

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЛАНЬ СІНЬЦІЮНЬ

УДК:786.2:374

ДИСЕРТАЦІЯ
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ
СТУДЕНТІВ З КНР В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ УКРАЇНИ

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

Науковий керівник – **Щолокова Ольга Пилипівна**, доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Лань Сіньцзюнь. Забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2019.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено вивченню проблеми наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України. Актуальність дослідження зростає в контексті становлення і модернізації музично-педагогічної освіти Китаю, де професія «вчитель музики» є відносно новою. В зв'язку з цим важливим завданням стало забезпечення шкіл різного типу дипломованими спеціалістами, створення відповідного навчально-методичного забезпечення.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що:

- вперше на засадах компетентнісного підходу запропоновано модель наступності фортепіанного навчання, яка забезпечує неперервність і цілісність навчального процесу у початковій, середній та вищій ланках фортепіанного навчання; на основі створеної моделі розроблено та експериментально перевірено методику забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України; визначено педагогічні умови наступності фортепіанного навчання (стимулювання інтересу до музичного виконавства, інтеграційної спрямованості фортепіанного навчання, варіативності форм і методів навчання, використання вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки піаністів); обґрунтовано спеціальні принципи, орієнтація на які забезпечуватиме наступність фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України;

- конкретизовано критерії (мотиваційний, творчий та діяльнісний), показники й рівні (компетентісний, репродуктивний, фрагментарний) наступності фортепіанного навчання студентів з КНР;

- уточнено сутність понять «фортепіанне навчання», «наступність фортепіанного навчання», «забезпечення наступності фортепіанного навчання»;

- удосконалено комплекс методів і прийомів фортепіанного навчання;

- подальшого розвитку набули питання реалізації принципу наступності в практиці підготовки студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні й експериментальній перевірці методики забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України, що дало змогу підвищити рівень їх виконавської компетентності для подальшої музично-педагогічно діяльності.

У першому розділі *«Теоретичні основи дослідження проблеми наступності фортепіанного навчання в системі музично-педагогічної освіти України»* у результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що у філософських джерелах (Е. Баллер, Г. Ісаєнко, А. Попов та ін.) категорія «наступність» розглядається як об'єктивна закономірність, спрямована на збереження й перенесення найістотніших елементів старого на новий, вищий щабель задля подальшого розвитку.

З психологічної точки зору (Л.Божович, Л.Венгер, Л.Виготський, Д.Ельконін, Г.Костюк, В.Колеснікова, А.Леонт'єв, Л.Трубанчук, С. Рубінштейн та ін.) наступність – це умова організованого, цілеспрямованого педагогічного процесу, в результаті якого відбувається ефективна взаємодія між зонами найближчого та актуального розвитку особистості. Безперервність й наступність у навчанні виступає одним із факторів забезпечення ефективності новоутворень особистості, які забезпечують постійне просування учнів уперед на кожному з етапів навчально-виховного процесу.

У педагогіці (Ю.Бабанський, І.Ігнатенко, Ю.Кустов, О.Мороз, О.Савченко, О.Проскура) категорія «наступність» відбиває зв'язок минулого, сучасного і майбутнього в змісті, методах, формах і засобах навчання, але в кожній галузі педагогіки вона відрізняється своїм змістом. Встановлено, що наступність характеризує систему зв'язків у структурі музично-педагогічної освіти, динаміку і взаємозв'язок її ланок, є одним з факторів розв'язання суперечностей навчально-виховного процесу та умовою успішного подолання студентами з КНР труднощів в процесі фортепіанного навчання в Україні.

Визначаючи особливості фортепіанного навчання в початковій та середній ланках освіти Китаю та України інтерес представляли праці китайських науковців, присвячені процесу становлення й розвитку фортепіанного мистецтва у Китаї (Бянг Менг, Вей Тінге, Ліан Маочунь, Цзюй Цихон, Ши Інчжао, Ван Юйхе, Хуан Чжулін, Хуан Пін), теоретичним питанням становлення китайської фортепіанної педагогіки (Бянь Мен, Ксу Келі, Тженг Чен-Лі, Тун Даоцзинь, Сунь Мінчжу, Сюй Бо, Чжоу Гуанрен, Чжао Щаошен, Хоу Юе, Хуан Чжулін), особливостям фортепіанного навчання (Хоу Юе, Ін Шічжень, Дань Чжаої, Лі Фейлань, Лі Інхая, Чен Чженвей, Шугуан) та методичного забезпечення та методиці викладання музичних дисциплін в педагогічних вузах України з позицій полікультурної освіти (Ван Бін, Лю Цяньцян, У Іфан). З'ясовано, що Україна і Китай мають відмінну історію становлення теорії та методики фортепіанного навчання; існує розбіжність між планами, програми і методиками навчання, які пов'язані з національними особливостями філософії, менталітету, ставленням уряду до культури та освіти. Одночасно між країнами вже не одне десятиріччя ведеться активний культурний діалог, який сприятливо впливає на розвиток фортепіанної педагогіки двох країн.

У дослідженні визначено сутність і зміст ключових понять: «фортепіанне навчання»; «наступність фортепіанного навчання». Встановлено, що наступність характеризує систему зв'язків у структурі музично-педагогічної освіти, динаміку і взаємозв'язок її ланок, є одним з факторів розв'язання суперечностей навчально-

виховного процесу та умовою успішного подолання студентами з КНР труднощів в процесі фортепіанного навчання в Україні.

У другому розділі *«Моделювання процесу наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України»* представлено процес моделювання наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України. На підставі аналізу наукових праць (А.Козир, Л.Куненко, Н.Мозгальова, О.Ростовський, Г.Падалка, О.Щолокова та ін.), а також дослідження сутності і специфічних характеристик фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України (Ван Бін, Чжан Цзе, Цяо Лін, Шугуан та ін.), розроблено експериментальну модель наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України, реалізація якої передбачає підвищення рівня виконавської компетентності студентів. Модель включає методологічно-цільовий, процесуально-змістовий, структурно-результативний складники.

Урахування результатів науково-теоретичного аналізу реального стану та власного практичного досвіду роботи дозволило зробити припущення, що наступність фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України забезпечується такими умовами: стимулювання інтересу до музичного виконавства, інтеграційної спрямованості фортепіанного навчання, варіативності форм і методів навчання, використання вітчизняного і зарубіжного досвіду фортепіанного навчання.

Обґрунтовано принципи наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України, а саме: принцип виконавської мобільності – забезпечує здатність і готовність студентів достатньо швидко й успішно оволодівати новими виконавськими прийомами, знаннями і вміннями швидкого пристосування до різних видів виконавської діяльності; принцип взаємозв'язку навчального процесу і концертної діяльності студентів – передбачає накопичення мистецької, педагогічної й методично-виконавської

інформації в єдності з оволодінням майбутніми вчителя музики знаннями та уміннями концертно-виконавської діяльності; принцип виконавської самореалізації – орієнтує на розкриття виконавських можливостей студентів, що може виявлятися в успішності навчання, участі у музичних фестивалях і конкурсах; принцип адаптації – спрямовує на підвищення навчальної активності, формування позитивної мотивації до навчання, розвиток виконавських умінь та навичок самоосвіти в процесі фортепіанного навчання.

Для реалізації поставленої мети і завдань дослідження виокремлено три групи методів: творчі – націлені на активізацію творчого потенціалу студентів; пізнавальні – пов'язані із розвитком пізнавальної активності, самостійності у навчально-виконавській діяльності; виконавські – спрямовані на виконавський розвиток студентів. Серед основних форм роботи відзначимо: індивідуальні та групові заняття, самостійну роботу, концертну діяльність тощо.

На підставі аналізу науково-методичної літератури визначено методологічні підходи, орієнтування на які значно оптимізує процес наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України: особистіно-орієнтований, культурологічний, діяльнісний, компетентісний.

Спираючись на наукове обґрунтування особливостей наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України та сучасні парадигми розвитку вищої мистецької освіти визначено структуру досліджуваного феномену, що складає єдність мотиваційно-емоційного, ціннісно-творчого та рефлексивно-діяльнісного компонентів.

У третьому розділі *«Дослідно-експериментальна перевірка методики забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України»* розроблено діагностичний інструментарій констатувального та формувального експериментів, який уможлиблює виявлення результату наступності фортепіанного навчання – рівень сформованості виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Відповідно до розроблених компонентів встановлено критерії (мотиваційно-

емоційний, ціннісно-творчий, рефлексивно-діяльнісний), показники та рівні (фрагментарний, репродуктивний, компетентісний) сформованості виконавської компетентності студентів з КНР, які забезпечують її якісне діагностування в умовах навчального процесу вищих педагогічних навчальних закладів.

З метою з'ясування реального стану забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України проведено констатувальний етап експериментального дослідження, який складався з діагностичних процедур: спостереження, анкетування, інтрв'ювання, усного та письмового опитування. аналізу результатів творчої діяльності студентів, кількісного та якісного аналізу експерименту, методу самооцінки тощо.

У процесі формувального експерименту перевірено експериментальну модель та відповідну методику забезпечення наступності фортепіанного навчання, спрямовану на підвищення рівня виконавської компетентності студентів з КНР, 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 виконавської компетентності студентів здійснюється впродовж трьох етапів: змістово-орієнтаційного, активно-когнітивного та операційно-практичного.

У методиці враховано особливості наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України, до яких відносимо: комплексний характер розв'язання проблеми наступності фортепіанного навчання; необхідність створення компетентісної основи майбутньої професійної діяльності в процесі опанування студентами загальних стратегій розвитку мистецької освіти та її пріоритетів; спрямованість на формування виконавської компетентності студентів з урахуванням перспектив подальшого особистісно-фахового розвитку; забезпечення наступності фортепіанного навчання із урахуванням специфіки педагогічних цінностей

учителя. В методиці реалізовано ідею про те, що виконавський розвиток студентів слід здійснювати через організацію цілеспрямованого управління процесом набуття ними знань, виконавських навичок і вмінь. Відповідно до даної методики, оволодіваючи виконавськими компетенціями, студент водночас засвоює і способи діяльності, що розширює діапазон їх практичної реалізації в умовах загальноосвітньої школи.

На заключному етапі експерименту виявлено статистично достовірну динаміку зростання рівня виконавської компетентності студентів в експериментальній групі порівняно з контрольною. Результати експериментальної роботи виявили, що більшою мірою позитивному впливу піддаються мотиваційно-емоційний компонент. Формування ціннісно-творчого та рефлексивно-діяльнісного компонентів вимагає більш тривалої, цілеспрямованої технічної та художньо-аналітичної роботи у фортепіанному класі.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту засвідчив можливість переходу студентів з фрагментарного рівня виконавської компетентності на компетентісний. Динамічні характеристики мають такий вигляд: на компетентісному рівні відбулися зміни від 9,8 % до 41,4% ; на фрагментарному – від 56,1 % до 8,2 %. Це свідчить про доцільність впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів України запропонованої експериментальної методики наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України.

Ключові слова: виконавська діяльність, виконавська компетентність, вчитель музичного мистецтва, методика, модель, музично-педагогічна освіта, наступність, фортепіанне навчання.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Лань Сінцзюнь. Особливості фортепіанного навчання в Китаї/ «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми

освіти». – Наукові записки. Серія: педагогічні науки, вип. 155. - Кропивницький, 2016, с.180-183.

2. Лань Сіньцзюнь. Стимулювання інтересу до музичного виконавства як провідна умова наступності фортепіанного навчання //Зб. Наукових праць // Проблеми підготовки сучасного вчителя, вип.. 14, Умань 2016, с. 347-353.

3. Лань Сіньцзюнь. Моделювання процесу наступності фортепіанного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти :теорія і практика., вип.21, ч.2 . – м.Кам'янець-Подільський, 2016, с. 83-88.

4. Лань Сіньцзюнь. Забезпечення наступності фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики// Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія:педагогіка і психологія. – вип.. 46/ відп. Ред.. В. Шахов. – Вінниця НІЛАУ ЛТД, 2016. – с. 27-31.

5. Лань Сіньцзюнь. Принципи забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. - Теорія і методика мистецької освіти, вип. 22 (27). Ч. 2.. К.: 1917, – с. 127-133

6. Lan ChunShin.Princip lesforen suring continuityin Chinesestudents' piano teaching inthesystem of Ukrainian music-pedagogical education /Lan ChunShin// IntellectualArchive. –Toronto : ShinyWord.Corp. (Canada). – 2016. – November/December. – Vol. 5. – No. 6. – PP. 71-80.

Наукові праці,
які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Лань Сіньцзюнь. Порівняльний аналіз європейського та китайського фортепіанного навчання/ Зб. Наукових праць «Актуальні проблеми музичної освіти та виховання», Вінниця, 2017, с.82-84.

8. Лань Сіньцзюнь. Діяльнісний підхід як методологічна основа наступності фортепіанного навчання / Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (VI школа методичного досвіду) Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. - Вінниця, 2016, 273-277с.

9. Лань Сіньцзюнь. Основні питання довузівської підготовки студентів з КНР/ Матеріали Міжнародної практичної конференції «Педагогіка музичного мистецтва та хореографії у контексті інтернаціоналізації професійної освіти» . - Мелітополь, 2016, С. 49-53.

10. Лань Сіньцзюнь. Наступність навчання-педагогічна основа безперервної освіти // Підготовка фахівців соціометричних професій в умовах сучасного соціокультурного простору, Вінниця, 2016, с. 205-209.

ABSTRACT

Lan Xinjun. Ensuring continuity of piano teaching students from the PRC in the system of musical-pedagogical education of Ukraine. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences on the specialty 13.00.02 - theory and methods of musical education. - National Pedagogical University named after MP Drahomanova, Kyiv, 2019.

The contents of the abstract

The dissertation is devoted to the study of the problem of continuity of students' piano learning from the PRC in the system of music education in Ukraine. The relevance of the study is increasing in the context of the formation and modernization of the musical-pedagogical education of China, where the profession of "teacher of music" is relatively new. In this regard, the important task was to provide schools with certified specialists, and to create appropriate teaching and methodological support.

The scientific novelty of the research results is that:

- for the first time, on the basis of the competence approach, a model of the continuity of piano learning is proposed, which ensures the continuity and integrity of the educational process in the primary, secondary and higher levels of piano learning; on the basis of the created model, a technique for ensuring the continuity of students' piano training from the People's Republic of China in the system of musical-pedagogical education of Ukraine was developed and experimentally tested; The pedagogical conditions of continuity of piano learning (stimulation of interest in musical performances, integration orientation of piano learning, variability of forms and methods of teaching, use of domestic and foreign experience in preparing pianists) are determined; the special principles are substantiated, the orientation on which will ensure the continuity of piano training of students from the PRC in the system of musical and pedagogical education of Ukraine;

- specifies the criteria (motivational, creative and activity), indicators and levels (competent, reproductive, fragmentary) continuity of piano teaching students from the PRC;
- the essence of the concepts of "piano learning", "continuity of piano learning", "ensuring the continuity of piano learning" is clarified;
- the complex of methods and methods of piano learning has been improved;
- further development of the issue of implementation of the principle of continuity in the practice of training students from the PRC in the system of music education education in Ukraine.

The practical significance of the study is to develop and test the methodology for ensuring the continuity of students' piano learning from the PRC in the system of musical-pedagogical education of Ukraine, which made it possible to raise their level of competence for further musical and pedagogical activity.

In the first section "Theoretical basis of the study of the problem of continuity of piano learning in the system of musical-pedagogical education of Ukraine" as a result of the analysis of scientific literature it was found that in the philosophical sources (E. Baller, G. Isaenko, A. Popov, etc.) the category "continuity" is regarded as an objective pattern, aimed at preserving and transferring the most significant elements of the old to the new, higher stage for the sake of further development.

From the psychological point of view (L. Bojovich, L. Wenger, L. Vygotsky, D. Ekonin, G. Kostyuk, V. Kolesnikov, A. Leontiev, L. Trubanchuk, S. Rubinstein, etc.) continuity is a condition of organized, purposeful pedagogical process, as a result of which there is an effective interaction between the zones of the immediate and actual development of the individual. Continuity and continuity in the teaching is one of the factors of ensuring the effectiveness of the personality tumors, which ensure the continuous advance of students at each stage of the educational process.

The category "continuity" reflects the connection of the past, the present and the future in the content, methods, forms and means of teaching in the pedagogy

(Y.Babansky, I.Ignatenko, Yu.Kustov, O.Moroz, O.Savchenko, O.Proskur) but in each branch of pedagogy, it differs in its content. It has been established that continuity characterizes the system of connections in the structure of musical education, dynamics and interconnection of its links, is one of the factors for solving the contradictions of the educational process and the condition for the successful overcoming of difficulties by students from the PRC in the process of piano learning in Ukraine .

In defining the peculiarities of piano learning in the primary and secondary education sectors of China and Ukraine, the works of Chinese scholars focused on the process of formation and development of piano art in China (Biang Meng, Wei Ting, Liang Maochun, Jiu Qihong, Shi Inchjao, Wang Yuyhe, Huang Zhuling, Huang Ping); the theoretical issues of the formation of Chinese piano pedagogy (Bian Mien, Xu Kelly, Teng Chan-Lee, Tong Dao-jin, Sun Mingzhu, Xu Bo, Zhou Guanren, Zhao Schaoshen, Hou Yue, Huang Zhulin), peculiarities of piano learning (Hou Yue, Ying Shizhen, Tang Zhaoi, Lee Faylan, Lee Inhaya, Chen Zhengwei, Shuguan) and methodological support and methodology for teaching musical disciplines in pedagogical universities in Ukraine from the standpoint of multicultural education (Van Bin, Liu Qianqian, Y Yifan).It has been found that Ukraine and China have an excellent history of the formation of the theory and methods of piano learning; there is a discrepancy between plans, programs and teaching methods that are associated with national peculiarities of philosophy, mentality, government's attitude to culture and education. At the same time, an active cultural dialogue has been going on for decades, which has a positive effect on the development of piano pedagogy of the two countries.

The research determines the essence and content of key concepts: "piano learning"; "Continuity of piano learning". It has been established that continuity characterizes the system of connections in the structure of musical education, dynamics and interconnection of its links, is one of the factors for solving the contradictions of the educational process and the condition for the successful

overcoming of difficulties by students from the PRC in the process of piano learning in Ukraine .

In the second section "Simulation of the process of continuity of piano learning of students from the PRC in the system of musical and pedagogical education of Ukraine", the process of mediating the continuity of students' piano learning from the PRC in the system of music education in Ukraine is presented. On the basis of the analysis of scientific works (A.Kozyr, L.Kunenکو, N.Mozgalova, O.Rostovsky, G. Padalka, O.Sholokova, etc.), as well as study of the essence and specific characteristics of piano learning students from China in the system of musical- Teaching Education of Ukraine (Van Bin, Zhang Jie, Qiao Lin, Shuguan, etc.). An experimental model of continuity of students 'piano training from the PRC in the system of musical-pedagogical education of Ukraine is developed, implementation of which involves raising the level of students' executive competence. The model includes methodological and target. procedural-content, structurally-productive -components.

Taking into account the results of the scientific and terrestrial analysis of the real state and own practical experience, it was possible to assume that the continuity of piano student training from the PRC in the system of music education in Ukraine is ensured by the following conditions: stimulation of interest in musical performance, integration orientation of piano learning, variation of forms and methods training, use of domestic and foreign experience of piano learning.

The principles of continuity of students' piano learning from the PRC in the system of music education in Ukraine are substantiated, namely: the principle of performing mobility - it provides the ability and readiness of students to master quickly and successfully new performance techniques, knowledge and skills of rapid adaptation to different types of performing activities; the principle of the interconnection of the educational process and the concert activity of students - involves the accumulation of artistic, pedagogical and methodically-performing information in unity with the mastery of the future teacher of music knowledge and

skills of concert and performance activities; the principle of performing self-realization - focuses on the disclosure of student performance, which can be manifested in the success of learning, participation in musical festivals and contests; the principle of adaptation - aims to increase academic activity, the formation of positive motivation for learning, the development of executive skills and self-education skills in the process of piano learning.

To realize the set goal and objectives of the study, three groups of methods are distinguished: creative - aimed at activating the creative potential of students; cognitive - associated with the development of cognitive activity, autonomy in teaching and performing activities; Performing Arts - aimed at the development of students. Among the main forms of work we note: individual and group classes, independent work, concert activities, etc.

Based on the analysis of scientific and methodological literature, methodological approaches are determined, orientation on which greatly optimizes the process of continuity of piano teaching students from China in the system of music education of Ukraine: personal-oriented, culturological, activity, competent.

Based on the scientific substantiation of the peculiarities of continuity of piano learning of students from the PRC in the system of musical-pedagogical education of Ukraine and contemporary paradigms of the development of higher artistic education, the structure of the investigated phenomenon, which is the unity of motivational-emotional, value-creative and reflective-activity components, is determined.

In the third section "Experimental verification of the methodology of ensuring the continuity of students' piano training from the PRC in the system of musical and pedagogical education of Ukraine," a diagnostic tool for establishing and forming experiments has been developed that enables the identification of the result of continuity of piano learning - the level of development of the executive competence of future teachers of musical art.

According to the developed components, criteria (motivational-emotional, value-creative, reflexive-activity), indicators and levels (fragmentary, reproductive, competent) of the students' competence from the People's Republic of China, which ensure its qualitative diagnosis in the conditions of the educational process of higher pedagogical educational establishments .

In order to find out the real state of ensuring the continuity of piano learning of students from the PRC in the system of musical and pedagogical education of Ukraine, the preliminary stage of an experimental study, which consisted of diagnostic procedures: observation, questioning, intrusion, oral and written survey, was conducted. analysis of the results of students' creative activity, quantitative and qualitative analysis of the experiment, self-esteem method, etc.

In the process of the forming experiment, the experimental model and the corresponding method of ensuring the continuity of piano learning, aimed at increasing the level of students' competence in the PRC, in which the joint functioning of all elements is characterized by a harmonious combination: pedagogical interaction, objective and subjective factors of influence on the person, general pedagogical and special principles of education, pedagogical conditions, means, forms and methods of teaching.

In accordance with the developed methodology of forming the executive competence of students carried out in three stages: content orientation, active-cognitive and operational-practical. The method takes into account the peculiarities of continuity of piano teaching of students from China in the system of musical and pedagogical education of Ukraine, which include: the complex nature of solving the problem of continuity of piano learning; the need to create a competent basis for future professional activities in the process of mastering the general strategies of development of arts education and its priorities; orientation on the formation of executive competence of students taking into account the prospects for further personal and professional development; ensuring the continuity of piano learning, taking into account the specifics of teacher's pedagogical values. The method

implements the idea that the performance development of students should be carried out through the organization of purposeful management of the process of acquiring their knowledge, skills and abilities. In accordance with this methodology, mastering executive competencies, the student simultaneously assimilates and ways of activity that extends the range of their practical implementation in a general education school.

At the final stage of the experiment, the statistically significant dynamics of the level of students' performance in the experimental group in comparison with the control group was found. The results of the experimental work revealed that the motivational-emotional component is more exposed to the positive effect. Formation of value-creative and reflective-activity components requires more long-term, purposeful technical and artistic-analytical work in the piano class.

A comparative analysis of the results of the recording and forming stages of the experiment showed the possibility of students passing from the fragmentary level of executive competence to the competent. Dynamic characteristics are as follows: at the competent level, changes from 9.8% to 41.4%; in the fragmentary - from 56,1% to 8,2%. This testifies to the expediency of the proposed experimental methodology for the continuation of piano learning of students from the PRC in the system of musical-pedagogical education of Ukraine in the educational process of higher educational institutions of Ukraine.

Keywords: performing activity, performing competence, teacher of musical art, methodology, model, musical and pedagogical education, succession, piano learning.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Research works

in which the main scientific results of the thesis are published

1. Лань Сіньцзюнь. Особливості фортепіанного навчання в Китаї/ «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти». – Наукові записки. Серія: педагогічні науки, вип. 155. - Кропивницький, 2016, с.180-183.
2. Лань Сіньцзюнь. Стимулювання інтересу до музичного виконавства як провідна умова наступності фортепіанного навчання //3б. Наукових праць // Проблеми підготовки сучасного вчителя, вип.. 14, Умань 2016, с. 347-353.

3. Лань Сіньцзюнь. Моделювання процесу наступності фортепіанного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти :теорія і практика., вип.21, ч.2 . – м.Кам'янець-Подільський, 2016, с. 83-88.
- 4.Лань Сіньцзюнь. Забезпечення наступності фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики// Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія:педагогіка і психологія. – вип.. 46/ відп. Ред.. В. Шахов. – Вінниця НІЛАУ ЛТД, 2016. – с. 27-31.
- 5Лань Сіньцзюнь. Принципи забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. - Теорія і методика мистецької освіти, вип. 22 (27). Ч. 2.. К.: 1917, – с. 127-133
- 6.Lan ChunShin. Princip lesforen suring continuityin Chinesestudents' piano teaching inthesystem of Ukrainian music-pedagogical education /Lan ChunShin // IntellectualArchive. –Toronto : ShinyWord.Corp. (Canada). – 2016. – November/December. – Vol. 5. –No. 6. –PP. 71-80.

Research works
which certify the approbation of the materials of the thesis

7. Лань Сіньцзюнь. Порівняльний аналіз європейського та китайського фортепіанного навчання/ Зб. Наукових праць «Актуальні проблеми музичної освіти та виховання», Вінниця, 2017, с.82-84.
8. Лань Сіньцзюнь. Діяльнісний підхід як методологічна основа наступності фортепіанного навчання / Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (VI школа методичного досвіду) Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. - Вінниця, 2016 , 273-277с.
9. Лань Сіньцзюнь. Основні питання довузівської підготовки студентів з КНР/ Матеріали Міжнародної практичної конференції «Педагогіка музичного мистецтва та хореографії у контексті інтернаціоналізації професійної освіти» . - Мелітополь, 2016 , С. 49-53.
10. Лань Сіньцзюнь. Наступність навчання-педагогічна основа безперервної освіти // Підготовка фахівців соціометричних професій в умовах сучасного соціокультурного простору, Вінниця, 2016, с. 205-209.

ЗМІСТ

Анотація	2
Зміст	18
Вступ	19
Розділ I. Теоретичні основи дослідження проблеми наступності фортепіанного навчання в системі музично-педагогічної освіти України	25
1.1 Наступність навчання як загальнонаукова проблема	25
1.2.	
2.1. Педагогічні умови та принципи забезпечення наступності фортепіанного навчання	
2.2. Зміст та структура наступності фортепіанного навчання	
Висновки до 2 розділу	
73	
113	
141	
Розділ III Дослідно-експериментальна перевірка забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України	
144	

3.1. Аналіз сучасного стану наступності фортепіанного навчання студентів у вищих педагогічних закладах освіти (за результатами констатувального експерименту)

3.2. Хід та результати формувального експерименту

Висновки до 3 розділу

Загальні висновки

Література

Додатки

144

171

203

206

210

230

ВСТУП

В умовах інтеграції освіти і науки сучасного Китаю у світовий освітній простір нагальною проблемою залишається підготовка кваліфікованих фахівців, упровадження новітніх педагогічних технологій, цільових науково-педагогічних досліджень і концептуальних засад у практику підготовки педагогічних кадрів. У державних освітніх документах «Стратегія розвитку освіти в Китаї у XXI столітті», «Реформи розвитку базової освіти в КНР», «Цілі розвитку художньої освіти» зазначається, що саме наступність є однією з обов'язкових умов здійснення неперервності здобуття знань та забезпечення єдності, взаємозв'язку та узгодженості мети, змісту, форм і методів навчання на суміжних щаблях освіти.

Увага до проблеми наступності значно зростає в контексті становлення і модернізації музично-педагогічної освіти Китаю, адже професія «вчитель музики» у цій країні є відносно новою, вона була включена до переліку

спеціальностей педагогічних вузів тільки у 1987 році. У зв'язку з цим важливим завданням стало забезпечення шкіл дипломованими спеціалістами, розширення переліку дисциплін задля кваліфікованої підготовки фахівців даного напрямку й створення відповідного навчально-методичного забезпечення. В річищі зазначених освітніх пріоритетів актуальною та ціннісно-значимою виступає проблема забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України.

Як свідчить аналіз наукових джерел, проблема наступності навчання стала предметом дослідження науковців різних галузей знань. У контексті нашого дослідження особливої ваги набувають ідеї стародавніх (Аристотель, Геракліт, Піфагор, Платон, Сократ та ін.) та сучасних філософів (Е. Баллера, Б.Батуріна, О. Зеленкова, Г. Ісаєнко, З. Мукашева, В. Рубанова й ін.) щодо діалектики процесів розвитку та людського пізнання; положення психологів (Л.Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, Л.Занкова, О.Запорожець, Г.Костюк, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.) про необхідність урахування й оптимального використання вікових та психологічних можливостей дітей у кожному наступному періоді навчання; дослідження представників педагогічної науки (Л. Артемова, А. Богуш, О. Проскура, О. Савченко та ін.), в яких наступність навчання розглядається як послідовність і системність у розташуванні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховної роботи; концептуальні дослідження в галузі мистецької освіти (А.Козир, Л. Куненко, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.); методичні напрацювання з питань інструментального навчання і виконавства (О.Андрейко, Л. Баренбойм, Т. Бірмак, М. Давидов, Б.Міліч, В. Лабунець, Н. Мозгальова, О. Щербініна, Д. Юник та ін.); дисертаційні роботи молодих китайських науковців (Ван Бін, Дін Юнь, Чжан Цзе, Цяо Лін, Шугуан та ін.), які вивчали досвід викладання музичних дисциплін в педагогічних вузах України і намагаються впроваджувати кращі

надбання українських педагогів-музикантів у практику фортепіанного навчання вищих навчальних закладів Китаю.

Високо оцінюючи безсумнівні успіхи у розвитку музичної освіти в КНР варто наголосити, що рівень фортепіанного навчання ще не досягнув бажаного результату. Невирішеною залишається проблема надто високої вартості фортепіанного навчання у всіх ланках музичної освіти, що, в свою чергу, впливає на його тривалість, вибір і кваліфікацію педагога, а відповідно і якість самого навчання.

Грунтовний аналіз наукових праць і практичних досягнень дозволив констатувати відсутність системного теоретико-методичного забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України, що сприяє виникненню низки суперечностей між:

- державними вимогами щодо забезпечення наступності у навчанні та недостатньою розробленістю науково-методичних засад цієї проблеми;
- потребою в забезпеченні наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України та недостатнім рівнем підготовки викладачів до її реалізації;
- об'єктивно зростаючою потребою сучасного суспільства в учителях, здатних пропагувати світове музичне мистецтво та реальним станом фортепіанної підготовки випускників вищих педагогічних навчальних закладів;
- необхідністю забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів й неузгодженістю в організації процесу навчання фортепіано в школах Китаю та вищих навчальних закладах України.

Актуальність проблеми, її недостатня наукова й методична розробленість, а також потреба в розв'язанні означених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – «Забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України».

Мета дослідження: розробити науково обґрунтовану методику, спрямовану на реалізацію наступності фортепіанного навчання студентів з КНР

в системі музично-педагогічної освіти України та експериментально перевірити ефективність її застосування.

Відповідно до мети дослідження сформульовано такі завдання:

1. Проаналізувати стан розробленості досліджуваної проблеми у філософській, психолого-педагогічній і методичній літературі.

2. З'ясувати сутність поняття «наступність фортепіанного навчання» та визначити його структурно-компонентний склад.

3. Розробити діагностичну методику, що дозволяє встановити характер і причини виникнення проблем із забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР та їх вплив на формування виконавської компетентності студентів в системі музично-педагогічної освіти України.

4. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови та розробити модель забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України.

5. На основі створеної моделі розробити експериментальну методику наступності фортепіанного навчання, спрямовану на формування виконавської компетентності студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України.

Об'єкт дослідження – процес фортепіанної підготовки студентів з КНР у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Предмет дослідження – методика забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України.

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети використано комплекс **методів дослідження**:

- теоретичних: аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури для порівняння й зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему з метою визначення понятійно-термінологічного апарату, з'ясування

структури й обґрунтування умов забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР;

- емпіричних: психолого-педагогічні діагностичні методи (анкетування, тестування, бесіди, опитування), обсерваційні методи (педагогічне спостереження, самоспостереження, самооцінка) для виявлення особливостей фортепіанного навчання студентів з КНР; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальні етапи) для реалізації завдань дослідження;

- статистичних: методи математичної статистики для обробки експериментальних даних, доведення вірогідності результатів експериментального дослідження.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що:

- вперше на засадах компетентнісного підходу запропоновано модель наступності фортепіанного навчання, яка забезпечуватиме неперервність і цілісність навчального процесу у початковій, середній та вищій ланках фортепіанного навчання; на основі створеної моделі розроблено та експериментально перевірено методика забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України; визначено педагогічні умови наступності фортепіанного навчання (стимулювання інтересу до музичного виконавства, інтеграційної спрямованості фортепіанного навчання, варіативності форм і методів навчання, використання вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки піаністів); обґрунтовано спеціальні принципи, орієнтація на які забезпечуватиме наступність фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України;

- конкретизовано критерії (мотиваційний, творчий та діяльнісний), показники й рівні (компетентісний, репродуктивний, фрагментарний) наступності фортепіанного навчання студентів з КНР;

- уточнено сутність понять «фортепіанне навчання», «наступність фортепіанного навчання», «забезпечення наступності фортепіанного навчання»;

- удосконалено комплекс методів і прийомів фортепіанного навчання;
- подальшого розвитку набули питання реалізації принципу наступності в практиці підготовки студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні й експериментальній перевірці методики забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України, що дало змогу підвищити рівень їх виконавської компетентності для подальшої музично-педагогічної діяльності.

Апробація результатів дослідження здійснювалась на науково-практичних конференціях і семінарах, зокрема: *міжнародних* «Педагогіка мистецтва та хореографії у контексті інтернаціоналізації професійної освіти» (Мелітополь, 2016), «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кіровоград, 2016), Гуманістичні орієнтири мистецької освіти (Київ, 2017); *всеукраїнських* «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (VI школа методичного досвіду) Вінниця, 2016)); «Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору» (Вінниця, 2016); *регіональних* «Актуальні проблеми музичної освіти та виховання» (Вінниця, 2017); *міжвузівських* «Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення» (Хмельницький, 2017).

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (усього 207 найменувань), 15 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 245 сторінок, з яких основного тексту – ... сторінок. Робота містить 6 рисунків на 3 сторінках та 10 таблиць на 5 сторінках.

РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

1.1 Наступність навчання як загальнонаукова проблема

Проблема наступності підготовки майбутніх вчителів посідає важливе місце серед освітніх досліджень, спрямованих на забезпечення інтеграції світового освітнього простору та узгодження змісту освіти з сучасними потребами суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, до пріоритетів сьогодення освіта відносить уміння оперувати такими технологіями й знаннями, які задовольняють інформаційні потреби суспільства та забезпечують готовність майбутніх учителів активно діяти у швидкоплинних умовах. Провідним напрямом професійної підготовки стає неперервна освіта, головним завданням якої є забезпечення наступності та цілісності педагогічного процесу, підвищення якості фахової підготовки майбутніх педагогічних кадрів. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні зазначено, що неперервна освіта реалізовується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб до можливого переходу на наступні ступені [112].

Проблема наступності є предметом вивчення різних наук. Для сучасного розуміння наступності необхідно відзначити значущими філософські погляди давньогрецьких мислителів, філософів середньовіччя та нового часу, сучасні філософські думки Е. Баллера, Б. Батуріна, О. Зеленкової, Г. Ісаєнко, З.Мукашева, В. Рубанова та ін., які тлумачать сутність й закономірності наступності у навчанні на основі збереження й перенесення найістотніших елементів старого на новий, вищий щабель задля їх подальшого розвитку.

У роботі «Природа у Геракліда» А. Лосєв робить припущення, що ще давньогрецькі мислителі (Аристотель, Геракліт, Піфагор, Платон, Сократ та ін.) звернули увагу на наступність у процесі розвитку; вона визначалась як феномен існування природи, суспільства, людини та людського пізнання, необхідний для дослідження навколишнього світу [91, с. 44 – 49]. У середні віки філософська наукова думка також виявляла інтерес до феномену «наступність». Наприклад, в працях Фоми Аквінського і Роджера Бекона (XIII ст..) наступності присвячена дискусія з питань «переродження і розкладання». У новий час Б. Спіноза в своїх філософських трактатах намагався пояснити сутність безперервності життя і причини його постійної мінливості.

Представники німецької класичної філософії (І. Кант, Й Фіхте, Г. Гегель, Л. Фейєрбах та інші) приділяли увагу обґрунтуванню цієї проблеми. Зокрема розгорнутий теоретичний аналіз наступності з позицій діалектичної концепції розвитку був зроблений Г. Гегелем, який розглядав наступність як значущу сторону діалектично зрозумілого заперечення. Німецькі філософи представили цілісну діалектичну концепцію меж і можливостей людського пізнання: відчуттів і людського розуму; творчої активності «Я», взаємодії «Я» і «Не-Я» як протилежностей, на основі боротьби яких відбувається розвиток самосвідомості людини; дослідили зв'язки явищ, їх взаємодію та зміни. За допомогою діалектичних законів (заперечення і переходу кількісних змін у якісні) вчені зробили спробу роз'яснити принципи існування та дії феномена наступності. На думку А. Орешкіної, саме в кінці XVIII – початку XIX ст. з'явилися підходи до розуміння феномену наступності як суспільної категорії [116].

У наш час проблема забезпечення наступності навчання залишається актуальною. На переконання Е. Баллера, наступність – не випадковий процес, а необхідне, закономірне явище. Проте воно не тотожне повторенню, хоча й передбачає утримання в новому деяких елементів старого. «Наступність – це зв'язок між різними етапами і рівнями розвитку, сутність якої полягає в

збереженні тих чи інших елементів цілого чи окремих сторін його організації при зміні цілого як системи, тобто при переході його з одного стану в інший» [5, с. 16, 17]. Пов'язуючи сьогодні з минулим й майбутнім, наступність цим обумовлює стійкість цілого. Як зазначає Е. Баллер, безперервність у процесі розвитку була б неможливою без певних міжструктурних зв'язків, без певної цілісності систем, які складаються з окремих дискретних об'єктів: «Цей зв'язок, ця єдність перервного і безперервного ... у процесі розвитку й виявляється саме у формі наступності, що є основою будь-якого розвитку в природі, суспільстві, мисленні» [5, с. 15, 16].

Трактуючи наступність як філософську категорію, в якій зафіксовані найважливіші моменти діалектики процесу розвитку, Г. Ісаєнко звертає увагу на те, що у цій категорії віддзеркалюються загальні та істотні зв'язки, властиві всім явищам і процесам, які розвиваються. Завдяки наступності й сприйняттю позитивних сторін старого, нове є прогресивним, здійснюючим розвиток від нижчого до вищого [51, с. 8].

Наступність полягає в тому, що під час руху від простого до складного відбувається передача певних матеріальних і духовних цінностей, розв'язується протиріччя, між досягнутим рівнем розвитку, який зберігається і змінами, що його супроводжують. Наступність в діалектичному контексті, стверджує А. Попов, – це феномен, що зберігається в подальшому у вигляді певних рис попереднього з обов'язковим об'єднанням в єдине ціле. Дослідник вважає, що з позицій філософського (діалектичного) підходу наступність розглядається як методологічний принцип [127, с. 20 – 22]. Згідно філософського аналізу можна підсумувати, що:

- наступність є об'єктивною закономірністю, яка забезпечує розвиток на основі збереження й перенесення найістотніших елементів старого на новий, вищий щабель задля подальшого розвитку;
- наступність є загальним законом розвитку, який полягає в тому, що кожен новий ступінь його поступу безпосередньо виведений із попереднього і

неподільний з ним, він зберігає найцінніше, найпозитивніше із попереднього етапу;

- щодо особистості, наступність уможливорює встановлення зв'язків між тим, що досягнуто людиною та її подальшим розвитком, удосконаленням на основі збереження того ціннісного, без якого неможливий рух уперед.

Підтвердженням цього є дослідження проблеми наступності у сфері фізіології людини, яке здійснив І. Павлов. На основі результатів вивчення роботи великих півкуль головного мозку вчений дійшов висновку: для того, аби будь-яке випадкове подразнення набуло значення постійного, воно повинно декілька разів збігтися у часі. На прикладі умовних рефлексів вчений довів, що основною умовою виникнення рефлексу є збіг діючого зовнішнього імпульсу, який обумовлює безумовний, постійний рефлекс. Фізіолог підкреслював, що за одним фактом обов'язково настане другий. Висунуте ним положення відносно фізіології нервової системи полягає в наступному: «Для того, щоб добре оцінити нове, необхідно спочатку зрозуміти й оцінити старе». Тобто, тільки досягнувши певного рівня розвитку людина може розвиватися далі.

Проблема наступності навчання стала предметом вивчення психологів. Л.Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, Л.Занкова, О.Запорожець, Г. Костюк, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін. одностайні у думці щодо необхідності урахування й оптимального використання вікових та психологічних можливостей дітей у кожному наступному періоді (етапі) навчання.

Обґрунтовуючи ідею загального розвитку особистості, Л. Занков розширює його зміст: «...під загальним розвитком мається на увазі різнобічний розвиток психічної діяльності. У цьому сенсі він різниться від розумового тим, що охоплює не лише пізнавальні процеси, а й волю та почуття... (емоції)» [49, с. 25]. Характер наступності в індивідуальній природі розумового розвитку дитини досліджував Г. Костюк, який довів, що в цій сфері попередні ступені розвитку внутрішньо пов'язані з наступними, їх зміна має характер наступності та незворотності. О. Запорожець звертав увагу на

доцільність обліку внутрішнього органічного зв'язку між загальним, фізичним та духовним розвитком дитини на межі підготовки до переходу від одного шабля формування особистості до іншого.

На думку А. Леонт'єва, наступність є одним із факторів забезпечення ефективності новоутворень особистості. При цьому під безперервністю та наступністю у навчанні вчений розуміє наявність «...послідовного ланцюга навчальних завдань упродовж утворення, що взаємно переходять й забезпечують постійне, об'єктивне й суб'єктивне просування учнів уперед на кожному з послідовних тимчасових етапів навчально-виховного процесу» [88, с. 42].

Підкреслюючи значення наступності у цілісності та безперервності людського життя, Д. Ельконін та С. Рубінштейн виокремили вікові етапи розвитку людини. Даючи наукову характеристику кожного вікового періоду, С.Рубінштейн відзначав, що він є й шаблоном, і переходом від одного шабля до іншого. «Вікові характеристики є важливими для нас, отож не у статичних зрізах, а в стрижневих вузлових змінах, характерних для певного періоду, ...у зміні, оскільки вона і є розвитком певної особистості, зберігається й певна наступність», – зазначав вчений [140, с. 189, 190].

Особливо значущою для розуміння проблеми нашого дослідження є концепція Л. Виготського щодо співвідношення між розвитком і навчанням. В її основу покладено генетичний закон розвитку психічних функцій людини. Будь-яка психічна функція, на думку вченого, з'являється двічі: спочатку це діяльність колективна (за участю дорослого (вчителя, педагога)); згодом – індивідуальна (внутрішній спосіб мислення, саморозвиток). Цей закон, вважає Л. Виготський, цілковито ґрунтується на процесі навчання, яке творить «зону найближчого розвитку», зумовлює рух внутрішніх розумових процесів. У своїй концепції психолог виокремлює наступність як умову організованого, цілеспрямованого педагогічного процесу, за якого відбувається оптимально

швидка й ефективна взаємодія між «зонами найближчого й актуального розвитку» людини.

Розмірковуючи про співвідношення між розвитком і навчанням, автор наголошує, що «навчання й розвиток у часі не збігаються, а є двома процесами, які перебувають у дуже складних взаєминах. Навчання лише тоді буде вдалим, коли воно передує розвитку. Відтак воно актуалізує і низку функцій, що перебувають на стадії дозрівання і лежать у зоні найближчого розвитку. Навчання є найбільш плідним лише тоді, коли воно відбувається в межах періоду, зумовленого зоною найближчого розвитку» [30, с. 252]. Вікові кризи, на думку Л. Виготського, – це переломні моменти розвитку, зумовлені переходом від одного стабільного періоду до іншого, з ламкої старої соціальної ситуації до виникнення нової.

Цікавою для нашого дослідження є думка Л. Трубайчук: «... розвиток психіки вміщує спонтанні процеси, зумовлені дозріванням, та вищі психічні процеси, що забезпечують розвиток мислення, здібностей, уваги тощо» [160, с. 52]. Автор підкреслює, що така наступність дозволяє здійснити перехід розвитку особистості в її саморозвиток і самовдосконалення, що сьогодні є актуальним завданням музично-педагогічної освіти.

Вивчення підходів та закономірностей наступності у розвитку особистості дозволяє дійти висновку, що навчання особистості (характер, цілеспрямованість) неподільне зі спрямованою організацією розвитку, формуванням її здібностей та розкриттям можливостей. Розвиток кожної окремої особистості може відбутися лише в процесі навчальної (пізнавальної, творчої, перетворювальної, морально-етичної) діяльності в колективних або соціально-мотивованих індивідуальних формах її організації.

Враховуючи вищезазначене, В. Колеснікова роз'яснює психологічну категорію «наступність у навчанні» як «послідовність і системність у розташуванні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховної роботи... усвідомлення пройденого на новому, більш

високому рівні, підкреслення набутих знань новими, розкриття нових зв'язків, завдячуючи чому якість знань, умінь і навичок підвищується» [68, с. 45].

З двох позицій обґрунтовує значення поняття «наступність» психолог Л. Венгер. Вчений підкреслює: по-перше, для досягнення попереднього етапу необхідне формування нових видів практичної і пізнавальної діяльності, у контексті яких тільки й може сформуватися наступний ступінь; по-друге, у тому, що володіння кожним новим типом засобів здійснення перцептивних дій не може бути здійснене без використання засобів, якими дитина оволоділа з попереднього ступеня.

У своїх дослідженнях вчені (Л. Божович, Ш. Ганелін, С. Рубінштейн) [20] розкривають особливості змін внутрішньої позиції дитини унаслідок її особистісного розвитку. Соціальні умови, «... вимоги життя на новому етапі розвитку дитини, спричиняють подальше формування психіки», сприяють формуванню внутрішньої позиції учня. Учені зазначають, що наступність у навчанні необхідно розглядати не тільки з точки зору педагогічних впливів, а й з позицій вихованців, з точки зору їхніх запитів, прагнень і домагань.

А. Ковальов стверджує, що в процесі навчальної діяльності особистості (підкреслимо, старшокласника, студента) утворюються складні підструктури, а саме: темперамент (система природних властивостей), спрямованість (система потреб, інтересів, ідеалів), здібностей (поєднання інтелектуальних, вольових та емоційних властивостей), характер (синтез відношень і способів поведінки). Вони забезпечують високий рівень регуляції діяльності і поведінки відповідно до вимог ситуації і предмета праці [62]. Можна сказати, що вони забезпечують психологічну готовність до виконання професійної діяльності. У практиці вищих навчальних закладів зараз розробляються методичні підходи до активізації процесу самовиховання студента: його активного життєтворіння як саморуку до максимальної особистісної самореалізації, в основі якої лежить феномен самовиховної активності. Виявлено, що роль важливих психологічних чинників у самовихованні відіграють цінності, мотиви, потреби особистості.

Безумовно, така робота потребує педагогічного супроводу самовиховання з боку викладачів, що сприяє актуалізації позитивних якостей особистості, продовженню розкриття самовиховного потенціалу студентів. Його формування треба починати учителям та вихователям ще з профільної школи. Така робота відповідає й вимогам нової парадигми освіти.

Отже, з психологічної точки зору, наступність – це умова організованого, цілеспрямованого, безперервного психічного розвитку особистості в процесі навчання, коли створюються умови для ефективної взаємодії між зонами найближчого та актуального розвитку. Наступність навчання виступає однією з умов формування новоутворень особистості, які забезпечують постійний рух уперед на кожному з етапів навчально-виховного процесу. Сутність наступності у навчанні полягає в тому, щоби «примусити» конструктивно працювати минуле, теперішнє й майбутнє.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема наступності навчання бере свої витoki з далекого минулого. Основоположник педагогічної науки Я. Коменський розглядав процес навчання як цілісний шлях пізнання, де кожне нове знання є результатом приєднання до раніше набутого. Вчений підкреслював : «...Усе наступне повинне спиратися на попереднє. Усе, що зв'язане між собою, повинне бути зв'язане постійно... Природа безупинно йде вперед, ніколи не спиняється, ніколи не береться за нове, кидаючи почате, але продовжує почате раніше, розширяє його й доводить до кінця. Усі заняття повинні організовуватися так, щоб наступне завжди ґрунтувалося на попередньому, а попереднє зміцнювалося наступним... Усе повинне вестись у нерозривній послідовності так, щоб усе сьогодинське закріпляло вчорашнє і проклало шлях завтрашньому... Наукова робота всього життя повинна бути так розподілена, щоб скласти одну енциклопедію, в якій все повинно виходити із загального коріння і стояти на своєму місці» [69, с. 278, 279].

Видатний швейцарський педагог-новатор Й.-Г. Песталоцці вбачав наступність навчання у розробленій ним системі спеціальних вправ. Процес навчання повинен будуватися на принципі послідовного і повного переходу від частини до цілого, від простого і легкого до більш складного і важчого. Педагог вважав, що оволодіння знаннями необхідно поєднувати з розвитком у дітей уміння користуватися ними.

Його послідовник, німецький педагог А. Дістерверг розумів наступність навчання у розподілі навчального матеріалу відповідно до рівня розвитку учня: «Розподіляй матеріал... відповідно до рівня розвитку і законів розвитку дитини»; «Затримуйся головним чином на вивченні основ»; «Повертайся часто до першооснов цих вивчених понять»; «Враховуй під час вибору методів навчання природу предмета». Щодо методів навчання педагог надавав пріоритет тим, що збуджують роботу думки учнів, їх розумову самодіяльність: евристичний метод, жива бесіда, діалог, дослідницький метод (для учнів середніх і старших класів). Німецький учений обґрунтував основні положення дидактики розвивального навчання. Зокрема, хід такого навчання педагог бачив поетапно:

- чуттєве пізнання через зовнішнє збудження сенсорних аналізаторів;
- раціональне пізнання через мислення;
- прояв самодіяльності у вільній творчості.

А.Дістерверг увів поняття самодіяльності в педагогіці, яке трактував як вільне самостійне пізнання, що дає змогу побачити шляхи і засоби самоосвіти. Учений-педагог вважав, що «...те навчання невпинне, яке готує учня до подолання кожного щабля із тим рівнем самостійності, який допускає його вік і природа предмета так, щоб були досягнуті загальні цілі навчання: розвиток самостійності й повне знання предмета» [46, с. 379].

Актуальними в нас час залишаються слова російського педагога К. Ушинського: «Нехай діти здобувають потроху, але не гублять нічого із придбаного й користуються ним для придбання нового. ...Такий психологічний

закон і таке засноване на ньому педагогічне правило» [165, с. 92]. Засвоєння знань – це встановлення «наступнісних зв'язків між старими та нещодавно набутими знаннями, що мають внутрішні зв'язки, незалежно від того, з якого предмета і коли вони були здобуті», – зазначав педагог [165, с. 94]. При навчанні не слід поспішати, радив К. Ушинський, а йти далі не інакше, як цілком опанувавши попереднє; опанувавши що-небудь, ніколи не залишати його без постійного застосування на практиці. Вчений наголошував: «Прив'язати до старого, яке міцно вкоренилося, все те нове, що вивчається, – це таке педагогічне правило, без якого головним чином залежить успіх будь-якого навчання». Цей процес встановлення зв'язків має відбуватися на засадах поступовості, послідовності, наступності та забезпечувати учням чітку і цілісну систему знань [165, с. 96].

Досвідчений педагог С. Русова обґрунтувала перше педагогічне правило дидактики, яке вона розкриває як один із шляхів реалізації наступності: «Завжди нове давати у зв'язку зі старим, але треба бути обережним, бо є ризик, що старе – погано усвідомлене, аби не доводилося ґрунтувати шкільне навчання на занадто вбогому фундаменті неясних думок» [143].

Отже, педагогічною теорією накопичено певний позитивний досвід з питань забезпечення наступності навчання. Сьогодні відбувається зміна поглядів на тлумачення поняття «наступність», про що свідчить неоднозначність уявлень щодо його змісту та сутності.

У сучасній педагогічній та методичній літературі існує багато підходів до визначення досліджуваної проблеми: Ю. Бабанський, Ю. Кустов, О. Мороз, О.Савченко, О. Проскура та інші розглядають категорію «наступність навчання» як дидактичний принцип; С. Годнік, І. Зверев доводять, що «наступність» – це механізм реалізації інших принципів навчально-виховного процесу; Г. Волков стверджує, що «наступність» – одна з умов безперервного розвитку; Б.Борисенко, А. Киверялг, Ю. Кустов, А. Сманрцев, М. Сметанський обґрунтовують проблему наступності навчання як встановлення зв'язків на

суміжних ланках навчання; А. Батаршев, Ю. Бабанський, Б. Гершунський, С. Гончаренко, В. Мадзігон, В. Сухомлинський досліджують наступність навчання як шлях налагодження міжпредметних зв'язків та зв'язку навчання з виробничою практикою; І. Ігнатенко вважає, що «наступність» – загальнодидактична закономірність, яка виявляється в єдності навчально-виховного процесу. Проблему наступності підготовки майбутніх вчителів в умовах функціонування неперервної педагогічної освіти вивчали С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Сисоєва, О. Соколова; сучасні підходи до наступності у професійній підготовці майбутніх вчителів музики висвітлено у працях Н. Мозгальнової, О. Олексюк, Г. Падалки, Г. Побережної, О. Щолокової.

Отже, наступність навчання – поняття динамічне й складне. «Наступність у навчанні – це, з одного боку, продумана підготовка учнів до здобування нових знань і, з другого – уміння вчителя під час викладання нового матеріалу опиратися на ті знання, які вже є у школярів, розвивати і вдосконалювати їх», – підкреслював В. Сухомлинський. Щодо змісту наступності, вчений дотримувався такої думки: «...Школа не повинна вносити різкого перелому у життя дітей. Нехай дитина, яка стала учнем, продовжує сьогодні робити те, що робила вчора. Нехай нове з'являється в її житті поступово й не приголомшує нових вражень» [155, с. 19].

У поняття «наступність навчання» А. Киверялг включає: встановлення зв'язку і співвідношення між частинами навчального процесу на різних етапах його вивчення; встановлення взаємозв'язку форм, методів і прийомів вивчення предмета, навчального матеріалу на різних етапах навчання; визначення вимог до знань учнів, до їх уміння встановлювати внутріпредметні та міжпредметні логічні зв'язки.

С. Гончаренко вважає, що наступність – це «...послідовність і систематичність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів та етапів навчально-виховного процесу. Наступність здійснюється при переході від одного уроку до наступного (тобто у системі уроків), від одного

року навчання до наступного. Досягнення наступності у шкільній практиці забезпечується методично обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовності руху від простого до складнішого у навчанні і взагалі усією системою методичних засобів» [37, с. 227].

Обґрунтовуючи сутність і зміст феномену наступності, Т. Поніманська робить акцент на таких його змістових компонентах:

- наступність є зв'язковою ланкою у процесі онтогенетичного розвитку особистості, оскільки забезпечує поступовий перехід від попереднього вікового періоду до нового, а значить і цілісність процесу розвитку;
- наступність виступає джерелом, за рахунок якого відбувається формування індивідуального досвіду особистості шляхом накладання здобутого досвіду на попередній;
- наступність передбачає урахування обома послідовними ланками освіти вимог до обсягу знань, умінь і навичок, особливостей досягнутого рівня розвитку дітей тощо та побудови на їх основі навчально-виховного процесу;
- наступність утворює простір для реалізації в педагогічному процесі дитячого садка і школи єдиної, динамічної та перспективної системи виховання і навчання, що сприяє зближенню умов виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів;
- наступність попереджує психологічні труднощі при переході дітей від однієї ланки освіти до іншої, оскільки продукує природне і комфортне їх входження в новий мікросоціум й підвищує ефективність навчання і виховання.

Таким чином, вважає Т. Поніманська, стає зрозумілим, що наступність виступає інтегративною характеристикою співпраці двох суміжних педагогічних систем, орієнтованих на особистісно-орієнтований тип взаємодії з дітьми на основі урахування в навчально-виховному процесі особливостей їх розвитку та індивідуальних потенцій. Разом із тим, як і більшість науковців, дослідниця переконана в тому, що наступність є складовою континууму «наступність – перспективність – спадкоємність». Так, на думку науковця,

наступність, реалізуючись через урахування рівня розвитку, з яким діти прийшли до школи, продукує перспективність навчання і виховання в контексті визначення пріоритетних напрямів їх підготовки до школи. Одночасно наступність виступає передумовою спадкоємності навчально-виховного процесу, оскільки передбачає врахування школою рівня знань, умінь і навичок дітей, їх подальший розвиток, зміну провідного виду діяльності тощо [126, с. 428]. Академік А. Богуш, зокрема, переконана в тому, що складові континууму є чинниками ефективності неперервної освіти (такої, що перетворює освіту на процес, який триває все життя) [19].

У цьому зв'язку слід проаналізувати ще одну наукову розвідку, яка дає можливість категоризувати, зрозуміти сутність та динамічні зв'язки поняття «наступність» в контексті безперервності й перспективності освітнього процесу. Реалізація концепції наскрізної освіти, на думку І. Лапшиної, передбачає вирішення проблем наступності в організації навчально-виховного процесу на різних освітніх ступенях: дошкільне виховання, шкільна освіта, вузівська професійна підготовка та післядипломна самоосвіта [87, с. 36]. Отже, під наступністю в системі наскрізного навчання розуміють такий взаємозв'язок суміжних освітніх ступенів, коли «виникаючі між ними на «стиках» діалектичні протиріччя вирішуються організованою взаємодією відповідних компонентів процесу навчання. Наступність проймає не лише всі ступені системи освіти, а й складові процесу навчання на кожному конкретному ступені – зміст, технологію навчання, форми організації навчальної діяльності» [87, с. 39]. Умовами забезпечення наступності в системі наскрізного навчання між дошкільним вихованням і початковою освітою І. Лапшина, вслід за Б.Гершунським, визначає:

- наявність специфічних особливостей кожного із ступенів системи освіти;
- взаємозв'язок змісту дошкільного виховання і початкової школи в теоретичному та практичному планах;
- існування специфічної методики навчання і виховання з урахуванням

особливостей кожного ступеня;

- подолання психолого-педагогічних «бар'єрів», що виникають на «стиках» суміжних ступенів системи освіти;
- організація процесу адаптації у школі [87, с. 40].

Розглядаючи наступність навчання як принцип дидактики Ю. Кустов вказує, що категорія наступності відображає нормативну функцію дидактики (групу певних дидактичних знань, яка регулює взаємодію навчання й учіння). Серед визначальних ознак її педагогічної суті вчений виділяє такі, що виходять за межі дидактики, а саме: динаміку навчально-виховного процесу, його рух розвиток по висхідній спіралі; інтеграцію навчально-виховного процесу; діагностику, прогнозування й керівництво навчально-виховним процесом; програмування стадій об'єктивно-суб'єктивного становлення особистості в єдиній системі неперервної освіти і професійної діяльності; керування перехідними процесами між етапами розвитку особистості; цілісність навчально-виховного процесу та його результатів [74, с. 18, 28].

А. Батаршев наступність визначає як механізм діалектичного розв'язання суперечностей у навчальному пізнанні. На його думку, «... по-перше, наступність у навчальному пізнанні реалізується у процесі здійснення неперервних міжпредметних та міжциклових зв'язків. По-друге, наступність навчання передбачає неперервність навчального пізнання як необхідну умову виникнення нового знання» [8, с. 22].

А.Сманцер обґрунтовує такі аспекти принципу наступності: опора на опрацьований матеріал, розвиток наявних компетентностей, установлення різноманітних зв'язків, повторення навчального матеріалу на більш високому рівні, розкриття основних ідей курсу, пропедевтика, перспективність у вивченні навчального матеріалу при переході від одного ступеня навчання до подальшого [148].

О. Проскура зазначає, що наступність передбачає встановлення взаємозв'язків між різними ланками освіти за напрямками: а) психофізичного

розвитку дітей; б) завдань формування особистості; в) змісту освіти; г) методів навчання і виховання. Така взаємозалежність і взаємна орієнтація двох послідовних освітніх ланок забезпечує процесам навчання й розвитку неперервний і перспективний характер» [129, с. 194].

У монографії Р. Гуревич наступність навчання розкриває як «встановлення таких співвідношень між цілями, змістом, методами, засобами, організаційними формами цієї діяльності на послідовних етапах навчання і виховання, які дають змогу будувати кожний новий етап з опертям на минулий досвід учня і таким чином полегшують їхню адаптацію до умов навчання в наступному класі або в новому навчальному закладі» [41, с. 105]. Об'єктом здійснення наступності, на думку науковця, передусім має послугувати зміст освіти «як гуманістично-орієнтована і педагогічно адаптована система знань, вмінь та навичок, досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, до діяльності, засвоєння яких забезпечує формування гармонійно розвиненої й соціально-активної особистості» [41, с. 117]. Реалізація наступності змісту освіти у процесі навчання, на думку Р. Гуревича, передбачає два етапи:

- вияв наступності у змісті й методичне «препарування» навчального матеріалу, що сприяє осмисленню учнями виявленої наступності знань, які здобувають у навчальному процесі;
- реалізація наступності в процесі навчання за допомогою певних форм, методів, прийомів і засобів [41, с. 118].

У сучасних умовах розвитку системи освіти більшість науковців розуміють наступність навчання як принцип, що допомагає усунути наявні суперечності між суміжними ланками освіти. Так, Б. Борисенко вважає, що наступність виявляється у розвитку в учнів тих позитивних рис, що закладені на попередніх ланках виховання й навчання, у забезпеченні системності знань і подальшому розвитку змісту, форм і методів ефективної професійної освіти, у випереджальному використанні змісту, методів і форм навчання, що сприяє

удосконаленню особистості [22, с. 37].

На думку К. Делікатного, наступність передбачає зв'язок минулого, сучасного й майбутнього, що дає змогу поєднувати нові форми і способи навчальної діяльності зі старими, здійснювати заміну їх більш досконалішими, знаходити нові методи та засоби навчання [43].

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що в кожній педагогічній галузі забезпечення наступності навчання відрізняється своїм змістовим наповненням, проявляючись як :

- принцип дидактики, у відповідності з яким знання, уміння й навички повинні формуватись у певному порядку, коли кожен наступний елемент навчального матеріалу взаємопов'язаний із попереднім, опирається на нього й готує учнів та студентів до засвоєння нового;
- установа зв'язку, послідовності, системності та правильного співвідношення у розміщенні частини навчального матеріалу на різних етапах його вивчення;
- зв'язок та узгодженість у використанні методів, прийомів, форм і засобів навчання.
- зв'язок етапів навчального процесу.

Розглядаючи взаємозв'язки принципів наступності, систематичності й послідовності в навчанні, а також шляхи забезпечення наступності в організації навчальної роботи школи на різних ступенях освіти, А. Кухта формулює таким чином зміст поняття «наступність в навчанні»: «виражає об'єктивну необхідність забезпечення логічних взаємозв'язків, взаємообумовленості й оптимального співвідношення між окремими сторонами, частинами, етапами навчання і всередині них; здійснення опори на попередні знання, забезпечення їх подальшого розвитку і підготовки учнів до вимог змісту, форм і методів навчання в майбутньому; реалізація посилюваних оптимальних вимог до учнів і поступально-висхідного характеру розгортання всього навчального процесу з

його організації, змісту і методів роботи з метою забезпечення високої ефективності навчання» [75, с. 8].

Методологічною основою в організації та регулюванні освітніх процесів у контексті сучасних соціально-культурних перебудов Т. Фадєєва також вважає принцип наступності навчання. Дослідниця переконана, що «наступність сприяє становленню та розвитку адаптаційної функції навчання, формами якої є соціально та індивідуально пристосована система педагогічних впливів, змістовно-процесуальні методи формування особистісного когнітивного простору, доцільність, варіабельність і технологічність соціокультурних та дослідницьких програм, наявність наочного забезпечення, дидактичних матеріалів евристичного та творчого характеру» [166, с. 38].

Таким чином, аналіз сучасної науково-педагогічної літератури показав, що забезпечення наступності навчання розглядається у двох аспектах:

- загально дидактичному (закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, формування переконань; визначення обсягу і структури змісту освіти, вдосконалення методів й організаційних форм навчання);
- методологічному (концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про шляхи та способи здобуття знань, відображають динаміку досліджуваного процесу, методологічний принцип організації безперервності та цілісності освітнього процесу).

Крім того, аналіз проблеми забезпечення наступності навчання дозволив виділити два типи структурних зв'язків: горизонтальний (наступність на одному рівні, що включає зв'язки між окремими навчальними предметами, видами навчальної й позанавчальної діяльності та ін) і вертикальний (наступність на різних рівнях освіти: дитячий садок – школа – коледж (училище) – вищий навчальний заклад).

На основі сучасного трактування поняття «наступність», яке характеризується ширше – як безперервний процес навчання особистості, що

має загальні та специфічні цілі для кожного вікового періоду та етапу навчання, можна окреслити найважливіші аспекти проблеми наступності:

- **цільовий** – узгодження цілей виховання та навчання на різних рівнях, підпорядкування навчально-виховного процесу загальній ідеї становлення особистості, розвитку її креативності, ініціативності, допитливості, самосвідомості, самооцінки, готовності до саморозвитку та самореалізації;
- **змістовний** – створення навчальних планів і програм, які узгодженні з окремими провідними освітніми галузями з урахуванням їх діяльності та росту компетентності особистості;
- **технологічний** – вироблення загальних підходів до організації навчально-виховного процесу, відбір засобів, методів, приймів, форм навчання;
- **психологічний** – вдосконалення форм і методів навчання з урахуванням особливостей та рівнем підготовки студентів, поєднання інтелектуальних, рухових та емоційних навантажень з опорою на емоційно-позитивну діалогову взаємодію з викладачем;
- **управлінський і структурно-організаційний** – реалізація загальних підходів до управління організацією роботи зі здійснення зв'язків, які встановлюються в ході проведення спільних заходів: «круглих столів», семінарів-практикумів, майстер-класів, лекцій-концертів, музичних лекторіїв, міні-педрад, методичних нарад фахівців тощо .

Отже, розв'язання проблеми наступності треба розглядати як забезпечення неперервної освіти з урахуванням самоцінності та рівня підготовки студентів, з окресленням перспективи подальшого розвитку та професійного становлення особистості. Наступність підготовки студентів педагогічних університетів охоплює узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його компоненти в єдине ціле.

Специфіка викладання музики в період перенасичення художньо-інформаційного простору вимагає від вищих навчальних закладів розвинених країн розробки нових підходів, які б сприяли розширенню загальної мистецької

ерудиції студентів та водночас орієнтували їх на оцінку й вибір музичної інформації, поглиблення музично-фахових знань, забезпечення розвитку спеціалізованих музично-виконавських умінь. Аналіз наукової літератури з питань фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики (Н. Гуральник, Н. Мозгальова, Г. Падалка, О. Щолокова), а також практики навчання у педагогічних університетах України та Китаю засвідчив, що значний потенціал для розширення мистецько-педагогічних компетентностей, загально-художнього досвіду та практичного їх утілення містить фортепіанне навчання студентів педагогічних університетів.

Діяльність учителя музики багатоаспектна та різнопланова. Як зазначав, Б. Асаф'єв, «вчитель має бути і теоретиком, і регентом, в той же час музичним істориком, музичним етнографом і виконавцем, що володіє інструментом, аби завжди бути готовим спрямувати увагу в той чи інший бік» [4, с. 59]. Процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики має синкретичний характер, адже в сучасній мистецько-педагогічній науці зростає ідеал «цілісного педагога музиканта», який виникає з визнання внутрішньої єдності творчої особистості, а також різноманітності її проявів у музично-педагогічній творчій діяльності. Наступність та цілісність навчання мають стати провідними принципами й діяти з першого до останнього курсу професійної фортепіанного підготовки майбутніх учителів.

В музично-педагогічних дослідженнях Е. Абдулліна, О. Апраксиної, Л.Арчажникової, Л. Матвєєвої, І. Немикіної, Г. Падалки, О. Ростовського, О.Щолокової та інших підкреслюється важливе значення педагогічної практики для забезпечення наступності у підготовці майбутнього вчителя музики. Науковці пов'язують вирішення проблеми наступності навчання студентів музично-педагогічних вузів з: поєднанням виконавського та методичного компонентів професійної підготовки студента (Л. Василенко, Н. Гажим, М.Моїсєєва), розвитком професійної активності майбутнього вчителя музики (С. Костанян), його професійного мислення (О. Куликович, Н. Мозгальова),

самостійності (Р. Джердімалієва), творчих якостей (Л. Бамбурова), професійних інтересів (В. Яконюк) тощо.

Таким чином, наступність характеризує систему зв'язків у структурі музично-педагогічної освіти, динаміку і взаємозв'язок її ланок як одного з факторів розв'язання суперечностей навчально-виховного процесу, допомагає студентам успішно подолати труднощі в досягненні накресленої мети.

Гра на музичному інструменті є одним із головних напрямків фахового становлення майбутнього вчителя музики. Саме фортепіанна підготовка найбільше сприяє активізації оцінного мислення студентів як основи їхньої мистецько-пізнавальної діяльності, збагаченню досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській практиці, забезпечує здатність студентів до педагогічної проєкції набутих знань і вмінь.

Гра на музичному інструменті вимагає сформованості певних спеціальних навичок, а також прояву особистої ініціативи студента і великої цілеспрямованості у виконанні творчих завдань. Вона також синтезує теоретичні знання, які отримують майбутні вчителі під час занять з теорії та історії музики, і надає можливість їх практичного використання та індивідуального осмислення у процесі безпосереднього спілкування з інструментом.

У процесі фортепіанного навчання студенти мають можливість оперативно застосовувати набуті музичні, історико-теоретичні знання під час розучування музичного твору, розвивати вміння власної творчої інтерпретації музики. Виконавська та педагогічна практики створюють умови для саморозвитку, самореалізації, формування здатності до педагогічної діяльності (оволодіння специфічними вміннями виконання музики в дитячій аудиторії, створення концертних програм для школярів, навчання дітей гри на фортепіано). Володіння музичним інструментом засвідчує рівень мистецько-педагогічної компетентності студента, загальної культурологічної підготовки, розвитку умінь творчої інтерпретації музичних творів тощо.

Навчання студентів різних музичних спеціальностей у педагогічних вузах включає цілий комплекс знань, виконавських умінь, передбачає широке коло педагогічних завдань із залученням усього циклу мистецьких та педагогічних дисциплін, орієнтацію музично-освітнього процесу на культурологічний розвиток студента, формування особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, набуття досвіду практичної діяльності та розвиток мотивації до професійного зростання, що дозволить майбутньому фахівцю успішно здійснювати у змінних соціокультурних умовах професійні функції, самостійно розвивати й реалізовувати набутий у процесі навчання фаховий потенціал.

Зазначені методичні напрями фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики орієнтують не на абстраговану мистецько-педагогічну обізнаність, а на практичне творче використання власних мистецьких досягнень, формування загальної професійної культури.

Наступність та неперервність навчання полягає у взаємозалежності двох послідовних освітніх ланок. Вона забезпечує послідовний перехід від одного вікового періоду освітньої ланки до нової, поєднання (щойно) здобутого досвіду з попереднім. З одного боку, вона передбачає спрямованість навчання (в школі, музичному коледжі) на вимоги, які будуть пред'явлені студентам вузів (майбутнім учителям музики), а з іншого боку, на здобуті знання, навички і досвід студентів, на активне використання їх у навчанні.

Наступність утворює простір для реалізації в педагогічному процесі школи та вузів єдиної динамічної та перспективної системи навчання, що сприяє зближенню умов навчання студентів. Завдяки цьому перехід до нових умов навчання здійснюється з найменшими для студентів психологічними труднощами, щоб забезпечити природне комфортне входження в нові умови навчання, підвищення ефективності навчання з перших днів перебування у вузі.

Головною умовою забезпечення наступності є спрямованість музичної школи та вузу на професійну діяльність. З огляду на це був би бажаним зв'язок програм, методів і форм навчання в музичній школі, коледжі, училищі та вузі.

Однак структура навчально-виховного процесу в цих закладах має свою специфіку.

Таким чином, забезпечення наступності фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики на рівні (музична школа – коледж – педагогічний університет) вимагає впровадження компетентнісної парадигми в мистецько-педагогічній освіті, що дозволить узгодити, скоординувати навчальний процес, створити умови для неперервності здобуття та поглиблення знань, удосконалення умінь та навичок з урахуванням рівня підготовки та досвіду студентів, орієнтувати майбутніх учителів музики на творче використання власних мистецьких досягнень, формувати фахову культуру та здатність до музично-педагогічної діяльності. Про це мова йтиме в наступному параграфі.

1.2 Особливості фортепіанного навчання в початковій та середній ланках освіти КНР та України

Сучасне зростання вимог до фахівців в галузі мистецької освіти потребує удосконалення традиційної системи фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики та її адаптації до світових стандартів. Музика відноситься до найзрозуміліших вижив мистецтва. Вона є світовою мовою, яка не потребує перекладу, оскільки розмовляє з душами людей чарами та магією звуків. Сьогодні здійснюється політика планомірної підготовки китайських студентів у музично-педагогічних вузах України. Фортепіанна підготовка, зокрема забезпечення її наступності у процесі підготовки студентів з Китаю у педагогічних вузах України, поки залишається недостатньо вивченим напрямом педагогічної діяльності, який не вкладається в жорсткі схеми будь-якої стандартизації. Тому потребує дослідження особливості фортепіанного навчання в цих країнах та інтеграції новітніх і традиційних підходів для розв'язання даної проблеми.

Історія становлення музичної педагогіки Китаю й України відмінні, методика та школа кожної з країн має свої особливості. Одночасно між країнами вже не одне десятиріччя ведеться активний культурний діалог, який сприятливо впливає на розвиток фортепіанної педагогіки двох країн. ХХ століття – час динамічного розвитку та становлення професійної фортепіанної школи в Китаї, яка почалася з активного впливу західної традиції, але не виключала збереження національної самобутності. Розробляючи теоретичні основи наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в Україні, інтерес представляли праці китайських науковців, присвячені процесу становлення й розвитку фортепіанного мистецтва у Китаї (Бянг Менг, Вей Тінге, Ліан Маочунь, Цзюй Цихон, Ши Інчжао, Ван Юйхе, Хуан Чжулін, Хуан Пін), теоретичним питанням становлення китайської фортепіанної педагогіки (Бянь Мен, Ксу Келі, Тженг Чен-Лі, Тун Даоцзинь, Сунь Мінчжу, Сюй Бо, Чжоу Гуанрен, Чжао Щаошен, Хоу Ює, Хуан Чжулін), особливостям фортепіанного навчання (Хоу Ює, Ін Шічжень, Дань Чжаої, Лі Фейлань, Лі Інхя, Чен Чженвей, Шугуан) та методичного забезпечення й методики викладання музичних дисциплін в педагогічних вузах України з позицій полікультурної освіти (Ван Бін, Лю Цяньцян, Шугуан).

Пріоритет був наданий науковій літературі, в якій аналізуються найважливіші тенденції європейського інструментального, у першу чергу, фортепіанного мистецтва, осмислюються його внутрішні закономірності з позицій піаніста й педагога, досліджуються питання інтерпретації музичного твору (О. Алексєєв, Т. Беркман, Т. Веркіна, О. Гольденвейзер, А. Єсіпова, Г.Коган, Б. Міліч, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, Г. Ципін), висвітлюються проблеми фортепіанної педагогіки (Н. Гуральнік, Н. Мозгальова, О. Реброва, С.Савшинський, О. Щолокова); роботи відомих піаністів-педагогів з фортепіанного виконавства (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, Н. Барінова, А.Гензельт, О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, С. Фейнберг).

Історія появи в Китаї перших західних клавішних інструментів належить до XVI століття. Протягом більш ніж трьохсот років клавесин і фортепіано не виходили за межі китайських релігійних храмів місіонерів та імператорського палацу. Даний період існування на території Китаю західних клавішних інструментів можна вважати підготовчим етапом становлення та розвитку китайського фортепіанного мистецтва. Хуан Чжулін у своєму дисертаційному дослідженні «Шляхи розвитку дитячої фортепіанної музики в Китаї» зазначає, що лише з початку XX століття може йти мова про виникнення китайського фортепіанного мистецтва як музичного явища. Саме в цей період європейське фортепіанне мистецтво стало відоме великій кількості китайських музикантів [177].

Традиції сучасного фортепіанного мистецтва в Китаї заклали музиканти нового покоління, які отримали освіту за кордоном. Серед них: Юй Бяньмін, У Лі, Чжан Цзюньвей, Чжу Гун-і, Чжоу Гуанжен, Фу Цун (займались у італійського музиканта-педагога М.Пачі), Ван Жуйшан, Лі Еньке (отримали освіту в США), Сяо Юмей (навчався в Японії та Германії), Ян Цунчжі (отримав освіту у Франції), Лі Щанмін, Дін Шанде, У Леі, Лі Цуйчжен (вчилися у російського педагога Б.Захарова). Ці музиканти разом із педагогами інших країн зробили перші кроки становлення та розвитку китайської фортепіанної педагогіки.

Особлива заслуга у популяризації фортепіанного мистецтва належить Сяо Юмею, Цай Юань Пею, Лі Шутону. Сяо Юмей – відомий педагог, композитор, засновник музичної педагогіки в Китаї, отримав музичну освіту та ступінь доктора наук з музики в Лейпцизькому університеті. Він був одним з перших, хто почав працювати над проблемою підвищення рівня музичної культури та освіченості китайського народу. Соратником Сяо Юмея у цій справі був Цай Юаньпей – педагог, який займав у 20-х роках XX століття посаду міністра освіти Китаю. Він запропонував Сяо Юмею стати науковим керівником «Асоціації музичних досліджень» в Пекінському університеті. Результатом їх

наполегливої праці стало відкриття низки музичних навчальних закладів, а саме: Пекінського жіночого вищого музичного педагогічного училища (1920 р.), Музичних курсів при Пекінському університеті (1922 р.), факультету музичного мистецтва Пекінського училища мистецтв (1923 р.), в яких були введені спеціальності фортепіано, вокал і композиція.

У цей період на півдні Китаю учні Лі Шутона (відомий музикант-педагог, отримав освіту в Японії), Фен Цзункай, У Менфей і Лю Чжипін відкрили Шанхайське педагогічне музичне училище (1920 р.), яке в 1923 р. було перейменоване у Шанхайський художній педагогічний інститут, а в 1925р. заснували музичний факультет Шанхайського художнього училища та музичний факультет Шанхайського інституту мистецтв. Вищевказані музичні заклади стали першими офіційними школами навчання гри на фортепіано в Китаї.

Здобуття основ гри на фортепіано вимагало кваліфікованих педагогів. Як згадує піаністка Лі Щанмін (пізніше дружина російського композитора А.Черепніна): «займаючись зі мною нотною грамотою, вчителька вказувала місце, де знаходиться нота «До». Про зручне і доцільне положення руки на клавіатурі вона не мала уявлення. Навчання обмежувалося умінням виконувати музику для священних віршів». За чотири роки занять з цим педагогом Лі Щанмін навчилася виконувати лише «священні вірші» [24]. Про рівень кращих китайських піаністів 20-х років ХХ ст. можна судити за спогадами Дін Шандея у фільмі «Засідання фахівців фортепіано ВсеКитая» (1991 р.), де він розповідає про єдиного концертуючого на той час китайського піаніста Цю Мохена, центральним та найскладнішим твором в програмі якого був «Турецький марш» (Rondo з Сонати № 11, ля маж.) В. Моцарта.

Можна констатувати, що становлення фортепіанного навчання у Китаї на початку ХХ століття ще не варто пов'язувати з музичним професіоналізмом, адже, як зазначає Бянь Мен, «фортепіано вивчають як інструмент, за допомогою якого можна навчитися співати по нотах, тренувати слух,

записувати музику» [24]. Викладачами фортепіано були переважно іноземці – місіонери та монашки, які не мали професійної освіти, тому не знали педагогічної теорії та методики. Звичайно, це суттєво позначалося на рівні викладання. Найбільш поширеним посібником для навчання гри на фортепіано у той час була «Школа гри на фортепіано» Ф. Бейера (XIX ст.). Цей збірник вирізнявся своєю виключно суворою організованістю, сухістю матеріалу та педантичною послідовністю його викладення, що вимагало від учнів терпіння, багаторазового повторення та заучування [24, с. 10]. Найбільшим досягненням та успіхом вважалося виконання вихованцями сонат М. Клементі. Варто зазначити, що ці посібники та твори залишалися базовими в навчальному фортепіанному репертуарі музичних шкіл та училищ Китаю довгий час. До них поступово додалися твори різних напрямків та епох, що охоплюють весь спектр фортепіанної літератури – від класичної поліфонії Й. Баха і Г. Генделя до опусів композиторів другої половини XX початку XXI століть, які використовували та пропагували зарубіжні викладачі фортепіано.

Міцним підґрунтям для розвитку китайської фортепіанної педагогіки стало відкриття консерваторії ім. А. Глазунова в Харбіні (1925 р.). Її засновником була російська емігрантка В. Діллон, яка закінчила Лейпцизьку консерваторію по класу фортепіано і віртуозно володіла інструментом; Шанхайського державного інституту музики (1927 р.) пізніше консерваторії, а також створення оркестру західноєвропейського типу. Керівництво закладів запрошувало на викладацькі посади кваліфікованих зарубіжних педагогів-музикантів, що дозволило значно підняти рівень фортепіанного навчання та якість фортепіанного виконавства китайських студентів.

Навчання у консерваторії ім. А. Глазунова велося за програмами імператорських консерваторій Росії. Крім фортепіанної класики, учні вивчали камерні твори як в ансамблі, так і в класі акомпанементу. Теоретичні предмети з основ музичної грамоти викладав С.Аксаков, згодом професор по класу

фортепіано в Шанхайському державному інституті музики (в подальшому – Шанхайська консерваторія музики).

Одним із викладачів Шанхайської Консерваторії музики, представником західноєвропейської школи був італійський музикант М.Пачі. В статті «Як Фу Цун навчався музиці» Чен Чженвей розповідає про методи, які застосовував педагог, навчаючи студентів грі на фортепіано: «Пачі ставив мідну платівку на тильну сторону руки Фу Цуна і змушував його так грати. Якщо не виходило – бив по руках. Цілий рік вони займалися тільки етюдами» [185, с. 5]. У своїй педагогіці італійський педагог використовував методи «старої школи», основними принципами якої були – віра в непохибність вчителя, особистий досвід якого є єдиною вірною системою вказівок і настанов, віра в механічні тренування, як єдиний і універсальний засіб відпрацювання техніки, віра в пальцову гру як основний технічний прийом [63, с. 229]. М. Пачі робив акцент на розвиток сили та незалежності пальців. «Суворі пальцева техніка стала суттєвою особливістю переважної більшості китайських піаністів», зазначає Бянь Мен. Такий метод був швидко прийнятий та засвоєний китайськими піаністами. Він став основою для виконання творів композиторів класиків (Й. Бах, В. Моцарт, Л. Бетховен), творів композиторів-романтиків (Ф. Шопена, Ф. Ліста, С. Рахманінова), а також музики С. Прокоф'єва, Б. Бартока і навіть імпресіоністської колоритної музики К. Дебюссі. [125, с. 12.]. За роки педагогічної діяльності М.Пачі виховав цілий ряд відомих виконавців, а його ім'я залишилося в літопису китайської музичної історії.

На роботу до Шанхайської консерваторії музики ректор Сяо Юмей запрошував найвідоміших музикантів, які емігрували до Китаю після Жовтневої революції 1917 року або концертували у цей час у країні. Так, на посаду професора був запрошений відомий російський піаніст Борис Захаров, учень А. Лядова та А. Єсіпової, та ще декілька педагогів, учнів А. Зилоті, професора Московської консерваторії: С. Аксакова, В. Лазарєва, Є. Левітіна, які поділяли із Б. Захаровим педагогічні та методичні погляди.

На початку своєї педагогічної практики у Шанхайській консерваторії музики Б.Захаров наголошував: «Китайські студенти грають як немовлята, чи варто мені вчити їх?». Невдовзі йому довелося змінити свою думку: «Я з радістю визнаю, що я колись помилився в своїй оцінці ... китайські студенти доставляють мені велику насолоду» [175, с. 528 – 531]. Це не випадково, адже Китай здавна називали країною «Лі Юе» – країною обрядів і музики. Музика і щастя в уявленнях китайців стали невіддільними: музика робить людину щасливою, а щастя надихає людину співати і грати музику. У конфуціанських трактатах розроблялася космологічна концепція природи музики, підкреслювалася її громадська і політична роль. Згідно з уявленнями даосизму, музика повинна була сприяти прояву природних психоемоційних реакцій людини, її злиттю з природою. Буддійське світобачення підкреслювало містичний початок в музиці, що допомагало розумінню суті буття, процесу духовного вдосконалення людини.

Отже, у витоках китайської філософії музика займає особливе місце, саме тому з юних років дітям прищеплюється поважливе ставлення до музичного навчання (зокрема фортепіанного), а заняття музикою вважаються «високими», серйозними. Враховуючі особливості китайської філософії, Сяо Юмей радив викладачам з Європи, навчаючи грі на фортепіано, враховувати специфіку китайського менталітету, дбайливо ставитися до китайської традиційної музики і при цьому, як писали в той час, допомогти східній китайській країні «увійти в музичний світ».

Основним матеріалом для технічного розвитку студентів у методиці Б.Захарова були вправи Ш. Ганона, етюди К.Черні ор. 299 і ор. 740. Запозичивши багато корисного з методики свого викладача А. Єсипової, педагог велику увагу приділяв розробці пальцевої техніки, постановці рук, за якою «положення долоні має бути таким ніби рука охоплює яйце», великого значення надавав виробленню технічних навичок [174, с. 18].

Одночасно з педагогічною діяльністю Б.Захаров активно концертував, а отже знайомив китайських студентів та слухачів із класичним репертуаром: грав «Добре темперований клавір» Й. Баха, виконував сонати і концерти В.Моцарта і Л. Бетховена, п'єси Ф. Шопена, Р. Шумана, Е. Гріга, К. Дебюссі, М.Равеля. Вперше у Китаї разом із симфонічним оркестром під керівництвом М.Пачі він виконав концерт №3 С.Рахманінова. Завдяки зусиллям і старанням Б.Захарова та його однодумців рівень викладання у Шанхайській консерваторії музики став набагато вищим, а відсталий рівень китайського піанізму став поступово наближатися до світових стандартів. Бориса Захарова називали учителем усіх китайських піаністів першого покоління, а саме відомих виконавців Лі Щанмін, Дін Шанде, У Леі, Лі Цуйчжен та інших. Вимогливий до себе, педагог був дуже вимогливим й до своїх вихованців, сміливо ставив перед ними складні виконавські завдання. Його учні чудово виконували твори В.Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шопена, Р. Шумана, Ф. Ліста, К. Дебюссі, фуґи Й. Баха.

Багато методів, які застосовували в навчально-методичних планах педагога початку ХХ століття, використовуються у китайських музичних закладах і сьогодні. Зокрема, в музичному училищі при Шанхайській консерваторії щорічно проводиться технічний залік. Він включає вправи Ш. Ганона, гами, подвійні ноти, арпеджіо, октави, які називають необхідними для піаністів «вітамінами»[173, с. 134]. Сьогодні можна сміливо вважати здобутки радянських педагогів-емігрантів (зокрема Б. Захарова) школою професіоналізму, адже вони дозволили зробити якісний стрибок в історії фортепіанної педагогіки Китаю.

Розвиток фортепіанної китайської педагогіки супроводжувався появою національного фортепіанного репертуару, який враховував національні особливості учнів. Першими фортепіанними творами китайських композиторів для дітей стали: «Марш миру» (1915), «Марш маленького друга» (1918) Чжао Юаньженя, «Скорбота про героя» (1917) Сяо Юмейя, «Народна пісня» (1921)

Чи Жуншоя. Хуан Чжулін у своєму дослідженні вказує, що за основу написання фортепіанних творів китайські музиканти нового покоління взяли визнану, класичну модель західної музики, але зберегли китайські традиції – пентатоніку, традиційний лад китайської музичної системи та ритмічну організацію на основі двох типів ритмічної будови: вільна (санбань, «розсіяна доля») і з рахунком (регулярним або нерегулярним) [176], а також використали європейську функціональну гармонію, яка вплинула на характер мелодики та поєднала в собі елементи національного і європейського мелосу. На думку Бянь Мена, «цей репертуар повинен був сприяти розвитку інтересу до фортепіанного виконавства і певною мірою пов'язати гру на фортепіано з китайським мисленням та своєрідним ладом китайського мистецтва» [24].

Для проникнення в суть китайської фортепіанної педагогіки необхідно осягнути суть найважливішою філософської категорії «Чі» в даосизмі, яка становить основу буття і є своєрідною енергетичною субстанцією. Хуан Чжулін вказує, що в китайській культурі надзвичайно важливим є «взаємодія «Чі» – життєвої енергії з «Юйнь» – душею музики. Ці категорії присутні в кожній живій істоті, а також в здобутках мистецтва. Тому в фортепіанних творах є своє «Чі» та «Юйнь», які енергетично впливають на виконавця та слухача. Матеріальним еквівалентом «Чі» є нотний текст, де композитор закладає енергетичний потенціал твору за допомогою вибору тональності, ритмічно організованих нотних знаків, вказівок темпу, характеру, змін агогіки, динаміки, артикуляції. Енергетична субстанція «Чі» втілюється у фортепіанних творах за допомогою багатьох прийомів музичної виразності, таких як характерний тембровий лад, теситурно-регістрові деталі, ладові особливості тощо. Виконавець грає дуже важливу роль у процесі реалізації даної енергетичної субстанції, адже він актуалізує звучання музичного здобутку, перетворюючи композиторський текст в осмислений звуко-акустичний феномен. Творча індивідуальність й артистизм піаніста, якість звуковидобування є показниками

його виконавської енергетики, надаючи життя «Юйнь» – душі музики, що звучить» [176].

Будучи універсальним інструментом, фортепіано здатне, завдяки майстерності виконавця, відобразити будь-яку звукову палітру, навіть неповторне звучання китайських народних інструментів, які дуже відрізняються від західних нехарактерними для рівномірної температури фортепіано звуковисотними співвідношеннями. Своєрідність колориту, інтонаційних ладів і ритмічних особливостей китайської фортепіанної музики вимагає від піаніста здатності до їх передчуття. Можна погодитись з думкою Хуан Чжулін, «що філософія «Чі» та «Юйнь» покликана пояснювати суть найважливіших процесів, які відбуваються в китайському мистецтві, але її можна вважати універсальною, тому що вона однаково впливає на музиканта-виконавця, представника будь-якої національної культури, і може стати ключем до осмислення будь-якого музичного добутку» [176].

Відкриття у Китаї великої кількості музичних навчальних закладів у першій половині ХХ ст. стало передумовою зростання інтересу до фортепіано, збільшення кола любителів фортепіанного мистецтва, появи перших професорів та концертуючих піаністів, віртуозів-виконавців, переможців національних та міжнародних фортепіанних конкурсів, тобто входження китайський виконавців в «активне концертне життя, вихід за межі країни і міжнародний резонанс». Дослідники еволюції китайської фортепіанної педагогіки Сюй Бо, Ван Савой, Лю Сяо Лун, Хоу Юе та інші вважають, що становлення національної системи фортепіанного навчання почалося зі створення КНР, тобто з 1949 р., коли розпочався «небувалий фортепіанний бум». Як зазначає Сюй Бо, «переконливим свідченням китайського «фортепіанного буму» стало завоювання високих позицій в світовому виконавському рейтингу. Тільки з 1951 по 1964 рр. на Всесвітніх фестивалях молоді та студентів та Міжнародних конкурсах ім. Ф. Шопена, П. Чайковського, Ф. Ліста, Р. Шумана, Дж. Енеску, Б. Сметани, Королеви

Єлизавети в Брюсселі взяли участь понад 30 китайських піаністів, які отримали 23 нагороди. Музичну громадськість дивував не тільки несподівано високий рівень піанізму китайської молоді на рубежі нового століття, але й відсутність серйозної фортепіанної історії» [156].

Специфічною особливістю фортепіанної культури Китаю стало широке поширення класичного фортепіанного репертуару в полегшеній, естрадно-джазовій версії, наприклад творів талановитого французького піаніста та аранжувальника Річарда Клайдермана (1953р.). Його естрадний стиль з легким джазовим відтінком став для більшості китайців введенням в класичну музику, а бажання виконувати відомі класичні мелодії сприяло появі масового інтересу китайської молоді до навчання гри на фортепіано. Як приклад, можна навести методику відомого професора Данина Джао, який виховав багатьох «вундеркіндів», серед яких Лі Юньді, Чень Са та інші. Характерною особливістю педагогіки Данина Джао є орієнтир на зразки видатних виконавців, які необхідно слухати учням у записах на дисках, а «секрети» технічності його студентів полягають в методичних рекомендаціях грати все спочатку повільно (але дуже точно), поступово прискорюючи темпи. Велике значення на заняттях в класі надається аналізу відомих, «еталонних» інтерпретацій. Характерною тенденцією фортепіанного навчання є орієнтир виконавців на світові авторитети піанізму у майстерності виконання творів великих композиторів, зафіксованих в аудіо та відеозаписах. Наслідування високим авторитетам, імітація видатних інтерпретацій сприяли досягненню успіхів молодих китайських артистів в конкурсах, високій оцінці стилю виконання й одночасно звинуваченням в запозиченнях, «копіюванні», відсутності оригінальності і самостійності.

Звертаючись до класиків радянської фортепіанної педагогіки знаходимо вислів О.Гольденвейзера: ««списування» з грамплатівок ні до чого. Сьогодні учень почує одного відомого виконавця, потім другого, третього й захоче, як в «Одруженні» Гоголя, до носа Івана Кузьмича додати опасистість Івана

Павловича... Жахливо, коли прийоми стають самоціллю! Жахливо, коли піаністу немає що сказати! Художній образ, який відчуває в собі виконавець, – це той ідеал, до втілення якого виконавець повинен постійно прагнути, але який ніколи не може повністю реалізуватися: можна говорити лише про постійне наближення до нього, при цьому процес такого наближення нескінченний. Якщо ж перед виконавцем немає звукового образу, то він не зможе добре зіграти найпростіший твір» [36, с. 33].

Виконавець, писав М. Курбатов, який не вміє чуйно прислухатися до власного виконання, «нікуди не годиться». Навпаки, він повинен абсолютно ясно і чітко вловлювати на слух «всі до одного» звуки, які виникають із інструменту. Причому, музика повинна відтворюватися з фортепіано саме так, як вона звучить в його уяві. У цьому сенсі все залежить від слуху (слухової уяви) і від ступеня слухової уваги виконавця ..., а слухова зосередженість, як здатність, безсумнівно піддається розвитку. Тільки за допомогою слуху може піаніст домогтися правильних рухів», – підводить підсумок Г. Ципін [180].

Розвиток слуху – це найважливіше. Йти від слуху до руху, а не навпаки – ця принципово важлива теза стала основою фортепіанної педагогіки європейських країн. Стале і незмінне кредо високої, творчої фортепіанної педагогіки – «навчити чути, виховати слух, виробити в учня інтонаційно і тембрально тонкий слух – ось перше завдання педагога-музиканта, наскрізний стрижень його роботи», – підкреслює Г. Коган.[64]. «Тренувати слух набагато складніше, важче, ніж тренувати пальці», – зазначає К. Ігумнов. Коли ми говоримо гарний звук, це означає, що він живий, повний, протяжний, наспівний. Навіть окремо взятий звук може містити в собі перераховані якості, але найбільш очевидно вони проявляються в звуковому поєднанні, в будь-якій найкоротшій інтонації. Перейти з одного звуку на інший, дослухати попередній і яскраво уявити собі наступний, встановити між ними належний зв'язок – така основна умова правильного звучання, – повчала Т. Беркман [13, с. 21]

По-справжньому чути свою гру не означає просто слухати себе – це можна робити і автоматично, вчить англійський піаніст Т. Маттей, вимагаючи від граючого неослабного і активного вслуховування у власне виконання. (Причому важливо не тільки «щохвилини» звукоспоглядання – «те, що звучить в даний момент», а й уміння «чути наперед»). При виконанні музичного твору найтонша і різноманітна динаміка звучання грає вирішальну роль. Звукові образи, що виникають у процесі відтворення ідей, думок і почуттів, що містяться в творі, органічно включаються в музично-слухові уявлення, які формуються у виконавця під час роботи над музичним твором. Технічна оснащеність, чистота звуковидобування і ритмічна точність не забезпечують музичності та художності виконання. Не перелік окремих звуків, а зв'язок в музичному русі звукових поєднань як відображення думок і почуттів, забарвлення звучання, найтонше поєднання світла і тіней, співвідношення динамічних і агогічних відтінків, які відповідають суті твору в єдності з свідомістю фразування, – ось що є вирішальним, – вказують педагогіки практики [13]

Актуальною в наш час є дидактична установка представниці угорської школи М. Варро: навчання гри на фортепіано, як і на будь-якому інструменті, перш за все є навчанням музиці. Воно не відповідає цій меті, якщо педагог обмежується тим, що вчить читати ноти і розвиває в учнів спритність і швидкість руху рук. Фортепіанне навчання можна назвати навчанням музиці тільки тоді, коли розвиток всіх навичок йде пліч опліч з розвитком слуху та музичного розуміння, – підкреслює Г. Ципін [181].

Отже, особливістю європейської фортепіанної педагогіки можна вважати орієнтацію на грамотне прочитання та глибоке розуміння музичного твору: тільки тоді, коли учень навчиться грамотно читати та творчо підходити до розуміння авторського тексту в нього народиться власний виконавський задум з наступною його реалізацією на різних етапах роботи над твором. Педагогу потрібно вміти допомогти учневі якомога природніше вловити зв'язок рухово-

технічних прийомів з конкретним художньо-звуковим завданням, оскільки ясність визрівання музично-сміслового завдання породжує плідні пошуки відповідних піаністичних прийомів.

Різноманітні форми теоретичного аналізу для глибокого розкриття змісту та інтерпретацій твору використовували в своїх науково-методичних роботах Г. Нейгауз, С. Фейнберг, О. Гольденвейзер, С. Савшінський та редакторських коментарях Х. Бюлов, Ф. Бузоні, Л. Хернаді, найвідоміші піаністи виконавці й педагоги. Б. Міліч вказує: «Як багато повчального, особливо для мало досвідченого педагога, в редакторському коментарі Бузоні до інвенцій, прелюдій і фуг Баха, які виявляють взаємозв'язок структурно-синтаксичних і образно-тематичних елементів поліфонічної тканини» [101].

Г. Нейгауз наполягав на включенні аналізу в навчальні програми з перших років навчання музики. Талановитий педагог вимагав, щоб гарне виконання сонати Моцарта чи Бетховена поєднувалось з умінням «словами розповісти про найсуттєвіше, що в цій сонаті відбувається з точки зору музично-теоретичного аналізу». «Мені здається, що тональності, в яких написані ті чи інші твори, далеко не випадкові, що вони історично обґрунтовані, природно розвивалися, підкоряючись прихованим естетичним законам, придбали свою символіку, свій сенс, своє значення ...», – так психологічно тонко розкриває Г. Нейгауз музично-образний підтекст тональної забарвленості творів [113, с. 218, 219].

Навчання фортепіанної гри – складний і багатогранний процес. Він включає в себе не тільки піаністичний, але і загальномузичний розвиток учнів. Не тільки навчити добре грати ряд творів, але на основі цього озброїти учня найважливішими принципами підходу до різноманітних явищ мистецтва – така нагальна проблема фортепіанної педагогіки, повчав О. Алексєєв [2, с. 11]. Оскільки фортепіанна гра – складний процес звуко- і ритмотворення, коли окремі звуки, складові музичного твору, завжди заново і трохи по-різному організовуються в єдине художнє ціле, здатність внутрішнього слухання має

величезне значення. Чим чіткіше і точніше це слухання, тим більші мелодичні відрізки і акордові комплекси здатний охопити музикант, тим сприятливіші умови для виконавської творчості. Піаніст, який охоплює внутрішнім слухом велике «звукове поле», має такі ж переваги, як шахіст, здатний придумати партію на багато ходів вперед [2, с. 31].

Необхідно, вважав А. Гензельт, навчити вихованця фортепіанного класу самостійно, без підтримки і опіки ззовні орієнтуватися в тексті і характері музичного твору, в питаннях форми, стилю, технічного оволодіння матеріалом тощо, бо не виключено, що при певних обставинах цьому вихованцю доведеться в майбутньому виконувати музично-виховні, музично-педагогічні функції. Завдання «зробити якомога швидше так, щоб бути непотрібним учневі, тобто прищепити йому самостійність мислення, методів роботи, самопізнання і вміння домагатися мети, які називаються зрілістю» [113, с. 219].

На нашу думку, саме з цією метою навчальні плани та програми найвідоміших музичних шкіл першої половини ХХ століття, наприклад школи Е. Рапгофа і С. Шлезингера в Петербурзі, Олени та Євгенії Гнесіних в Москві, С. Майкапара в Твері, П. Столярського в Одесі, М. Лисенка в Києві, розроблялися з урахуванням різноманітних засобів художньо-педагогічного впливу на учнів. Поряд з викладанням гри на музичному інструменті застосовували і деякі обов'язкові предмети, серед яких були такі як читання нот з листа та ансамблева гра [179, с. 23].

Варто зазначити, ще наприкінці ХІХ ст., завдяки діяльності імператорського російського музичного товариства, яке тривалий час очолював А. Рубінштейн, була введена триступенева структура підготовки професійного музиканта (музична школа – музичне училище – консерваторія чи інститут мистецтв), яка успішно функціонує на пострадянському просторі у наш час. У музичній школі учні набувають початкових навичок гри на інструменті, співу, елементарних теоретичних знань (нотна грамота, основи історії та теорії музики). Вступ до музичного училища можливий тільки за умови попередньої

музичної підготовки, оскільки програма вступних іспитів передбачає у абітурієнта наявність знань та навичок, які надаються в музичній школі чи студії. Навчання в училищі має чітко визначену спеціалізацію майбутнього музиканта, оскільки диплом про закінчення закладу надає можливість викладати в музичній школі або займатися виконавством. Наступний рівень навчання – консерваторія чи інститут мистецтва. Обсяг та специфіка музичних знань, які отримують студенти, створюють можливості для професійної самореалізації випускників в педагогічній, науковій, виконавчій та інших сферах діяльності.

Отже, в європейських країнах (зокрема в Україні) фортепіанне навчання було спрямоване на виховання музикантів-педагогів, музикознавців, які озброєні знаннями з теорії та методики музики та фортепіанного навчання, володіють достатнім рівнем мистецької ерудиції: адже видавалося достатньо навчально-методичної літератури, в музичних закладах учні вивчали теорію та історію музики, сольфеджіо, музичну літературу, аналіз музичних форм, здобували навички акомпанементу та гри в ансамблі тощо. У результаті дослідницького пошуку та аналізу з'ясовано, що у ХХ столітті в європейських країнах спостерігається помітне прагнення видатних майстрів-педагогів (А.Алексєєв, Л. Баренбойм, Т. Беркман, Н. Барінова, Ф. Бузоні, Т. Воробкевич, О. Гольденвейзер, Й. Гофман, А. Єсіпова, Г. Коган, Й. Левін, С. Майкапар, Б.Міліч, Я. Мільштейн, Л. Ніколаєв, Л. Оборін, С. Савшинський, В.Сафонов, Є.Тимакін, С. Фейнберг, Г. Ципін) до розробки комплексної методики музичного навчання, в основу якої покладено співвідношення між художнім і технічним розвитком учня. Їх праці заклали підвалини для розробки художнього аспекту музичної освіти в країнах пострадянського простору.

На жаль, у Китаї, зазначають китайські науковці Ван Бін, Лянь Лю, Шугуан та інші, подібна ієрархічна система підготовки музикантів не функціонує. Існує проблема повної неузгодженості навчальних планів музичних закладів різних рівнів, наприклад, у консерваторії студенти вивчають

предмет «Введення в музику», який логічніше, на думку Лянь Лю, вивчати на середньому чи початковому рівнях навчання музиці. У Китаї, упродовж тривалого часу, основна увага приділялася підготовці музикантів-практиків, що було зумовлено попитом на професійних виконавців (створення музичних колективів, поповнення їх репертуару національною музикою, участь китайських виконавців у міжнародних конкурсах). Така ситуація зумовила те, що пріоритетом у процесі фахової підготовки стала практика, а не теорія. «В усіх ланках музичної освіти (професійна середня музична школа, училище, консерваторія) головною метою стало набуття навичок оперування музичним матеріалом, а теоретичні навчальні курси вважають другорядними. [95, с. 36 – 42].

Варто зазначити, що у китайській системі фортепіанної освіти і сьогодні не приділяється значної уваги вивченню історії та теорії музики – ці предмети часто відсутні в музичній школі, а в училищі їм не відводиться багато часу. Музичним розвитком учнів займаються переважно викладачі фортепіано, які готують їх до конкурсів. Обмеженість музикознавчих дисциплін у спеціальних музичних навчальних закладах та цілеспрямована підготовка вчителів музики в педагогічних вузах, де основний акцент робиться на педагогіці, призвело до того, що рівень музичної грамотності довузівської підготовки китайських студентів доволі низький, оскільки вони не володіють навіть базовими знаннями з теорії та історії музики. О. Реброва, Лю Цяньцян, говорячи про фахову підготовку музикантів в Китаї, акцентують увагу на слабкому рівні музичного мислення китайських студентів, який «не дає змоги досягнути всі складнощі художнього образу музичного твору, що виконується. Викладачеві важко порушувати питання високопрофесійної інтерпретації творів, застосовувати необхідні метафори, наводити аналогії» [134, с. 75 – 80].

Подолання виникаючих труднощів вимагає, крім таланту, спеціальних знань, вмінь і навичок, без яких неможливо розвинути виконавську техніку, тобто досягти мистецтва втілення творчих задумів у процесі виконання

музичних творів. Українські вчені-педагоги вважають одним із шляхів вирішення даної проблеми у розвинутому музичному мисленні, як одного з основних критеріїв сформованості музичної культури (О. Щолокова), музичного сприйняття (О. Ростовський, О. Рудницька), естетичного ставлення до дійсності та мистецтва (В. Бутенко, О. Костюк). Музичне мислення не лише генерує музичну думку, але й усвідомлює, пізнає, оцінює проникаючи в нього музичну інформацію. Відповідно ним починають оволодівати усі учасники музичної комунікації. Тому говорячи про музичне мислення, доцільно мати на увазі не лише композитора, а й виконавця, слухача (в даному випадку – студента-піаніста). Музичне мислення виконавця в широкому розумінні слова, підкреслює Б.Міліч, – «висока ступінь сприйнятливості образно-виразного боку музики поєднується з максимальним втіленням внутрішньо почутого в реальне звучання на інструменті [101, с 8].

Сприйняття музики залежить від рівня звуковисотного й поліфонічного слуху, голосового апарату, знання й слухового засвоєння основних елементів музичної мови. Тому про повноцінне сприйняття музичних творів можна говорити лише тоді, коли музичне мислення здійснюється паралельно з усвідомленням логіки художньої форми та ідейно-естетичного змісту музичних образів. Саме музичне мислення забезпечує рівень художніх емоцій. Адже, щоб повноцінно сприймати музику, треба вміти стежити за її розвитком, тобто вміти відзначити повторення, контрастне зіставлення матеріалу, варіації, простежити фразування та тематичний розвиток. Осягнення змісту музики вимагає здатності розрізняти засоби музичної виразності й усвідомлювати їхнє виразне значення. Кожний з компонентів музичної виразності (лад, гармонія, ритм, мелодія, темп, динаміка й т.п.) отримує своє місце в специфічній музичній логіці, що конструктивно організує виразні засоби в цілісному музичному творі. Саме організація форми й логіки ведуть слухача лабіринтом музичних образів. Музичне мислення стає духовною діяльністю у сфері невичерпних музичних можливостей, тобто звуковою метаморфозою людської душі.

Отже, найвища мета музичного мислення – це пізнання світу мистецтва за допомогою специфічних музичних засобів. Музичне мислення є якісною мірою професіоналізму майбутнього вчителя музики, – зазначає Н. Мозгальова. Музичне мислення – це процес усвідомлення художніх образів в музиці, що характеризується узагальнено-аналітичним їх сприйняттям і відтворенням в музично-педагогічній діяльності [102, с .13].

Парадоксальним є факт, що унікальні властивості фортепіано спричиняють певні труднощі в осягненні та відтворенні музичного задуму. П. Чайковський називав фортепіано «царем інструментів»: «... Тут дві рівноправні сили, тобто могутній, невичерпно багатий фарбами оркестр, з яким бореться і якого перемагає (за умови талановитості виконання) маленький, непоказний, але сильний духом суперник ... » [184, с. 439] . Кожному піаністу, говорила Н.Барінова, потрібно прагнути розвинути та розширити палітру своєї звучності. І хоча фортепіано не має тембрових відмінностей, що існують в людському голосі, а також у струнних і духових інструментах, на органі все ж його звук «має велике розмаїття, що виражається в різних забарвленнях і різних тривалостях звуку». Важливе значення надавала педагог «силовий скелі» звуку з її різноманітним відтінків. Цією динамікою повинні створювати в музиці так само, як в живопису, «плани і перспективи» – плани перший, другий, третій, «аж до прозорості тонів горизонту» [7].

Об'єктивну характеристику та законну «похвалу інструменту» дає великий майстер-піаніст Ф. Бузоні у статті «Будемо цінувати фортепіано». Він не замовчує такі «вади» як згасання звуку, жорсткий поділ на півтони, але вказує на чудесні переваги і привілеї інструменту. Фортепіано перевершує інші інструменти своїми можливостями *pianissimo* і *fortissimo* в одному і тому ж регістрі. Труба може гриміти, але не може шелестіти; флейта – навпаки. Фортепіано може і те й інше. Воно має в своєму розпорядженні як самі високі, так і найнижчі звуки. Крім того воно володіє тільки йому одному властивим і неповторним засобом – небо, промінь місячного світла – педаль.

Питання «палітри звучання» і так званого туше завжди займали чільне місце в педагогічній практиці навчання гри на фортепіано. Термін «туше» позначав барвистість виконання, тонкість нюансування, живий колорит звучання. А. Єсіпова пов'язувала гарне туше з співучістю гри. У пасажах, в акордах, особливо кантилені, звук не повинен втрачати м'якості, соковитості, співучості. Вона бачила в мелодії провідний початок музики, а в співучості – головну якість піаніста. Під час занять, вказувала талановитий педагог, необхідно весь час прислухатися до своєї гри, щоб ясно судити про звук, відтінки і педалізацію. У самої піаністки звук полонив і захоплював дивовижним розмаїттям барв і найтонших нюансів. «Не форсувати звук, не «бити», хоча фортепіано і ударний інструмент, а пам'ятати, що рояль красиво звучить тільки при оксамитовому туше» [14, с. 10].

Виховання найтоншої слухової уваги до якості звуку і до фортепіанного колориту займало велике місце в педагогіці Ф. Blumenфельда, який вимагав, щоб звук був «протяжним», «тягучим», домагався у виконанні учнів звукової перспективи. Піаніст, на його думку, повинен вміти «писати» фортепіанним звуком, як живописець – фарбами, володіти всіма відтінками фортепіанної звучності, використовувати не тільки тихі й голосні, а й темні, похмурі, глибокі, прозорі, яскраві, світлі звуки ... Він вчив слухати фортепіано як виразну «мову тембрів», розвивав темброву уяву учнів і вимагав, щоб весь рояль звучав «в кольорі». Темброва уява має бути обов'язковим компонентом в художньому процесі.

Таким чином, універсальні можливості фортепіано дозволяють відтворювати на інструменті неосяжний обсяг різноманітної музичної літератури – від фортепіанної мініатюри до симфонічної партитури, що потребує від виконавця-піаніста особливо широкої мистецької ерудиції та значного музично-слухового досвіду. У той же час переваги фортепіано, як інструмента з фіксованою висотою звуків, надзвичайно загострюють проблему виразного інтонування, зумовлюючи інертність слуху піаніста, викликану

відсутністю фізичної потреби «долати» відстань між звуками, збіднюючи у такий спосіб смислове навантаження виконавської інтонації. Розвиток тембрової уяви та виховання тембрового слуху виконавців залишається актуальним завданням фортепіанної педагогіки.

Розуміння музики як синтетичного мистецтва звуку, слова і жесту пронизує всю китайську філософію, воно незмінне впродовж усієї багатовікової історії китайської філософії, тому зберігає своє значення і на сучасному етапі. У той же час, оволодіння світовим досвідом фортепіанної класичної музики потребує від китайських студентів-піаністів особливих зусиль, адже в китайській мові відсутня інтонаційна системи вираження емоцій, а для китайського мистецтва притаманний, переважно, візуально-символічний характер відображення почуттів. Отже, стійка художня ментальність китайських студентів ґрунтується на традиціях Сходу. Тому, як зазначає О. Реброва, «музиканти, які потрапляють на навчання в європейські держави з мотивацією досягнути європейське музичне мислення, відчувають весь спектр суперечливих дуальностей: від специфічних музично-мовних (семантично-ладових, інтонаційно-тембральних: європейські лади – пентатоніка) до виконавсько-інтерпретаційних (стильових, образних: художньо-аналітичних – інтерпретаційних). Усе це актуалізує увагу на проблемі врахування особливостей довузівської підготовки студентів з КНР, які є представниками певних традицій зі сформованим у них певним «вектором художньо-ментального розвитку» [134]. Звичайно, розбіжність ментальних основ духовних культур азіатського і європейського типів є досить суттєвою, але спільним між країнами є те, що навчати музиці дітей в обох країнах починають з раннього дитинства.

Характерною рисою сучасного Китаю є надзвичайна популярність фортепіанного навчання та раннє залучення дітей до гри на інструменті (3 – 5 роки). Фортепіано стає престижним, ознакою покращення стандарту життя, гра на ньому – високим і благородним заняттям. Оволодіння фортепіано служить, з

одного боку, основою духовно-естетичного розвитку дітей та молоді, яке декларується в душі конфуціанської традиції; з іншого боку – це яскраво виражена орієнтація на жорстке формування технічного апарату, командна муштра, яка спрямована на розвиток сили і швидкості пальців, рухливості рук юних піаністів. Результатом такої методики є міцна технічна оснащеність дітей, які прагнуть досягти «комп'ютерної» віртуозності видатних китайських піаністів, адже, як зазначає Сюй Бо, на китайських конкурсах саме вона є головним критерієм професійної підготовки, яка демонструється і оцінюється.

Емі Чуа, професор Йельської школи права у книзі «Бойовий гімн матері-тигриці» робить спробу пояснити, чому і як китайські батьки виховують таку велику кількість геніальних юних математиків і геніальних юних музикантів?. Вона порівнює основні положення та стереотипи виховання дітей китайських і західних батьків. Майже 70% західних жінок зазначили, що «успіхи в навчанні, які досягаються в результаті тиску, не йдуть на користь дітям», «батьки повинні вселити дітям думку, що навчатися – це весело». Жодна китаянка з цим не погодилася. Навпаки, майже всі вони висловили впевненість в тому, що їхні діти можуть «вчитися краще», що «досягнення в навчанні – показник гарного виховання» і якщо їхні діти не виділяються в школі, то це «проблема», а батьки «просто не впоралися зі своїми обов'язками». Емі Чуа публікує дані інших досліджень, які показують, що китайські батьки, у порівнянні із західними, витрачають в день в середньому в десять разів більше часу на те, щоб займатися зубрінням зі своїми дітьми.

Багато дітей навчаються грі на фортепіано за методикою раннього музичного розвитку Шінічі Сузукі (Японія), яка базується на повторенні, прослуховуванні музики, а головне, батьківській підтримці та відповідальності. Ключовою особливістю методу Сузукі є те, що батьки повинні бути присутніми на кожному уроці, аби потім, вже вдома, стежити за виконанням вправ. Це означає, що кожен раз, коли дитина сідає за фортепіано, батьки знаходяться поруч і теж здобувають освіту. «Китайські батьки розуміють, що не повинно

бути жодної втіхи до тих пір, поки ти у чомось не досягнеш успіху. Щоб чогось досягти, потрібно важко працювати, чого діти зазвичай не хочуть, і тому так важливо не брати до уваги їх бажання. Це часто вимагає від батьків сили духу, тому що дитина буде пручатися... Саме в цей момент, зазначає Емі Чуа, ламаються «західники». Але якщо все робити правильно, китайська стратегія утворює коло чеснот. Для досягнення блискучих результатів необхідна практика, практика і ще раз практика... Як тільки дитина починає в чомусь процвітати – неважливо в математиці, грі на фортепіано, фізкультури або балеті, – вона отримує похвали, задоволення, захоплення. Успішні результати допомагають збудувати довірчі відносини і роблять «веселими невеселі заняття», що в свою чергу полегшує батькам можливість навантажити дитину ще більше» [188, с. 8, 9].

Отже, особливістю китайської фортепіанної педагогіки можна вважати те, що важливе місце у фортепіанному навчанні відводиться роботі батьків з дітьми – «вони вперто і наполегливо змушують дітей годинами тренуватися і досягати гарних результатів». Як вказують китайські дослідники, «значною мірою мотивація батьків і учнів пов'язана з символічною роллю фортепіано в сучасному Китаї – як одного із засобів досягнення актуального технологічного рівня в глобальних устремліннях країни в світовій культурі. Часто досягнення досконалості підпорядковано ідеї світової кар'єри. У той же час, зазначає Сюй Бо, можна спостерігати відсутність практичної побутової культури музикування, незначний інтерес сімей і батьків дітей до концертного життя тощо [188].

Аналіз досліджень китайських науковців (Ван Бін, Лю Цяньцянь, Шугуан та інші) показав, що рівень допрофесійної підготовки студентів України більш якісний в порівнянні з абітурієнтами з Китаю. До вищих навчальних закладів вступає 33% українських абітурієнтів, які навчалися в музичних училищах або спеціалізованих школах для обдарованих дітей та 53% мають свідоцтво дитячої музичної школи, тоді як в Китаї відповідно 10% та 20%. Крім того, в Китаї

рівень дитячої музичної освіти залишається доволі низьким. Приватна музична освіта переважає державну, і вартість навчання достатньо висока. В країні розвинене домашнє музикування, що значно знижує вартість і, як не прикро, якість навчання.

Велике значення в політиці сучасного Китаю мають ідеали культури та освіти. У своєму дослідженні «Концертне життя сучасного Китаю» Ло Чжихуй зазначає, що на рубежі ХХ – ХХІ століття в Китаї :

- більше десяти мільйонів піаністів;
- багато дітей вчать музиці, тому музичні школи країни, як правило, дуже великі (наприклад, приватна Пекінська музична школа навчає понад 23 тисячі молодих музикантів);
- країна підтримує престиж даної професії, забезпечує фінансову допомогу, особливо перспективним молодим талантам.

Сьогодні фортепіанне навчання в Китаї починає відходити від старих методів навчання, увага педагогів спрямовується на особистість дитини, її творчі починання, розвиток самостійності мислення, в методику навчання гри на фортепіано проникають нові напрямки розвивального навчання.

Отже, проаналізувавши особливості фортепіанного навчання в Китаї та Україні можна констатувати, що країни мають відмінну історію становлення педагогіки фортепіанного навчання, існує розбіжність між планами, програми і методиками навчання, які в першу чергу пов'язані з національними особливостями менталітету та ставленням уряду до культури та освіти в країні.

Спільним є розуміння важливості та необхідності навчання дітей гри на фортепіано, адже у нашому дослідженні «фортепіанне навчання» розглядається як цілеспрямований, діяльнісний процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів гри на фортепіано.

Вищезазначене послугувало підставою для визначення поняття «наступність фортепіанного навчання», яке розглядається як складний, безперервний, цілісний процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і

способів гри на фортепіано у логічній системності та послідовності, на різних ступенях навчання, зокрема в системі «музична школа (коледж) – педагогічний вуз». Забезпечення наступності фортепіанного навчання реалізується шляхом взаємозв'язку, узгодження та поступового ускладнення змісту навчальних планів і програм всіх ланок освіти

Тому, проблему забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР пропонуємо вирішувати на засадах особистіно-орієнтованого, культурологічного, діяльнісного, компетентнісного підходів, адаптуючи методичні здобутки українських вчених та педагогів-практиків до китайського національного ґрунту, шляхом пошуку спільних цінностей, педагогічних ідей та методичних досягнень. Про це мова йтиме в наступному розділі.

Висновки до 1 розділу

1. Згідно філософських різноаспектних трактувань і тлумачень (Е.Баллер, Б. Батурін, О. Зеленкова, Г. Ісаєнко, З. Мукашев, В. Рубанов) категорія «наступність» є об'єктивною закономірністю, яка забезпечує розвиток на основі збереження й перенесення найістотніших елементів старого на новий, вищий щабель задля подальшого розвитку; загальний закон розвитку полягає в тому, що кожен новий ступінь його поступу безпосередньо виведений із попереднього і неподільний з ним, зберігаючи найцінніше, найпозитивніше із попереднього етапу; щодо особистості, наступність уможливорює встановлення зв'язків між тим, що досягнуто людиною та її подальшим розвитком, удосконаленням на основі збереження того ціннісного, без якого неможливий рух уперед.

2. З'ясовано, що з психологічної точки зору (Л. Божович, Л. Венгер, Л.Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк, В. Колеснікова, А. Леонт'єв, Л.Трубанчук,С. Рубінштейн) наступність – це умова організованого, цілеспрямованого педагогічного процесу, коли відбувається ефективна

взаємодія між зонами найближчого та актуального розвитку особистості. Безперервність й наступність у навчанні виступає одним із факторів ефективності новоутворень особистості, які забезпечують постійне просування учнів уперед на кожному етапі навчально-виховного процесу.

3. Визначено, що у педагогіці (Ю. Бабанський, І. Ігнатенко, Ю. Кустов, О. Мороз, О. Савченко, О. Проскура) категорія «наступність» відбиває зв'язок минулого, сучасного й майбутнього у методах, формах і засобах навчання, але в кожній галузі педагогіки вона відрізняється своїм змістом.

4. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури показав, що забезпечення наступності навчання розглядається у двох аспектах:

- загально дидактичному (закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, формування переконань; визначення обсягу і структури змісту освіти, вдосконалення методів й організаційних форм навчання);
- методологічному (концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної та систематизованої інформації про шляхи й способи здобуття знань, які відображають динаміку досліджуваного процесу).

5. Встановлено, що наступність характеризує систему зв'язків у структурі музично-педагогічної освіти, динаміку і взаємозв'язок її ланок як один з факторів розв'язання суперечностей навчально-виховного процесу, допомагає студентам успішно подолати труднощі в досягненні накресленої мети. Розв'язання проблеми наступності треба розглядати як забезпечення неперервності музичної освіти з урахуванням самоцінності та рівня фортепіанної підготовки студентів, з окресленням перспективи подальшого виконавського розвитку та професійного становлення. Наступність фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів охоплює узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його компоненти в єдине ціле.

6. Вивчено особливості фортепіанного навчання в початковій та середній ланках освіти КНР та України. Доведено, що ці країни мають відмінну історію становлення педагогіки фортепіанного навчання, існує розбіжність між планами, програми і методиками навчання, які, в першу чергу, пов'язані з національними особливостями менталітету й ставленням уряду до культури та освіти в країнах.

7. Конкретизовано сутність понять «фортепіанне навчання» (цілеспрямований, діяльнісний процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів гри на фортепіано), «наступність фортепіанного навчання» (складний, безперервний, цілісний процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок, а також способів гри на фортепіано у логічній системності та послідовності на різних ступенях навчання, зокрема в системі «музична школа – коледж – педагогічний вуз»). Забезпечення наступності фортепіанного навчання реалізується шляхом взаємозв'язку, узгодження та поступового ускладнення змісту навчальних планів і програм усіх ланок освіти.

РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ НАСТУПНОСТІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З КНР В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

2.1 Педагогічні умови та принципи забезпечення наступності фортепіанного навчання

В останні роки в мистецькій галузі України продовжується пошук нових та удосконалення існуючих шляхів забезпечення наступності фортепіанного навчання. Це вимагає урахування особливостей середовища, що постійно змінюється і потребує адаптації як з боку студентів, так і з боку науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. Для вирішення завдань забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України ми звернулись до поширеного в науковій практиці методу моделювання.

Дослідники відмічають, що процес моделювання має певний універсальний алгоритм і відбувається поетапно, залежно від складності та типу моделювання об'єкта, що моделюється. Кінцевим продуктом моделювання вважається відображена у певному вигляді модель, яка може виконувати різні функції залежно від мети і завдань дослідження, а також дає можливість візуально продемонструвати послідовні етапи реалізації поставлених завдань. На наш погляд, в річищі фортепіанного навчання процес моделювання сприяє переходу від пояснювально-споглядального типу навчання до діяльнісно-творчого, що зумовлює практичну перевірку створеної моделі в реальних умовах вищих навчальних закладів освіти.

Крім того, огляд методичних праць та дисертаційних досліджень дозволив констатувати, що створюючи експериментальну модель, важливо не тільки орієнтуватися на внутрішні реалії вищих навчальних закладів, а й

відстежувати загальносвітові тенденції розвитку методичного забезпечення фортепіанного навчання.

Науковцями мистецької галузі накопичено значний досвід моделювання різних аспектів виконавської діяльності майбутніх педагогів-музикантів. Активну участь у цьому процесі беруть й молоді дослідники з Китаю, які навчаються у вищих навчальних закладах України та інших країн. Серед них Ван Бін, Дін Юнь, Лю Цяньцян, У Іфан, Фу Сяо Цзи, Чжан Цзе, Ші Дюн-Бо, Шугуан та ін.

Разом з тим, експериментальна модель повинна надати чітку структурну організацію всім складовим, які включають: зміст, педагогічні умови, принципи, підходи, форми і методи навчання, компоненти та відповідні критерії і показники. З цією метою в ній було виділено такі складники:

- методологічно-цільовий – містить мету, завдання, наукові підходи та принципи навчання;
- процесуально-змістовий – включає форми, методи і репертуар (інструктивний, поліфонічні твори, крупна форма, п'єси) фортепіанного навчання та педагогічні умови їх реалізації;
- структурно-результативний – становлять компоненти, критерії та рівні сформованості виконавської компетентності студентів.

Відповідно даної моделі наступність фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України забезпечується такими етапами: **змістово-орієнтаційним, активно-когнітивним, операційно-практичним**, протягом яких реалізуються визначені педагогічні умови, принципи, форми та методи навчання. До педагогічних умов віднесено: стимулювання інтересу до музичного виконавства, інтеграційної спрямованості фортепіанного навчання, варіативності форм і методів навчання, використання вітчизняного і зарубіжного досвіду фортепіанного навчання. Розглянемо кожен з цих умов детальніше.

Аналіз наукових праць та педагогічної практики дозволив констатувати, що наступність фортепіанного навчання студентів з Китаю можлива за умови стимулювання інтересу до музичного виконавства. Дане питання неодноразово розглядалось представниками музично-педагогічної науки, які констатують позитивний вплив інтересу на пізнавальну діяльність у сфері музичного мистецтва, на якість набутих музичних знань та вмінь.

У контексті дослідження щодо забезпечення наступності фортепіанного навчання доцільно звернути увагу на думку Н. Морозової, яка підкреслює, що інтерес у всіх проявах і на всіх етапах розвитку проявляється трьома обов'язковими характеристиками: позитивною емоцією по відношенню до діяльності; наявністю пізнавального компоненту цієї діяльності, тобто радістю пізнання; наявністю безпосереднього мотиву, який йде від самої діяльності, тобто діяльність сама по собі приваблює і спонукає до занять, незалежно від інших мотивів. При цьому на різних етапах розвитку ці характеристики інтересу проявляються по-різному. Відповідно до цього Н. Морозова виділила три рівні інтересу: ситуативний, реактивний, епізодичний (зацікавленість), які пов'язані з відношенням до предмету у певний час, відрізняються нестійкістю й швидко згасають, не залишаючи майже ніяких слідів після закінчення діяльності. На думку дослідниці, інтерес зростає відповідно до успіхів і задоволень людини, досягнень певних реальних результатів у професійній діяльності. Отримуючи їх, суб'єкт продовжує свою діяльність, завдяки інтересу він розвиває вольові зусилля, об'єктивний самоаналіз і виявляє свої недоліки у будь-яких знаннях, вміннях та намагається їх подолати. З підвищенням рівня інтересу особистість корегує свої потреби та відношення до життя, значно збагачує думки та почуття [108, с. 65].

Узагальнюючи ці положення, можна визначити, що інтерес – це особлива вибіркова спрямованість особистості на процес пізнання, а її вибіркового характеру виражений у певній галузі знань. В цю галузь людина намагається проникнути, аби вивчити її та оволодіти її цінностями. В умовах фортепіанного

навчання інтерес виражається прихильністю до музичного виконавства, занять за інструментом, набуттям відповідних знань. Разом з тим інтерес виявляється глибоко особистісним утворенням, котре не зводиться до окремих властивостей і проявів. Його психологічну природу утворює комплекс життєво важливих для особистості процесів (інтелектуальних, емоційних, вольових).

Враховуючи, що фортепіанне навчання передбачає включення емоційного фактору, необхідно звернути увагу на те, що інтерес виникає лише тоді, коли щось вражає, хвилює емоційну сферу людини як цінність та збуджує її свідомість. Емоції інформують не тільки про характер цієї цінності (позитивну або негативну), а й про її величину. Чуттєво-оцінні акти людини виражаються мовою, інтелектуалізуються за допомогою оцінних суджень і понять. Вони впливають на її розум, волю, надають розумовим і вольовим процесам заохочення або, навпаки, гальмування. В результаті цього початкові роздуми, наміри та рішення можуть бути або підтримані, або ослаблені, приглушені. Відображаючи об'єктивну дійсність, почуття людини стають основою будь-якого інтересу, зокрема музичного.

У дослідженнях Г. Арязмова, В. Петрушина, Л. Печко музичний інтерес розглядається як засіб навчання і виховання; як мотив навчальної діяльності; як стійка якість особистості. Визнаючи триелементну будову музичного інтересу (емоційний, інтелектуальний і вольовий компоненти), вони у своїх роботах наголошують на переважанні того чи іншого компонента. Конкретизацію цього положення знаходимо у роботі В. Цуккермана «Музика і слухач». Виклавши досвід соціологічних досліджень музичного інтересу, автор дає йому таке визначення: «Музичний інтерес – це конкретизація музичної потреби, її розкриття у свідомому виборі музичного твору, який спрямований на його сприйняття» [180, с. 167].

Більш детально цей феномен розглядає О. Бурліна. За її класифікацією, музичний інтерес належить до «сімейства» духовних інтересів, «роду» естетичних інтересів і «виду» художніх інтересів. Як різновид художнього

інтересу, музичний інтерес розвивається в процесі пізнання музики, тобто раціональне начало забезпечує повне й глибоке її сприйняття, а також створює умови для виникнення такого інтересу.

Інтелектуальні процеси, що супроводжують музичні інтереси, відрізняються особливою спрямованістю на інтенсивну, зацікавлену і продуктивну виконавську діяльність, яка набуває індивідуального характеру, а сила і характер емоційних проявів визначаються як естетичною цінністю творів музичного мистецтва, так і рівнем виконавської компетентності студентів.

Враховуючи, що наступність фортепіанного навчання передбачає поступовий розвиток потенційних можливостей студентів, необхідно розглянути пропозицію вченої щодо трьох прошарків музичного інтересу, зокрема емоційного, пізнавального та поведінкового (вольового), які тісно пов'язані між собою. Найбільш важливим є пізнавальний, оскільки його низький рівень негативно відбивається на змісті музичного інтересу в цілому. Разом з тим дослідниця вважає, що унікальність музичного інтересу полягає в особливій ролі емоційного і вольового елементів в загальній структурі інтересу. У зв'язку з цим вона наголошує: «Не просто орієнтація на пізнання і спостереження предмета, а переживання властивостей об'єкта як красивих, трагічних або потворних, тобто персоніфікація об'єкта в уявленні, здатність наділяти його людськими якостями, отже, стверджувати себе і свій ідеал – поза цих якостей не має ніякого музичного інтересу» [23, с. 63 – 71].

При цьому музичний інтерес вчена трактує як «реалізацію музичної потреби, розкриття її у свідомому виборі творів для слухача» [23, с. 65]

У річищі сказаного знаходиться дослідження Н. Гришанович, яка розглядає музично-пізнавальний інтерес як активне ставлення особистості до музики і «музичної діяльності, котре народжується у намаганні відтворити художній образ твору». Внутрішню структуру такого ставлення складають дві основні, первинні потреби: пізнавальна потреба і потреба у музично-емоційному насиченні. Забезпечення активної взаємодії цих двох потреб у

предметному змісті музичної діяльності, – вважає автор, – є необхідною умовою виникнення музичного інтересу як провідного смислоутворюючого мотиву виконавської діяльності [35, с. 56].

Варто наголосити, що в науковій літературі існує також погляд на музичний інтерес як «розумову установку» або установку на музичне пізнання, що має свої особливості, пов'язані з особливостями сенсорного розвитку особистості – музичного слуху (мелодійного, тембрового, динамічного, гармонійного, чуття ритму), інтелектуального-музичного мислення (репродуктивною, пов'язаного із сприйняттям і аналізом існуючої музики та засобів її виразності, а також продуктивного, що лежить в основі створення музики). Відповідно в основі виконавської діяльності лежить пізнавальна потреба, яка ґрунтується на активності, потребі у розумовій діяльності та задоволенні від неї. При цьому формування понять, знання фактів є необхідною умовою освоєння музики, але тільки в тому випадку, коли в процесі вивчення музики реалізуються виконавські можливості студента, проявляються його почуття й переживання.

Таким чином, в основі інтересу до музичного виконавства лежить пізнавальний компонент, при цьому зводити інтерес тільки до виконавської підготовки, формування відповідних знань, умінь і навичок не можна, тому що, по-перше, виконання музики не обмежується тільки процесом пізнання. Воно здійснюється також через емоції, оскільки поза емоціями музика перестає бути виконавським мистецтвом. Розуміння важливості музичного збагачення учнів дозволяє розглядати інтерес як одну із суттєвих умов виконавського розвитку, оскільки очевидним стає той факт, що певні упущення в музичній підготовці на ранніх етапах фортепіанного навчання, нерозвиненість виконавських здібностей негативно відбиваються на процесі опанування фортепіанним мистецтвом. Зміст інтересу в контексті наступності фортепіанного навчання представлено на рисунку 2.1.

Характерною особливістю сучасної мистецької освіти Китаю є забезпечення цілісності фортепіанної підготовки вчителів на основі інтеграції, що створює можливість зробити узгодженими зміст і різноманітні форми навчання, досягти наступності, систематичності та більш ефективного, комплексного розроблення методичного забезпечення. Тому, вважаємо, що наступність фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України буде ефективною за умови інтеграції форм і методів навчання.



Рис. 2.1 Зміст інтересу в контексті наступності фортепіанного навчання

Інтеграція як засіб створення цілісної художньої картини світу є одним з пріоритетних напрямів оновлення фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України. У змісті сучасної фортепіанної підготовки вчителів музичного мистецтва не повинно бути абсолютизації жодного напрямку музичного розвитку студента. На думку О. Хижної, у

забезпеченні освітньої галузі «Музичне мистецтво» продуктивною є поліцентрична інтеграція знань. Саме змістове наповнення цієї освітньої галузі має найбільш потенціал для формування інтегративного мислення студентів, здатних не розгубитися в різноманітті мистецьких взаємовпливів, взаємопроникнень між різними галузями знань та сферами професійної діяльності [171, с. 16].

На наш погляд, сутність інтеграції у забезпеченні наступності фортепіанного навчання полягає не стільки в об'єднанні виконавських галузей в рамках нових дисциплін, а у взаємопроникненні, поширенні змісту, форм і методів навчання, способів діяльності. Адаптуючи погляди О. Хижної до нашого дослідження, можемо передбачити, що у змісті фортепіанної підготовки студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України інтеграція виявляється у таких формах:

-методологічна інтеграція – реалізація інтегративного потенціалу освітньої галузі «Музичне мистецтво» в міждисциплінарних процесах взаємодії наукового знання на культурологічному, філософсько-світоглядному рівні (наприклад гра на фортепіано розглядається як інтегративний процес – творчий, фізіологічний, гносеологічний, духовний, соціологічний тощо);

-внутрішньо предметна інтеграція – на основі впорядкування тезаурусу освітньої галузі фіксується ядро необхідних технологічних умінь та особливостей поліхудожнього мислення для успішної діяльності в інформаційному полі конкретної дисципліни;

- локальна – епізодична інтеграція на рівні окремих понять, визначень, структурних елементів, зокрема взаємозв'язок музичного і візуального ряду музичного і літературного тексту, поєднання прийомів, методів, жанрів з декількох видів мистецтва тощо;

- особистісно орієнтована інтеграція – створення кожним студентом на основі означених форм інтеграції власної, неповторної організації художньо-педагогічного знання, формування у нього інтегративного мислення, здатного

до виконавської самореалізації, особистісного самовизначення, до вільної життєтворчості, до соціально-психологічної інтеграції з найширшими спільнотами людства;

- інформатизаційна інтеграція – оволодіння студентом музично-виконавськими знаннями й уміннями за допомогою сучасних інформаційних технологій, що дозволить оптимізувати та значно підвищити рівень фортепіанного навчання;

- технологічна інтеграція – оволодіння студентами психолого-педагогічними та мистецькими знаннями для ефективного використання сучасних, художньо-педагогічних технологій з метою задоволення власних і суспільних потреб;

- тематична інтеграція – аналіз та узагальнення різних видів мистецтва, взаємопроникнення різних тем та ідей з метою створення власної художньо-педагогічної або виконавської інтерпретації.

Застосування цих форм інтеграції передбачає синтез, взаємодію, асиміляцію, доповнення різних аспектів фортепіанного навчання студентів.

Актуальним для нашої роботи є дисертаційне дослідження М. Назаренко, в якому автор пропонує інтеграційні процеси у фортепіанному навчанні студентів реалізовувати в таких формах:

- внутрішньовидова форма художньої взаємодії, тобто міждисциплінарна інтеграція, яка передбачає взаємодію навчальних дисциплін (інструментально-виконавських, музично-теоретичних, методичних) та педагогічної практики; поєднання окремих музичних творів в одну композицію із застосуванням елементів імпровізації та композиції;

- міжвидова форма художньої взаємодії, яка здійснюється між окремими видами мистецтв і дозволяє студентам засвоїти теоретичні знання з різних видів мистецтва (музичного, театрального, образотворчого, хореографічного, архітектури) та в цілому з художньої культури.

З урахуванням поліаспектного характеру фортепіанного навчання застосування інтегрованого підходу автор вбачає в: асиміляції процесів музичного мислення зі знаннями в різних галузях мистецтв; міждисциплінарній взаємодії; синтезі теорії і практики; поєднанні вузькоспеціальних і загальнопрофесійних знань, умінь і навичок; здатності реалізувати набуті знання, уміння й навички в інструментально-виконавській діяльності [111, с. 7, 11].

З цього приводу О. Щолокова зазначає, що «набуття знань в різних видах мистецтва як цілісної системи є можливим на основі тяжіння кожного мистецтва до інтеграції з метою виявлення, посилення, розширення і розвитку специфічних, притаманних йому особливостей» [192, с. 12].

Враховуючи, що фортепіанне навчання на мистецьких факультетах вищих педагогічних закладів освіти є складовою багатоаспектного процесу, що включає вивчення музично-теоретичних, диригентсько-хорових, вокальних та інструментальних дисциплін, необхідно, щоб всі ланки цього процесу були взаємопов'язаними, інтегрували між собою. Тобто інтеграція є найкращим способом об'єднати необхідні знання, уміння, навички з різних мистецьких дисциплін, виконавської діяльності в єдину систему з метою підвищення якості фортепіанної підготовки фахівців мистецької галузі.

Отже, аналіз наукових праць дозволив дійти висновку, що забезпечення наступності фортепіанного навчання передбачає інтеграцію на трьох рівнях: теоретичному, практичному та методичному.

Теоретична підготовка, поєднуючи в собі психолого-педагогічну, музично-теоретичну та фортепіанну спрямовується на набуття ґрунтовних знань спеціального (музично-історичні, музично-теоретичні) та мистецького (з історії мистецтв, етики, естетики, художньої культури, знання музичних термінів італійською та французькою мовами тощо) характеру, а також застосування знань з педагогіки і психології в музично-інструментальній діяльності.

Практична підготовка дозволяє студентам паралельно з основними музично-теоретичними знаннями засвоїти специфічні навички й прийоми інструментального виконавства, необхідні для організації музично-естетичної діяльності учнів різних вікових категорій (робота в гуртках, організація тематичних вечорів та лекцій-концертів).

Методична підготовка забезпечує готовність студентів до інструментально-виконавської діяльності в різних мистецьких закладах освіти засобом опанування різних методик (методика музичного виховання, методика викладання музичного інструменту).

Підсумовуючи сказане зазначимо, що застосування інтеграції в процесі фортепіанного навчання дозволяє спрямувати теоретичні знання в практичну площину та сформувати виконавські уміння і навички на основі усвідомлення загальних закономірностей виконавського мистецтва та жанрово-стильових особливостей фортепіанної музики. Сутність інтеграції у забезпеченні наступності фортепіанного навчання представлено на рисунку 2.2.

З розглянутою педагогічною умовою тісно переплітається наступна – застосування в процесі фортепіанного навчання студентів з Китаю варіативності форм і методів навчання. Обґрунтування даної педагогічної умови ми здійснювали, спираючись на визначення наступності у «Педагогічному словнику» С.Гончаренка, а саме: «наступність у навчанні полягає у встановленні необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами навчального предмета на різних ступенях його вивчення. Поняття наступності характеризує також вимоги, що висуваються до знань та умінь учнів на кожному етапі навчання, до форм, методів і прийомів пояснення нового навчального матеріалу, і до всієї подальшої роботи щодо його засвоєння [40]. В контексті дослідження це означає динамізм та системність навчального пізнання, співвідношення між цілями, змістом, формами, методами і прийомами фортепіанного навчання на послідовних етапах, що забезпечує

поступовий розвиток виконавських знань, умінь і навичок з опорою на набутий досвід; поглиблення набутих знань у вищому навчальному закладі.

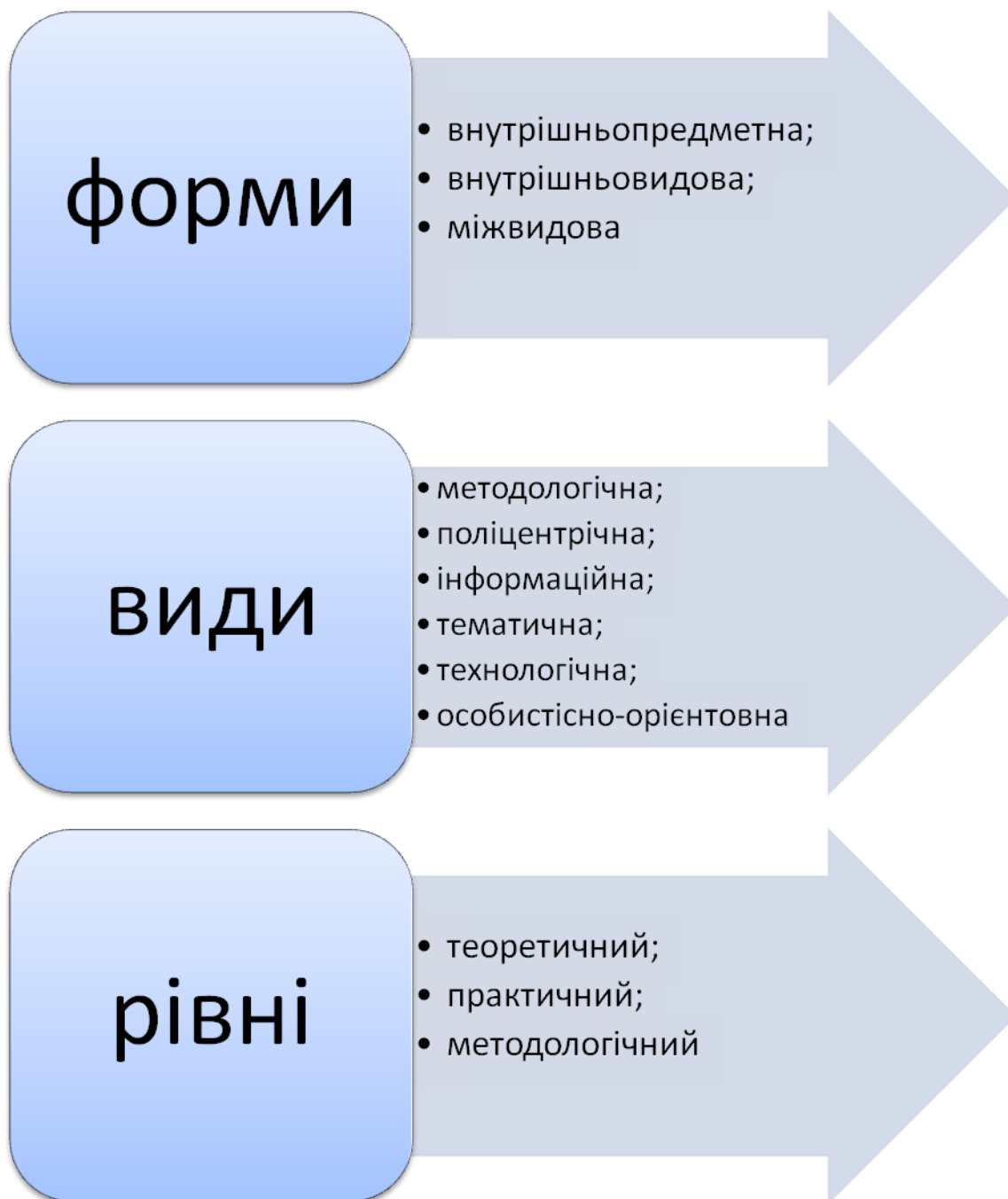


Рис. 2.2 Сутність інтеграції у забезпеченні наступності фортепіанного навчання.

Що стосується фортепіанного навчання, то оволодіння різноманітними методами навчання є необхідною умовою ефективності майбутньої професійної

діяльності педагога-музиканта. З наукової точки зору, методи музичного навчання і виховання представляють собою різні способи сумісної діяльності вчителя і учнів, де головна роль належить педагогу. Різноманітність методів фортепіанного навчання пояснюється специфікою фортепіанного мистецтва і особливостями музичної діяльності студентів. Варто зазначити, що існуючі методи необхідно використовувати не ізольовано, а в різних сполученнях, що дасть можливість активного розвитку музичних здібностей, виховання музичних інтересів та смаків.

На думку Г. Ципіна, «перед викладачем фортепіанної гри на перший план висувається завдання творчого осмислення засобів і прийомів, які сприяють музичному розвитку учнів, відбору методичних засобів з точки зору їх перспективності і ціленаправленості. Глибока музикальність, широка ерудиція і знання основ фортепіанного мистецтва, відмінне володіння інструментом, знання психолого-педагогічних методів і прийомів необхідні вчителю для якнайскорішого залучення дітей до виконавського мистецтва [179].

Практика свідчить, що іноді мета занять у фортепіанному класі зводиться лише до технічного освоєння визначеного репертуару та оволодіння навичками, необхідними для його виконання. При цьому недостатня увага приділяється методам, що активізують слухову увагу, розвивають творчу уяву та мислення. Найчастіше їх замінює запропонований вчителем «зразок» виконання, в результаті чого інтерес до кропіткої роботи над музичним твором в учнів згасає. Для запобігання таким явищам та створення емоційної творчої атмосфери на заняттях Дмитрієва і Червоіваненко пропонують використовувати методи стимулювання музичної діяльності та методи емоційного впливу. Їх ефективність завжди залежить від тих відносин, які складаються між учнями і вчителем, від його авторитету, довіри і взаєморозуміння, а також визначається вмінням вчителя виражати своє відношення до музичного твору - образним словом, мімікою, жестами.

Функція словесних методів полягає в передачі студентам навчальної інформації стосовно історичного розвитку виконавського мистецтва, основ художньо-педагогічного аналізу, оцінки і прогнозування власного виконавського розвитку. Досить дієвим в процесі фортепіанного навчання студентів є метод дискутування, який заставляє студентів думати і, відстоюючи власну точку зору, активізувати власні знання та музичний досвід.

Розвиваючи уяву, емоційний відгук, музичне мислення, вчитель прагне, щоб спілкування з фортепіанним мистецтвом визивало чуття радості, задоволення, а формування виконавських навичок і вмінь сприяло прояву активності і самостійності. На таку мету спрямовані методи читання з аркушу, імпровізації, підбору по слуху. З першого курсу навчання у вузі необхідно вводити гру в ансамблі, при цьому бажано не обмежуватись грою з викладачем, хоча вона необхідна і доцільна, а організовувати ансамблі, що складаються з студентів, можливо з різною фортепіанною підготовкою.

Формування музично-слухові уявлень такий же художній процес, як і процес виконання. Рівень їх сформованості визначає, на думку Цяо Лінь весь подальший шлях виконавського розвитку студентів. Для формування темброво-слухових уявлень Цяо Лінь пропонує використовувати такі методи: асоціативних зв'язків, тембрового наведення, тембрового збагачення, цілісного огляду творів, вербалізації змісту музичних творів, тембрової змістовності, темброво-слухового контролю, створення аудіо та відеотеки концертних виступів [181, с. 113].

Наступність фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично педагогічної освіти України передбачає спрямування різних видів діяльності на розвиток креативних здібностей шкільної молоді, зокрема в сфері джазової імпровізації. Цій проблемі присвячено дослідження О. Павленка, в якому запропоновано метод джазового мелодико-фігураційного варіювання, метод джазового ритмічного варіювання, метод джазового варіювання мотивів, метод

створення джазового акомпанементу, метод планування джазової імпровізації, метод групового джазового музикування [119, с. 6 – 9].

У дослідженні П. Косенко наголошується, що якість виконавської підготовки студентів має пряму залежність від впровадження особистісно орієнтованих методів навчання. Проведена дослідницька робота дозволила досліднику виокремити методи навчання, які використовувались провідними педагогами-інструменталістами і можуть застосовуватись при підготовці вчителів музики, а саме: наведення (Б. Асаф'єв); наочної демонстрації (Й.С. Бах, Ф. Ліст, Л. Ніколаєв, К.Ігумнов); читання з аркуша (О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз); цілісного огляду твору (Г. Нейгауз, С. Фейнберг, М. Фейгін, Г. Ципін); асоціативних зв'язків (К.Ігумнов, Г. Нейгауз, Я. Зак); індивідуально-групового навчання (Г. Бюллов, А. Шнабель, Л. Ніколаєв) та ін..

Урізноманітнювати й активізувати індивідуальні заняття в класі фортепіано, на думку Н. Мозгальнової, допоможуть інтерактивні методи навчання, зокрема виконавського паліативу та виконавської фасилітації. Сутність першого методу полягає у тимчасовій поступці педагога, тобто його вмінні «не бачити», «не помічати» невеликих виконавських недоліків у класних програваннях студентів з метою набуття цілісності і впевненості виконання у концертних виступах, створення єдиної виконавської концепції; зміст другого передбачає, що викладач основного інструменту, сповідуючи принципи гуманізму та демократичності, в роботі зі студентами спрямований на заохочення, відкритість, співпереживання і довіру як вираження внутрішньої особистісної впевненості у виконавських можливостях і здібностях студентів. За свідченням вченої, комплексне використання цих методів забезпечує різноманітність й ефективність індивідуальних занять на всіх етапах фортепіанного навчання студентів у вузі [103, с. 20, 21].

Наступність фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України забезпечується використанням вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки піаністів. З наукової точки зору

досвід це: практичний вплив людини на оточуючий світ, в процесі якого відкриваються необхідні зв'язки, якості, закономірності явищ, відкриваються і випробуються доцільні методи і засоби діяльності; чуттєво-емпіричне відображення зовнішнього світу; взаємодія суб'єкта із зовнішнім світом і результат такої взаємодії; особистісно-ціннісний смисл, що виникає з перетворювального характеру діяльності; важливий засіб збагачення науки, розвитку теорії і практики [26; 40; 130]. Останнє твердження вважаємо засадничим для нашого дослідження, адже наступність фортепіанного навчання передбачає використання всього найкращого, що було накопичено століттями у фортепіанній теорії і практиці.

Завдання фортепіанного навчання полягають у формуванні у студентів поглиблених та усвідомлених знань з фортепіанного виконавства, а також оволодінні виконавськими навичками шляхом осмислення і узагальнення методичних надбань, які були накопичені кращими піаністами (В. Моцарт, Ф. Бузони, М. Лонг, О. Рубінштейн, Ф. Шопен, А. Шнабель та ін.) та педагогами-музикантами (Ф. Бах, Н. Голубовська, Й. Гофман, О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, Л. Оборін та ін.) минулого та нинішніх часів. Практика свідчить, що досвід кожного з них не має аналогів у вітчизняній і світовій фортепіанній практиці. Він вимагає вивчення, усвідомлення, оприлюднення та подальшого впровадження в навчальний процес фортепіанної підготовки студентів мистецьких навчальних закладів. Вивчення педагогічного та виконавського досвіду попередників необхідно для майбутнього фахівця, оскільки існує причинно-наслідкова залежність між минулим і сучасним, вічними культурними цінностями і педагогічними ідеями, які здатні витримати будь-які суспільні випробовування в різних історичних умовах.

Молоді дослідники з Китаю (Він Бін, Ван Інзюнь, Дін Юнь, Шугуан та ін.) звертають увагу на перспективні погляди відомих музикантів щодо музичного навчання, виховання, розвитку особистості, виокремлюють найбільш

значущі принципи і методи навчання, вказують на доцільність тих чи інших форм організації виконавської практики тощо.

Аналіз наукових праць дозволив виокремити основні напрями методичної думки музикантів минулих століть, які є актуальними для вивчення і подальшого розроблення в наш час.

Цікавими для практики фортепіанного навчання студентів є праці французьких клавесиністів Ф. Куперена «Мистецтво гри на клавесині» (1716) та «Метода пальцевої техніки» Ж-Ф. Рамо (1724), в яких систематизовані характерні виконавські принципи французьких клавесиністів (використання дрібної пальцевої техніки в межах незначного діапазону інструмента; новий аплікатурний прийом підкладання першого пальця, пов'язаний з появою в його творах більш розвинутої фактури; методи боротьби з шкідливими м'язовими напруженнями), підкреслюється важливість розвитку природних задатків виконавця за умови наполегливої усвідомленої праці, аргументується важливість перебування в одному емоційному стані без контрастів і різких змін при виконанні музичних творів.

Актуальними для сучасної педагогічної практики є положення з методики навчання гри на фортепіано, які містяться у посібниках І. Гумеля «Грунтовне і практичне керівництво з фортепіанної гри з перших занять до повної завершеності» (1828), М. Клементі «Фортепіанна метода для початківців» (1801), К. Черні «Повна теоретична і практична фортепіанна школа» (1846). Зокрема: висунуто ідею про співвідношення у музичному виконавстві раціонального та інтуїтивного, ремісничого і мистецького; наголошено на необхідності постійної підтримки в учнях цікавості та інтересу до навчання; обгрунтовано принципи якісного фортепіанного звуковидобування та розвиток навичок педалізації; розроблена система щоденного тренування в гамах, яка стала традиційною для фортепіанної практики.

Важливу роль в успішному здійсненні наступності фортепіанного навчання студентів відіграє вивчення досвіду педагогічної та виконавської

діяльності педагогів-музикантів другої половини ХХ століття Л.Баренбойма, Г. Гінзбурга, О. Гольдензвейзера Г. Нейгауза, А. Ніколаєва, Т. Погожева, Г.Прокоф'єва, С. Савшинського, В. Стеценко, М. Фейгіна, С. Фейнберга, А.Щапова. У своїй роботі зі студентами вони звертали увагу на розвиток мислення, уяви, естетичних смаків та виконавських умінь і навичок. На сьогодні залишаються актуальними такі методичні ідеї: визнання інтонації джерелом музичної виразності і ключем до її пізнання; пріоритетність слухової сфери, через яку особистість пізнає оточуючий світ і виражає себе та ін., розкриття в музичних творах нових загально значущих тем і національно характерних образів.

Отже, обґрунтовуючи важливість і доцільність вищерозглянутої педагогічної умови – вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки піаністів – наголосимо, що цінність такого досвіду для практики фортепіанної підготовки студентів з КНР полягає у тому, що в його основі лежить навчально-педагогічна діяльність, у процесі якої використовуються оригінальні методи, форми, прийоми, засоби музичного навчання і виховання, нові освітні технології для забезпечення стабільних позитивних результатів у вирішенні педагогічних і виконавських завдань. Найбільш важливими ознаками такого досвіду є:

- перспективність (можливість творчого використання досвіду іншими вчителями);
- новизна (використання у фортепіанній теорії та практиці раніше не відомих і не використаних музичних знань, форм і методів);
- актуальність (відповідність важливим на даному етапі проблемам музично-педагогічної діяльності);
- результативність (затрата дітьми та вчителем мінімальних сил та часу з досягненням виконавських результатів);
- стабільність (використання досвіду іншими вчителями фортепіано на протязі тривалого проміжку часу).

Впровадження вищерозглянутих умов здійснюється на основі взаєморозуміння і взаємоповаги між викладачем і студентами, шанобливого ставлення до думок і поглядів один одного, впевненості викладача у виконавських можливостях студентів, що дозволяє усвідомити їм важливість фортепіанної підготовки у досягненні професійного успіху.

Наступність фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України передбачає застосування як загальнонаукових так і обґрунтування спеціальних принципів, орієнтування на які якісно покращить процес та результат їхньої навчальної діяльності.

Загальновизнано, що поряд з класичними дидактичними принципами (науковості, систематичності й послідовності, доступності навчання, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності, наочності в навчання, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу до слухачів, емоційності навчання та ін., у процесі підготовки фахівців музичної галузі сформувалися специфічні та найбільш характерні принципи, на основі яких ми формуємо такі: принцип виконавської мобільності, принцип взаємозв'язку навчального процесу і концертної діяльності студентів, принцип виконавської самореалізації, принцип адаптації. Розкриємо сутність кожного з них.

У зв'язку з тим, що виконавська діяльність вчителя музики в сучасній школі не обмежується тільки проведенням уроків музики, а й використовується у позакласній роботі, при підготовці і проведенні музичних вечорів, вважаємо за необхідне обґрунтування принципу виконавської мобільності.

Згідно словникових тлумачень, мобільність це:

- рухливість, здатність до швидкого пересування, дії (філософський аспект) [166];
- природній стан людського суспільства, показник динаміки соціальних процесів, що проходять в країні (соціальний аспект) [26];

- здатність і готовність особистості достатньо швидко й успішно оволодівати новою технікою і технологією, набувати знання і вміння, що забезпечують ефективність нових видів діяльності (психологічний аспект) [66];
- властивість, якість, характеристика здібностей (педагогічний аспект) [148].

Вчені відзначають, що мобільність напряму пов'язана з кар'єрним зростанням і просуванням майбутніх педагогів, що передбачає високий рівень адаптованості особистості, її здатність бути динамічною, конкурентоспроможною, набувати професійної майстерності не тільки за традиційними методиками, а в постійному розвитку і самореалізації. На думку Т.Богданової, в традиційній системі освіти «відбір змісту освіти був орієнтований на вузькопрофільні професії і спеціальності. Однак на сьогоднішній день це є недостатнім. Підвищення конкурентно здатності випускників (зокрема музичних спеціальностей) пов'язано з розширенням їх профільних можливостей за рахунок оволодіння суміжними спеціальностями, наявності загальної ерудиції, комунікативної культури і професійної мобільності» [18, с. 61].

Аналіз наукових праць показав, що в більшості випадків представники різних наук трактують категорію «мобільність» двояко: як важливий елемент соціалізації людини, готовність до зміни місця роботи або проживання, характеру дозвілля, приналежності до соціальної групи; як постійну потребу в новій інформації і реакцію на різнобічність стимуляторів. У дисертаційному дослідженні Ю. Каліновського, мобільність розглядається як інтерактивна якість особистості, що характеризує її здатність швидко змінювати свій статус або положення в соціальному, культурному або професійному оточенні під впливом змінних ситуацій або обставин діяльності суб'єктів (об'єктів) взаємодії» [54, с. 23].

Для нашого дослідження важливим є твердження Т. Богданової, яка під професійною мобільністю вчителя музики розуміє інтегративну якість

особистості, що дозволяє їй достатньо швидко і успішно оволодівати суміжними з основною професією спеціальностями, набувати відсутні для них знання і вміння, підвищувати професійну компетентність і реалізовувати себе в різних видах професійної музичної діяльності [18, с. 65].

З огляду на те, що оволодіння професією вчителя музики базується на гармонійному поєднанні психолог-педагогічної підготовки з музично-теоретичною і виконавською, формування у процесі фортепіанного навчання виконавської мобільності повинно стати необхідною складовою фахової підготовки.(нам задіється необхідним і доцільним).

Огляд наукових робіт з даної проблематики засвідчив, що виконавська мобільність вчителя музичного мистецтва вимагає розвитку виконавських знань, вмінь і навичок, які можна згрупувати у відповідності до видів діяльності:

- сольне виконання (знання стилістичних закономірностей виконання музичних творів, розуміння художнього образу, технічна вправність тощо);

- акомпанемент (знання особливостей музичного супроводу дитячим інструментальним, вокальним і хоровим колективам; спів під власний супровід; спрощення партії акомпанементу; створення власного акомпанементу; відтворення в процесі супроводу художнього образу);

- ансамблеве музикування (вміння взаємодіяти з партнерами; вміння колективно відпрацьовувати художні нюанси та технічні прийоми, темброве та динамічне співвідношення; синхронність відтворення художніх і технічних засобів виразності. усвідомлення ролі спілкування під час репетиції і концерту.

Кожен з них передбачає: підбирання за слухом, читання з аркуша, транспонування та ін.. Розглянемо кожен з цих видів діяльності окремо.

Зміст уроків музичного мистецтва передбачає ознайомлення з великою кількістю музичних творів, що вимагає від вчителя їх демонстрації, тобто сольного виконання. При цьому, майбутньому вчителю при виконанні музики в класі необхідно враховувати психолого-педагогічні особливості сприйняття

дітей різних вікових категорій. Важливо не просто програти твір, а знайти контакт з учнями, тонко відчувати їх емоційну реакцію на музику, вміти спілкуватися з класом та яскраво представити художній образ.

З огляду на багатофункціональність виконавської діяльності вчителя музики, Л. Гусейнова виокремлює наступні групи умінь: музично-аналітичні уміння або осмислення логіки драматургічного розвитку чи побудови твору, уміння синтезувати цілісний образ музичного твору з окремих деталей; уміння художньо-виконавської інтерпретації, тобто можливість довільно оперувати виконавським образом, охоплюючи його цілісно, розгорнуто, з усіма стильовими, тембровими й динамічними подробицями, сприйняти його авторську архітектоніку; уміння музичного сприймання або заглиблення виконавця у художній зміст твору на основі власних асоціативних зв'язків, уявлень, відчуттів, абстрактного мислення, психологічних особливостей; уміння оперувати набутими музично-теоретичними та фаховими знаннями, втілити свої наміри, керувати емоційним тонусом виконання; технічні уміння, тобто відповідність теоретичної моделі інтерпретаційного задуму її акустичному відтворенню, використання колористичних можливостей музичного інструменту [42].

Значна кількість творів, запропонованих в програмах з музичного мистецтва для слухання потребує від вчителя сформованості вмінь ескізного вивчення музичних творів. Така форма роботи вчить швидко проникати в сутність і стилістичні особливості твору, сприяє удосконаленню технічного апарату, адже виконання на навчальному етапі вивчення твору в належному темпі грає значну роль у відтворенні художнього образу твору. Варто наголосити, що ескізне вивчення дає можливість розширити виконавський репертуар вчителя, дозволяє вільно ілюструвати і проводити паралелі між музичними, літературними та художніми творами. Отже, вищеперераховані уміння можна вважати складовими виконавської мобільності студентів мистецьких факультетів.

Враховуючи багатofункціональність професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, необхідність швидко переключатись з одного виду діяльності на інший. передбачає що майбутні фахівці повинні не тільки володіти навичками сольного виконання, а й набути навичок акомпанементу, основу якого складають: підбирання за слухом, читання з аркуша, транспонування та ін. Специфіка акомпаніатора в шкільних музичних гуртах полягає в тому, що він повинен пристосувати своє бачення музичного твору до виконавських можливостей дітей, швидко реагуючи на будь-які відхилення від концертного задуму (підтримати мелодійну лінію, прискорення або замедлення темпу, динамічні перебільшення або навпаки). На думку Шугуана, для цього необхідно володіти «певною кількістю позитивних психологічних якостей, зокрема – увагою, волею, швидкістю, мобільністю, самовладанням, а також сформованими виконавськими уміннями і навичками, серед яких – технічна досконалість, артистичність, розвинутий смак, швидкість реакції на неточність виконання, чуття темпу і ритму, рельєфність музично-слухових уявлень та ін.» [191, с. 49].

Виконавська мобільність вчителя музичного мистецтва передбачає, що він повинен, вміти достатньо швидко, глибоко проникаючи в текст, читати ноти і хорову партитуру, транспонувати, грати по слуху та акомпанувати власному співу. Розвиток навичок читання з аркушу вимагає:

- знання топографії клавіатури;
- вміння швидко аналізувати фактуру;
- уважного стеження за партією соліста, ансамблю, хору;
- виконання всіх ключових знаків, темпу, ритму, динамічних та артикуляційних вказівок;
- максимального наближення до ідеального виконання.

Акомпаніаторська діяльність вчителя в школі вимагає володіння навичками транспонування, переважно це на тон, полутон або терцію. Сутність транспонування полягає в тому, що до всіх вимог і правил читання з аркушу

добавляється ще й зміна тональності. Найбільш часто транспонування використовується при вивченні з учнями пісень, на заняттях в хоровому колективі, коли необхідна гармонізація хорових розспівок, при грі хорових партитур – тут необхідно максимально наблизити звучання інструменту до хорової звучності. Звук повинен бути густим і зв'язаним, але обов'язково з дотриманням цезур, необхідних щоб взяти дихання.

Важливою складовою виконавської мобільності є вміння акомпанувати по слуху, що передбачає наявність ще й своєрідних композиторських якостей, які виявляються, коли вчитель імпровізує акомпанемент. Підібраний на слух акомпанемент передбачає знання гармонії, розвинутий слух, технічні навички, володіння клавіатурою та різноманітними фактурними прийомами. Набуття навичок гри по слуху необхідно здійснювати двома шляхами: гармонічний аналіз значної кількості пісень та аналіз фактури супроводу цих пісень. В процесі музично-педагогічної діяльності вчителю досить часто доводиться демонструвати нові пісні, використовуючи для цього власний супровід.

Вміння акомпанувати по слуху знімає боязнь естради, стимулює артистичну свободу та формує виконавську мобільність. В шкільній практиці вчителю досить часто необхідно займатись ансамблевою діяльністю, тому наявність відповідних навичок є складовою виконавської мобільності. Ансамблеве музикування здатне підвищити розвивальний ефект фортепіанного навчання студентів, реалізувати ідеї педагогіки співробітництва.

Таким чином, гра в ансамблі допомагає майбутньому вчителю закріпити і набути багато нових виконавських навичок, необхідних для його мобільності в умовах сучасної школи. В загальному вигляді, уміння, що забезпечують виконавську мобільність вчителя музики предствлено на рисунку 2.3.

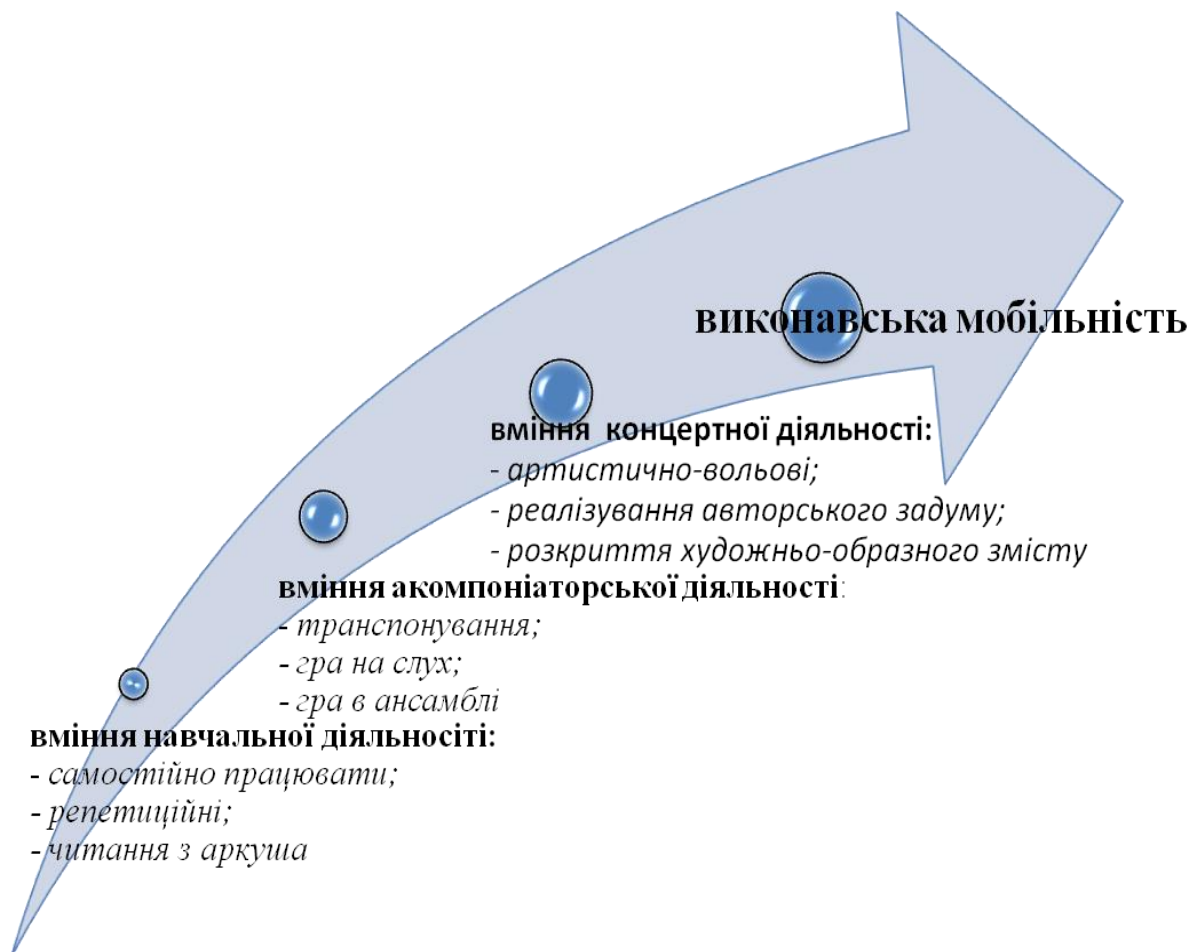


Рис. 2.3 Уміння, що забезпечують виконавську мобільність вчителя музики

З вищезгаданого тісно пов'язаний принцип взаємозв'язку навчального процесу і концертної діяльності студентів, впровадження якого сприятиме наступності у набутті виконавських знань, умінь і навичок. Реалізація даного принципу відповідає державній політиці в галузі вищої освіти, спрямованої на максимальний ступінь практичної орієнтованості всього процесу навчання у вузі «Саме в роки навчання студент повинен отримати не тільки комплекс теоретичних знань, але й оволодіти практичними навичками своєї професії» [104, с. 12]. Як неодноразово відмічали дослідники мистецької галузі (Н. Гуральник, А. Козир, Н. Мозгальова, Шугуан, В. Шульгіна, О.Щолокова та ін.), в сфері музичного мистецтва це неможливо ніяким іншим способом крім ведення активної концертної діяльності.

Поняття концертна діяльність склалося в музичній естетиці італійського бароко на початку XVIII століття. Вживання термінів «concertare» і «concertato» в першу чергу було пов'язано з позначенням особливостей композиції і лише по-друге – з діяльністю виконавця-віртуоза. Проте, обидва терміни трактують концерт як «ситуацію музикування, в якій музика, що виконується володіє самоціллю і служить поводом для зібрання присутніх» [11, с. 92]. На думку Л.Березовчук, аналізуючи зародження концертного життя, слід застосовувати поняття «ситуація концерту». Автор пояснює, що «мова йде про поступове формування і прояв в житті суспільства різних ситуацій світського музикування, в яких музика призначалась для слухання» [11, с. 92 – 94].

В наш час концертна діяльність є одним з найбільш ефективних засобів реалізації художньо-творчої активності та виконавської мобільності студентів. Серед всієї кількості концертів, в яких можуть бути задіяні студенти, необхідно виділити декілька основних різновидів: академічні концерти, тематичні концерти, концерти творчих колективів університету, концерти класу, збірні концерти. До концертних видів діяльності можна віднести участь у факультетських олімпіадах, фестивалях, конкурсах.

Окремої уваги заслуговує така форма концерту, як концерт класу, в якій виконавська творчість студентів класу проявляється максимально переконливо, видовишно, мов би в концентрованому вигляді. Підготовка до такого концерту носить елементи наступності, тобто проходить у декілька етапів і передбачає різні види активності студентів. Розглянемо детальніше кожний з них. Перший етап охоплює час підготовки до концерту – заняття в класі, репетиції в концертному залі, організація та рекламування концерту. Підготовка до виступу – це довготривалий процес, що передбачає не тільки вивчення твору, але й психологічну підготовку. Досвід видатних піаністів показує, що в перед концертний період необхідно дотримуватись деяких психологічних умов (рекомендацій), зокрема: коли проводити репетицію, як її проводити, яку

користь дасть репетиція, які зауваження можна, і які не потрібно роботи під час і після репетиційного виконання твору

Другий етап охоплює безпосередньо час проведення концерту. На цьому етапі художньо сторона превалює над організаційною, з усією повнотою проявляється сформованість концертно-виконавських умінь. На думку І.Шоломицької, концертно-виконавські вміння – це специфічні для музично виконавської діяльності операції і дії, володіння якими дозволяє виконавцю в максимальній мірі реалізувати композиторський задум і свої творчі можливості. Поступово, в наслідок тренувань концертно-виконавські вміння стають автоматизованими [190, с. 128].

Найбільшим проявом сформованості концертно-виконавських умінь і навичок є здатність розкриття образного змісту та стилістичних особливостей твору, яскраво виражена виконавська індивідуальність інтерпретації. Розглядаючи концертно-виконавські вміння і навички необхідно відзначити і сценічний артистизм, сутність якого заснована на «глибокому, самодостатньому знанні виконавцем своїх психофізіологічних станів, активності, потреби і оптимальної частоти у виступах» (Г. Прокофєв). Уміння передавати почуття, враження, захопленість, виявлення і реалізація самих суттєвих рис художнього образу, встановлення контакту з публікою напряду пов'язані з внутрішнім настроєм, виконавською налаштованістю, емоційною готовністю, підтримкою учасників.

Третій етап відноситься до після концертного, коли стимульована концертом активність проявляється у відношенні до праці за інструментом, в його морально-етичній оцінці та осмисленні. Задоволення, що виникає від участі в концерті, гордість за справу, в яку вкладена частинка власної душі і праці, єднання з учасниками концерту, визиває потребу активніше приймати участь в (концертному) творчому житті класу, факультету. Готовність до концертної діяльності активізується також і у тих студентів, які зазвичай є тільки глядачами і з часом вони прагнуть бути залученими до наступного

концерту. Прагнення до участі у концертній діяльності стимулюється також естетичною інформацією про попередній концерт, про його організацію, тематику, рольову участь студентів. За умови наступності залучення студентів до участі в концертах цей вид виконавської діяльності студентів може стати підґрунтям успішності фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. Крім того, забезпечення ефективного взаємозв'язку навчального процесу і концертної діяльності гарантує високий ступінь інтеграції музичних дисциплін при якому процес створення художнього образу твору, весь цикл обов'язкової поетапної роботи над ним аналізується і контролюється студентом і педагогом.

Дія принципу взаємозв'язку навчального процесу і концертної діяльності простежується під час виконавської практики, зокрема в наступності набуття студентами з Китаю сценічного досвіду, навичок художньо-педагогічного спілкування з різними слухацькими аудиторіями. Виконавська практика може проходити в активній і пасивній формі. Сутність активної форми полягає в безпосередньому виконанні концертної програми, а пасивної – у підготовці концерту, бесіди з педагогом, відвідуванні майстер класів і відкритих занять, концертів інструментальної музики з наступним обговоренням вражень, прослуховуванні разом з викладачем і однокурсниками звукозаписів творів з програми і порівняння виконавських інтерпретацій. Залучати студентів до виконавської практики необхідно з перших курсів, що значно підвищить їх виконавський рівень за рахунок набуття стабільності, міцності і витривалості; «автоматичності» виконавських дій; отримання задоволення від власних успіхів.

Перспективною формою виконавської практики є організація і проведення тематичних концертів, в якому беруть участь всі студенти класу разом з викладачем, адже граючий педагог надихає своїх студентів, забезпечує наступність передачі виконавського досвіду, адже дає приклад постійного вдосконалення виконавської майстерності. Обговорення теми концерту

викладачем разом із студентами дає можливість співставляти думки, погляди на музичний матеріал та його вербальну та виконавську інтерпретацію.

Реалізація принципу взаємозв'язку навчального процесу і концертної діяльності передбачає участь студентів з КНР у виконавських конкурсах та фестивалях. Це, на думку І. Рахімбаєвої, «дозволяє їм вийти на акме – рівень як виконавцям, творчим особистостям, музикантам професіоналам, і тим самим підвищувати рівень усіх складових професійної компетентності» [133, с. 184]. Дане питання розглядалось в дослідженнях Т. Зінської, Н. Мозгальнової, І.Рахімбаєвої, В. Шульгіної, Шугуана, О. Щолокової та ін.. Вчені відзначають, що в умовах педагогічного вузу фортепіанне навчання студентів не передбачає виховання концертуючих, професійних виконавців, вона є складовою фахової. Тому участь у конкурсах та фестивалях має на меті не отримання лауреатського звання, як основи майбутньої виконавської кар'єри, а тільки визначення і підвищення загального виконавського рівня майбутніх вчителів музики. Аналіз проведення даних заходів на факультетах мистецького спрямування показав, що «пануюча там атмосфера забезпечує інтенсивне професійне зростання його учасників, спонукає розвиток творчості, ініціативності, допомагає усвідомити, порівняти свої власні вміння з уміннями колег» [133, с. 186].

Метою будь якого конкурсу є розвиток виконавського мистецтва і, безумовно, якісне зростання професіоналізму учасників. Не дивлячись на чимало проблем і суперечливі моменти, конкурси є явищем позитивним, таким, що забезпечує еволюцію музичного мистецтва в цілому [133, с. 14]. Участь у конкурсних виступах посилює позитивний вплив сценічних виступів на якість фортепіанної підготовки студентів, значно підвищує їх виконавський рівень, формує виконавську мобільність та здатність до виконавської самореалізації.

Підсумовуючи сказане, процитуємо думку Н. Мозгальнової про те, що всі форми виконавської практики в школі повинні поглиблювати та доповнювати матеріал шкільної програми з музики, створювати додаткові умови для засвоєння музичних знань та художньо-естетичного виховання учнів. Все це

вказує на необхідність будувати викладання спеціальних дисциплін так, щоб вони більшою мірою відповідали вимогам шкільної практики [103].

Наступність фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України передбачає формування здатності до виконавської самореалізації. Тому обґрунтування принципу виконавської самореалізації вважаємо доречним і необхідним. Фортепіанна підготовка студентів з КНР в українських вузах містить великі можливості для розкриття їх виконавського ресурсу, що може виявлятися по різному: в успішності навчання, участі у музичних фестивалях і конкурсах, в музично-просвітницькій діяльності, у музично-естетичному вихованні школярів.

Наукові розробки з проблеми самореалізації особистості є багатограними та різноплановими. Так, філософські розробки даної проблеми сягають давнини і знаходяться у площині діяльності людини. Наприклад, Спіноза вважав, що для панування над природою людини необхідні знання, воля, детермінована розумом і діяння.

Проблемі потреби людини у самореалізації присвячена низка робіт філософів ХХ століття. Так, у працях Е. Фромма «Втеча від свободи», «Бути чи бути?» розглядається механізм взаємозв'язку психологічних і соціологічних чинників суспільного розвитку, завдяки яким процес самореалізації набуває характеру цілеспрямованості та осмисленості – тобто людина може знайти вихід у творчості або у руйнуванні, в любові або в злочині [166].

У філософії ХХ століття поняття «самореалізація» стає науковою категорією, що трактується як «свідома, цілеспрямована, матеріально-практична, соціальна і духовна діяльність особистості, спрямована на реалізацію власних сил, здібностей, обдарувань, можливостей» [168, с. 597].

На переконання М. Бахтіна та Н. Лосєва, механізм самореалізації особистості реалізується під впливом розв'язання суперечностей між старим і новим, потенційним і актуальним, власними цілями і ззовні запропонованими та культурно (суспільно) визнаними [10]. В зв'язку з цим, М. Ценко

переконливо доводить, що самореалізація – це творчість історії й одночасно розвиток самої людини, який відбувається в період життєдіяльності [176].

Психологічний аспект самореалізації особистості знайшов відображення у роботах А. Адлера, К. Хорні, К. Роджерса, А. Маслоу, Ф.Перлза, в яких поняття «самореалізація» є синонімом поняття «самоактуалізація», що означає бути реальним, існувати фактично, тобто позначає стійкі позитивні зміни в особистості, реалізацію її (природного) творчого потенціалу [97, 131, 135].

Для нашого дослідження – забезпечення наступності фортепіанного навчання, важливою є робота А. Маслоу «Мотивація і особистість» де наголошується, що самоактуалізація – це бажання людини самовідбутися, тобто стати тим, ким вона може бути; використання самою людиною талантів, здібностей, можливостей тощо. При цьому її досягнення повинні оцінюватись не за тим, що людина зробила порівняно з іншими, а за тим, наскільки повно вона використала свої потенційні можливості, до якого рівня ототожнила поняття «праця» і «радість». Автор робить важливий висновок про те, що пріоритет у досягненні самоактуалізації належить саме художньому вихованню як активатору інтелектуального і творчого розвитку, позитивної емоційності й комунікативності. На переконання вченого, його не слід розглядати як прикрасу чи розкіш, оскільки досвід художнього виховання може стати прикладом для творчого засвоєння культурно-естетичних цінностей. Опановуючи мистецькі надбання, особистість позитивно змінюється, розвивається [97, с.153].

Враховуючи, що успішність фортепіанного навчання передбачає усвідомлений розвиток потенційних можливостей студента, розглянемо роботу Л. Когана «Художня культура і художнє виховання» в якій самореалізація розглядається як свідомий і активний процес, можливий за умови усвідомлення особистістю власних інтересів, потреб, здібностей, які вона втілює в практичній діяльності. Саме в процесі праці та різних видів діяльності людина виявляє свої здібності, потреби, реалізує свої сутнісні сили. Разом з тим, «процес

самореалізації зводиться не лише до реалізації природних здібностей, а передбачає також формування особистості під впливом певних умов життя, соціальних позицій та установок» [65, с. 34].

На переконання дослідників В.Роменця і Ю.Трофімова, системоутворюючим фактором самореалізації особистості є творчість (креативність). На їх думку, самореалізація можлива у будь-якій діяльності (майстрування меблів, проектування будівель, приготування їжі, виготовлення прикрас, написання художніх та музичних творів, виховання дітей тощо), де присутній творчий стрижень. Саме у творчості відбувається формування людини і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності. На переконання В. Роменця, «творчість – це й засіб самопізнання, саморозвитку, це дивовижне дзеркало, в якому відображаються найтонші намагання й очікування людини, найпотаємніші її думки, вся велич її духу, її неповторного «Я» [137, с. 412].

Творчість потребує певної зосередженості та розвитку духовної і фізичної природи людини. За визначенням Л.Курбаса, «художня творчість передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань, умінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [72, с. 396]. Цю думку підтримував К. Станіславський, який наголошував, що «вона захоплює не лише зір та слух, а й усі п'ять почуттів людини. Вона захоплює, крім того, тіло, думку, розум, волю, почуття, пам'ять, уяву» [153, с. 288].

Загально визнано, що успішність фортепіанного навчання студентів залежить від вибраних виконавських еталонів, які стають орієнтирами для наслідування та подражання. В зв'язку з цим, надзвичайно важливою є думка сучасних психологів про те, що самореалізація внутрішнього творчого потенціалу особистості здійснюється шляхом розв'язання гострих суперечностей між Я-ідеалом і Я-реальністю. Це дозволяє виокремити низку сутнісних характеристик самореалізації особистості: по-перше, вона є живим та

безкорисливим переживанням, у процесі якого «Я» індивіда реалізує самого себе; по-друге, це безперервний процес самовдосконалення шляхом вибору, якому притаманні напруження волі, подолання страху тощо; по-третє, вона являє собою дії, узгоджені з «внутрішнім» голосом, що передбачає відповідальність особистості за їх наслідки перед собою, сім'єю та суспільством (А. Маслоу). Отже, оптимальна самореалізація студентів можлива за умов інтеграції внутрішніх психічних механізмів (мотивації, саморегуляції, аутотренінгу, вольових зусиль, творчого натхнення) і зовнішніх, підкріплюючих, засобів зі сторони вчителів, батьків, засобів масової інформації тощо.

На думку І. Беха, відкриття феномену самореалізації підростаючої особистості – це нова сторінка психологічної та педагогічної науки насамперед тому, що людині у процесі її формування і виховання надається новий статус – незалежної, з високим творчим потенціалом особистості, яка, перш за все, має сподіватися на власні сили, розум, енергію [16]. Така педагогічна позиція особливо важлива в процесі фортепіанного навчання, спрямованого на виховання здібних і обдарованих учнів.

Аналіз наукових праць мистецької галузі свідчить, що досліджуючи проблеми художньої освіти дослідники досить часто використовують поняття «художньо-творча самореалізація». У своїх роботах вчені розглядають питання художньо-творчої діяльності (О. Рудницька, О. Щолокова,); розвиток духовного потенціалу в процесі художньо-творчої самореалізації (О. Олексюк); особливості художньо-творчої самореалізації в народних ансамблях (І.Барановська). Дослідники одностайні в тому, що у музичній навчальній діяльності творчість дітей виявляється не лише у створенні нових інструментальних творів та мелодій пісень на основі отриманих знань (це, звісно, важливий показник творчості), а й у переживанні почуттів натхнення, окрилення, захоплення від діяльності, готовності помічати і формулювати альтернативи, імпровізувати тощо. Цей стан не завжди завершується

відповідним результатом у вигляді продукту творчості, але він є необхідним для формування «Я-концепції», розвитку фантазії, самостійних оцінних суджень, самореалізації особистості.

Характерною ознакою художньо-творчої самореалізації, на думку О.Щолокової, є «уміння здійснювати художньо-творчу діяльність з метою спілкування через світ художніх образів». За таких умов творче сприймання творів мистецтва, їх самостійне виконання та художньо-творча інтерпретація набувають катарсичного характеру, стають джерелом щирих переживань і дають насолоду, активізують творчі потенції школярів [193, с. 13].

Основою художньо-творчої самореалізації, на переконання О. Олексюк, є духовний потенціал особистості музиканта, який відображає міру активізації духовних сил. В інтерпретаційному процесі вона охоплює весь шлях індивідуальної мети від першої думки до її виконавського втілення [115]. У дослідженні ми також будемо дотримуватися погляду І.Барановської, яка вважає художньо-творчою самореалізацією складний, свідомий, особистісний процес, який забезпечує активний, діючий стан підлітка, його адаптованість до конкретних умов музично-виконавської діяльності, мобілізацію на якісний розвиток та втілення художньо-творчого потенціалу [6, с. 25].

Опрацювання музикознавчих (Д. Благой, Г. Гільбурд, Г. Гостдінер, Є.Гуренко, М. Давидов, Ст. Кунце) та методичних (О. Алексєєв, Л. Барейнбойм, Г. Коган, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз) робіт з фортепіанного виконавства засвідчило доцільність використання у нашому дослідженні принципу «виконавської самореалізації», враховуючи, що основою, засобом та визначальною умовою виконавської самореалізації майбутнього вчителя музики є активна виконавська діяльність студентів. На переконання Н.Мозгальнової, в процесі підготовки вчителя музичного мистецтва виконавська діяльність реалізує декілька функцій:

- інформаційно-пізнавальну – спрямовану на засвоєння студентами музичних знань, активізацію їх мистецько-пізнавального пошуку, формування виконавських інтересів, поглядів, смаків;

- комунікативну – розраховану на спілкування з музичними творами та організацію креативної взаємодії в інструментальному класі;

- стимулюючу – спрямовану на активізацію творчої активності, самостійності студентів, прагнення досягати найвищих результатів у виконавському мистецтві [103, с. 112].

Виконавська діяльність студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України передбачає оволодіння студентами необхідними знаннями у галузі музичного мистецтва в єдності з вміннями їх практичного відтворення у виконавській діяльності та досвідом впровадження в педагогічну практику, на основі яких у них формується професійно-педагогічна спрямованість та ціннісне ставлення до музично-педагогічної професії. Головною особливістю виконавської діяльності в педагогічному вузі є те, що відбувається цілеспрямована педагогічна взаємодія викладача і студента, котра дозволяє, враховуючи індивідуальні особливості й потреби студентів, вирішувати суспільно-необхідні завдання мистецької освіти за рахунок активізації педагогічно зорієнтованої виконавської діяльності, заохочення майбутніх педагогів до самовдосконалення, збагачення художньо-естетичного та виконавського досвіду. З цих позицій виконавську самореалізацію майбутнього вчителя музики визначаємо як свідому діяльність майбутнього вчителя музики, спрямовану на більш повне виявлення і розвиток власних виконавських можливостей у педагогічному просторі. Успішність виконавської самореалізації вчителя музики залежить від його готовності реалізуватися у виконавській діяльності, сприятливих соціально-педагогічних умов і передбачає співвіднесення власних цілей з потребами педагогічної практики.

Процес фортепіанної підготовки студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України буде успішний за умови швидкої адаптації

першокурсників до нових українських реалій та навчання у вищій школі. Важливий період набуття адаптаційної здатності молоді відбувається після закінчення навчання в школі та одержання атестату про повну загальну освіту. Процес входження колишніх китайських школярів до складу українського студентства є одним із важливих напрямів досліджень науковців у полі зору яких вдосконалення системи мистецької освіти в Україні та Китаї. Враховуючи вказане, вважаємо доцільним реалізацію принципу адаптації в процесі фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України.

Сучасними науковцями накопичено значний теоретичний і методичний матеріал, що забезпечує оптимізацію адаптаційного процесу особистості. Так, у роботах Г. Балла, А. Реана, І. Роберт, С. Розума розглянуто важливі питання соціологічного та психологічного аспектів проблеми адаптації; у дослідженнях О. Гори, В. Дугинець, Ю. Семенова розкривається професійний аспект адаптації студентів ВНЗ; у працях І. Вільш, О. Зубра. З. Кожанової оптимізація адаптаційного процесу студентів ВНЗ розглядається як найважливіший резерв підвищення ефективності навчання; у дослідженнях А. Жиркової, Є. Москвиної, Н. Савелевої вивчається питання психолого-педагогічного супроводу адаптаційного процесу першокурсників; у роботах провідних фортепіанних педагогів (Я. Мільштейна, Л.Оборіна, Г. Нейгауза) та молодих науковців (Ван Іцзюнь, Лін Сяо, Чжан Цзе, Цяо Лін) висвітлюються питання адаптації майбутніх учителів музики до концертної діяльності; в центрі уваги досліджень Л. Куненко і О. Щолокової знаходяться питання адаптації першокурсників з Китаю до умов навчання на мистецьких факультетах вищих навчальних закладів України.

Аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури свідчить про недостатню кількість наукових розробок, методичних та інших матеріалів, які можна було б використати для скорочення терміну адаптації першокурсників у навчальних закладах, а також для контролю за адаптаційних

процесом, що забезпечують високу успішність фортепіанного навчання, зокрема у вищих педагогічних навчальних закладах. Вчені наголошують, що входження студентів першокурсників до навчального середовища факультету мистецтв тісно пов'язане з усвідомленням та прийняттям ними нового суспільного статусу – студента вищого навчального закладу, з чітко визначеними цілями, завданнями та відповідними обов'язками та вимогами.

У науковій літературі розрізняють сенсорну та соціальну адаптацію. Особливо важливою для фортепіанної підготовки є сенсорна адаптація, адже студентам з Китаю необхідно адаптуватися до нової країни, умов навчання, а також інструменту, публіки. Вона характеризується широким діапазоном змін чуттєвого характеру, їх швидкістю, вибірковістю до адаптаційного впливу. Значну роль у фортепіанній підготовці китайських студентів відіграє і соціальна адаптація, котра простежується як процес і результат постійного активного пристосування індивіда до умов соціального середовища. Їх співвідношення визначає характер поведінки і залежить від цілей і ціннісних орієнтацій особистості, можливостей їх досягнення в соціальному оточенні. При цьому, «ефективність соціальної адаптації значною мірою залежить від того, наскільки адекватно індивід сприймає себе і свої соціальні зв'язки» [152, с. 121].

Для нашого дослідження важливо розглянути особливості адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. По-перше, необхідно виходити з того, що явище адаптації передбачає двосторонні зміни в системі «індивід-середовище»; по-друге, треба враховувати активну позицію студента щодо «пристосування» навчально-виховного процесу до власних потреб; по-третє, активність студента за такого підходу вбачається лише в перетвореннях, що відбуваються на психологічному та фізіологічному рівнях. Враховуючи останнє, переважна більшість дослідників (А. Козир, Л. Куненко, Н.Мозгальова, Г. Падалка, О. Щолокова та ін..) описують її за допомогою прикінцевого результату, тобто адаптованості. На їх погляд – це явище пасивного

пристосування особистості до нових умов середовища, що включає фізіологічну, психологічну, дидактичну та професійну складові. Серед чинників, що впливають на адаптацію першокурсників до умов фортепіанного навчання у вищих навчальних закладах можна відзначити мотивацію навчально-виконавської діяльності, організацію навчального процесу у вищому навчальному закладі та самостійної роботи студентів в класі фортепіано [76].

Серед труднощів адаптації першокурсників до навчання у вищих навчальних закладах необхідно зважати на такі: необхідність обробки значного, у порівнянні з періодом навчання у школі, обсягу інформації за короткі терміни; хвилювання, пов'язані з перехідним періодом від шкільного до дорослого життя та навчання в іншій країні; недостатній рівень сформованості навичок самостійної роботи; індивідуальні особливості сприйняття та відтворення інформації кожним студентом.

Враховуючи особливості фортепіанного підготовки студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України «адаптацією студентів до навчання» вважатимемо динамічний процес фізіологічних та психологічних перетворень особистості оптимізації навчального середовища, викликаний організованою взаємодією викладача і студента, результатом якого є вироблення стратегії, що дозволить ефективно задовольняти їх власні потреби, котрі виникають у процесі навчання у вищих навчальних закладах.

Роглянуті принципи (Рис. 2.4) є взаємоповязаними, орієнтація на них, на наш погляд, забезпечить наступність фортепіанного навчання студентів.

Реалізація експериментальної моделі наступності фортепіанного навчання в системі музично-педагогічної освіти України вимагає визначення та реалізацію форм і методів фортепіанного навчання. Серед основних форм роботи відзначимо: індивідуальні та групові заняття, лекції-концерти тощо). До основних віднесемо такі групи методів навчання:



Рис. 2.4 Взаємодія принципів фортепіанного навчання

- творчі – націлені на активізацію творчого потенціалу (творча дискусія, створення концертних проєктів та музичних презентацій, вербалізація змісту фортепіанних творів, створення виконавських еталонів, створення ситуацій успіху, спонукання до творчої радості, художня ілюстрація);

- пізнавальні – пов'язані із розвитком пізнавальної активності, самостійності у навчально-виконавській діяльності (бесіда, пояснення, коментування, розповідь, читання з аркуша, обговорення, ескізне ознайомлення, аналіз фортепіанних творів, перегляд відеозаписів, слухання аудіозаписів);

- виконавські – спрямовані на виконавський розвиток студентів (зацікавлення фортепіанним мистецтвом, виконавського переконання, виконавського визнання, виконавського показу, виконавського наслідування, виконавського схвалення та заохочення, стимулюючого оцінювання, педагогічної підтримки, методичного пояснення, уявного приспівування, досягнення виконавської свободи, творчого переосмислення фортепіанного твору)

Застосування цих методів сприятиме позитивному ставленню та стійкому інтересу до фортепіанного навчання, мотивації студентів до опрацювання науково-методичних джерел з метою збагачення мистецького тезаурусу, здатність розуміти та інтерпретувати фортепіанну музику.

Одним з векторів проектування даної моделі стало обґрунтування структурних компонентів фортепіанного навчання:

- мотиваційно-емоційного – відображає внутрішню потребу студентів в успішній навчально-виконавській діяльності і передбачає формування системи мотивів, яка відбивається в їх музичних інтересах та цінностях, переконаннях, виконавських ідеалах, життєвих цілях);

- ціннісно-творчий – забезпечує творче ставлення студентів до занять у фортепіанному класі, розкриття творчих можливостей та якостей особистості у процесі фортепіанного музикування, творчого застосування теоретичних знань);

- рефлексивно-діяльнісний – активізує прагнення студентів до впровадження кращих зразків фортепіанного мистецтва у музично-педагогічну діяльність, спрямовує їх на усвідомлення своєї самоцінності, неповторної виконавської індивідуальності, визначає прикінцеву якість та ефективність інструментально-виконавської підготовки її спрямованість на постійне самовдосконалення, саморозвиток і свідоме прагнення до успіху).

У моделі відображено основні функції фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України: аналітико-прогностична, комунікативно-інформаційна, творчо-стимулююча. Визначальною є аналітико-прогностична функція, яка має в своїй основі механізми і важелі впливу на діяльність учасників процесу фортепіанного навчання. Вона виявляється у доцільному виборі методик і репертуару, у впровадженні прогнозовано успішних технологій, у виправдано-доцільній навчальній стратегії викладача, у формуванні вмінь прогнозувати майбутній успіх. Комунікативно-інформаційна функція виявляється в тому, що, сприймаючи вміщену у фортепіанних творах інформацію, студент вступає в опосередковане спілкування з композитором, а

також з виконавцями, які виконували цей твір. Творчо-стимулююча функція визначається не тільки ступенем креативності в реалізації виконавських задумів, але й впровадженням нових ідей, з винайденням сучасних засобів і методів фортепіанного навчання.

Створюючи модель наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України ми враховували її методологічну та структурні складові, які буде розглянуто у наступному підрозділі.

2.2 Зміст та структура наступності фортепіанного навчання

При створенні експериментальної моделі наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України ми виходили із професійних вимог до майбутнього спеціаліста в галузі музичного мистецтва, основних положень і принципів музичної педагогіки, наукових підходів, що визначають спрямованість і організацію дослідно-експериментальної роботи.

Згідно словникових тлумачень підхід – це комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур і механізмів у пізнанні або практиці, що характеризує конкуруючі між собою (або історично змінюють один одного) стратегії і програми у філософії, педагогіці, політиці, в організації життя і діяльності людей» [166, с. 389]. Стрижнем наукових підходів, а також основою для обґрунтування навчальних стратегій є спрямованість на свідоме управління процесами міркування, навчання та розв'язання проблем.

З огляду на мету дослідження, його методологічну основу складають філософські положення та педагогічні ідеї особистіно-орієнтованого, культурологічного, діяльнісного, компетентісного підходів, що дозволяє поступово, в динаміці дослідити якісні переваги наступності фортепіанного навчання і ті позитивні особистісні зміни, що відбуваються структурі особистості майбутнього вчителя музики.

Досліджуючи проблему наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України передусім необхідно звернути увагу на діяльнісний підхід, адже він зумовлює використання положень теорії діяльності в методиці та інтерпретації змісту фортепіанного навчання.

Відповідно до постанови Кабінету міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» «діяльнісний підхід передбачає спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти» [128].

Розробники основних положень діялісного підходу (Л. Виготський, О.Леонт'єв, С. Рубінштейн) вважають, що він дає можливість дослідити реальний процес взаємодії людини з навколишнім світом, її становлення як справжнього суб'єкта свого життя, що перебудовує власну життєдіяльність.

Аналіз наукових джерел та педагогічної практики свідчить, що наступність фортепіанного навчання передбачає участь студентів в декількох видах діяльності, а саме навчально-виконавська, інформаційно-аналітична, проектна.

У підготовці вчителів музики на музично-педагогічних факультетах основним видом діяльності є навчально-виконавська. Загальновідомо, що більша частина роботи вчителя музики пов'язана з фортепіано – це і акомпанування, демонстрація музичних творів для слухання, а також навчання гри на фортепіано у шкільній студії. Усе це потребує якісної піаністичної підготовки і дає можливість говорити про інтегруючу роль фортепіанної спеціалізації в навчальному процесі підготовки вчителя музики. В зв'язку з цим, зазначає О. Шрамко, навчальний процес на мистецьких факультетах педагогічних навчальних закладів побудований таким чином, що «фортепіано

займає тут без перебільшення центральне місце. Воно використовується не лише в спеціальному класі фортепіано, а й у будь-якому інструментально-виконавському, вокальному класі в якості ансамблевого та акомпануючого інструмента, в циклах музично-історичних та музично-теоретичних дисциплін, в класі хорового диригування та додаткового інструмента» [189, с.10, 11].

Незамінним є фортепіано і для педагогічної практики, різних видів культурно-просвітницької, виконавської та лекційно-виконавської діяльності студентів. Багаті виразно-технічні можливості фортепіано дозволяють виконати на ньому музику будь-яких жанрів і стилів – від невеликої інструментальної п'єси до монументальної симфонічної партитури. Тому особливу увагу в процесі підготовки вчителів музичного мистецтва необхідно приділити навчанню в класі фортепіано. Добре володіння цим інструментом дозволяє втілити у реальність будь-яку звукову структуру, показати всю багатогранність її звучання.

З огляду на специфіку фортепіанного навчання у педагогічному вузі завдання інструментально-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва включають:

- набуття вмінь виконувати музичні твори різні за формою та стилем;
- розвиток умінь розкривати художній образ музичного твору на основі чіткого і точного відтворення нотного тексту та власного виконавського досвіду;
- оволодіння комплексом умінь і навичок самостійної роботи над музичним твором;
- набуття вмінь ілюструвати фрагменти, епізоди музичних творів, зосереджуючи увагу дітей на найбільш значних і виразних моментах.

Практика свідчить, що наступність фортепіанного навчання повинна забезпечувати розвиток професійно-виконавських якостей майбутніх учителів музичного мистецтва, в основі яких ґрунтовні загальномузичні і теоретичні знання, виконавські навички, вміння враховувати психолого-педагогічні

особливості своєї діяльності з метою донесення до дітей змісту музичного матеріалу.

Таким чином, постійно виступаючи в ролі виконавця, ілюстратора і акомпаніатора, вчитель музики використовує своє вміння гри на інструменті в навчальній і позанавчальній музично-освітній і виховній роботі. Будь-яка виконавська діяльність закріплює його авторитет як музиканта і пропагандиста музичного мистецтва. Тому він повинен постійно удосконалювати свою виконавську майстерність в процесі фортепіанного навчання: відпрацьовувати технічні уміння, розвивати навички швидкого і усвідомленого засвоєння нотного тексту, поповнювати свій виконавський репертуар.

Зважаючи на те, що нині головною особливістю навчально-виконавської діяльності на всіх етапах фортепіанного навчання є здобуття нових знань, то стає очевидним, що в бурхливому і швидко змінному потоці музичної інформації від студента вимагається не тільки вміння знаходити, а й уміння якісно аналізувати, порівнювати, структурувати, узагальнювати отриману інформацію та робити висновки. Це свідчить про необхідність формування у студентів-музикантів знань та умінь якісного виконання інформаційно-аналітичної діяльності.

Для нашого дослідження цікавою є робота О. Бордюка, присвячена застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці вчителя мистецьких дисциплін.

До важливих чинників, що впливають на якість підготовки студентів музичних спеціальностей засобами ІКТ, О. Бордюк відносить програмне забезпечення мистецького спрямування. Зокрема, для забезпечення набору нотного тексту, редагування нот, підготовки нот до друку, автоматичного аранжування музики автор пропонує спеціальні музичні програми – Finale, Sibelius, Encore, Nightingale, Visual Arranger, Steinberg Cubase, JAMMER Pro, EasyKeys та Band-in-a-Box; для опанування навичками запису та редагування аудіо файлів, а також фільтрації та перетворення динамічного діапазону

аудіосигналу, тобто здійснення реставрацій фонограмм – аудіо редактори: SoundForge, Nuendo, Adobe Audition, Cool Edit Pro, Wave-editors [21].

Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології можна розглядати як нові інтелектуальні засоби, що сприяють активізації інформаційно-аналітичної діяльності студентів в процесі навчання музики. Під інформаційно-аналітичною діяльністю будемо розуміти таку діяльність, яка дозволяє студенту вільно орієнтуватися в музичному інформаційному просторі, приймати участь в обговоренні музичних явищ, успішно реалізувати свої навчальні та інформаційні потреби.

Наступність фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України передбачає оволодіння способами комунікативної діяльності. За визначенням В.Кан-Каліка, будучи одним із видів діяльності, комунікативна діяльність являє собою складну багатоканальну систему взаємодії між людьми, що включає: комунікативні мотиви, що виникають на основі потреби у взаємодії, предмет спілкування, продукт спілкування та його результат [54].

Оволодіння способами комунікативної діяльності в контексті наступності фортепіанного навчання передбачає набуття комунікативних умінь і навичок, а також урахуванням видів спілкування – перцептивного, інформаційного та інтерактивного. Враховуючи, що способи комунікативної діяльності відображають основні ознаки процесу учіння, в процесі фортепіанного навчання доцільно застосовувати такі:

- проєктувальні – передбачають усвідомлення студентом музично-комунікативної задачі, його налаштування на прийом і вироблення музичної інформації;
- контактні – зумовлюють встановлення контакту з партнером, обмін інформацією, діями (повідомлення, з'ясування, доведення, переконання);

- координаційні – спрямовані на коректування дій у спільній навчальній або виконавській діяльності, пошук і досягнення взаєморозуміння на заняттях (уточнення, узгодження, резюмування, інтерпретація).

Таким чином, згідно з діяльнісним підходом складовою фортепіанної підготовки студентів на факультетах мистецтв повинно стати засвоєння способів комунікативної діяльності з метою створення сприятливої атмосфери на заняттях в класі фортепіано, успішного засвоєння музичних знань, створення цікавої художньо-педагогічної інтерпретації.

Вагому роль у забезпеченні наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в систему музично-педагогічної освіти України відіграє проектна діяльність, яка поєднує два аспекти процесу пізнання: метод навчання як дидактичну категорію (сукупність прийомів і дій з оволодіння певними практичними вміннями і теоретичними знаннями) і спосіб практичного застосування засвоєних знань і вмінь для розв'язання конкретних завдань в процесі спільної діяльності [40, с. 66].

На думку Н.Мозгальнової, ефективність проєктивних методик в музично-педагогічній освіті обумовлена наступним: проєктивні методики особистісно-орієнтовані, а саме цей аспект навчання є одним з провідних в мистецькій галузі; навчання в ході реалізації проєкту самовмотивоване, спрямоване на зростання інтересу до майбутньої музично-педагогічної діяльності; в проєктивних методиках взаємовідносини між викладачами і студентами суттєво відрізняються від традиційних методів музичного навчання, що дозволяє якісно контролювати та оцінювати досягнуті результати. Важливим для наступності фортепіанного навчання є те, що технологія проєктування передбачає поетапне планування і послідовне втілення елементів концертно-просвітницької, науково-дослідної діяльності в навчальний процес; діагностичні процедури, що вміщують критерії, показники і інструментарій для вимірювання результатів діяльності; розв'язання будь-якої виконавської або методичної проблеми на основі (з одного боку, використання різноманітних форм, методів, засобів

навчання гри на музичному інструменті, а з іншого – інтеграції мистецьких знань, розвитку виконавських умінь і навичок) естетичного ставлення до музичних творів та емоційно-вольового до концертних виступів [103, с. 235].

Враховуючи особливості створення і реалізації музично-виконавських проєктів, студентам необхідно усвідомити мету діяльності її сутність та практичну цінність, оволодіти методами реалізації проєкту; передбачити інтегрування між предметних знань та самостійність виконання.

Введення особистісно-орієнтованого підходу до методологічної складової нашого дослідження ґрунтувалось на положенні О. Рудницької, що особистісна орієнтація освіти передбачає спрямованість на послідовне формування соціально значущих якостей особистості як самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку [142, с.35].

Ученими Е. Бондаревською, В. Серіковим доведено, що особистісно зорієнтована освіта ґрунтується на пріоритетах гуманістичного над авторитарним, аксіологічного над інформаційним, а також на паритетах соціального та індивідуального, логічного і образного, традиційного та інноваційного. Зазначені ідеї закладені у зміст багатьох державних документів України і Китаю, «Національної доктрини розвитку освіти Ураїни ХХІ столітті», Закон України «Про освіту».

Фундатор особистісно орієнтованого навчання І. Бех наголошує, що такий підхід «надає можливість вихованцеві краще функціонувати як особистість. Такий ефект є наслідком того, що її вихователь і вихованець працюють у єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психологічному напруженню як результату переживання небезпеки від неделікатного вторгнення дорослого в дитячий світ» [15, с. 34]. На переконання вченого, виходячи з інтересів учня, рівня його знань, умінь і досвіду педагог визначає мету, формує, спрямовує та координує весь виховний процес з метою сприяння розвитку його особистості.

Особливості мистецької освіти у вимірах особистісно-зорієнтованого підходу розкрито і проаналізовано в роботі О. Рудницької «Педагогіка: загальна та мистецька». Автор вважає, що мистецька освіта характеризується майже невлотимим для формальної фіксації розвитком особистості, «тим, що залишається, коли забувається вивчене». Вона не зводиться до окремих функцій професійного навчання і художньо-естетичного виховання, оскільки є важливим компонентом цілісного духовного розвитку особистості, який визначає можливості підвищення загального культурного потенціалу всього суспільства [142, с. 33]. Особистісну спрямованість мистецької освіти, вчена вбачає у досягнення гармонії у відносинах між індивідом і соціальною сферою життя, які можна проілюструвати трьома аспектами навчально-виховного процесу: пізнанням предметного світу, культурою спілкування і потребою в освіті [142, с. 29-31].

Аналіз наукових праць і музично-педагогічної діяльності засвідчив, що впровадження в процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики особистісно орієнтованого підходу є потребою сучасності. У фортепіанній практиці його реалізація передбачає орієнтацію на особистість учня, як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. В контексті наступності фортепіанного навчання це вимагає максимального врахування його мотивів, потреб, цілей, здібностей, національних, статевих, вікових, індивідуально-психологічних, статусних особливостей.

Відбувається це за допомогою діагностики і постійного моніторингу піаністичної навченості учня, його особистісного розвитку, інтерактивної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу; використанні індивідуально творчих завдань; участі у виконавських конкурсах; написанні методичних розробок тощо. Таким чином, реалізація особистісно орієнтованого підходу в процесі фортепіанного навчання дає можливість активізувати внутрішні резерви учня, мотивує його до виконавського саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання.

Теоретичне осмислення закономірного характеру взаємозв'язку фортепіанного мистецтва і світової культури, їх ізоморфної тотожності, а також врахування реалій сьогодення стосовно розширення сфери діяльності випускників музично-педагогічних факультетів дає підстави наголошувати на продуктивності культурологічного підходу у фортепіанній підготовці студентів з КНР. На переконання О. Щолокової, культурологічний підхід є універсальним засобом поєднання музикознавства з психологією, філософією, педагогікою, лінгвістикою, семіотикою та іншими науками.

Розглядаючи культурологічний підхід як методологію мистецької освіти, вчена пропонує застосовувати його на декількох рівнях, а саме:

- на рівні внутрішнього фахового знання, яке дозволяє в межах вивчення спеціалізованих навчальних дисциплін аналізувати культурологічні проблеми (наприклад, аналізувати музичні твори з позицій загальної художньої картини епохи, виявляти засоби виразності, котрі характеризують творчий метод композитора);

- на рівні загальнотеоретичного знання про феномен художньої культури, її розвитку в історичному вимірі, типологічних особливостей різних національних культур (зокрема виявлення особливостей художніх культур Заходу і Сходу), що сприяє осягненню одного виду мистецтва в його взаємодії з іншими видами [194, с. 25, 26].

Реалізація культурологічного підходу в контексті фортепіанної підготовки китайських студентів відповідає виконанню стратегічних державних завдань сучасної політики відкритості Китаю, пошуку нових форм модернізації мистецьких галузей, відкриття нових шляхів для подальшого освітньо-культурного розвитку країни.

Останніми роками поширився інтерес студентів з КНР до української фортепіанної школи, у витоків якої стояли Ф. Блюменфільд, В. Пухальський, Л. Колесса, В. Горовець, К. Михайлов та ін. Діючи в рідній сучасній державній програмі щодо оновлення змісту і методів гуманітарного знання та

відновлення культурних паралелей «Схід-Захід», представники китайської молоді приїжджають до України опанувати фортепіанне мистецтво на основі кращих світових та національних традицій. На переконання Л. Куненко, освоєння національної культурної спадщини та творчого доробку інших народів спрямоване на перетворення багатств людської історії у внутрішнє (духовне) багатство особистості, на виявлення й розвиток сутнісних сил особистості. Особливо це стосується вчителів музичного мистецтва, призначення яких формувати в дітей основи музичної культури на основі надбань двох стародавніх культур [71, с. 50].

Даній проблемі присвячено дисертаційне дослідження молодого китайського дослідника У Іфана. На його думку, в наш час вчитель музики за статусом своєї діяльності виходить за межі виключно уроків музики і повинен працювати у більш широкому полікультурному середовищі. Вчений відзначає, що сьогодні полікультурність як феномен глобалізованого світу стає актуальним предметом побудови нових концептуальних підходів до педагогічних національно-державних завдань багатьох країн світу, склад яких не є моноетнічним. У зв'язку з цим підготовка майбутніх учителів до роботи у полікультурному середовищі в останні роки стала спільною проблемою педагогічної науки та практики України та Китаю, про що свідчить низка державних документів: «Закон КНР про освіту» 1995 року, Державна національна програма «Китай –XXI століття», «Концепція безперервної освіти системи національної освіти», «Концепція національного виховання» та ін.. Спільність стратегій національної політики зумовила єдність провідних принципів: гуманізму, спадкоємництва, опори на національні традиції, діалогу культур, інтеграції культурних надбань, реалізація яких дозволить підготувати фахівців музичної галузі, здатних на розуміння різних етнічних груп, що проживають на спільній території, підтримуючи свою культурну ідентичність і створюючи спільні національні цінності в межах однієї держави [162, с. 6, 7].

У зв'язку з цим нам здається переконливою позиція Фу Сяоцзін. Дослідниця вважає, що в суспільному житті України і Китаю музичне виконавство відіграло важливу роль, в зв'язку з чим фортепіанна підготовка вчителя музики має відповідати як національним, так і світовим пріоритетам і цінностям. Автор вважає перспективним застосування філософських принципів «хуасі» та «сіхуа», оскільки вони забезпечують процес сприйняття іншої культури, зберігаючи свої національні особливості. На практиці це проявляється через прагнення майбутніх фахівців, учителів музики з Китаю навчитися мислити «по-європейські» стосовно мистецтва, а саме: засвоювати європейську музичну мову під час вивчення класичної музики різних жанрів та стилів [169, с. 7]. У роботі наголошується на тому, що фортепіанну підготовку студентів з КНР необхідно здійснювати з позицій «діалогу культур». Підкреслюючи важливість даного підходу, Фу Сяоцзін виокремлює в ньому такі основні функції: художньо-комунікативну, сумісної художньо-творчої діяльності та художньо-технологічної підтримки. Зосереджуючись на концертмейстерській діяльності, науковець визначає її психологічну складову, що включає: мотивацію творчого спілкування, адекватність психологічного сприйняття партнерів, акцентуацію уваги, психологічну свободу у спілкуванні, психологічну установку на сприйняття (почути і послухати іншого) [197, с. 1, 6]. Автор наголошує на необхідності збереження культурно-національної відповідності фортепіанного навчання, зокрема у підготовці майбутніх учителів музики України і Китаю.

У річищі вищезазначеного знаходиться й дослідження Шугуна, в якому при підготовці вчителів музики пропонується враховувати сучасні тенденції розвитку обох країн, а саме: орієнтація на національні традиції в культурі та мистецькій освіті в Китаї та відхилення від національних традицій в бік європейських культур та мистецької освіти України. Важливим для нашого дослідження є висновок Шугуана, що наступність фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України забезпечується

двома протилежними напрямками. З одного боку – академічним, що здійснюється в європейських музичних традиціях навчання, з іншого – педагогічно-фаховим, який враховує специфіку діяльності вчителя музики в школі [191].

Загально визнано, що причетність до культури допомагає кожній молодій особі виробити власну життєву позицію, усвідомити морально-етичні зв'язки з людьми і суспільством в цілому, підвищувати інтелектуальний рівень. При цьому культура стає внутрішнім змістом особистості, збагачується індивідуальний досвід, набувають культурно-естетичні форми почуття, смаки, потреби. Насамкінець зазначимо, що дослідження проблеми підвищення ролі культурологічного знання у забезпеченні наступності фортепіанного навчання – це не окрема проблема мистецької педагогіки, а важливий напрямок модернізації освіти двох країн – України і Китаю. Культурологічний зміст мистецької освіти має стати стрижнем життєтворчості особистості, її успішності та самореалізації у музично-педагогічній сфері.

Вищесказане зумовлює включення до методологічно складової дослідження компетентісного підходу, адже в наш час нових інформаційних технологій та загальної інформатизації суспільства з'являється необхідність формування компетентного фахівця, який повинен йти в ногу з часом, з усіма інноваціями, що з'являються у світі. Науковці країн Євросоюзу (J.Specters, M.Teja) поняття «компетентність» розглядають як здатність ефективно і творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних стосунках. Відповідно до Міжнародного департаменту стандартів в галузі освіти, поняття компетентності містить в собі знання, вміння, навички й ставлення, що дають можливість особистості ефективно діяти або виконувати функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

Американський дослідник М. Ноулз стверджує, що «компетентні люди – це люди, які здатні використовувати свої знання в умовах, що постійно змінюються, їх основна компетенція полягає в умінні займатися постійним

самовдосконаленням та самоосвітою протягом усього свого життя – «lifelong learning»» [156]. Складовою системи навчання протягом усього життя автор вважає наступність навчання, що забезпечує можливість переходу від нижчого ступеня навчання до вищого з метою всебічного розвитку особистості.

У праці «Компетентність у сучасному суспільстві» Д. Равен вперше дав розгорнуте пояснення поняття «компетентність». Автор зазначив, що воно включає велику кількість незалежних один від одного компонентів, які належать до когнітивної та емоційної сфер. На думку вченого, окремі компоненти тієї чи іншої сфери можуть замінити один одного [132].

Відповідно до сказаного компетентнісний підхід можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту фортепіанного навчання, а й як механізм приведення його у відповідність до вимог сучасності на основі виявлення змістових та структурних особливостей. Це перегукується з думкою І.Зязюна стосовно того, що «компетентнісний підхід найбільш повно відповідає соціальним очікуванням у сфері мистецької освіти та інтересам учасників освітнього процесу» [47, с. 14 – 16].

У контексті наступності фортепіанного навчання слушною є думка О.Щолокової, що компетентнісна спрямованість навчання на перше місце висуває не поінформованість студента, а вміння вирішувати проблеми професійного характеру. В зв'язку з цим вчена наголошує на необхідності трансформації змісту мистецької освіти з урахуванням наступних особливостей:

- визначення переліку ключових компетентностей вчителя мистецьких дисциплін;
- обґрунтування змісту кожної з них; відбір змісту навчального предмета, який може забезпечити формування окремої компетентності;
- встановлення рівня та показників сформованості різних компетентностей на кожному етапі й кожного року навчання; розроблення

системи контролю та корекції процесу формування компетентностей студентів [194, с. 11 – 15].

Впровадження ідей компетентнісного підходу в музичну практику знайшло відображення в роботах Китайських дослідників – Ши Цзюнь-бо, Чай Пенчен, Лю Цяньцян. Так, у дисертаційному дослідженні Лю Цяньцян наголошується на інноваційній стратегії компетентнісного підходу, яка полягає у виборі і способі дій, форм і методів організаційного забезпечення оновлення змісту та якості підготовки компетентного фахівця у відповідності до вимог модернізації освіти [93, с. 6]. Робота ґрунтується на ідеї наступності, що проявляється у поступовості формування художньої компетентності у системі: грамотність – освіченість – компетентність – професійна культура. На думку автора, алгоритм формування художньої компетентності починається від синтезованого сприйняття художнього образу, розуміння його засобів і знаково-кодкових значень, до диференційованого професійного вивчення теорії мистецтва, засобів мови кожного з його видів, особливостей виконавської творчості, а потім – до узагальнення сприйняття нового художнього синтезу на основі виокремлення загальних семантичних, жанрових, стильових особливостей різних видів мистецтва. Це шлях від синкретичності до диференціації та до наступної інтеграції [93, с. 8].

У річищі сказаного знаходиться дослідження Чан Пенчен, яка вважає, що важливу роль у діяльності вчителя музики відіграє художньо-стильова компетентність, тобто практичні та теоретичні знання про художні стилі, уміння орієнтуватись у стильових явищах, досвід творчої активності у цій сфері.

У зв'язку з цим автор пропонує поєднувати компетентнісний підхід з теорією художнього стилю, що дозволить конкретизувати компетенції вчителя музики і визначити художньо-стильову компетентність як здатність спеціаліста виконувати вимоги освітньої практики, тобто діяти у відповідності до певної

компетенції, спираючись на свої знання та уміння в царині художніх стилів мистецтва [100, с. 6, 7].

Дослідження питання наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України вимагає обґрунтування структури даного явища. Аналіз наукових праць з даної проблеми дозволив виокремити такі структурні компоненти – **мотиваційно-емоційний, ціннісно-творчий, рефлексивно-діяльнісний.**

Виключний інтерес для підготовки вчителів музичної галузі представляє мотиваційна сфера особистості, адже будь-яка педагогічна взаємодія не можлива без урахування особливостей мотивації особистості. Виходячи з сучасних психологічних уявлень стосовно категорії «мотивація», А. Реан, В. Бордовська та С. Розум під мотиваційною сферою особистості розуміють сукупність стійких мотивів, що мають визначену ієрархію і виражають направленість особистості [121, с. 147]. В якості мотивів можуть виступати ідеали, інтереси, переконання, установки, цінності, за якими стоять потреби особистості. В науковій літературі існують деякі розбіжності у визначеності поняття «мотив». На переконання К. Платонова, мотив – це психічне явище, що збуджує до дії [125]; за свідченням А. Петровського – це усвідомлена причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості [131]; на думку В. Вілюнаса мотив – це те, що спрямовує на задоволення визначеної потреби [27]. Що стосується останнього, то в теорії мотивації, говорячи про мотиви, слід мати на увазі саме опредмечену потребу.

Творчий процес пізнання музики в процесі фортепіанного навчання передбачає орієнтацію на розвиток музичного мислення студентів. Це може сприяти розширенню їх загального і музичного кругозору, однак стає досяжним тільки в умовах стимулювання пізнавальних інтересів, пробудження самої потреби мислити, без якої музичні знання, на думку А. Каузової, можуть стати «мертвим вантажем» [100]. З цією метою в процесі фортепіанних занять необхідно забезпечити проникнення в зміст музики через її всебічне аналітичне

осмислення, пов'язане з ретельним вивченням нотного тексту, з виявленням його стилевих і жанрових рис, особливостей його будови та музичної мови, а також із знайомством з епохою його створення та особистістю автора.

Разом з тим, пізнавальні потреби та відповідний їм розвиток музичних інтересів нерозривно пов'язані з емоційним світом учнів. На цьому наголошують відомі піаністи-педагоги, такі як К. Ігумнов, О. Гольденвейзер, Л. Николаєв, С. Фейнберг, Г. Нейгауз. «Специфіка музичного мистецтва і музичного виконавства полягає в тому, що досягнення музичного твору і всі пов'язані з ним мислиневі операції виникають з переживання виконуємого і невіддільні від нього» [113, с. 15]. Отже, проникнення в музичний текст відбувається «через підтекст», освоєння музичних ідей нерозривно пов'язано з емоційно-образним сприйняттям. При цьому музика, глибоко пережита студентом, впливає на його свідомість: створюючи потрібний настрій, вона помітно активізує пізнавальні процеси, стає мотивом навчальної діяльності.

З іншого боку, пізнання і розуміння музики, її форми і змісту здатне посилити естетичне переживання. Таким чином, активність пізнавальна збагачується емоційною. Важливо, що такий «тандем» спонукає розглядати вивчаємий твір в його зв'язках з іншими явищами мистецтва і життя.

Отже, враховуючи сказане, мотивацію, з одного боку, необхідно розглядати як складну, неоднорідну багаторівневу систему збудників, що включає потреби, мотиви, ідеали, прагнення, емоції та установки, з іншої – визначати як полімотивованість діяльності, поведінки людини. Специфічною особливістю структури мотивів студентів-піаністів є багатофункціональність, тобто направленість і на результат діяльності і на сам її процес. Д. Узнадзе з цього приводу виділяє два типи поведінки – «ектрогенний» та «інтрогенний». Дослідник вважає останній галуззю художньо-творчої діяльності, оскільки чуття задоволення в результаті переживань, насолоди «прекрасним» визивається не результатом активності, а самим процесом [161].

У сфері професійної мотивації студента-музиканта важливу роль відіграє позитивне відношення до професії, оскільки цей мотив пов'язаний з кінцевими цілями навчання. Стосовно навчальної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва в системі вузівської освіти під професійною мотивацією будемо розуміти сукупність факторів і процесів, які, відображуючись у свідомості, збуджують і направляють особистість до набуття знань і умінь майбутньої музично-педагогічної діяльності. Професійна мотивація виступає як внутрішній рухомий фактор формування особистості майбутнього вчителя, на основі якої можливий ефективний розвиток виконавських умінь і навичок, а в подальшому і виконавської компетентності студента.

Аналіз життєвих переконань та уподобань студентів дозволив визначити основні типи мотивації студентів: грошовий заробіток, прагнення до досягнення успіху, популярності, потреба в творчо-виконавській самореалізації, професійне зростання, саморозвиток, орієнтація на престиж професії, відповідальність за результати виконавської творчості, задоволення та естетичної насолоди. Останній мотив напряму пов'язаний з розвитком емоційної сфери студентів в процесі фортепіанного навчання.

У психологічному словнику за редакцією О. Петровського емоції визначаються як психічне відображення, у формі безпосереднього, пристрасного переживання, життєвого сенсу явищ та ситуацій, обумовленого відношенням їх об'єктивних якостей до потреб суб'єкта [131].

Більш обґрунтовано трактує емоції В. Дружинін, розглядаючи їх у вузькому і широкому сенсі. На його думку емоції – це переживання людиною в даний момент свого відношення до будь-чого. Крім того, це ще й цілісна емоційна реакція людини, що включає не тільки психічний компонент, але й специфічні фізіологічні зміни в організмі, які відповідають цьому переживанню. Отже, можна говорити про двоїсту природу емоцій [47, с. 231].

У науковій практиці емоційні відношення частіше називають почуттями. На думку А. Реана, Н. Бордовської та С. Розума, почуття – це стійкі емоційні

переживання, пов'язані з будь-яким визначеним об'єктом. Вони відрізняються від емоційних реакцій та емоційних станів довго тривалістю, адже можуть продовжуватись роками, а іноді і все життя, наприклад почуття любові і ненависті. На відміну від емоційних станів емоційні почуття є предметними – вони завжди пов'язані з предметом або дії з ним [121, с. 109]. За міркуваннями П. Анохіна, емоційні переживання закріпились в еволюції як механізм, що стримує життєві процеси в оптимальних межах і попереджує руйнівний характер нестачі або надлишку життєво важливих факторів [3].

Для підготовки вчителів музичного мистецтва особливо слід наголосити на естетичних почуттях – відношення людини до прекрасного або потворного. Ці почуття реалізуються через емоції, які за своєю інтенсивністю простягаються від легкого хвилювання до глибокої схвильованості, від простої емоції задоволення до почуття справжнього естетичного захоплення.

Специфіка навчання гри на фортепіано вимагає звернення уваги на поняття емоційність, під якою розуміють стійкі індивідуальні особливості емоційної сфери людини. На переконання В. Небиліцина, при вивченні емоційності необхідно враховувати три компоненти: емоційну вразливість, емоційну лабільність та імпульсивність, Останнє ще називають самоконтролем. Розрізняють два різних механізми самоконтролю – зовнішній і внутрішній. При зовнішньому контролі контролюються не самі емоції, а тільки їх зовнішнє вираження, тобто емоції присутні, але вони стримуються, тобто людина «робить вигляд», що не відчуває емоцій. Внутрішній контроль пов'язаний з таким ієрархічним розподілом потреб, за яким нижчі потреби підкорені вищим, тому, знаходячись в такому підкореному положенні, вони у відповідних ситуаціях просто не можуть визвати невідконтрольних емоцій [114, с. 114 – 117].

Варто наголосити, що для вчителя музичного мистецтва емоції є своєрідним еталоном якості предметів і явищ світу музики, визначальником їх цінності. Чуттєвий контакт із оточуючим середовищем є головним каналом для

формування художньо-творчого сприйняття дійсності, адже майбутньому вчителю необхідно вчитися сприймати світ, бачити його очима професіонала, дитини та мислителя. Тому, до структури наступності фортепіанного навчання студентів було введено ціннісно-творчий компонент.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти здійснюється переоцінка і зміна цінностей тобто відбувається перехід від абсолютизації цінності раціональних наукових знань («знанняцентризм») до усвідомлення, освоєння і реалізації в освітній практиці гуманітарних і культурних цінностей («культуроцентризм»), створених людиною заради себе та інших. Первісним джерелом цінностей є інтереси людини, адже цінність містить у собі суб'єктивний момент, пов'язаний з інтересами, прагненнями, спонуканнями кожного конкретного суб'єкта. Цінність є відображенням суб'єктом сфери власного існування, через яку відбувається виділення та усвідомлення себе самого, своєї особистості, власного «Я». Таким чином, цінність характеризує, з одного боку, ставлення суб'єкта до дійсності, з іншого – містить у собі певне уявлення про себе [94, с. 158 – 160].

У різні історичні епохи пріоритетними були різні цінності. Це зумовлюється історичними факторами, а не буттям самих цінностей. Тому цінності виявляються залежними від громадської думки, ідеалів, норм, правил, які регулюються суспільством, однак буває і навпаки, коли громадська думка має певну залежність від актуальності тих чи інших цінностей.

У широкому значенні цінності трактуються вченими (Р. Апресян, Б. Бітінас, М.Гартман, А. Гусейнов та ін.) як узагальнені стійкі уявлення, яким віддається перевага при визначенні міри добра та блага; вони відповідають певним потребам, інтересам, намірам, цілям, планам людини, групі людей чи суспільства [26; 40; 148].

Актуальним для сучасної педагогіки є розгляд цінностей з гуманістичних позицій, коли специфіка гуманістичних цінностей віддзеркалена у визначенні гуманізму як педагогічно значущій світоглядній категорії. Академік О.

Савченко наголошує на тому, що гуманістичні цінності в освіті зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі виховання на особистісно-орієнтовану. Її сутнісними ознаками є виховання з максимальною індивідуалізацією, створення умов для розвитку та самовдосконалення, осмисленого визначення власних можливостей і життєвих цілей [144, с. 238 – 240].

Найбільш ґрунтовну характеристику цінностей розробив Б.Ліхачов. За його переконанням, цінності «складають духовну основу, духовний компонент особистості, визначають суть її внутрішнього світу». Головною цінністю суспільства є людина, яка виступає, з одного боку, як всеохоплююча цінність, а з іншого – як творець виховних цінностей, адже «людина має бути духовною, вміти мислити, радіти, любити, страждати тощо [90, с. 6]. Ми поділяємо таку думку вченого, оскільки цінності є духовним стрижнем особистості, визначають її світогляд, спрямованість, мотиви, бажання, установки. Вони виявляються у знаннях та вміннях людини, сприяють усвідомленому пізнанню світу музики, орієнтують на певні види музичної діяльності та спілкування.

З метою розвитку виконавської компетентності студентам необхідно проявляти емоційно-ціннісне ставлення не лише до конкретних результатів своєї діяльності і навчання, а й до художніх намірів, спонук, прагнень. Це, по-перше, переводить власне «Я» з потенційного стану в актуальний. По-друге, конкретні прояви виконавської активності, які за своєю природою є емоційними переживаннями, узагальнюються в осмислене емоційне утворення, своєрідну установку, психологічним механізмом виникнення якої є емоційне переживання (наприклад, переживання з приводу усвідомленого бажання відповідним чином виконати музичний твір, фразу тощо).

На переконання І. Беґа, спонукальна сила особистісної цінності буде постійною, якщо набере ознаки домінантності. Вчений вважає, що «загальна тенденція функціонування особистісної цінності полягає в тому, що утверджуючись в образі «Я» особистості, вона не проявляється без особливої

потреби, але людина готова застосувати її в екстрених випадках» [16, с. 36]. Згідно сказаного, на заняттях у фортепіанному класі викладач має застосовувати прийоми, які б сприяли пристрасному, емоційно-ціннісному відгуку на музичний твір.

Аналізуючи процес наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України, ми виявили, що інструментальна підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва залишається зорієнтованою, перш за все, на формування технічних та інтелектуальних навичок, обходячи стороною творчі. В навчальному процесі вищих педагогічних закладів освіти поставлені в інструментальному класі виконавські завдання не завжди дають можливість студентам реалізувати створений в уяві художній образ, в якому акумульовано накопичений емоційний досвід і музичні уявлення, переосмислені особистісні переживання, асоціації та уподобання. У зв'язку з цим на кожному етапі навчання необхідно розвивати у студентів комплекс визначених емоцій і почуттів з метою їх творчого втілення у виконавському процесі.

У науковій літературі творчість визначається як діяльність зі створення якісно нового, що вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю.

Цікавими є погляди релігійних філософів, зокрема М. Бердяєва, на переконання якого наслідком будь-якої творчості є створення, формування людини-митця, яка відчуває потяг до самовдосконалення і до вдосконалення навколишнього середовища. Таємниця творчості, на думку філософа, полягає в тому, що творчий акт не можна визначити матеріалом, який дає світ, у ньому є новизна детермінована світом ззовні. Відповідно, творчість людини є дарунком бога, її правом і обов'язком [12].

На переконання психологів В.Роменця та В.Цуккермана, творчість починається з непередвзятого погляду на світ, з внутрішньої свободи, з нестандартного мислення. В структурі творчого процесу науковці виділяють три

основні складові, на які необхідно орієнтувати студентів в художньо-освітній діяльності, а саме:

- по-перше, – це вміння контактувати, взаємодіяти з світом, самостійно бачити і ставити проблеми, визначати теми в мистецтві;

- по-друге – це вміння володіти необхідним якостями інтелекту і творчими операціями для здійснення пошуку і передачі нової інформації, яку композитор або виконавець прагне презентувати слухачам;

- по-третє – це опора на свої індивідуальні особливості для пошуку способів втілення задуманного у художній діяльності [137; 180].

Аналіз педагогічної практики свідчить, що саме ці якості креативності виявляються менш за все розвинутими у студентів мистецьких спеціальностей у педагогічних вузах і є найбільш важливими для їх професійної діяльності . . У художньому процесі всі ці особистісні якості входять до складу професійних здібностей. Що стосується виконавської діяльності, то здатність до оволодіння музично-виконавськими вміннями і навичками, музичною грамотою є тією базою, на якій можливо проявляти творчість.

На думку А. Сохора, «підготовка до зародження творчої ідеї в художній діяльності повинна бути пов'язана з розвитком процесів, що передбачають художньо-творчій контакт із середою і відображають смисл самої творчої діяльності. Це і висока чуттєвість, і емоційний контакт, і володіння інструментами інтелектуального пізнання реальності, і взагалі операціями творчості» [151, с. 123].

У контексті наступності фортепіанного навчання актуалізується питання педагогічної творчості, яке у сучасній психолого-педагогічній літературі трактується вкрай неоднозначно. Так Л. Рувинський вважає, що педагогічна творчість – це пошук учителем нових розв'язків у постановці нових завдань [141]; В. Кан-Калик переконаний, що це – конкретизація педагогічного ідеалу вчителя [55]; В.Краєвський тлумачить її як оптимальну реалізацію «випереджуючих моделей діяльності вчителя» [61]; Н. Кичук – як

найважливіший критерій якісного становлення особистості вчителя сучасної школи [57]. Для нашого дослідження важливим є визначення В.Краєвського, на переконання якого педагогічна творчість проявляється в діяльності, рефлексія якої обумовлює формування особистості учня як субєкта життєтворчості. На його думку, здатність до педагогічної творчості – це інтегративна якість особистості, структурними компонентами якої є професійна спрямованість, професійне самоусвідомлення, професійне мислення та культура [61, с. 167]. За свідченням В. Кан-Каліка, педагогічна творчість учителя включає його творчу педагогічну діяльність і творчу навчальну діяльність учня в їхній взаємодії та взаємозв'язку, а також результати їхньої спільної творчої діяльності, які ведуть до їх (вчителя й учня) розвитку й саморозвитку [55]. Отже, у психолого-педагогічній літературі педагогічна творчість трактується у трьох аспектах: з погляду творчого процесу педагога; як інтегративна якість особистості; як критерій її якісного становлення.

Проблема наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України актуалізує питання творчої самореалізації студентів у виконавській, навчальній та науково-дослідній діяльності. Дійсно, творчість є невід'ємною складовою будь-якої діяльності, умовою саморозвитку особистості, суттєвим резервом її самореалізації і проявляється не стільки в різноманітних знаннях особистості, скільки у сприйнятливості, відкритості до нового, здатності до руйнування старих стереотипів з метою створення нового.

На переконання І. Барановської, «... для творчої самореалізації майбутніх вчителів музичного мистецтва важливе значення мають також демократичні стосунки в колективі та наслідування творчої особистості (відомого педагога, виконавця тощо). На ефективність творчої самореалізації впливає позитивна мотивація, задоволення від результатів діяльності, оскільки майбутні вчителі щороку мають можливість презентувати результати своєї роботи на творчих вечорах, конкурсах та наукових олімпіадах [6, с. 74]. Важливим чинником

творчої самореалізації майбутнього вчителя музики, на думку І. Барановської, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. є здатність до рефлексії, адже така її функція як «зворотний зв'язок» є процесом, який пов'язаний з внутрішніми перетвореннями – осмисленням і переосмисленням стереотипів мисленевої та музично-виконавської діяльності [6; 142; 192].

Вирішальним чинником забезпечення наступності фортепіанного навчання є розвиток у майбутнього вчителя музичного мистецтва здатності до творчої рефлексії, що спрямовує на створення нового, неповторного, оригінального у музично-педагогічній діяльності. Найважливішим фактором розвитку творчої рефлексії студентів у навчально-виконавській діяльності вважається заохочування будь-яких творчих знахідок, оригінальних думок, самостійних відкриттів, цікавих ідей, пропозицій. Сенс цього заохочення полягає в тому, щоб викликати у майбутніх учителів позитивну емоційну реакцію, почуття задоволення, радості, захоплення собою, віру в свої здібності. Тільки за таких умов виникає повторне бажання творити. На думку Л. Виготського, жодна форма поведінки не є такою міцною, як та, що пов'язана з емоціями. Тому, займаючись із студентами необхідно завжди піклуватись про те, щоб будь-які завдання лишали емоційний відбиток. Емоційні реакції справляють суттєвий вплив на всі форми поведінки та на всі складові навчально-виховного процесу [30, с. 87].

Творчий підхід до розвитку рефлексії вимагає від педагога фортепіанного класу спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір виконавського репертуару, організацію творчої діяльності студентів спрямовану на виконавське самопізнання та вдосконалення. Це, в свою чергу, передбачає вироблення умінь аналізувати й оцінювати результативність навчально-виконавської діяльності. Ці новоутворення становлять основну відмінність даного типу рефлексії (критична спрямованість та здатність до розумового прогнозування) і мають вияв у мотивації, цілях, оцінках.

Враховуючи сказане, вважаємо доцільним включити до структури наступності фортепіанного навчання рефлексивно-діяльнісний компонент. Представники гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Асаджолі у своїх дослідженнях зверталися до рефлексивності як найважливішої людської властивості, що обумовлює процеси самовдосконалення та самоактуалізації особистості.

Однією з основних ознак рефлексії майбутнього вчителя музичного мистецтва є орієнтація на навчально-виконавську діяльність. Рефлексія навчально-виконавської діяльності – це внутрішня робота спрямована на співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає дана діяльність, у тому числі з існуючими про неї уявленнями [1, с.138]. Навчальна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва як творчий процес неможлива без рефлексії – тобто пошуку, самооцінки, роздумів про набутий виконавський досвід (реальний або уявний). Під таким кутом зору навчання виступає для студента предметом аналізу, осмислення й оцінки. Варто відзначити, що механізм формування і розвитку рефлексії як особистісного утворення обумовлений специфікою навчально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка дозволяє студентові пізнати себе в навчанні, вдивляючись в іншого, зіставляючи себе з ним. Цей процес певною мірою означає самоспостереження, котре спрямовує свідомість на відтворення у виконанні інтелектуальних й емоційних почуттів, які виражають ставлення особистості до музичного твору.

У низці музично-педагогічних досліджень (Е. Абдуллін, А. Козир, Н.Мозгальова, В. Орлов, Г. Падалка, В. Ражніков, О. Рудницька, Р. Тельчарова, Г. Ципін, О. Щолокова, О. Щербініна та ін.) наголошується на необхідності рефлексії навчально-творчої діяльності вчителя музичного мистецтва і процесу підготовки до її здійснення. Деякі шляхи вирішення цього питання розглядаються музикантами-педагогами в контексті наступності інструментального навчання. Це дозволило їм стверджувати, що професійно-

особистісна рефлексія майбутнього вчителя музичного мистецтва відрізняється теоретико-критичним мисленням, духовною наповненістю, єдністю емоційного і логічного, об'єктивно-суб'єктивним характером, динамічністю. Представлені характеристики складають основу професійно-особистісної рефлексії, вони визначають її функціональну спрямованість і зв'язок з інтересами, потребами, переконаннями. Е. Абдуллін визначає професійну рефлексію музиканта-педагога як спрямованість його свідомості на самого себе – на власні професійні якості та інтереси, потреби, різновиди діяльності, котрі забезпечують процес музичного навчання [1, с. 191].

Підготовка майбутнього вчителя до мистецької рефлексії, на думку А.Козир, передбачає формування особистісної мистецької позиції та умінь рефлексивного аналізу, сутність яких полягає у художньо-інтуїтивному прогнозуванні, самоконтролі за процесом прийняття власних рішень та втілення їх у практичні дії. Система рефлексивних дій складається з нормативно-регулятивного (знання та досвід), афективного (емоційно-мотиваційного), когнітивно-операційного (поміркованого) та поведінкового аспектів. Механізмом функціонування рефлексивних дій автор визначає особистісну суб'єкт-суб'єктну взаємодію в основі якої сформовані ціннісні орієнтації, смаки та ідеали. Великого значення набувають рефлексивні здібності, котрі часто актуалізуються та інтуїтивно функціонують і спрямовують самооцінку студентів у річище адекватності. Крім того, вони забезпечують умови для саморозвитку та самокорегування, впливаючи в цілому на акмеологічний розвиток особистості та її взаємодію зі світом [65, с. 89].

Як свідчить практика, рефлексивні дії студентів найчастіше стихійні, ситуативні, а навчальна рефлексія більшою мірою керується змістом і вимогами навчального процесу і тому піддається зовнішньому впливу, коригуванню та змінам. На перших етапах становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва рефлексія припускає цілеспрямовану її організацію педагогом, що постійно і виважено залучає студентів до самоаналізу

виконавської діяльності, викликає у них прагнення розмірковувати, формує здатність оцінювати себе зі сторони.

Враховуючи сказане, можемо припустити, що рефлексія студента-музиканта – це ланцюжок внутрішніх сумнівів, міркувань із собою, викликаних навчальними проблемами і питаннями, здивуваннями, труднощами, пошуками варіантів відповіді на поставлені нові виконавські завдання. Як невід’ємна складова діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, мистецька рефлексія передбачає співвіднесення себе і можливостей свого «Я» з особливостями та вимогами педагогічної професії.

У зв’язку з тим, що кожному студенту-музиканту внутрішньо властива здатність до мистецького рефлексування, кожному викладачу необхідно допомогти йому виявити і реалізувати таку здатність. Тобто завданням викладача фортепіанного класу є створення для студента «мистецько-рефлексивного середовища», що дозволить йому абстрагуватися від своєї навчальної діяльності, зосередитись на виконавській діяльності, побачити її немов би зі сторони, усвідомити її сутність в педагогічній професії та осмислити своє призначення в ній. Отже, мистецька рефлексія є свого роду механізмом, завдяки якому майбутні вчителі визначають шляхи самоорганізації та самовдосконалення.

Розглянуті компоненти (мотиваційно-емоційний, ціннісно-творчий, рефлексивно-діяльнісний) є взаємоповязаними, взаємодоповнюють один одного, розкривають особливості фортепіанного навчання. Сказане у другому розділі дало підстави для створення експериментальної моделі наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України, представлену на рисунку 2.5.



Рис. 2.5 Модель забезпечення наступності фортепіанного навчання

Підсумовуючи викладане у другому розділі можемо констатувати, що представлена експериментальна модель відображає зміст фортепіанного навчання студентів з Китаю системі музично-педагогічної освіти України, а наявність часткової подібності реального об'єкта дозволяє використовувати її в якості орієнтира для модернізації системи інструментально-виконавської підготовки вчителів музичного мистецтва.

Висновки до 2 розділу

1. На підставі аналізу наукових праць, присвячених мистецькій проблематиці (А. Козир, Л. Куненко, Н. Мозгальова, О. Ростовський, О.Щолокова та ін.), а також дослідження сутності і специфічних характеристик фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України (Ван Бінь, Чжан Цзе, Цяо Лін, Шугуан та ін.), розроблено експериментальну модель наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України, що включає такі складники: методологічно-цільовий – містить мету, завдання, наукові підходи та принципи навчання; процесуально-змістовий – включає форми, методи і репертуар (інструктивний, поліфонічні твори, крупна форма, п'єси) фортепіанного навчання та педагогічні умови їх реалізації; структурно-результативний – становлять компоненти, критерії та рівні сформованості виконавської компетентності студентів.

2. Обґрунтовано, що наступність фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України забезпечується такими педагогічними умовами: стимулювання інтересу до музичного виконавства, інтеграційної спрямованості фортепіанного навчання, варіативності форм і методів навчання, використання вітчизняного і зарубіжного досвіду фортепіанного навчання. Розглянемо кожну з цих умов детальніше.

3. Обгрунтовано принципи наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України, а саме: принцип виконавської мобільності – забезпечує здатність і готовність студентів достатньо швидко й успішно оволодівати новими виконавськими прийомами, знаннями і вміннями швидкого пристосування до різних видів виконавської діяльності; принцип взаємозв'язку навчального процесу і концертної діяльності студентів – передбачає накопичення мистецької, педагогічної й методично-виконавської інформації в єдності з оволодінням майбутніми вчителя музики знаннями та уміннями концертно-виконавської діяльності; принцип виконавської самореалізації – орієнтує на розкриття виконавських можливостей студентів, що може виявлятися в успішності навчання, участі у музичних фестивалях і конкурсах; принцип адаптації – спрямовує на підвищення навчальної активності, формування позитивної мотивації до навчання, розвиток виконавських умінь та навичок самоосвіти в процесі фортепіанного навчання.

4. Для реалізації поставленої мети і завдань дослідження виокремлено три групи методів: творчі – націлені на активізацію творчого потенціалу студентів; пізнавальні – пов'язані із розвитком пізнавальної активності, самостійності у навчально-виконавській діяльності; виконавські – спрямовані на виконавський розвиток студентів. Серед основних форм роботи відзначимо: індивідуальні та групові заняття, самостійну роботу, концертну діяльність тощо.

5. Визначено методологічні підходи, орієнтування на які значно оптимізує процес наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України: особистіно-орієнтований – виявляє людиноцентриські чинники діяльності педагога, вимірами якої є діалогова взаємодія, співробітництво та взаємоповага; культурологічний – забезпечує усвідомлення фортепіанного мистецтва як соціального явища, осягнення значущості музично-виконавської культури в педагогічній діяльності; діяльнісний – передбачає спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток виконавських умінь і навичок, застосування на практиці

здобутих знань з різних навчальних дисциплін; компетентісний – визначає здатність майбутнього вчителя використовувати знання, уміння й навички, здібності та досвід в навчальних та робочих ситуаціях, а також у професійному та особистому житті.

6. Обґрунтовано структуру наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України, що складає єдність мотиваційно-емоційного, ціннісно-творчого та рефлексивно-діяльнісного компонентів.

7. Виокремлено основні функції фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України: аналітико-прогностична - виявляється у доцільному виборі методик і репертуару, у впровадженні прогнозовано успішних технологій, у виправдано-доцільній навчальній стратегії викладача, у формуванні вмінь прогнозувати майбутній навчальний і виконавський успіх; комунікативно-інформаційна – полягає в тому, що, сприймаючи зміщену у фортепіанних творах інформацію, студент вступає в опосередковане спілкування з композитором, а також з виконавцями, які виконували цей твір; творчо-стимулююча – передбачає креативність в реалізації виконавських задумів, впровадженням нових ідей, з винайденням сучасних засобів і методів фортепіанного навчання.

РОЗДІЛ 3 ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З КНР В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

1.3 Аналіз сучасного стану наступності фортепіанного навчання студентів у вищих педагогічних закладах освіти

Педагогічні труднощі, що виникають у процесі фортепіанного навчання студентів з КНР, є відображенням реального стану усталеної педагогічної практики у педагогічних вузах України. Сучасна фортепіанна підготовка у вищих закладах освіти вимагає дотримання педагогічної парадигми, сутність якої полягає передусім у зміні ставлення до навчального процесу. У роботі «Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних освітніх ідей» О.Щолокова підкреслює : «Нового прочитання потребує викладання мистецьких дисциплін радянських часів. Теж саме стосується й вивчення зарубіжного досвіду, організації мистецької освіти учнівської молоді..., де передбачається більш глибока індивідуалізація навчального процесу, урахування досвіду і рівня досягнень студентів, «..надання їм більшої самостійності у становленні власних суджень. Результатом такої діяльності стає творча особистість» [193, с. 13].

Теоретичні положення та висновки, викладені у попередніх параграфах роботи дозволили припустити, що наступність фортепіанного навчання студентів з КНР можливо забезпечити у разі переходу «від навчання як нормативно побудованого процесу до вчення як індивідуально-практичної діяльності студентів, її виваженої корекції та педагогічної підтримки» [28]. На основі цих припущень була розроблена методика експериментальної роботи. Дослідна робота проводилась в умовах природного перебігу навчального процесу вищого педагогічного закладу освіти відповідно до сформованої мети

та завдань дослідження і включала два послідовних етапи: констатувальний та формувальний.

Експериментальною базою стали Інститут мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Криворізький державний педагогічний університет. Всього у дослідженні взяло участь 290 студентів та 12 викладачів.

У зв'язку з тим, що на перший курс вступає невелика кількість студентів з КНР, ми застосували пролонгований експеримент, який тривав протягом двох років. Це дало можливість охопити дослідженням більшу частину респондентів та отримати об'єктивні результати. У відповідності з поставленими (визначеними) завданнями педагогічний експеримент здійснювався в процесі навчальних занять (індивідуальних та групових) та концертних виступів різних видів (лекції-концерти, академічний концерт, модульний контроль, залік, екзамен).

Програмою дослідно-експериментальної роботи передбачалось:

- вивчення стану забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів музично-педагогічних факультетів;
- дослідження компонентів наступності фортепіанного навчання на основі визначених та науково обґрунтованих критеріїв та діагностичних показників;
- визначення діагностичних методик для проведення констатувального експерименту;
- обґрунтування результатів дослідження.

Мета констатувального етапу дослідження полягала у визначенні існуючого стану забезпечення наступності фортепіанного навчання та рівня виконавської компетентності студентів вищих педагогічних закладів:

На констатувальному етапі експериментальної роботи потрібно було розв'язати наступні завдання:

- вивчити погляди викладачів вищих педагогічних освітніх закладів

на проблему наступності фортепіанного навчання студентів з КНР;

- вивчити стан методичного забезпечення фортепіанного навчання студентів вищих педагогічних закладів;
- встановити та науково обґрунтувати діагностичні критерії та показники сформованості структурних компонентів досліджуваного феномену;
- визначити інтереси та мотиви студентів щодо занять у фортепіанному класі;
- з'ясувати рівень фортепіанної підготовки студентів, їх здатність реалізовувати набуті знання та уміння на практиці;

На констатувальному етапі ми використовували такі методи діагностики, як спостереження, індивідуальні опитування, анкетування, тестування, бесіди (колективні та індивідуальні), колективне обговорення й круглі столи, вивчення та аналіз результатів (за модульною системою) виконавської діяльності.

Відповідно до наукових вимог констатувальна частина дослідження була підпорядкована наступним принципам: систематичності та послідовності, індивідуалізації, культуровідповідності, активізації творчо-виконавської діяльності. Принцип систематичності та послідовності спрямовував на вивчення виокремлених структурних компонентів на кожному етапі дослідження. Принцип індивідуалізації, незважаючи на значу кількість респондентів, вимагав особисто-орієнтованої уваги до кожного студента, адже ми враховували контингент респондентів та рівень їх довузівської підготовки, як важливі чинники забезпечення наступності фортепіанного навчання. Принцип культуровідповідності дозволив урахувати досвід зарубіжних країн, існуючи погляди та традиції України та Китаю з питань фортепіанного навчання. Принцип активізації творчої діяльності передбачав залучення студентів до різноманітних форм творчої та виконавської діяльності.

На констатувальному етапі було вивчено погляди викладачів вищих педагогічних навчальних закладів на проблему наступності фортепіанного навчання. Опитування педагогів-піаністів дозволило підтвердити, що

вступаючи до вузу студенти мають неоднакову фортепіанну підготовку: 34,8% українських студентів закінчили спеціалізовану школу, музичне або музично-педагогічне училище. Серед китайських студентів лише 11,4% мають таку освіту. 48,2% українських студентів мають диплом дитячої музичної школи, серед китайців таких лише 23%, 16% українських респондентів мають попередню музичну освіту на рівні сільської музичної школи, студії або клубу, проте серед китайських студентів таку освіту мають 67,6% студентів (включаючи приватну музичну освіту, що є досить розповсюдженою в КНР). Викладачі засвідчили, що для вступників існують різні варіанти програм: від складних до найлегших. Різниця між ними буває достатньо значною. Наприклад: одні вступники виконують поліфонічний твір з ХТК І.С.Баха, інші – невелику прелюдію (тобто, припускаються невисокі знання та вміння гри на фортепіано).

Неодиначні були твердження викладачів про достатньо високий рівень технічної підготовки китайських студентів в порівнянні з українськими. У той же час, виконання творів переважної більшості українських піаністів (на відміну від китайських) відрізняє емоційність, артистичність, оригінальність інтерпретацій програмних творів. Китайські виконавці, ставляться до виконання музичного твору з чітким розумінням того, що музика не може дратувати, порушувати спокій, хвилювати, бути надмірно драматичною, вона має задовольняти, милувати, підносити, радувати. На нашу думку, причина криється в китайській філософії, психології та менталітеті. На навчання в Україну, вказує Цзяо Їн, китайські студенти приїжджають з метою «опанувати європейський тип музичного, художнього мислення, адже згідно китайському педагогічному принципу хуасі молоді люди мають опанувати європейське мислення» [177, с. 51 – 56].

Таким чином, у результаті дослідження вдалось встановити, що рівень довузівської підготовки студентів різний. Цей факт є суттєвим у подальшому фортепіанному навчанні. Викладачі основного інструменту звернули нашу

увагу, що при забезпеченні наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в українських вузах потрібно також враховувати різницю між особливостями художньо-ментальних аспектів сприйняття та розумінням естетичного у мистецтві, регіональними цінностями та традиціями.

Наступним завданням експериментальної роботи стало виявлення рівня наступності методичного забезпечення фортепіанного навчання та наявності наступності у змісті навчально-виконавських завдань.

Аналіз навчальних та робочих планів у контексті наступності фортепіанного навчання студентів педагогічних вузів України показав, що при здобутті спеціальності «вчитель музики» фортепіанне музикування та виконавство задіяне у декількох дисциплінах, які мають різні навчальні завдання та об'єднані єдиною метою – вдосконалення майстерності фортепіанного виконавства майбутнього вчителя, що має забезпечити успішність його професійної діяльності у школі. Фортепіанне навчання студентів педагогічних університетів України здійснюється в процесі вивчення нормативних навчальних дисциплін «Основний музичний інструмент» та «Концертмейстерський клас». Вони представляють собою багатогранні дисципліни, що включають розвиток навичок фортепіанної гри, вивчення фортепіанного репертуару, вміння акомпанувати і грати в ансамблі як на фортепіано в чотири руки, так і з іншими інструментами, читання з аркуша, транспонування, набуття навичок спрощення складної фактури інструментальної п'єси або супроводу, вміння уміло виконувати на інструменті музично-ілюстративний матеріал уроку музики. У фортепіанному класі робота спрямована на глибоке засвоєння фактурних особливостей і стилістичних закономірностей фортепіанної музики різних епох, національних шкіл і стильових напрямлень, отже потребує глибоких інтегрованих знань з різних музичних предметів: «Теорія музики», «Історія музики», «Музична антропологія», «Теорія та методика викладання музичного інструменту», «Основи музичної інтерпретації», «Ансамблеве музикування» тощо.

В індивідуальних бесідах з викладачами було з'ясовано, що в процесі роботи над індивідуальними навчальними програмами набуття студентами теоретичних знань та виконавських умінь в інструментальному класі відбувається здебільшого стихійно. Викладання фортепіано іноді має яскраво виражений авторитарний характер, який орієнтує студентів на слідування заданому інтерпретаторському зразку, не розвиваючи належною мірою його самостійність, активність, творчу ініціативу. Внутрішньо дисциплінарний та міжпредметний зв'язок здійснюється на декламативному рівні: викладачі інформативно насичують заняття, тим самим стимулюють розвиток асоціативного мислення, творчого потенціалу студентів, але не завжди спонукають їх до самостійного виконавського пошуку.

Також, респонденти вказали на незначну кількість методичних матеріалів, переважно минулого століття, з проблеми фортепіанного навчання, які висвітлюють окремі питання музично-інструментальної підготовки, зокрема: способи розвитку музичних здібностей, шляхи формування виконавських умінь, питання інтерпретації окремих творів. Враховуючи умови сьогодення (інформатизація освіти), викладачі фортепіано не достатньо активно працюють у напрямку створення електронних навчальних засобів, зорієнтованих на поглиблення міжпредметних зв'язків, збільшення обсягу навчальної інформації шляхом використання мультимедія, урізноманітнення форм контролю та самопідготовки. Гарним підґрунтям для занять є мультимедійні підручники, а саме: «Історія західноєвропейської музики» А. Горемичкіна, «Пізнання музичного стилю: теорія, методика, практика» О. Щербініної. Вони значно розширюють усталені підходи до змісту навчальних дисциплін, акцентують увагу не лише на умінні виконувати музику, але й формують погляди на різноманітні явища музичного мистецтва, прилучають до культурних цінностей, сприяють пізнанню музично-стильових явищ у процесі музично-виконавської діяльності. На жаль, відзначили викладачі, недостатнє технічне оснащення класів фортепіано обмежує їх використання. Також у

навчальних планах не передбачено годин для теоретико-виконавської підготовки студентів та перевірки їх музично-теоретичної обізнаності з дисциплін інструментального циклу.

У ході експерименту були проаналізовані індивідуальні навчальні плани студентів піаністів, адже, на нашу думку, вони містять методичний задум та вимоги, які прогнозують музично-виконавський розвиток і, певною мірою, обумовлюють наступність та результативність фортепіанного навчання. Вдалося виявити такі особливості: наявність певної послідовності у зростанні складності репертуару, але відсутність уваги на збалансованість і взаємодію інструктивного і художнього матеріалу; врахування художньої цінності, стилістичної багатогранності репертуарних творів, але відсутність послідовного охоплення різноманітних стильових музичних напрямків та обмежене вивчення і виконання творів зі шкільної програми.

Усні опитування викладачів показали, що у фортепіанних класах студентів рідко спонукають до художньо-педагогічного аналізу, до самостійного створення творчої інтерпретації музики, переважають поточні вказівки щодо характеру, образної спрямованості фортепіанних творів.

Незважаючи на безумовну цінність і значимість наявного досвіду професійної школи з фортепіанного навчання зазначимо, що навчально-методичне забезпечення фортепіанних дисциплін педагогічних університетів потребує удосконалення, адже недостатньо реалізуються міждисциплінарні та внутрішньо дисциплінарні зв'язки, а вивчення обмеженого числа музичних творів найчастіше трансформується в тренаж вузькоспеціальних виконавських умінь та загальмовує процеси виконавського розвитку.

Наступним кроком експериментальної роботи було визначення та наукове обґрунтування діагностичних критеріїв та показників сформованості мотиваційно-емоційного, ціннісно-творчого, рефлексивно-діяльнісного компонентів.

Пристаючи до даного виду роботи, ми керувались твердженням С.Батишева та В.Чернілевського стосовно того, що критерії повинні розкриватись через якісні ознаки (показники), за мірою виявлення яких можна визначити більший або менший ступінь наявності критерію; вони повинні відбивати динаміку якості, що вивчається у часі та культурно-педагогічному просторі, по можливості, охоплювати основні види педагогічної діяльності [9; 185]. «Критерії – це певні норми, оволодіння якими є необхідними при вивченні певної дисципліни, – зазначає В.Шахов. – Міра вияву, якісна сформованість, розвиненість і визначеність критерію виражаються низкою показників, які, в свою чергу, відрізняються конкретністю ознак. Кожний критерій характеризується сукупністю показників» [188, с. 111, 112].

Спираючись на висновки щодо особливостей наступності фортепіанного навчання студентів педагогічних закладів освіти, викладені у попередніх розділах роботи, ми виділили три групи критеріїв та показників означених структурних компонентів. Ми враховували, що мотиваційно-емоційний компонент ґрунтується на емоційному сприйнятті навчально-виконавської діяльності, насичення цієї діяльності професійно орієнтованим змістом, ціннісно-творчий компонент забезпечується спрямованістю на творчий розвиток у фортепіанному навчанні, ціннісним ставленням до майбутньої професії та рефлексивно-діяльнісний компонент формується через усвідомлення студентами важливості фортепіанного навчання, залучення їх до групових обговорень виконавських інтерпретацій, через стимуляцію студентів реалізувати одержані знання й уміння у практичній роботі з учнями під час педагогічної практики.

Відповідно до визначених компонентів виокремлено критерії, котрі конкретизовано в показниках: мотиваційний критерій (наявність інтересу до фортепіанного навчання, захопленість та наполегливість у подоланні труднощів під час вивчення музичних творів; прояв емоційного збудження під час музикування за фортепіано), творчий критерій (ціннісне ставлення до

майбутньої професії, здатність до творчого застосування виконавських знань, умінь і навичок, пріоритетність вибору нестандартних форм педагогічної діяльності); діяльнісний критерій (наявність вмінь контролювати та аналізувати процес фортепіанного навчання, прагнення до виконавського вдосконалення та самореалізації у професійній діяльності).

Співвідношення критеріїв та показників представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Співвідношення критеріїв та показників для вивчення рівня сформованості структурних компонентів

Критерії	Показники
Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> • наявність інтересу до фортепіанного навчання; • захопленість та наполегливість у долатті труднощів під час вивчення музичних творів; • прояв емоційного збудження під час музикування за фортепіано
Творчий	<ul style="list-style-type: none"> • ціннісне ставлення до майбутньої професії; • здатність до творчого застосування виконавських знань, умінь, навичок; • пріоритетність вибору нестандартних форм педагогічної діяльності
Діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> • наявність вмінь контролювати та аналізувати процес фортепіанного навчання • прагнення до виконавського самовдосконалення; • прагнення до самореалізації у професійній діяльності

Вважаємо, що виокремленні критерії та показники відображають сутнісні характеристики наступності фортепіанного навчання і можуть бути використані як три рівневі параметри для визначення рівнів виконавської компетентності студентів. Оскільки кожен з трьох означених рівнів в основному відповідає

певній стадії процесу наступності фортепіанного навчання, то низький рівень можна вважати фрагментарним, середній – репродуктивним, а високий – компетентнісним.

Фрагментарний рівень – відзначається нестійким інтересом респондентів до навчання у фортепіанному класі, поверховими знаннями з музичних дисциплін, вибірковим ставленням до різних видів виконавської діяльності, потребують допомоги у здійсненні художньо-педагогічного аналізу музичних творів, не здатні до творчої інтерпретації музичних творів; здатні об'єктивно оцінити результати виконавської діяльності, але не можуть визначити їх значимість. Студенти характеризуються мало усвідомленою мотивацією до виконавського самовдосконалення.

Репродуктивний рівень – характеризується вмотивованим ставленням до фортепіанного навчання, достатньою теоретико-методичною та виконавською підготовкою, помітним інтересом та активністю до виконавської діяльності, стабільними ціннісними орієнтаціями стосовно майбутньої професійної діяльності, проявляють інтерес до творчої діяльності. Студенти усвідомлюють необхідність самоосвіти та постійного виконавського самовдосконалення.

Компетентнісний рівень – визначається характеризується стійким інтересом студентів до фортепіанного навчання та чітким усвідомленням важливості вільного володіння фортепіано для професії «вчитель музики»; міцними, глибокими знаннями в різних галузях фортепіанної педагогіки; вмінням здійснювати музично-виконавський аналіз та здатністю до творчої інтерпретації музичних творів різних стилів та жанрів; наполегливістю та захопленістю у роботі з новим музичним матеріалом. Таких студентів вирізняє впевненість у правильності вибору професії та її суспільній значущості. Вони здатні до самоосвіти та постійного виконавського самовдосконалення.

Наступним завданням експериментальної роботи стало дослідження рівня сформованості кожного компоненту окремо.

Для з'ясування рівня сформованості мотиваційно-емоційного компоненту було проведено опитування студентів під час індивідуальних і групових занять, репетицій, сценічних виступів. Опитування здійснювалось у формі індивідуальних бесід, анкетування, а також за допомогою тесту-опитувальника «Школа оцінки потреби в досягненні» (Ю.Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлов) та тесту-опитувальника «Спрямованість на набуття знань» (Є. Ільїн, Н. Курдюкова). Інструкції до виконання та обробки тестів знаходяться у додатках А1, А2, А3 Тести та опитувальник містять твердження, які дають змогу уточнити думки, інтереси респондентів та визначити їх самооцінку, а також диференціювати студентів за рівнями потреби у досягненнях та мірою інтересу до навчання [129].

За результатами тестування нам вдалося з'ясувати, що тільки 10% опитаних будуть діяти активно, рішуче, проявляти наполегливість у доланні навчальних труднощів, вони із задоволенням шукають ситуації, де можна проявити себе та показати свої знання та досягнення, адже впевнені в успішному результаті. Більшість опитаних 64% (репродуктивний рівень) отримують задоволення від вирішення цікавих завдань, вважають знання важливішими за оцінки, адже набуття знань – це завжди пізнання нового, цікавого. Такі студенти шукають у судженнях інших людей (викладачів, знайомих) підтримки, їм потрібна інформація про свої досягнення та успіхи, але є немало чинників, які нерідко перешкоджають їм рухатися до своєї мети. Студенти із цим рівнем мотивації беруть участь у різноманітних заходах, але не показують велику завзятість при зіткненні з перешкодами. 26% опитаних показали фрагментарний рівень мотивації, вони невпевнені у тому, що займаються своєю справою, вступили на навчання за настановами батьків. Ця група студентів відчуває невпевненість у собі та в своїх здібностях, їм постійно потрібна підтримка та заохочення.

Така ситуація змусила нас спрямувати експеримент у напрямку визначення міри інтересу до фортепіанного навчання, виявлення ступеню

потреби у виконавської діяльності та міри розвитку емоційної сфери студентів. З цією метою була розроблена анкета (додаток А4) для студентів, яка містила п'ять блоків запитань та варіантів відповідей.

Результати анкетування показали: всі, без винятку, опитані відчують потребу та інтерес до музичного мистецтва. Питання – «Яке значення для Вас має спілкування з музичним мистецтвом?» спонукало студентів визначити власний ступінь розвиненості інтересу до музичного мистецтва. На підставі аналізу відповідей було встановлено, що серед опитаних немає жодного байдужого до музичного мистецтва (відповідь «г» – мені байдуже). 16% зазначили, що не уявляють своє життя без музики, отже вони мають високу мотивацію досягнень у фортепіанному навчанні.

Результати відповідей на питання 2 – 5 першого блоку запитань анкети показали, що більшість студентів 83% ведуть активне творче життя: відвідують концерти філармонії, театральні вистави, виставки або вернісажі, концерти відомих виконавців, різноманітні музичні фестивалі та конкурси. На жаль, серед опитаних 5% не пригадали жодного мистецького заходу, який відвідали протягом року. Позитивним є факт, що 34% респондентів самі активно включаються в мистецьке життя факультету (університету, міста), беруть участь у різноманітних лекціях-концертах, виступають з концертами в музичних та загальноосвітніх школах, беруть участь у музичних фестивалях та конкурсах різних рівнів. Отримані результати, з одного боку, свідчать про неабияке зацікавлене ставлення респондентів до музичного мистецтва, до прагнення розширити та збагатити свій мистецький кругозір, а з іншого – про прихований нерозкритий потенціал та необхідність розвитку мотивації до художньо-творчого спілкування та пізнання музичного мистецтва у процесі наступності фортепіанного навчання.

Результати відповідей на питання другого блоку анкети дозволили виявити основні мотиви навчальної діяльності студентів. Зовнішні мотиви (отримати диплом про вищу освіту, отримати стипендію, догодити батькам,

отримати освіту в Україні, адже в Китаї велика конкуренція та навчання дорожче) переважають майже у половини опитаних 48%, тоді як внутрішні мотиви (стати кваліфікованим вчителем, брати участь у виконавських конкурсах, фестивалях та досягнути на них успіху) відмітили 52% респондентів. Такі результати доводять необхідність формування у студентів внутрішньої мотивації до навчання в університеті. Створення ситуацій успіху, позитивного емоційного настрою, зон «вільного вибору» (навчальних дисциплін, творів для виконання тощо) будуть сприяти формуванню внутрішніх мотивів та успіхам студентів у навчанні.

Серед мотивів навчання гри на фортепіано на перше місце студенти поставили – усвідомлення необхідності вільного володіння інструментом для майбутньої професії (42%); на друге – вдосконалення своїх виконавських вмінь та навичок (33%); на третє – бажання навчитись самостійно опрацьовувати й вивчати музичні твори, музикувати, імпровізувати (15%). Серед мотивів навчання респонденти зазначили: необхідність удосконалення фортепіанної моторики та покращення технічних навичок; художньо-творче спілкування; осягнення законів звукової організації музики, для виконавського зростання; можливість збагачення мистецького тезаурусу та перспективу розкриття творчого потенціалу.

Вивчення відповідей на питання четвертого блоку анкети показали, що студенти віддають перевагу таким видам виконавської діяльності як : виконання музичних творів в класі (43%); виконання музичних творів на сцені (перед аудиторією) (24%); в гра в ансамблі (акомпанування) (15%); читання з аркушу (8%), самостійна робота над музичним твором (8%). Такі результати не випадкові, адже 45% респондентів вважають, що виконавська діяльність це – засіб самореалізації, самовираження, 27% – необхідність навчального процесу, і тільки 17% – творчий, захоплюючий процес. Варто зазначити, що 88 % опитаних зазначили, що виконавська діяльність сприяє формуванню виконавської компетенції майбутнього вчителі музичного мистецтва: «бажана»

– 23%, «важлива» – 17%, «необхідна» – 28%, «обов'язкова» – 12%. Визиває занепокоєння той факт, що 12% вважають, що для формування виконавської компетенції виконавська діяльність піаніста не має значення.

Вважаємо необхідним звернути увагу на те, що 65% респондентів вказали, що відчують негативні емоції, коли виступають перед публікою. В процесі індивідуальних бесід зі студентами вдалось з'ясувати їх причини: недостатня технічна вправність, не вміння справитись з емоційно-вольовою сферою, посилене хвилювання перед публікою, відсутність слухового контролю за якістю звучання, відсутність цілісності у виконанні твору, складність художньої інтерпретації. Опитування студентів висвітлило причини різного ставлення студентів до інструментальних дисциплін, а саме: якість викладання дисципліни, взаємостосунки з викладачем, міра складності оволодіння навчальним матеріалом цієї дисципліни, виходячи з власних здібностей. Визиває занепокоєння факт, що тільки 26% опитаних (блок 5, питання 2) змогли окреслити перспективний план дій на семестр у фортепіанному навчанні. Дані вказують на нестійкі інтереси до занять у переважній більшості студентів, тобто на необхідність виховання в студентів внутрішніх мотивів (розуміння значення та усвідомлення важливості вільного володіння інструментом для майбутньої професії, надання можливості прояву самостійності та ініціативності) у процесі з наступності фортепіанного навчання в педагогічних університетах.

Аналізуючи ці відповіді, анкети ми також отримали відомості про широту захоплень та ступінь усвідомленості потреби в оволодінні мовою музичного мистецтва та виконавській діяльності. Але недостатня кількість респондентів, віднесених до компетентнісного та репродуктивного рівнів за показниками відповідного критерію, вимагає подальшої копіткої роботи педагогів та самих студентів у цьому напрямі.

Емоційність пізнання – важливий фактор у формуванні інтересу до навчання. Аналіз результатів анкетування (блок 3 питань анкети) показав, що 68% займаються на фортепіано тільки, щоб підготуватися до занять, решта –

32% музикують для своїх друзів, отримують емоційне задоволення від музикування за інструментом. Переважно це студенти, які беруть участь у концертах, фестивалях, конкурсах. Вони вказали, що музика допомагає їм знайти емоційну рівновагу, збагачує музичні почуття, визиває емоційні переживання, передає їх настрій, розширює кордони образної уяви. Зазначимо, що саме в цих студентів найбільш розвинена емоційна сфера, що підтвердили викладачі з основного інструменту в усних бесідах.

У науковій літературі визначені основні типи емоцій людини: «емоції враження», що ґрунтуються на інтуїтивному відчутті музики, «емоції переживання», які характеризують усвідомлення суб'єктом особистісного смислу твору, «емоції співпереживання», котрі демонструють злиття суб'єктивного переживання з позицією автора і виконавця. Тому наступним кроком експериментальної роботи стало вивчення ступеню захопленості студентами новим музичним матеріалом, який ми вимірювали за допомогою діагностичних завдань. Їх основною вимогою було визначення образного змісту запропонованого твору, характеристика власних почуттів і емоційного стану після прослуховування (споглядання), визначення засобів музичної виразності та порівняння їх відповідно назві твору. Час виконання завдань був обмежений (до 30 хвилин), що активізувало діяльність студентів. Експериментальним матеріалом для першого діагностичного завдання стали картини українських та китайських художників:

- Марини Крилової «Поезія контрастів»;
- Катерини Білокур «Квіти за тином»
- Хао Бойї «Осінь на озері» (Hao Boyi «Autumn Of Lakeside»);
- Кен Хонг Лейнг «Передчуття осені» (Ken Hong Leung).

Хід виконання завдання:

- а) дати назву твору (додаток В1);
- б) описати свої емоції та враження від милування картинами;

в) назвати, якими художніми засобами митець передав свої думки, почуття, емоційний стан;

г) підібрати музичний твір, який допоміг би глибше розкрити емоційний настрій твору;

д) співставити свої враження із задумом автора.

Нами помічено інтерес та захопленість студентів цією творчою роботою, адже потрібно було знайти спільні ідеї та теми, порівняти подібні слова та терміни, споріднені емоції та настрої. Найбільш складним для респондентів виявилися завдання пунктів в) та г). Лише 16% студентів, що брали участь у діагностуванні, повністю виконали завдання. Це студенти, які закінчили музичні училища, отже мають більший досвід художньо-творчого спілкування з мистецькими творами, сформований музичний тезаурус, який поглиблює та збагачує емоційне сприйняття художнього образу.

Виконання другого діагностичного завдання спонукало студентів до активізації слухових уявлень та музичної пам'яті. Для ознайомлення було підібрано три різнохарактерні твори, які вирізняються яскравою образністю та інтонаційною виразністю :

- Р. Шуман, Фантастичні п'єси № 1 «Вечером»;
- Г. Шумилов, «Весела муха», галоп-регтайм для фортепіано;
- Б. Фільц «Закарпатська новелетта»

Хід виконання завдання:

а) дати назву твору;

б) визначити характер;

в) вказати засоби музичної виразності, які використав композитор для передачі різних емоційних станів;

г) описати свої емоції, які виникли під час ознайомлення з твором та співставити їх із задумом автора.

Аналіз робіт показав, що студенти вірно визначили характер творів, описали свої емоції та почуття. Найбільше часу зайняла робота над твором

Б.Фільц «Закарпатська новелетта», адже тут зустрічаються незвичні інтонації, дисонансні ходи, складна фактура.

Обробка результатів діагностичних завдань та анкетування зумовило висновок про те, що студенти-піаністи мають потенціал до емоційно-образного сприйняття музики, але більшість опитаних (84,5%) має невеликий обсяг слухових уявлень та вражень від спілкування з музикою.

Підсумовуючи рівень сформованості мотиваційно-емоційного компоненту ми звернулися до тестування та адаптовано до нашої теми методики В.Касимова, В.Петрушина [122, с. 370 – 379]

Респонденти повинні були дати відповідь «так» або «ні» на кожне із 30 тверджень. Під час обробки даних один бал виставлявся за кожен збіг відповіді з тією, що міститься в ключі (додаток А 3). Кількість набраних опитуваними балів від 10 до 17 відповідала фрагментарному рівню, від 18 до 24 – репродуктивному, від 25 до 30 – компетентнісному. Тож, за результатами тестування, на фрагментарному рівні знаходяться 25,1% (73 особи), репродуктивному – 57,9% (168 осіб), компетентнісному – 17% (49 осіб). Зважаючи на характер запитань тестів, отримані результати свідчать про зацікавлене ставлення респондентів до занять з фортепіано, про необхідність подальшого вдосконалення їхніх технічних та художніх умінь та формування виконавської компетентності.

Результати цього дослідження говорять про те, що наступність фортепіанного навчання зумовлює необхідність розвитку внутрішніх мотивів та стійкого інтересу до фортепіанного навчання, які: закладені у виконавській діяльності, у змісті фортепіанного навчання (пізнавати нові факти, опановувати нові способи та прийоми гри, проникати в глибину та сутність предмету вивчення), пов'язані з самим процесом фортепіанного навчання та спонукають до виявлення творчої активності, подолання перешкод під час розв'язання поставлених завдань. Узагальнені результати вивчення рівнів сформованості виконавської компетентності за мотиваційним критерієм подані у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості виконавської компетентності за мотиваційним критерієм

Показники	Фрагментарний рівень		Репродуктивний рівень		Компетентнісний рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
• наявність інтересу до фортепіанного навчання	96	33,1	160	55,7	34	11,7
• захопленість та наполегливість у подоланні труднощів	102	35,2	154	53,1	34	11,7
• прояв емоційного збудження під час музикування за фортепіано	38	13,1	207	71,4	45	15,5
Середня зважена	78	27,1	174	60	38	12,9

Як видно з таблиці, серед більшості студентів переважає середній (60%) та низький (27,1%) рівні мотивації до занять фортепіано. На наш погляд, таку ситуацію можна пояснити тим, що респонденти не достатньо розуміють особливостей майбутньої музично-педагогічної діяльності, не усвідомлюють значимість та важливість обраної професії.

Наступним етапом експериментальної роботи стало вимірювання ціннісно-творчого компоненту. Необхідно було встановити наскільки глибокі та міцні знання мають студенти піаністи, тобто з'ясувати міру значимості та дієвості знань та вмінь студентів у процесі виконання творчих завдань. Ціннісне ставлення студентів до фортепіанного навчання розуміється нами як результат і основа музично-творчої діяльності, що включає в себе знання, уміння, переживання, набуті в процесі освоєння музики. У цьому контексті важливою є думка О.Ростовського, який вважає, що вирішальне значення має не скільки обсяг знань, скільки їх глибина та системність. «Не максимум знань, а їх мобільність, гнучкість і достатність для викладання музики в школі є важливіші для майбутнього вчителя», – підкреслює вчений [139]. Отже, у

процесі наступності фортепіанного навчання студентів вирішальну роль відіграє перехід засвоєних знань та вмінь у внутрішні надбання студента, надання їм особистісної значущості.

Студентам були запропоновані комп'ютерні тести, які охоплювали широке коло питань в галузі теорії та практики фортепіанного навчання. Така форма контролю та самоконтролю дозволила охопити матеріал всієї дисципліни «Основний музичний інструмент» та точніше діагностувати рівень теоретичних знань студентів з проблем фортепіанного виконавства. Завдання в тестах розташовані за принципом наступності та ускладнення, що передбачало виконання відповідних дій: підтвердити або спростувати відповідь, вибрати правильну відповідь із запропонованих, систематизувати інформацію та встановити відповідність фактів. Тематичні тести були присвячені найважливішим аспектам фортепіанного навчання, які містять знання специфіки фортепіано як музичного інструменту, усвідомлення сутності основних музичних понять, оперування музичними термінами. Студенти виконували тестові завдання з таких тем: «Фортепіано та його творці», «Музичні жанри», «Мистецький тезаурус», «Відомі піаністи світу», «Музичний твір та особливості музично-виконавської інтерпретації», «Музичні терміни». Розподілення балів за виконання тестових завдань було прямо пропорційно залежне між ускладненням завдань та зростанням балів.

Результати виконання тестових завдань показали, що міцні, ґрунтовні знання мають тільки 11,7% опитаних – це студенти, які отримали спеціальну середню освіту. Найбільш складними для респондентів виявились теми: «Музичний твір та особливості музично-виконавської інтерпретації», «Музичні жанри», «Мистецький тезаурус». Таку ситуацію ми пов'язуємо з тим, що більшість студентів отримували довузівську освіту у музичних школах, студіях, гуртках, а також у приватних викладачів, де не приділяли належної уваги розвитку музичної ерудиції та грамотності, формуванню мистецького тезаурусу

учнів. На виправлення цього недоліку потрібно звернути особливу увагу на наступних етапах фортепіанного навчання.

Подальшим кроком експериментального дослідження стала перевірка вміння творчо застосовувати музичні знання на практиці. З'ясування дієвості музичних знань студентів проходило від час виконання творчих завдань, які оцінювались за такими позиціями:

- швидкість;
- оригінальність;
- артистичність;
- виразність;
- науковість (повнота розкриття теми).

За кожен позицію студент отримував 1 бал (максимальна кількість балів – 5), а саме : фрагментарний рівень – 1, 2 бали; репродуктивний – 3, 4 бали; компетентнісний – відповідно 5 балів. Виконання кожного завдання було регламентоване часом.

Завдання 1. Студентам пропонується перелік музичних творів. Потрібно вибрати один з переліку, на власний розсуд; зробити невеликий художньо-педагогічний аналіз твору; виконати його перед аудиторією. Оцінити свою презентацію.

У ході проведення експериментальної роботи вдалося виявити, що більшість студентів (72,1%) не вірно розуміють значення поняття «художньо-педагогічний аналіз», визначаючи його як «аналіз форми, фактури, динаміки або порівняння з аналогічним творами інших видів мистецтв». Лише 27,9% розкрили та пояснили зміст музичного твору, отже вірно справились із цією частиною завдання. Виконання музичного твору перед аудиторією показало, що більшість респондентів (75%) володіють основами звуковидобування на фортепіано, навичками грамотно використовувати штрихи (58%), основними педалізаціями (52,2%). Але 17,4% респондентів не вдалося виконати незнайомий твір без текстових помилок, вірно відтворити відтінки, темп та передати

характер твору. Причина, на нашу думку, в невмінні швидко опрацьовувати музичний матеріал, застосовувати теоретичні знання, не сформованості навички «читання з аркушу». Отже, викладачам фортепіано потрібно звернути увагу на цей вид виконавської діяльності у процесі наступного фортепіанного навчання студентів у вузі.

Несподіваними для нас були результати самооцінювання. Всі студенти дали об'єктивну оцінку своєму виступу, але 77,9 % не змогли аргументувати її, вказати на недоліки та їх причини.

Наступними на цьому етапі стали завдання на основі імпровізації. Ми керувались думкою про те, що імпровізація – це вид творчої діяльності, у ході якої нове створюється безпосередньо під час виконання роботи. Музичні імпровізації бувають різних видів : на основі мелодії, ритму, зміни штрихів, тональностей, фактури тощо. Студентам були запропоновані наступні завдання.

Завдання 1. На основі звуків пентатоніки створити вправу на 4 – 8 тактів для розвитку дрібної техніки (пальцевої моторики).

Завдання 2. Дібрати гармонійний супровід для створеної вправи.

Завдання 3. Зобразити та передати за допомогою різноманітних комбінацій музичних звуків та співзвуч емоційні стани: спокій – тривога; горе – радість.

Завдання 4. Створити , на основі знайдених музичних комбінацій, мініатюру «Гра настроїв».

Завдання респонденти виконували на індивідуальних заняттях з «Основного інструменту» та отримували оцінку від своїх викладачів. За кожне вірно виконане завдання студент отримував 3 бали. Додаткові бали додавали за оригінальність та швидкість виконання. У результаті, піаністи, які отримали 0 – 6 балів були віднесені до фрагментарного рівню, 7 – 10 – репродуктивного, 11 і більше балів – компетентнісного.

Включення студентів у творчий процес дозволило активізувати їх знання музичної мови, музичної грамоти, основ теорії музики. Респонденти зазначили,

що виконували такі завдання вперше. Цей факт сприяв отриманню об'єктивної інформації про творчий розвиток студентів, про дієвість їх знань, про вміння творчо їх застосовувати у музичній діяльності, адже був присутній «елемент новизни».

У результаті зведення оцінок за виконання низки творчих завдань ми отримали такі результати: фрагментарний рівень мають 63,8%, репродуктивний – 31,9%, компетентнісний – 4,3 %. Узагальнені результати експериментальної роботи по визначенню рівнів виконавської компетентності за творчим критерієм подані у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості виконавської компетентності за творчим критерієм

Показники	Фрагментарний рівень		Репродуктивний рівень		Компетентнісний рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
• ціннісне ставлення до майбутньої професії	177	60,9	84	29	29	10,1
• здатність до творчого застосування виконавських знань, умінь, навичок	185	63,8	93	31,9	12	4,3
• пріоритетність вибору нестандартних форм педагогічної діяльності	159	55,1	109	37,7	22	7,2
Середня зважена	174	60	95	32,8	21	7,2

Як видно з таблиці, середня зважена показника творчого критерію є дещо нижча за показники мотиваційного. Ці результати свідчать про те, що студенти мають достатній потенціал до емоційно-образного сприйняття музики, усвідомлюють власні недоліки і прогалини у фортепіанній підготовці, отже мають значний потенціал, розкриття якого вимагає копіткої, цілеспрямованої роботи на наступних етапах фортепіанного навчання.

Навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики – це творчий

процес, який не можливий без рефлексії – процесу пошуку, самопізнання себе в навчанні, самоусвідомлення своїх почуттів, дій, які виражають ставлення до музичного мистецтва та допомагають окреслити цілі для подальшого вдосконалення. Для діагностики індивідуального вираження рефлексії студентів ми використали універсальну методику А. Карпова (додаток В 2), яка має методологічне обґрунтування та експериментальну апробацію [56, с. 45 – 57].

Обчислення та інтерпретація даних тестування показали, що 15,8% досліджуваних мають компетентнісний рівень розвитку рефлексії; 63,8% – виявили репродуктивний рівень; у 20,4% студентів переважає низький рівень. Ці вказують на те, що переважна більшість студентів готові до пізнання себе, своїх здібностей, можливостей та прагнуть до самовдосконалення.

Для того, щоб нотний текст був втілений у звучання інструменту потрібні не тільки музичні знання та бажання, а й музичний слух, розуміння мови композитора, емоційний відгук на музику, потрібні виконавські вміння. У межах діагностики діяльнісного критерію для виявлення ступеню сформованості виконавських умінь студентів та вміння контролювати та коригувати власну виконавську поведінку ми застосували діагностичні завдання, а також педагогічне спостереження на індивідуальних заняттях, складання залікових модулів та модулів з самостійної роботи.

Наприклад: на технічних заліках студенти демонстрували рівень володіння інструктивним матеріалом (гра мажорних та мінорних гам, акордів, арпеджіо різними штрихами та тривалостями, домінатсептакордів з оберненням у прямому русі в тональностях до 4-х знаків, а також етюдів на різні види техніки. Виконання завдань показало, що 58% студентів володіють аплікатурними прийомами та мають добре розвинений технічний апарат, особливо для виконання мілкої (дрібної) техніки, проте вони гірше володіють крупною технікою. Деякі студенти продемонстрували гарне володіння штриховою технікою 52,2%. При виконанні інструктивного матеріалу 29% студентів не звертають увагу на прийоми звуковедення, виконавську інтонацію,

педалізацію. Причиною може вважатися фактор різних підходів викладачів фортепіано до розвитку технічного апарату, виховання інтонаційної культури, гармонійний технічний та художній розвиток піаністів.

Для самостійного опрацювання з дисципліни «Концертмейстерський клас» було запропоноване завдання: дібрати власний супровід до трьох дитячих пісень із пропонованого переліку (додаток В 3). При оцінюванні акомпанементу враховувалось: різноманітність фактурного викладу для кожної пісні, стиль, вміння транспонувати на 0,5 або 1 тон угору чи вниз, а також уміння презентувати та артистично (емоційно) виконати твір перед публікою. Даний вид роботи передбачає знання гармонії, розвинений музичний слух, володіння технічними навичками та різноманітними фактурними прийомами.

Можемо констатувати, що переважна більшість респондентів 95,7% мали складності із виконанням завдань, а саме: демонстрація пісні під власний супровід, транспонування твору, різноманітність фактурного викладу. При транспонуванні твору студенти робили типові помилки: нерідко губилися у тексті, не звертали увагу на динаміку, агогічні відтінки, художність; не дотримувались темпу, фразування, цілісності виконання. Визначені недоліки пов'язані з тим, що студенти не мають досвіду такого виду виконавської діяльності, в них несформовані навички акомпанування, транспонування, слухового контролю, виконання творів під власний супровід. Тому, значна частина респондентів виявили низький рівень розвиненості виконавських умінь та навичок, неспроможність самостійно виправляти недоліки. В зв'язку з цим ми спрямували наше дослідження на виявлення ступеню усвідомленості значущості виконавських умінь у розв'язанні виконавських завдань.

Серед студентів було проведено опитування. До кожного з п'яти питань опитувальника було запропоновано перелік виконавських умінь, рангову вагу яких потрібно було встановити. Узагальнені дані подані в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Опитувальник на визначення значущості виконавських умінь у
фортепіанному навчанні**

<i>Які способи розучування музичного твору Ви використовуєте :</i>	<i>Рангове місце</i>
<ul style="list-style-type: none"> • за фортепіано з нотами; • без фортепіано з нотами; • за фортепіано без нот; • без фортепіано і без нот 	<p>1</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>3</p>
<i>Коли я працюю над музичним твором, то в першу чергу звертаю увагу на:</i>	<i>Рангове місце</i>
<ul style="list-style-type: none"> • жанрові особливості; • динамічні відтінки, характер; • ритмічні та технічні складності; • аплікатуру; • форму твору 	<p>5</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>4</p>
<i>Коли я виконую музичний твір, то :</i>	<i>Рангове місце</i>
<ul style="list-style-type: none"> • намагаюся вірно відтворити текст; • передати характер твору; • хочу вразити слухачів; • від хвилювання, ні про що не думаю; • намагаюся передати власні почуття 	<p>2</p> <p>1</p> <p>5</p> <p>3</p> <p>4</p>
<i>Що Ви робите, якщо якість виконання Вас не задовольняє :</i>	<i>Рангове місце</i>
<ul style="list-style-type: none"> • прагну підвищити свій технічний рівень; • удосконалюю навички слухового контролю; • прослуховую музичний твір у запису, та роблю аналіз; • працюю над штриховою технікою; • удосконалюю навички педалізації 	<p>3</p> <p>1</p> <p>5</p> <p>2</p> <p>4</p>

<i>Які виконавські уміння потрібні для формування виконавської компетенції :</i>	<i>Рангове місце</i>
• оволодіння виконавською постановкою;	16
• оволодіння прийомами фразування;	5
• оволодіння штриховою технікою;	8
• визначення агогічних відхилень від тексту;	15
• оволодіння аплікатурними прийомами;	11
• оволодіння прийомами звуковедення;	10
• оволодіння виконавською інтонацією;	7
• навички слухового контролю;	6
• розвиток рухливості пальців;	9
• опанування динаміки;	18
• усвідомлення виразності метро ритму та подолання	14
полі ритмічних труднощів;	
• реалізація авторського задуму в процесі виконання	13
музичного твору	3
• осолодіння прийомами педалізації;	12
• виявлення складних для виконання уривків;	17
• дотримання форми, стилю і жанру твору;	4
• створення художнього образу твору та власного	
варіанту його інтерпретації;	1
• досягнення художньої цілісності виконання.	2

Аналізуючи дані таблиці, ми з'ясували, що студенти усвідомлюють важливість і значення виконавських умінь для становлення педагога-музиканта. Серед них вони виділили найбільш значущі для піаніста уміння і поставили на перші позиції у рангу. Пріоритетність цих виконавських умінь пояснюється тим, що вони складні для оволодіння, формуються на протязі тривалого часу, тому переважно несформовані у студентів, отже потребують особливої уваги та

удосконалення на наступних етапах фортепіанного навчання. Співставлення результатів діагностичних завдань та опитування дозволили отримати результати, які наведені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості виконавської компетентності за діяльнісним критерієм

Показники	Фрагментарний рівень		Репродуктивний рівень		Компетентнісний рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
• наявність вмінь контролювати та аналізувати процес фортепіанного навчання	189	65,3	89	30,4	12	4,3
• прагнення до виконавського вдосконалення	123	42	131	45,1	37	12,9
• прагнення до самореалізації у професійній діяльності	59	20,3	185	63,8	46	15,9
Середня зважена	123	42,5	135	46,4	32	11,1

Підсумовуючи результати роботи щодо з'ясування рівня виконавської компетентності студентів за діяльнісним критерієм, можна констатувати, що переважна більшість респондентів мають фрагментарний (42,5%) та репродуктивні (46,4%) рівні. Отримані дані вказують на необхідність покращення фортепіанного навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. Узагальнені результати констатувального експерименту представлено у додатку В.4. Для більш наглядної презентації отриманих результатів за трьома критеріями було розроблено діаграму представлено на рисунку 3.1.

Представлені результати вказують, що на компетентнісному рівні знаходяться тільки 10,4% респондентів, на репродуктивному – 46,4%, та на фрагментарному – 43,2%. Це свідчить про те, що проблема забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в умовах сьогодення не втрачає своєї актуальності та потребує вдосконалення.

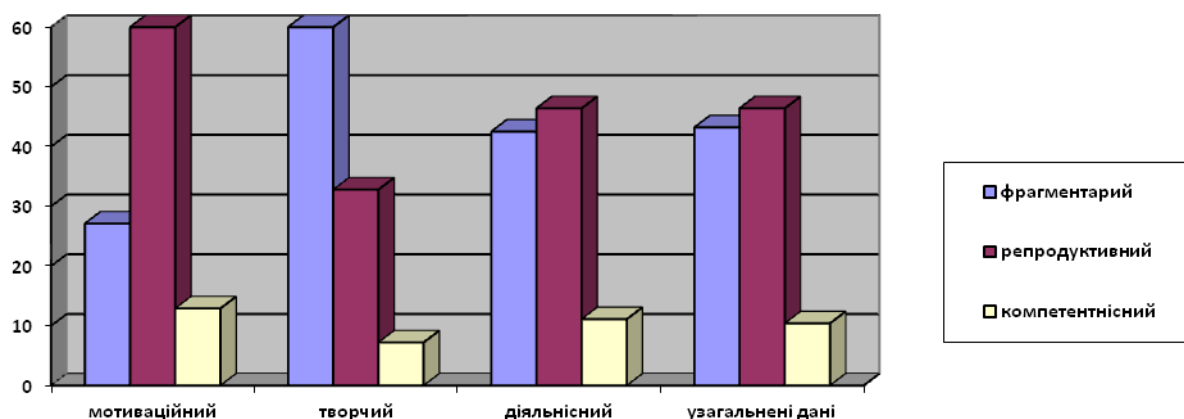


Рис. 3.1 Рівні сформованості виконавської компетентності студентів за трьома критеріями

У цілому, на підставі аналізу одержаних результатів, відзначимо, що студенти піаністи мають у резерві потенційні можливості щодо формування виконавської компетенції. Вони здатні замислюватись над проблемами успішності фортепіанного навчання, поповнювати музично-теоретичні знання та розширювати мистецьку ерудицію. Дані свідчать, що стан сформованості виконавської компетентності студентів не відповідає потребам сучасної школи у висококваліфікованих фахівцях. З метою виправлення ситуації ми вважали за необхідне розробити та впровадити власну методику наступності фортепіанного навчання з метою формування виконавської компетентності студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України.

3.2 Хід та результати формувального експерименту

Аналіз результатів констатувального експерименту підтвердив актуальність та необхідність вивчення проблеми наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України. Отримані результати відобразили недостатній рівень наступності фортепіанного навчання між середньої і вищою ланкою музично-педагогічною освіти, що знайшло відображення у низькому рівні сформованості виконавської

компетентності студентів. За сучасних умов суспільного розвитку такий стан речей не відповідає вимогам, які висуваються до виконавської підготовки вчителів музичного мистецтва, що зумовило пошук і розроблення експериментальної методики наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України на засадах компетентісного підходу. Вибір компетентісного підходу передбачав комплексне оволодіння різноманітними виконавськими знаннями, вміннями і навичками. Це одна з умов підготовки фахівців музичного напрямку до професійної діяльності, оскільки саме ці вміння забезпечують формування виконавської компетентності майбутнього вчителя. Основи компетентісного підходу було закладено в працях Л. Виготського, І. Зимньої, О. Лентьєва, О.Пометун, А. Хуторського, де зазначено, що компетентісний підхід сприяє заміні системи обов'язкового формування знань, умінь і навичок сукупністю компетентностей, котрі формуватимуться в студентів на основі оновленого змісту в процесі навчальної діяльності.

Констатувальний експеримент показав, що у фортепіанній підготовці студентів мистецьких факультетів не дотримуються вимоги наступності як при вивченні навчально-методичного матеріалу, так і при виборі навчального репертуару; не забезпечуються міжпредметні зв'язки; інтеграція форм і методів навчання здійснюється не в повному обсязі. Враховуючи, що наступність є одним із основоположних принципів неперервної освіти, в контексті нашого дослідження її завданням є забезпечення цілісного розвитку особистості у фортепіанному навчанні на всіх ланках системи неперервної музичної освіти. Дотримуючись цього визначення, наступність у фортепіанному навчанні можна трактувати як дидактичний принцип, що полягає у логічності, послідовності та системності вивчення навчальної інформації студентами на різних ступенях навчання та суміжних ланках освіти.

Представлена методика спрямована на змістовий, двобічний зв'язок, що передбачає, з одного боку, спрямованість навчальної роботи в музичній школі

або училищі на ті вимоги, які будуть пред'явлені у ВНЗ, а, з іншого, – опору викладача на досягнутий рівень виконавського розвитку студентів, на їх знання, уміння, навички та досвід і активне використання цього в процесі фортепіанної підготовки. Результатом наступності фортепіанного навчання є позитивна динаміка формування виконавської компетентності студентів з Китаю.

Відповідно даної методики формування виконавської компетентності студента у процесі фортепіанного навчання, здійснюється шляхом наступності форм і методів навчання протягом трьох етапів; організації спеціальних педагогічних впливів на пізнавальні, емоційні, технічні якості майбутніх учителів музичного мистецтва. До найефективніших засобів наступності фортепіанного навчання дослідники відносять – виконавське мистецтво і методичне забезпечення; роль виконавської діяльності у фаховому зростанні майбутнього вчителя, становленні і розвитку його загальнокультурних та професійних цінностей.

В методиці враховано особливості забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України до яких відносимо:

- комплексний характер розв'язання проблеми наступності фортепіанного навчання;
- необхідність створення компетентісної основи майбутньої професійної діяльності в процесі опанування студентами загальних стратегій розвитку мистецької освіти та її пріоритетів;
- спрямованість на формування виконавської компетентності студентів з урахуванням перспектив подальшого особистісно-фахового розвитку;
- забезпечення наступності фортепіанного навчання із урахуванням специфіки педагогічних цінностей учителя.

В методиці реалізовано ідею про те, що виконавський розвиток студентів слід здійснювати через організацію цілеспрямованого управління процесом набуття ними знань, виконавських навичок і вмінь. Відповідно до даної

методики, оволодіваючи виконавськими компетенціями, студент водночас засвоює і способи діяльності, що розширює діапазон їх практичної реалізації в умовах загальноосвітньої школи.

Дієвість експериментальної методики перевірено у процесі формувального експерименту, який проходив у три етапи в реальних умовах мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів. Всі три етапи були спрямовані на доведення можливості наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України з результатом – позитивною динамікою формування виконавської компетентності студентів з Китаю.

Формувальний етап експерименту проводився на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Південноукраїнського Національного педагогічного університету імені К.Ушинського та Криворізького педагогічного університету впродовж двох років (2016-2017 р.р.). В експерименті взяли участь студенти бакалавріату і магістратури, які склали експериментальну та контрольну групи по 30 студентів у кожній. При проведенні формувального етапу експерименту навчально-виховний процес в експериментальній групі організовувався із впровадженням експериментального чинника, а в контрольній – без його застосування.

Мета формувального експерименту полягала у практичній реалізації методики наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України та перевірки її ефективності із застосуванням визначених нами педагогічних умов: стимулювання інтересу до музичного виконавства, інтеграційної спрямованості фортепіанного навчання, варіативності форм і методів навчання, використання вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки піаністів.

Враховуючи сутність та компонентну структуру наступності фортепіанного навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва та існуючі методичні напрацювання з даної проблеми, було визначено провідні напрями

дослідно-експериментальної роботи: встановлення послідовності у забезпеченні наступності фортепіанного навчання; перевірка ефективності запропонованої методики в умовах вищих педагогічних навчальних закладів України; обґрунтування змін на кожному етапі експерименту; оцінка одержаних результатів та обґрунтування остаточних висновків.

Виходячи з мети дослідження – забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України, та спрямованість на її результат – позитивна динаміка у формуванні виконавської компетентності студентів з КНР, було визначено такі завдання дослідження:

- формування позитивної мотивації до занять у фортепіанному класі, удосконалення технічних умінь і навичок шляхом опанування конструктивного репертуару,

- збагачення художньо-образної сфери студентів шляхом активізація інтересу до творів різних видів мистецтва та розуміння їх авторського задуму;

- вироблення установки на діалогічність у спілкуванні з мистецтвом; розвиток умінь застосовувати теоретичні знання на практиці.

Чинниками ефективного здійснення дослідно-експериментальної роботи ми вважали: особистісно орієнтований підхід до студентів в процесі фортепіанного навчання, етапність впровадження експериментальної методики, спрямованість на вивчення значної кількості методичної та нотної літератури, творча взаємодія викладача та студента у фортепіанному класі. Також було враховано вікові психофізіологічні особливості студентів, адже студентський вік відзначається бурхливим розвитком мислення, сприйняття та уяви.

Основою експериментальної методики стала розроблена модель наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України, що включала мету, завдання, зміст, етапи, принципи, методи, педагогічні умови та методологічну складову.

Реалізація експериментальної методики здійснювалась з орієнтацією на такі принципи: наступності, взаємозв'язку навчального процесу і концертної

діяльності студентів, адаптації, виконавської мобільності та виконавської самореалізації. Впровадження цих принципів у практику фортепіанної підготовки мистецьких факультетів вищих навчальних закладів України і Китаю вимагало інтеграції групових, колективних та індивідуальних форм навчання, що реалізуються у ситуаціях творчої взаємодії викладача і студента, художньо-виконавської спрямованості навчання у фортепіанному класі, активізації пізнавального і творчого потенціалу студентів.

Впровадження методики наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України здійснювалось у три етапи (змістово-орієнтаційний, активно-когнітивний, операційно-практичний), кожен з яких передбачав реалізацію педагогічних умов, впровадження спеціальних форм і методів навчання, мав свою мету, завдання та спрямовування на результат – позитивну динаміку сформованості виконавської компетентності студентів. Відповідно етапи було сплановано таким чином, аби на кожному з них реалізація принципу наступності відображалась на використанні методичного забезпечення, репертуару, формуванні знань, розвитку виконавських умінь і навичок. Поступове формування усіх компонентів, відбувалось з урахуванням того, що наступність фортепіанного навчання є присуті безперервним процесом виконавського саморозвитку та самовдосконалення.

З метою отримання об'єктивних результатів експериментальну та контрольну групи (по 30 чол.) було сформовано зі студентів із схожим рівнем виконавських знань, умінь і навичок (табл. 3.6)

Метою першого (змістово-орієнтаційного) етапу стало визначення з'ясування шляхів реалізації наступності між довузівською музичною освітою студентів з Китаю та фортепіанним навчанням у вищих навчальних закладах України. Ґрунтуючись на принципах адаптації, наступності, інтегративності, діалогічності, цей етап спрямовувався на вирішення таких завдань:

Таблиця 3.6

Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах на початку формувального експерименту

Компонент	Фрагментарний рівень		Репродуктивний рівень		Компетентісний рівень	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
Мотиваційно-емоційний	56,8	57	33,5	33,2	9,7	9,8
Ціннісно-творчий	56,3	56,4	34,3	34,1	9,4	9,5
Рефлексивно-діяльнісний	55,2	54,7	34,9	35,2	9,9	10,1
Середня зважена	56,2	56,1	34,2	34,1	9,6	9,8

- вивчення та узгодження методичного забезпечення у довузівській і вузівській ланках фортепіанного навчання студентів з КНР;
- адаптація китайських студентів до процесу навчання у вищих педагогічних навчальних закладах України;
- зацікавлення студентів процесом фортепіанного навчання у вищому навчальному закладі України;
- окреслення провідних напрямів фортепіанного розвитку студентів з КНР на період експерименту;
- активізація мотиваційної та емоційно-чуттєвої сфери майбутніх учителів музики (мотиваційно-емоційний компонент);
- розвиток умінь творчої діяльності (ціннісно-творчий компонент);
- набуття музично-теоретичних знань для успішного оволодіння вміннями та навичками виконавської діяльності (рефлексивно-діяльнісний).

В основу етапу було покладено особистісно-орієнтований підхід з метою розвитку студента як творчої особистості, індивідуальності й активного субекта

навчально-виконавської діяльності. В контексті нашого дослідження, як стратегічний напрям сучасної мистецької освіти особистісно-орієнтований підхід базувався на таких вихідних положеннях: пріоритет індивідуальної особистості студента як активного носія суб'єктного досвіду в оволодінні майбутньою професією; взаємодія, узгодження та використання знань, умінь і навичок, накопичених студентом під час навчання у музичній школі, училищі та вищих навчальних закладах; виконавський розвиток студента в аспекті майбутньої музично-педагогічної діяльності через постійне мистецьке збагачення та технічне вдосконалення.

Аналіз педагогічної практики засвідчив, що особистісно-орієнтоване навчання нині стикається з низкою серйозних труднощів, котрі впливають на реалізацію наступності фортепіанного навчання, а саме – це відсутність: теоретично вивіреної позиції стосовно досвіду навчання гри на фортепіано на основі особистісно-орієнтованого підходу; чітких характеристик відмінних ознак і якостей, котрі необхідно поступово розвивати в дошкільному, шкільному віці та юності з метою їх успішної реалізації в музично-педагогічній діяльності; практики проектування особистісно-орієнтованого фортепіанного навчання в контексті наступності підготовки студентів з Китаю з метою формування їх виконавської компетентності.

Для реалізації поставлених завдань було використано такі методи і прийоми фортепіанного навчання: мотиваційні (переконання, заохочення, визнання, схвалення, взаємодопомоги) пізнавально-дослідницькі (бесіда, он-лайн семінар, дискусія, аналітичний аналіз, ознайомлення з методичною літературою), моделювання (прогнозування, моделювання Я-ідеалу, фахове моделювання), спеціальні, що були визначені в процесі історичного вивчення методичної літератури. Найбільш актуальними на даному етапі виявились принципи наступності та адаптації.

Відповідно до першого завдання змістово-орієнтаційного етапу було організовано он-лайн семінар зі студентами, викладачами музичних шкіл,

училищ та мистецьких факультетів на якому обговорювались питання наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічно освіти України. В процесі підготовки було розроблено «Інформаційний лист» в якому було відзначено складність проблеми, відсутність єдиних підходів до її вирішення, недостатня розкритість як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці, в зв'язку з чим наступність у навчанні залежно від наукових поглядів учених-педагогів розглядається з різних позицій як: загально дидактичний принцип, нормативна функція дидактики, закономірність розвитку педагогічного процесу тощо (додаток С).

У процесі обговорення наголошувалось, що проблема наступності між початковою, середньою і вищою ланками музичної освіти – одна зі складних проблем мистецької педагогіки. На сучасному етапі розвитку суспільства держава визнає пріоритетну роль наступності навчання у всебічному розвитку молоді особистості, формування морально-естетичних норм, набуття нею художньо-пізнавального досвіду. Було визнано, що для успішного фортепіанного навчання у вищому навчальному закладі і для всього подальшого професійного життя людини музичний розвиток на початковому етапі навчання має велике значення. З цих позицій наступність фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічно освіти України необхідно розглядати як врахування того рівня музичного розвитку студентів, з яким вони прийшли до вищого навчального закладу. Вона забезпечує органічне продовження музичного розвитку, започатковане на початкових етапах фортепіанного навчання, створює умови для успішного переходу молоді людини у вищу школу.

Вивчення зазначеного питання дозволило дійти висновку, що адміністрація навчального закладу має організувати роботу із забезпечення наступності між освітніми установами без порушення зв'язків у цілях і завданнях, змісті та методах, формах організації фортепіанного навчання,

приділяючи належну увагу вимогам суспільства до якості музичної освіти молоді.

Зв'язок між вищим навчальним закладом і середнім навчальним закладом має бути двостороннім. Крім того, що вчитель музичної школи повинен добре знати зміст, завдання, принципи і методи фортепіанного навчання в школі, він має бути добре обізнаним з нормативними документами, які регулюють вступ і роботу вищого навчального закладу. Це допоможе йому правильно готувати учня до вузівського навчання, правильно добирати методи і прийоми роботи. На сучасному етапі держава орієнтує педагога будь-якого рівня на модернізацію освіти, перегляд багатьох установлених підходів, на новаторство, творчість. Педагогові важливо розуміти, що у роботі з учнями музичної школи немає місця «вузівській моделі навчання», не можна перевантажувати їх інформацією. Пріоритет повинен надаватись не навчанню, а вихованню й розвитку. Наголошувалось, що вчителям музичних шкіл необхідно прагнути до підвищення рівня готовності учнів до школи і тоді їх адаптація до навчання у вузі буде успішною. Цьому сприятиме і взаємоперехід провідних видів навчальної і виконавської діяльності учнів старших класів та молодших курсів університетів. В ході обговорення даного питання відзначалось, що наступність фортепіанного навчання забезпечується злагодженою роботою педагогів середньої і вищої ланок освіти, успішністю розв'язання завдань методичного характеру, відповідністю фортепіанного репертуару виконавським можливостям студентів.

З метою експериментальної перевірки експериментальної методики, яка передбачала узгодження навчально-методичного забезпечення наступності фортепіанних дисциплін у навчанні студентів педагогічних університетів, було запроваджено низку заходів (внесення змін у навчальні програми з основного музичного інструменту, концертмейстерського класу, методики викладання; підготовка навчально-методичної літератури з урахуванням забезпечення наступності у навчанні гри на фортепіано студентів педагогічних університетів

тощо) щодо усвідомлення викладачами значущості наступності у навчанні, як невід'ємної частини процесу фортепіанної підготовки студентів педагогічного університету.

Враховуючи особливості забезпечення наступності у навчанні фортепіано студентів педагогічних університетів (міждисциплінарний зв'язок навчальних дисциплін спеціальності «музичного мистецтва»; наступність упродовж вивчення однієї з виконавських дисциплін) й низку утруднень, з якими зітнулися на констатувальному етапі експерименту (низький рівень забезпечення наступності у навчанні фортепіано викладачами педагогічних університетів; відсутність відповідного навчально-методичного забезпечення наступності; недостатня реалізація міждисциплінарних та внутрішньодисциплінарних зв'язків), робота впродовж трьох етапів у фортепіанному класі здійснювалась у декількох напрямках:

- набуття знань з музичного виконавства;
- опрацювання методичної літератури в історичній послідовності;
- вивчення та виконання музики різних епох (класицизму, романтизму, музика ХХ століття);
- розвиток технічних і поліфонічних навичок, розвиток художньо-образної сфери студентів.

Контрольна (КГ) та експериментальна групи (ЕГ) складались з китайських та українських студентів, що дозволило порівняти рівень та особливості фортепіанної підготовки студентів обох країн та підібрати доцільні методи і прийоми роботи. Приступаючи до розвитку технічних навичок ми керувались думкою Я. Мільштейна про те, що «фортепіанна гра – мистецтво практичне, яке вимагає відповідних технічних навичок. Без міцного оволодіння цими навичками нічого путнього неможливо досягти: без техніки немає і не може бути фортепіанної гри. Навчання технічним навичкам, способам гри насамперед є навчанням музики. Розвиток піаністичних даних, накопичення технічних умінь і навичок за умови нормального протікання занять, йде пліч-о-

пліч з розвитком слуху та музичного розуміння. У всякому разі, одне ніяк не повинно перебувати у відриві від іншого» [100, с.24].

Вагоме значення для дослідно-експериментальної роботи мали результати дослідження молодшої китайської дослідниці Ван Бін, які показали, що у музичних школах Китаю робота над технікою превалує на всіх рівнях підготовки музиканта. Досягнувши хорошої побіжності, виконавської швидкості руху рук і пальців, багато студентів залишаються задоволеними своєю підготовкою. Навчання в Україні, докорінно змінює уявлення про фортепіанну техніку. Тут дотримуються традицій, що були закладені європейськими піаністичними школами у поєднанні зі слов'янськими (російськими, польськими, українськими) виконавськими традиціями, які вимагають: «співу за фортепіано».

Результати констатувального експерименту засвідчили, що і у китайських і в українських студентів, що вступають саме на музично-педагогічні факультети спостерігається протиріччя між наявністю музикальності, емоційності та образності у сприйнятті музики та відсутністю необхідних для цього технічних ресурсів. Цілком зрозуміло, що майбутні вчителі музики, керуючись завданням художньо-образного виховання школярів спрямовують увагу на розкриття художніх образів твору та засобів музичної виразності, обговорення його змісту і драматургії, тобто на ті засоби, які необхідні для дитячого сприйняття. При цьому на технічний бік виконання не звертається достатньо уваги. Проте, не можна не погодитись з думкою Д. Кабалевського, який наголошував, що «з усіх умінь, якими найперше повинен оволодіти вчитель музики, слід виокремити володіння інструментом» [52].

З огляду на сказане, у програму першого етапу експерименту було введено «Технічний модуль», що дозволило активізувати технічну підготовку студентів, а також моніторити її якість. «Технічний модуль» передбачав виконання гам (акорди, арпеджіо, гра в терцію, дециму, сексту тощо),

виконання конструктивних етюдів (К. Черні ор. 299, Г. Беренс, Г. Крамер, М.Клементі та інші) на різні види техніки.

Провідні фахівці в галузі фортепіанного навчання відзначають, що формування технічних навичок включає декілька стадій: стадія фізичної готовності (як наслідок розвитку від простого до складного), стадія мисленнєвої готовності (розуміння сутності подолання складності), стадія психічної готовності (психічна свобода виконання пасажу, установка на позитивну мотивацію подолання труднощів, впевненість у їх подоланні) (Ван Бін). Відповідно була підібрана і музична література, що подано в репертуарному списку №1 (додаток С.1).

У процесі засвоєння технічних навичок ми орієнтувались на принцип «від простого – до складного» з використанням таких методів: просторового орієнтування (Ф. Хальм), позиційної гри (К. Черні), раціональної аплікатури та вагового ефекту (Й. Гат), координації (В. Апатський), слухового контролю (Г. Нейгауз, О. Гольденвейзер). Згідно методики експерименту на першому етапі увага спрямовувалась на вивчення музики передкласичного і класичного періоду з орієнтацією на такі положення:

1. Успішність оволодіння музикою передкласичної і класичної доби багато в чому залежить від уміння виконувати мелізми (з нім.-манери, прикраси). Відомий педагог Н.Голубовська у своїй роботі «Про музичне виконавство» зазначає: «В ті часи прикраси використовувалися з подвійною метою: для «зв'язку» і для «блиску». Перші пов'язували далекі за відстанню мелодійні ноти, заповнювали пустоту довгих нот, продовжували їх звучання. Інші оживлювали музичну тканину, загострювали увагу на окремій ноті, підкреслювали її значення» [34, с. 5]. В нашому експерименті ми звернули увагу на найбільш вживані у фортепіанній практиці мелізми: форшлаг (з якого походять в основному всі інші мелізми), мордент, трель, групетто. Мета їх вивчення – дати майбутнім фахівцям уявлення про музичну доцільність і значення мелізмів, спрямувати їх увагу на творче їх використання.

2. До художньо-технічних аспектів роботи у фортепіанному класі слід віднести і процес засвоєння поліфонічної фактури як засобу музичного діалогу, у якому кожен голос – закінчена думка, що виражена властивим їй тембром, характером звучання, артикуляцією. Уміння чути і передавати звучання кожного елемента, створюючи звукову перспективу – важливий художній прийом, який вимагає своєї, не «силової», а тактильної роботи. В зв'язку з цим ми звернулися до дослідження Ван Бін, де запропоновано різні вправи на звуковидобування, а саме: вправа на «м'яку посадку», вправа «стрибаючі пальці», вправа «обертання пальців», вправа «ніжність», вправа «видиме - невидиме». Використання цих вправ сприятиме підвищенню якості фортепіанної гри і дозволить виконувати поліфонічні твори різної складності. Рекомендовані для вивчення на першому етапі поліфонічні твори представлені в Репертуарному списку №2 (додаток С 2).

3. Виконання поліфонічних творів вимагає оволодіння навичками артикуляції. У роботі зі студентами ми дотримувались думки Н.Голубовської, що фортепіанні штрихи композиторів бахівської і класичної доби слід розглядати подібно скрипковим: не як формальну приривчатість звучання, а як виразний нюанс, що пояснює, підкреслює інтонаційну побудову, гармонічну дію, ритмічну ієрархію [34, с.23].

4. Наступність фортепіанного навчання студентів з КНР передбачала оволодіння навичками педалізації. Використання педалі дозволяє розкрити мальовничі та динамічні можливості інструменту, розширити об'єм звучання, відчувати його міць і ніжність, і головне, виконувати на роялі будь-яку, навіть симфонічну музику. «Мистецтво педалізації – на переконання Н.Голубовської, – можна виховувати, як і мистецтво грати руками, воно полягає в оволодінні багатством засобів та їх пристосуванням до звукової цілі. До цих засобів належить – час натискання і зняття педалі, а також різна глибина натискання. Для управління ними необхідно, в першу чергу, тонке розуміння музики, знання будови інструмента і розвинений слух» [34, с. 52.].

Для успішного оволодіння навичками педалізації студентів було ознайомлено з основними принципами: педаль - життєва волога фортепіанного звучання, його дихання, його душа; педалізація, як і гра руками, слідує за мінливою і різноплановою музичною фактурою; нога, що керує педаллю, одночасно з руками бере участь у створенні художнього образу, пристосуванні реального звучання до уявного; спрямованість швидкої і точної реакції слуху і рухів ноги на художню ціль [34, с. 51- 53]. Враховуючи, що на даному етапі ми використовували переважно музику добетховенського періоду, студентам повідомлялось, що роль педалі в цьому випадку – збагачувальна, колористична. В подальшому в романтичний період, особливо починаючи з музики Ф.Шопена і Ф. Ліста, застосування педалі ускладнюється, її поєднуюча роль, що розширює діапазон одночасного звучання. Для вивчення було запропоновано твори І.С.Баха (3-х голосні інвенції), фуги Д. Фрескобальді, Сюїти Г. Генделя.

З метою закріплення розглянутих піаністичних умінь і навичок ми застосовували слухові анкети, в яких передбачалося визначити на слух фактуру фортепіанного твору, технічні труднощі та оцінити власні можливості його виконання. Прикладом для слухових анкет стали фортепіанні твори різної складності: К. Черні ор. 299 Етюд № 5, 10, 22, 25, 40; М. Римський – Корсаков «Політ джмеля» (дрібна техніка), К. Дебюсі «Золоті рибки» (виконання трелей), Ф. Шопен Етюд №24 (паралельні рухи), Л. Бетховен Соната №17, 1 ч. (паралельні рухи).

Як домашнє завдання студентам було запропоновано відповісти у письмовому вигляді на запитання анкети (додаток С 3). За результатами отриманих відповідей відбулось обговорення, протягом якого студенти вже в усній формі відстоювали свою позицію щодо технічного вдосконалення, розвитку деяких прийомів гри, майбутніх концертних виступів. Обговорення, що проходило у формі дискусії, дало змогу майбутнім фахівцям подивитися на деякі питання фортепіанного навчання під іншим кутом зору, а викладачеві

скласти певний фаховий портрет кожного студента з метою корегування методики його фортепіанного навчання у педагогічному вузі.

Аналіз анкетування показав, що як українські так і китайські студенти не приділяють значної уваги вивченню методичних напрацювань, не цікавляться сучасними теоретичними доробками та музикознавчими описами фортепіанних творів. Переважно вони зосереджуються на прослуховуванні творів із програми і навіть уроки й майстер-класи відомих педагогів не привертають їхньої уваги.

Тому наступний етап роботи був пов'язаний з вивченням методичної літератури з фортепіанної гри передкласичної і класичної доби. З метою підвищення актуальності та значущості даного питання для фортепіанної практики була проведена вступна бесіда на якій визначались напрями вивчення проблеми на весь період експерименту. Увага зосерджувалась на: історико-теоретичних основах фортепіанного навчання; чинниках, що впливають на його вдосконалення; педагогічних принципах, що панували в даний історичний період, узагальнення методичного досвіду видатних педагогів-музикантів минулого.

Для опрацювання студентам було запропоновано роботи А. Алексєєва «Історія фортепіанного мистецтва», Л. Баренбойма «Шлях до музикування», Я.Мільштейна «Вопросы теории и истории исполнительства», Н. Кашкадамової «Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах», Г. Ципіна «Навчання гри на фортепіано» (додаток С. 4.), в яких простежено еволюційний розвиток теорії та методики фортепіанного навчання, починаючи від її витоків.

В умовах дефіциту навчального часу доцільним виявилось самостійне виконання студентами інформаційно-пізнавальних завдань: охарактеризувати історичні етапи розвитку теорії та методики навчання гри на фортепіано; визначити основні методичні праці докласичного періоду; обґрунтувати провідні педагогічні ідеї Ф. Куперена та Ж-Ф Рамо; визначити педагогічні принципи В. Моцарта, Л. Бетховена; вивчити методичні поради М.Клементі та Д. Тюрка; обґрунтувати теоретико-методичні досягнення класичної доби.

Аналіз отриманих відповідей засвідчив доцільність даного напрямку роботи, адже студенти ознайомились з трактатами Хуан Бермудо «Міркування про музичні інструменти», Костанцо Антеньяті «Органне мистецтво», Дж.Дірутті «Трансильванець», М. Сен-Ламбера «Клавесинні принципи» і виявили, що в їх основі – навчання мистецтву імпровізації на основі пристойного вивчення гармонії і контрапункту. Також було з'ясовано, що: вперше питання розвитку природних задатків виконавця та важливість наполегливої усвідомленої праці розглядається в роботі Ф. Куперена «Мистецтво гри на клавесині» та «Метода пальцевої техніки» Ж-Ф. Рамо; набуття музичної грамотності, як основи навчання музики є провідною ідеєю педагогіки В. Моцарта і Л. Бетховена; принципи якісного фортепіанного звуковидобування та навичок педалізації представлено в роботі І. Гумеля «Грунтовне і практичне керівництво з фортепіанної гри з перших занять до повної завершеності»; з ім'ям М. Клементі пов'язано введення обов'язкових технічних вправлянь для досягнення професійного універсалізму.

Підсумовуючи результати виконаних завдань, ми дійшли висновку, що виконання інформаційно-пізнавальних завдань стало основою для розвитку аналітичного мислення, інтелекту, пізнавальних умінь і навичок студентів.

По закінченню першого етапу експерименту, за результатами технічного модулю та академконцерту, а також використовуючи методики констатувального експерименту ми зробили перший діагностичний зріз (Таблиця 3.7).

Презентована таблиця засвідчила, що орієнтація на наступність фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України виявилась позитивною у багатьох аспектах По-перше – передбачала визначення основних напрямів піаністичного розвитку студентів; по-друге – сприяла цілеспрямованому технічному вдосконаленню та розвитку поліфонічних умінь та навичок педалізації; по-третє – активізувала інтерес до набуття знань з історії та методики фортепіанного навчання. Основним

здобутком змістово-орієнтаційного етапу стало підвищення рівня навчальної мотивації першокурсників і можливість створення виконавського портрета кожного студента.

Таблиця 3.7

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

Критерії	Фрагментарний рівень		Репродуктивний рівень		Компетентісний рівень	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
Мотиваційно-емоційний	51	47,8	36,5	38,1	12,5	14,1
Ціннісно-творчий	45	40,9	39,9	42,2	15,1	16,0
Рефлексивно-діяльнісний	49,3	44	37,3	41,7	13,4	14,3
Середня зважена	48,6	44,2	37,8	40,6	13,6	15,2

Визначаючи зміст другого (активно-когнітивного) етапу формувального експерименту, ми керувались думкою Г.Ципіна про те, що «музикантові, який працює в школі, потрібен цілий комплекс практичних умінь та навичок, який включає читання з аркуша, акомпанемент та багато іншого. Це є можливим лише, якщо мати міцний фундамент загальної піаністичної підготовки» [179, с. 7]. Завдання другого етапу передбачали: формування ціннісного ставлення студентів до музично-педагогічної професії, збагачення студентів знаннями з методики фортепіанного навчання з метою підвищення рівня їх виконавської компетентності (*ціннісно-творчий компонент*); активізація мотиваційно-емоційної сфери студентів, підвищення їх здатності до музичного пізнання та фортепіанного вправління (*мотиваційно-емоційний компонент*); розвиток у майбутніх учителів музики здатності до рефлексії, що дозволить майбутнім

учителям зрозуміти свої думки, емоційні стани, виконавські дії (*рефлексивно-діяльнісний компонент*). За нашими переконаннями, здатність до рефлексії формується у майбутнього педагога лише його цілеспрямованим зусиллям і прагненню аналізувати й контролювати процес фортепіанного вправління та концертної діяльності. Вивчаючи рефлексію крізь призму наступності фортепіанного навчання, ми визначаємо цей феномен, як процес досягнення студентом відповідності власної індивідуальності реальним цілям та завданням фортепіанного навчання, усвідомлення ним виникаючих труднощів та перспектив їхнього розв'язання. Учитель, здатний до рефлексії, не просто стихійно та інтуїтивно формує перспективу виконавського розвитку, а думає, аналізує, усвідомлює справжні мотиви обрання музично-педагогічної професії, визнає існування певних труднощів у фортепіанному навчанні, відчуває потребу у виконавському саморозвитку та самовдосконаленні.

Реалізація завдань активно-когнітивного етапу ґрунтувалась на принципах взаємодії, варіативності, діяльності, наступності у набутті музичних знань та формуванні виконавських умінь і навичок, виконавської мобільності, які органічно впливають культурологічного, компетентісного та діяльнісного підходів. Також було використано педагогічні принципи К. Черні – легкості та витонченості виконання, взаємопов'язаності штрихів з темпом; Ф. Шопена – природності та невимушеності рухів, вокальності фразування. Організація другого етапу відбувалась з урахуванням таких педагогічних умов: інтеграційної спрямованості фортепіанного навчання, варіативності форм і методів навчання, використання вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки піаністів. Було використано такі методи: мотиваційні (ситуацій успіху, стимулюючого оцінювання, педагогічної підтримки), пізнавальні (пояснення, обговорення, дискусії), спеціальні (слухового самоконтролю, слухових уявлень, аналізу технічних завдань, емоційного підйому).

Відповідно до мети дослідження наступність фортепіанного навчання студентів з КНР забезпечувалась поступовим розвитком технічних і

поліфонічних умінь і навичок, набуттям музично-педагогічних знань, вивченням методичної літератури та фортепіанної музики романтичної доби.

Враховуючи, що мистецькі факультети готують вчителів для музичної та загальноосвітньої шкіл, із майбутніми фахівцями було проведено круглий стіл. Для його підготовки необхідно було ознайомитись з працями відомих педагогів О. Апраксіної, В. Верховинця, Д. Кабалевського, М. Лентовича, О. Лобової, Г. Падалки, К. Орфа та інших (додаток Д 1). Під час круглого столу студентам була надана можливість уявити вчительську професію як таку, що вимагає глибокої теоретичної та фахово-практичної підготовки. Зміст бесіди інформаційно збагачувався повідомленнями про останні здобутки у галузі музичної педагогіки і мав за мету навіяти учасникам прагнення до поглибленого вивчення спеціальних дисциплін, до самоосвіти та самовиховання, адже для майбутнього вчителя музики ці проблеми мають стати найголовнішими, оскільки тільки особистість, за думкою К. Ушинського, спроможна сформувати особистість.

Відповідно до представлених на початку напрямів формувального експерименту, студенти ознайомлювались з методичною літературою з навчання гри на фортепіано ХІХ століття (додаток Д 2).

Наступність фортепіанного навчання студентів на другому етапі знайшла своє відображення в у роботі над педалізацією. Згідно програми дослідження на цьому етапі вивчались твори композиторів-романтиків. В процесі роботи ми керувались думкою Ф. Бузоні, що «Вірна педалізація впливає з вірного прочитання і розуміння музики». Для початку було відзначено особливості педалізації у фортепіанних творах композиторів романтичної доби. Наголошувалось, що у Ф. Шуберта, не дивлячись на романтизацію роялю, зберігається ще бетховенське відношення до педалі. У К. Вебера і Ф. Мендельсона педаль затверджує свій романтичний характер, але не в такій розгорнутій формі, як у Ф. Шопена і Ф. Ліста. Застосування її порівняно просте, адже фактура п'єси легко доступна для огляду і не суперечлива. Педаль у Р.

Шумана тісно пов'язана з фантастичним і мрійливим, пристрасно-вируючим світом образів і звучань. Вона вимагає тонкості і смисливості. Справжній переворот у використанні педалі здійснив Ф.Шопен. За влучним висловлюванням Н. Голубовської – «Шопен – справжній поет роялю і поет педалі, творець нового відношення до інструменту, першовідкривач закладених в ньому таємниць». В його трактуванні педалізація – смілива і заснована на знанні найтонкіших акустичних і реєстрових властивостях інструменту [34, с. 118].

У процесі навчальних занять студенти оволодівали навичками неповної педалі, туше, протиставлення без педального звучання – педальному. Аналіз запропонованої для опрацювання методичної літератури, дозволив студентам з'ясувати, що неповною педаллю називають неповне натискання, неповне підняття демпфера. Натискання може змінюватися, бути спочатку повним, потім послаблюватися. І навпаки, іншими словами, бути глибоким і більш дрібним: «у цьому незначному (в сенсі відстані) відрізьку руху педального важеля заховані чудові звукові таємниці» [34, с. 74]. Градації неповного натискання педалі надають фортепіанному звучанню різне темброве забарвлення, сріблястість, матовість. Необхідно враховувати, що неповна педаль тим сильніше діє, чим вище звук. На нижніх струнах її дія є значно меншою. Враховування цієї особливості таїть для студентів величезні колористичні можливості. Саме на ній Ф. Шопен будує свій новий світ звучань, нову систему фортепіанного мислення. Зокрема, кружляння вибагливої мелодії на одному ударному басу, зіткнення чужих звуків в єдиній гармонійній сфері, швидкоплинні зіткнення гармоній, об'єднаних спільною басом. Для демонстрації сказаного студентам було запропоновано методом ескізного опрацювання ознайомитись з Етюдом *As-dur op25, № 1*, Прелюдією *fis-moll*, Ноктюрном *Des-dur* Ф.Шопена.

При обговоренні студенти дійшли висновку, що неповна педаль є засобом утримання гармонійної єдності при ризикованих з'єднаннях; якщо є хоч будь-

яка гармонічна підтримка, будь-яка фігурація звучить чисто на мінімальній педалі; нечутне злиття сусідніх звуків відіграє свою колористичну роль – звучання рояля забарвлюється, набуває теплоти. Наведені приклади засвідчили, що у романтичній музиці неповна педаль служить чудовим збагачувальним засобом.

Робота над навичками педалізації продовжилась над поліфонічними творами Р. Шумана, Ф. Мендельсона, які вирізняються складним переплетінням голосів, гармоній, красою авторської думки. В процесі роботи студенти відмітили, що романтизована манера викладу, переривчасте дихання, своєрідний ритмічний малюнок та характер фактури, вимагають розвинутого слухового контролю та поліфонічного мислення.

Відповідно до експериментальної методики на даному етапі студентам було запропоновано виконати емоційно-рефлексивні завдання:

- окреслити перспективи власного технічного розвитку;
- обґрунтувати труднощі в оволодінні поліфонічними творами;
- охарактеризувати власний емоційний стан перед концертного виступу;
- запропонувати репертуарний план розвитку виконавських навичок;
- привести приклади літературних і музичних творів, що відповідають різним емоційним станам.

Аналізуючи отримані відповіді ми побачили, що студенти уважно ставляться до рефлексії власних досягнень і невдач, прагнуть свідомо підходити до власного виконавського розвитку, вміють визначати проблеми у вивченні і виконанні творів, але потребують допомоги викладача в їх вирішенні; що стосується репертуару – спостерігається використання загальновідомих фортепіанних творів середньої складності.

Одне із завдань передбачало інтеграцію знань різних видів мистецтва, використання аналогій, асоціацій, художніх узагальнень, емоційно-чуттєвих зусиль. За свідченням студентів, така форма роботи є цікавою і плідною, адже вчителю музики в своїй професійній діяльності доводиться не тільки

програвати музичні твори, але й здійснювати їх художньо-педагогічну інтерпретацію. Завдяки опрацюванню значної кількості методичної літератури відбувалось збагачення знань та професійних уявлень студентів, усвідомлення їх педагогічної та художньої цінності.

Протягом етапу відбувалась орієнтація на принцип взаємозв'язку навчальної і концертної діяльності студентів, що дозволило стимулювати позитивне ставлення до фортепіанного навчання шляхом формування інтересу до виконання музики різних стилів і жанрів та установки на досягнення успіху у виконавській діяльності. Позитивний вплив даного принципу підтвердив аналіз результатів контрольного прослуховування та концертних виступів студентів, які продемонстрували підвищення рівня виконавської компетентності. Результати другого етапу формувального експерименту представлено у таблиці 3.8

Таблиця 3.8

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

Критерії	Фрагментарний рівень		Репродуктивний рівень		Компетентісний рівень	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
Мотиваційно-емоційний	37	22,3	40,6	46,9	22,4	30,8
Ціннісно-творчий	36,4	23,2	40,4	46,1	23,2	30,7
Рефлексивно-діяльнісний	35,3	21,6	41,3	47,1	23,4	31,3
Середня зважена	36,2	22,3	40,8	46,7	23	30,9

Підсумовуючи результати другого етапу, слід відзначити, що дотримання наступності фортепіанного навчання сприяло формуванню у студентів

перспектив бачення власного виконавського зростання, вміння його планувати. Опрацювання музики романтичної доби благотворно вплинуло на розвиток емоційно-почуттєвої сфери, сприяло усвідомленому оволодінню навичками неповної педалі, туше, протиставлення без педального звучання – педальному; вивчення поліфонічних творів активізувало поліфонічне мислення та слуховий контроль.

Домінантою третього (операційно-практичного) етапу формувального експерименту стало закріплення, розширення та поглиблення методичних знань, виконавських умінь і навичок, набутих на перших двох етапах експерименту. Третій етап передбачав вирішення таких завдань: набуття досвіду регулювання емоційним станом під час навчання та концертних виступів (мотиваційно-емоційний компонент), формування власної виконавської позиції та спроможності реалізувати власні творчі ідеї в процесі інтерпретаційної та імпровізаційної діяльності (ціннісно-творчий компонент), оволодіння студентами способами самостійної творчої діяльності (рефлексивно-діяльнісний компонент). Вирішення цих завдань здійснювалось на основі принципів: взаємозв'язку навчальної і концертної діяльності студентів, виконавської мобільності, які реалізовувались в ситуаціях педагогічного моделювання, художньо-педагогічної спрямованості фортепіанного навчання, активного використання рефлексивних та аналітично-оцінювальних можливостей студентів.

Реалізація поставлених завдань забезпечувалась такими педагогічними умовами: стимулювання інтересу до музичного виконавства, інтеграційної спрямованості фортепіанного навчання. Ґрунтуючись на компетентісному та культурологічному підходах, цей етап мав стратегічне значення, адже визначав результативність формувального експерименту та ефективність експериментальної методики.

Відповідно до мети дослідження – забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної

освіти України, на третьому етапі передбачало вивчення методичної літератури ХХ століття (додаток Е), в якій головний акцент зроблено на проблемі відношення виконавця до авторського тексту. Ознайомлення з роботами Е.Лібермана «Творча робота піаніста з авторським текстом», Д.Благого «До розуміння піаністом авторського тексту», Д. Рабіновича «Виконавець і стиль», С. Раппопорта «Про варіантну множинність виконавства» сприяло усвідомленню студентами таких понять як виконавський стиль, виконавська інтерпретація, авторський текст тощо. Корисним виявилось вивчення робіт, в яких зроблено порівняльний аналіз виконавських інтерпретацій відомих піаністів. Це, насамперед, стаття Г. Когана «Рахманінов – піаніст» – детально розібрана творча робота відомого піаніста з текстом «На трійці» П.Чайковського; О. Сахалтуєва, Є. Назайкинського «Про взаємозв'язок виразних засобів у музичному виконанні» – досліджується запис виконання пєси «Мрії» Шумана П. Казальсом, Є. Фейрманом та Л. Кишем; книга Г.Когана «Ф. Бузоні» – порівняльний аналіз виконання парафразу «Ріголетто» Верді – Ліста Есиповою та Бузоні; «Пять нарисів про шаляпінське прочитання нотного тексту» Л. Лебединського.

Доцільним для студентів виявився розгляд таких понять як агогіка, динамічне нюансування, які у зазначеній літературі розглядаються досить повно. В процесі бесіди зазначалось, що у загальному тлумаченні під агогікою розуміється «вчення про невеликі відхилення від темпу в процесі виконання музичних творів» [60, с.7]. При цьому деякі з відхилень можуть позначатись в тексті (*ritenuto*, *accelerando* та ін.). Інші, зважаючи на незначні параметри і пов'язані із мінливістю сценічного самопочуття артиста, фіксації не піддаються. Першу групу відхилень від тексту доцільно іменувати ритмічним нюансуванням другу – агогікою.

Що стосується динаміки студенти з'ясували, що композитори і редактори відзначають переважно основний динамічний рівень – *piano*, *forte*, а також різноманітні «вілочки», вказівки *crescendo*, *diminuendo*, що підказують

виконавцеві способи інтонування музичної фрази або інших невеликих музичних побудов. Основний, пов'язаний з ядром музичного твору динамічний рівень доцільно називати динамікою формоутворюючою. Інші позначення є знаками динамічного нюансування.

Плідним на даному етапі виявилась орієнтація на принципи виконавської мобільності та самореалізації, адже набуті протягом трьох етапів експерименту знання й уміння були перенесені на опрацювання музики ХХ століття – поліфонічних творів О. Лядова, О. Скребіна, Д. Шостаковича та П. Хіндеміта, що вирізняються поглибленням витончено-поліфонічного складу, інтонаційною винахідливістю та пластичністю піанізму; творів С. Прокоф'єва, К. Косенка та інших, вивчення та виконання яких сприяє розвитку фортепіанної техніки.

Згідно принципу наступності на третьому етапі було продовжено оволодіння навичками педалізації. Зусилля зосереджувались на оволодінні неповною педаллю, адже переливчате мерехтіння музики французьких імпресіоністів досягне лише з використанням неповної педалі. Змішання фарб, гармоній, сутінкові, туманні звучності, характерні для музики імпресіонізму, можливе за умови вмілого користування неповною педаллю [34, с.77]. В процесі вивчення творів К. Дебюссі «Серенада ляльці», «Сніг танцює», М.Равеля «Гра води», в яких використовуються всі градації неповної педалі, студенти переконувались, що композитори-імпресіоністи доводять колористичну роль педалі до витонченості: «це вже не змішання суміжних нот і послідовностей на одній гармонії, а змішання гармоній, яке створює не каламуть, а сріблясту милозвучність» [34, с.141]. Досягнути багатобарвності звучання можливо за умови досконалого володіння різною глибиною натискання. Не можна не звернути уваги на таке уміння як чуйність управління демпферами. Майстерність послаблення натискання і поступового зняття дозволяє досягнути переливчатості звучання, відтворити новий, своєрідно-мальовничий світ музичного твору. В нотному тексті позначення педалі часто

замінюється лігами, що йдуть від акорду «в нікуди», в простір, в наступний такт.

Особливої уваги студентів потребує фортепіанна музика О. Скрябіна, де педалізація відіграє величезну роль. Поліфонічний склад його музичної тканини вимагає дбайливого торкання, тому градації неповної педалі є досить широкими. Ознайомлення студентів з нотним матеріалом («Прелюдії», «Мазурки») показало, що композитор виписує педаль тільки на початку творчості. Він проставляє педаль там, «де не довіряє сміливості виконавця, не повторюючи своїх вказівок при поверненні аналогічної фактури» [34, с.135]. В подальшому він взагалі відмовляється від спроб записувати педаль, покладаючись на чуття виконавця.

Теж саме можна сказати і про нотні тексти С. Рахманінова, який педаль взагалі не прописує. Притаманне його фактурі багатоголосся, мелодійний тематизм супроводу вимагають примхливого і складного використання педалі, володіння градаціями натискання. Ескізне ознайомлення з «Прелюдіями» та «Етюдами-картинами» композитора дозволило зробити такі узагальнення: не існує типової рахманіновської педалі; основою педалізації у Рахманінова є гармонічне звучання, смак і уява підказують все інше; педаль слугує підкресленню розмаху почуттів, емоційній напрузі.

Цікавим для студентів виявилось ознайомлення з фортепіанною творчістю М. Мусоргського. Аналізуючи його «Картинки з виставки», студенти відмітили, що кожна п'єса має неповторну, індивідуальну, ні на що не схожу звукову форму, пов'язану зі змістом. Педалізація точно слідує за чітким образним значенням кожного фактурного епізоду. Разом з цим, композитор виписує настільки яскраві поетичні фарби, що вони повинні надихнути піаніста на творчу педалізацію.

Підсумовуючи сказане зазначимо, вивчення протягом трьох етапів експерименту теоретичних і практичних аспектів педалізації дозволило зробити наступні висновки:

- з перших кроків навчання необхідно вчити керувати педаллю;
- в процесі фортепіанного навчання студентів необхідно виховувати розуміння музики і педальне чуття;
- розвиток навичок педалізації здійснюється у взаємозв'язку із свідомістю та слуховим контролем: «розумні ноги вимагають розумних рук, а в основі – розумні вуха» [89, с. 77]
- ефективними методами оволодіння навичками педалізації слід вважати методи: уявної педалізації (Г. Нейгауз), «педагогічної» педалізації (А. Петрі), акустичної педалізації (В. Софроніцький), слухової педалізації (Н.Голубовська).

Для закріплення у студентів отриманих знань та навичок педалізації ми розробили низку творчо-аналітичних завдань, а саме:

- визначити характерні риси виконавської творчості Л. Годовського та Й.Гофмана;
- сформулювати головні відмінні риси фортепіанного стилю С.Рахманінова;
- порівняти виконавські інтерпретації М. Юдіної та С. Ріхтера сонати Л.Бетховена №12 As-dur;
- порівняти виконавські інтепретації Г. Гульда і С. Рихтера;
- дати власну оцінку розглянутим інтерпретаціям та вибрати еталонну для себе.

Необхідними педагогічними чинниками реалізації окреслених завдань є викладання дисциплін фортепіанного циклу на засадах інтеграції; активізація інтелектуально-аналітичних умінь студентів; організація педагогічної взаємодії у системі «викладач – музичний твір – студенти» на засадах діалогічності.

Аналіз виконаних китайськими студентами творчо-аналітичних завдань засвідчив, що вони ретельно ознайомилися із запропонованою літературою, зацікавлено поставились до вивчення творчості відомих піаністів. Заслуговують на увагу вичерпні характеристики Л. Годовського (плідність ретельного

вивчення тексту на високому художньому рівні; вдумливість, безперечний смак, інтелігентність виконання) та Й. Гофмана (інтимність інтонування, інтелектуальна ініціатива, «намагається грати автора, але так, як він, Гофман його відчуває»); аналіз виконавської творчості М. Юдіної (глибока творча робота з авторським текстом, важливість не текстових подробиць, а розуміння головної ідеї твору) та С. Ріхтера (ретельність в роботі з авторським текстом, дотримання авторської формоутворюючої динаміки і мілких вказівок динамічного нюансування).

Слід відзначити надані китайськими студентами вичерпні характеристики фортепіанного стилю С. Рахманінова, а саме: «його музиці притаманна особлива піднесеність тону, масштабність почуттів і російська широта дихання», «концептуальне значення мають переосмислення авторського динамічного плану і артикуляційні перетворення авторського тексту; особливості нюансування музичної фрази і перетворення, укрупнення авторської формотворної динаміки». Майже всі студенти відзначили непересічну виконавську особистість Г. Гульда його дивовижну інтуїцію, силу емоцій, адже «він він грає так як відчуває, для нього авторський текст і авторський задум – поняття суперечливі».

Дієвим на даному етапі стало використання методу наслідування майстрів, який описаний професором О. Щолоковою у роботі «Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя» [193]. Цей метод став змістовим продовженням попередніх завдань, адже передбачав ознайомлення, вивчення та аналіз виконавської творчості видатних піаністів: А. Корто, А. Шнабеля, А. Петрі, В. Софроніцького, Є. Гілельса, В. Горовиця, Г. Нейгауза та ін..

Великого значення на цьому етапі надавалось самостійній роботі, яка є однією з складових формування виконавської компетентності студентів. І якщо на перших двох етапах цей вид роботи здійснювався під керівництвом викладача, то на третьому етапі студентам була надана повна самостійність як у

виборі репертуару так і виборі методів його опрацювання. Разом з тим необхідно було дотримуватись думки Є.Лібермана про те, що «жанр, стиль та загальний образний зміст – три «кити», на яких ґрунтується можливість виконавського інваріанту» [89, с. 209]. Також студентам було запропоновано зробити цікаву для слухача-учня пізнавальну словесно-образну інтерпретацію музичного твору. Реалізація принципу взаємозв'язку навчальної і концертної діяльності студентів знайшла відображення у підготовці студентів до просвітницькій діяльності в загальноосвітній школі, музично-тематичних виступах та концертах класу. Результати третього етапу експерименту представлені в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

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

Критерії	Фрагментарний рівень		Репродуктивний рівень		Компетентісний рівень	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
Мотиваційно-емоційний	24,4	9	47,7	51,1	27,9	39,9
Ціннісно-творчий	24,2	7,9	47,6	50,8	28,2	41,3
Рефлексивно-діяльнісний	24,4	7,5	47,8	50,9	27,9	41,6
Середня зважена	24,4	8,2	47,7	50,9	27,9	40,9

Дані таблиці свідчать, що в результаті цілеспрямованого впровадження методики наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в систему музично-педагогічної освіти України, що ґрунтувалась на визначених нами педагогічних умовах, принципах, передбачала використання як традиційних форм і методів навчання, так і спеціальних, розроблених відомим піаністами,

ми отримали позитивну динаміку підвищення рівня виконавської компетентності студентів з Китаю в експериментальній групі.

Включення студентів у різні види навчальної і виконавської діяльності, наступність у вивченні навчально-методичної та музичної літератури, у формуванні виконавських умінь і навичок сприяла їх виконавському зростанню та самореалізації. Разом з цим підвищувалась педагогічна спрямованість студентів, збагачувався мистецький тезаурус, активізувався інтелектуальний та емоційно-чуттєвий потенціал, покращувались уміння фахового спілкування.

Майбутні фахівці навчилися використовувати власний творчий потенціал у різних видах художньо-педагогічної діяльності. В їх діях зросла частка самостійності та відповідальності за результати власної навчальної діяльності. Застосування різноманітних методів розвитку виконавських умінь, виконання розроблених формулюючих завдань сприяло підвищенню якості фортепіанного навчання, що в свою чергу посприяло підвищенню рівня виконавської компетентності студентів з Китаю. Можна констатувати, що наступність фортепіанного навчання студентів з Китаю вийшла за межі експериментальної роботи, набула особистісного сенсу і спрямованості на майбутню музично-педагогічну діяльність.

У наведеній нижче таблиці 3.10 простежується динаміка зростання рівня виконавської компетентності у студентів ЕГ у порівнянні з КГ.

Таблиця 3.10

Динаміка зміни рівнів сформованості виконавської компетентності студентів (у відсотках і абс.)

РІВНІ	Діагностувальний зріз	1-й проміжний зріз	2-й проміжний зріз	3-й проміжний зріз	Зміни
Експериментальна група					
	% абс	% абс	% абс	% абс	

Фрагментарний	56,1	17	44,2	13	22,3	7	8,2	3	47,9
Репродуктивний	34,1	10	40,6	13	46,7	14	50,9	15	16,8
Компетентісний	9,8	3	15,2	4	30,9	9	40,9	12	31,1
Контрольна група									
Фрагментарний	56,2	17	48,6	15	36,2	11	24,3	7	31,8
Репродуктивний	34,2	10	37,8	11	40,8	12	47,7	14	13,5
Компетентісний	9,6	3	13,6	4	23	7	27,9	9	18,3

Як видно з таблиці, аналіз результатів, одержаних після формувального експерименту згідно з описаною вище методикою, порівняння якості виконання діагностичних процедур студентами контрольної та експериментальної груп засвідчили прогнозовані результати зростання рівня виконавської компетентності студентів в експериментальних групах унаслідок застосування методики наступності фортепіанного навчання. Перехід з одного рівня виконавської компетентності на інший в умовах експериментальної групи відбувався більш інтенсивно (високий рівень піднявся з 9,8% до 31,1%, кількість студентів з середнім рівнем зросла з 34,1% до 50,9%). У контрольній групі значна кількість студентів залишилась на низькому рівні (31,8%), а показники середнього та високого рівні зросли у незначній мірі (відповідно 13,5 та 18,3%). Отже, отримані результати свідчать про дієвість і своєчасність розроблення і впровадження у фортепіанну практику представленої методики.

Висновки до 3 розділу

1. На підставі теоретичного аналізу проблеми наступності фортепіанного навчання, результатів констатувального експерименту встановлено критерії (мотиваційно-емоційний, ціннісно-творчий, рефлексивно-діяльнісний) та показники сформованості виконавської компетентності студентів з КНР, які забезпечують її якісне діагностування в умовах навчального процесу вищих педагогічних навчальних закладів.

2. Розроблено діагностичний інструментарій констатувального та формувального експериментів, який уможливує виявлення результату наступності фортепіанного навчання, а саме рівнів сформованості виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Відповідно до критеріальних характеристик виділено три рівні сформованості виконавської компетентності (фрагментарний, репродуктивний та компетентнісний).

3. На констатувальному етапі дослідження зафіксовано фрагментарний рівень сформованості виконавської компетентності студентів, що характеризується: відсутністю потреби у розвитку означених умінь, мотивації на досягнення високих результатів у навчальній діяльності, емоційно-чуттєвою обмеженістю у сприйнятті мистецьких творів, невмінням аналізувати особливості музичного твору та дати йому ґрунтовну оцінку, відсутністю навичок самостійного добору виконавського репертуару та вмінь спілкування з дитячою аудиторією.

4. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено експериментальну модель та методику наступності фортепіанного навчання, спрямовану на підвищення рівня виконавської компетентності студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України.

Представлена методика спрямована на змістовий, двобічний зв'язок, що передбачає, з одного боку, спрямованість навчальної роботи в музичній школі або училищі на ті вимоги, які будуть пред'явлені у ВНЗ, а, з іншого, – опору

викладача на досягнутий рівень виконавського розвитку студентів, на їх знання, уміння, навички та досвід і активне використання цього в процесі фортепіанної підготовки. Результатом наступності фортепіанного навчання є позитивна динаміка формування виконавської компетентності студентів з КНР

В методиці враховано особливості забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України до яких відносимо: комплексний характер розв'язання проблеми наступності фортепіанного навчання; необхідність створення компетентісної основи майбутньої професійної діяльності в процесі опанування студентами загальних стратегій розвитку мистецької освіти та її пріоритетів; спрямованість на формування виконавської компетентності студентів з урахуванням перспектив подальшого особистісно-фахового розвитку; забезпечення наступності фортепіанного навчання із урахуванням специфіки педагогічних цінностей учителя. В методиці реалізовано ідею, що виконавський розвиток студентів слід здійснювати через організацію цілеспрямованого управління процесом набуття ними знань, виконавських навичок і вмінь. Відповідно до даної методики, студент, оволодіваючи виконавськими компетенціями, водночас засвоює і способи діяльності, що розширює діапазон їх практичної реалізації в умовах загальноосвітньої школи.

5. На заключному етапі експерименту виявлено статистично достовірну динаміку зростання рівня виконавської компетентності студентів в експериментальній групі порівняно з контрольною. Результати експериментальної роботи виявили, що більшою мірою позитивному впливу піддаються мотиваційно-емоційний компонент. Формування ціннісно-творчого та рефлексивно-діяльнісного компонентів вимагає більш тривалої, цілеспрямованої технічної та художньо-аналітичної роботи у фортепіанному класі.

6. Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту засвідчив можливість переходу студентів з фрагментарного

рівня на компетентісний. Динамічні характеристики мають такий вигляд: на компетентісному рівні відбулися зміни від 9,8 % до 41,4%; на фрагментарному – від 56,1 % до 8,2 %. Це свідчить про доцільність впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів України запропонованої експериментальної методики наступності фортепіанного навчання студентів з КНР.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури дозволив визначити наступність як: об'єктивну закономірність, що забезпечує розвиток на основі збереження й перенесення найістотніших елементів старого на новий, вищий щабель задля подальшого удосконалення (філософський аспект); умова організованого, цілеспрямованого педагогічного процесу, коли відбувається ефективна взаємодія між зонами найближчого та актуального розвитку особистості (психологічний аспект); принцип дидактики, у відповідності з яким знання, уміння й навички повинні формуватись у певному порядку; коли кожен наступний елемент навчального матеріалу взаємопов'язується з попереднім, опирається на нього й готує до засвоєння нового (педагогічний аспект).

Наступність фортепіанного навчання варто розглядати як складний, безперервний, цілісний процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів гри на фортепіано у логічній системності та послідовності, на різних ступенях навчання, зокрема в системі «музична школа – коледж – педагогічний вуз». Забезпечення наступності фортепіанного навчання реалізується шляхом взаємозв'язку, узгодження та поступового ускладнення змісту навчальних планів і програм усіх ланок музичної освіти з метою формування виконавської компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

2. Структурними компонентами означеної наступності визнано мотиваційно-емоційний компонент (ґрунтується на емоційному сприйнятті навчально-виконавської діяльності, насичення цієї діяльності професійно орієнтованим змістом), ціннісно-творчий компонент (забезпечується спрямованістю на творчий розвиток у фортепіанному навчанні, ціннісним ставленням до майбутньої професії) та рефлексивно-діяльнісний компонент (формується через усвідомлення студентами важливості фортепіанного навчання, залучення їх до групових обговорень виконавських інтерпретацій,

через стимуляцію студентів реалізувати одержані знання й уміння у практичній роботі з учнями під час педагогічної практики).

3. Розроблено діагностичну методику, що дозволяє встановити характер і причини виникнення проблем із забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю та їх вплив на формування виконавської компетентності студентів в системі музично-педагогічної освіти України.

Відповідно до визначених компонентів виокремлено критерії, котрі конкретизовано в показниках: мотиваційний критерій (наявність інтересу до фортепіанного навчання, захопленість та наполегливість у подоланні труднощів під час вивчення музичних творів; прояв емоційного збудження під час музикування за фортепіано), творчий критерій (ціннісне ставлення до майбутньої професії, здатність до творчого застосування виконавських знань, умінь і навичок, пріоритетність вибору нестандартних форм педагогічної діяльності); діяльнісний критерій (наявність вмінь контролювати та аналізувати процес фортепіанного навчання, прагнення до виконавського вдосконалення та самореалізації у професійній діяльності).

Визначено й охарактеризовано рівні виконавської компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва: компетентісний (високий), репродуктивний (середній), фрагментарний (низький). Результати діагностичного вивчення забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України засвідчили недостатній рівень сформованості виконавської компетентності студентів (зафіксовано домінування репродуктивного (46,%) та фрагментарного (42,5%) рівнів, що свідчить про невідповідність опитуваних до здійснення виконавської діяльності в школі.

4. Обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують процес наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України: стимулювання інтересу до музичного виконавства, інтеграційної спрямованості фортепіанного навчання, варіативності форм і методів навчання,

використання вітчизняного і зарубіжного досвіду фортепіанного навчання. Визначено спеціальні принципи, спрямовані на формування виконавської компетентності студентів: принцип виконавської мобільності, принцип взаємозв'язку навчального процесу і концертної діяльності студентів, принцип виконавської самореалізації; принцип адаптації.

Розроблено експериментальну модель наступності фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України, яка дозволила більш виразно представити наукову проблему, об'єднати теоретичне й емпіричне в педагогічному дослідженні, з'ясувати найбільш суттєві риси експериментальної методики фортепіанного навчання, спроектувати результат. Модель включає такі складники: методологічно-цільовий – містить мету, завдання, наукові підходи та принципи навчання; процесуально-змістовий – включає форми, методи і репертуар (інструктивний, поліфонічні твори, крупна форма, п'єси) фортепіанного навчання та педагогічні умови їх реалізації; структурно-результативний – становлять компоненти, критерії та рівні сформованості виконавської компетентності студентів.

5.У процесі експериментального дослідження розроблено та експериментально перевірено методику наступності фортепіанного навчання, спрямовану на підвищення рівня виконавської компетентності студентів з КНР, 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 представленої методики, формування виконавської компетентності студентів здійснюється впродовж трьох етапів: змістово-орієнтаційного, активно-когнітивного та операційно-практичного.

Аналіз одержаних у процесі експериментальної перевірки результатів виявив позитивну динаміку формування виконавської компетентності студентів. Ця підтверджується зіставленням результатів контрольної та експериментальної

груп, а також обробкою кількісних показників, одержаних у результаті виконання контрольних завдань наприкінці кожного етапу та узагальнення даних. Зокрема, збільшилась кількість студентів з компетентним рівнем (від 9,8 % до 41,4%), натомість значно зменшилась кількість студентів з фрагментарним рівнем (від 56,1% до 8,2 %) виконавської компетентності. Таким чином, запровадження запропонованої методики сприятиме значному поліпшенню фортепіанного навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання індивідуального підходу в процесі фортепіанного навчання; оновлення змісту музично-виконавських дисциплін відповідно до сучасних вимог, а також удосконалення методики фортепіанного навчання на основі використання найсучасніших інноваційних технологій освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки : учебное пособие / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М. : Прометей, 2005. – 232 с.
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. Анохин Б. Философские аспекты теории функциональной систем. Избранные труды. / Б. Анохин – М., 1978. – 512с.
4. Асафьев Б. Избранные труды о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Ленинград : Музыка, 1973. – 144 с.
5. Баллер Э. Преемственность / Э. А. Баллер // Философская энциклопедия : [Гл. ред. Ф. В. Константинов] — Т.4. — М.: Сов. Энциклопедия, 1967. — С. 360.
6. Барановська І.Г. Методичні засади художньо-творчої самореалізації підлітків в умовах діяльності ансамблю народної музики : дис. ... канд пед. наук / І.Г. Барановська. – Київ 2007 – 235 с.
7. Баринова Н.М. Очерки по методике фортепиано: в 2-х ч./ Н.М.Баринова. – Л., 1926. – 231с.
8. Батаршев А.В. Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе / А.В. Батаршев. – Санкт-Петербург, 1996. – 90 с.
9. Батышев С.Я. Професійна педагогіка : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. / С.Я. Батышев. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
10. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник, 1984 – 1985. – Москва, 1986. – С. 80 – 160.

11. Березовчук Л.Н. Концертная жизнь / Л.Н. Березовчук // Музыкальный Петербург. XVIII век : энциклоп. слов. [под. ред. А.Л. Порфирьевой.] – СПб. : Композитор, 2002. – Том 1. – Кн. 2. – С. 92 – 102.
12. Бердяев Н.А. Самосознание : Опыт философской автобиографии./ Н.А. Бердяев. – Москва, 1990. – 301 с.
13. Беркман Т.Л. Методика обучения игре на фортепиано [Текст] : пособие для студентов-заочников муз.-пед. фак. / Т.Л. Беркман; Гл. упр. высш. и сред. пед. учеб. заведений М-ва просвещ. РСФСР. Моск. гос. заоч., пед. ин-т. – М. : Просвещение, 1977. – 103 с.
14. Беркман Т.Л., Есипова А.Н. Жизнь, деятельность и педагогические принципы / Под ред. и с предисл. Г.М.Когана. – Москва-Ленинград: Гос. муз. изд-во, 1948. – 144 с.
15. Бех І.Д. Виховання особистості : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – У 2 кн. – Кн.1 і 2 : К. : Либідь, 2003. – 280 с.
16. Бех І.Д. Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості / І.Д. Бех. // Педагогіка і психологія -2(19)98 – К. : Педагогічна думка, 1998. – С. 30–40.
17. Битинас Б.П. Введение в философию воспитания / Б.П. Битинас – Москва : Фонд духовного и нравственного образования, 1998. – 141 с.
18. Богданова Т.С. Структурные компоненты профессиональной мобильности будущих учителей музыки / Т.Богданова // Актуальные проблемы педагогики искусства : м-лы 2-й научно-практ. конференции .– Могилев, 2010.– С.63 – 66.
19. Богуш А. М. Підготовка педагогічних кадрів до реалізації принципу наступності дошкільної і початкової ланок освіти / А. М. Богуш // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць (спецвипуск): матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб'єктної парадигми освіти» (Слов'янськ, 17–18

травня 2007 р.) / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2007. – С. 3 – 8.

20. Божович Л. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

21. Бордюк О. Методичні засади застосування інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці вчителя мистецьких дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук/ Ю.И. Калиновский. – Київ, 2013. – 20 с.

22. Борисенко І.В. Наступність навчання в навчально-виховному комплексі «ліцей-вуз». – Слов'янськ – 2005 – 104 с

23. Бурлина О.Я. О понятии «музыкальный интерес». / О.Я. Бурлина. // Музыка в социалистическом обществе. – Л., 1975. – Вып. 2. – С. 63-73.

24. Бянь Мэн. Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры : диссертация ... кандидата искусствоведения : 17.00.02./ Бянь Мэн. – Санкт-Петербург, 1994. – 142 с.

25. Вашуленко О. Проблема наступності у вихованні. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/1078/>

26. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел] – К. : Ірпінь. – ВТФ «Перун», 2002. – 1426 с.

27. Вилюнас В.В. Психологические механизмы биологической мотивации / В.В. Вилюнас. –М. : Изд-во Мгу,1986. – 207с.

28. Воєвідко Л. М. Компоненти фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей / Л.М. Воєвідко // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 18. – С. 326 – 331. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_18_60

29. Выготский Л.С. Мышление и речь. / Л. С. Выготский. – М., 1996. – 145 с.

30. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давидова / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с..
31. Гартман Н. Эстетика / Н.Гартман. – 2-изд.- Киев: Наука-Центр, 2004. – 640 с.
32. Гензельт А. На многолетнем опыте основанные правила преподавания фортепианной игры./ А.Гензельт. – СПб., 1868. – 121с.
33. Гиргинов Г. Наука и творчество / Г.Гиргинов. – Москва : Прогресс, 1979. – 365 с.
34. Голубовская Н. Искусство педализации : учебное пособие / Н. Голубовская. – М. : Музыка, 1974. – 96 с.
35. Гришанович Н.Н. Модель специалиста / Н.Н. Гришанович. – Минск, 1985. – 123 с.
36. Гольденвейзер О. Роздуми про музику, виконавське мистецтво та фортепіанну педагогіку. Переклад з російської // Музична педагогіка та виконавство. Вируск 3 :Збірник статей/ Упоряд. Соротюк П.Ф.; зааг.ред. проф. Семешка А.А. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 64 с.
37. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
38. Гончаров С.М. Науково-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу : монографія/ С.М. Гончаров. – Рівне, 2005. – 266 с.
39. Гуральник Н.П. Українська фортепіанна школа 20 ст. в контексті музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : [монографія] / Н.П. Гуральник. – К., 2007. – 459 с.
40. Гуральник Н.П. Комплект типових навчальних програм з дисципліни «Основний музичний інструмент – фортепіано» [для студ. ви-щих навч. закладів музичної галузі в структурі педагогічної освіти] / Н.П. Гуральник. – [2-ге вид., доп.]. – Київ : НПУ, 2007. – 86 с.
41. Гуревич Р.С. Формування освітнього середовища для підготовки

кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах [монографія] / за заг. ред. доктора педагогічних наук, члена-кореспондента НАН України Г.С.Гуревича. – Вінниця: ТОВ фірма «Планео», 2015. – 426 с.

42. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. / Л.В. Гусейнова. – К., 2005. – 205 с. Гусейнов А.А. Этика : учебник/ А.А.Гусейнов, Р.Г.Апресян. – Москва: Гардарики, 2000. – 472 с.

43. Деликатный К.Г. Преемственность в системе «школа-вуз» / К.Г. Деликатный. – Київ : Знание УССР, 1986. – 48 с.

44. Дильтей В. Описательная психология / В.Дильтей. // История психологии : [под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан.] – Москва : Изд-во МГУ, 1992.– 2-е изд. – 346 с.

45. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения Москва: Учпедгиз, 1956. – С. 136 – 203

46. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей: Хрестоматия по истории зарубежной педагогике / Сост. и авт. введ. ст. А.И.Пискунов. – [2-е изд., перераб.]. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.

47. Дружинин В. Психология : ученик для гуманитарных вузов / В.Н. Дружинин. – Спб. : Питер, 2006. – 656 с.

48. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: [монографія] / за ред. Н.Г. Ничкало. – Ченівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 14 –16.

49. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – Москва: Педагогика, 1990. – 424 с.

50. Запорожец А.В. Проблемы развития психики ребенка // Избранные психологические труды. В 2-х т. – Т. 1. / А.В. Запорожец; под ред. В.В. Давидова, П.Зинченко. – Москва : Педагогика, 1986. – С. 223 – 232.

51. Исаенко Г. Н. Роль исторической преемственности в развитии науки./ Г.Н.Исаенко – М.: Знание, 1969. – 24 с.

52. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке / Д.Б. Кабалевский. – М., «Просвещение», 1989. – 187с.
53. Каган М.С. Искусствознание и художественная критика : избранные статьи / М.С. Каган. – Санкт-Петербург : Петрополис, 2001. – 528 с.
Каган М. С. Музыка в мире искусства / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : Ut. – 1996. – 231 с.
54. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андролога в контексте социокультурной образовательной политики регионов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю.И. Калиновский. – Омск, 2001. – 46 с.
55. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
56. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. – 2003 – Т. 24. – № 5. – С. 45 – 57.
57. Кичук Н.В. Проблемы инновационно-ориентированной подготовки специалиста в современной высшей школе : монография / Н.В. Кичук . – Одеса, 2012. – 231с.
58. Книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
59. Краткий музыкальный словарь: [ред. сост. В.Цукерман] – Л., 1964.– 178 с.
60. Краткий психологический словарь / под. ред. А.В. Петровского, М.Г.Ярошенко.– Ростов на Дону: Феникс. – 1998. – 512 с.
61. 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.
62. Ковальов А.Г. Личность воспитывает себя / А.Г. Ковалев – Москва : Политиздат. 1983. – 87с.

63. Коган Г.М. Вопросы пианизма / Коган Г. – Москва : «Сов. композитор», 1968. – 459 с.
64. Коган Г.М. Работа пианиста. – Москва: Классика-XXI, 2004. – 204с.
65. Коган Л.Н. Художественная культура и художественное воспитание. / Л.Н. Коган. – М.: Знание, 1979. – 63 с.
66. Коджаспирова Г.М. Коджаспирова А.Ю. Педагогический словарь : для студ. высш и сред. пед. учеб. заведений. – Москва : Издат. Центр «Академия». – 2000. – 176 с.
67. Козир А.В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02-13.00.04 / А.В. Козир. – К., 2009. – 574 с.
68. Колесникова В.Ф. Психологія наступності: [словник – довідник] / В.Ф. Колесникова. – К.: Наук. світ, 2000. – 82 с.
69. Коменский Я.А. Избранные сочинения / Под ред. А.А. Красновского. – Москва: Гос. уч.-пед. изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1955. – 652 с.
70. Косенко П.Б. Методика особистісно-орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики : автор канд. пед. наук. – Київ, 2009. – 20 с.
71. Куненко Л.О. Концептуальні основи вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики Китаю в умовах інститутів мистецтв / Л.О. Куненко // Мистецька освіта у вимірах сучасності : проблеми теорії і практики – Днепропетровськ, 2014. – С.47-56.
72. Курбас Л. Березіль : Із творчої спадщини : [упоряд. М.Г. Лабінський. Авт. передм. Ю.Бобошко.] – Київ: Дніпро.– 1988. – 518 с.
73. Кустов Ю.А. Преемственность в работе средней и высшей школы. – В кн.: Вопросы обучения и воспитания студентов, т. 146. – Куйбышев, 1974. – С.17.
74. Кустов, Ю.А. Управління якістю освіти на основі принципу

наступності: навчальний посібник / Ю.О. Кустов, В.А. Гусєв. – Тольятті: вид-во Тольяттінського держ. Ун-ту, 2002. – 203 с.

75. Кухта А.М. Шляхи забезпечення наступності в організації навчальної роботи школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: зі спец 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А.М. Кухта. – К., 1969. – 28 с.

76. Лань Сіньцзюнь. Особливості фортепіанного навчання в Китаї/ «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти». – Наукові записки.Серія: Педагогічні науки, вип. 155. - Кропивницький, 2016 , с.180-183.

77. Лань Сіньцзюнь. Стимулювання інтересу до музичного виконавства як провідна умова наступності фортепіанного навчання //Зб. Наукових праць // Проблеми підготовки сучасного вчителя, вип.. 14, Умань 2016, с. 347-353.

78. Лань Сіньцзюнь. Моделювання процесу наступності фортепіанного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти :теорія і практика., вип.21, ч.2 . – м.Кам'янець-Подільський, 2016, с. 83-88.

79. Лань Сіньцзюнь. Наступність навчання-педагогічна основа безперервної освіти // Підготовка фахівців соціометричних професій в умовах сучасного соціокультурного простору., Вінниця, 2016, с. 205-209.

80. Лань Сіньцзюнь Принципи забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. - Теорія і методика мистецької освіти, вип. 22 (27). Ч. 2.. К.: 1917, – с. 127-133

81. Lan ChunShin. Princip lesforen suring continuityin Chinesestudents' piano teaching inthesystem of Ukrainian music-pedagogical education / Lan ChunShin // IntellectualArchive. – Toronto : ShinyWord.Corp. (Canada). – 2016. –November/December. – Vol. 5. – No. 6. – PP. 71-80.

82. Лань Сіньцзюнь. Порівняльний аналіз європейського та китайського фортепіанного навчання/ Зб. Наукових праць «Актуальні проблеми музичної освіти та виховання», Вінниця, 2017, с.82-84.

83. Лань Сіньцзюнь. Діяльнісний підхід як методологічна основа наступності фортепіанного навчання / Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (VI школа методичного досвіду) Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. - Вінниця, 2016 , 273-277с.

84. Лань Сіньцзюнь. Основні питання довузівської підготовки студентів з КНР/ Матеріали Міжнародної практичної конференції «Педагогіка музичного мистецтва та хореографії у контексті інтернаціоналізації професійної освіти» . - Мелітополь, 2016 , С. 49-53.

85. Лапшина І.М. Наукові основи наступності в умовах наскрізної освіти /М. Лапшина // Проблеми професійної підготовки вчителя початкових класів / упор. і відпов. ред. Г.С. Тарасенко. – Вінниця-Бар, 1998. – С. 36 – 42.

86. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н.Леонтьев // Психология эмоций : тексты – М.,1984. – С.164 – 192.

87. Либерман Е.Я. Работа над фортепианной техникой / Е.Я.Либерман– М.: Классика – XXI, 2003. – 148 с.

88. Лихачов. Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б.Т.Лихачев.– Самара. – 1997.– 84 с.

89. Лосев А. Ф. Природа у Гераклита [Текст] // Природа. – 1970. № 6. – С. 44 – 49.

90. Лосский Н.О. Ценность и Бытие. Бог и Царство Божие как основа ценностей. Бог и мировое зло. / Н.О. Лосский. – М. : Республика,1994. – 432 с.

91. 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.

92. Лялюк Г.М. Проблема формування ціннісних орієнтацій підлітків / Г.М. Лялюк // Психологія особистості : досвід минулого – погляд в майбутнє. – Одеса.,2004.– С.157 – 160
93. Лянь Лю. Музикознавство та професійна музична освіта в Китаї // Культура України. Вип. 39, 2012. – С.36 – 42
94. Марусинець М.М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект [Електронний ресурс] / М.М. Марусинець // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 43(1). – С. 39 – 45. –//nbuv.gov.ua/j-pdf/Ppps_2012_43(1)__8.pdf.
95. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу: [пер. А.М. Татлыбаевой]. – СПб.: Евразия, 1999. – 316 с.
96. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів [Текст]/ Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Харків: Ранок, 2006. – 256с.
97. Матвієнко О.В. Основи інформаційного менеджменту. : навч. посіб. / О.В.Матвієнко.– Київ : Центр навчальної літератури. 2004 – 128 с.
98. Методика обучения игре на фортепиано : учеб пособие [под. общ ред. А.Г.Каузовой, А.И.Николаевой] – М.: Владос. – 368 с
99. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста в 5-7 классах ДМШ, / Б.Милич. – Киев «Музична Україна», 1982. – 87с.
100. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Н.Г. Мозгальова; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 2002. – 18 с. – укр.
101. Мозгальова Н.Г. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики : монографія: за наук. ред. О.П. Щолокової. / Н.Г. Мозгальова. – В., «Меркьюрі-Поділля», 2011. – 486 с.

102. Мозгальова Н.Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики : автореф. ... на докт. пед. наук. / Н.Г. Мозгальова. – ТОВ «Меркьюрі-Поділля» : Вінниця. – 2011. – 40 с.

103. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитания творческой личности [Текст]/ В. А. Моляко – К.: Знание, 1991. – 268 с.

104. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень [Текст]/ В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир : Видавництво ПП «Рута», 2007. – 319 с.

105. Мороз А.Г. Шляхи забезпечення наступності у самостійній роботі учнів і студентів вузу (на матеріалі шкіл і вузів УРСР): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: зі спец 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А.Г. Мороз. – К., 1971. – 27 с.

106. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у анамальных детей / Н.Г. Морозова. – М. : Просвещение, 1969. – 264 с.

107. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник [3-є вид., доповнене] / Н.Є. Мойсеюк. – 2001. – 608 с.

108. Мясищев В. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений. – В кн.: Психологическая наука в СССР. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960, т. II, с. 110 – 25.

109. Назаренко М.П. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інструм-викон д-ті на основі інтегрованого підходу : автореф. ... канд. пед. наук / М.П. Назаренко. – Черкаси, 2009. – 20 с.

110. Національна доктрина розвитку освіти / Нормативне правове забезпечення освіти: [у 4-х ч]. – Х.: Видав, гр. «Основа», 2004. – ч.1 –144 с.

111. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Нейгауз. – М. : Музыка, 1987. – 238 с.

112. Небылицин В.Д. Психологические исследования индивидуальных различий. / Небылицин В.Д. – М., 1976. – 345 с.

113. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 263 с.
114. Орешкина А.К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования./ А.К. Орешкина : автореф. дис. ... д-ра пед.наук. – М., 2009. – 45 с.
115. Орф К. : под ред. Л.А. Баренбойма. – Москва : Музыка, 1970.–182 с.
116. Островська Н.Д. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні дисциплін гуманітарного циклу студентів агротехнічного інституту : дис. канд. пед наук. / Н.Д. Островська. – Тернопіль, 2007. – 179 с.
117. Павленко О.М. методика формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки : автор. ... на здоб. канд. пед. наук. / О.М. Павленко. – К., 2013. – 20с.
118. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
119. Педагогіка і психологія : навч. посібник / А. А.Реан, Н.В.Бордовская, С.И.Розум. – С.-Пб, Питер, 2012. – 432 с.
120. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студ. И преподавателей / В. И. Петрушин. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
121. Пехота О. М. Технології формування творчої особистості // Освітні технології: Навчально-методичний посібник [Текст]/ за ред. О. М. Пехоти. – Київ, 2003. – С. 109 – 128.
122. Піхманець Р.В. Психологія художньої творчості./ Р.В. Піхманець – Київ : Наукова думка, 1991. – 164 с.
123. Платонов К. Проблема способностей / К. Платонов. – М. : Политиздат, 1994. – 594 с.
124. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка / Т.І. Поніманська. – Київ: «Академвидав», 2006. – 456 с.

125. Попов А.А. Различные подходы к изучению понятия преемственности [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – Москва: Буки-Веди, 2015. – С. 20 – 22.

126. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/lavs/show/537-107Ks>

127. Потреба у досягненні. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.maria.com.ru/articles/busoni/vidy-texniki-pianistov-texnicheskie-kompleksy.shtml> http://b-ko.com/book_113_glava_29.html

128. Проскура О. В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками / О. В. Проскура. – К.: Освіта, 1998. – 199 с.

129. Психология : словарь / [под. общ. ред. А.В. Петровского.] – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

130. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление развитие и реализация / Дж. Равен.– Москва, 2002. – 480 с.

131. Рахимбаева И.Э. Теоретические основы управления качеством высшего педагогического художественно-творческого образования на факультете искусств [монография] / И.Э. Рахимбаева. – С.: Наука, 2008.– 215 с.

132. Реброва О.Художньо-ментальна проблематика підготовки майбутніх учителів музики в дослідженнях молодих учених Китаю: компаративістський аспект / О. Реброва //Порівняльно педагогічні студії – 2012. – № 4. – С. 73 – 81. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2012_4_14

133. Роджерс Є. Физика для любознательных //Материя движение, сила. [пер с англ. Л.Смирновой]. – М.,1972 –Т.1. – С.401-407.

134. Ролінська О. Г. Методика застосування прийомів евристичної діяльності в фортепіанніому навчанні майбутніх учителів музики : автор... дис. канд. пед. наук / О.Г. Ролінська – Київ, 2011. – 20 с.

135. Роменець В.А. Психологія творчості : навчальний посібник / В.А. Роменець. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.
136. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навчально-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Київ : ІЗМН, 1997. – 248 с.
137. Ростовський О. Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи / О. Я. Ростовський // Наукові записки. – 2001. – Тернопіль : ТДПУ, 2001. – С. 12 – 22.
138. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 367с.
139. Рувинський Л.И. Нравственное воспитание личности : монографія /Л.И. Рувинский. – М.: Издательство Московского университета, 1981. – 185 с.
140. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2005. – 360 с.
141. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. – Кн. 2 – [за ред. Є.І. Коваленко; Упоряд., прим. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук] – К. : Либідь, 1997. – 320 с.
142. Савченко О.Я. Цілі і цінності реформування сучасної школи / О.Я. Савченко // Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні. – Київ : ІЗМН. – 1997.– С. 238–240.
143. Савшинский С.И. Пианист и его работа / С.И. Савшинский. – М. : Классика XXI, 2002 – 244 с.
144. Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций / П.В. Симонов. – М., 1970. – 368 с.
145. Сманцер А.П. Педагогічні основи наступності у навчанні школярів і студентів: теорія і практика / Анатолій Петрович Сманцер. – Мінськ: ІПК освіти, 1995. – 197 с.
146. Современный словарь по педагогике : [Сост. Рапацевич Е.С.] – Минск : Современное слово, 2001.– 928 с.

147. Спиркин А. Сознание и самосознание / А.Спиркин. –М, 1997.–289 с.
148. Сорока Р.С. Значення інформаційно-аналітичної діяльності в забезпеченні економічної безпеки підприємництва / Р.С.Сорока, М.П.Сорока// Науковий вісник НЛТУ України: зб. наук. праць. – Львів : РВВНЛТУ України. – 2012. – Вип. 22.13. – С. 317–322.
149. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки / А.Н. Сохор. – В 3-х т., Т.2. – М.: Сов. композитор,1982. – 296 с.
150. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура. / А.Н. Сохор – М., 1975. – 202 с.
151. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве./ К.С. Станиславский. – Москва : Искусство, 1980. – 341 с.
152. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1988. – 272 с.
153. Сюй Бо Феномен фортепианного исполнительства в Китає на рубеже ХХ – ХХІ веков : диссертация ... кандидата искусствоведения : 17.00.02./ Сюй Бо. – Ростов на Дону, 2011. – 149 с.
154. Теоретичні та методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Г.В.Єльнікова, О.І.Зайченко; [за ред. Г.В. Єльнікової] –Чернівці: Книги-ХХІ, 2010 – 460 с.
155. Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х томах / Б.М.Теплов. – М. : Педагогика,1985. –Т1.–С.223-305.
156. Трофімов Ю.Л. Психологія : підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К. : Либідь, 1999. – 558 с.
157. Трубайчук Л.В. Педагогическая технология организации целостного интегрированного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Методическое пособие / Л.В. Трубайчук, С.В. Проняева. – Челябинск, РЕКПОЛ, 2012. – 168 с.

158. Тютюн Л.А. Наступність допрофесійної і професійної підготовки майбутніх учителів математики в умовах комплексу «ліцей – педагогічний університет» : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л.А. Тютюн – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2007. – 24 с.

159. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М., 1966. – 389 с.

160. У Іфан. Етнокультурний компонент в професійній підготовці учителів музики в Китаї та Україні / У Іфан // Теорія і методика мистецької освіти. – К. : НПУ, 2009. – Вип.7 (12) – С. 122-128.

161. Усата О.Ю. Вивчення MS PUBLISNER з використанням особистісно орієнтованих технологій навчання / О.Ю.Усата, Я.Б.Сікора // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012 – №6 – С. 32 – 35.

162. Ушинський К.Д. Проект учительской семинарии / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения : в 6 томах / К.Д. Ушинский ; сост. О.Ф. Егоров. – Москва : Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 81 – 107.

163. Фадєєва Т.О. Наступність між дошкільним та початковим навчанням / Т.О. Фадєєва. – Кіровоград : РВЦ КДПУ, 2002. – 226 с.

164. Философский словарь : [под ред. И.Т. Фролова] – 5-е изд. – Москва : Политиздат, 1987. – 590 с.

165. Франкл С. Человек в поисках смысла / Под. ред. С.Франкл [Л.Я. Грозмана и Д.А. Леонтьева] – Москва : Прогресс. – 1990 – 368 с..

166. Фромм Э. Иметь или быть? / Э.Фромм. – М. : Аст, 2000. – 345с.

167. 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.

168. Хижна О.Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи : автореф. дис докт пед. наук.13.00.04./ О.Хижна – Київ,2008. – 41с.

169. Хлебникова О. В. Формирование опыта музыкально-исполнительской деятельности у студентов вузов культуры : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика музыкального обучения» / О. В. Хлебникова. – Київ, 2001. – 22 с.

170. Хоу Юэ Профессиональное фортепианное исполнительство и обучение в Китае в первой трети XX века [Текст] / Хоу Юэ // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – 2008. – №85 – С. 132 – 135.

171. Хоу Юэ Детское фортепианное образование в Китае и проблемы его развития : автореф. дис. ... канд искусствovedения : 17.00.02 – музыкальное искусство / Хоу Юэ. – СПб, 2008. – 21с.

172. Хуан Пин. Борис Захаров (1888 – 1943) и его роль в становлении китайской фортепианной школы.// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена – Выпуск № 74-1, 2008. – С. 528 – 531.

173. Хуан Чжулин Пути развития детской фортепианной музыки в Китае : дис. ... канд искусствovedения : 17.00.03 / Хуан Чжулин. – Харьков, 2009. – 229 с.

174. Ценко М.Б. Искусство в саморазвитии личности : дис. канд. философ. наук. 09.00.08. / Нац. юридическая академия Украины./ М.Б. Ценко. – Х., 1995. – 161 с.

175. Цзяо Ён. Методичне забезпечення естетичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано // Наука і освіта № 1 2016. – С. 51 – 56

176. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : дис..... докт. псих. наук: / Ю.А.Цагарелли. – Казань,1989. – 425с.

177. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М.: «Просвещение»,1984. – 173 с.

178. Цукерман В.С. Музыка и слушатель. Опыт социологического

исследования./ В.С. Цукерман – М.: Музыка, 1972. – 208с.

179. Цяо Ліннь Методика формування темброво-слухових уявлень вчителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки : дис. ... канд. пед наук. / Цяо Ліннь. – К., 2015.– 211с.

180. 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,2014.–21с.

181. Чайковский П. Переписка с Н. Ф. фон-Мекк. Москва; Ленинград, 1935. – С. 439

182. Чэн Чженвей. Как Фу Цун учился музыке // «Известия Шанхайской консерватории» –ч. 2. – 1983. – С.5-8

183. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. Пособие для вузов - Изд-во: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

184. Шадриков В. Психологическая деятельность и способности человека. / В.Д.Шадриков – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996.–320 с.

185. Шахов В.І. Базова пед. освіта майбутнього вчителя:загально педагогічний аспект : [монографія] / В.І. Шахов. – Вінниця, 2007.– 383 с

186. Шрамко О.І. Основний музичний інструмент : алгоритми методики / О.І. Шрамко. – Кривий Ріг : «Видавничий дім», 2008. – 219 с.

187. Шоломицкая И.П. Концертно-исполнительские умения и навыки учащихся-музыкантов. / И.П. Шоломицкая // Актуальные проблемы педагогики искусства : м-лы 2-й научно-практ. конференции .– Могилев, 2010.– с.128 – 130

188. Шугуан Методика формування виконавського досвіду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки : дис. канд. пед. наук : 13. 00. 02./ Шугуан – Київ,2012. – 189 с.

189. Щербініна О.М. Методика викладання музично-інструментальних дисциплін в світлі історичної ретроспективи //Теорія і методика мистецької освіти: зб. Наук.-метод. статей/ за ред. Ю. Ф.Дворника, О. В. Коваль.- Ніжин: НДУ ім. Гоголя, **2018**.- Вип. 1.- 283с.

190. Щербініна О.М Світоглядна детермінанта музично-виконавської інтерпретації Дистанційне навчання в системі вищої музичної освіти: виклики сучасності/ *Virtus:Scientific Journal/Editor-in-Chief, Part 1/M.A. Zhurba –February# 11, 2018.-215p. С. 44-46* Издательство: СРМ «ASF» (Канада, Монреаль) внесен в международные наукометрические базы данных: Scientific Indexing Services (USA); Citefactor (USA);
191. Щербініна О.М. Професійна діяльність музиканта-педагога: сучасні вимоги та критерії оцінювання /Наукові записки НДПУ.- Серія: Психолого-педагогічні науки.- Ніжин, **2018.-** С. 85-89
192. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О.П. Щолокова. // Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2007. – Вип. 4 (9). – С.11– 15.
193. Щолокова О. Мистецька освіта у вимірах сучасності : проблеми теорії і практики: монографія / О.П. Щолокова – Дніпропетровськ, 2014. – 301с.
194. Abraham H. Maslow. *Motivation and Personality* (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999 Терминологическая правка В.Данченко К.: PSYLIB, 2004. – Р. 67 – 73
195. Banner G.M. *The element of the Teaching* / G.M. Banner, H.C. Cannon – London,1997. – Р. 21 – 43.
196. Izard C.E. *The psychology of emothions* / C.E. Izard. – N.Y. : Plenur Press, 1991. – 211 p.
197. Riemann H. *Die Elemente der musikalishen Aesthetic* / H.Riemann. – Berlin-Stuttgart,1900. – 91 p.
198. Torrance E.P. *The nature of creativity as manifest in its testing. The blazing drive: The creative personality.* – Buffallo, NY: Bearly Limited, 1987. – Р.56 – 60.
199. Дян Хайян. Фортепіанне виконавство і внутрішнє вухо/Дян Хайян//Китайська музика. – 2005. –№1 – С. 166 – 168. (江海燕. 钢琴演奏与内心听觉/江海燕// 中国音乐 2005年01期 166 –168页)

200. Лі Наньнань. Шляхи розвитку китайської фортепіанної музики /Лі Наньнань//Фортепіанне мистецтво – 2005. – №9 – С. 60 – 61 (李楠楠 浅析中国钢琴音乐文化发展轨迹/李楠楠//钢琴艺术 2005年9月 60–61页)
201. Лі Мен. Проблеми, на які потрібно звернути увагу в фортепіанному виконавстві /Лі Мен // Велика сцена. – 2009. – №4 – С. 83 – 89(李萌. 钢琴表演应注意的问题/李萌// 大舞台 2009年04期 83页)
202. Лю Цінган. Теорія фортепіанного виконавства / Лю Цінган. // Музика народу.– 1998. – №.11. – С.20 – 21 (刘庆刚 杨峻 的钢琴表演理论简述/刘 庆刚//人民音乐出版社 1998年11月 20-21页)
203. Лю Дженьсі. Китайська специфіка фортепіанного мистецтва /Лю Дженьсі // Велика сцена. – 2011. – №05. – С. 34 – 38 (刘振西 浅析钢琴艺术的中国特色. /刘振西// 大舞台 2011年05期 77-78页)
204. Сун Дань. Історія розвитку фортепіанного мистецтва в Китаї. /Сун Дань // Вчена газета Чан-чуньського педагогічного інституту, 2009. – №9– С. 170 –171 (孙丹. 浅析中国钢琴艺术的发展历史/ 孙丹//长春 师范学院校报 2009年9月 170 –171页)
205. Сун Джаохан. Розслідувати ефект музичної уяви в процесі фортепіанного виконавства /Сун Джаохан //Фортепіанне мистецтво 2004. – № 7. – С. 26 – 27. (孙昭含 钢琴演奏中的想象力培养/孙昭含//钢琴艺术 2004年7月 26 – 27页)

ДОДАТКИ

Додаток А 1

Тест-опитувальник «Школа оцінки потреби в досягненні»

Автори: Ю.М.Орлов, В.І.Шкуркін і Л.П.Орлов

Мотивація досягнення – прагнення до покращення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість у досягненні своїх цілей, прагнення домогтися свого – є однією з головних властивостей особистості, яка впливає на все людське життя.

Численні дослідження довели тісний зв'язок між рівнем мотивації досягнення і успіхом у життєдіяльності. І це не випадково, бо доведено, що люди, які володіють високим рівнем цієї самої мотивації, шукають ситуації досягнення, упевнені в успішному результаті, шукають інформацію для судження про свої успіхи, готові прийняти на себе відповідальність, рішучі в невизначених ситуаціях, проявляють наполегливість у прагненні до мети, отримують задоволення від вирішення цікавих завдань, не губляться в ситуації змагання, показують велику завзятість при зіткненні з перешкодами.

Тест-опитувальник допоможе виміряти рівень мотивації досягнення. Він містить твердження, які диференціюють людей двох протилежних груп: з високим і низьким рівнями потреби у досягненнях.

Інструкція. У тесті міститься 22 твердження, які дають Вам змогу уточнити думки, інтереси і те, як Ви оцінюєте себе. У бланку відповіді напишіть поряд з номером твердження «Так», якщо Ви згодні з цим твердженням, а якщо не згодні, – «Ні». Ніяких додаткових написів робити не слід. Заповнюючи бланк для відповідей, майте на увазі, що твердження дуже короткі і не передбачають всіх подробиць. Не гайте часу на роздуми,

відповідайте швидко і обов'язково на кожне запитання. Поганих і хороших відповідей не існує.

Судження опитувальника

1. Думаю, що успіх у житті швидше за все залежить від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я втрачу улюблене заняття, життя для мене втратить всякий сенс.
3. Для мене в будь-якій справі важливіше не його виконання, а кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдалої роботи, ніж від поганих взаємин із близькими.
5. На мою думку, більшість людей живуть далекими цілями, а не близькими.
6. У житті в мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.
8. Навіть у звичайній роботі я намагаюся удосконалити деякі її елементи.
9. Поглинений думками про успіх, я можу забути про запобіжні заходи.
10. Мої близькі вважають мене ледачим.
11. Думаю, що в моїх невдачах винні швидше за все обставини, ніж я сам.
12. Терпіння у мене більше, ніж здібностей.
13. Мої батьки дуже суворо контролювали мене.
14. Лінь, а не сумнів в успіху змушує мене часто відмовлятися від своїх намірів.
15. Думаю, що я впевнена в собі людина.
16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси невеликі.
17. Я старанна людина.
18. Коли все йде добре, моя енергія підсилюється.

19. Якби я був журналістом, я писав би швидше за все про оригінальні винаходи людей,

ніж про події.

20. Мої близькі зазвичай не поділяють моїх планів.

21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх товаришів.

22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.

Бланк для відповідей

№ питання	Відповідь	№ питання	Відповідь
1		12	
2		13	
3		14	
4		15	
5		16	
6		17	
7		18	
8		19	
9		20	
10		21	
11		22	

Ключі

Досліджуваний одержує по 1 балу, якщо відповів:

«Так» — на твердження 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 21, 22

«Ні» — на твердження 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Інтерпретація результатів

Сума балів свідчить про рівень потреби у досягненнях:

- низький – до 10 балів та нижче середнього – 11 – 12, відповідно фрагментарний – до 12 балів;

- середній – 13 – 1 та вище середнього – 15–16, відповідно репродуктивний – 13– 16 балів
- високий – 17 – 22, відповідно компетентнісний – 17 – 22 балів.

Додаток А2

Опитувальник «Спрямованість на набуття знань» (Є.П. Ільїн, Н.А. Курдюкова)

Мета – вивчення мотивів навчання

Інструкція: Вам пропонується перелік тверджень-запитань з парними відповідями. Із двох потрібно вибрати одну відповідь і напроти номера запитання записати відповідну відповідь.

Текст опитувальника

1. Отримавши погану оцінку ти, прийшовши додому:
 - а) відразу готуєшся до занять, повторюючи і те, що вивчив погано;
 - б) сідаєш до телевізора чи просто відпочиваєш, оскільки заняття з даної дисципліни буде лише через декілька днів.
2. Після того, як отримав гарну оцінку ти:
 - а) продовжуєш ретельно готуватися до наступного заняття.
 - б) особливо не готуєшся, оскільки сподіваєшся, що тебе не запитають.
3. Чи буває, що ти залишаєшся незадоволений відповіддю, а не оцінкою:
 - а) так; б) ні.
4. Що для тебе навчання:
 - а) пізнання нового; б) тяжка, стомлююча справа.
5. Твої оцінки залежать від ретельності підготовки до занять:
 - а) так; б) ні.
6. Отримавши низьку оцінку ти аналізуєш, що зробив неправильно:
 - а) так; б) ні.
7. Чи залежить твоє бажання готувати домашнє завдання від того, чи буде воно оцінюватися:
 - а) так; б) ні.

8. Чи легко ти розпочинаєш навчання після канікул:
а) так; б) ні.
9. Виникає у тебе бажання, щоб через хворобу вчителя не було занятті:
а) так; б) ні.
10. Отримавши нові завдання ти цікавишся, як їх краще підготувати?
а) так; б) ні.
11. На твою думку краще вчитися, чи хворіти:
а) навчатися; б) хворіти.
12. Що для тебе важливіше – оцінки чи знання:
а) оцінки; б) знання.

Додаток АЗ

Тест на виявлення міри прояву інтересу до фортепіанного навчання та ступеню захопленості новим музичним матеріалом (розроблений на основі «Тесту на виявлення ставлення до виконавської діяльності» В.Касимова-В.Петрушина)

Ключ

.	Я навчатись грі на фортепіано із задоволенням	Так
.	На заняттях з фортепіано я активний і наполегливий	Так
.	Я часто спізнююся на музичні заняття	Ні
.	Мені подобається самостійно готуватись до занять	Так
.	На заняттях у фортепіанному класі я намагаюся бути дуже уважним і добре виконувати рекомендації викладача	Так
.	Я пропускаю заняття по фортепіано без поважних причин	Ні
.	На концертних виступах, я думаю про те, щоб це все скоріше закінчилося	Ні
.	На заняття з фортепіано нерідко я приходжу непідготовленим	Ні
.	Виконання музичних творів перед аудиторією визивають у мене позитивні емоції	Так
0.	Я часто забуваю про зауваження та рекомендації педагога щодо виконання музичних творів і згадую про них в останній момент	Ні
1.	Мені подобаються музичні твори сучасних китайських (українських) композиторів	Так

2.	Твори композиторів-класиків я вивчаю із задоволенням	Так
3.	Методичні поради педагога допомагають мені долати технічні труднощі	Так
4.	Робота над аплікатурою – важливий етап роботи над вивченням музичного твору	Так
5.	Виконуючи музичний твір, я думаю тільки про правильне відтворення нотного тексту	Ні
6.	Виконуючи музичний твір, я нерідко забуваю про образний зміст твору.	Ні
7.	Працюючи над музичним твором, я емоційно усвідомлюю його образний зміст	Так
8.	Гра гам та арпеджіо не важлива в фортепіанному навчанні	Ні
9.	Я самостійно можу зробити музично-виконавський аналіз твору	Так
0.	Шкільний репертуар потрібно обов'язково включати в навчальну програму студента	Так
1.	Мені важко виконати музичний твір перед дитячою аудиторією	Ні
2.	Навчальну програму студента з фортепіано мають складати тільки твори сучасних композиторів	Ні
3.	Працюючи над музичним твором, я не звертаю уваги на нюанси.	Ні
4.	Знання з історії та теорії музики допомагають при роботі над музичним матеріалом.	Так
5.	Я часто слухаю музичні твори у виконанні відомих піаністів	Так
6.	Розбираючи новий музичний твір, я не звертаю увагу на аплікатуру	Ні
7.	Я із задоволенням музикую на фортепіано для друзів	Так
8.	Я здатен до художніх роздумів та почуттів під час слухання музики	Так
9.	Мій внутрішній стан впливає на характер музичних інтонацій під час музикування на фортепіано	Так
30.	Я люблю імпровізувати за інструментом	Так

Додаток А 4

Анкета № 1
для студентів факультетів мистецтв

Мета – визначити мотиви навчальної, виконавської діяльності та рівень розвитку емоційно-почуттєвої сфери студента)

П. І. Б. _____

Освіта одержана до вступу у ВУЗ (підкресліть): музична школа, музична студія, музичне училище, приватна освіта, педагогічне училище

Оберіть один з запропонованих варіантів відповідей або напишіть свій варіант.

Блок 1

1. Яке значення для Вас має спілкування з музичним мистецтвом? (оберіть варіант відповіді)

- а) не уявляю життя без цього;
- б) відчуваю потребу;
- в) викликає інтерес;
- г) мені байдуже;
- д) інше.

2. Як регулярно Ви відвідуєте мистецькі заходи? (оберіть один відповіді):

- а) щодня;
- б) щотижня;
- в) щомісяця;
- г) один – два рази на рік;
- д) інший варіант

3. Які мистецькі заходи Ви відвідали протягом семестру:

- а) концерти філармонії;
- б) театральні вистави;
- в) виставки або вернісажі;
- г) концерти відомих виконавців;
- д) інші масові заходи.

Блок 2

1. Навчаючись в університеті я прагну:

- а) стати кваліфікованим вчителем;
- б) отримати стипендію;
- в) брати участь у виконавських конкурсах, фестивалях та досягнути на них успіху;
- г) отримати диплом про вищу освіту;
- д) інший варіант

2. Навчаючись в фортепіанному класі я прагну:

- а) вдосконалити свої виконавські вміння та навички;
- б) покращити технічні навички;
- в) освоїти технологію художнього виконання музичного твору;
- г) навчитись самостійно опрацьовувати й вивчати музичні твори, музикувати, імпровізувати;
- д) інший варіант

3. Що Вас приваблює або не приваблює в фортепіанному навчанні (будь-ласка, позначте в правій або лівій колонці)

- а) художньо-творче спілкування;
- б) можливість розкриття творчого потенціалу;
- в) необхідність удосконалення фортепіанної моторики;
- г) необхідність осягнення законів звукової організації музики, для виконавського зростання;
- д) можливість відчувати успіх у виконавській діяльності

4. Назвіть мотиви, що спонукають Вас до занять фортепіано:

- а) можливість збагачення мистецького тезаріусу;
- б) бажання та потреба стати хорошим виконавцем;
- в) вплив батьків;
- г) усвідомлення необхідності вільного володінням інструменту для майбутньої професії;
- д) інший варіант.

5. Як Ви переживаєте успіхи у навчально-виконавській діяльності?:

- а) не переживаю;
- б) намагаюся займатись ще більше;
- в) окреслюю перспективні плани на майбутнє;
- г) отримую емоційну насолоду;
- д) інший варіант.

6. Як Ви переживаєте невдачі у навчально-виконавській діяльності? :

- а) не переживаю;
- б) намагаюся займатись ще більше;
- в) відчуваю пригнічення, можливо я роблю не свою справу;
- г) намагаюся зрозуміти причину невдачі, та не повторювати помилки в майбутньому;
- д) інший варіант.

Блок 3 міра розвитку емоційної сфери

1. Що Ви відчуваєте, коли займаєтесь музикою для себе?:

- а) одержуєте емоційну насолоду;
- б) виражаєте свій настрій;
- в) приємно розважати друзів;
- г) займаюсь на фортепіано тільки щоб підготуватися до занять; (для розваги музикою не займаюсь);
- д) інший варіант.

2. Які асоціації виникають у Вас, коли Ви виконуєте музичний твір?:

- а) пов'язані з певними життєвими ситуаціями;
- б) пов'язані з картинами митців;

- в) пов'язані з природою;
- г) з настроєм в момент виконання;
- г) інший варіант.

3. Як часто Ви слухаєте музику у виконанні відомих піаністів?

- а) щодня;
- б) щотижня;
- в) щомісяця;
- г) коли вивчаю новий музичний матеріал;
- д) інший варіант.

4. Які асоціації виникають у Вас, коли Ви слухаєте музичний твір?:

- а) пов'язані з певними життєвими ситуаціями;
- б) пов'язані з картинами митців;
- в) пов'язані з природою;
- г) з настроєм в момент виконання;
- г) інший варіант.

Блок 4 ступінь потреби у виконавській діяльності

1. Якому види виконавської діяльності Ви віддаєте перевагу?

- а) виконання музичних творів в класі;
- б) виконання музичних творів на сцені (перед аудиторією);
- в) гра в ансамблі (акомпанування);
- г) читання з аркушу;
- д) інший варіант.

2. Якому етапу виконавської діяльності Ви віддаєте перевагу?

- а) процес самостійної підготовки;
- б) процес спільної репетиційної роботи;
- в) художньо-творче спілкування;
- г) концертний виступ;
- д) інший варіант

3. Чи берете Ви участь у концертно-виконавській діяльності:

- а) так, із задоволенням;
- б) так, того вимагає навчальна програма;
- в) так, якщо наполягає викладач;
- г) намагаюся не брати участь;

4. Чим для Вас є творчо-виконавська діяльність:

- а) життєва та емоційна потреба;
- б) засіб самореалізації, самовираження;
- в) творчим, захоплюючим процесом;
- г) необхідність навчального процесу;
- д) інший варіант

5. Наскільки Вам подобається відчувати себе виконавцем?

- а) подобається;
- б) відчуваю потребу;
- в) відчуваю негативні емоції (страх сцени);
- г) не подобається;
- д) мені байдуже

6. Якою мірою участь студентів у процесі творчої виконавської діяльності сприяє формуванню виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва?

- а) не має значення;
- б) бажана;
- в) важлива;
- г) необхідна;
- д) обов'язкова

Блок 5

1. Ваше улюблене заняття у вільний час (потрібне підкреслити):

- а) читання художньої літератури;
- б) музикування на інструменті;

- в) малювання;
- г) заняття спортом;
- д) інший варіант

2. Яку музику ви любите слухати?

- а) класичну;
- б) джазову;
- в) естрадну;
- г) народну;
- д) інший варіант

3. Назвіть фактори, які впливають на якість фортепіанного навчання.

4. Окресліть перспективний план Ваших дій на семестр під девізом :
«Наступний крок у навчанні гри на фортепіано»

Додаток В 1

Матеріали для діагностичних завдань

Завдання №1

1.



Поезія контрастів, Марина Крилова

2.

Квіти за тином, Катерина Білокур

3.



Осінь на озері, Хао Бойї
(Autumn Of Lakeside, Hao Boyi)

4.



Передчуття
осені,
Кен ХнґЛейнґ
(Ken Hong
Leung)

Додаток В 2

Діагностика рефлексії за методикою А.Карпова

Інструкція. Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей, навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді:

1	—	абсолютно	невірно;
2		—	невірно;
3	—	скоріше	так;
4	—	не	знаю;
5	—	скоріше	вірно;
6		—	вірно;
7 – абсолютно вірно.			

Опитувальник

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.

2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало мені на думку.

3. Перш, ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можуть відволіктися від думок про нього.

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що стало початком ланцюжка думок.
6. Починаючи важке завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене - уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозне лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я буду діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я покручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, яка прийшла в голову.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я в першу чергу, починаю з себе.
20. Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обмірковувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене чекають оточуючі.
22. Буває, що обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з ним діалог.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають мої слова та вчинки в інших людях.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка:

Підсумуйте проставлені бали з питань №№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, і додайте суму інверсованого балів.

Бали за шкалами 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 необхідно інверсіювати:

Проставлені бали									
Інверсовані бали									

Додаток В 4

Рівні сформованості виконавської компетентності студентів за трьома критеріями

Рівні	Критерії						Узагальнені дані	
	Мотиваційний		Творчий		Діяльнісний			
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%

Фрагментарний	78	27,1	174	60	123	43,5	125	43,2
Репродуктивний	174	60	95	32,8	135	46,4	135	46,4
Компетентнісний	38	12,9	21	7,2	32	11,1	30	10,4
Всього	290	100	290	100	290	100	290	100