципів.

На думку Г.Падалки, принципи мистецького навчання - це основні положення, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії вчителя і учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом. Вони охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його

елементи в єдине ціле. В широкому сенсі принципи трактуються як засадниче першоджерело, вихідні пункти теорії і практики, їх корінна основа, навколо якої синтезуються провідні поняття і закони мистецького навчання.

З-поміж найголовніших вчена виділяє принцип естетичної спрямованості, що означає звертання в процесі мистецького навчання до досягнення насамперед естетичної цінності художніх творів, формування схильності учнів до сприймання мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в житті людини. Цей принцип задає орієнтири розвитку на будь-якій стадії навчання, від початкової школи до навчання у вузі. Г.Падалка відзначає, що «власне процес пізнання змісту художніх творів, повнота і досконалість його, створює передумови для виникнення почуття прекрасного, гармонійного, довершеного». Ступінь емоційності сприйняття в мистецтві, його оцінки тісно пов'язаний із вираженістю художньої індивідуальності. Тобто важливого значення набуває принцип індивідуалізації, адже індивідуальність власних вражень, міркувань і суджень, способів творчої діяльності стає запорукою формування в учня розвинутих критеріїв естетично-цінного [113, с. 148-153].

Серед мистецьких принципів ключовим у формуванні мистецького світогляду студентів є принцип історизму у вивченні художньо-естетичних явищ. На переконання О.Щолокової, орієнтуючись на нього майбутні вчителі пізнають попередній культурний досвід людства у розмаїтті і динаміці відношень, переконань, діяльності, у багатомірності й рухливості історичного часу та простору. Він має особливе значення для інструментального навчання студентів з КНР, адже художньо-педагогічна діяльність вчителя музики завжди передбачає аналіз музичних творів як у культурно-історичному контексті минулого, так і їх інтерпретацію в ідейно-естетичному та морально-духовному плані. Даний принцип дає змогу студентам уявити поступовий розвиток теорії та методики

інструментального навчання, еволюцію виконавського інструментарію і відповідно виконавської техніки. Орієнтуючись на цей принцип, викладачам необхідно пам'ятати, що його ефективність проявиться тільки тоді, коли вся робота спрямовується на виховання в студентах уміння розуміти, цінувати, емоційно й свідомо сприймати і виконувати музику в усій сукупності її зв'язків з життям і явищами світової художньої культури [190, с. 9].

Досвід інструментально-педагогічної практики свідчить, що сучасні студенти надають перевагу музиці, яка відповідає їхнім смакам, запитам та інтересам, в зв'язку з чим засадничого значення набуває визначений О.Ростовським принцип орієнтації на художні смаки і потреби учнів. Вчений вважає, що лише відповідність змісту музичного твору потребам особистості, тому, що її хвилює, може перетворити поверхові переживання на глибоко особисті, стати надбанням особистості [143, с. 230].

З позицій нового педагогічного мислення розроблений О.Рудницькою принцип спонукання до творчого самовираження, адже «життя – це безперервний процес творчості, потреба в якому зростає відповідно до науково-технічного та культурного прогресу суспільства». Творче самовираження, на думку вченої, доповнює опановані знання і вміння багатством внутрішніх переживань, активізує образи підсвідомості й у такий спосіб сприяє цілісному розвитку особистості. Цінність творчого самовираження пов'язана з розвитком здатності до переживання почуттів натхнення, окрилення, захоплення від діяльності, готовності помічати і формулювати альтернативи, брати під сумнів навіть авторитетні думки, бачити об'єкт з нового боку, робити оригінальні висновки, імпровізувати тощо [145, с. 96].

З розглянутим принципом тісно пов'язаний принцип музично-профільного навчання, розроблений О.Єременко, який реалізується в межах певної музичної спеціальності й передбачає досягнення високого рівня компетентності фахівців в обраній галузі. У річищі означеного

принципу зміст музично-практичних дисциплін має бути зорієнтований на актуалізацію у майбутніх фахівців музично-теоретичних і музично-історичних знань. х опосередковане втілення в інтерпретації музики. формування виконавської самостійності майбутніх фахівців, спонукання їх до творчого самовираження і рефлексії [58, с.17].

Загальновизнаними принципами інструментального навчання вважаються: єдність емоційного і свідомого, художнього і технічного, єдність розвитку ладового, ритмічного чуття і чуття форми. Розглянемо їх детальніше. Принцип єдності емоційного і свідомого обумовлений специфікою музичного мистецтва та особливостями його сприйняття, розвиток якого вимагає усвідомлення емоційних вражень, що визиваються музикою. а також її доступних виразних засобів. Принцип єдності художнього і технічного заснований на тому, що художнє, виразне виконання твору вимагає відповідних навичок і вмінь, оволодіння якими є засобом для досягнення цілі - художнього виконання музичного твору, за умови розвитку творчої ініціативи учня. Принцип єдності розвитку ладового, ритмічного чуття і чуття форми повинен лежати в основі різних видів діяльності. Завдяки комплексному і послідовному розвитку музичних здібностей у (студентів) дітей формуються уявлення про принципи розвитку музики, виразності елементів музичної мови, виразних можливостях музичних форм.

У дисертаційних роботах останнього десятиріччя українськими науковцями розроблено та обґрунтовано низку принципів, орієнтованих на підвищення ефективності навчання в інструментальному класі. Зокрема, принцип інтеграції різних напрямів виконавської підготовки в процесі навчання вчителів музичного мистецтва (Н.Мозгальова), який спрямований на забезпечення міцної взаємодії концертмейстерського, ансамблевого, музично-просвітницького, методичного, сольного-виконавського напрямів підготовки, які, маючи власну специфіку, відзначаються внутрішньою спорідненістю і тяжіють до

взаємопроникнення і взаємозбагачення. На погляд автора, це дозволить сформувати у студентів цілісні музичні знання, засновані на розумінні загальних закономірностей історичного розвитку виконавського мистецтва та усвідомленні стилевих особливостей музики різних епох; спрямувати теоретичні знання в практичну площину, використовуючи їх під кутом зору виконавських проблем, тобто зробити їх професійно ціннісними, актуальними і необхідними [98, с266-268].

Принципи, що розкривають особливості інструментального навчання студентів з КНР розроблено молодими дослідниками з цієї країни. Ці принципи забезпечують: впровадження етнокультурного компонента в навчальний процес професійної підготовки вчителів музики (У Іфан); розвиток фортепіанної техніки (Ван Бін); формування художньої компетентності в процесі виконавської підготовки (Лю Цяньцян); ефективність концертмейстерської підготовки (Фу Сяоцзін); розвиток художньо-образної пам'яті майбутнього вчителя музики (Інь Юань); впровадження компетентісного підходу в процес фортепіанної підготовки вчителів музики (Ши Цзюнь Бо); формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії в процесі навчальних занять (Чжай Хуань).

Свій внесок в розробку методичного забезпечення інструментального навчання зробили і відомі китайські педагоги-інструменталісти Лю Цінган, Се Тен, Лі Мен, Чан Айлін, Лін Чженьган, Цзюй,. Так, принцип інтересу й емоційної захопленості виконавською діяльністю (Лю Цінган) дозволяє спрямовувати процес пізнання та відтворення музичних творів у педагогічно правильному русі. Для цього необхідно створити такі умови, щоб первинне мистецьке переживання набуло достатньої емоційної сили, стійкості, закріпилося за конкретним змістом, а потім поєднатися з іншим переживанням - переломлення музичних інтересів у свідомості майбутнього вчителя, в його реальних і потенційних виконавських можливостях, близьких і перспективних цілях [114];

Принцип активізації творчо-виконавської діяльності (Tun Dao Czin, Sun Min Chgu. Zhao Xiao Лю Ляню, Шугуан) спрямований на подолання догматизму і пасивної ролі учнів у процесі навчання гри на музичних інструментах, розвиток креативності з метою індивідуально-творчої інтерпретації музичного твору, свідоме використання набутих виконавських знань, умінь і навичок. Дієвість даного принципу визначається активним залученням та позитивним ставленням студентів до занять виконавським мистецтвом, інтересом до освоєння і створення нового музичного матеріалу, позитивними емоційними переживаннями в процесі виконання музики в результаті чого відбувається узагальнення, систематизація набутого досвіду виконавської діяльності [87; 214. 214].

Принцип поваги до авторської концепції (Лін Чженьган) передбачає сприймання і виконання музичного твору відповідно до авторського задуму. Адже нотний запис виконавець відтворює не механічно. Він трактує твір завжди по-своєму, індивідуально, надає йому в своєму виконанні художньої неповторності, ґрунтуючись на своєму розумінні твору, ставленні до нього та рівні виконавського обдарування. При цьому правильне розуміння і трактування музичного твору, адекватне розкриття художнього образу, стилю можливе лише за умови серйозного інструментально-музичного виховання [114].

Враховуючи, що більшість розглянутих принципів мають широке узагальнююче значення, більш детально розглянемо ті, що сприятимуть оптимізації дій педагога у конкретних навчально-виконавських ситуаціях. Необхідними для інструментальної практики вважаємо обґрунтовані Чжан Цзе принципи: активно-інформативного впливу-передбачає накопичення мистецької, педагогічної науково-практичної інформації в єдності з оволодінням майбутніми вчителями музики знаннями та уміннями інформаційного характеру; співвідношення усвідомленого та інтуїтивного способів музичного пізнання-спрямовує на досягнення гармонії між цими двома сторонами художньо-аналітичної діяльності; наступності у набутті

музичних знань та формуванні вмінь художньо-педагогічного аналізу-забезпечує усвідомлення теоретичних закономірностей музичного мистецтва; інтересу до художньо-аналітичної діяльності-орієнтує на збагачення знань студентів щодо закономірностей жанрово-стильового розвитку студентів [179, с.68-70].

Значний педагогічно-розвивальний потенціал містять визначені Шугуаном принципи: опори на вже здобуті знання та уміння (передбачає таку побудову навчального процесу, яка ґрунтувалась б на актуалізації та узгодженості попереднього навчання студентів у напрямку набуття досвіду виконавської діяльності); поваги до авторської концепції (передбачає сприймання і виконання музичного твору відповідно до авторського задуму); зацікавленості та емоційної захопленості виконавською діяльністю (дозволяє спрямовувати процес пізнання й відтворення музичних творів у педагогічно вірному напрямі) [186, с.68-75].

Цікавими і новими для інструментальної практики є методичні художньо-стильові принципи Чай Пенчен – системності у формуванні художньо-стильові компетентності (нерозривність формальних і образно-змістових компонентів художнього стилю на усіх рівнях організації художнього твору); стереоскопічності у визначенні стилю художнього твору (виявлення його відношення до етнічного, жанрового, історичного і персонального стилю; асценсії – формування художньо-стильової компетентності в напрямку від емпіричного знання до теоретичних понять, від репродуктивних дій до творчих, від неспецифічних ментальних дій до художньо-специфічних; кроскультурності - осмислення художньо-стильових явищ з позицій різних культур; професійної спрямованості, що найвиразніше проявляється у встановленні зв'язків між історико-теоретичними дисциплінами, методикою музичного виховання й педагогічною практикою [175, с.10].

Враховуючи, що інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється на багатьох музичних

інструментах, актуальними є визначені Цяо Лінь принципи формування темброво-слухових уявлень. Зокрема принцип розуміння важливості «діалогу культуру» передбачає пізнання культурного досвіду людства у розмаїтті і динаміці відношень та переконань, у багатомірності й рухливості історичного часу та простору; принцип стимулювання музично-пізнавальної активності студентів спрямований на подолання догматизму і пасивної ролі студентів у процесі навчання вокальному мистецтву; принцип виконавських альтернатив у поданні авторської концепції твору передбачає осмислений аналіз та вивчення різних інтерпретацій музичного твору з метою створення виконавцем власної концепції відповідно до авторського задуму; принцип тембральної спрямованості вокального навчання дозволяє акцентувати увагу викладача і студентів на якості звучання, його художній стороні, на відтворенні багатобарвності тембрових барв та їх виразного озвучення, на удосконаленні вокальних умінь і навичок [171, с. 67-72].

Розглянуті вище принципи наділені своєрідністю, несуть новизна і відповідну практичну значущість. Проте створення експериментальної моделі інструментального навчання студентів з КНР вимагає розробки нових принципів, серед яких принцип проникнення у внутрішню глибинну семантику музичного твору. Його важливість О.Рудницька пояснює тим, що коли мистецтво «входить в наше «Я», коли ми відчуваємо весь світ у собі й себе в ньому, відбувається тотожність внутрішнього і зовнішнього, логічного смислу мистецького твору й алогічної сфери самосвідомості, смислової предметності і непередбачуваного суб'єктивного почуття» [145, с. 59]. В цьому контексті наслідком повноцінного сприйняття художнього образу стає «зустрічі із собою» (А.Мелік-Пашаєв), тобто проривання вищого (творчого) «Я» музиканта у його світовідчуття. Враховуючи, що змістом художнього вираження є внутрішній смисл твору, вкладений у художню форму, то можна передбачити, що йому притаманна символічність. А оскільки **символ** є умовним знаком, який завжди



передбачає індивідуальну інтерпретацію, специфіка мистецтва полягає у максимально повному вираженні особистісного світорозуміння і митця і сприймаючого [145, с.43-45].

У сучасному музикознавстві (Ю.Ніколаєвська, С.Шип та ін..) музичний символ розглядається як об'єкт музичної культури, як чинник розвитку сприйнятливості і «розуміння» мистецтва, і здебільшого вводиться в обіг музичної герменевтики, передбачаючи активність свідомості на шляху пізнання Таємного. У структурі символу присутній метафізичний вимір - особлива духовна енергійність проникнення у внутрішню глибинну семантику мистецького твору.

В зв'язку з цим в практиці інструментального навчання стає актуальним принцип діалогу жанрової семантики і стильової символіки в інструментальній музиці, що дозволяє охопити її в цілому як поетику та знайти особливе інструментальне вираження музичної композиції. Звернення до феномена музичного твору як композиторської творчості у певних жанрових і стильових зразках, виявило декілька модифікацій (рівней) семантичного діалогу, зокрема внутрішньомузичний, внутрішньожанровий, внутрішньостильовий, внутрішньостилістичний, внутрішньотекстовий, завдяки яким «вершинне буквально проникає в глибинне, а останнє - стилістичне життя тексту в музиці - набуває автономних символічних властивостей». Крім того, розгляд музичних творів різних епох на текстологічному рівні дозволив дослідниці виокремити чотири основні якісні типи діалогу, урахування яких, на наш погляд, значно підвищить якість усвідомлення та вивчення студентами музичних творів. Розглянемо кожен з них окремо.

Так, перший тип представлений діалогом ототожнення і діалогом згоди, притаманний раннім етапам (до-композиторським) музичної творчості, але зберігає значення вихідної позиції і для наступних діалогічних форм; другий тип – діалог розтотожнення та діалог незгоди - переважає в бароково-класицистський період і притаманний композиторам

класикам, проте зберігається й у період романтизму, особливо в російській музиці XIX століття; третій тип - діалог прогностичний та діалог глухих - зароджуючись у надрах попередньої епохи вводить нас у XX століття і представлений творчістю О.Лядова та П.Хиндеміта; четвертий тип визначається як діалог за умовчанням або ностальгічний діалог, представлений музикою другої половини XX століття, зокрема творчістю В.Сильвестрова, С.Губайдуліної, В.Рунчака.

З огляду на вищесказане, можна погодитись з думкою Т.Гелло, що діалог - це спосіб взаємодії свідомостей. Робота з музичним текстом може бути побудована за принципом діалогу, адже постиження музичного твору є зустріч свідомості виконавця і свідомості композитора, результатом якої є творення нового смислу. Науковець вважає, що розуміння виникає там, де зустрічаються дві свідомості; смисл актуалізується тільки при соприкосновении з іншим смислом. Дане положення виявляється особливо важливим в інструментальній практиці коли пізнання музичного твору, цінностей, відображених в ньому, зливається з смислоутворенням [40, с. 132-134].

Орієнтація на принцип сприйняття музичного твору як інформаційної системи є надзвичайно важливим для інструментальної підготовки вчителів музичного мистецтва, адже сприйняття інформаційної системи музичного твору включає два моменти: власне перцепцію (перцептивну дію), направлену на цілісну інформацію; і художнє сприйняття, що приймає інформацію через призму художності, образності, естетичності. Розглядаючи музичний твір як цілісну інформаційну систему, необхідно враховувати, що вона включає різні **типи** інформації: пізнавальну, інтелектуальну, естетичну, художню, емоційно-чуттєву, психологічну, морально-етичну, особистісно-авторську, прагматичну.

Специфічність сприйняття музичного твору як інформаційної системи зумовлена художньо-естетичним характером прийому кожного типу інформації і визначається психофізіологічними інваріантами:

предметністю, цілісністю, передбаченістю, структурністю, константністю, категоріальністю. В процесі комунікативного контакту з творами мистецтва предметність, як властивість сприйняття, виконує орієнтовну і регулятивну функції, тобто виділяє музичний твір серед інших і визначає до нього ставлення. Будучи властивістю сприйняття, цілісність відображає в єдності, монолітності і узагальненості всю інформаційну систему музичного твору, що складається з окремих модальностей (узагальнених знань). Дана властивість дозволяє реципієнту сприймати ІС як цілісний образ, в якому кожний тип інформації містить повідомлення, що визначають характер образу в цілому. Розглядаючи інформаційну систему музичного твору в когнітивно-інформаційному аспекті, необхідно наголосити на провідній ролі передбачення, яке активізується тільки (за наявності) тоді, коли в тезаурусі сприймаючого є необхідні знання, що забезпечують компенсацію невідображених елементів інформації. Якщо ж знання відсутні, то порушується цілісність сприйняття художньої інформації. Тому, студентам, користуючись передбаченням, необхідно (дбати про поповнювати) завжди пам'ятати про базисний тезаурус, який визначає і забезпечує цілісність сприйняття музичного твору.

В тісному взаємозв'язку з цілісністю сприйняття в перцептивному процесі прийому інформації знаходиться структурність, що відображає «сукупність стійких зв'язків між безліччю компонентів об'єкту» [137, с.564]. Структурність, як властивість сприйняття, дозволяє виокремити в свідомості музиканта особливості кожного типу інформації і в той же час забезпечує взаємозв'язок між ними. Враховуючи, що сприйняття таких видів музичного мистецтва як інструментальне виконавство, опера, хорове мистецтво визначено та аргументовано часом, такі типи інформації, як прагматична, інтелектуальна, особистісно-авторська і деякі інші сприймаються, як правило, на етапі усвідомлення. Це дозволяє студентам визначити значущість твору, дати йому оцінку і порівняти з іншими, уявити образ автора та створений ним художній образ твору. В процесі

сприйняття музичного мистецтва значну роль відіграє константність, яка обумовлюється аперцепцією, що дозволяє сприймаючому в процесі вивчення музичного тексту на колишні відчуття і уявлення і, тим самим, абстрагуватися від стандартів та еталонів. Константність допомагає слухачу виокремити мелодію в різних виконавських варіантах (інтерпретаціях), в тембрових змінах (виконання на фортепіано, баяні, басом або баритоном) та імітаційних закономірностях.

Занурення в перцептивний процес відображення мислення композитора та смислового значення образу здійснюється завдяки категоріальності. Як особлива властивість сприйняття, вона забезпечує прийом всіх типів інформації творів мистецтва за декількома етапами. Спочатку відбувається визначення цілісного музичного образу, його мислиневе уявне детерменування, потім - виокремлення кожного типу інформації в свідомості реципієнта, і наостанок - визначення окремих елементів кожного типу інформації. Варто зазначити, що перш за все реципієнтом сприймається пізнавальний тип інформації, адже в його основі лежить нове знання, яке можна співставити з вже накопиченим банком знань. Що ж стосується конкретного музичного твору то це інформація про його автора, історію створення, стильові та жанрові особливості. Інформаційність пронизує організовану взаємодію педагога і студента в процесі інструментального навчання. Педагогічний і музичний досвід викладача, його індивідуальні якості та ціннісні орієнтації зумовлюють різноманітність підходів до відбору навчальної інформації та її використання. В результаті усвідомлення цієї інформації у майбутніх учителів формуються власні уявлення про музично-педагогічну діяльність, інструментальне виконавство, усвідомлюються особливості виконавської діяльності вчителя у загальноосвітній школі.

У процесі інструментального навчання інформація виконує декілька функцій. Так, прогноуюча функція виражається в проектуванні, моделюванні, плануванні занять в інструментальному класі, сприяє

досягненню певної мети, результат якої залежить від мудрості та досвіду викладача. Реалізація керівної функції інформації можлива лише тоді, коли її зміст сприйнятий і зрозумілий студентам, адже, вона має подаватися так, щоб вони могли виділити і засвоїти смисл сказаного, емоційно настроїтися на усвідомлення та виконання музики. У дисертаційному дослідженні Шугуана зазначається, що «не всі студенти однаково підготовлені до розуміння, наприклад, мови сучасної або старовинної музики. Їм властива своєрідна вибірковість, коли відкидаються незвичні і складні для осмислення образи, ігнорується глибоке проникнення у зміст твору, породжується поверхове ставлення до виконання музики. Щоб забезпечити адекватність педагогічних впливів викладача, інформація повинна бути доступною, надходити безперервно і своєчасно [186, с.42]. З керівною тісно пов'язана контролююча функція, яка є механізмом виявлення й оцінки результатів засвоєння інформації та якості виконання музичних творів. Вона дає можливість оцінити ефективність наданої інформації, близькі й далекі перспективи інструментального навчання студентів.

Важливим для інструментальної практики вважаємо *принцип ціннісно-сислової спрямованості інструментального навчання*, основною вимогою якого ми вважаємо зустріч з цінностями (Є.Бондаревська). В процесі залучення до музичного мистецтва особистість виявляє новий вимір свого буття, їй відкривається духовний світ музики, інші ціннісні способи самопізнання і саморегуляції. Розвиток особистості в просторі і часі культури забезпечується ціннісними координатами Істини, Добра Краси. Ідея В.Вернадського про ноосферу, що акумуляє енергію сукупного духовного інтелекту людства, дозволяє розглядати духовний простір як поєднання духовного потенціалу окремих особистостей в єдиному інтелектуально-культурному полі. Проникнення цієї ідеї в гуманітарне знання дозволяє педагогіці музичної освіти досліджувати проблеми інструментального виконавства на основі філософського осмислення місця Людини в світі і освоєння «планетарної культури»

(Л.Горюнова); розглядати створення особистістю власної художньої картини світу, спираючись на вчення Вернадського про інтуїтивне походження деяких положень сучасного знання, які отримують свій науковий статус після обґрунтування їх науковим методом (Є.Глазіріна) та ін..

Слушною представляється думка Є.Соколова щодо структури ціннісних орієнтацій особистості як ієрархії розвиваючихся екзистенціональних складових: трансцендентної, аксіологічної, часової і холістської [127, с.187-198]. За визначенням автора, аксіологічна складова передбачає абсолютну цінність людського буття. До неї входять інтимно-особистісні переживання особистісних духовних цінностей: Краси, Добра, Істини, Свободи, Совісті, Разуму, Любові та ін.. Орієнтація мистецької освіти на підготовку високоосвіченого і морально досконалого фахівця актуалізує визначення художніх цінностей, носіями яких є твори мистецтва. В трактуванні М.Кагана художня цінність трактується як «аксіологічний синтез», складовими якого є естетичні та інші цінності. У зв'язку з цим важливо наголосити на винятковому значенні цінностей світового музичного і виконавського мистецтва у формуванні особистості вчителя музики в процесі інструментального навчання [66, с.129]. Відповідно цінність музичної освіти визначається тим чи іншим ступенем прилучення молоді до музики, але ця позиція може бути формальною, якщо кожна людина не усвідомлює цінність музичного розвитку для себе особисто.

Розглядаючи часовий складник, Є.Соколов відзначає, що безперервність існування у часі передбачає надання сенсу власному життю, безперервний розвиток особистості, безкінечний шлях самовдосконалення: тобто, визнання екзистенційної цінності суб'єктивного часу дозволяє людині ежечасно і щосекундно будувати свої відносини з оточуючим світом, освоюючи його в різних видах соціокультурної діяльності (в тому числі і музичної) [127]. Музична освіта

надає особистості можливість залучитися до світу музичного мистецтва, в якому сконцентровано досвід емоційно-ціннісних переживань творців багатьох поколінь. Переживання уявного досвіду в момент сприйняття і виконання музики забезпечує розширення меж реального духовного світу та усвідомлення його слухачем. В зв'язку з цим, необхідно враховувати, що трансцендентний вихід за межі власного «Я», розширення власної сутності, в практиці музичного навчання дозволяє перейти від особистості стагнаційної до постійно розвиваючої і безкінечно трансформуючої особистості. Звідси - прилучення молодих поколінь до світових мистецьких цінностей, високохудожніх творів музичного мистецтва відкриває перед людиною простір для особистісного та музичного розвитку.

Цілісність і єдність психічного життя (холістська складова) актуалізує всі аспекти взаємовідносин людини із самим собою, іншими людьми, культурою, мистецтвом, зокрема і музичним. В цьому контексті вважаємо за доцільне розглянути мистецькі цінності – специфічний ряд цінностей, які є максимально ідентичними мистецьким уподобанням і музичним здібностям людини. Головною особливістю мистецьких цінностей є їх матеріалізація в процесі музично-інструментальної діяльності. На думку молодшої китайської дослідниці Цяо Лін, мистецькі цінності – це настановлення і орієнтири, які відіграють роль ідеалів істини, добра, краси і визначають ставлення людини до мистецтва, дійсності, регулюють її поведінку. Вчена вважає, що розуміння значущості творів мистецтва в системі збагачення духовного світу людини дозволяє говорити про ціннісне ставлення до музичного мистецтва, що має досить складну структуру і характеризується ідеалами, нормами, інтересами, смаками. Специфіка такого ставлення полягає у тому, що в процесі спілкування з музичними творами студент не тільки знаходиться під їх впливом, а й сам виступає генератором ціннісного ставлення, надаючи певної забарвленості

духовному зв'язку з виконавським мистецтвом, визначаючи характер його сприймання та оцінки [171, с.67].

Цілісність буття людини у просторі музичного мистецтва може бути забезпечена безперервним музично-педагогічним процесом, що дозволить людині від дитинства до старості прилучатися до музики і самореалізуватись в різних видах музичної діяльності. В цьому сенсі ціннісне ставлення до виконавського мистецтва виступає як найважливіший засіб інструментального навчання, як прагнення задовольнити потреби в найбільш повній реалізації творчих і виконавських здібностей, як можливість забезпечення самовираження в різноманітних видах інструментальної діяльності й, нарешті, як вдосконалення своїх професійних і особистісних якостей.

*Принцип керованості і збагачення асоціативного фонду майбутнього вчителя.* Будучи філософо-психологічною категорією, асоціації були предметом наукових досліджень та обґрунтувань починаючи з давніх часів. У багатьох дослідженнях давньокитайських вчених асоціації трактуються як «божественний дар» (Дун Чжуншу), «ідеальний початок» (Інь Вень). Потім цим терміном користувались для позначення «шляху думки, її основи» (Сунь Ятсен, Сюньцзи, Ван Чун, Сюньцзи, Ван Чун). Значну роль у розвитку вищевикладених ідей відіграли філософські погляди Тань Ситуна (448), викладені у роботі «Жень Сюе» (Вчення про грамотність), що ґрунтується на ідеях традиційної китайської філософії та природньо наукових уявленнях мислителів західної Європи. Провідне поняття його вчення – «жень» – означає не тільки етичну норму, але й метафізичний принцип, згідно з яким «жень» є поєднуючим фактором взаємодії всіх явищ і речей в «світі», а асоціації виконують роль їх чуттєвого відображення [100].

У 18-19 столітті поняття асоціація (від лат. association – поєднання) стало ключовим для багатьох психологічних систем: матеріалістичних та ідеалістичних. Відповідно їх тлумачень, виникаючи в процесі взаємодії



суб'єкта з об'єктом як один з елементарних продуктів цієї взаємодії, асоціації відображають реальні зв'язки предметів, явищ і є необхідною умовою психічної діяльності.... Важливим практико-орієнтованим інструментом підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є формування в процесі інструментального навчання художньо-образних асоціацій, що впливають на рівень його переконань про соціокультурні сторони музично-педагогічної реальності, закладає ціннісно-мотиваційну основу його виконавської майстерності, істотно збагачує весь комплекс інструментально-виконавських умінь і навичок....

Трактуючи асоціацію як те чи інше уявлення, образ, що викликається і вживається в будь-якій момент музичної діяльності, музикознавці спрямовують свою увагу на вивчення загального механізму створення нових асоціацій та управління цими асоціаціями в інструментально-виконавській практиці. При цьому, як зазначають вчені, кожному музично-пізнавальному процесу відповідають своєрідні і специфічні способи керування асоціаціями...

У межах музично-виконавської творчості асоціації трактуються як одна з основоположних категорій музичної свідомості. Асоціативні процеси пронизують всі «продукти» музичної свідомості: музичні образи, уявлення, поняття, музичні явища. Асоціації забезпечують плідну взаємодію всіх музично-пізнавальних процесів і активізують розвиток музично-пізнавальних здібностей. Специфіка прояву, функціонування і розвитку асоціативної сфери виконавця стосується уяви, сприйняття, пам'яті і мислення і полягає в створенні константних і варіантних асоціативних ланок та асоціативного ланцюга. Їх різноманітність, ступінь спонтанності і логічності з'єднань забезпечує багатогранність та багаторівневість процесу формування музичного образу, створення цілісної інтерпретаційної концепції.

Професіоналізм інтерпретатора полягає в бездоганному володінні музичною знаковою системою, набором асоціативних і виразних засобів

композитора, знаннями жанрових і стильових особливостей твору, епохи і обставин його створення. Для досягнення максимально впевненого, осмисленого втілення задумів композитора необхідно усвідомлене і планомірне використання різних способів і видів асоціацій. Відповідно ефективне функціонування і розвиток інтерпретаторських здібностей музиканта залежить від вміння керувати своїм асоціативним фондом і збагачувати його новими асоціативними сполученнями і образами. Таким чином, унікальна «об'ємність», багатофункціональність самого поняття «асоціації», розгляд її з одного боку як категорії музичної психології, а з іншої сторони як основоположного фактору творчої активності музиканта-виконавця передбачає взаємовплив і взаємопроникнення процесів керованості, збагачення і розвитку.

Необхідно зазначити, що всі розроблені нами принципи варто застосовувати не ізольовано, а комплексно. Вони охоплюють узагальнені закономірності інструментального навчання, органічно пов'язуючи окремі його елементи в єдине ціле. Обов'язкове та повне їх втілення забезпечує ефективність і цілеспрямованість навчального процесу, сприяє підвищенню якості навчання в інструментальному класі, спрямовує на усвідомлене набуття майбутніми вчителями музики виконавський знань, умінь і навичок.

Ефективність інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає визначення педагогічних **умов**, сукупності сприятливих факторів, що створюються і функціонують в системі мистецької освіти та сприяють успішному формуванню виконавських умінь і навичок. Питання визначення і обґрунтування педагогічних умов є важливим для кожного наукового дослідження, в зв'язку з чим воно розглядається у багатьох наукових працях. Різні тлумачення поняття «умова», які мають багато спільного, надаються у довідниковій літературі. Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» під редакцією Л.Льїчова зазначається, що «умова – це філософська категорія, в якій

відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. За наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність» [158, с. 482]. У педагогічному словнику С.Гончаренка педагогічні умови визначаються як певна обстановка чи обставина, що впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [45, с. 97 ].

Крім цього існують інші визначення даного поняття. Зокрема педагогічні умови визначаються як: - сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання (О.Федорова); - як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності (В.Манько); - чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: зовнішні - позитивні відносини викладача і учня, об'єктивність оцінки навчального процесу, місце навчання, приміщення, клімат тощо; внутрішні - індивідуальні властивості учнів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) (А.Алексюк, П.Підкасистий); - сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети (О.Бражнич). Для нашого дослідження важливим є визначення Н.Сури, яка розуміє під «педагогічними умовами» певну сукупність елементів освітнього середовища - факторів, що сприяють ефективній оптимізації процесу навчання, успішному досягненню поставленої задачі [136, с. 190-192].

Аналіз наукової літератури та педагогічної практики дозволив визначити педагогічні умови, дотримання яких значно підвищить якість інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва,

зокрема: створення педагогічно-керованого культурно-освітнього середовища; набуття студентами музичної грамотності, оптимальне поєднання ефективних форм і методів навчання, активізація виконавського досвіду студентів.

Вченими й практиками визнано, що людина як особистість розвивається лише в умовах активної взаємодії з оточуючим світом – природним, соціокультурним і освітнім середовищем. У загальному сенсі «середовище» розуміється як оточення або та чи інша сукупність впливів і умов, що оточують людину [198, с. 123]. На думку М.Стельмаховича, середовище – це соціально-побутові умови, в яких відбувається життя людини і її оточення - природне, родинне, географічне, домашнє, громадське суспільне тощо [131, с, 34].

Основу будь-якого середовища створює сама особистість, оскільки її розвиток відбувається відповідно до індивідуальних особливостей і певних виховних чинників, серед яких: суспільство, держава; етнокультурні умови й тип населення, де живе й розвивається людина, сім'я, школа, вуз, різноманітні організації (позашкільні, релігійні тощо), засоби медіа-культури та ін..

Соціальне середовище залежить від багатьох чинників типу соціально-економічних формацій, від класової та національної приналежності, від внутрішніх відмінностей певних прошарків населення, професійних і побутових особливостей. Джерелом становлення суб'єктного досвіду особистості є розвивальне середовище вищих закладів освіти, адже воно забезпечує можливість випробувати і використовувати свої здібності, проявляти самостійність, затверджувати себе як активного діяча при ситуації свободи вибору діяльності. «Педагогічний вуз – це своєрідний стартовий майданчик, звідки його вихованці йдуть у велике життя - відзначає М.Стельмахович - І від того, який буде цей майданчик, багато в чому залежить їх майбутнє. Тут вони вчаться спілкуванню з учнями, тут формуються найбільш цінні людські якості майбутнього

вчителя, тут він оволодіє не тільки новітньою методикою навчання, але і способами добування нових знань» [131, с. 35-38]. Отже, від того, в яких умовах проходитиме формування особистості вчителя залежить рівень його професійної майстерності.

На переконання дослідників, творчу особистість майбутнього вчителя можна сформувати тільки у відповідному творчому середовищі, що оточує майбутнього вчителя. При цьому, необхідно враховувати таку його складову, як потенційно-активне середовище, яке не може саме собі вступити у взаємодію з людиною, але вступивши в таку взаємодію, вона отримує у відповідь реакцію, відповідну характеру оточення. Починається керований особистістю процес «входження» у середовище, яке є психологічно комфортним, але підкоряється загальним законам функціонування.

Важливе місце у розвитку особистості займає освітнє середовище – навчальні заклади (з дитячого садка до вузу), у яких здобуває освіту та розвивається сучасна людина. У наукових працях, присвячених підвищенню якості інструментально-виконавської підготовки вчителів музичного мистецтва останнім часом все більше уваги приділяється створенню освітнього середовища. Питання проектування такого середовища, його сутнісних характеристик і структурних складників привертали й привертають увагу багатьох науковців. Проблему впливу середовища на розвиток особистості досліджували російські (С.Гайдукевич, І.Зимня, А.Кузьмінський, А.Орлов, З.Смирнова, В.Слободчиков, В.Ясвін та ін.) та вітчизняні (К.Гавриловець, Н.Гонтаровська, Л.Кондрашова, М.Стельмахович та ін.) науковці. Але дослідники не дійшли спільної думки щодо визначення поняття «освітнє середовище».

Дослідники (Г.Іванюк, А.Кузьмінський та ін.) трактують освітнє середовище як систему умов, які створюються за досягнення конкретного рівня навчальної компетенції та особистісного розвитку майбутніх

спеціалістів, зумовлену соціальними і просторово-предметним оточенням, засобами, прийомами і технологіями навчання, що використовуються в навчально-виховному процесі. За визначенням Г.Іванюк, освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу – це природнє та створене соціокультурне оточення особистості. Воно є визначеним щодо її включення у різні види навчальної діяльності та продуктивної творчості. Автор відзначає, що особистість, яка виховується у певному середовищі, сприймає культурний досвід свого народу, а переосмислюючи його, формує в собі необхідні морально-етичні, естетичні та творчі якості.

Разом з тим, середовище, що активно впливає на особу вихованця, може пригнічувати самостійність і тим самим знижувати як ефективність процесу навчання, так і формування професійної спрямованості майбутнього вчителя. Дана суперечність може бути в якійсь мірі знята умілим керуванням навчальним процесом з боку вчителя, а також підготовкою самого учня до дій на нього з боку середовища [63, с.28-30]. На переконання А.Кузмінського, освітнє середовище - це сукупність природних, соціальних і педагогічних чинників, які безпосередньо й опосередковано впливають на професійний розвиток майбутнього фахівця. Освітнє середовище впливає на становлення студентів як його суб'єктів шляхом залучення їх до педагогічного процесу, що має професійно-педагогічну спрямованість [78, с.100-102].

Обґрунтовуючи освітні можливості середовища та його розвивальний потенціал, А.Вербицкий, А.Кузьмінський, Н.Мойсеюк наголошують на значущості цього чинника в підготовці майбутніх учителів. На їх погляд, освітнє середовище характеризується інтенсивною спільною діяльністю і спілкуванням викладача й студентів, емоційно-інтелектуальною атмосферою співпраці та співтворчості [32, 78, 97]. На думку Л.Крилової, від рівня створеного освітнього середовища залежить успішність формування професійної позиції студента у процесі фахової підготовки, що передбачає проектування його діяльності в середовище

загальноосвітньої школи, в якому якнайкраще виявляються його професійні можливості та здібності, творчий стиль діяльності і ставлення до обраної професії. Проблема полягає в тому, наголошує вчена, щоб перетворити університети на педагогічно регульоване, освітнє середовище, у межах якого студенти змогли б набути досвіду активної професійної позиції [77, с. 74-79].

У контексті сказаного вважаємо за необхідне визначити однією з педагогічних умов підвищення ефективності інструментального навчання студентів створення у вищому навчальному закладі педагогічно керованого культурно-освітнього середовища. Дана умова є надзвичайно важливою, адже в наш час, становлення особистості вчителя музичного мистецтва «знаходиться у прямій залежності з процесами її етнічної і культурної ідентифікації і має спрямовуватись на формування її як людини культури, яка, створюючи культуротворче естетико-розвиваюче середовище своєї професійно-педагогічної діяльності, сама збагачується в ході цього процесу у професійному, художньо-естетичному та особистісному плані» [112, с. 97].

Створення педагогічно керованого культурно-освітнього середовища на мистецьких факультетах вищих навчальних закладів освіти вимагає відношення до виховного суб'єкта як здатного до культурного саморозвитку і самовдосконалення; відношення до педагога як посередника між вихованцем і культурою, готовим ввести його в світ культури, підтримуючи його; відношення до освіти як до культурного процесу, основу якого складають особистісні змісти, діалог і співробітництво учасників процесу; діалог і творчість як засіб розвитку людини культури (*МозМон57, с.25*). Тому освіта і виховання мають втілювати в собі найвищі культурні смисли.

Взагалі, сучасні українські вчені Г.Масол, О.Рудницька, О.Олексюк, О.Отич, О.Щолокова розглядають мистецьку освіту як продукт культури, результат культурно-історичного розвитку людства, а вчителів та учнів -

не тільки як споживачів, а й як творців культури. Завдяки широкому спектру художніх засобів, мистецька освіта транслює естетичні ідеї в культуру сучасності; формує світогляд учнів та студентів через розвиток у них естетичного ставлення до дійсності як цілісного, емоційно-вираженого смислу особистості, що сприяє збереженню й оновленню національних художніх традицій, з одного боку, а з іншого - забезпечує здатність особистості орієнтуватися у світових художніх цінностях й успішно інтегруватись у світовому культурному просторі.

На переконання Н.Мозгальнової, «музична освіта виступає культуротворчим середовищем, яке формує майбутнього вчителя як успішну особистість, виявляє і розвиває музичні здібності і задатки, визначає систему знань, цінностей і ціннісних орієнтацій, виховує шанобливе ставлення до культури свого народу та інших культур». В даному контексті особистість вчителя музики виступає суб'єктом культури, а це означає, що вона є істотою творчою і прагне до культурного перетворення педагогічної діяльності [98, с. 77]. Механізмом забезпечення культурно-освітнього середовища виступає таке спрямування мистецької освіти, яке долає вузькофахові уявлення студентів про мистецтво як необхідний компонент загальної культури людства, трактує мистецтво як чинник розширення пізнавальних можливостей особистості, розвитку її світоглядних установок, активізації внутрішнього емоційного життя, як засіб психологічної розрядки і відновлення духовних сил в умовах напруженого сьогодення [114, с.17].

З останнього випливає, що ефективність культурно-освітнього середовища значно підвищиться, якщо буде здійснюватися цілеспрямоване педагогічне керівництво ним. Більшість науковців розуміють керівництво як регулювання певної системи з метою досягнення бажаного результату. Це такий вплив на об'єкт, який обраний з багатьох можливих впливів з урахуванням поставленої мети і стану об'єкта. Педагогічне керівництво, на думку О.Ростовського [143, с.81-83], виражає сутність, характер і



функціональний аспект роботи вчителя, яка спрямовується на організацію навчальної та іншої суспільно значущої діяльності учнів, встановлення духовної спільності вчителів і вихованців, стосунків взаємної поваги і довір'я. Автор наголошує, що педагогічне керівництво не самоціль, а доцільний засіб досягнення мети.

У контексті дослідження, його сутність полягає у доцільній організації культурно-освітнього середовища, яка здійснюється на основі співвіднесення стратегічних, тактичних і оперативних завдань. Керування виступає способом регулювання зв'язків між елементами культурно-освітнього середовища і включає постановку цілей, вибір засобів, контроль і коригування, аналіз результатів. Також воно повинно передбачати ті зміни, які відбудуться завдяки педагогічному впливу. Складність педагогічного керівництва в інструментальному класі є лише свідченням його важливості для виконавського розвитку студентів.

Аналіз педагогічної спадщини корифеїв виконавського мистецтва (Ф.Бузони, К.Ігумнова, Я.Мільштейна, Л.Ніколаєва, Г.Нейгауза та ін.) засвідчив що, висвітлюючи різні проблеми формування виконавської майстерності, вони прямо чи опосередковано викладали погляди на важливість педагогічно керованого культурно-освітнього середовища. Можна стверджувати, що їх практичній діяльності було притаманно культивування естетичної взаємодії вчителя і учня - як мистецтва творчого спілкування і партнерства, як особливої сфери педагогічного сприяння розвитку учня, що виходить за межі звичайного стандартизованого спілкування в інструментальному класі і характеризується вмінням педагога створювати особливий «емоційний фон», «духовну енергетику», бути культурним еталоном та «творчим акумулятором» учнів. Педагогічні установки названих майстрів і сьогодні вважаються провідним орієнтиром створення культурно-освітнього середовища у мистецьких закладах освіти.

Важливою умовою ефективності інструментального навчання є набуття студентами музичної грамотності, враховуючи, що більшість студентів з КНР здобували музичну освіту, займаючись з приватними вчителями. Загальновідомо, що неможливо повноцінно сприймати і переживати музику без її розуміння, без усвідомлення її мови як системи образно-виразних засобів і логіки становлення музичної думки. За свідченням педагогів, для того, щоб студентові зрозуміти новий твір, розібратися в ньому, необхідно мати значний запас музичних знань. Тільки наявність музичного «багажу», знання багатьох музичних творів дозволяє порівнювати і співставляти, узагальнювати, знаходити з одного боку, загальне, з іншого – те характерне, що відрізняє один від одного навіть близькі за жанром твори.

На підтвердження цієї думки процитуємо вислів відомого музикознавця А.Сохора, який наголошує: «усвідомлене сприйняття музики, її розуміння і переживання можливі тільки на основі визначеного кола слухацьких уявлень, асоціацій, навичок, музично-слухового досвіду людини, що вимагає кількісного розширення та якісного збагачення її «тезаурусу». Вирішальна роль тут належить безпосередньому спілкуванню з мистецтвом» [128, с. 71, 72].

Відомі науковці мистецької галузі (О.Апраксіна, Б.Асаф'єв, Д.Кабалевський, Л.Хлебнікова та ін.) вважають оволодіння музичною грамотністю першочерговим завданням музичної освіти. Більшість вчителів музики розуміє «музичну грамотність» як «вміння читати і записувати музичні думки». На наш погляд, таке трактування є дещо обмеженим. Тому за основу візьмемо твердження Д.Кабалевського, який вкладає в це поняття більш об'ємний зміст. На думку науковця, «музична грамотність – це по суті музична культура..., це здатність сприймати музику як живе, образне мистецтво, породжене життям і з життям пов'язане; це особливе «чуття музики», що змушує сприймати її емоційно, відрізняючи хороше від поганого; це здатність на слух визначати характер

музики, відчувати внутрішній зв'язок між характером музики і характером її виконання, це здатність на слух визначати автора незнайомої музики та ін.» [65, с.45].

На думку сучасних науковців (Ван Бін, О.Полянського, Г.Ципіна, Чжан Цзе та ін.) музична грамотність педагога-музиканта в галузі інструментального навчання повинна ґрунтуватись на цілому комплексі знань з теорії та історії музики, естетики музичного виконавства, методики викладання. Крім того, для успішного здійснення майбутніми вчителями професійної діяльності необхідні знання особливостей музично-педагогічної діяльності, виконавської діяльності в умовах загальноосвітньої школи, знання шкільного і дитячого репертуару, що використовується на музичних заняттях.

Даний перелік доцільно доповнити визначеннями музикантів-інструменталістів (Г.Берляничка, Г.Когана, Г.Нейгауза, М.Фейгіна, Я.Фліера та ін.), які в поняття «музична грамотність» включають також знання особливостей основних стилів і жанрів, типів фактури, формоутворюючих елементів, принципів фразування і педалізації, тобто конкретні знання з методики інструментального навчання. Музична грамотність майбутнього вчителя музичного мистецтва формується у процесі цілеспрямованої методичної роботи викладачів інструментального класу та викладачів музично-теоретичних дисциплін, а також під час самостійного опрацювання музичної літератури та музичних творів, оволодіння додатковими знаннями й уміннями в галузі музично-педагогічної діяльності. При цьому викладач інструментального класу повинен досконало володіти методикою викладання, «утримувати її предметність в динамічних умовах».

На наше переконання, музична грамотність - це не тільки високий рівень обізнаності студентів в музично-виконавській та музично-педагогічній діяльності, але й системна організація їхньої свідомості, психіки, яка дозволяє досягати вершин професіоналізму. В широкому сенсі

музична грамотність вчителя музичного мистецтва передбачає наявність сформованих у нього компетенцій, необхідних для успішної музично-педагогічної діяльності. До таких компетенцій можна віднести: музично-теоретичну компетенцію – згідно з якою забезпечується свідоме вивчення студентами музичних творів та цікаве і наукове їх тлумачення дітям; музично-виконавську компетенцію, що передбачає наявність умінь виконувати музичні твори, адаптуватися до різних концертних ситуацій, спонукає до самореалізації у виконавській сфері музично-просвітницьку компетенцію – дозволяє на високому рівні проводити просвітницьку діяльність. В її основі - безпосереднє звучання музики у виконавській інтерпретації та її словесне коментування, адресоване слухацькій аудиторії; - музично-аналітичну компетенцію – передбачає наявність умінь осмислення логіки драматургічного розвитку і побудови твору, умінь синтезувати цілісний образ музичного твору з окремих деталей; умінь аналізувати власне виконання; - комунікативну компетенцію, яка забезпечує здатність налагоджувати діалог та успішно взаємодіяти в різних педагогічних ситуаціях: навчання, художня діяльність, участь в ансамблях тощо; - інформаційну компетенцію - готовність вчителя працювати в сучасному музично-інформаційному середовищі, використовувати інформаційні та телекомунікаційні технології в процесі навчання музики дітей; навчальну системну компетенцію, сутність якої полягає в розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів з подальшою проекцією у професійно-педагогічній, художній, просвітницькій і конкурсній діяльності тощо.

Варто зазначити, музична грамотність майбутніх вчителів музичного мистецтва ґрунтується на музично-практичному досвіді та високому рівні мотивації до самостійного навчання та підвищенні власної кваліфікації. тощо. Наявність у студентів музичної грамотності спонукає до оволодіння сучасними педагогічними і методичними технологіями, які допоможуть їм зробити навчально-виховний процес в загальноосвітній школі активним,

цікавим, ефективним. Підсумовуючи зазначене вище ми дійшли висновку, що першочерговою умовою ефективного інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва є набуття студентами музичної грамотності, адже саме вона сприяє зростанню рівня їх педагогічної і виконавської майстерності; формуванню умінь проектувати власну концепцію навчання та виховання учнівської молоді; оволодінню інноваціями, впровадженню їх у навчальний процес музичного навчання учнів; розробленню методик викладання з використанням засобів педагогічної діагностики, сучасних технологій навчання, інноваційного методичного забезпечення.

Однією з умов досягнення максимальних результатів студентів в інструментальних класах є оптимальне поєднання ефективних методів і прийомів, що віддзеркалюють специфіку професійної діяльності вчителів музичного мистецтва. Особливість музичної освіти і, зокрема навчання гри на віолончелі, полягає в тому, що найпоширенішими формами організації навчання є індивідуальні заняття, які містять у собі великий потенціал для професійного та виконавського розвитку. «Індивідуальне навчання, на думку П.Косенко - як специфічна форма навчання музично-виконавських дисциплін, притаманне навчанню в галузі мистецтва взагалі і передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, рівня їх підготовки, світогляду, потреб, уподобань та інтересів» (Косенко с.28). Чільне місце серед індивідуальних дисциплін займає основний музичний інструмент, адже якість виконання музичних творів перед дитячою аудиторією є одним із показників педагогічної майстерності вчителя. Саме цей фактор сприяє зміцненню авторитету вчителя як музиканта, пропагандиста усього найкращого, що створено у музичному мистецтві. Д.Кабалевський наголошував, що живе виконання на уроці музики в школі створює емоційно забарвлену атмосферу, дозволяє, при необхідності, повторити будь-який епізод та обговорити його. Крім того, граючи на музичному інструменті, вчитель служить гарним прикладом для своїх

вихованців, показуючи на практиці, як важливо самому вміти виконати твір [65, с.40].

Отже, навчання гри на музичному інструменті в педагогічному вузі спрямоване на виховання фахівця широкого профілю, що вимагає використання в педагогічній практиці різноманітних методів і форм навчання. В перекладі з грецької термін «метод» означає шлях, спосіб пізнання. У довідниковій літературі методи визначаються: як способи спільної діяльності вчителя і учнів, між якими існує тісний взаємозв'язок і взаємовідповідність, спрямованість на розв'язання навчальних завдань [72]; як сукупність відносно однотипних прийомів, операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності підпорядкованих вирішенню конкретних завдань [45].

Під методами інструментального навчання розуміємо сукупність прийомів, операцій практичного і теоретичного освоєння знань, вмінь і навичок в галузі виконавського мистецтва, підпорядкованим сучасним вимогам до підготовки вчителів музичного мистецтва. В практиці інструментально-виконавського навчання широко застосовуються методи, запропоновані відомим педагогами та виконавцями-інструменталістами, зокрема: читання з аркушу (О.Гольденвейзер, Г.Нейгауз); ескізного ознайомлення з музичним матеріалом (Г.Нейгауз, Г.Ципін); цілісного огляду твору, ( Г.Нейгауз, С.Фейнберг, Г.Коган, М.Фейгін, Г.Ципін); наочного показу (Й.С.Бах, Ф.Ліст, Л.Ніколаєв, К.Ігумнов); інтонаційної підтримки (Г.Нейгауз, В.Щапов); асоціативних зв'язків (К.Ігумнов, Г.Нейгауз, Я.Зак), наведення (Б.Асаф'єв); уявної аудиторії (А.Гольденвейзер); індивідуально-групового навчання (Г.Бюллов, А.Шнабель, Л.Ніколаєв). Функція даних методів полягає у трансформації частини музично-теоретичних знань студентів у виконавські навички, забезпечуючи при цьому можливість виконавської реалізації художнього задуму композитора.

У практиці підготовки вчителів музичного мистецтва у вищих навчальних закладах викладачі часто застосовують **методи**, розроблені і впроваджені Д.Кабалевським, а саме: метод роздумів про музику з подальшим узагальненням, метод емоційної драматургії, метод «запобігання» вперед і «повернення» до вже вивченого. Досить часто на індивідуальних заняттях викладачі використовують методи акторської майстерності К Станіславського: метод фізичних дій - ставить в центр репетиційних пошуків «винайдення боротьби в кожному найменшому «атомі» сценічної дії, доведення цієї боротьби до конкретно відчуті, матеріальної, фізичної схватки»; метод дієвого аналізу веде від цілого до часткового, від крупних, значних явищ і подій - до незначних; величезна увага приділяється етюдним імпровізаційним пробам» [130, с.132-133]. Цінність даних методів для практики інструментального навчання полягає у розвитку: рефлексії (вміння об'єктивно аналізувати свої дії і вчинки з точки зору їх відповідності меті та умовам навчально-виконавської діяльності), внутрішнього плану дій (вміння планувати і здійснювати в розумі, про себе, різні дії відповідно до поставлених виконавських завдань), здатності швидко оцінювати власне виконання та інтерпретації відомих музикантів.

Урізноманітнювати й активізувати заняття в інструментальному класі допоможе створення аудіо та відеотеки концертних виступів і педагогічної практики студентів. Виконуючи функцію «наочного посібника», вона слугуватиме розвитку умінь спостерігати та аналізувати, робити обґрунтовані висновки і оцінки щодо власного виконання, ефективності застосованих на практиці методів. Перевагою відеозапису, серед інших видів звукозапису є можливість багатократного перегляду уроку, паралельного коментування змісту, аналізу структури уроку, використаних прийомів, мови. Відеозапис концертного виступу відомого виконавця або самого студента дасть можливість сформувати уявлення про еталони інструментального виконавства, виконавський стиль, манеру, а

також дозволить визначити рівень виконавського розвитку студентів та їх готовність до концертної діяльності в загальноосвітній школі.

Проблема обґрунтування і визначення інноваційних методів інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва є актуальною для сучасної наукової практики. Так, у дисертаційних дослідженнях вченими запропоновано низку інноваційних методів навчання: виконавського паліативу і виконавської фасилітації (Н.Мозгальова); взаємозбагачувальний діалог, інверсії, синектики, синестезії (Пан На); евристичних запитань та евристичних ситуацій (О.Ролінська); тембрового наведення, тембрового збагачення, тембрової змістовності, тембротворчості, темброво-слухового контролю (Цяо Лінь); наслідування відомої особистості, міжгрупового художньо-аналітичного діалогу, стимулюючого оцінювання, зацікавленості в результатах колективної художньо-аналітичної діяльності (Чжан Цзе). Всі вищеперераховані методи відображають різні аспекти, сутнісні ознаки інструментального навчання студентів, пріоритет виконавської діяльності як засобу послідовного набуття умінь і навичок.

Крім перерахованих для реалізації мети і завдань дослідження вважаємо за доцільне використовувати наступні групи методів навчання: методи здобуття музичної інформації (ознайомлення з музичною літературою, навчальні дискусії, аналіз, узагальнення, порівняння поглядів науковців та виконавських інтерпретацій тощо); методи стимулювання інтересу до інструментально-виконавської діяльності: заохочення, наведення, бесіди, рейтингове оцінювання; методи стимулювання інтересу до педагогічно діяльності: моделювання педагогічних ситуацій, емоційного впливу, творчо-пошукової роботи, рольової та ділової гри; методи контролю і самоконтролю: тестування, анкетування, діагностичні завдання, контрольні прослуховування, технічні заліки, загальні методи музичного навчання (читання з аркуша, ескізного ознайомлення). Крім вищеперерахованих було розроблено спеціальні методи інструментального



навчання, а саме: інструментального запозичення, емоційного насичення інструментального навчання та інтелектуалізації виконавських дій. Поряд з цим передбачається застосування таких форм роботи: індивідуальні (заняття з основного музичного інструменту та концертмейстерського класу, консультації до виконавської практики, при створенні просвітницьких проектів, допомога при опрацюванні наукової літератури, нотного матеріалу, створенні виконавської інтерпретації); колективні (семінари, лекційні та практичні заняття, конференції); самостійна робота студентів (навчальні завдання, репетиційна робота, підготовка і реалізація власних проектів). Комплексне застосування запропонованих методів і форм роботи забезпечує ефективність й різноманітність індивідуальних занять на всіх етапах інструментального навчання вчителів музичного мистецтваю

Сучасні дослідники мистецької галузі як українські (О.Андрейко, Н.Згурська, П.Косенко, О.Щолокова, В.Шульгіна), так і китайські (Ван Бінь, Лін Чженьган, Лю Цінган, Шугуан та ін.) вважають, що якість інструментального навчання значно підвищиться за умови активізації виконавського досвіду студентів. На переконання молодого китайського дослідника Шугуана, виконавський досвід майбутніх учителів музики являє собою сутнісну характеристику особистості, що відображає виконавську підготовленість до музично-педагогічної діяльності і акумулює музичні враження і переживання, музикознавчі і методичні знання, виконавські уміння і навички, набуті в процесі фортепіанної підготовки. Науковець вважає виконавський досвід одним із чинників успішної професійної діяльності майбутнього вчителя музики, від сформованості якого залежить якість проведених занять, шкільних музично-просвітницьких заходів тощо [186].

Аналіз значної кількості наукових джерел дозволив з'ясувати, що досвід виконавської діяльності складається із досвіду музично-слухових уявлень, досвіду самостійної роботи над музичними творами; досвіду

концертмейстерської діяльності, досвіду концертних виступів, досвіду правильного вибору виконавського репертуару. Сутнісними ознаками всіх видів виконавського досвіду можна вважати: результативність (затрата викладачем та студентом мінімальних сил та часу для досягнення високих виконавських результатів); актуальність (відповідність поставленим на даному етапі навчання завданням); перспективність (можливість творчого використання досвіду викладачами з різних музичних інструментів); новизна (впровадження в теорію і практику інструментального навчання раніше не відомих і не використаних знань, методів і форм роботи); стабільність (використання набутого досвіду на протязі тривалого проміжку часу).

З усіх вищеперерахованих складових виконавського досвіду основою успішного інструментального навчання педагога вважають накопичення досвіду музично-слухових уявлень, яке здійснюється в ході індивідуальних занять; за рахунок самостійного вивчення додаткового репертуару в ескізній формі; під час колективних прослуховань та концертних виступів. У процесі інструментального навчання накопичення досвіду музично-слухових уявлень здійснюється за наступним алгоритмом. На перших етапах вивчення музичного твору здійснюється виокремлення певних «художньо-сміслових орієнтирів», зосередженість на яких обумовлюється логікою художньо-осмисленого сприймання та специфікою музичного твору як художньо-сміслового об'єкту. Ці орієнтири включають: інтонаційну визначеність, образну виразність та драматургічну логічність, що сприяє досягненню художньо-осмисленого виконавського результату та виникненню музично-слухової активності, яка в свою чергу забезпечує слухо-рухову координацію, здійснює керування виконавським процесом та його оцінювання за художніми та технічними критеріями. Разом з тим, виокремлення художньо-сміслових орієнтирів детермінує поетапне формування музично-слухових уявлень від конкретно-чуттєвих до художньо-асоціативних та концептуально-визначених уявлень. На думку

Цяо Лінь «це стає передумовою творення у свідомості музиканта уявного художньо-виконавського продукту, що характеризується виразністю художніх образів, логікою змістовних процесів та концептуальною цілісністю. Будучи сформованим у свідомості музиканта, уявний художньо-виконавський продукт стає «зразком», «ідеальною моделлю» для матеріально-звукового втілення в музичному виконанні» [171, с. 34].

Зосередженість на «художньо-сміслових орієнтирах» у процесі освоєння музичного твору стимулює музично-інтелектуальні дії, веде до збагачення емоційного сприйняття музики і в той же час – до інтелектуального її осягнення, до вміння сприймати деталі тексту у відповідності з образним змістом, знаходити зв'язки між ними, передбачати розвиток музичної думки, пов'язувати почуте в єдине ціле. Таким чином, формування музично-слухового досвіду виступає в якості однієї з основ успішної концертно-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Актуалізація виконавського досвіду студентів передбачає набуття досвіду концертних виступів. Дане питання неодноразово розглядалось в дисертаційних роботах як українських (О.Андрейко, Н.Мозгальова, О.Щербініна та ін.) так і китайських дослідників (Мен Мен, Чай Пенчен, Чжан Цзе, Шугуан та ін.). Вчені відзначають, що включення концертних виступів в практику підготовки вчителів музики дозволяє активізувати у студентів комплекс музично-теоретичних і виконавських знань, сформувати виконавських уміння та навички адаптації до концертних виступів. В зв'язку з цим, викладачам вищих навчальних закладів необхідно прагнути до того, щоб робота в інструментальному класі отримала завершення в концертно-виконавській практиці, яка може проходити за декількома напрямками: - перший пов'язаний з навчально-виконавською практикою (академконцерти, звітні концерти, факультетські конкурси); другий, передбачає виконавську практику студентів у загальноосвітній або музичній школі); третій – пов'язаний з суспільно

просвітний кою практикою студентів; четвертий – це участь студентів у міжнародних та всеукраїнських музикальних конкурсах, олімпіадах, фестивалях. Що стосується останнього, варто зазначити, що увібравши багатовіковий досвід і традиції інструментального виконавства, сучасні конкурсні змагання здійснюють важливі художньо-виховні функції, сприяючи усвідомленню пізнавально-естетичної сутності музичного мистецтва, відкриваючи можливості для самореалізації, спонукаючи молоде покоління музикантів до творчого пошуку. Розглядаючи особливості функціонування конкурсу у системі мистецької освіти, О.Щербініна зупиняється на деяких педагогічних аспектах виконавських змагань, наприклад: вибір конкурсної програми повинен всебічно розкривати обдарованість і виконавську майстерність учасника конкурсу; необхідно уникати штампів в інтерпретації творів конкурсної програми та сформувати в учня психологічну установку на творче ставлення до процесу конкурсних змагань. Особливо важливим є дотримання викладачами професійного підходу до участі у конкурсах музично-виконавської майстерності, розгляд конкурсних виступів як певних етапів виконавського зростання студентів, критичний аналіз студентами власних досягнень і втрат, узагальнення досвіду конкурентів, що забезпечить результативність участі у конкурсних змаганнях [115, с.82]. Досвід концертної діяльності студентів передбачає наявність в них комплексу виконавських умінь і навичок. Проаналізувавши погляди і досвід відомих музикантів Е.Скрипкіна визначила виконавські характеристики, які забезпечують музиканту-інструменталісту досягнення виконавського успіху, зокрема:

- ерудицію, високий рівень загальної і музичної культури, мислення;
- швидкість реакції, спостережливість;
- творчість, привнесення у виконання самотнього, незвичного;
- емоційність, в поєднанні з розумом - яскравість почуттів при багатстві асоціацій,

- артистизм-свобода, «не скованість», «краса», одухотвореність виконання»;

- виконавська воля – бажання і вміння ярко, впевнено передати свою інтерпретацію слухачам, вміння «захопити» і повести за собою»;

- технічність - вільне володіння виконавськими прийомами [135, с 5-7].

Варто наголосити, що визначені якості є достатньо об'ємними за своїм виконавським наповненням. Вони взаємно впливають і доповнюють одна одну. Збагачуючи виконавський потенціал майбутнього вчителя.

Враховуючи багатоаспектність професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, викладачам необхідно з одного боку, накопичувати у студентів достатній досвід музично-виконавської діяльності (що передбачає наявність рухово-технічного апарату, музично-образних уявлень, художньо-творчої ініціативи сценічної майстерності), а з іншого – підвищувати якість загально-педагогічної та спеціально-методичної підготовки. Адже, «кожен урок - це творчість педагога, що спрямовується особливостями конкретного учня, специфікою певного художнього твору, поточними та віддаленими навчальними завданнями: розвитком музичних даних, роботою над звуком, формуванням технічних навичок, пошуком художньої інтерпретації та ін..» [135, с.8].

Участь у конкурсах і фестивалях, проведення культурно-просвітницької роботи в школі потребує формування у студентів досвіду правильного підбору виконавського репертуару, який враховує не тільки задачі їх інструментально-виконавського розвитку на найближчий час, але й його перспективу. Індивідуальна програма в інструментальному класі вимагає доцільного розподілу в ній художньої та інструктивно-тренувальної музичної літератури, спрямованої на реалізацію виконавського потенціалу. При цьому, різні за стилем, жанрами і формою твори повинні відповідати цілям даного етапу навчання студентів, інструктивно-технічний матеріал (етюди, вправи) – сприяти досягненню

технічної досконалості у виконавському мистецтві, художній – спрямовувати на розвиток емоційно-образного потенціалу студентів.

На думку Г.Ципіна, «розширення загального і спеціального кругозору студента, його професійного інтелекту, формування у нього музичного мислення пов'язане з виконавським репертуаром» [173, с. 134]. Враховуючи особливості виконавської діяльності вчителя, важливо пам'ятати, що репертуар майбутнього вчителя повинен бути достатньо великим і різноплановим. Одним із методів ознайомлення з творами може бути метод ескізного вивчення. Суть його полягає у вирішенні наступних завдань: розуміння змісту твору в цілому, художнього образу і виявлення основних засобів виразності, при цьому не обов'язково вивчати твір напам'ять і досягати технічної досконалості. Важливо виконати твір яскраво, образно, емоційно і доступно, створити в класі атмосферу захопленості музикою і мистецтвом взагалі, щоб урок став не тільки навчальним предметом, але й могутнім засобом виховання, здатним емоційно та естетично збагатити духовне життя школярів.

Підсумовуючи вищесказане відзначимо, що виокремлені нами педагогічні умови взяті кожна окремо, не зможуть забезпечити успішність інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Лише їх комплексне забезпечення може стати підґрунтям підвищення ефективності навчання в інструментальному класі.

Аналіз наукових джерел з проблеми інструментального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України дозволив констатувати, що повне висвітлення цього питання вимагає створення відповідної моделі, яка репрезентувала б цей процес як теоретично, логічно вивірену схему, позбавлену «несуттєвого і випадкового». Розглянуті у другому розділі мета дослідження, компоненти, принципи та педагогічні умови, методи і форми фортепіанного навчання складають зміст моделі, яку у графічному вигляді представлено на рис. 2.2



Рис. 2.2 Методична модель інструментального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України

Реалізація представленої моделі відбувалась в процесі експериментальної роботи, хід і результати якої представлено у наступному розділі

### **Висновки до 2 розділу**

На підставі аналізу наукових праць, присвячених проблемі фахової підготовки вчителів музичного мистецтва (А.Козир, Л.Куненко, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.), а також дослідження сутності і специфічних характеристик інструментального навчання студентів з Китаю визначено його структуру, що складає єдність мотиваційно-діяльнісного, емоційно-рефлексивного та інтелектуально-оцінювального компонентів.

Визначено методологічні підходи, орієнтування на які значно оптимізує процес інструментального навчання студентів: культурологічний – забезпечує усвідомлення інструментального виконавства як соціального явища, осягнення значущості музичної культури в навколишньому бутті; синергетичний – надає можливість повному підійти до розробки проблем фахового навчання, розглядаючи їх перш за все з позиції «відкритості», співтворчості і орієнтації на саморозвиток; інтегративний – усуває міждисциплінарну відокремленість і термінологічну неузгодженість у викладанні дисциплін психолого-педагогічного, мистецтвознавчого та виконавського циклу.

Обґрунтовано принципи інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України, які містять цілепокладальні орієнтири удосконалення його змісту та методичних засад. Зокрема принцип проникнення у внутрішню глибинну семантику музичного твору спрямований на ототожнення в свідомості виконавця внутрішнього і зовнішнього, логічного смислу мистецького твору й



алогічної сфери самосвідомості, смислової предметності і непередбачуваного суб'єктивного почуття; принцип діалогу жанрової семантики і стильової символіки інструментальної музики дозволяє виконавцю охопити твір в цілому як поезику та знайти особливе інструментальне вираження музичної композиції; принцип сприйняття музичного твору як інформаційної системи зумовлений художньо-естетичним характером прийому кожного типу інформації і визначається психофізіологічними інваріантами: предметністю, цілісністю, передбаченістю, структурністю, константністю, категоріальністю; принцип ціннісно-смислової спрямованості інструментального навчання закладає підґрунтя для усвідомлення цінностей музичного мистецтва, завдяки чому особистість виявляє новий вимір свого буття, їй відкривається духовний світ музики, інші ціннісні способи самопізнання і виконавської самореалізації; принцип керованості і збагачення асоціативного фонду забезпечує плідну взаємодію всіх музично-пізнавальних процесів, специфіка прояву яких полягає в створенні константних і варіантних асоціативних ланок та асоціативного ланцюга у процесі формування музичного образу, створення цілісної інтерпретаційної концепції.

З'ясовано, що успішність інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України значно підвищиться за таких умов: створення педагогічно-керованого культурно-освітнього середовища; набуття студентами музичної грамотності; оптимального поєднання ефективних форм і методів навчання; активізації виконавського досвіду студентів.

Для реалізації поставленої мети і завдань дослідження виокремлено наступні групи методів навчання: методи здобуття музичної інформації (ознайомлення з музичною літературою, навчальні дискусії, аналіз, узагальнення, порівняння поглядів науковців та виконавських інтерпретацій тощо); методи стимулювання інтересу до інструментально-виконавської діяльності: заохочення, наведення, бесіди, рейтингове

оцінювання; методи стимулювання інтересу до педагогічно діяльності: моделювання педагогічних ситуацій, емоційного впливу, творчо-пошукової роботи, рольової та ділової гри; методи контролю і самоконтролю: тестування, анкетування, діагностичні завдання, контрольні прослуховування, технічні заліки, загальні методи музичного навчання (читання з аркуша, ескізного ознайомлення). Крім вищеперерахованих було розроблено спеціальні методи інструментального навчання, а саме: інструментального запозичення, емоційного насичення інструментального навчання та інтелектуалізації виконавський дій. Поряд з цим передбачається застосування таких форм роботи: індивідуальні (заняття з основного музичного інструменту та концертмейстерського класу, консультації до виконавської практики, при створенні просвітницьких проектів, допомога при опрацюванні наукової літератури, нотного матеріалу, створенні виконавської інтерпретації); колективні (семінари, лекційні та практичні заняття, конференції); самостійна робота студентів (навчальні завдання, репетиційна робота, підготовка і реалізація власних проектів).

Результати другого розділу опубліковано у роботах :

Ван Інзюнь. Педагогічні умови успішності інструментально-виконавського навчання студентів / Ван Інзюнь // Проблеми освіти : науково-методичний збірник. – Вінниця, 2015 – С.52–57.

Ван Інзюнь. Принципові засади інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України. / Ван Інзюнь // Педагогічна освіта : теорія і практика. – Кам'янець-Подільський, 2015. – С.258 – 263.

Ван Інзюнь. Структура інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічно освіти України / Ван Інзюнь // Педагогіка вищої та середньої школи // Зб. наукових праць, вип.. 47, Кривий Ріг, 2016. – С. 40-46.

## **РОЗДІЛ 3 ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З КНР В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

### **3.1 Діагностика стану готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності**

Нова концепція розвитку мистецької освіти Китаю актуалізує перегляд утверджених підходів у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва шляхом оновлення змісту освітнього стандарту, пошуку шляхів підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, що передбачає широку теоретичну і практичну підготовленість студентів, інтегративний зв'язок музичного навчання з широким комплексом гуманітарних наук. Це потребує модернізації цілей, змісту, форм і методів інструментального навчання, методичного супроводу й упровадження сучасних технологій, розвивальних методів, інноваційних форм інструментально-виконавської діяльності. Для з'ясування стану та удосконалення процесу інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України була проведена відповідна дослідно-експериментальна робота. Проведенню експерименту передувала певна теоретична робота, під час якої на основі аналізу наукової літератури з обраної теми були визначені основні теоретико-методологічні орієнтири дослідження, що дозволило розробити методику дослідно-експериментальної роботи та провести її на належному рівні.... Дослідно-експериментальна робота проводилась в умовах природного перебігу навчального процесу мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів і включала два послідовних етапи: констатувальний та формувальний.

Різними формами дослідно-експериментальної роботи було охоплено 280 студентів та 36 викладачів зазначених вищих навчальних закладів.

Мета дослідно-експериментальної роботи полягала в оцінці

запропонованих педагогічних умов, принципів, форм і методів інструментального навчання студентів мистецьких факультетів, оскільки воно розглядається як необхідна складова фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Ми враховували, що якість інструментального навчання є основою готовності майбутнього вчителя до інструментально-виконавської діяльності в школі.

При проведенні дослідно-експериментальної роботи ми враховували:

- особливості навчання в інструментальному класі;
- особливості інструментального навчання в Китаї;
- ступінь активності у виконавській діяльності і форми реалізації музичних потреб;
- характер індивідуальних уподобань респондентів у галузі інструментального виконавства;
- дієвість прояву інструментально-виконавських умінь, адекватність самооцінки, ініціативність, активність в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

У вирішенні задач експериментального дослідження використовувались різні види масового **опитування** у формі анкетування, тестування, інтерв'ю, прямого та опосередкованого спостереження, аналізу процесу інструментального навчання та виконавської діяльності студентів, творчі діагностичні завдання, а також аналіз вузівської документації (навчальні програми, робочі плани викладачів, залікові та екзаменаційні відомості).

Мета констатувального етапу дослідження полягала у вивченні поглядів викладачів вищих педагогічних навчальних закладів на проблему підвищення якості інструментального навчання студентів з КНР; визначенні існуючого рівня інструментального навчання студентів мистецьких спеціальностей, його співвідношення з навчальною і майбутньою професійною діяльністю. Педагогічно-виконавська спрямованість інструментального навчання у вищих педагогічних закладах

освіти зумовила орієнтацію констатувального дослідження на виявлення стану готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності в школі. У відповідності з поставленими задачами експеримент здійснювався в процесі навчальних занять, на екзаменах, заліках, в умовах конкурсів та фестивалів, були використані як колективні так і індивідуальні форми роботи.

З метою визначення рівня готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності протягом 2013-2015 років проводився констатувальний експеримент, який спрямовувався на вирішення таких завдань:

- з'ясувати стан інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва;
- визначити та науково обґрунтувати критерії та показники готовності студентів до педагогічно-виконавської діяльності;
- визначити та розробити методи діагностики готовності майбутніх учителів музики;
- у відповідності до визначених критеріїв та показників з'ясувати рівні готовності студентів до педагогічно-виконавської діяльності.

Відповідно до наукових вимог констатувальна частина дослідження була підпорядкована таким принципам: систематичності і послідовності, інформаційності, культуровідповідності, активізації інструментально-виконавської діяльності.

Виходячи зі структури інструментального навчання, критеріями готовності до інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва визначено:

Мотиваційно-діяльнісний – характеризує рівень мотиваційної спрямованості на успішність навчання в інструментальному класі, установку на набуття музичних знань, потребу в удосконаленні виконавських умінь та навичок. Показниками даного критерію вважаємо усвідомленість важливості професії вчитель музики, розвиненість потреби

та інтерес до музично-виконавської діяльності, наявність мотивів виконавського самовдосконалення та творчого зростання;

Емоційно-рефлексивний – відображає міру здатності до емоційного співпереживання музики, адекватного впливу на учнів в процесі навчальних занять. Основні його показники: розвиненість емоційно-образної сфери, здатність до педагогічної і виконавської рефлексії, задоволеність або незадоволеність процесом і результатом інструментально-виконавської діяльності;

Інтелектуально-оцінювальний – спрямований на виявлення кількісного і якісного рівня знань і вмінь теоретичного і практичного характеру, здатності до оцінювання результатів власної виконавської діяльності, до діагностики музично-виконавських якостей учнів. Показниками даного критерію вважаємо наявність: системність, достатність і гнучкість мистецьких знань, спроможність варіативно опрацювати музичний матеріал і підбирати репертуар, сформованість музичних суджень та оцінки музично-педагогічних явищ.

Представлені критерії та показники відображають сутнісні характеристики готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності і можуть бути використані для визначення рівнів її сформованості.

*Високий рівень* готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності характеризується стійким музично-пізнавальним інтересом, позитивною мотивацією та ініціативністю до інструментального навчання, активною спрямованістю на виконання музики різних стильових напрямів, здатністю до самостійного пошуку форм і методів інструментального самовдосконалення. Студентів цього рівня вирізняє впевненість у правильності вибору професії вчителя, здатність до музикування та музичного спілкування з учнями з урахуванням їхніх музично-освітніх здібностей та вікових особливостей.

*Середній рівень* готовності студентів до інструментально-

виконавської діяльності властивий тим студентам, які виявили потребу у виконавському розвитку, активні у творчому вирішенні навчальних завдань, володіють достатньою теоретико-методичною підготовкою, стабільними художньо-естетичними уподобаннями та ціннісними орієнтаціями стосовно майбутньої професійної діяльності.

*Низький рівень* готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності засвідчує недостатню умотивованість та пасивність студентів щодо вдосконалення інструментальної підготовки, спроможність самотійно виконувати прості виконавські завдання, фрагментарність засвоєних знань та невміння їх використовувати в самотійній діяльності, наявність проблем у спілкуванні зі школярами.

Констатувальному експерименту передував етап пілотажного дослідження, в ході якого було встановлено відмінності між навчальними планами та рівнем готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності в університетах Китаю та України. Порівняння навчальних планів показало більш широкий спектр інструментально-виконавських дисциплін у підготовці студентів-музикантів в університетах України. Зокрема у навчальних планах українських вузів є концертмейстерський клас, курс «Теорія та методика навчання гри на музичних інструментах», «Основи музичної інтерпретації», «Музична антропологія».

Для бесіди з викладачами обох країн було складено два опитувальні листи, до яких входили наступні запитання:

**(Для китайських викладачів)**

1. Наскільки ефективним є інструментальне навчання в Китаї?
2. Які методики використовуються при підготовці віолончелістів у Китаї?
3. Який віолончельний репертуар переважно використовується в музичних школах Китаю?
4. Що, на Ваш погляд, необхідно враховувати викладачам українських університетів при підготовці китайських студентів?

5. Які форми інструментального навчання студентів є, на Ваш погляд, найбільш ефективними?

**(Для викладачів українських вузів)**

1. Наскільки ефективним є інструментальне навчання китайських студентів в Україні?

2. Чи спостерігається різниця в якості довузівської інструментальної підготовки українських і китайських студентів?

3. Чи завжди дотримується відповідність виконавських можливостей студентів тому репертуару, який вони виконують?

4. Які, на Ваш погляд, умови забезпечують ефективність інструментального навчання студентів з Китаю ?

5. Наскільки сприяє самостійна діяльність студентів підвищенню якості інструментального навчання?

6. Які форми інструментального навчання студентів є, на Ваш погляд, найбільш ефективними?

Опитування викладачів вищих навчальних закладів України і Китаю показало, що при підготовці китайських студентів необхідно враховувати історичну зумовленість національного менталітету, етичні норми китайської цивілізації, особливості національного музичного мистецтва, зокрема інтонаційну природу китайської мови і музики, їх метро-ритмічну основу. Також необхідно зважати на особливості музичної довузівської підготовки у Китаї, що полягають у тому, що не має загальнодержавної програми музичного навчання школярів, значна кількість вчителів музики не відповідає сучасним вимогам, в молодших і середніх класах кадри вчителів-музикантів взагалі є дефіцитними. Респонденти зазначили, що при підготовці віолончелістів використовуються європейські методики навчання, навчання гри на цьому інструменті (як приватне так і в музичних школах) почалося переважно у ХХ столітті викладачами з європейських країн. Це відповідно позначилось на репертуарі, який є традиційним і



складається з творів європейських композиторів, написаних спеціально для цього інструменту або перекладених для віолончелі.

Цікавим виявився той факт, що в сучасній Україні і Китаю існують, на жаль, негативні тенденції, зокрема: уряди обох країни не приділяють належної уваги музичній освіті дітей; навантаження у школярів дуже велике, в зв'язку з чим зменшено кількість занять з музики; і головне - випускники музично-педагогічних факультетів прагнуть залишитись працювати в місті через різницю життєвих умов, фінансування, якість музичних інструментів. Опитуванні підкреслили, що такий стан речей негативно позначається на мотивації студентів до навчання музики.

Що стосується якості довузівської інструментальної підготовки українських і китайських студентів, то у останніх рівень довузівської інструментальної підготовки декілька гірший, ніж у студентів з України. За свідченням респондентів 33,2% українських студентів закінчили спеціальну музичну школу, музичне або музично-педагогічне училище. Серед китайців лише 14 % мають таку освіту. 65,6% українських студентів закінчили дитячу музичну школу, серед китайців таких лише 24%, 15% українських студентів мають попередню музичну освіту на рівні сільської музичної школи, клубу або студії, проте серед китайських студентів таку освіту мають 67,5% студентів (включаючи приватну музичну освіту, яка є досить розповсюдженою в Китаї).

Аналізуючи виступи китайських студентів на академконцертах та екзаменах викладачі відзначили, що у більшості китайських студентів недоліки стосуються, перш за все, стилевідповідності та художньої осмисленості виконання, також виявляють невміння аналітично оцінювально-аналітичної роботи. Проте за показниками емоційної стійкості під час виконання, мотивації і цільового досягнення виконавського успіху вони кращі за українців. Спрямованості на концертний успіх підпорядковується вся робота в інструментальному класі, а також культивується думка про те, що успіх є реальним і досяжним для

будь-якого багато працюючого студента. Це пояснюється тим, що в Китаї сольне виконавство (як вокальне так і інструментальне) є досить популярним. Відповідно у вузах цієї країни інструментальне навчання спрямоване на підготовку до сольних виступів. Негативним є той факт, що у навчальних планах відсутня така важлива складова інструментальної підготовки як концертмейстерський клас, хоча навички акомпанементу є необхідними для майбутнього вчителя-музиканта в процесі роботи з хоровим колективом, вокальними та танцювальними ансамблями. У педагогічних університетах України процес інструментального навчання включає декілька дисциплін - «Основний музичний інструмент», «Концертмейстерський клас», «Методика навчання гри на музичних інструментах», «Основи музичної інтерпретації», «Аранжування та імпровізація», які забезпечують різнопланову професійну підготовку вчителя музичного мистецтва. Важливо відзначити, що робота в інструментальному класі у китайських навчальних закладах переважно спрямована на технічний розвиток студента, адже за свідченням Ван Бін «робота над технікою превалює на всіх рівнях підготовки музиканта. Досягнувши хорошої побіжності, виконавської швидкості руху рук і пальців, багато студентів залишаються задоволеними своєю підготовкою. Існують історичні причини такого підходу» [19, с. 136]. В українських навчальних закладах поряд з технічними навичками, педагоги прагнуть ще з музичної школи прищеплювати навички художньо-виконавської інтерпретації музичних творів.

Узагальнення відповідей показало, що до найбільш ефективних форм навчання в інструментальному класі респонденти обох країн віднесли участь у концертних виступах (45%) та самостійну роботу студентів (43%). Проте, було відзначено, що значна кількість студентів, вступаючи до вузу, взагалі не підготовлені до самостійного вивчення музичних творів, що вимагає цілеспрямованої роботи у цьому напрямку, зокрема: розвиток умінь аналізувати музичні твори, виокремлювати найважчі епізоди та їх

детально опрацьовувати, самостійно підбирати навчальний та концертний репертуар, опрацьовувати теоретичний матеріал. Водночас, китайські і вітчизняні викладачі дотримуються спільних поглядів щодо необхідності набуття студентами досвіду самостійної роботи над музичними творами. До провідних умов підвищення ефективності інструментального навчання китайських студентів викладачі відносили наступні: накопичення і ознайомлення з великою кількістю різнопланового (за жанром, фактурою, стилем та ін.) репертуару; набуття навичок самостійної роботи; збагачення музично-теоретичних та мистецьких знань; участь у сольних або ансамблевих концертних виступах.

Підсумовуючи сказане, наголосимо, що в практиці інструментального навчання існує розбіжність поглядів на методику інструментального навчання студентів в українських та китайських навчальних закладах, на що вказує різниця у спрямованості та якості означеного навчання, що вимагає інтеграції та взаємозбагачення використаних в навчальній практиці методів і прийомів роботи.

Враховуючи, що показником якості інструментального навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України є готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності в процесі констатувального експерименту проведено анкетування, тестування, інтерв'ювання, використано низку діагностичних завдань.

З метою діагностування рівня сформованості *мотиваційно-діяльнісного* компоненту ми застосовували анкету (дод. А. 1)

На перше запитання анкети «Які Ваші особисті потреби задовольняє музика?» відповіли всі респонденти, причому найбільшу кількість голосів отримав третій варіант - розважальні, далі – інтелектуальні та естетичні. Бесіди зі студентами показали, що більшість (49%) з них сприймає музику як розвагу, слухають її відпочиваючи, і навіть від відвідування концертів класичної музики вони прагнуть отримати задоволення. Проте 32%

опитаних вважають музику мистецтвом інтелектуалів, адже вона заставляє думати, міркувати, визиває образні асоціації. Для сприйняття класичної музики необхідний значний багаж філософських та музично-теоретичних знань, теж саме стосується і багатьох жанрів сучасної та релігійної музики. 19% респондентів сприймають слухання музики тільки як насолоду, на їхній погляд вона виконує переважно релаксичну функцію.

У другому запитанні анкети «Як часто Ваше життя буває пов'язане з музичним виконавством? найбільшу кількість голосів отримав четвертий варіант відповіді – «тільки у навчальному закладі». такий результат пояснюється тим, що інструментальне навчання в педагогічному вузі не спрямована на підготовку професійних, концертуючих виконавців. Більшість студентів закінчили музичну школу або педагогічний коледж, тому вони мають на меті досягти такого рівня розвитку виконавських умінь і навичок, щоб виконувати музику для дітей на уроках музики. в музичних гуртках, акомпанувати хору. ансамблю або оркестру. Та частина студентів, що закінчила музичне училище, вважає, що досить часто присвячує свій час інструментальному виконавству, працюючи у поза навчальний час у філармонії, солістом оркестру, концертмейстером.

Щодо третього запитання «Що означає для Вас відвідування концертів, музичних акцій?», переважна більшість респондентів (60%) відзначила, що це – форма дозвілля, адже там не потрібно займатись за інструментом, читати книжки, готуватись до занять. 23% респондентів вважають, що відвідування концертів професійних виконавців є важливою складовою інструментального навчання, що формує виконавські смаки, еталони, уподобання. 12% опитаних, відвідуючи концертні виступи має можливість поспілкуватись з однодумцями, навести професійні зв'язки (5%).

Аналізуючи відповіді на четверте запитання «Хто, на Вашу думку, в найбільшій мірі сформував Ваші музичні смаки, уподобання?», то тут голоси розділилися - приблизно по 30% на перший і четвертий варіанти

відповідей. Загальновідомо, що для учня, який займається в інструментальному класі міркування і висловлювання викладача мають першочергове значення; його поради виконують, до думок прислухаються. І так продовжуються впродовж всього періоду навчання. Разом з тим, неабиякий вплив на формування музичних смаків та уподобань молоді мають засоби масової інформації, по яких транслюється безліч шоу-програм, концертів, пізнавальних передач. Для допитливих і зацікавлених студентів вони можуть стати джерелом знань, цікавої виконавської і методичної інформації.

Наступне запитання «Задоволені Ви обраною професією?» засвідчило, що тільки 33% опитаних задоволені обраною професією, це переважно студенти, які мають спеціальну музичну освіту. Професія вчитель музики приваблює їх можливістю само реалізуватися, виявити любов до дітей, проявити організаторські здібності. 13% опитаних є незадоволеними, адже прийшли на факультет, тому, що так хотіли батьки, не хватило балів для вступу на більш престижні професії. 46% студентів вагаються з відповіддю.

Стосовно останнього запитання «Що може бути критеріальним визначенням якості професійної діяльності педагога-музиканта?» відповіді розподілилися таким чином: 55% - досконале володіння інструментом (голосом, диригуванням); 35% - глибокі музичні знання; 10% - любов до дітей. Такі результати говорять про практицизм і раціоналізм сучасної молоді, коли людські якості, ставлення до дитини відсувається на останнє місце (план). На це необхідно звернути увагу всім, хто займається підготовкою студентів до професійного життя.

Наступним етапом діагностики стало використання модифікованого тесту Г.Казанцевої «Вивчення мотивів навчальної діяльності», відповідно до якого студентам необхідно було оцінити за 10 бальною шкалою наведені у списку мотиви інструментального навчання за ступенем їхньої особистісної значущості. При оцінюванні передбачалось, що 10 балів

надається мотиву, який має першочергове значення для студента, а 1 бал – мінімальне. Необхідно було оцінювати всі мотиви, не пропускаючи жодного.

Мотиви навчання:

1. Отримати диплом магістра музичного навчання.
2. Підвищити рівень виконавської майстерності, розвивати музичні здібності.
3. Набути музично-теоретичних та методичних знань в галузі інструментального навчання.
4. Працювати у школі, *через хвилювання не знайти іншу роботу.*
5. Постійно отримувати стипендію
6. Брати участь у виконавських конкурсах та фестивалях
7. Досягнути успіху в майбутній професійній діяльності.
8. Знайти престижну роботу у виконавській галузі
9. Отримую задоволення від навчання гри на музичному інструменті.
10. Стати висококваліфікованим вчителем і передавати свій досвід і знання дітям.

При обробці результатів підраховувалось середнє арифметичне значення мотиву за формулою  $C = E \setminus N$

Де E – загальна сума балів по кожному мотиву;

N – кількість студентів – 280;

C – середнє арифметичне значення мотиву.

На основі отриманих результатів визначалось рангове місце мотиву серед запропонованих (табл. 3.2).

Наведені результати засвідчили, що основним мотивом навчання для переважної більшості студентів є бажання отримати диплом бакалавра музичного мистецтва (1 місце в рейтингу) , який дає можливість працювати у музичних навчальних закладах різного рівня. Це, з одного боку, вимагає від студентів цілеспрямованого та усвідомленого ставлення

Таблиця 3.1

**Ранжування мотивів навчальної діяльності**

Номер мотиву за списком	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Середнє значення оцінки мотиву	7,6	6,7	6,2	4,2	7,1	5,5	3,8	5,1	4,7	3,3
Ранг мотиву	1	3	4	8	2	5	9	6	7	10

до навчання в інструментальному класі, з іншого – може привести до зниження інтересу та творчого ставлення до виконавської діяльності. Про це свідчить і високий рейтинг мотиву «отримувати стипендію» (2 місце), що є особливо важливим для українських студентів мистецьких факультетів, які, зазвичай, не належать до високо забезпечених сімей.

Разом з тим, високе місце посіли мотиви «підвищити рівень виконавської майстерності, розвивати музичні здібності», «набути музично-теоретичних та методичних знань в галузі інструментального навчання», «брати участь у конкурсах та фестивалях», що свідчить про бажання студентів стати висококваліфікованими музикантами, реалізуватись у виконавській галузі (6 місце) та отримати від цього моральне та матеріальне задоволення. Такі студенти бажали б працювати у професійних музичних колективах і дитячих музичних школах. Проте отримують задоволення від навчання гри на музичних інструментах тільки 25% студентів (7 місце у рейтингу).

Що стосується музично-педагогічної професії, такий рейтинг вищезазначених мотивів свідчить про недостатню інформованість студентів щодо змісту і характеру діяльності вчителя музики, специфіки виконавської діяльності в школі; студенти не орієнтовані на дану професію,

не знайомі з вимогами, які школа висуває до даного спеціаліста, їм не вистачає переконань у сфері музично-педагогічної діяльності. Отже, частина студентів, вибираючи навчальний заклад, прагне задовольнити свої виконавські амбіції і слабо ототожнює його з професійною діяльністю вчителя музики в загальноосвітній школі.

Оскільки професійна діяльність вчителя музичного мистецтва базується на навчально-виконавському та особистісному досвіді, пов'язуючись із об'єктивними відносинами, то оволодіння нею, крім засвоєних певних когнітивних знань, умінь, способів мислення, передбачає глибокі перетворення поглядів та переконань, формування характерних для даної спеціальності особистісних якостей та світоглядних орієнтацій. Особливого звучання ця проблема набуває для представників мистецької галузі, які входять до системи взаємин «людина – людина», тому, що у цьому випадку формування професійних якостей вчителя (особистості) залежить від особливостей самого фаху.

В зв'язку з цим, вважаємо доцільним дослідити мотиви вибору професії за методом факторного аналізу Дж.Келлі. Респондентам було запропоновано оцінити власні мотиви з позиції: «Я тепер», «Я на початку професійної кар'єри», «Вчитель, якого можна назвати успішним професіоналом», «Ідеальний вчитель», «Вчитель, який помилково обрав професію». Для оцінювання була запропонована вимірювальна шкала від 1 до 6 балів. У дослідженні взяли участь студенти першого, другого, третього, четвертого курсів та абітурієнти, що вступають на досліджувану спеціальність.

При проведенні факторного аналізу з вищезазначених позицій з'ясувалась низка найбільш значущих факторів, які їх обумовлюють. Розглянемо кожну з них окремо. Так, позицію «Я тепер» обумовлюють: прагнення респондентів використати професійні знання та навички для забезпечення власних потреб та інтересів; задоволення від можливості допомагати; інтерес до самовдосконалення; кар'єрні та фінансові амбіції;



спрямованість на саморозвиток з користю для суспільства; діяти всупереч сімейним традиціям; «Я на початку професійної кар'єри» - само терапія професією, висока соціальна значущість професії, самоосвіта та професійний розвиток, бажання реалізуватися професійно, отримуючи при цьому моральне задоволення, нон-конформізм, фінансові та кар'єрні можливості; «Вчитель, якого можна назвати успішним професіоналом» - егоцентричність мотивів вибору професії; важливість соціальної значущості професії та бажання отримувати задоволення від справи; бажання отримати професійне визнання та самодостатність; наміри професійного вдосконалення; конформізм; творча реалізація всупереч сімейним традиціям; «Ідеальний вчитель» - бажання здобути душевний спокій; інтелектуальний саморозвиток; бажання отримувати моральне задоволення від професії; розширення соціальних горизонтів; самодостатність, сформована сімейна традиція.

Цікавим є оцінювання об'єкта з позиції «Вчитель, який помилково обрав професію» - допомагаючи іншим допоможи собі, прагматизм, сформований найближчим соціумом, егоцентричні та кар'єрні моменти вибору професії; отримувати моральне задоволення, виконуючі цікаві професійні завдання; сімейно зумовлене тяжіння до поважних професій, інтелектуальний розвиток.

Аналізуючи результати факторного аналізу, важливо відзначити мотиваційну близькість таких позицій як «Я тепер», «Я на початку професійної кар'єри», «Вчитель якого можна назвати успішним професіоналом», «Ідеальний вчитель». Їх об'єднують такі ключові фактори: егоцентричність, бажання отримувати задоволення від справи, прагнення до здобуття незалежності, самодостатність (фінансова, кар'єрна), професійне вдосконалення та інтелектуальний розвиток. Отже, можна припустити, що дані фактори складають основу мотиваційної структури свідомості студентів, які бажають досягти професійного успіху. Цікаво відмітити, що для об'єктів «Я тепер», «Я на початку професійної

кар'єри» характерною є поведінка всупереч сімейним традиціям, настановам, тобто неконформність. Однак в об'єкті «Ідеальний вчитель», дії за рекомендаціями близьких, наслідування традицій мають позитивну значущість.

Описані вище спостереження також підтверджуються при аналізі позицій «Вчитель, що помилково обрав професію». Цікаво, що тільки у даному об'єкті перший, найбільш вагомий фактор – «професійна реалізація на допомогу іншим», «допомагаючи іншим, допомагати собі» - майже не містить егоцентричних мотивів. Тут відображене бажання не тільки вирішити власні психологічні проблеми та організувати власне життя, а також бажання допомагати іншим. Очевидно, що у свідомості студентів бажання допомагати іншим у вирішенні життєвих проблем, покращувати їх життя має негативну кореляцію з професійною значущістю та не є вирішальним фактором у виборі професії. Також цікаво відмітити відсутність у даному об'єкті фактору «інтелектуальний розвиток», хоча він є присутнім у всіх «позитивних» об'єктах. Проте на перший план виступає «слідування сімейним традиціям».

Застосування факторному аналізу дало нам цікавий матеріал для роздумів і дозволило констатувати, що у професійній свідомості студентів першого курсу найбільш значущими факторами вибору професії є наступні: егоцентричність, бажання отримати моральне задоволення від справи; прагнення до здобуття незалежності, самодостатності (фінансової, кар'єрної); професійне вдосконалення та інтелектуальний розвиток; нон-конформізм, бажання діяти всупереч сімейним настановам, рекомендаціям

Для діагностування діяльнісної складової вищерозглянутого компоненту використовувались діагностичні завдання, педагогічне спостереження на індивідуальних заняттях, додаткові запитання під час складання залікових модулів. Так, для визначення технічної готовності студентів їм необхідно було продемонструвати технічне володіння інструктивним матеріалом (мажорні, мінорні гами різними штрихами

martele, spicato, detache, spiccato), мажорні та мінорні тризвуки з оберненням; а також продемонструвати етюди на різні види техніки (Ф.Куммера, І.Мерка, Ф.Грюхмахера).

Аналіз виконаних завдань в процесі складання технічних заліків студентів засвідчив, що переважна їх більшість має достатньо сформований технічний апарат (53%) – це стосується володіння дрібною технікою, але гірше володіють крупною технікою. Деякі студенти (18%) при виконанні інструктивного матеріалу майже не звертають уваги на співучість звуковедення смичка, зосереджуючись переважно на вірному виконанні нотного тексту. Опитування показало, що студенти не розуміють провідної ролі артикуляційних властивостей віолончельного штриха, його художнього виражального значення, не розуміють специфіки акордового звучання на віолончелі. Причина цього, на наш погляд, полягає у різних методичних підходах до розвитку виконавської техніки віолончеліста, різних способах оволодіння руховими навичками та штриховими прийомами. Деякі педагоги в процесі вивчення гам і етюдів не передбачають виховання інтонаційної культури віолончеліста, гармонізацію його художнього та технічного розвитку. При цьому питання про художню доцільність застосування того або іншого штриха взагалі не ставиться.

Для визначення вмінь здійснювати слуховий контроль за якістю звучання необхідно було продемонструвати ескізне вивчення 2-3-х різнохарактерних творів для віолончелі (Ц.Кюї «Східна мелодія», Д.Кабалевський «Полька», Г.Гендель «Прелюдія»). Виконання завдань засвідчило, що тільки 47% респондентів можуть здійснювати слуховий контроль за якістю звучання, 67% студентів володіють основами техніки смичка, навичками вірно трактувати віолончельні штрихи (59%), основними руховими прийомами (54%). Спостереження за роботою респондентів показало, що осмислення мелодійної лінії як пісенної (Ц.Кюї «Східна мелодія», Г.Гендель «Прелюдія») сприяє технічному розвитку студентів. Такі елементи техніки, як перехід з однієї струни на іншу,

штрихи, розподіл смичка при грі легато удосконалюються у зв'язку з уявленнями про текучість пісенної мелодики. Отримані результати передбачають цілеспрямовану роботу викладачів струнних інструментів над розвитком виконавського і творчого потенціалу майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Подальший етап діагностування мотиваційно-діяльнісного компонента передбачав опрацювання студентами наступної анкети (дод. А 1).

«З якою метою Ви прийшли навчатися на факультет?»

Як Ви бачите уявляєте професійну діяльність вчителя музики?

Які навички необхідні майбутньому вчителю для здійснення інструментально-виконавської діяльності в школі? (читання з аркушу)

«Що Ви робите, якщо якість виконання вас не задовольняє?»

Якими засобами Ви пропонуєте ознайомлювати дітей з музичними творами?

Які знання необхідні студентів, для покращення рівня виконавської майстерності?

Відповідаючи на запропоновані питання, тільки (27%) студентів відзначили, що прийшли на факультет для розвитку і покращення своїх виконавських можливостей, «оволодіти професією вчителя» (22%), «отримати диплом про вищу освіту» (45%), «на переконання батьків» (15%), «щоб працювати в органах управління освітою та культурою» (11%). Як видно з останніх відповідей, значна частина студентів не прагне підвищувати свій виконавський рівень, адже після закінчення вузу вони не будуть працювати за цією спеціальністю.

Аналізуючи відповіді на наступне запитання «Як Ви уявляєте професійну діяльність вчителя музики?» ми з'ясували, що більшість пов'язує її із навчанням дітей співу та нотної грамоти (46%), ознайомленням з музичними творами (35%), організація музичних свят,

відвідування виставок та філармонійних концертів (31%), робота з хором колективом (19%), акомпанування хору, ансамблю або танцювальному колективу (12%). При цьому ознайомлення з музичними творами деякі студенти бажають проводити за допомогою звукозапису та інтернет ресурсів, а деяка частина прагне продемонструвати твір у власному виконанні. Додамо, що стосується віолончелі, то для цього інструменту-соло написано багато цікавих творів, які б учням було цікаво прослухати, наприклад: І.С.Бах «Сюїти для віолончелі», Г.Ф.Гендель «Менует», «Прелюдія», «Лярго», «Арія» та ін., Є.Дога «Джой», О.Глазунов «Елегія», Ф.Вітачек «Гумористичний танок» та ін..

При опрацюванні відповідей на запитання «Які навички необхідні майбутньому вчителю для здійснення інструментально-виконавської діяльності в школі?» ми з'ясували, що майбутні вчителів досить обгрунтовано оцінюють свої виконавські можливості, чітко уявляють обсяг інструментально-виконавської роботи в школі та рівень необхідного володіння інструментом. До необхідних навичок віднесено: читання з аркушу, акомпанування, ескізного ознайомлення з музичним твором; інструментально-виконавські навички – вірне інтонування, володіння смичком, штриховою технікою, звуковилученням (м'якість атаки, рівність звучання) тощо.

Показовими є відповіді на запитання «Що Ви робите, якщо якість виконання вас не задовольняє?». Позитивно, що більшість студентів вважають за необхідне «більше займатись за інструментом» (67%), «підвищувати технічний рівень» (58%), «удосконалювати навички слухового контролю» (39%), «ознайомлюватись з різними виконавськими інтерпретаціями» (34%), «встановити причини недоліків виконання, а потім намагатися їх виправити» (31%). Цікаво, що більшість респондентів наголосили, що ефективності інструментального навчання у педагогічному вузі заважає велика завантаженість та дефіцит часу для занять. Зокрема на музичному інструменті респондентам вдається попрацювати від 40 хвилин

до 1,5 години на день. Велика завантаженість психолого-педагогічними, суспільними, та іншими музичними дисциплінами не може позитивно впливати на якість навчання в інструментальному класі. Це, в свою чергу, знижує музично-творчий потенціал майбутнього вчителя і не забезпечує його виконавського зростання.

Визначення рівня сформованості мотиваційно-діяльнісного компоненту *(мотиваційної готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності)* здійснювалось нами поступово, відповідно до обґрунтованих критеріїв і показників. Результати діагностики за усіма показниками мотиваційно-діяльнісного критерію представлені у таблиці 3.2

**Таблиця 3.2**

**Результати діагностики за мотиваційно-діяльним критерієм**

ПОКАЗНИКИ	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Усвідомленість важливості професії вчитель музики	189	64,28	60	21,4	40	14,32
Розвиненість потреби та інтерес до музично-виконавської діяльності	170	60,7	65	23,23	45	16,07
Наявність мотивів виконавського самовдосконалення та творчого зростання	185	66,02	65	23,28	30	10,7
Середня зважена	178	63,6	63	22,6	38	13,4

Аналіз представленої інформації дозволив констатувати, що серед більшості студентів переважає низький рівень мотиваційної готовності до інструментально-виконавської діяльності в школі (59 %). На наш погляд, це пояснюється тим, що в педагогічні вузи на музичні спеціальності вступають не найкращі випускники музичних шкіл та музичних училищ. По-друге, на музичних факультетах навчаються представники різних музичних спеціальностей (вокалісти, диригенти, хореографи, естрадники, випускники педагогічних училищ), рівень інструментальної підготовки яких є невисоким, адже вся їх робота у класі музичного інструменту спрямовувалась на підготовку декількох творів до академконцерту в

присутності викладачів. Проте у педагогічному вузі кількість годин і вимоги до інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є значно вищими і однаковими для всіх (зокрема задача технічного заліку, участь у фестивалях і конкурсах). Що стосується студентів з КНР, то більшість з них взагалі отримувала музичну освіту в домашніх умовах, і процес навчання у навчальному закладі уявляють досить опосередковано. У більшості студентів з низьким рівнем мотиваційної готовності до інструментально-виконавської діяльності не розвинутий інтерес до інструментально-виконавської діяльності, потреба ознайомлюватись з новими творами віолончельного репертуару; вони не розуміють змісту майбутньої музично-педагогічної діяльності; не усвідомлюють важливості гарного водіння інструментом у художньо-естетичному вихованні дітей. Студентів з високим рівнем 11,8%, вони мають ґрунтовну довузівську інструментальну підготовку, брали участь у фестивальных і конкурсних виступах.

Сформованість емоційно-рефлексивного компоненту інструментального навчання студентів КНР в системі музично-педагогічної освіти України вивчалась за допомогою опитування, анкетування, виконання діагностичних завдань. Запропонована анкета (дод. В..) містила такі запитання:

- Чи отримуєте Ви задоволення від слухання і виконання музики?  
Слухаю більшість . виконання менше. Власе виконання не задовольняє. Є гіршим за прослуханий еталон, коли гарно граю отримую задоволення
- Які відчуття у Вас виникають коли виконуєте музику для себе?  
(отримую емоційну насолоду, виражаю свій настрій, нічого, приємно розважати друзів, для розваги музикою не займаюсь).
- Чи є емоційна різниця між виконанням музики для себе і для концертної аудиторії?. Різниця звичайно існує,
- Які асоціації у Вас виникають коли Ви виконуєте музичний твір?

(життєві, живопису, поезії тощо)

- Чи вливають Ваші емоції та почуття на якість навчання в інструментальному класі?
- Чи подобається Вам виконувати твори перед дитячою аудиторією?
- Чи переживаєте Ви успіхи, невдачі власного виконання?

Наведемо приклади деяких відповідей на запитання «Чи отримуєте Ви задоволення від слухання і виконання музики?». Майже завжди отримую задоволення від слухання музики (популярної сучасної – 76%, рок-музики - 34%, джазової - 37%, класичної – 25% ); люблю слухати музику коли гарний настрій (45%) взагалі не отримую задоволення від слухання музики (23%). Що стосується інструментального виконання, то більшості студентів (46%) не подобається виконувати інструментальну музику. Це переважно студенти, що отримали спеціальну музичну освіту як вокалісти і диригенти. Бесіди з ними показали їх зацікавленість переважно виконанням естрадної музики, що в наш час дуже популяризується з телеекранів, вони залюбки приймають участь у різних вокальних конкурсах. Виконувати інструментальну музику бажають студенти-інструменталісти (27%), які отримують ці навички вже у музичному училищі. При цьому, вони відзначають, що твір повинен бути добре вивченим, інтерпретація - переконливою. Серед китайських студентів процент зацікавлених виконанням інструментальної музики є дещо вищим. Бесіди з ними пояснили цей факт: у Китаї з дитинства дітей, які навчаються музиці націлюють на участь у конкурсах, на виконавський успіх.

Після аналізу отриманих відповідей на запитання «Чи переживаєте Ви успіхи, невдачі власного виконання?» з'ясувалось, що не всі студенти переживали успіхи та невдачі власної виконавської діяльності (42% ). Більшість з них індіферентно ставилися до недоліків власного виконання, не змогли виявити причину власних помилок. 35% опитаних виконують



твори за наданим викладачем зразком і не прагнуть до створення цікавої інтерпретаторської концепції. 24% респондентів самостійно визначили та проаналізували недоліки власного виконання, наприклад: посилене хвилювання перед публікою, що визвало текстові помилки та технічні вади; відсутність цілісності виконання, слухового контролю за якістю звучання. Ці студенти емоційно виявляють задоволення або незадоволення власним виконанням. Цікаво, що під час розучування і виконання музичних творів у них з'являлися власні спогади та уявлення, що активізувало асоціативне мислення та насичувало виконання емоційністю та чуттєвістю.

Відповідаючи на запитання «Що Ви відчуваєте, коли займаєтесь музикою для себе?» значна кількість респондентів зазначила, що отримує задоволення від музикування на одинці або перед друзями, адже музика виражає їх настрій, іноді піднімає, іноді захоплює, а іноді визиває смуток. На наш погляд, ці емоційні переживання збагачують емоційний фонд студентів, почуття та образну уяву.

Наступним етапом діагностики за емоційним критерієм стало з'ясування ставлення студентів до ліричної музики, а також її вплив на їх емоції та настрої. Для цього було розроблено опитувальний лист, що включав такі запитання:

- Яка музика найбільше Вам подобається (лірична, епічна, драматична, героїчна, жартівлива, гротескна тощо?)
- Прослухайте цей твір (Мелодія Д.Массне. в перекладі для віолончелі) З чим асоціюється у вас лірична музика?
- За яких, на Ваш погляд, умов найкраще сприймається лірична музика?
- Які бажання виникають у Вас після сприйняття ліричної музики?
- Яку музику Ви вважаєте ліричною?

Спостереження за процесом сприймання ліричної музики, а також аналіз музичних інтересів та уподобань студентів свідчать, що їм близький

ліричний жанр в музиці. Вони вважають, що лірика приєднанню особисті майбутнього вчителя з реальною дійсністю, адже вона допомагає розкрити внутрішній світ людини і знайти відповіді на ті запитання, які не можливо не осмислити, ні передати словами, значно збагачуючи при цьому естетичні почуття та емоції. Опитування показало, що студенти найбільше цікавляться ліричною музикою (67%); трагічна (3%), драматична (10%), героїчна (7%), комічна (6%), відповіді не дали (6%).

На запитання «За яких, на Ваш погляд, умов найкраще сприймається лірична музика?» відповіді розподілилися таким чином: наодинці – 56%, в оточенні слухачів - 14% , з другом або подругою - 27%, . відповіді не дали 3%. Цікаво було вивчити бажання, що виникають в учнів після прослуховування ліричної музики, зокрема: побути на самоті – 47%, поділитися враженнями – 24%, послухати, що скажуть інші – 10%, відповіді не дали – 19%.... Варто відзначити, що студенти загалом правильно визначають характер і настрій, які передає лірична музика, досить чітко мотивують свої міркування. Ліричною вони вважають таку музику, яка є мрійливою і задушевною; в якій виражено переживання героя; повільну задумливу, написану під впливом подій, які було пережито; яка оспівує красу природи і людину; таку, що розкриває внутрішній світ людини..... Лірична музика асоціюється у студентів з повільним темпом, плавною мелодією, тихим звучанням, що в більшості випадків є природним для розвитку ліричних емоцій. Музичні твори з активним ритмом у поєднанні з плавним мелодійним рухом не уявляються їм як ліричні. Є підстави вважати, що на рівень сприйняття ліричної музики впливає вид виконання (вокальне, оркестрове, інструментальне, ансамблеве, сольне), а також характер аранжування. Цей висновок можна зробити на основі відповідей, що трактують ліричну музику наступним чином: «ліричну музику виконують тільки на скрипці», «естрадна музика не може бути ліричною», «найбільш переконливо лірична музика звучить у сольному виконанні» та ін.. Це свідчить одночасно і про суто

«емпіричний» підхід студентів до сприйняття музики і про відсутність елементарних знань про жанрові особливості ліричної музики.

Спостереження показали, що дещо підвищену емоційну реакцію респонденти проявляли у тих випадках, коли їм вдавалось визначити певну жанрову приналежність музичного твору, наприклад танець, марш, вальс. Досить емоційно вони виражали свої думки після прослуховування ліричних п'єс для віолончелі (О.Глазунов «Елегія», Г.Дудкевич «Роздуми», О.Богатирьов «Весняний порив»). Свої враження вони передавали так: легка журба і замріяність; поетичний; спогад про світле й прекрасне; схвильований, піднесений; світлий; чудовий; ніжний та ін.. Як можна побачити діапазон словесних образних характеристик досить широкий, помітна схильність до поетизації. Отже, можна припустити, що лірика близька молодій людині, також можна відзначити деякі емоційні відтінки їх музичних переживань, про що свідчить розмаїття численних образних переживань, які передає лірична музика.

Показовим у зв'язку з цим є аналіз асоціативних уявлень, що виникають у студентів, коли вони слухають ліричну музику. Ми запропонували їм придумати назви до двох контрастних за своїм змістом музичних творів для віолончелі (з обома творами студенти були не знайомі, що добре видно з реакції аудиторії): Ф.Вігачек «Гумористичний танок», М.Гліер «Аркуш з альбому». Назви, які їм дали студенти можна розподілити таким чином:

**Ф.Вігачек «Гумористичний танок»**  
**альбому»**

Танок клоунів  
Сонячний день  
Весняний струмок  
Іграшки  
Радісний настрій

**М.Гліер «Аркуш з**

Роздуми  
Осінь  
Спогади  
Душевні муки  
Мрії

Варто відзначити, що в анкетах китайських студентів асоціативні характеристики музичних творів є більш детальними і витонченими, наприклад: музика лірично просвітлена, серпанок споминів, журливо-ліричні роздуми, лірико-елегійний характер, лірико-схвильований, наспівно-ліричний, елегійна журба. Взагалі, ці студенти знаходяться під впливом китайської філософії, яка передбачає споглядання, роздуми, асоціативні умовиводи тощо. Співставлення цих асоціацій з індивідуальними даними респондентів виявило помітну різницю в характері асоціативних уявлень у дівчат і юнаків, а також студентів з КНР та України.

Також на цьому етапі ми прагнули визначити рівень розвиненості музично-слухових уявлень. З цією метою використовувались діагностичні завдання у вигляді слухової анкети, в якій передбачалося визначити на слух технічні труднощі, фактуру твору, музичний стиль і жанр, оцінити власні виконавські можливості стосовно виконання запропонованих творів: Ф.Куммер . Етюд (мілка техніка), С.Калянов (гра арпеджіо), О.Шахов. Етюд (октави), А.Айвазян Грузинський танок (різні види техніки), Г.Гендель Прелюдія (скрита поліфонія). Якщо завдання виконувалися вірно, відповідно до методичної та виконавської доцільності, студент отримував 3 бали, якщо виконував частково вірно – 2, більш помилково – 1.

Вирішення завдань у такому вигляді зумовило висновок про те, що майбутні вчителі мають досить розвинуту емоційно-почуттєву сферу, проте мають замало досвіду емоційного спілкування з музикою. Тому в процесі інструментального навчання бажано розширити запас слухових уявлень та асоціацій, що вимагає цілеспрямованої роботи викладачів у даному напрямку. Загальні результати діагностики за **емоційно-рефлексивним критерієм** представлені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Результати діагностики за емоційно-рефлексивним критерієм**

ПОКАЗНИКИ	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Розвиненість емоційно-образної сфери	132	47,16	86	30,7	62	22,14
Здатність до педагогічної і виконавської рефлексії Здатність до розуміння емоційного світу учнів	156	55,7	73	26,7	51	18,23
Задоволеність або незадоволеність процесом і результатом інструментально-виконавської діяльності	144	51,44	81	28,9	55	19,6
Середня зважена	144	51,4	80	28,7	56	19,9

За представленими даними, середня зважена показників емоційного критерію є дещо вищою за показники мотиваційного. Отже, можна зробити висновок про те, що майбутні вчителі музичного мистецтва мають достатній потенціал до емоційно-образного сприйняття і виконання музики. Разом з тим, більшість з них не розуміє власних почуттів, не усвідомлює власних вражень від спілкування з музичним мистецтвом, не отримує задоволення від слухання і виконання музики. Це вимагає цілеспрямованої роботи викладачів струнно-смичкових інструментів у даному напрямку. Крім того, негативним став факт, що ні в одній з відповідей студенти не змогли назвати жанр ліричного твору (як виняток згадували пісню і романс), що свідчить про недостатність музично-теоретичних знань та розвиненість мистецького інтелекту майбутнього вчителя.

Тому, наступним етапом констатувального експерименту стало визначення рівня сформованості інтелектуально-оцінювального компоненту. Його діагностування здійснювалось у двох напрямках: оцінка мистецьких, музично-теоретичних знань і оцінка виконавських умінь і навичок; методами тестування, педагогічного спостереження за студентами під час занять з викладачами, при складанні технічних модулів,

академконцертів, факультетських олімпіад і конкурсів. Також використано серію діагностичних завдань.

Запропоновані нами тести різної складності спрямовувались на виявлення у студентів рівня загальних мистецьких знань. Наприклад:

1.Визначте послідовність виникнення основних художніх стилів: модернізм, романтизм, постімпресіонізм, ренесанс, класицизм, імпресіонізм.

2.Виберіть з представлених і розподіліть на групи художників доби Ренесансу та імпресіонізму: С.Ботічеллі, Пер-Огюст Ренуар, Леонардо да Вінчі, К.Коровін, В.Серов, Рафаель Санті, Клод Моне, Альбрехт Дюрер, К.Піссаро, Пітер Брейгель, Є Мане, Жан Фуке, В.Тіціан

3. Покажіть стрілками представниками яких країн (Франції, Італії, Росії, Нідерланди) є вищезазначені митці: Є Мане, \_Леонардо да Вінчі, Альбрехт Дюрер, К.Коровін.

4. Виберіть із зазначених найвідоміших поетів та письменників Німеччини, Польщі, Росії, України, Франції: Ф. Гьоте, А.Міцкевич, О.Пушкін, Т.Шевченко, Поль Верлен.

Аналізуючи результати тестування з загальних мистецьких знань ми дійшли висновку, що майже половина опитаних (53%) не розуміється на історії мистецтв і не змогла вірно визначити послідовність виникнення основних художніх течій. Для студентів, які не мають спеціальної музичної освіти поняття імпресіонізм та постімпресіонізм виявилися мало знайомими. Можливо це пов'язано з тим, що в музичні школі ці історичні періоди не вивчаються. Хоча стиль «модерн» 74% респондентів, за правилами, позначили останнім. Результати наступних тестів засвідчили низький рівень знань (33%) з художнього мистецтва, навіть студенти з спеціальною середньою освітою не знають до якої доби і країни належать відомі художники. Що стосується останнього тесту, то тут результат виявився значно кращим, позитивний результат надали 61% опитаних.

Завдання на виявлення музично-теоретичних знань.

1. Зазначте буквою, якому автору належать твори, перераховані в списку:

1. Покажіть стрілками, якому автору належать твори, перераховані в списку:

- |                   |                     |
|-------------------|---------------------|
| а) А. Вівальді    | «Пори року»         |
| б) П. Чайковський | «Борис Годунов»     |
| в) М. Мусоргський | «Фантастичні п'єси» |
| г) Р. Шуман       | «Лускунчик»         |

2. До представників музичного класицизму належить:

- а) В. Моцарт;
- б) Ф. Шуберт;
- в) Й. Брамс;
- г) К. Дебюссі

3. До різновидів віолончелі належить:

- а) віола да гамба ;
- б) спінет;
- в) скрипка;
- г) контрабас;

4. До провідних віолончелістів світу належить:

- а) С. Ріхтер
- б) М. Ростропович
- в) Д. Ойстрах
- г) Т. Докшицер

Аналіз отриманих відповідей засвідчив, що майже половина студентів (49%) не знайома з історією розвитку віолончелі, погано знає, що таке віола да гамба і які різновиди віолончелі існували в різних країнах Європи. Приблизно така ж кількість респондентів (53%) не визначила провідного віолончеліста сучасності у відповідному тесті. Можливо це пов'язано з тим, що такі студенти не мають спеціальної музичної освіти, а при домашньому навчанні (зокрема в Китаї) цьому

питанню не приділялось належної уваги. Необхідно відзначити, що переважна більшість опитаних (88%) вірно визначила представника музичного класицизму, що є позитивним фактором і свідчить про наявність у студентів достатнього рівня знань.

Для подальшої діагностики інтелектуально-оцінювального компоненту було використано і діагностичні завдання. Загально відомо, що важливою складовою інструментального навчання віолончеліста є транспонування, яке активізує розвиток музичного слуху, допомагає виробити вільну орієнтацію в різних ладових ситуаціях. Студентам пропонувалось транспонувати задану п'єсу (Г.Кальянов. Етюд) в діапазоні малої і великої секунди від різних звуків без визначення тональності. Головним в цьому завданні було слішание відповідного інтервалу і вміння відтворити п'єсу точно в інтонаційно і ритмічно. При необхідності уточнення інтонації студент повинен використовувати поправочні рухи (без порушення ритму і повторної вимови окремих звуків). Аналіз отриманих результатів виявив низький рівень навичок транспонування, що спрямовує викладачів струнно-смичкових інструментів до подальшої роботи у цьому напрямку.

Для наступного завдання використовувались п'єси з дитячої віолончельної літератури - «Зарядка» В.Якубовської, «Курчата» А.Філіпенка, «Осінній дощик» П.Захар'їної. Студентам необхідно було оцінити власні уміння звукозображальності (звукоподражание), тобто вміння відобразити в музиці оточуючий світ, які так необхідні вчителю для демонстрації музичних творів та проведення в школі просвітницької діяльності. Виконавський аналіз творів як і судження студентів стосовно продемонстрованих умінь виявилися скупими, малопереконливими, погано відповідали назві твору.

В даному контексті знаходилося і наступне завдання, суть якого полягала в обґрунтуванні оцінних суджень стосовно відвіданих студентами філармонійних концертів, конкурсів, виставок, фестивалів органної та



джазової музики. Опитування показало, що більшість студентів (52%) не змогли дати об'єктивних музичних суджень при обговоренні музичних подій, погано орієнтувались в сучасних течіях музичного та художнього мистецтва, не мали чітких критеріїв оцінки якості і професіоналізму відвіданих заходів. Характеризуючи шкільні мистецькі заходи, було відзначено, що їм не вистачало яскравості, оригінальності, якісного музичного виконання. Це свідчило про те, що студенти (65%) усвідомлювали необхідність підвищувати рівень інструментальної підготовки, розуміли завдання вчителя-музиканта у школі.

Цікавий матеріал для роздумів дало анкетне опитування (дод. С), зокрема відповіді на запитання «Хто з ваших педагогів, відомих виконавців є для Вас еталоном?». Деяка частина студентів вказали на відсутність виконавських ідеалів, була помітна відсутність сформованих ціннісних орієнтацій, уявлень про високохудожнє музичне виконання та художнє мистецтво взагалі. Аналізуючи відповіді на запитання «Які знання необхідні студентові, для покращення рівня виконавської майстерності?» ми відзначили такі: знання з методики навчання гри на віолончелі, фізіологічної будови ігрового апарату, стилів і жанрів інструментальної музики, принципів виконавської інтерпретації тощо. Аналіз відповідей на запитання «Які твори для віолончелі є найбільш відомим і популярними?», «Які віолончельні твори Ви хотіли б вивчити в процесі навчання в університеті?» виявив, що музично-пізнавальні інтереси респондентів були обмежені знаннями програмного матеріалу, деякі зовсім не виявляли зацікавленості до репертуару, для них характерні такі відповіді «буду грати те, що запропонує викладач», «прислухаюсь до пропозицій викладача». Загальні результати діагностики за інтелектуально-оцінювальним критерієм представлені у таблиці 3.4

Таблиця 3.4

**Результати діагностики за інтелектуально-оцінювальним критерієм**

ПОКАЗНИКИ	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Системність, достатність і гнучкість мистецьких знань	178	63,57	68	24,28	34	12,14
Спроможність варіативно опрацьовувати музичний матеріал і підбирати репертуар.	198	70,7	53	18,9	29	10,3
Сформованість музичних суджень та оцінки музично-педагогічних явищ	207	73,9	47	16,7	26	9,2
Середня зважена	194	69,39	56	19,96	30	10,65

Отже, представлені дані доводять, що серед студентів переважає низький рівень сформованості інтелектуально-оцінювального компонента. Це є свідченням того, що в довузівській підготовці не приділялось достатньої уваги інтелектуальному розвитку студентів, розширенню мистецьких знань, ознайомленню з музичними творами, тобто не виховувалась пізнавально-творча активність та цільова спрямованість виконавське зростання. В обговореннях, бесідах й інтерв'юваннях виявлено, що значна частина труднощів викликана не стільки специфікою музично-педагогічної діяльності, скільки нерозумінням студентами важливості якісного інструментального навчання для успішності майбутньої професійної діяльності.

Загальні показники сформованості компонентів інструментального навчання студентів КНР в системі музично-педагогічної освіти України відповідно до визначених критеріїв і показників представлені на таблиці 3.5

Діагностика вище розглянутих компонентів не є кінцевою. Цей процес вимагає подальшого вивчення та уточнення. Однак її проведення дало можливість визначити шляхи удосконалення інструментального навчання студентів КНР в системі музично-педагогічної освіти України,

Таблиця 3.5

### Результати констатувального експерименту

КОМПОНЕНТИ	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Мотиваційно-діяльнісний	178	63,6	63	22,6	38	13,4
Емоційно-рефлексивний	144	51,4	80	28,7	56	19,9
Інтелектуально-оцінювальний	194	69,3	56	19,9	30	10,6
Середня зважена	172	61,6	66	23,7	42	14,7

зокрема оновити методичне забезпечення, спрямувати теоретичні напрацювання у практичну площину, що буде представлено в наступному параграфі.

### 3.2 Хід та результати формувального експерименту

Інструментальне навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України передбачає комплекс заходів, спрямованих на усвідомлення студентом ролі навчально-виконавської діяльності, соціальної значущості професії вчитель музичного мистецтва. Дослідники мистецької галузі А.Козир, Л.Куненко, О.Реброва, Шугуан, Ши цюнь Бо, О.Щолокова вважають, що науково обґрунтована методика інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України повинна враховувати особливості менталітету, закономірності становлення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва та основні характеристики музично-педагогічної діяльності.

Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив, що майбутні вчителі музичного мистецтва протягом навчання у вищому навчальному закладі не оволодівають в повній мірі навичками та вміннями інструментально-виконавської діяльності, що є необхідним для успішного проведення занять в загальноосвітній школі. Це не відповідає вимогам

сучасного суспільства до фахової підготовленості фахівців музичної галузі. Причиною цього вважаємо той факт, що основними методами навчання гри на музичних інструментах часто залишаються директивні методи, внаслідок чого майбутній вчитель оволодіває необхідним комплексом інструментально-виконавських знань, умінь і навичок формально, не виявляючи при цьому пізнавальної активності та творчої самостійності. В результаті – зміст дисциплін інструментального циклу залишається поза особистісними інтересами студентів, не задовольняє їх фахових потреб, не відповідає професійним мотивам інструментального навчання.

Для того вирішення означених проблем нами було розроблено методику інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України та перевірено її дієвість у процесі формувального експерименту, який проходив в реальних умовах навчально-виховного процесу.

Пристаючи до створення методики інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України ми враховували, що результатом навчання в інструментальному класі є готовність учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності в школі і розпочинати її формування доцільно вже на початку навчання у вищому навчальному закладі, коли закладається ставлення до обраної спеціальності та усвідомлюються її соціальна сутність. При цьому інструментально-виконавські дисципліни, які мають потужний потенціал в особистісному та професійному розвитку студентів, повинні спрямовуватись на розвиток потенційних можливостей майбутнього вчителя, сприяти його входженню у світ професії. Основою формування готовності до інструментально-виконавської діяльності є поетапна педагогічна діяльність викладачів вищих навчальних закладів, спрямована на допомогу студентам у пізнанні своїх виконавських можливостей, схильності до педагогічної роботи, оволодіння знаннями педагогічної теорії та методики викладання інструментальних дисциплін

та їх реалізації у практичній діяльності. Засвоєння інструментально-виконавських умінь і навичок дозволить майбутньому вчителю успішно реалізувати ціннісний потенціал музичного мистецтва та цілеспрямовано використовувати його в освітньому процесі.

Враховуючи результати констатувального експерименту, з метою підвищення якості інструментального навчання було запроваджено повномасштабне формувальне дослідження, до якого було залучено дві групи студентів (експериментальну і контрольну) по 25 студентів у кожній групі.

Репрезентовану у другому розділі модель інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти було взято за орієнтир при створенні відповідної методики та реалізовано в процесі формувального експерименту. Модель враховує: вплив зовнішніх чинників, сучасні педагогічні концепції та специфічні принципи, потребу оновлення змісту і технологій інструментального навчання, передбачає контроль і зворотній зв'язок. У ній виокремлено мету, завдання, педагогічні умови, компоненти, критерії та показники готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності.

У процесі формувального експерименту ми керувались наступними положеннями:

- удосконалення інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України потребує визначення оптимальної пропорції музично-теоретичної, методичної та виконавської підготовки, а також комплексу заходів щодо інтеграції знань, умінь і навичок студентів у процесі навчання. Передусім це стосується теоретичної і практичної складових інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що поєднує три компоненти – мотиваційно-діяльнісний, емоційно-рефлексивний, інтелектуально-оцінювальний;

- ефективність інструментальної підготовки студентів на етапі навчання у вищому навчальному закладі забезпечується професійно-педагогічною спрямованістю інструментально-виконавського навчання, безперервністю та наступністю педагогічної діяльності, єдністю індивідуалізації та диференціації підготовки вчителів музичного мистецтва;

- основними принципами інструментального навчання слід вважати такі: проникнення у внутрішню глибинну семантику музичного твору, діалогу жанрової семантики і стильової символіки інструментальної музики, сприйняття музичного твору як інформаційної системи, ціннісно-сислової спрямованості інструментального навчання, керованості і збагачення асоціативного фонду майбутнього вчителя музичного мистецтва ;

Мета формувального експерименту полягала у практичній реалізації методики інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України та перевірки її ефективності на основі обґрунтованих нами педагогічних умов: створення педагогічно-керованого культурно-освітнього середовища; набуття студентами музичної грамотності, оптимальне поєднання ефективних форм і методів навчання, активізація виконавського досвіду студентів.

Завдання формувального етапу експерименту включали: визначення етапів інструментального навчання майбутніх учителів музики; перевірку ефективності запропонованої методики в умовах вищих навчальних закладів; обґрунтування змін у рівнях готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності; одержання вірогідних результатів та остаточних висновків.

Чинниками ефективного здійснення дослідно-експериментальної роботи ми вважали: творчу взаємодію викладача та студента в інструментальному класі; етапність проведення експериментальної роботи; інтегративність, що усуває міждисциплінарну відокремленість і

термінологічну неузгодженість у викладанні дисциплін психолого-педагогічного, мистецтвознавчого та виконавського циклу; індивідуальний підхід до студентів; націленість на успіх у навчанні та інструментально-виконавській діяльності.

При проведенні формувального експерименту ми враховували, що на становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментальне навчання впливають як об'єктивні так і суб'єктивні фактори. Враховуючи, що згідно словникових тлумачень, фактор – це основна рушійна сила, основна причина явища, суттєва обставина процесу [30], до об'єктивних факторів, які впливають на якість інструментального навчання віднесено: стан розвитку сучасної виконавської культури, науково-методичне забезпечення процесу навчання гри на віолончелі, соціокультурне і навчально-виховне середовище, загальномистецький та виконавський досвід студентів. Внутрішніми факторами виконавського становлення майбутнього педагога-музиканта є: наявність мотивів інструментального навчання, розвиненість музичних здібностей та виконавських умінь, емоційно-вольові особливості, виконавська рефлексія.

Формування предметного змісту методики інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалось з опертям на освітньо-кваліфікаційні характеристики бакалавра й магістра галузі знань 0202 «Мистецтво» напряму підготовки «Музичне мистецтво». Аналіз цих нормативних документів дозволив сфокусувати увагу на тих фахових уміннях, формування яких доцільно організувати в процесі інструментального навчання студентів з КНР. Це забезпечило можливість дидактично обґрунтованого введення в зміст інструментального навчання оптимального обсягу мистецьких фахово-орієнтованих знань з урахуванням міждисциплінарних зв'язків, наступності й цілісності їх подачі.

У процесі аналізу освітньо-професійних програм інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва освітньо-

кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр» виокремлено навчальні дисципліни, зміст яких дозволяє інтегрувати сучасний музичний і теоретичний матеріал в музично-педагогічній діяльності. Продовженням такої роботи стало доповнення змісту програм цих дисциплін музичними творами, написаними сучасними композиторами спеціально для дітей, а також введенням тем педагогічного спрямування для теоретико-практичного опрацювання, створення інформаційно-методичних кейсів, котрі б забезпечували вивчення цих тем.

З огляду на існуючі методичні доробки в галузі інструментального виконавства було визначено провідні напрями методики інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України, а саме: активізація пізнавально-виконавських інтересів і потреб; збагачення мистецьких знань та виконавського репертуару шляхом опанування навчальної та додаткової літератури; розвиток виконавських умінь і навичок, застосування емоційно-образного подання інформації в процесі навчання гри на віолончелі.

Запропонована методика інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України передбачала використання різноманітних форм і методів навчання, описаних у другому розділі.

Впровадження методики інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України здійснювалось у три етапи (*знаннєво-мотиваційний, творчо-діяльнісний, реалізаційно-коректувальний*), кожен з яких мав свою мету, завдання та власну структуру. Необхідно наголосити, що етапи було сплановано таким чином, щоб на кожному з них відбувалось поступове збагачення всіх компонентів інструментального навчання і на цій основі формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності в школі. З метою отримання об'єктивних результатів експериментальну та контрольну групи було сформовано зі студентів за



приблизно однаковим рівнем готовності до інструментально-виконавської діяльності (табл. 3.6). Для оцінювання динаміки змін було взято за основу рівні констатувального експерименту кожного досліджуваного компонента.

Таблиця 3.6

**Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах на початку формувального експерименту**

Критерії	Низький рівень		Середній івень		Високий рівень	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
Мотиваційно-діяльнісний	55,2	54,7	34,9	35,2	9,9	10,1
Емоційно-рефлексивний	55,2	54,8	35,1	35,1	9,7	10,1
Інтелектуально-оцінювальний	55,3	55,4	34,8	34,9	9,9	9,7
Середня зважена	55,2	54,9	34,9	35,1	9,8	9,9

Мета першого, *знаннєво-мотиваційного* етапу полягала у формуванні стійкого мотиваційного ставлення студентів до навчання в класі віолончелі та формування на цій основі готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності. Ґрунтуючись на культурологічному підході як основному стратегічному напрямі інструментального навчання, а також на принципах ціннісно-сислової спрямованості інструментального навчання, керованості і збагачення асоціативного фонду майбутнього вчителя музичного мистецтва, знаннєво-мотиваційний етап спрямовувався на вирішення таких завдань:

- визначення провідних напрямів виконавського розвитку студентів-віолончелістів на період проведення експерименту;

- формування зацікавленості виконавським мистецтвом, потреби виконувати та інтерпретувати музичні твори (мотиваційно-діяльнісний компонент);

- активізація емоційно почуттєвої сфери студентів, їх здатності емоційно ставитись до спілкування з мистецтвом (емоційно-рефлексивний компонент);

- накопичення знань, необхідних для проведення інструментально-виконавської діяльності в школі, розвиток умінь аналізувати та оцінювати музичні твори, висловлювати свою точку зору (інтелектуально-оцінювальний компонент).

Для вирішення поставлених завдань у ході знаннєво-мотиваційного етапу використовувались наступні методи: здобуття музичної інформації (ознайомлення з музичною літературою, навчальні дискусії, створення інформаційно-методичних кейсів), стимулювання інтересу до інструментально-виконавської діяльності (заохочення, наведення, бесіди, схвалення), а також читання з аркуша та емоційного насичення навчання в класі віолончелі. Впровадження цих методів здійснювалось з використанням індивідуальних і групових форм роботи. Ефективність зазначених методів і форм роботи визначалась впровадженням таких умов - створення педагогічно-керованого культурно-освітнього середовища, набуття студентами музичної грамотності.

Перший етап було розпочато з бесіди зі студентами про роль інструментального виконавства в професійному становленні вчителя музичного мистецтва. Загальноновизнано, що тільки підготовлений музикант, володіючий виконавськими вміннями і навичками на професійному рівні спроможний захопити дітей музикою, викликати любов та інтерес до неї. З цього приводу доречно навести слова О.Ростовського «Учитель має розвинути чутливість і потяг дітей до музики, ввести їх у світ добра й краси, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань, навчити захоплюватися

неповторністю музичних творів – чи буде це соната Моцарта, чи ноктюрн Шопена» [143, с. 3]. Великого значення у цьому процесі набуває виконавська майстерність вчителя, який має орієнтувати учнів на осмислення інтонаційно-пластичних витоків музики, самостійну інтерпретацію художнього змісту твору. Зважаючи на те, що якісне виконання музичних творів справляє на дітей сильне враження, пробуджує бажання творити музику, Н.Гродзенська наголошує, що від майбутніх вчителів музики, яких готують вищі навчальні заклади необхідно вимагати вміння досконалого володіння інструментом. «Зрозуміло, що кожний учитель хотів би, щоб діти прослухали твір у живому виконанні, тому, що його не замінить найдосконаліший запис. Крім того, діти краще сприймають музику тоді, коли можуть бачити виконавця» [47, с. 57]. В процесі бесіди необхідно підкреслити, що саме особливість дитячого сприймання вимагає від вчителя-виконавця підкреслено-виразного виконання, спрямованого на осмислення ідейного змісту твору, особливостей його художньої мови. Разом з тим, «використання фортепіано в позакласній роботі дає вчителю ще один сильний виховний засіб, завдяки якому додатково учням відкривається цілий світ музичних образів, музичних вражень» [98, с.140].

Важливо звернути увагу студентів на розвиток виконавських якостей, необхідних для успішної професійної діяльності вчителя, а саме:

- технічність – вільне володіння виконавськими прийомами;
- артистизм – свобода, одухотвореність виконання;
- виконавська воля - бажання і вміння впевнено передати свою інтерпретацію слухачам.

Успішність виконання забезпечується також умінням вчителя встановлювати логічні зв'язки на уроці музиці, які в значній мірі обумовлені змістом програми, темою уроку, музичним матеріалом. Протягом бесіди передбачалось складання майбутніми вчителями власного фахового портрета. Це завдання виконувалось студентами самостійно,

спочатку у письмовій формі, а потім обговорювалось в аудиторії. Передбачалось, що студенти мають давати щирі відповіді на запропоновані питання, а викладач відмічати найбільш переконливі та обгрунтовані з метою визначення напрямів подальшого виконавського розвитку. Необхідність обгрунтовувати свою відповідь спонукала студентів до набуття уміння виділяти головне, логічно висловлювати думки, прогнозувати власну виконавську діяльність. По-закінченню бесіди, підсумовуючи сказане, студентам необхідно наголосити, що ефективність музичного навчання і виховання дітей значною мірою залежить від особистості вчителя, його світогляду й професійної підготовки, педагогічного таланту й виконавської майстерності, багатства інтелекту і душевної чуйності, громадянської позиції.

Аналіз процесу інструментального навчання у педагогічних університетах України і Китаю засвідчив, що останнім часом контингент студентів інститутів мистецтв у більшості випадків відрізняється низьким рівнем інструментальної підготовки. В зв'язку з цим провідною ідеєю методики є виховання художнього мислення, виконавських навичок і формування на цій основі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. Така настанова передбачає включення студентів в активну творчу діяльність вже з перших занять навчання на факультеті, що можливо тільки в результаті ефективного освоєння предмету на основі гармонічного розвитку здібностей і накопичення знань.

Це визиває необхідність системної побудови навчального процесу, в якому будуть реально діяти внутрішні і міжпредметні зв'язки. Для цього необхідно виконувати існуючі вимоги до організації навчального процесу:

- чітко визначити обсяг знань і навичок, обов'язкових для оволодіння студентами;
- наперед продумувати внутрішні і між предметні зв'язки в навчальному процесі;

- з найбільшою продуктивністю використовувати навчальний час на уроці.

Ефективному впровадженню цих вимог в практику сприяє фіксація, постановка навчальних задач і послідовність їх вирішення в класі віолончелі.

Приступаючи до розвитку виконавських навичок, необхідно наголосити, що успішність їх формування багато в чому залежить від творчої спроможності педагога та її спрямованості, що дасть можливість:

- не допускати прогалин у формуванні знань, умінь і навичок;
- не порушувати логіки формування виконавських навичок;
- підпорядковувати підбір репертуару логіці формування знань, умінь і навичок;---- забезпечити умови організації активної творчої діяльності кожного учня.

Студентам необхідно знати, що надзвичайно важливим моментом, основою формування виконавських навичок є логіка розгортання навчального процесу. Це полегшує педагогічну працю і тим самим відкриває можливість вирішення виникаючих в процесі навчання проблем. Також необхідно зупинитись на деяких, з нашої точки зору, важливих методичних положеннях, яких необхідно дотримуватись в процесі навчання гри на віолончелі. А саме:

- оцінювати студентів необхідно за рівнем засвоєння знань і набутих навичкам;
- «тримати» учня на одних і тих самих задачах слід стільки часу, скільки необхідно для їх якісного засвоєння.

Для цього необхідно:

- якомога частіше змінювати художній та інструктивний репертуар;
- постійно міняти форми і методи роботи;
- в роботі з учнями активно формувати «дисципліну думки», слухові, рухові і слухо-рухові комплекси;
- розвивати образно-емоційне сприйняття.

Важливо враховувати, що метою уроку на будь-якому етапі навчання слід вважати найбільш повноцінне сприйняття інформації учнем. З цього приводу відомий педагога-віолончеліст Ю.Полянський, наголошує на двох основних моментах: перший - це форма подачі і якість музичного матеріалу, другий – це запам'ятовування матеріалу учнем, що залежить від способу його подачі: формально-логічного, при якому теми і відповідні задачі слідує одна за одною, або інтегративного, де навчальні задачі корелюються з іншими дисциплінами, взаємодіють між собою, що в свою чергу приводить до появи нових знань, умінь [118, с.10].

Прикладом останнього може бути урок на тему: «Пісенність мелодії та її виконавське втілення», проведений із студентом з КНР Чан Гог. На уроці використовувався інтегративний метод навчання при якому вивчення навичок ведення смичка поєднувалось із засвоєнням знань про особливості «Колискової пісні» Р.Шумана. Це дає позитивний результат: відтворення мелодії на відкритій струні зі всіма її особливостями - м'якість атаки звуку, плавне і рівне звуковилучення - набуває усвідомлено виразного характеру. Відповідно ведення смичка у свідомості студента виступає як виконавський засіб виразності. При виконанні «Пісні» В.Сокальського першочергову увагу необхідно спрямувати на свободу і природність рухів. Для того, щоб звук був рівним, чистим, без-яких будь-яких сторонніх призвуків, студент повинен добитися:

- звучання, що не перевищує мецо форте;
- вміння постійно порівнювати якість звуку з тембром голосу.

Значно прискорюють оволодіння кантиленою (штриховою технікою) емоційна включеність студента, наявність асоціативних уявлень, усвідомленість характеру і способу інтонування наспівних мелодій.

На уроці підкреслювалось, що досягнення наспівності може здійснюватись і за допомогою асиметричних штрихів. Для цього студентові необхідно оволодіти трьома основними навичками:

- збереження однакової і м'якої атаки звуку;

- збереження рівності звучання при зміні швидкості ведення смичка;
- зміна місця ведення смичка на струні, а саме: при грі короткого звуку незначний зсув ігрової точки в сторону грифа, при грі довгого – в сторону підставки.

Оволодіння цими навичками дає можливість грамотного прочитання кантиленного твору асиметричними штрихами.

Неабиякої гнучкості вимагає від педагога планування і вивчення етюдного матеріалу. Частково етюди можна замінювати п'єсами з подібними інструктивними задачами. Це сприяє формуванню художнього мислення і вихованню інтересу до занять, особливо на першому етапі експерименту. Варто наголосити, що навчальні програми передбачають вивчення обмеженої кількості етюдів протягом року. А формування однієї навички зазвичай переростає в довготривалий процес, що робить бажаним освоєння різних навичок на матеріалі одного й того ж етюд (для полегшення можна використовувати окремі фрагменти, що забезпечують одночасне формування і закріплення всіх необхідних навичок. Вивчення як художнього так і конструктивного матеріалу повинно забезпечувати розвиток художнього мислення, сприйняття та пам'яті. Тому увагу студентів слід звертати на якість звуку, динаміку, виразність виконання.

Наприкінці першого знаннево-мотиваційного етапу ми перейшли до створення інформаційно-методичного кейсу який, на наш погляд, повинен включати характеристику віолончелі як інструменту (кн. контрабас) музичні терміни, тлумачення штрихів, основні методичні принципи та положення навчання гри на віолончелі.

По завершенню першого етапу ми провели перший діагностичний зріз рівнів готовності до інструментально-виконавської діяльності студентів контрольної та експериментальної груп. Результати діагностування після першого знаннево-мотиваційного етапу експерименту представлені у таблиці 3.7

Таблиця 3.7

**Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах після 1 етапу формувального експерименту**

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
Мотиваційно-діяльнісний	51,2	49,6	36,3	37,2	12,5	13,2
Емоційно-рефлексивний	49,1	47,5	37,1	38,2	13,8	14,3
Інтелектуально-оцінювальний	52,8	50,4	35,5	36,9	11,7	12,7
Середня зважена	51,1	49,1	36,3	37,4	12,6	13,4

Відповідно до авторської методики, другий (творчо-діяльнісний) етап формувального експерименту був спрямований на вирішення таких завдань:

- формування мотиву досягнення і на цій основі удосконалення умінь і навичок інструментального виконавства (артикуляції, фразування, тощо.) (мотиваційно-діяльнісний компонент);
- активізація емоцій і почуттів студентів, мистецької рефлексії (емоційно-рефлексивний компонент),
- розвиток мистецького інтелекту, включення студентів в художньо-аналітичну діяльність (інтелектуально-оцінювальний компонент).

Провідними умовами другого (творчо-діяльнісного) етапу ми вважали набуття студентами музичної грамотності та оптимальне поєднання ефективних форм і методів навчання, що максимально забезпечує інтелектуальне і виконавське самовдосконалення майбутнього вчителя, націлює на професійне зростання і реалізацію. Цей етап ґрунтувався на синергетичному підході, що детермінує ідею відкритості і творчого характеру навчання в класі віолончелі з урахуванням принципів проникнення у внутрішню глибинну семантику музичного твору, діалогу



жанрової семантики і стильової символіки інструментальної музики. Важливими об'єктивними факторами підвищення ефективності інструментального навчання на другому етапі ми вважали: культурно-освітнє середовище майбутніх учителів у період навчання, їх життєвий і мистецький досвід. Неабияку роль відіграла участь студентів у виконавських конкурсах, олімпіадах, мистецьких проектах. Поряд з цим відчувався вплив й суб'єктивних факторів, таких як індивідуально-психологічні особливості студентів, їх емоційно-вольовий настрій, розвиненість музичних здібностей тощо.

З метою поглиблення інтересу і закріплення установки на формування готовності до інструментально-виконавської діяльності на початку другого етапу зі студентами експериментальної групи було проведено круглий стіл з методики навчання гри в класі віолончелі. Для створення неформальної та сприятливої атмосфери спілкування, залучення всіх присутніх до обговорення питань учасники сиділи обличчям один до одного і могли швидко відповідати на запитання і вступати в дискусію. Перед початком дискусії студентам було повідомлено, що дискусія – це обговорення проблеми, а не змагання її учасників, тому необхідна повага до чужих думок і готовність їх вислухати, розуміння того, що погляди на віолончельну можуть не співпадати. Студентам було запропоновано ознайомитись з працями Х.Беккера «Техніка і мистецтво гри на віолончелі», Ю.Білоусової «Становлення та розвиток музики для віолончелі соло у 17-18 столітті», Л.Гінзбурга «Історія віолончельного мистецтва», В.Ларчікова «Музично-виконавський арсенал сучасного віолончеліста» та ін. і визначити основні завдання і рекомендації з навчання гри на віолончелі. Опрацювання цих праць (дод. Г) дозволило закласти основи методичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва, розвинуло їх здатність аналізувати власну інструментальну підготовку, спрямувало виконавські знання студентів у практичну площину.

Протягом дискусії студенти висловлювали власні погляди, пропозиції, запитання, а саме: «Не усвідомлював важливість вивчення будови руки», «Робота над технікою вимагає не тільки розвитку швидкості пальців, але й інтелекту», «Робота віолончеліста подібна до роботи спортсмена», «Як боротися з переграванням рук, як їх лікувати?», «Які методики навчання віолончеліста є оптимальними?». Ці питання викликали активне обговорення, в ході якого студенти зясували, що необхідно свідомо ставитися до вивчення і розвитку виконавського апарата, ознайомлюватись з новими методичними працями, дотримуватись гігієни гри та багато часу займатися самостійно. Використання елементів «мозкового штурму» дозволяє створити «банк ідей» з яких вибирають основні, найважливіші для майбутньої інструментально-виконавської діяльності, стимулює пізнавальну активність студентів, вимагає швидкості і гнучкості мислення. Висловлені протягом дискусії погляди дозволяють осмислити значущість поставлених питань і викликають живе обговорення. Впровадження на даному етапі педагогічної умови оптимального поєднання ефективних форм і методів навчання, вимагало, для підтвердження деяких висновків, застосування звуко і відеозаписів, що дозволило проаналізувати виконавську манеру представників різних віолончельних шкіл, пересвідчитись у доречності деяких методів і прийомів, переглянути відеуроки провідних фахівців, вивчити їх досвід, тим самим немов побувати на реальному майстер-класі. Така форма роботи стимулювала майбутніх учителів до аналізу почутого і побаченого, заохочувала до виконавського зростання. Тому, на цьому етапі експерименту продовжилась робота над розвитком виконавських умінь та освоєнням техніки звукової динаміки у віолончельних творах різних стильових напрямків.

Провідні педагоги-віолончелісти наголошують, що надзвичайно важливим елементом вивчення віолончельних творів є виявлення в музичному тексті різних засобів музичної виразності, а також виділення їх ролі в становленні художнього образу. Однак для віолончеліста аналіз

власної мелодійної лінії явно не достатній. Жанрові характеристики, особливо маршеві або танцювальні, зазвичай, зосереджуються у фортепіанному супроводі. Тому викладачу необхідно зі студентом проаналізувати виразні особливості акомпанементу: метро ритмічні і фактурні, ладові, регістрові, артикуляційні. Для проведення такого аналізу можна використовувати окремо акомпанемент і дати можливість студентові подумати над його особливостями. Для того, щоб ці роздуми були цілеспрямованими, педагогу доцільно поставити перед учнем чіткі і посильні задачі. Для прикладу можна розглянути такі різнохарактерні твори як «Елегія» О.Глазунова та «Гумористичний танець» Ф.Вітачека.

Важливим компонентом у навчанні гри на віолончелі є транспонування, яке активізує розвиток музичного слуху, допомагає виробити вільну орієнтацію в різних ладових ситуаціях. Удосконалення (набуття) навичок транспонування починається з виконання на інструменті п'єс в діапазоні малої і великої секунд від різних звуків без визначення тональності (потім діапазон розширюється до малої і великої терції). Головним у цьому завданні є слухання відповідного інтервалу і вміння відтворити п'єсу точно в інтонаційному і ритмічному смислі. У випадку необхідності уточнення інтонації студент повинен використовувати поправочні рухи (без порушення ритму і повторної вимови окремих звуків). Транспозиція нотного тексту на інтервал квінти здійснюється шляхом його виконання на сусідній струні. Поряд з транспонуванням студентам необхідно оволодіти навичками читання з аркуша. Для читання з аркушу студентам доцільно пропонувати твори в помірному темпі, з використанням легких ритмічних малюнків. Наприклад: Д.Буонончіні «Арія», Г.Перселл «Арія», А.Дворжак «Мелодія», О.Лядов «Мелодія» та інші. Використання даного методу дозволяє перевірити закріпленість постановочного оформлення рук, правильність вимови плавних штрихів деще і легато, рівень прочності навичок поправочних рухів і відтворення метро ритму. Підсумовуючи даний вид роботи, зазначимо - транспонування

та читання з аркушу музичних творів займає важливе місце в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва, тому оволодіння відповідними навичками є одним із пріоритетних завдань навчання у класі віолончелі.

У межах формування творчо-діяльнісного компонента ми вважали необхідним запропонувати студентам випускних курсів визначити комплекс умінь, які, на їхню думку, необхідні вчителю музичного мистецтва для здійснення інструментально-виконавської діяльності у школі. Для цього студентам необхідно було ознайомитись з таблицею та визначити рангову вагу кожного вміння. Результати подані в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

### Перелік умінь та ступінь їх значущості для студентів

№	Групи вмінь	Рангова вага вмінь
		Студенти (187 осіб)
1.	Транспонування	3
2.	Читання з аркуша	2
3.	Комунікативні	4
4.	Виконавські	1
5.	Дослідницькі	7
6.	Творчі	6
7.	Музично-аналітичні	8
8.	Музично-просвітницькі	9
9.	Методичні	5
10.	Самоосвіти	10

Аналіз отриманих результатів засвідчив. Серед представлених умінь, які забезпечують успішність інструментально-виконавської діяльності в школі студенти на перше місце поставили виконавські вміння, другу і третю позицію зайняли вміння читати з аркуша та транспонувати. Це є свідченням того, що майбутньої вчителі добре розуміють важливість інструментального навчання для майбутньої професійної діяльності. Четверте і п'яте рангове місце займають комунікативні та методичні вміння, які дозволяють організувати різні види музичної діяльності дітей, навчати їх любити і цінувати музичне мистецтво, розвивати музичні

здібності і творчі задатки. Важливість дослідницьких і творчих умінь пояснюється (6 і 7 позиція), на нашу думку тим, що в умовах особистісно-орієнтованої освіти саме вони дозволяють виявити самотність, самоцінність та музичний досвід кожної дитини і на цих засадах побудувати процес музичної освіти учнів. Передостання позиція музично-аналітичних та музично-просвітницьких умінь пояснюється тим, що ці вміння в повну силу виявляються переважно на уроках музики - в процесі слухання музики, вивчення пісень, а також в процесі музично-просвітницької діяльності вчителя. Негативною можна вважати 10 позицію умінь самоосвіти, що свідчить про те, що студенти не розуміють як важливо для вчителя підтримувати і підвищувати свій виконавський рівень, набувати нових знань та практичних умінь.

Підсумовуючи даний вид роботи наголосимо, що ранжування значущості для студентів виділених умінь:

- важливе для організації навчання в класі віолончелі;
- необхідне при створенні сучасних методик підготовки вчителя музичного мистецтва;
- визначальне при формуванні готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності;
- спрямовує процес інструментального навчання у практичну площину.

Варто зазначити, що протягом ранжування ми намагалися виявити погляди студентів не імперативними методами, а шляхом добору аргументованих доказів, логічним викладенням власних думок. Таким чином, на думку студентів, сучасний вчитель-музикант повинен володіти виконавськими навичками, розвинутим музичним інтелектом та емоційно-вольовими якостями, досконалою методико-теоретичною підготовкою та навичками педагогічного спілкування.

Другий етап експерименту завершувало виконання навчальної програми. Виступи студентів оцінювались за визначеними критеріями. За

результатами у контрольній та експериментальній групах було зроблено другий порівняльний зріз. Його результати засвідчили (табл.3.9), що відбулося значне підвищення рівня готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності, студенти стали усвідомлювати необхідність удосконалення виконавських навичок для майбутньої професійної діяльності, у багатьох актуалізувалися мотиви відповідальності за результати навчальної діяльності; процес навчання гри на віолончелі у переважній кількості студентів набув особистісного смислу.

Таблиця 3.9

**Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах після 2 етапу формувального експерименту**

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %
Мотиваційно-діяльнісний	36,8	23,6	40,7	46,2	22,5	30,2
Емоційно-рефлексивний	36,5	24,1	40,4	45,8	23,1	30,1
Інтелектуально-оцінювальний	35,5	22,2	41,1	46,7	23,4	31,1
Середня зважена	36,2	23,3	40,7	46,2	23	30,4

Домінантою третього (*реалізаційно-коректувального*) етапу стала виконавська реалізація і корекція набутих знань, умінь і навичок інструментального навчання, що передбачало вирішення низки завдань:

- забезпечення цілісності інструментальної підготовки студентів, спрямованість на виконавський саморозвиток та самореалізацію (мотиваційно-діяльнісний компонент);

- виховання емоційної стійкості та волевої активності (емоційно-рефлексивний компонент);

- розвиток здатності до музичного пізнання та творчої ініціативи (інтелектуально-оцінювальний компонент). Реалізація цих завдань ґрунтувалась на загальних (діяльності, варіативності, наслідування, взаємодії) та спеціальних принципах (діалогу жанрової семантики і стильової символіки інструментальної музики, сприйняття музичного твору як інформаційної системи, ціннісно-сміслової спрямованості інструментального навчання) які органічно виплавають з культурологічного та інтеграційного підходів головними пріоритетами яких є усвідомлення ціннісної сутності інструментального виконавства та готовності до інструментально-виконавської діяльності. Крім того, орієнтація на інтеграційний підхід забезпечила єдність організації й результатів інструментального навчання і знайшла втілення в між предметних зв'язках у випадках переходу від одного виду діяльності до іншого. Для підвищення ефективності запропонованих завдань було реалізовано всі визначені педагогічні умови: створення педагогічно-керованого культурно-освітнього середовища, набуття студентами музичної грамотності, оптимальне поєднання ефективних форм і методів навчання, активізація виконавського досвіду студентів.

На третьому етапі відбувалась реалізація набутих студентами виконавських знань та умінь. З цією метою для вивчення було взято більш складний, з точки зору художності та техніки, репертуар, зокрема І.С.Бах «Сюїта для віолончелі соло» №5 c-moll, В. Сильвестров «Елегія для віолончелі соло», Є Дога «Джой».

Приступаючи до вивчення «Сюїти для віолончелі соло» І.С.Баха №5 c-moll, студентам необхідно знати, що вона написана у Кьотенський період життя композитора, ознаменований експериментаторськими пошуками в галузі світської музики, вдосконаленням і розвитком інструментарію. В Сюїті представлений широкий спектр емоційних станів,

відтінків та виражальних можливостей інструмента, значна кількість складних технічних прийомів (деташе, легато, комбіновані штрихи, акорди, гами, арпеджіо, подвійні ноти і т. д.). Художньо-образний світ сюїт досить різноплановий: у Прелюдях – це радість, роздум і печаль, у Сарабандах - суб'єктивні переживання, у танцювальних частинах - безліч жанрових характеристик та мовних інтонацій. Також необхідно звернути увагу на застосований І.С.Бахом, поширений в епоху бароко прийом скордатури, при якому акорди мають насичений об'ємний резонанс, а опущена на тон верхня струна додає тембру віолончелі і, відповідно, характеру звучання П'ятої сюїти, скорботнішого, емоційно «приглушеного» відтінку. Таким чином, звучання тональності *до-мінор* набуває нових тембрових фарб, які неможливі при виконанні у звичайному строї інструмента.

Зовсім інші задачі стоять перед студентом при вивченні «Елегії» В.Сильвестрова. За словами Зав'ялової, п'єса написана в стилі «неоромантичного, рефлексуючого музикування». Також необхідно зважати, що тембральні особливості інструмента і специфічність звучання віолончелі без супроводу передбачають певний тип змістового наповнення. Тому студентові необхідно передати ліризм та романтичні почуття, закладені в нотному тексті. Що стосується технічної сторони виконання, необхідно звернути увагу на такий виконавський прийом як вібрація, вільне володіння яким дозволяє досягнути якісного і виразного звучання.... Як і у вокальному виконавстві, використання (активізація) вібрації на смичкових інструментах обумовлюється, перш за все, емоційним підйомом, пов'язаним з відображенням у виконуємі музиці глибоких людських почуттів. З цього приводу доречно навести думку відомого віолончеліста П.Казальса, який порівнює функцію вібрації на віолончелі з її роллю у вокальному виконавстві і варіює її характер у відповідності з характером музичної фрази. «Вібрація, - вважає відомий віолончеліст,- є засобом вираження почуття, а не доказом його наявності»



[42, с. 40]. Працюючи над цим твором, студент повинен встановити, яка вібрація буде відповідати характеру кожної фрази. Критерієм є також її зміст і настрої, динамічний нюанс, регістр і тембр. Разом з тим, музичні образи твору підкажуть студентові, повинна бути вібрація схвильованою або спокійною, плавною, тобто якими повинні бути амплітуда (розмах) і періодичність (частота) вібрації. При цьому, у верхніх регістрах використовується більш подрібнена вібрація і з меншою амплітудою. На басових струнах віолончелі особливо помітна неуместность частих і мілких коливань в нижньому регістрі. Зазвичай більш часті коливання вимагають при виконанні фрази в нюансі *pp* і більш крупні при *f s ff*.

Працюючи над «Елегією», необхідно звертати увагу студентів на культуру виразного звучання, адже вона є засобом виконавського втілення мелодії - однієї з найважливіших основ музичного твору. На прикладі «Елегії» В.Сильвестрова, ми прагнули показати студентам як, творчо відтворюючи образи п'єси і вкладаючи в їх трактовку своє активне її розуміння, можна донести до слухача красу цього чудового твору, пережити і відчуте композитором.

Враховуючий набутий протягом двох етапів експерименту виконавський досвід студентів, в межах третього етапу було проведено конкурс на краще виконання самостійно вивченої п'єси, яку студенти вибирали самі. Спостереження засвідчили, що більшість з них виявили зацікавленість та ентузіазм у пошуках гарного конкурсного твору, ознайомились з великою кількістю віолончельної музики, прослухали різноманітні інтерпретації з метою представлення у конкурсній програмі цікавих і оригінальних творів різних стильових напрямів. Також необхідно було враховувати одну умову - музика повинна бути цікавою і доступною для дітей і добре сприйматися дитячою аудиторією. Для вивчення було вибрано такі твори:

Як приклад, представимо деякі основні моменти роботи зі студентом Лі Гуон над «Сумною пісенькою» П.І.Чайковського. В основу покладено

обробку для віолончелі і фортепіано О.Вержбиловича, як найбільш близьку до оригіналу. Приступаючи до вивчення п'єси, студентові необхідно знати, що вона написана в 1878 році - в рік створення композитором опери «Євгеній Онегін», «Дитячого альбому» та Скрипкового концерту. Також необхідно розказати про видатного віолончеліста ХХ сторіччя О.Вержбиловича, який був найкращим учнем видатного М.Давидова. При вивченні твору необхідно підкреслити його пісенну основу, адже це - лірична пісня-розповідь в теплих, м'яких тонах про сумні, але не трагічні спогади. Тому виразний і задушевний «спів на інструменті» повинен лягти в основу розкриття художніх образів даного твору. Автор підкреслює це спеціальною вказівкою на початку п'єси: «*la melodia con molto espressione*», що передбачає необхідність дуже виразного виконання мелодії. З цього витікає прагнення до чистого, красивого і співочого звуку, здатного передати виразність задушевної ліричної пісні як основного образу твору. Студентові необхідно пояснити, що художній образ твору диктує і відповідний темп виконання – *Allegro non troppo*, тобто не дуже швидко. Музичний зміст твору вимагає різних барв у звучанні мелодії. Звідси – і різниця в динаміці, вібрації і характері штриха (*portato, detashe, legato, portamento*). На завершальному етапі роботи над п'єсою і в процесі концертного виступу студент повинен досягнути максимального ступеня перевтілення, правдивого і переконливого виконання.

Порядок проведення формувального експерименту передбачав виконання післяконкурсних завдань, зокрема: визначити першочерговість виконавських завдань, які студенти намагались втілити:

- думати про виразність виконання;
- виконати технічно досконало;
- зіграти правильно текст і не забути його;
- поступово вирішувати усі поради викладача щодо настрою та характеру твору;
- виконати усі позначення, що є у тексті;

– прагнути зіграти яскраво, емоційно.

Спостереження показали, що творчо підходячи до вирішення як виконавських так і теоретичних завдань, студенти прагнули, в першу чергу, зіграти твір яскраво, емоційно; думали про виразність і технічність виконання, при цьому уникаючи текстових помилок. Настанова на доступність для дитячого сприйняття сприяла формуванню у студентів вміння підбирати репертуар та виразно, переконливо і яскраво його виконувати. Умови конкурсу вимагали не тільки виконання самостійно вивченої п'єси, але й вербальної художньо-педагогічної інтерпретації (поданої у вигляді анотації у дод. Е). Відпрацювання вмінь її написання є досить важливим, адже не всім студентам вдається переконливо і доступно розказати про музичний твір дітям, емоційно захопити їх музикою.

Аналіз наукових праць провідних вчених (О.Шацької, Д.Кабалевського, О.Ростовського, Л.Хлебнікової та ін.) дозволив визначити основні позиції створення цікавої художньо-педагогічної інтерпретації, а саме:

- ознайомитись з біографією композитора, історією написання музичного твору;
- вивчити різні виконавські інтерпретації, що існують у звукозаписі та нотному матеріалі; -- опрацювати різні анотації, музикознавчі дослідження, критичні статті;
- подати власне художньо-педагогічне тлумачення твору, що включає особливості композиторського стилю автора, розкриття ідеї та художньо-образного змісту, форми і засобів втілення (ці рекомендації було включено до інформаційно-методичного кейсу).

Важливою умовою яскравої та образної вербальної інтерпретації є вільне володіння мовою та акторською майстерністю (мімікою, жестикуляцією, риторикою), що дозволить вчителю переконливо презентувати музичний твір. З метою набуття майбутніми вчителями

акторських навичок використовувались методи «Оратор», «Мім», «Влада жесту»..

Перевіряючи якість представлених інтерпретацій в конкурсних умовах майбутні вчителі змогли їх реалізувати в період педагогічної практики. Отже, участь студентів у конкурсі сприяла їх виконавському зростанню, а також надала нам цілком повне уявлення про стан їхньої готовності до інструментально-виконавської діяльності. Вважаємо за доцільне підкреслити, що виконання творчо-розвивальних завдань здійснювалось під керівництвом педагога з використанням наступних методів: цілісного огляду і виконання творів, наочного показу, інтонаційної підтримки, уявної аудиторії та художнього перебільшення. Якість виконання запропонованих завдань оцінювали експерти, обрані з викладачів кафедри. Підсумок проведеної роботи підбивався шляхом подальшого розбору конкурсних виступів та представлених завдань, де кожен експерт мав висловити свої враження, зауваження і побажання.

Результати третього етапу визначались за розробленими критеріями в межах навчального процесу з урахуванням концертно-просвітницької діяльності студентів. Результати представлено у таблиці. 3.10.

Таблиця 3.10

**Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах після 3 етапу формувального експерименту**

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %
Мотиваційно-діяльнісний	25,4	8,4	46,7	50,4	27,9	41,2
Емоційно-рефлексивний	25,3	7,9	46,5	50,5	28,2	41,5
Інтелектуально-оцінювальний	25,6	7,4	46,6	50,9	27,8	41,7
Середня зважена	25,4	7,9	46,6	50,6	27,9	41,4

Необхідно зазначити, що в результаті цілеспрямованого впровадження методики інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України, що включала як традиційні форми і методи роботи, так і розроблені автором спеціальні методи навчання гри на віолончелі, а саме інструментального запозичення, емоційного насичення інструментального навчання та інтелектуалізації виконавської дії, ми отримали значне підвищення рівня готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності в експериментальній групі. Цілеспрямований розвиток виконавських навичок та умінь, ознайомлення та вивчення науково-методичної літератури, включення студентів у різні види навчально-виконавської діяльності сприяло усвідомленому спрямуванню студентів на виконавське самовдосконалення та самореалізацію.

У процесі формувального експерименту ми спостерігали за тим, як завдяки розробленій методиці збагачувалась емоційно-почуттєва сфера студентів, покращувались їх комунікативні вміння, наповнювався мистецький тезаурус. Майбутні вчителі поступово навчилися реалізовувати власні знання і виконавський потенціал, самостійно працювати в інструментальному класі, оцінювати результати виконавської діяльності. Таким чином, використання різноманітних форм і методів навчання, участь у дискусіях, круглих столах, конкурсах та гуртах сприяла підвищенню мотивації студентів, їх зацікавленості у виконавському зростанні та досягненні професійного успіху. Крім того, розроблена методика досить органічно вписалась в навчальний процес підготовки вчителів музичного мистецтва, дозволила реалізувати потенційні можливості кожного студента за рахунок включення у різні види інструментально-виконавської діяльності, яка вийшла за межі аудиторної роботи, набула особистісного сенсу.

Перевірка ефективності представленої методики інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України

відбувалась шляхом зіставлення результатів експериментальних та контрольних груп протягом всіх етапів формувального експерименту. Ця перевірка передбачала проведення контрольних діагностичних зрізів на основі розроблених критеріїв і показників готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності, а також методи математичної статистики. Усього було проведено 4 контрольні зрізи: перед початком, на початку, всередині та наприкінці формувального експерименту. У наведеній нижче таблиці 3.11. простежується динаміка зростання рівня готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності у студентів ЕГ у порівнянні з КГ.

Таблиця 3.11

**Динаміка зміни рівнів готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності (у відсотках)**

РІВНІ	Діагностувальний зріз	1-й проміжний зріз	2-й проміжний зріз	3-й заключний зріз	Зміни
Експериментальна група					
Низький	49	49,1	23,3	7,9	47
Середній	35,1	37,4	46,2	50,6	15,5
Високий	9,9	13,4	30,4	41,4	31,5
Контрольна група					
Низький	55,1	55,1	36,2	25,4	29,8
Середній	34,9	36,3	40,7	46,6	11,7
Високий	9,9	12,6	23	27,9	18,1

Аналіз даних таблиці свідчить, що якщо на початку формувального експерименту співвідношення студентів за відповідними рівнями приблизно однакове, то наприкінці картина змінюється. Так, в ЕГ кількість студентів, рівень готовності до інструментально-виконавської діяльності яких відповідає високому зросла від 9,9% до 41,4%, разом з тим, збільшилась кількість студентів, віднесених до середнього рівня (від 35,1% до 50,6%), кількість студентів з низьким рівнем значно скоротилась (відповідно 49 % проти 7,9%). Проведене дослідження підтвердило доцільність запропонованої методики і дозволило зробити такі висновки.

### Висновки до 3 розділу

1. На підставі теоретичного аналізу проблеми інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України і результатів констатувального експерименту обґрунтовано критерії (мотиваційно-діяльнісний, емоційно-рефлексивний, інтелектуально-оцінювальний) та рівні (високий, середній, низький) готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності, які забезпечують її повноцінне діагностування і перевірку в умовах навчального процесу.

2. Розроблено діагностичний інструментарій констатувального та формувального експериментів, який уможлиблює виявлення рівнів сформованості означеної якості. Відповідно до критеріальних характеристик виділено три рівні готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності (високий, середній та низький).

3. На констатувальному етапі дослідження зафіксовано низький рівень готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності, що засвідчує недостатню умотивованість та пасивність студентів щодо вдосконалення інструментальної підготовки, спроможність самостійно виконувати прості виконавські завдання, фрагментарність засвоєних знань та невміння їх використовувати в самостійній діяльності, наявність проблем у спілкуванні зі школярами.

4. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України та відповідну модель, в якій спільне функціонування усіх елементів характеризується гармонійним поєднанням: педагогічної взаємодії, об'єктивних і суб'єктивних факторів впливу на особистість, загально-педагогічних та спеціальних принципів навчання, педагогічних умов, засобів, форм і методів навчання. Відповідно до розробленої методики, формування готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності здійснюється впродовж трьох

етапів: знаннєво-мотиваційного, творчо-діяльнісного, реалізаційно-коректувального.

5. На заключному етапі експерименту виявлено статистично достовірну динаміку зростання рівня готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності в експериментальній групі порівняно з контрольною. Дані експериментальної роботи показали, що більшою мірою навчальному впливу піддається інтелектуально-оцінювальний компонент, який передбачає набуття нових знань, оволодіння новими виконавськими прийомами і уміннями. Становлення емоційно-рефлексивного компонента відбувається переважно в процесі ознайомлення з новими інструментальними творами, спілкування з викладачами і студентами, підготовки до концертних виступів. Формування мотиваційно-діяльнісного компонента здійснювалось в дискусійних розмовах, в період педагогічної практики, під час відвідування концертів однокурсників та філармонії.

6. Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту показав, що існує можливість переходу студентів з низького рівня готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності на більш високий. Динамічні характеристики в експериментальній групі мають такий вигляд: на високому рівні відбулися зміни від 9,9 % до 41,4% ; на низькому – від 54,9 % до 7,9 %. Такі результати свідчать про доцільність впровадження у процес інструментального навчання вищих педагогічних навчальних закладів розробленої методики.

Результати експериментального дослідження відображені у статтях [22, 23].



## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичні узагальнення та запропоновано методичне вирішення проблеми інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України, що знайшло відображення у педагогічному обґрунтуванні змісту і структурних компонентів, розробці та апробуванні відповідної моделі, визначенні педагогічних умов, встановленні критеріїв діагностування рівня готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності.

Результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої методики і дозволили зробити такі висновки:

1. Історико-теоретичний аналіз становлення віолончельного мистецтва виявив його глибокі історичні корені, котрі пов'язані з тривалою еволюцією народних смичкових інструментів. З'ясовано, що науково-методична думка спрямовувалась на вивчення різних аспектів навчання гри на віолончелі: від удосконалення виконавських здібностей, умінь і навичок до виховання цілісного, гармонійно розвинутого музиканта. Порівняльно-змістовий аналіз науково-методичних праць дозволив розкрити еволюцію цілей і методів навчання у віолончельній теорії і практиці, прослідкувати наступність її принципових засад, зв'язок із естетичними ідеалами епохи, розвитком музичного інструментарію, вимогами суспільства до педагогічної і виконавської практики. Проаналізовано педагогічні особливості та методичні принципи провідних віолончельних шкіл світового рівня (німецької, бельгійської, французької, російської, іспанської).

Визначено, що згідно сучасних наукових поглядів інструментальне навчання необхідно розглядати як музично-освітній феномен, структурно і функціонально підпорядкований мотиваційно-цільовим, змістовим, процесуально-організаційним завданням виконавського розвитку студентів,

а також як засіб удосконалення їх фахової підготовки. Готовність до інструментально-виконавської діяльності є цілісним психологічним та змістово-методичним утворенням, що об'єднує налаштованість студентів на інструментально-виконавську діяльність, засвоєння ними музично-педагогічних знань, вміння художньо-педагогічно інтерпретувати музичні твори та оцінювати їх результативність в процесі музично-естетичного розвитку школярів.

2. Результати дослідження засвідчили, що критеріями визначення готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва можуть стати мотиваційно-діяльнісний, емоційно-рефлексивний, інтелектуально-оцінювальний. Вивчення стану інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України засвідчує відсутність єдиної цілісної системи роботи з формування у студентів здатності ефективно здійснювати інструментально-виконавську діяльність. Результати аналізу усталеної практики інструментального навчання майбутніх учителів музики виявили переважно низький (61,6 %) рівень готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності, що зумовлює пошук шляхів його вдосконалення та розроблення відповідної методики.

3. У дослідженні визначена і апробована модель інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України. В контексті моделювання досліджуваного процесу визначені педагогічні умови удосконалення процесу інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України: створення педагогічно-керованого культурно-освітнього середовища, набуття студентами музичної грамотності, оптимальне поєднання форм і методів навчання, активізація виконавського досвіду студентів.

4. У процесі дисертаційного дослідження розроблена та експериментально перевірена методика інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України, яка

передбачає послідовне використання в процесі знаннєво-мотиваційного, творчо-діяльнісного, реалізаційно-коректувального етапів розроблених принципів (проникнення у внутрішню глибинну семантику музичного твору, діалогу жанрової семантики і стильової символіки інструментальної музики, сприйняття музичного твору як інформаційної системи, принцип ціннісно-сміслової спрямованості інструментального навчання, принцип керованості і збагачення асоціативного фонду) та авторських методів роботи (інструментального запозичення, емоційного насичення інструментального навчання та інтелектуалізації виконавський дій).

Унаслідок експерименту встановлено, що впровадження методики інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України сприяло підвищенню рівня готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності (частина студентів, віднесених нами до високого рівня готовності до інструментально-виконавської діяльності зросла від 9,9% до 41,4%, разом з тим, збільшилась кількість студентів, віднесених до середнього рівня (від 35,1% до 50,6%), кількість студентів з низьким рівнем значно скоротилась (відповідно 49% проти 7,9%)), що свідчить про ефективність розробленої методики.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України і не претендує на всебічне розкриття означеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання забезпечення наступності методів і форм інструментального навчання, а також визначення шляхів модернізації фахової підготовки вчителів музичного мистецтва. Результати дослідження відображені у статтях [22? 23]/

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврагинер В.И. Обучение и воспитание музыканта-педагога : учеб. пособие по курсу педагогики для студентов высш. муз. учеб. заведений / В.И. Аврагинер. – М., 1981. – 80с.
2. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства : в 3-х ч. 2-е изд., доп. /А.Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1988. – ч.1 и 2 – 423 с.
3. Андрейко О.І. Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта – інструменталіста : дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О.І. Андрейко. – К., 2004. – 185 с.
4. Апраксина О.А. Современные требования к учителю. Развитие музыкального слуха, певческого голоса, музыкально-творческих способностей учащихся / О.А. Апраксина. – М. : Музыка, 1983. – 156 с.
5. Асафьев Б.В. О музыкальном просвещении и образовании : избранные статьи / Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 143 с.
6. Арчажникова Л.Г. Профессия - учитель музыки : книга для учителя / Л.Г.Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 110 с.
7. АрсенічеваТ.О. Соната для віолончелі та фортепіано В. Косенка: до проблеми традиційного та інноваційного у виконавському тлумаченні твору / Т.О. Арсенічева // Науковий вісник НМА імені П.І.Чайковського – Вип 87. – С.56-61.
8. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. – М. : Знание,1981. – 96 с.
9. Барвінова А.В. Формирование мотивации к использованию современной музыки как педагогическая проблема / А.В. Барвинова. – Могилев. 2010. – С.58–60.
- 10.Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Лев Аронович Баренбойм. – Л. : Музыка,1974. – 336 с.
11. Башманівський О.Л. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу : монографія / О.Л. Башманівський – Ж. : ЖДУ ім І.Франка,2010. – 194 с.
12. Беккер Х. Техника и искусство игры на виолончели / Х.Беккер, Д.Ринар. – М. : Музыка, 1978. – 287 с.
13. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива / І.Д.Бех // Початкова школа. – 2002– №5. – С.5–6.
14. Бех І. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія – 2011. – №3 (72). – С.5–16.
- 15.Білоусова Ю. Становлення та розвиток музики для віолончелі соло у 17-18 столітті / Ю.Білоусова // Музичне виконавство і педагогіка : історія, теорія, інтерпретаційні аспекти. – К. : Музична Україна, 2001. – С.56 – 65.
11. Білоусова Ю. Віолончель/ Ю.Б. Білоусова // Українська музична енциклопедія: (ред.. кол. А.Калениченко, А.Муха, І.Сікорська та ін.). – К. : ІМФЕ ім. М.Т.Рильського НАН України, 2006. – С.381– 383.

12. Білоусова Ю. Музика для віолончелі соло: семантика, артистична лексика / В.Г.Сумарокова, Ю.В. Білоусов, О.Ю. Веселіна // Сучасне віолончельне мистецтва: естетика, теорія, практика : навч. посібник – Одеса : ВМВ, 2009. – С.90–121.

13. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкрито освіти : монографія / В.Ю. Биков. – К.: Атіка, 2009. – 648 с.

14. Благой Д. Пестрые листки. Заметки педагога / Д.Благой // Вопросы фортепианной педагогики [Сб.ст. прод. Ред.. В.Натансона] – Вып 4. – М. : Музыка, 1976. – С.105 –171.

15. Блужевский Ю. Словарь музыкальных терминов / Ю.Б. Блужевский. – М., 1982. – 210 с.

16. Борисьяк А. Метод органического развития технических примов игры на виолончели. – М.,-Л., 1947. – 98с.

17. Брейтбург Ю. Вопросы диагностики и интуиции в музыкальной педагогике / Ю.Брейтбург // Вопросы инструментальной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета. – М., 1971. – С. 34 – 41.

18. Броун О. Очерки игры на виолончели / О.Броун. – М. : Музгиз, 1958. – 84 с.

19. Ван Бін. Формування фортепанної техніки майбутнього вчителя музики: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. / Ван Бін. – К., 2011. – 205 с.

20. Ван Інзюнь. Методологічна складова інструментально-виконавської підготовки вчителів музичного мистецтва / Ван Інзюнь // Сучасні інформаційні

21. Ван Інзюнь. Теоретичні основи формування звуко-висотного слуху майбутніх учителів музичного мистецтва // Ван Інзюнь // Матеріали Всеукраїнської науково-практич. конференції : «Розвиток соціально-гуманітарної освіти і наук в контексті модернізації вітчизняної вищої школи» ч.1, Днепропетровск. – 2014.

22. Ван Інзюнь. Педагогічні умови успішності інструментально-виконавського навчання студентів / Ван Інзюнь // Проблеми освіти : науково-методичний збірник. – Вінниця, 2015 – С.52–57.

23. Ван Інзюнь. Форми і методи інструментально-виконавської підготовки вчителів музики / Ван Інзюнь // – Хмельницький, 2015.

24. Ван Інзюнь. Генеза становлення теорії та методики навчання гри на віолончелі / Ван Інзюнь // Проблеми підготовки сучасного вчителя, вип.2. – Умань, 2015. - С.6-13.

25. Ван Інзюнь. Особливості навчання гри на віолончелі у ХХ сторіччі: ретроспективний аналіз / Ван Інзюнь // КАНАДА

26. Ван Інзюнь. Принципові засади інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України. / Ван Інзюнь // Педагогічна освіта : теорія і практика. – Кам'янець-Подільський, 2015. – С.258 – 263.

27. Ван Інзюнь Структура інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічно освіти України / Ван Інзюнь // КРИВИЙ РІГ
28. Ван Інзюнь. Теоретичне обґрунтування моделювання як наукового методу пізнання / Ван Інзюнь // Підготовка фахівців соціономічних професій. – Вінниця, 2015.-
29. Варій М.Й. Психологія : навч. пос. для студ. вищих навч. закладів / М.Й.Варій. – К. : «Центр учбової літератури» – 2007. – 288 с.
30. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел] – К. : Ірпінь. – ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
31. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход/ А.А. Вербицкий. –М.:Высш. школа, 1991. – 207с.
- 32.Вилюнас В.В. Психологические механизмы биологической мотивации / В.В. Вилюнас. – М. : Изд-во Мгу, 1986. – 207 с.
- 33.Вицинский А.В. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением / А.В. Вицинский // Известия АПНРСФСР.– Вип. 25. – М.,1950. – С.184.
34. Власюк І.В. Вплив ситуативного моделювання на формування фахової термінології майбутніх економістів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання : зб. наук праць. – Вип36. – Вінниця, 2014 – С.203–207.
35. Воевидко Л.Н. Феномен украинских исполнительских традиций в профессиональной подготовке будущего учителя/ Л.Н. Воевидко //Актуальные проблемы педагогики искусства : мат-лы 2 межд.научно-практ. конф. – Могилев, 2010. – С.73–75.
- 36.Всемирная энциклопедия : Философия : [глав. науч. ред.и сост. А.А.Грицанов] – М. : АСТ, Мн.: Хаврест, Совр літератор,2001. – С.212–213/
37. Водолєєва Н.В. Про архітектоніку Сонати для віолончелі й фортепіано С.Прокофєва// Науковий вісник НМУ імені П.І.Чайковського
- 38.Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного / Г. Г. Гадамер ; [пер. с нем].– М. : Искусство, 1991. – 367 с.
- 39.Гадамер Х.-Г. Истина и метод : Основы философской герменевтики / Ханс Георг Гадамер ; [общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова]. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с
- 40.Гелло Т. Диалог в музыкальном искусстве / Т.Гелло // Искусство и образование. – №4 – 2008 – С.132–134.
- 41.Гильбурд Г.И. Исполнительское искусство – сфера проявления художественной идеи / Г.И. Гильбурд. – Томск, 1984. – 197 с.
- 42.Гинзбург Л. Пабло Казальс / Л.С. Гинзбург. – М. : Музгиз,1958.– С. 104-106.
- 43.Гинзбург Л. История виолончельного искусства : в 4-кн. – Кн.4. – М. : Музыка, 1978. – 407 с.
- 44.Глазіріна Є.

45. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С.У. Гончаренко. – Київ : Либідь, –1997. – С.207
46. Л.Горюнова
47. Гродзенская Н.Л. Слушание музыки в школе / Н.Л. Гродзенская. - М.:Изд-во АПН РСФСР, 1961.-176с.
48. Гуральник Н.П. Українська фортепіанна школа 20ст. в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : монографія / Н.П. Гуральник. – К., 2007. – 459 с.
49. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е.Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.
50. Гутор В. К.Ю. Давыдов как основатель школы / В.П. Гутор. – М., - Л. – 78 с.
51. Давидов М. Виконавське музикознавство : Енциклопедичний довідник / М.А. Давидов. – Луцьк : ВАТ «Волинська обл. друк», 2010. – 400 с..
52. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа) : монографія / М.А. Давидов. – КНМА ім. П.І. Чайковського, 2005. – 420 с.
53. Давыдов К. Школа игры на виолончели / К.Давыдов : [ред. Козолупова] – М.,1947. – 179с.
54. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І.М. Дичківська. – К. : Академвилдав, 2004. – 351с.
55. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов и деятельности / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. –1984–№4. – С.48–56.
56. Дружинин В. Психология : ученик для гуманитарных вузов / В.Н. Дружинин. – Спб. : Питер, 2006. – 656 с.
57. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості : монографія : [авт. Н.Г. Ничкало, І.А. Зязюн, О.П. Рудницька та ін.]. – Чернівці, Зелена Буковина, 2006. – 223 с.
58. Єременко О.В. Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах : автореф. дис. на здоб.наук ступ. докт. пед. наук : 13.00.02 / О.В. Єременко. – К., 2010. – 43 с.
59. Зав'ялова О. Жанр віолончельної сонати у контексті романтичної культури ХІХ століття/ О.Зав'ялова // Науковий вісник НМА імені П.І. Чайковського – Вип 87. – К., - С. 76-82.
60. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості Мистецтво у розвитку особистості : монографія : [авт. Н.Ничкало, І.Зязюн, О.Рудницька та ін.] – Чернівці, Зелена Буковина, 2006. – 223 с.
61. А.Зиновєв і І.Рєвзин
62. Жайворонок Н. Музичне виконавство як феномен музичної культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мист. : 17.00.03 / Н.Жайворонок. – Київ, 2007. – С.14 – 16.

63. Іванюк Г. Специфічні чинники впливу на розвиток особистості учня в освітньому середовищі сільської школи / Г.П.Іванюк // Рідна школа. – 2006. – №5. – С.28–30
64. Йолон П. Методологія // Філософський енциклопедичний словник : НАНУ. Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди. – Київ: Абрис. – 2002. – С.374.
65. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке / Д.Б. Кабалевский. – М.: «Просвещение», 1989. – 187 с.
66. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С.Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
67. Кедров Б.М. О синтезе наук/ Б.М.Кедров// Вопросы философии. – 1973. – №3. – С.77–83.
68. Китайская философия : Энциклопедический словарь / Гл.ред.М.Л.Титаренко. – М.:Мысль, 1994. – 573 с.
69. Комінко Г.В. Кращі методи психодіагностики : навч. посібник / Г.В. Комінко, Г.В. Кучер. – Тернопіль : Карт-бланш, 2005. – 406 с.
70. Кононова М. Ідеальне як еталонне в системі категорій музично-виконавського мистецтва : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. мист. : 26.00.01. / М.Кононова. – К., 2009. – С.12 – 13.
71. Кононова М. Рефлексія як тип мислення у сучасному віолончельному виконавському мистецтві / М.Кононова // Науковий вісник НМА імені П.І.Чайковського – Вип 82. – К., 2005. – С.46-52.
72. Короткий термінологічний словник з педагогіки : [укладач С.Г.Мельничук] – Кіровоград, 2004. – 34 с.
73. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки : Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике / Н.П. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.
74. Котляревская Е. Интерпретирование как специфическая форма творческой деятельности // Київське музикознавство: зб. статей – Вип. 1. – К., 1998. – С. 167–176.
75. Краевский В.В. Методология педагогической науки : пособие для научных работников в области образования : учителей, аспирантов, студ. пед. вузов / В.В. Краевский – М. : Центр «Школьная книга», 2001. – 211с.
76. Кравцова М.Е. История культуры Китая. Учебное пособие для вузов по специальности «Культурология». – СПб. : Лань, 2003. – 415 с.
77. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 180 с.
78. Кузьминский А.И. Образовательная среда как фактор становления будущего профессионала-гражданина / А.И. Кузьминский. – Габрово : «Екс-ПРЕС»ООД, 2013. – 278 с.
79. Кулаков С. Редакційні інтерпретації шести віолончельних сюїт Й. С. Баха / С.Кулаков // Культурологічні проблеми музичної україністики. – ч. 2. – Одеса : Астропринт, 1998. – Вип. 2. – С. 89–95.



80. Лабунец. В.Н. Развитие мотивации студентов–музыкантов к профессиональному росту в процессе непрерывного образования // актуальні проблеми педагогіки мистецтва. – Могилев. 2010. – С.95–97.

81. Ларош Г. Музыкально-критические статьи / Г. Ларош. – Л., 1994. – 267 с.

82. Ларчіков В. Музично-виконавський арсенал сучасного віолончеліста/ В. Ларчіков // Науковий вісник НМАУ імені П. Чайковського. – К., 2010. – Вип. 82. – С. 42 – 59.

83. Лінь Хай. Компонентна структура диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики до роботи в школах Китаю та України / Лінь Хай // Теорія та методика мистецької освіти. – Вип. 5 (10). – К. : НПУ, 2009. – С. 137 – 141.

84. Ли Пин. Культурная регионализация в условиях межкультурного взаимодействия (на примере Автономного района Внутренней Монголии КНР) : автореф. дис. на соис. канд. филос. наук / Ли Пин. – Чита, 2007. – 19 с.

85. Лю Цинь. Периодизация высшего музыкально-педагогического образования в Китае / Лю Цинь // Письма в офлайн. (The Emissia / Offlin Letters): електронний научний журнал. – Ноябрь, ART 1285 – СПб., 2008. – URL.

86. Лю Цяньцян. Художественная компетентность в исполнительской подготовке студентов-музыкантов и хореографов / Лю Цяньцян // Теорія та методика мистецької освіти. – Київ, НПУ. – Вип. 5 (10). – 2007. – С.43 – 47.

87. Лю Лянь. Влияние системы музыкального образования бывших стран СССР на развитие современной музыкальной педагогики Китая/ Лю Лянь// Проблемы взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практик освіти. – Харків, 2011. – С.266–273.

88. Ма Вей. Концепція форми у музиці Китаю і Європи : аспекти композиції та виконавства : автореф. дис. на здоб наук. ступ. канд. мист. : 17.00.03./ Ма Вей. – Одеса, 2004. – С.11 – 13.

89. Мазель В. Музыкант и его руки : Физиологическая природа и формирование двигательной системы / В. Мазель. – СПб. : Композитор, 2002. – 180 с.

90. Малахов В.А. Искусство и человеческое мироотношение./ В.А. Малахов. – К.: Наукова думка, 1988. – 216 с.

91. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу : [пер. А. М. Татлыбаевой]. – СПб. : Евразия, 1999. – 316 с.

92. Масол Л.М. Національний курикулум : рамкові основи / Л.М. Масол // Мистецтво і освіта: науково-методичний журнал. – 2008. – №2. – С.17-22.

93. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 267 с.

94. Майкапар С. Музыкальный слух./ С.Я. Майкапар. – Пг.,1915. – 199 с.
95. Медушевский В.В. О виртуозности в музыке / В.В Медушевский // Искусство и образование. – 2004. – №1. – С. 27 – 33.
96. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства / Я.Мильштейн. – М. : « Сов. комп.», 1983. – 261 с.
97. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник [3-є вид., доповнене] / Н.Є. Мойсеюк. – В., 2001. – 608 с.
98. Мозгальова Н.Г. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики : монографія / Н.Г. Мозгальова. – В., «Меркьюрі-Поділля», 2011. – 486 с.
99. Мозгальова Н.Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики : автореф. на здоб.... докт. пед. наук / Н.Г. Мозгальова. – Київ, 2012. – 43 с.
100. Мо-Цзы. Древнекитайская философия./ Мо Цзы – В 2-х томах – Т.1. – М., 1994. – 287 с.
101. Музыкальный энциклопедический словарь / [гл. ред. Г.В.Келдыш]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
102. Мясойд П.А. Загальна психологія : навч. посібник / П.А. Мясойд. – К. : Вища школа, 2000. – 479 с.
103. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 393 с.
104. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1987. – 238 с.
105. Немов Р. С. Психология : [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений]: В 3 кн. – 4-е изд. / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001.– Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научно-психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
106. Николаев Л.В. Статьи и воспоминания современников. Письма / Л.В. Николаев. – Л.,1979. – 312 с.
107. Оборин Л.Н. Педагог : [Сб. статей ] / Л.Н.Оборин. – М. : Музыка, 1988. – 188 с.
108. Огневюк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку./ В.О.Огневюк. – К. : Знання України, 2003. – С.253
109. Олексюк О.М. Музична педагогіка : навчальний посібник / О.М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
110. Ордіна Л.Л. Культуротворче середовище ВНЗ як педагогічний феномен / Л.Л.Ордіна// Теорія і методика мистецької освіти – Вип. 7(12). – К., 2009. – С.14–19.
111. Остроменський В.Д. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів / В.Д. Остроменський. – К. : Музична Україна, 1969. – 47 с.
112. Отич О. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний

аспекти : монографія / О.М. Отич; за наук. ред. І.А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.

113. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г.М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

114. Падалка Г. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти / Г.М.Падалка// Теорія і методика мистецької освіти –2004. – №1(16) – С.15-20.

115. Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П. Рудницької : ред.. І.А.Зязюн, Н.Г. Нічкало. –Чернівці, 2010. – 347 с.

116. Петрович С.Д. Моделювання в системі MaiLab : навч посібник / С.Д.Петрович, С.М. Левицький. – Вінниця : Дісаюр, 2005. – 144с.

117. Подласий И.П. Педагогика : 100 вопросов-100ответов6 учебное пособие для студентов вісних учебніх заведений/ Иван Павлович Подласий. – М. : Владос-Прес. 2001. – 368 с.

118. Полянський Ю. Нариси з методики викладання гри на віолончелі – К. : Музична Україна, 1978. – 72с.

119. Потапов Н.І. Воспоминания о К.Ю.Давыдове. / Н.И.Потапов.- М., 1934.- 67с.

120. Психология музыкальной деятельности : теория и практика : учебное пособие / Д.К. Кирпарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др. / под ред. Г.М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 368 с.

121. Психологія : підручник / [за ред. Ю.Л. Трофімова] – К. : Либідь, 1999. – 558 с.

122. Пясковский И. Логика музыкального мышления / И.Пясковский. – К. : «Музична Україна», 1987. – 179 с.

123.Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С.И. Савшинский. – М-Л. : «Музыка», 1964. – 185 с.

124. Сапожников Р.Е. Первоначальное обучение виолончелиста. – М., 1978. – 145с.

125. Светлоусова А.В. Роль мистецтва у розвитку рефлексивності майбутніх управлінців навчальних закладів у процесі професійно підготовки ВНЗ / А.В. Світлоусова // Педагогічна майстерність як система професійних компетентностей. – Чернівці, 2010. – С.322–324.

126. Слостенин В.А. Педагогика : учебное пособие / А.В. Слостенин. – М. : Академия, 2002. . – 576 с.

127. Соколов Є.В. Культура и личность / Є.В. Соколов. – Л. : Наука, 1972. – 228 с.

128. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки/ А.Н.Сохор. – В 3-х томах. –Т.1. – М. : Сов. композитор, 1981. – 296 с.

129.Співаковський О.В. Управління ІТ вищих навчальних закладів: як інформаційні технології допомагають зробити управління ефективним :

метод. посібник / О.В. Співаковський та ін.. – Херсон : Айлант, 2006. – 356 с.

130. Станиславский К. Работа актера над собой / К.Станиславский. – М.,1938. – 156 с.

131.Стельмахович М.Г.Українська родинна педагогіка : навч. посібник / М.Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 288 с.

132. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек : функции художественной деятельности./ Л.Н. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.

133. Струве Б. Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов / Б.Струве. – М., 1952. – 231 с.

134.Сумарокова В. Віолончельне виконавське мистецтво у контексті нео-полістилістики ХХ початку ХХІ століть. / В.Г. Сумарокова. – К., 2007. – С.40 – 48.

135. Скрипкина Е.А. Исполнительские качества учителя музыканта как проблема исследования/ Е.А.Скрипкина // Профессиональная подготовка учителя музыки общеобразовательной школы. – М. : МГПИ, 1978. – Вып1. – С.2–13.

136. Сура Н.А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування/ Н.А. Сура // Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім.Т.Г.Шевченка. – 2003. – № 4 (60). – С. 190–192.

137. Рапацевич словс.298

138. Ринкявичус З. Воспринимают ли дети полифонию \ З.П. Ринкявичус. – Л : Музыка, 1979. – 63 с.

139. Реброва О.Є. Художньо-ментальний підхід у фаховому навчанні майбутнього вчителя хореографії / О.Е. Реброва // Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2014. – Вип 16 (21). – С. 25 – 30.

140. Роджерс Є. Физика для любознательных / Є Роджерс // Материя движение, сила. [пер с англ. Л.Смирновой]. – М.,1972 –Т.1. – С.401.

141.Розет И.М. Психология фантазии / И.М. Розет. – Минск : БГУ,1977. – 312с.

142. Роменець В.А. Психологія творчості : навчальний посібник / В.А. Роменець. – К. : Либідь,2004. –288с.

143. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основні школі: навч-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.

144. Рояльне мистецтво : [ за ред. Цзюй, Лю Ціган, Лін Чженьган] – Пекін,1967.– 67 с

145. Рудницька О. Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2005. – 360 с.

146. Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтва/ О.П.Рудницька // Мистецтво та освіта. –2001. – №3. – С.10–13.

147. Таренко Л.Б. Формирование интеллектуальных умений студентов средствами информационно-коммуникативных технологий /Л.Б. Таренко // Вестник ТИСБИ. – 2008. – №3. – С. 56 – 64.
148. Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х томах / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. –Т.1. – С. 223 – 305.
149. Тлумачний новий словник української мови: у 4-х т. : [укл. В.В.Яременко, С.М. Сліпушко ] – К. : Аконт, 1999. – Т.4 – 754 с.
150. Технология урока искусства (книга первая) : Эссе на темы художественной педагогики /А.В. Копылова. – М. : ТачМаркетинг, 2004.– 292 с.
151. Трофімов Ю.Л. Психологія:підручник/ Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.. – К. : Либідь, 1999. – 558 с.
152. У Гуолін. Китайська виконавська інтонація в європейській вокальній музиці ХІХ-ХХ століть : автореф. дис.. на здоб. наук. ступ. канд. мист. : 17.00.03. / У Гуолін. – Одеса, 2006. – С.9 – 14.
153. У Іфан. Этнокультурный компонент в профессиональной подготовке учителей музыки в Китае и Украине / У.Іфан // Теорія и методика мистецької освіти. – К. : НПУ, 2009. – Вип.7 (12) – С. 122 – 128.
154. У Цзіцінь. Семантична модель трагедії як основа жанрової поезики опери : автореф. дис. на здоб наук. ступ. канд. мист. : 26.00.01. / У Цзіцінь. – Одеса, 2008. – С.11–14.
155. Узнадзе Д.Н. Общая психология./ Д.Н.Узнадзе. – М-П : Смысл. – 2004. – 412с.
156. Умные тесты Давида Векслера. [jn.com.ua /Histori/ veksler\\_1101.html](http://jn.com.ua/Histori/veksler_1101.html).
- 157.Фэн Юлань. Краткая история китайской философии / Фэн Юлань : [перевод на русский: Котенко Р. В.] : научный редактор : доктор философских наук, профессор Торчинов Е.А. – СПб. : Евразия, 1998.– 376 с.
- 158.Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / Моисей Эммануилович Фейгин. – М. : Музыка, 1968. – 79 с.
- 159.Философский энциклопедический словарь / [Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов] – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
160. Философский словарь : [ гл. ред. І.Фролов] – М.,Высшая школа, 1992. – 543 с.
161. Філософський енциклопедичний словник : [за ред. В.Шинкарука] – К. : «Абрис», 2002. – 742 с.
- 162.Флеш К. Искусство скрипичной игры / К.Флеш. – М., 1964. – 176 с.
- 163.Фу Сяоцзін. Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук 13.00.02./ Фу Сяоцзін. – Київ, 2012. – 20 с.
164. Халабузарь П. Теория и методика музыкального воспитания / Халабузарь П., Попов В. – Санкт-Петербург,2000. – 223с.

165. Харнонкурт Н. Музыка як мова звуків. Шлях до нового розуміння музики : наук.-поп. вид. Ніколаус Харнонкурт ; [пер. Г. Курков]. – Суми : Собор, 2002. – 184 с.
166. Хейзинга И. Homo Ludens. В тени завтрашнього дня. – М., 1992.- с
167. Хуан Чжулин. Отражение философской категории «Чи» в фортепианной музыке Китая» / Хуан Чжулин // Проблeми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти.-Харків, 2008.-С.109-116.
168. Хрестоматия по истории философии : учеб. пособие для вузов / В.А. Башкалова, В.Е. Гарпушкин и др. – В.3ч.Ч.1.–М.: «Владос»,1997. – 445с.
169. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник / А.В. Хуторской. – СПб, 2001. – 544 с.
170. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : дис. ... докт. псих. наук : / Ю.А. Цагарелли. – Казань,1989. – 425 с.
- 171.Цяо Лінь Методика формування темброво-слухових уявлень вчителя музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки: дис. на здоб. канд. пед. наук : 13. 00. 02./ Цяо Линь. – Київ, 2015. – 211 с.
172. Цзинь Нань. Особливості вокальної підготовки студентів з КНР в інститутах мистецтв України/ Цзигь Нань // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей. – Чернівці, Зелена Буковина, 2010. – С.255–256.
173. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М. : «Просвещение», 1984. –173 с.
- 174.Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения : [пособие для учащихся муз. отд-ний педвузов и консерваторий] / Геннадий Моисеевич Цыпин.–М. : Интерпрайс, 1994.– 373с.
175. Чан Пенчен. Формування художньо-стильової компетентності майбутнього вчителя музики України і Китаю / Чан Пенчен : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. : 13.00.02. – Київ, 14.–21с.
176. Червов В. Об интерпретации сюит для виолончели И.С. Баха. / В.Червов // Зі спадщини майстрів. – Кн.1. – К. : Науковий вісник НМА ім. П.І.Чайковського, 2003. – Вип.30. – С.254 – 268.
177. Червов В.С. Нотатки про сучасне віолончельне виконавство // Українське музикознавство: Науково-метод. міжвідом. щорічник. — Вип. 12. — К.: Музична Україна, 1977. — С. 132
- 178.Чередниченко Т. Композиция и интерпретация : три среза проблемы / Т.Чередниченко // Музыкальное исполнительство и современность. – Вып.1. – М. : «Музыка», 1988. – С.43 – 86.
- 179.Чжан Цзе. Формування вмінь художньо-педагогічного аналізу музичних творів в процесі фортепіанної підготовки вчителів музики : дис.

на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. : 13.00.02 / Чжан Цзе – Київ, – 2014.- 211с.

180. Чжай Хуань. Методика формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.02. – Київ, 2011. – 20 с.

181. Чой Су Ен. Межкультурная коммуникация как фактор ценностного самоопределения студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Чой Су Ен. – Хабаровск, 2003. – 181 с.

182. Шаповалова Л.В. О рефлексии светской и духовной / Л.В. Шаповалова // Музичне мистецтво і культура. — Одеса, 2000. — Вип. I. — С. 23–30....

183. Шингаров Г.С. Эмоции и чувства как форма отражения действительности / Г.С. Шингаров – Москва, 1973. – 193 с.

184. Штейнгаузен Ф. Физиология ведения смычка / Ф. Штейнгаузен. – М., 1930. – 276 с.

185. Штофф В. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. –Л. : Наука, 1966. – 302 с.

186. Шугуан Методика формування виконавського досвіду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки : дис. канд. пед. наук : 13. 00. 02./ Шугуан – Київ, 2012. – 189 с.

187. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / О.Ф. Шульпяков. – Л., 1986. – 98 с.

188. Щедровицкий Г. Философия. Наука. Методология./ Г.П. Щедровицкий. – М. : Шк. культ. политики, 1997. – С. 365.

189. Щелкановцева Е. Сюиты для виолончели И.С. Баха./ Е. Щелкановцева. – М. : Музыка, 1997. – 112 с.

190. Щолокова О. Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії і практики - Дніпропетровськ, 2014. – 301с.

191. Щолокова О.П. Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтво/ О.П. Щолокова // Теорія і методика мистецької освіти : збірник наук. праць.-Вип.5- К.:НПУ,2004.- С. 35-39.

192. Щуркова Н. Культура современного урока / Н.С. Щуркова. – Смоленск, 1997. – 113 с.

193. Юдин А.П. Новый музыкальный материал в структуре обучения музыкальному исполнительству : дисс. ... канд. пед. наук / А.П. Юдин. – М. : МПГИ, 1990. – 160 с.

194. Юцевич Ю.Е. Музыка : словник – довідник / Ю.Е. Юцевич. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2003. – 352 с.

195. Южанин М.А. О некоторых закономерностях формирования художественных оценок // Критика и музыкознание.- Л.: Музыка, 1975.- С. 23-36.

196. Ямпольский А.И. О методе работы с учениками / А.И. Ямпольский // Труды ГМПИ им. Гнесиных – М., 1959. – Вып 1. – С.67 – 72.
197. Якобсон
198. Ясвин В А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
199. Apanowicz Jerzy. Metodologia nauk./ Jerzy Apanowicz. – Torun,2003. –S.9
200. Andrew D. History of the cello [Электронный ресурс] / Andrew Dunn //Cello.com. – 2007. – 11. – Режим доступа до документу:<http://www.andrewdunncello.com/essay.html>
201. Altmann W. Bach-Zitate in der Violoncello-Sonate op. 38 von Brahms // «Die Musik». – 1912/1913. – № 2.
202. Barnett G. The early Violoncello [Электронный ресурс] // Journal of Seventeenth Century Music. – 1999. – Vol. 5. – № 1. – Режим доступа до документу: <http://www.sscm-jscm.org/v5/no1/barnett.html>
203. Busoni F. Von der Einheit der Musik / Busoni F. – Berlin : M. Hesses Verlaq, 1922. – S. 78 – 80.
204. Denis J. Traite de l'accord de l'epinette avec la comparaison de son clavier a la musique vocale. – Paris,1750
205. Hiller J. Ad. Anweisung zum musikalish-richtiqen Gesange \ J. Hiller Leipzig, 1774.
206. Encyclopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom III. M-O. Wydawnictwo Academicke "ZAK"/-Warsawa,2004.- S.209-210.
207. Izard C.E. The psychology of emothions. / Izard C.E. – N.Y.: Plenur Press, 1991. – 231p.
208. Gilford J.P. Trait of Creativiti . Ph. Vernon (ed.) Creativiti, / Gilford J.P. – N.Y.Plenur Press,1972. – 321с.
209. Gillespie, John. Five Centuries of Keyboad Music: An Historical Study of Music for Harpschord and Piano // John Gillespie – N.J. : Dover Publication, Inc., 1972.
210. Krebs C. G. Diruta's Transilvano, ein Beitrag zur Geschichte des Orgel-und Klavierspiels im XYI / C.G. Krebs. – Leipzig, 1893.
211. Kunze St. Wege der Vermittlung von music schweizerische Musikzeitung. / St. Kunze – 1981.
212. Tosi P. Anleitung zur Singekunst mit Erlauterungen und Zusatzen von Agricola. / P.Tosi. – Berlin, 1757.
213. Tun Dao Czin, Sun Min Chgu. Performans and analusis of Chinese musical works.-Pekin:Folk musical publishing house,2001.-280p.
214. Tun Dao Czin, Sun Min Chgu. Piano art of China. – Pekin: Folk musical publishing house,2002. -178p.
215. Zhao Xiao Sheng. Literatura for piano. – Pekin, 2000.-89p.
216. Zhen Sin San. Piano Music Reader.- Sia Man: Sia Man Universiti Publishing,1999.-365p.



217. Seastore C. The psychologu of musical talent / C. Seastore. – Lepzig, 1919.

218. Quantz J.- J. Versuch einer Anweisung die Flute traversiere zu spielen. Faksimile-Nachdruck der 3. Auflage. Berlin,1789, hera usgegeben von Hans-Peter Schmitz.

**ДОДАТКИ**

Додаток А

**Опитувальний лист**

(Для викладачів з КНР)

Шановні колеги! Просимо вас ознайомитись з даним опитувальником і відповісти на питання, що містяться в ньому:

1. Наскільки ефективним є інструментальне навчання в Китаї?
2. Які методики використовуються при підготовці віолончелістів у Китаї?
3. Який віолончельний репертуар переважно використовується в музичних школах Китаю?
4. Що, на Ваш погляд, необхідно враховувати викладачам українських університетів при підготовці китайських студентів?
5. Які форми інструментального навчання студентів є, на Ваш погляд, найбільш ефективними?

**Опитувальний лист**  
**(Для викладачів українських вузів)**

Шановні колеги! Просимо вас ознайомитись з даним опитувальником і відповісти на питання, що містяться в ньому:

1. Наскільки ефективним є інструментальне навчання китайських студентів в Україні?
2. Чи спостерігається різниця в якості довузівської інструментальної підготовки українських і китайських студентів?
3. Чи завжди дотримується відповідність виконавських можливостей студентів тому репертуару, який вони виконують?
4. Які, на Ваш погляд, умови забезпечують ефективність інструментального навчання студентів з Китаю ?
5. Наскільки сприяє самостійна діяльність студентів підвищенню якості інструментального навчання?
6. Які форми інструментального навчання студентів є, на Ваш погляд, найбільш ефективними?

**Анкета**

(для виявлення рівня сформованості мотиваційно-діяльнісного  
компоненту)

Прізвище, ім'я, по-батькові.

Курс..... Освіта.....(муз. школа, муз. уч-ще, пед. уч-ще)

1. Які Ваші особисті потреби задовольняє музика?
2. Як часто Ваше життя буває пов'язане з музичним виконавством?
3. Що означає для Вас відвідування концертів, музичних акцій?»
4. Хто, на Вашу думку, в найбільшій мірі сформував Ваші музичні смаки, уподобання
5. Задоволені Ви обраною професією?
6. Що може бути критеріальним визначенням якості професійної діяльності педагога-музиканта?

## Додаток Г

**Тестування з а адаптованою методикою Г.Казанцевої****«Вивчення мотивів навчальної діяльності»**

Оцінити за 10 бальною шкалою наведені у списку мотиви інструментального навчання за ступенем їхньої особистісної значущості. При оцінюванні – 10 балів надається мотиву, який має першочергове значення для студента, а 1 бал – мінімальне. Необхідно оцінювати всі мотиви, не пропускаючи жодного.

## Мотиви навчання:

10. Отримати диплом магістра музичного навчання.
11. Підвищити рівень виконавської майстерності, розвивати музичні здібності.
12. Набути музично-теоретичних та методичних знань в галузі інструментального навчання.
13. Працювати у школі, через хвилювання не знайти іншу роботу.
14. Постійно отримувати стипендію
15. Брати участь у виконавських конкурсах та фестивалях
16. Досягнути успіху в майбутній професійній діяльності.
17. Знайти престижну роботу у виконавській галузі
18. Отримую задоволення від навчання гри на музичному інструменті.
10. Стати висококваліфікованим вчителем і передавати свій досвід і знання дітям.

При обробці результатів підраховувалось середнє арифметичне значення мотиву за формулою  $C = E/N$

Де E – загальна сума балів по кожному мотиву;

N – кількість студентів – 280;

C – середнє арифметичне значення мотиву.

**Анкета**

(для виявлення рівня сформованості мотиваційно-діяльнісного  
компоненту,  
за методом факторного аналізу Дж.Келлі)

Прізвище, ім'я, по-батькові.

Курс..... Освіта.....(муз. школа, муз. уч-ще, пед. уч-ще)

Оцінити власні мотиви з позиції:

- «Я тепер»;
- «Я на початку професійної кар'єри»;
- «Вчитель, якого можна назвати успішним професіоналом»;
- «Ідеальний вчитель»;
- «Вчитель, який помилково обрав професію».

Оцінювання здійснюється за шкалою від 1 до 6 балів.

## Анкета

(для виявлення рівня сформованості мотиваційно-діяльнісного  
компоненту)

Прізвище, ім'я, по-батькові.

Курс..... Освіта.....(муз. школа, муз. уч-ще, пед. уч-ще)

1. З якою метою Ви прийшли навчатися на факультет?»
2. Як Ви бачите уявляєте професійну діяльність вчителя музики?
3. Які навички необхідні майбутньому вчителю для здійснення інструментально-виконавської діяльності в школі? (читання з аркушу)
4. Що Ви робите, якщо якість виконання вас не задовольняє?»
5. Якими засобами Ви пропонуєте ознайомлювати дітей з музичними творами?
6. Які знання необхідні студентів, для покращення рівня виконавської майстерності?

**Анкета**

(для виявлення рівня сформованості емоційно-рефлексивного  
компоненту)

Прізвище, ім'я, по-батькові.

Курс..... Освіта.....(муз. школа, муз. уч-ще, пед. уч-ще)

*Підкреслити необхідне*

- Чи отримуєте Ви задоволення від слухання і виконання музики?  
(отримаю задоволення від слухання; власне виконання не задовольняє, воно є гіршим за прослуханий еталон; коли гарно граю отримую задоволення).

- Які відчуття у Вас виникають коли виконуєте музику для себе?  
(отримую емоційну насолоду, виражаю свій настрій, нічого, приємно розважати друзів, для розваги музикою не займаюсь).

- Чи є емоційна різниця між виконанням музики для себе і для концертної аудиторії?. (напишіть)

- Які асоціації у Вас виникають коли Ви виконуєте музичний твір?  
(життєві, живопису, поезії тощо)

- Чи впливають Ваші емоції та почуття на якість навчання в інструментальному класі? (напишіть)

- Чи подобається Вам виконувати твори перед дитячою аудиторією?  
(так, не знаю, не подобається, власна відповідь)

- Чи переживаєте Ви успіхи, невдачі власного виконання? (так, ні, інколи, власна відповідь)



**Опитувальний лист**

(для виявлення рівня сформованості емоційно-рефлексивного  
компоненту)

Прізвище, ім'я, по-батькові.

Курс..... Освіта.....(муз. школа, муз. уч-ще, пед. уч-ще)

1. Яка музика найбільше Вам подобається (лірична, епічна, драматична, героїчна, жартівлива, гротескна тощо)?
2. Прослухайте цей твір (Мелодія Д.Массне, в перекладі для віолончелі) З чим асоціюється у вас лірична музика?
3. За яких, на Ваш погляд, умов найкраще сприймається лірична музика?
4. Які бажання виникають у Вас після сприйняття ліричної музики?
5. Яку музику Ви вважаєте ліричною?

**Тести №1**

(для виявлення рівня сформованості інтелектуально-оцінювального компоненту)

Прізвище, ім'я, по-батькові.

Курс..... Освіта.....(муз. школа, муз. уч-ще, пед. уч-ще)

1.Визначте послідовність виникнення основних художніх стилів: модернізм, романтизм, постімпресіонізм, ренесанс, класицизм, імпресіонізм.

2.Виберіть з представлених і розподіліть на групи художників доби Ренесансу та імпресіонізму: С.Ботічеллі, Пер-Огюст Ренуар, Леонардо да Вінчі, К.Коровін, В.Сєров, Рафаель Санті, Клод Моне, Альбрехт Дюрер, К.Піссаро, Пітер Брейгель, Є Мане, Жан Фуке, В.Тіціан

3. Покажіть стрілками представниками яких країн (Франції, Італії, Росії, Нідерланди) є вищезазначені митці: Є Мане, \_Леонардо да Вінчі, Альбрехт Дюрер, К.Коровін.

4. Виберіть із зазначених найвідоміших поетів та письменників Німеччини, Польщі, Росії, України, Франції: Ф. Гьоте, А.Міцкевич, О.Пушкін, Т.Шевченко, Поль Верлен.

## Тести №2

(для виявлення рівня сформованості інтелектуально-оцінювального компоненту)

Прізвище, ім'я, по-батькові.

Курс..... Освіта.....(муз. школа, муз. уч-ще, пед. уч-ще)

1. Покажіть стрілками, якому автору належать твори, перераховані в списку:

- |                   |                     |
|-------------------|---------------------|
| а) А.Вівальді     | «Пори року»         |
| б) П.Чайковський  | «Борис Годунов»     |
| в) М. Мусоргський | «Фантастичні п'єси» |
| г) Р. Шуман       | «Лускунчик»         |

2. До представників музичного класицизму належить:

- а) В.Моцарт;
- б) Ф.Шуберт;
- в) Й.Брамс;
- г) К.Дебюссі

3. До різновидів віолончелі належить:

- а) віола да гамба ;
- б) спінет;
- в) скрипка;
- г) контрабас;

4. До провідних віолончелістів світу належить:

- а) С.Ріхтер
- б) М.Ростропович
- в) Д.Ойстрах
- г) Т.Докшицер

**Анкета**

(для виявлення рівня сформованості інтелектуально-оцінювального  
компоненту)

Прізвище, ім'я, по-батькові.

Курс..... Освіта.....(муз. школа, муз. уч-ще, пед. уч-ще)

1. Хто з ваших педагогів, відомих виконавців є для Вас еталоном?
2. Які знання необхідні студентів, для покращення рівня виконавської майстерності?
3. Які твори для віолончелі є найбільш відомим і популярними?
4. Які віолончельні твори Ви хотіли б вивчити в процесі навчання в університеті?