

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЧЕНЬ КАЙ

УДК 378.016:78 (477+510)

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИКА ВИКОНАВСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ І КИТАЮ**

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 Чень Кай

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

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Чень Кай. Методика виконавсько-просвітницької підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю – 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 проблемі формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх вчителів музики у процесі фортепіанного навчання. В сучасних умовах соціокультурних змін фахова підготовка студентів наповнюється новим змістом з посиленням творчої складової. В її межах гостро постає проблема визнання значущості професії вчителя музики, його просвітницької діяльності, яка виступає одним з можливих шляхів реалізації музично-культурного та особистісно-творчого розвитку учнівської молоді. При цьому неухильно зростає роль особистісних професійно значущих якостей і переконань майбутнього вчителя, які разом із набутими знаннями, вміннями й навичками уособлюють достойного представника музичної культури. Підготовка таких фахівців вимагає спрямувати навчальний процес на майбутню педагогічну діяльність, посилити її просвітницький аспект. У галузі мистецької освіти вона набуває інноваційного характеру, оскільки тільки той педагог може досягти високого рівня викладання, який здатний всебічного осмислити сучасну музично-педагогічну дійсність, самостійно оцінювати її позитивні і негативні сторони, а також творчо реалізувати власні ідеї. Викладене дає підстави вважати музично-просвітницьку діяльність важливою складовою професійного та духовного становлення майбутнього вчителя музики, що підсилює актуальність обраної теми дослідження.

У дослідженні визначено сутність виконавсько-просвітницької діяльності педагога-музиканта, підкреслено її практично-орієнтовану

спрямованість, метою якої є розробка нових форм і методів навчання у фортепіанному класі; застосування нових способів і технологій розвитку творчої особистості засобами музичного мистецтва.

Аналіз науково-методичних праць дозволив зробити висновок, що музично-просвітницькі уміння напрацювання певних дій, які формуються шляхом багаторазового повторення. До таких умінь належать підбір та необхідна дидактична обробка теоретичного матеріалу; досконале опрацювання музичного твору під час інструментально-виконавської діяльності; сформовані ораторські та комунікативні уміння. Згідно цих міркувань зміст поняття «просвітницькі уміння майбутнього педагога-музиканта» у дослідженні трактується як дидактично доцільні способи дій, котрі передбачають самостійне оволодіння музичним матеріалом на виконавському і вербальному рівнях з можливістю його трансформації у музично-просвітницькій діяльності. Відповідно готовність студентів до музично-просвітницької діяльності характеризується такими позиціями: позитивним емоційно-ціннісним ставленням до музично-просвітницької діяльності; володіння комплексом фахових знань в галузі історії та теорії музики у контексті світового мистецтва, вміння застосовувати ці знання в різних напрямках виконавсько-просвітницької діяльності (музично-виконавська майстерність, артистизм, образна і яскрава мова, комунікативні уміння і навички, емоційна переконливість тощо); сформованість й оволодіння різноплановими методичними знаннями та уміннями, необхідними для планування і організації музично-просвітницької діяльності, наявність організаційних здібностей.

З урахуванням цих позицій в основу запропонованої методики була покладена ідея виконавсько-просвітницької підготовки студентів вищих музично-педагогічних закладів на засадах феноменологічного, синергетичного, аксіологічного, особистісно-орієнтованого і тезаурусного підходів, а також обґрунтовані структурні компоненти виконавсько-просвітницьких умінь вчителя музики: музично-когнітивний, мисленнево-

операційний, комунікативно-операційний, інтерпретаційно-компетентнісний. З'ясовано, що музично-когнітивний і комунікативно-емоційний компоненти в ній набувають провідного значення.

Обґрунтовано, що ефективність формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх педагогів-музикантів забезпечують такі педагогічні умови: мобілізація виконавського ресурсу студентів на просвітницьку діяльність; спонукання до рефлексії просвітницької діяльності з орієнтацією на можливості творчого самовираження; використання евристичних методів навчання як засобу творчого розвитку майбутніх вчителів музики; впровадження різноманітних форм музично-просвітницької роботи.

Формування досліджуваного феномена ґрунтується на використанні таких евристичних *методів*: метод творчих проєктів, метод асоціацій і порівнянь, метод стильового аналізу музичних творів, метод створення художнього контексту і емоційної драматургії, метод синхронічного та діахронічного аналізу, метод сценічної драматизації музичних творів, звернення до внутрішньої чутливості, емоційності, осмислення власних переживань, втілення власного суб'єктивного відчуття музичного образу у процесі фортепіанного навчання забезпечують прийоми інверсії, синектики, синестезії, самовираження. Вони активізують власний досвід студентів у спілкуванні з мистецтвом, сприяють піднесеному характеру їх естетичних смаків.

З урахуванням цих позицій розроблено організаційно - методичну модель, яка розкриває особливості формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів у процесі фортепіанного навчання і включає мету, завдання, форми і методи навчання, які ґрунтуються на визначених принципах, педагогічних умовах і структурних компонентах досліджуваного феномену.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* здійснено цілісний науково-методичний аналіз проблеми формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх учителів музики;

конкретизовано зміст і структуру цього феномену; розроблено поетапну методичку формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання.

- *уточнено* сутність поняття «виконавсько-просвітницькі уміння»;
- *визначено* педагогічні умови формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх учителів музики, а також обґрунтовано можливості впровадження цих умінь у навчальний процес педагогічних університетів України та Китаю;
- *удосконалено* комплекс методів і прийомів формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх учителів музики в умовах фортепіанного навчання;
- *подальшого розвитку* набули питання фахової спрямованості просвітницької діяльності майбутніх учителів музики, збагачення їх музичного тезаурусу та активізації творчої самостійності в навчальному процесі.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробці й апробації методички формування виконавсько-просвітницьких умінь на всіх етапах фортепіанного навчання студентів; можливості використовувати матеріали дослідження у педагогічних університетах України і Китаю з урахуванням їх національних та ментальних особливостей. Викладені у дослідженні методичні положення поглиблюють сучасне розуміння теорії і практики фахової підготовки майбутніх учителів музики і можуть використовуватися для оновлення та коригування змісту таких навчальних предметів: «Музичний інструмент» (фортепіано) і «Концертмейстерський клас», а також для створення навчально-методичних посібників і методичних рекомендацій з метою удосконалення виконавсько-просвітницької діяльності студентів у процесі фортепіанного навчання.

Ключові слова: виконавсько-просвітницькі уміння, творчий потенціал, майбутній учитель музики, творче самовираження, виконавсько-просвітницька діяльність, виконавські та вербальні навички, музична культура.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Чень Кай. Особливості виконавсько-просвітницької підготовки майбутнього вчителя музики в системі вищої педагогічної освіти // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збір. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини . [ред.кол. : Безлюдний О.І. та ін.]. – Умань : ВПЦ Візаві, – вип. 14, Умань, 2016, с. 388-395.
2. Чень Кай. Теоретичні аспекти виконавсько-просвітницької підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми. СумДПУ імені А.С.Макаренка. 2018. с. 251-260
- 3 Чень Кай. Педагогічні умови просвітницької підготовки вчителя музики / Наукові праці ЧНУ, вип.291, Миколаїв, 2017, с.135-139
4. Чень Кай. Підходи та принципи формування досвіду просвітницької діяльності педагога-музиканта/ Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Серія 14, Теорія і методика мистецької освіти, вип. 23(28). К., 2017, с. 151-157
- 5.Чень Кай. Використання творчих завдань і активних методів навчання у процесі виконавсько-просвітницької підготовки вчителя музики. Молодь і ринок. - № 3 (170) , 2019. – с. 171-176.

Статті в іноземному науковому фаховому виданні

6. Chen Kai, Shcholokova Olga. Methodological basis of the future musicians-educators' performance-educational activity. Intellectual Archive. – Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2018. (Mai/June). Vol. 7. No. 3. PP.94-104.
7. Chen Kai. Methods for diagnosing performance-educational skills in future musicians-educators // Problems of the development of modern science: theory and practice: Collection of scientific articles. – EDEX, Madrid, España, 2018, 263-267.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Чень Кай. Проблема формування досвіду просвітницької діяльності магістра музичного мистецтва /Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (VI школа методичного досвіду. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю). Вінниця, 2016, с. 71-75.

- 9.Чень Кай. Генеза становлення теорії та практики просвітництва в музично-педагогічній освіті / Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, вип. 52. Вінниця, 2017, с. 200-204.

10. Чень Кай. Методологічна сутність музично-просвітницької підготовки педагога-музиканта. / Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору.Вип. 5 . – Вінниця, 2017,с. 241-244.

11. Характеристика музично-просвітницької діяльності магістра музичного мистецтва / Педагогіка музичного мистецтва та хореографії у контексті інтеграціоналізації професійної освіти. Матеріали міжнародн. Науково-практичн. конференції, Мелітополь, 2016. – 154-156.

12. Застосування творчих проектів у виконавсько-просвітницькій діяльності педагога-музиканта/Актуальні проблеми музичної освіти та виховання. Зб. наук. праць. – Вінниця, 2018. – 218-221 с.

ABSTRACT

Chen Kai. Methodology of executive education of future music teachers in the universities of Ukraine and China - 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, 2018.

The contents of the annotation

The dissertation is devoted to the problem of forming executive and educational skills of future music teachers in the process of piano learning. The professional training of music teachers is filled with qualitatively new content in the context of their adaptation to the current conditions of socio-cultural changes

through the strengthening of the creative component in all types of professional activities. Within it, the problem of acknowledgment of the importance of the profession of music teacher, his educational activities, which is one of the possible ways of implementing the musical and cultural and personal and creative development of student youth, is acutely raised.

At the same time, the role of personally important professional qualities and beliefs of the future teacher, which together with the combined knowledge, skills and abilities, represents a worthy bearer of musical culture. The training of such specialists requires qualitative changes in the aspect of the formation of the installation for future activities, the sharpening of its social aspect, and the enhancement of the educational importance of the profession.

In the field of arts education, it acquires an innovative character, as only a teacher capable of comprehensive and objective comprehension of musical and pedagogical reality, to its independent critical assessment and the creative realization of its own ideas can achieve a high level of education. The above gives grounds to consider musical and educational activities as one of the main components of the professional and spiritual formation of the future music teacher and an important part of his professional growth, which increases the relevance of the chosen topic of study.

The research determines the essence of the educational-educational activity of a teacher-musician, emphasizes its practical orientation aimed at developing new forms and methods of artistic and pedagogical activity; application of new ways and technologies of development of creative personality means of art.

The analysis of scientific and methodological works allowed us to conclude that musical-educational skills are acquired as a result of certain actions, formed by repeated repetition. Such skills include the selection and necessary didactic processing of theoretical material; perfect work of musical composition during instrumental and performing activities; formed oral and communicative skills.

According to these considerations, the content of the concept "educational skills of the future teacher-musician" in the study is interpreted as a didactically feasible way of action that involves the independent acquisition of musical material

at the performing and verbal levels with the possibility of its transformation into musical education.

Accordingly, students' readiness for musical education is characterized by the following positions: the presence of a stable positive emotional and value relation to musical and educational activities; possession of a system of special knowledge in the field of history and theory of music in the context of world art, the ability to apply this knowledge in musical education; possession of an arsenal of professional skills related to the practical implementation of musical education activities (musical and performing arts, artistry, figurative, meaningful language, communicative skills and abilities, emotional persuasion, etc.); the formation and free possession of the system of methodological skills necessary for the planning and organization of musical education, the availability of organizational abilities. Taking into account these positions, the idea of executive education of students of higher educational establishments on the basis of phenomenological, synergistic, axiological, person-oriented and thesaurus approaches was grounded in the proposed methodology, as well as grounded structural components of the educational and educational skills of the teacher of music: musical- cognitive, thought-operative, communicative-operational, interpretive-competent. It was found out that the musical-cognitive and communicative-emotional components in it are of the highest importance.

It is substantiated that the efficiency of formation of executive-educational skills of future teachers-musicians is ensured by the following pedagogical conditions: mobilization of the executive resource of students for educational activities; induction of reflection of educational activity with the focus on the possibilities of creative self-expression; use of the design method as a means of creative self-development and self-realization of future music teachers; introduction of various forms of musical education work.

The formation of the investigated phenomenon is based on the use of such heuristic methods: the method of creative projects, the method of associations and comparisons, the method of stylistic analysis of musical works, the method of

creating an artistic context and emotional drama, the method of synchronic and diachronic analysis, the method of stage dramatization of musical works,

Appeal to internal sensitivity, emotionality, comprehension of their own experiences, the embodiment of their own subjective sense of musical image in the process of piano learning provide methods of inversion, synectics, synesthesia, self-expression. They activate the use of their own experience of students in communicating with art, contribute to the elevated nature of their aesthetic attitudes.

Taking into account these positions an organizational - methodical model is developed that reveals the peculiarities of the formation of executive - educational skills of students in the process of piano learning and includes the purpose, tasks, principles, pedagogical conditions, structural components, forms and methods of teaching.

Scientific novelty of the research is that:

- for the first time a holistic scientific analysis of the problem of the formation of executive-educational skills of future music teachers; the content and structure of this phenomenon are specified; a step-by-step methodology for the formation of executive-educational skills of future music teachers in the process of piano learning was developed.
- the essence of the concept "executive-educational skills" is specified;
- the pedagogical conditions for the formation of executive and educational skills of future music teachers are determined and the possibilities of their introduction into the educational process of the pedagogical universities of Ukraine and China are substantiated;
- a complex of methods and techniques for the formation of executive and educational skills of future music teachers in the conditions of piano learning;
- further development of the issue focused on the educational activities of future music teachers, enriching their musical thesaurus and activating creative self-esteem.

The practical significance of the results of the research is to develop and approve the method of gradual formation of executive and educational skills of

students in the process of piano learning; Possibilities to use the research materials in the pedagogical universities of Ukraine and China, taking into account national and mental peculiarities. The methodological provisions outlined in the study deepen the contemporary understanding of the theory and practice of the future training of future music teachers and can be used to update and correct the content of the following subjects: "Musical Instrument" (piano) and "Concert Master Class", as well as for the creation of teaching aids and methodical recommendations for the purpose of improving the performance-educational activity of students in the process of piano learning.

Keywords: executive-educational ability, creative potential, future teacher of music, creative expression, performing-educational activity, performing and verbal skills, musical cultur

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| АНОТАЦІЯ..... | 2 |
| ЗМІСТ..... | 12 |
| ВСТУП..... | 13 |
| РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІКИ МИСТЕЦТВА..... | 21 |
| 1.1 Генеза становлення теорії та практики музичного просвітництва | 21 |
| 1.2.Сутність музично-просвітницької діяльності педагога-музиканта..... | 43 |
| Висновки до першого розділу..... | 65 |
| Література до першого розділу..... | 68 |
| РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА- МУЗИКАНТА ДО ВИКОНАВСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | 78 |
| 2.1. Наукові підходи та принципи виконавсько-просвітницької діяльності педагога-музиканта..... | 78 |
| 2.2 Зміст і структура виконавсько-просвітницької підготовки майбутніх педагогів-музикантів в університетах України і Китаю..... | 98 |
| Висновки до другого розділу..... | 126 |
| Література до другого розділу..... | 130 |
| РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ВИКОНАВСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 139 |
| 3.1. Аналіз стану підготовленості майбутніх педагогів-музикантів України і Китаю до виконавсько-просвітницької діяльності..... | 139 |

| | |
|---|-----|
| 3.2. Експериментальна перевірка методики формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх вчителів музики у процесі фортепіанної підготовки..... | 163 |
| Висновки до третього розділу..... | 192 |
| Загальні висновки..... | 194 |
| Додатки..... | 201 |

ВСТУП

Нова соціокультурна ситуація в різних країнах світу, зокрема в Україні та Китаї, сприяє оновленню змісту музично-педагогічної освіти. Поступово він набуває гуманістичного характеру, надаючи пріоритету загальнолюдським цінностям. В його межах гостро постала проблема значущості професії вчителя музики в контексті просвітницької діяльності, яка виступає одним з можливих шляхів реалізації музично-культурного та особистісно-творчого

розвитку учнівської молоді. При цьому значно зростає роль особистісних якостей і переконань майбутнього вчителя музики, оскільки вони разом із набутими знаннями, уміннями й навичками уособлюють гідного представника музичної культури. Підготовка таких фахівців вимагає якісних змін щодо спрямованості на майбутню діяльність і посилення її просвітницького значення. В галузі мистецької освіти вона набуває інноваційного характеру, адже високого рівня навчання може досягти лише той педагог, котрий здатний всебічно і об'єктивно осмислювати музично-педагогічні проблеми, самостійно і критично оцінювати сучасну музичну ситуацію і творчо реалізувати власні ідеї. Викладене дає підстави вважати музично-просвітницьку діяльність важливою складовою професійного та духовного становлення, а також фахового зростання майбутнього вчителя музики, що підсилює актуальність обраної теми дослідження.

Для нашого дослідження концептуальне значення мали роботи в різних напрямках наукового знання: естетико-філософському (Ю. Борєв, О. Буров, Гун Нілі, Ду Веймін, І. Зязюн, М. Каган, Лі Цзехоу, Г. Меднікова, Л. Столович, Фен Юлань та ін.), культурологічному (Н. Мельникова, В. Чинаєва, О. Шевнюк); музично-психологічному (Л. Бочкарьов, В. Петрушин, В.Шульпяков); музично-просвітницькому (Б. Асаф'єв, І. Соллертинський, В. Васіна-Гроссман, Д. Кабалевський, Л. Мазель, А. Соловцев, М. Ройтерштейн, В. Шацька, С. Шип), в яких розкривається специфіка музичного мистецтва, а також семантики музичної мови для розкриття змісту музичного твору. Це дозволило обґрунтувати теоретичні аспекти виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх вчителів музики з точки зору їх фахової підготовки і розвитку музичного мислення, тобто як процес оволодіння музичною і вербальною мовою.

З позицій нашого дослідження особливого значення набувають праці теоретико-методологічного спрямування (Н. Гуральник, А. Зайцевої, А. Козир, В. Лабунця, Н. Мозгальнової, Г. Падалки, О. Ребрової, О. Отич, О. Рудницької, В. Федоришина, О. Хижної, О. Щолокової, Д. Юника), у яких підкреслюється,

що на сучасному етапі музично-педагогічної освіти та інструментально-виконавського навчання майбутніх вчителів музики вагомим значення набуває їх підготовка як кваліфікованих фахівців, здатних здійснювати просвітницьку роботу у різних сферах музичної діяльності, поширювати серед учнівської молоді високохудожні зразки музичного мистецтва, активно впливати на формування їх музично-естетичного досвіду.

Протягом останніх десятиліть з'явилися наукові дослідження, в яких проблема музичного просвітництва висвітлювалася в різних аспектах, а саме: просвітницька підготовка студентів педагогічних університетів на культурологічних засадах (Т.Жигінас, С.Мельничук, О.Олексюк, О.Щолокова); формування готовності майбутніх вчителів музики і початкових класів до здійснення просвітницької діяльності на уроках музики (І.Полякова, Л.Кожевнікова, О. Кузнецова, Є.Куришев, Л.Масол, О. Мельник, О.Халікова). Ці автори у своїх дослідженнях характеризують музичне просвітництво діяльністю, котра сприяє розвитку музичних інтересів, потреб і смаків учнівської молоді і таким чином формує музичну культуру суспільства. За визначенням цих авторів, здатність до такої діяльності формується завдяки наявності у студентів інтеграції психолого-педагогічних і фахових знань та умінь, а також професійної готовності здійснювати виконавсько-просвітницьку діяльність у мінливих умовах сьогодення.

Аналізуючи наукову спадщину з означеної проблеми у дослідженнях вище зазначених авторів, можна констатувати, що багато її аспектів ще потребують наукового висвітлювання. Важливість відповідних досліджень підсилюється суперечностями між:

а/ соціальною потребою у педагогах, здатних реалізовувати музично-просвітницьку діяльність у різних ланках загальної освіти і недостатньою розробленістю цих питань у вищих музично-педагогічних навчальних закладах;

б/ необхідністю здійснювати вчителем музично-просвітницьку діяльність і низьким рівнем сформованості у студентів готовності оволодівати цією діяльністю. Вказані протиріччя свідчать про актуальність даної проблеми дослідження, смисл якої ми бачимо у розробці поетапної методики і обґрунтуванні педагогічних умов фахової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів до виконавсько-просвітницької діяльності.

Визначені суперечності, теоретична і практична значущість окресленої проблеми, а також недостатній рівень її розробки зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика виконавсько-просвітницької підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю»*

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за темою «Вдосконалення музично-естетичного навчання учнівської молоді у різних ланках мистецької освіти». Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 10 від 28 січня 2016 р.).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити методику виконавсько-просвітницької підготовки майбутніх вчителів музики в умовах фортепіанного навчання.

Об'єкт дослідження - процес фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Предмет дослідження –методика формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх вчителів музики в умовах фортепіанного навчання.

Відповідно до визначеної мети, об'єкта і предмета дослідження були визначені такі **завдання**:

- визначити наукову сутність ключового поняття «виконавсько-просвітницькі уміння» в результаті аналізу наукової літератури та

обґрунтувати перспективність їх формування в умовах фортепіанного навчання;

- розробити компонентну структуру виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх вчителів музики;
- виділити педагогічні умови, що сприяють формуванню виконавсько-просвітницьких умінь та перевірити їх дієвість в умовах фахової підготовки студентів;
- обґрунтувати теоретичну модель формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх вчителів музики у процесі фортепіанного навчання;
- запропонувати поетапну методикау формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх вчителів, експериментально перевірити її ефективність та підтвердити отримані результати методами математичної статистики.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення і висновки, що стосуються:

- концептуальних положень філософії освіти (В.Андрущенко, І. Зязюн, І. Зимня, В. Кремень, Г. Меднікова, Мен-Цзі Лі Цзехіу та ін.);
- сучасних психологічних і педагогічних аспектів формування виконавсько-просвітницьких умінь (Т. Адорно, Г. Буш, Е. Гуревич, Л. Дись, Л. Казанцева, В. Сухомлинський, М. Хоркзаймер) ;
- теорії та методики мистецької освіти (Е.Абдуллін, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О.Ростовський, О. Рудницька, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова, а також Би Сучжи, Ге Де Юуй, Гао Цонжен, Лін Чженьган, Лю Цинган, Чжао Сяошень, Ши Цзюнь-бо) ;
- теорії та методики інструментальної підготовки (В. Давидов, Е. Гуренко, Є. Ліберман, Н Мозгальова, В. Москаленко, Г. Ципін, В. Шульгіна)

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети дослідження використовувався комплекс загальнонаукових і спеціальних методів теоретичного та емпіричного рівнів.

До *першої групи* відносяться методи компаративного та історіографічного аналізу філософської, психолого-педагогічної та музикознавчої літератури з проблеми дослідження; вивчення педагогічного досвіду в галузі музичної освіти і навчання в Україні і Китаю. За допомогою цих методів було розкрито і конкретизовано зміст та структуру виконавсько-просвітницьких умінь, визначено критерії та показники рівнів сформованості означеного феномену; обґрунтовано організаційно-методичну модель формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів.

Другу групу утворюють методи цілеспрямованого прямого і опосередкованого педагогічного спостереження, бесіди, анкетування, інтерв'ювання студентів та викладачів; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний), які дозволили діагностувати стан і визначити рівні сформованості виконавсько-просвітницьких умінь студентів, а також експериментально перевірити ефективність запропонованої організаційно-методичної моделі, забезпечити достовірність отриманих результатів на всіх етапах дослідної роботи.

До *третьої групи* відносяться методи статистичної і математичної обробки експериментальних результатів дослідження для доведення достовірності й педагогічної доцільності, представлених у вигляді таблиць і рисунків з метою наочного відображення ефективності розробленої методики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* здійснено цілісний науковий аналіз проблеми формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх учителів музики; визначено зміст і структуру цього феномену; розроблено поетапну методику формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання.

- *уточнено* сутність поняття «виконавсько-просвітницькі уміння»;

- *визначено* педагогічні умови формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх учителів музики та обґрунтовано можливості їх впровадження у навчальний процес педагогічних університетів України та Китаю;

- *удосконалено* комплекс методів і прийомів формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх учителів музики в умовах фортепіанного навчання;

- *подальшого розвитку* набули питання фахової спрямованості виконавсько-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики, збагачення їх музичного тезаурусу та активізації творчої самостійності.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробці й апробації методики формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів на всіх етапах фахового навчання; можливості використовувати матеріали дослідження у педагогічних університетах України і Китаю з урахуванням національних та ментальних особливостей студентів. Викладені у дослідженні методичні положення поглиблюють сучасне розуміння теорії і практики фахової підготовки майбутніх учителів музики і можуть використовуватися для оновлення та коригування змісту навчальних предметів «Музичний інструмент» (фортепіано) і «Концертмейстерський клас», а також для створення навчально-методичних посібників і методичних рекомендацій з метою удосконалення виконавсько-просвітницької діяльності студентів у процесі фортепіанного навчання.

Апробація результатів дисертації. Основні наукові положення, навчально-методичні матеріали та рекомендації щодо формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів у формі доповідей та повідомлень оприлюднені автором на *Міжнародних* науково-практичних конференціях: «Педагогічні умови формування музично-просвітницької діяльності майбутніх фахівців музичної освіти» / XIII Міжнародна конференція Концептуальні проблеми модернізації сучасної системи освіти на засадах формування духовно-патріотичних цінностей студентської молоді

(Вінниця -Бар 17-19 березня 2016 р.), «Гене́за становлення теорії та практики музичного просвітництва». «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2016), «Особливості інтерпретації музичного твору у просвітницькій діяльності педагога-музиканта»/ Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» Київ, 2017), «Наукові засади музично-просвітницької діяльності педагога-музиканта»: Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства/ Матеріали і тези III Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених і студентів (Одеса, 2017), «Просвітницька спрямованість інструментальної підготовки магістра музичного мистецтва» /VII Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017), «Характеристика музично-просвітницької діяльності магістра музичного мистецтва/ Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Мелітополь, 2016); *Всеукраїнських* науково-практичних конференціях: «Просвітницька спрямованість інструментальної підготовки магістра музичного мистецтва» /Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (VI школа методичного досвіду) (Вінниця, 2017), «Особливості виконавсько-просвітницької підготовки майбутнього вчителя музики в системі вищої педагогічної освіти» /Проблеми підготовки сучасного вчителя (Умань, 2016), «Музично-просвітницька спрямованість інструментальної підготовки магістра музичного мистецтва/ Читання пам'яті О.П. Рудницької (Київ, 2016 р.), «Педагогічні умови підготовки педагога-музиканта до виконавсько-просвітницької діяльності// Музичне мистецтво і освіта: досвід та інноваційні шляхи розвитку (Вінниця, 2017), «Методологічна основа формування досвіду просвітницької діяльності магістра музичного мистецтва / Міжвузівська науково-практична конференція «Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення» (Хмельницький, 2017), ««Методичні

аспекти виконавсько-просвітницьких умінь педагога-музиканта». Читання пам'яті О.П. Рудницької (Київ, 2017), «Сутність і структура виконавсько-просвітницької діяльності педагога-музиканта» / II мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О.Я. Ростовського «Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики» (Ніжин, 2018), «Інноваційна спрямованість підготовки педагога-музиканта до виконавсько-просвітницької діяльності» (Харків, 2018); звітних наукових конференціях аспірантів та викладачів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Впровадження результатів дослідження здійснено в навчальний процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07 -10/1735 від 28 листопада 2018 р.); Кам'янець-Подільського Національного університету імені І. Огієнка (довідка № 103 /18 від 30.11 2018 р.); Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57-22/1559 від 11.12.2018 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення і висновки дисертації відображені у 11 публікаціях, 5 з яких надруковано у провідних фахових виданнях, 2 - у міжнародних наукових виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із анотації, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 211 сторінок. Обсяг основного тексту – 201 сторінок. У роботі подано 15 таблиць, 11 рисунків, що разом з додатками становить 10 сторінок.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІКИ МИСТЕЦТВА

У першому розділі "Теоретичні засади музичного просвітництва в контексті педагогіки мистецтва" на основі аналізу наукової літератури визначено передумови становлення й розвитку Просвітництва як соціально-економічного і культурно-історичного феномена. Проаналізовано його зміст та форми, показано роль музичного просвітництва в духовному й культурно-

освітньому розвитку суспільства. Узагальнення теоретичних підходів дозволило визначити основні позиції щодо підготовки майбутнього учителя до музично-просвітницької діяльності.

1.2 Генеза становлення теорії та практики музичного просвітництва

Одним з культурологічних явищ, до якого останнім часом звертає увагу педагогічне товариство, є феномен просвітництва. Його становлення обумовлювалось появою на межі XVII-XVIII ст. нової ідейної філософської течії, котра, почавшись в Англії, поширилася на Францію, Німеччину, Центральну Європу і навіть північну Америку. Це явище було підготовлено змінами в умовах життя, що відбувалися під впливом нових ідей, розвитку соціально-економічних відносин, природничо-наукових відкриттів та поширення раціоналізму - віри у безмежні можливості людського розуму і водночас критики існуючих на той час традиційних звичаїв і моралі. Мислителі епохи Просвітництва наполягали на тому, що істину потрібно шукати, спираючись на науку та експериментальні данні, а також на раціональне мислення.

Нові ідеї охоплювали різні боки життя - релігію і політику, освіту й виховання, культуру й мистецтво, науку і техніку. Провідним пафосом, духом і підґрунтям ідеології Просвітництва була безмежна та щира віра у перетворюючу й всеперемагаючу силу людського розуму і просвітництва, у неминучість настання так званого «царства розуму». Саме на такій вірі будувався домінуючий настрій доби – оптимізм і радісне світосприйняття.

Само поняття «просвітництво» походить від німецького *Aufklärung*; англійського *Enlightenment*; французького *Les Lumieres* та іспанського *Ilustracion*. Разом з тим у кожній країні Просвітництво мало певні особливості. Просвітницький світогляд об'єднав представників різних соціальних верств і професій; він знайшов яскраве відображення у філософії, науці та мистецтві [86].

Мислителі цієї епохи - просвітителі - вірили в «природне світло розуму». На їхню думку, людина є розумною істотою і тому може перетворити суспільство згідно прогресивних уявлень, варто лише використати закладені в кожній людині здібності. Для цього необхідно виховувати дітей, а в суспільстві поширювати корисні знання і наукові відкриття. Цю епоху не випадково називають «добою розуму». Просвітителі вірили в силу знань, а у досягненнях науки й техніки вбачали поштовх для виникнення прогресу - неухильного просування людства вперед.

Вивільнена від тисків релігійної гріховності людина набуває в той час монументальної значущості та стає центром просвітницької ідеології. Серед головних причин людських мук і страждань філософи виділяють нахабство, мракобісся і релігійний фанатизм. Зокрема, у роботі "Діалектика Просвітництва" М.Хоркхаймер і Т.Адорно зазначають, що програмою просвітителів було рятування світу від чарів; розвіювання міфів і цілковите змінення людської уяви за допомогою наукових знань. На переконання просвітителів, тільки за допомогою знань можна було досягти добробуту й процвітання [86].

Коло талановитих просвітителів-енциклопедистів склалося у Франції: М.- Ф. Вольтер, К. Гельвецій, П. Гольдбах, Д. Дідро, Д'Аламбер, Ш. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо. Зокрема, К. Гельвецій причину всіх людських нещасть бачив у неучтві. Він наголошував, що поступове поширення знань серед народу дозволить людям вийти з жахливого стану, що неодмінно позначиться на подальших соціальних процесах. При цьому особливої уваги К. Гельвецій надавав постаті вчителя як найбільш освіченій людині [13]. Завдяки зусиллям просвітителів Франція перетворилася на центр європейського інтелектуального життя, з якого дух Просвітництва поширювався всією Європою.

Прапором цієї епохи стала «Енциклопедія, або Тлумачний словник наук, мистецтв і ремесел» (1751-1780). На запрошення її видавців – Д. Дідро і Д'Аламбера – статті для «Енциклопедії» писали відомі на той час вчені та

письменники. У цих працях вони сміливо висловлювали свої судження, тому видавців часто звинувачували у поширенні небезпечних ідей. Всього було видано 35 томів, які містили наукові статті з відповідними ілюстраціями і таблицями. «Енциклопедія» швидко розповсюджувалася і користувалася широкою популярністю, замінюючи багатьом людям бібліотеки і залучаючи їх до різнобічних знань. Їй також належала чимала заслуга у формуванні нової людини, яка відрізнялася активністю, заповзятістю, спрямованістю у майбутнє. Завдяки просвітителям ідеалами цієї доби стали Свобода, Рівність, Братерство, мир, ненасильство, критичне ставлення до авторитетів (вільнодумство), свобода, добробут і щастя людей.

Вперше категорію «просвітництво» застосували у своїх працях М.-Ф.Вольтер і Й.Гердер, але остаточно вона увійшла до вжитку після виходу статті німецького філософа І. Канта "Що таке Просвітництво?". В цій роботі мислитель розглядає просвітництво як вихід людини із стану власного неповноліття. Він розкриває його основний принцип — надання людському розуму статусу найвищої інстанції у вирішенні всіх проблем. Відповідаючи на питання «що таке просвітництво?» він закликає: *Sapere aude!* (Відчувай мужність користуватися власним розумом!). У такому вигляді просвітництво в роботі філософа набуло ознак узагальненої ідеї [38,127].

З часом представникам цього суперечливого, неоднорідного й в той же час міцного ідейного руху почали надавати звання «просвітник». У широкому розумінні його отримували всі розповсюджувачі знань для широких верств народу. Ці діячі щіро вірили в перетворювальну силу освіченості; вони вважали, що завдяки здобутим знанням людство стане на шлях прогресивному розвитку і створить справедливе суспільство.

Усіх просвітників об'єднувала спільна позиція щодо визначальної ролі навчання в житті кожної особистості. Вони надавали виключного значення знанням як безцінного скарбу людини, вірили в те, що завдяки їм можна «вдосконалювати» особистість, позбутися всього негативного у її житті. Відтак просвітники не тільки критикували існуючу систему навчання і

виховання, але й намагалися проголосити нові ідеї і принципи, які збагачували педагогічну науку новими уявленнями, що відбувалися у суспільстві. Відтак багатьох діячів-просвітників об'єднувало прагнення перебудувати освіту згідно із гуманістичними та демократичними ідеалами.

Відомо, що знаменитий філософ і музикант Жан-Жак Руссо багато уваги приділяв просвітництву і вихованню. Так, у романі «Еміль, або про виховання» він розглядав формування музичних здібностей як важливе завдання музичного виховання і навіть надав методичні поради щодо розвитку музичного слуху й голосу. Для засвоєння музичної грамоти він пропонував цифрову нотацію, яку згодом почали використовувати для навчання дітей у європейських країнах, зокрема й в Україні [74].

Реформаторські ідеї та естетичні погляди просвітителів знайшли яскраві втілення в галузі мистецтва. Зокрема, думки Д. Дідро стосовно ролі театру у вихованні народних мас стали поштовхом у здійсненні оперної реформи К. Глюка, яка базувалась на єдиних еталонах краси для всіх творів мистецтва, а саме — простоті, правдивості та природності. В його творчості міфологічна опера, яка на той час переживала гостру кризу, перетворилася на справжню музичну трагедію, сповнену сильних пристрастей. Вона несла в собі високі ідеали вірності, боргу, готовності до самопожертви.

Зазначимо й таку особливість як збільшення на той час потреби у світській музиці, посилення її ролі у житті. Безумовно, церковна хорова і органна музика залишалися найбільш розповсюдженими видами музичного мистецтва, але поступово вони все більше набували світського характеру.. Придворні композитори створювали музичні п'єси для виконання в палацах знатних та багатих людей. Поширенню світської музики сприяло створення у великих містах оперних театрів, консерваторій і концертних залів. Це, в свою чергу, підвищувало професійну підготовку музикантів-інструменталістів і вокалістів. Враховуючи ці тенденції, в Італії продовжувало розвиватися мистецтво виготовлення прекрасних за звучанням струнних музичних

інструментів на основі традицій видатних майстрів у цій галузі – Амати, Гварвері і Страдіварі.

В епоху Просвітництва творили видатні композитори, які залишили яскравий слід у розвитку світової музичної культури. Серед них виділяється діяльність німецьких композиторів і органістів, творців німецької національної музики Г. Генделя (1685- 1759) і Й. Баха (1685-1750). Вони працювали у різних жанрах, створюючи світські й духовні кантати, меси, ораторії, хорали, концерти для оркестрів, п'єс для органу, скрипки, флейти, клавесина. Композитори використовували і переробляли величезний матеріал з народних хорів, пісень і танців. Навіть твори, призначені для церковного богослужіння вони у багатьох випадках наповнювали світським прекрасним і оптимістичним звучанням. Їх твори вирізняються глибиною і силою почуттів, безперервним й цілеспрямованим рухом, натхненно відображаючи усі сторони духовного світу людини. Могутня геніальність цих композиторів відкрила нову епоху в історії світової музичної культури, підіймаючи велич просвітницької думки. Суспільно-політичні, етико-естетичні прояви просвітницького світогляду стали своєрідним підґрунтям для формування віденської класичної школи, яскраві зразки якої представлені творчістю Й. Гайдна, В.А. Моцарта та Л.В. Бетховена.

Безумовно, уявити музичне мистецтво доби Просвітництва неможливо поза творчості геніальною композитора і новатора Й.Гайдна (1732-1809 рр.). В історію музичного мистецтва він справедливо увійшов як "батько" симфоній і квартетів, засновник класичної інструментальної музики, родоначальник сучасного оркестру. П.Чайковський писав про нього: "Він обезсмертив себе удосконаленням чудової, ідеально розумної форми сонати і симфонії. Не було б його — не було б ні Моцарта, ні Бетховена". Найзнаменитішими творами Й. Гайдна стали опера "Несподівана зустріч", симфонії "Ранок", "Полудень", "Вечір", "Ля пассіона", "Паризькі симфонії" та "Лондонські симфонії, ораторії "Створення світу" і "Пори року" тощо, в яких самобутньо проявилися просвітницькі ідеї [18, 71].

Виняткове місце в музиці XVIII ст. належить геніальному австрійському композитору Вольфгангу Амадею Моцарту (1756-1791). Він став реформатором усіх відомих на той час музичних жанрів, творцем геніальної музики, яка стала символом краси і гармонії. У його музиці знайшов відображення просвітницький реалізм. Улюбленим музичним жанром композитора була опера, адже завдяки її персонажів утворювалась можливість показати стосунки між людьми, розкрити їхні почуття і прагнення. Прагнучи розкрити драматургію оперних сюжетів, Моцарт одним з перших композиторів почав використовувати для написання опер літературні джерела, що сприяло їх популяризації серед населення. У операх "Викрадення із сералю", "Весілля Фігаро", "Дон Жуан", "Чарівна флейта" він створив різнобічні й живі характери, показав пульсуюче життя людини, переходячи від жарту до серйозності, від веселоців до смутку. Такі ж риси притаманні іншим творам композитора, зокрема симфоніям, численним сонатам, концертам і квартетами. Його твори до сьогоднішнього дня залишаються взірцем мистецької досконалості, стверджуючи розумність і гармонійність будови світу.

Просвітницьким духом пронизана й музика Л. Бетховена. Він був видатним симфоністом, творцем героїчного музичного стилю, піаністом і диригентом. Сучасник Великої французької революції, вихований на ідеях епохи Просвітництва, німецької класичної літератури і філософії, Бетховен втілює в своїх творах бунтівний пафос, мрію про свободу і щастя людства.. Композитор захоплювався героїчними сюжетами, що відбилися в його увертюрах «Егмонт» і «Коріолан» та опері «Фіделіо», а також у фортепіанних сонатах «Патетична» і «Апассіоната». У кожному жанрі Бетховен був новатором, творцем нових форм і засобів музичної виразності. Зокрема, він розширив форму сонатно-симфонічного циклу, наповнив її драматичним змістом, що найбільш яскраво проявилось у Третій, П'ятій та Дев'ятій симфоніях. Музика Бетховена втілює ідеї Великої французької революції. Вона насичена драматизмом і величезною емоційною силою.

Намаганням відстоювати свої естетичні думки і погляди характеризується уся музично-просвітницька діяльність композитора Р. Шумана. Він вважав, що призначення митця полягає в тому, аби проливати світло в глибини людського серця. На сторінках лейпцігського «Нового музичного журналу» композитор пропагував свої естетичні погляди і сприяв формуванню музичних смаків суспільства. Він писав: «Геніїв наслідують ті, хто їх розуміє, ось чому просвітництво так необхідне» [18, 155]. Р. Шуман вважав, що призначенням митця є «проливання світла в глибини людського серця» і що «Закони моралі ті ж самі, як і закони мистецтва». [Там само].

Свої педагогічні та просвітницькі погляди композитор сформулював у збірнику афоризмів «Життєві правила для музикантів», кожен з яких містить цінну естетичну або педагогічну ідею [97].

Значний внесок у музичне просвітництво зробив також видатний композитор Ф. Ліст. Яскравий виконавець - піаніст і диригент – він протягом всього свого життя проводив величезну музично-просвітницьку діяльність. Незвичайною була спрямованість цієї діяльності. Композитор невтомно пропагував не тільки свої твори, а й твори інших видатних композиторів різних епох, ставив за мету пропаганду їх творчості та виховання музичних смаків сучасників.

Популяризуючи творчість композиторів, він використовував свою віртуозну техніку для створення різних транскрипцій, які дозволяли йому надавати публіці зразки серйозної музики. Так, за словами угорського дослідника творчості Ліста Д. Гаала, на його питання, навіщо він грає парафрази, Ліст відповів: «я переконався, що публіка любить дешеві ефекти. І цю її жадобу задовольняють видатні актори. Адже кому хочеться плавати проти течії? Зручніше віддати себе на волю хвиль. Тому я ще малим хлопчиком вирішив стати на боротьбу з низьким мистецтвом. Вам хочеться парафраз?» Будь ласка. Але тоді я виконаю вам «Дон Жуана! Потрібна фантазія з шаленими арпеджіо і веселими трелями? Отримайте їх. Але тільки разом з Шостою симфонією Бетховена» [54,200].

Створені у XVIII- XIX ст. музичні твори надавали можливість виявити талант не тільки композиторам, а й виконавцям, які популяризували їх твори хсеред широких верств населення. У виконанні цих музикантів цінувалася насамперед віртуозність, тобто вміння швидко виконувати складні твори. Зростання віртуозної техніки сприяло, а свою чергу, вдосконаленню усіх музичних інструментів, але найбільше органу, скрипки і клавесину. Удосконалений орган залишався обов'язковою приналежністю всіх великих католицьких церков і постійно звучав на богослужіннях. Широкою популярністю користувався клавесин, з'явилося нове сучасне фортепіано, що збагатило можливості музичної творчості композиторів та майстерності музикантів-виконавців. Вперше почали друкувати ноти музичних творів, що прискорило процес їх розповсюдження серед населення[18].

В Україні цього періоду також спостерігається підвищений інтерес до ідей просвітництва. Зазначимо, що паралельно із звичайним тлумаченням цього поняття як історичної епохи і антифеодальної ідейної течії сформувалося його нове значення. Під цим поняттям науковці стали розуміли прогресивну суспільну діяльність, метою якої є розповсюдження передових ідей і знань, а також розвиток освіти. Вони зауважували, що в основі слова «просвітництво» лежить корінь «світло» і нагадували, що ще за часів християнства у Київській Русі цим словом позначали світло як у фізичному, так й в духовному розумінні. Адже вже тоді вважалося, що воно ушляхетнює душу людини завдяки її залученню до пізнання високоморальних ідей.

Зокрема відомий філолог В. Даль вбачав у просвітництві діалектичне поєднання розуму та серця. За його визначенням, «просвітництво – це світло науки і розуму, яке зігрівається чистою моральністю; це також розвиток інтелектуальних та духовних сил людини», а «просвіщати, просвітлювати когось – дарувати людині світло розумове, наукове і моральне, повчати істинам і добру; навчити розум й серце» [23, 527]. Відповідно просвітителем вважається той, хто займається освітою [1, 278].

Схожу позицію висловлював М. Гоголь. За переконанням письменника, термін «просвітництво» найбільш яскраво представлений в його україномовній трактовці, тобто це слово передає прагнення «просвітити» наскрізь для пізнання чогось. Він вважав, що «просвітити – не означає навчити, наставити, освідчити або навіть освітити, але наскрізь висвітлити всю людину в її силах, а не тільки в одному розумі, розкрити всю її природу крізь очищувальний вогонь» [15,249].

Одним з перших навчальних закладів, в яких знайшли втілення усі фундаментальні принципи ідеології просвітництва (гуманізм, демократизм, всебічний розвиток особистості) була Києво-Могилянська академія. Вона стала головним освітнім і науковим центром, що розповсюджував духовне просвітництво на всю Україну.

До викладацького складу академії входили відомі на той час музиканти, які навчали студентів нотної грамоти, формували у них навички гри на різних музичних інструментах. Кожен студент мав оволодіти двома – трьома музичними інструментами [10]. На уроках музики вихованці також співали по нотах, розучували хорві твори релігійного спрямування.

В академії широко використовувалися колективні форми музикування. Студенти грали в оркестрах і ансамблях та співали в хорі. Особливою любов'ю слухачів користувався студентський хор, який вважали найкращим у Києві. Треба зазначити, що учасники і хорового і оркестрового колективів постійно займалися просвітницькою діяльністю. Вони брали участь у різних міських заходах та концертах, котрі присвячувалися релігійним святкам, урочистим прийомам тощо. Педагоги ухвалювали їх намагання самостійно створювати музичні твори, розучувати їх зі своїми товаришами й диригувати на концертних майданчиках. Крім церковних творів, студенти виконували народні пісні, готували музичний супровід до спектаклів, які ставили власними силами. З цими спектаклями вони мандрували по всій Україні, розповсюджуючи передові ідеї серед населення. Завдяки такій діяльності

багато випускників академії досягли значних успіхів у різних галузях мистецтва [Там само].

Історія української педагогічної думки зазначеного періоду також багата новаторськими ідеями, творчою, просвітницькою діяльністю видатних філософів, державних і громадських діячів, літераторів і музикантів. В першу чергу, вона асоціюється з ім'ям славетного мислителя, педагога і музиканта Г. Сковороди. Розглядаючи його творчість як музиканта і просвітителя, О. Шреєр-Ткаченко у роботі «Григорій Сковорода – музикант» відзначає: «Його твори закликали до самовдосконалення, оздоровлення людського суспільства, викривали потворні риси в ньому, виливали вічну печаль й тугу людини за прекрасним, справжнім і справедливим...» [94, 17]. Музичну культуру того часу прикрашають прізвища Д.Бортнянського, П. Гулак-Артемівського, М. Березовського, А. Веделя, С.Полоцького, Д.Ростовського, діяльність яких також позначалася значним просвітницьким характером.

Продовжувачем традицій просвітництва став відомий композитор, музикознавець і фольклорист П. Сокальський. Сучасникам він був добре знайомий як лектор-музикознавець. Протягом багатьох років композитор виступав у різних аудиторіях як пропагандист української музичної культури. Коло його інтересів було надзвичайно широким. Його хвилювали питання розвитку музичного мистецтва у давніх цивілізаціях і роль мистецтва в сучасному суспільстві та вплив на національну культуру народного музичного мистецтва. Цікаво, що П. Сокальський наголошував на важливості вивчення музики як науки, оскільки не розробленість її різних сфер як наукового знання призводило до недооцінки ролі музики в житті суспільства. Він був переконаний, що в музичному мистецтві є чимало питань, цікавих не тільки для педагогів, а й для психологів, соціологів та моралістів.

У своїх лекціях композитор звертав увагу на таку проблему як вплив народного музичного мистецтва на національну культуру. Він вважав щирим хранителем національної музичної мови народну пісню, тому закликав до вивчення національного фольклору. Таким чином, П. Сокальський став одним

з перших музикантів-просвітителів, який всебічно опікувався освіченістю широких кіл громадськості з питань музичного мистецтва [27, 49-55].

Відповідні просвітницькі ідеї знайшли відображення у діяльності українських письменників, поетів і науковців, зокрема в творчості П. Грабовського, М. Драгоманова, М. Костомарова, П. Куліша, Л. Курбаса, М. Максимовича, М. Пірогова, С. Русової, Л. Українки, І. Франка, Т. Шевченка та багатьох інших митців. Загальним для їх суспільних та педагогічних поглядів було прагнення перебудови освіти згідно національних традицій та гуманістичними і демократичними ідеалами. Такі думки не втратили свого значення й до нашого часу; вони постійно проголошуються в сучасних концепціях освіти та виховання.

У другій половині XIX с. на теренах Російської імперії відбулося становлення професійної музичної освіти, а також розквіт виконавського мистецтва і музичної педагогіки. Ці події тісно зв'язані з діяльністю братів А.Г. і М.Г. Рубінштейнів. Видатні музиканти, педагоги й суспільні діячі, вони віддали значну частину свого надзвичайного таланту музичній освіті та просвітництву, стали могутнім каталізаторами процесів, які назрівали в надрах музичної культури Росії.

Антон Рубінштейн вважався найкращим у світі піаністом, оскільки Ф. Ліст на той час вже майже припинив свою концертну діяльність. Рубінштейну була властива так звана «фрескова» манера гри, яка відрізнялася розмахом, могутньою силою, монументальністю художніх концепцій. Разом з тим слухачі захоплювалися надзвичайною співучістю його виконання, широким диханням й майстерністю фразування, а критики відмічали його магічну владу на аудиторію.

Маючи такий вплив на слухачів, А.Г. Рубінштейн сміливо утверджував новий тип концертної програми. Він майже не включав салонно-віртуозні твори заради «відпочинку» публіки. Вершиною його музично-просвітницької діяльності стали знамениті «Історичні концерти», які він проводив у різних містах Росії, Європи та США. Програми цих концертів включали твори всіх

видатних композиторів, які писали твори для фортепіано або клавіру, починаючи від англійських верджиналістів і закінчуючи сучасниками піаніста. Ці концерти й до сьогоднішнього дня вважаються видатним досягненням у галузі виконавського мистецтва і музично-просвітницької діяльності [13, 48, 58].

Цікаво, що для студентів Петербурської консерваторії А. Рубінштейн розробив курс «Історія літератури фортепіанної музики». Під час викладання цього курсу він виконував найбільш значні фортепіанні твори і сам надавав до них пояснення, художні та педагогічні коментарі. Ці лекції та виконання творів приголомшували студентів своїм блиском і художнім рівнем [74].

Величезне просвітницьке дійство виконавця виходило безпосередньо з педагогічної діяльності, але воно ще мало своє продовження. За ініціативою А.Рубінштейна у Петербурській консерваторії було відкрито спеціальне педагогічне відділення. Студенти цього відділення слухали лекції з методики викладання фортепіано і проходили педагогічну практику під керівництвом професора. Отже, А.Рубінштейн вже в той час усвідомлював відмінність завдань, які стоять перед майбутніми виконавцями і майбутніми педагогами-музикантами. Відтак він не тільки надав початок професійній музичній освіті, а й різним її галузям, які збереглися до нашого часу [Там само].

Діяльність братів Рубінштейнів сприяла активізації музикознавців, музикантів та вчителів, організації різних об'єднань з питань музично-естетичного виховання: створення різноманітних музичних товариств, музичних з'їздів, музичної журналістики тощо, які надзвичайно стимулювали розвиток та розповсюдження музичної освіти в суспільстві. Це, насамперед, російське музичне товариство (РМТ), безкоштовні музичні класи, творче товариство «Могутня купка» на чолі з композитором М. Балакіревим [Там само].

У післяреволюційний період не менш важливу роль у розвитку передової музично-просвітницької педагогіки зіграло відкриття Народних консерваторій і музичних класів за ініціативою передових діячів музичної

культури (Б. Асаф'єва, В. Каратигіна, М. Лисенка, Л. Ніколаєва, В. Софроничького, С. Танєєва, Б. Яворського та інших відомих музикантів). Ці навчальні заклади мали сприяти музично-естетичному вихованню, виконуючи своє головне призначення – впроваджувати музичну культуру в широкі верстви населення шляхом загальної музичної освіти. Тоді ж з'явилася ідея відкрити у цих закладах спеціальність лектора-музикознавця, здатного живим, пристрасним словом впливати на слухацьку аудиторію [16, 65, 76].

Зазначимо, що такі процеси удержавлення музичних закладів, а також перенесення акценту з суто професійного навчання на загальноосвітні проблеми вказувало на просвітницький напрямок музичної освіти. Тож цілеспрямована підготовка усіх працівників музичної культури – музикантів-педагогів, лекторів, музикознавців, виконавців – стала уособленням просвітницького напрямку нової системи музичної освіти. Завдяки їй поширювалася кількість осіб, яких можна було назвати музично-освіченою публікою [16].

Видатні музиканти замислювалися щодо шляхів розвитку масової музичної освіти і навчання. Серед них особливо плідною була робота Б. Асаф'єва, Б. Яворського, Н. Брюсової, В. Шацької, Н. Гродзенської, М. Румер. В їх працях прослідковувалась послідовність у використанні спадщини минулого, основу якої утворювали методичні принципи В. Одоєвського, Д. Заріна, С. Миропольського, А. Маслова, А. Карасьова.

Цікавим практичним досвідом у даному напрямку стала робота В. Шацької у дитячій трудовій колонії «Бодре життя». Там у житті дітей значне місце займало мистецтво: музика, живопис, театр. По суботах відбувалися музичні вечори, на які запрошувалися селяни з усієї округи. Перед виконанням творів їм розповідали про композиторів та їх творчість. Важливо, що просвітницьку роботу серед населення проводили не тільки педагоги, а й учні колонії.

В.Шацька допомагала дітям накопичувати музичні враження, прищеплювала й закріплювала потребу спілкування з мистецтвом, розуміння його сутності. У своїй методичній праці «Музика в школі» В. Шацька охарактеризувала особливості проведення таких бесід і декцій-концертів. Вона виклала цілий ряд методично цінних рекомендацій з розвитку художнього сприйняття і музичних смаків учнів. Блискуче поєднуючи музично-виконавську і просвітницьку діяльність на уроках, В. Шацька розробляла вимоги до вчителів музики під час просвітницької роботи, які втілювалися в програми підготовки вчительських кадрів. Ці думки та міркування стали фундаментальними положеннями для наступних поколінь музикантів-педагогів [91].

Після жовтневого перевороту перед школою було поставлено завдання – не тільки надавати знання та вчити учнів, а й розвивати їх творчі задатки. Відтак освітні функції сплїталися з просвітницькими, що було закономірним, оскільки у процес навчання залучалися найширші маси учнів. В цьому плані найбільш плідною була педагогічна діяльність К. Ушинського, О. Духновича, В. Омелянченка, М. Драгоманова, М. Грушевського. Декларуючи важливість духовного піднесення учнівської молоді, вони надавали значну увагу проблемі музичного виховання. В наш час, в період переосмислення українським суспільством власної історії та визначення найважливіших освітніх й виховних задач, посилюється інтерес до їх педагогічної спадщини з метою збереження цінного досвіду.

Один з перших теоретиків музичної освіти, відомий композитор, музикознавець і педагог Б. Асаф'єв присвятив чимало своїх праць питанням музичного виховання дітей і пропаганді музичного мистецтва. Він бачив завдання просвітництва у намаганні «не нав'язувати музику, а переконувати нею, не розважати, а радувати» [4, 13]. Вчений, закликаючи до максимального розширення форм музичного просвітництва, бачив великі перспективи просвітництва в організації класів для слухання музики, концертів-лекторіїв, бесід, хорових колективів у школі, оркестрів, які мають об'єднувати колектив,

стимулювати розвиток творчої уяви і активності учасників у процесі виконання музики.

У багатьох роботах музикознавця червоною ниткою проходить думка стосовно того, що активізацію слуху слухачів необхідно здійснювати через різні форми виконавства. Асаф'єв вважав важливим для школярів перш за все широке естетичне сприйняття музики, яка, за його словами, «є певним явищем у світі, котре створила людина, а не наукова дисципліна, яку вивчають» [4, 52]. Цікавими були й його думки стосовно якостей, які повинен мати вчитель музики, а також необхідності розвивати музично-творчі реакції дітей.

Одночасно з розробкою питань музичного виховання в загальноосвітній школі композитори і педагоги значну увагу приділяли загальному музичному просвітництву. Такий вектор музичної освіти визначав характер їх роботи в народних консерваторіях і музичних школах, які відкривалися у різних містах країни. До цих навчальних закладів приймали не тільки дітей, а й дорослих. Здебільшого вони мали просвітницький характер і ставили за мету надати слухачам загальний музичний розвиток і початкову музичну грамотність. Для невідготовлених слухачів працювали студії та курси художньої самодіяльності, влаштовувалися безкоштовні лекції-концерти.

Згідно завдань музичного навчання і виховання змінювалися й вимоги до педагогів. Вони, за переконанням Б. Асаф'єва, повинні бути одночасно хормейстерами, теоретиками, ілюстраторами, організаторами і просвітителями. Для цього у подальшому створювалися музично-педагогічні інститути та відповідні факультети в музичних училищах і консерваторіях.

Розробка різних проблем музичного навчання здійснювалася й в повоєнні роки. При цьому основна увага зверталася на формування моральних переконань людини, її естетичних почуттів і потреб. Видатний педагог В. Сухомлинський вважав, що «культура виховного процесу в школі більшою мірою визначається тим, наскільки шкільне життя насичене духом музики». Вчений-педагог так описував свій досвід залучення учнів до музичного мистецтва: «Слово ніколи не може до кінця пояснити всю глибину музики, але

без слова не можна наблизитися до цієї найтоншої сфери пізнання почуттів. Я намагався, аби слово, пояснення музики було своєрідним емоційним тонутом, який пробуджує чутливість до музики. Слово повинно налаштовувати чутливі струни серця...Пояснення має нести в собі щось поетичне, щось таке, що наближає слово до музики. Його я намагався знайти в емоційній пам'яті вихованців: за допомогою слова створював картину, яка пробуджувала би спомини про пережите...»[81, 174]. Ця думка видатного педагога є надзвичайно цінною для розуміння ролі музичного просвітництва у вихованні учнівської молоді, оскільки у змісті бесід про музику підвищується ефективність художньої комунікації і збагачуються зв'язки у тріаді «композитор-виконавець-слухач»

Широко відомим став і його афористичний вислів: «Як гімнастика виправляє тіло, так музика виправляє душу людини» [82, 41].. Педагог зауважував, що інтерес до музики має стати рисою характеру, натури людини, тому закликав починати музичне виховання з раннього дитинства.

У 50-60-ті роки отримала широке розповсюдження у журналах і радіо-програмах для школярів така форма музично-просвітницької діяльності як бесіда. Надзвичайно цінними у цьому плані були бесіди композиторів М. Глієра, Ю. Шапоріна, С. Прокоф'єва у дитячому «Музичному радіожурналі», головним редактором якого був Д. Шостакович.

У книгах і журналах цього періоду з'явилася значна кількість «бесід», розрахованих на слухачів, які не тільки хочуть слухати, а й навчитися розуміти музику. Їх авторами були В. Васіна-Гроссман, В. Володимиров, Й. Волинський, Д. Дружиніна, Г. Поляновський, М. Ройтерштейн, А. Чернов та ін. У невимушеній формі лектори розповідали про музичне мистецтво і його твори, характерні особливості музичної мови та їх значення для створення художньо-образного змісту в музиці.

Проблемами музичного просвітництва опікувався також видатний піаніст і педагог Г. Нейгауз. У статті «Наша піаністична культура», яка була опублікована в журналі «Радянська музика» (1937), він відмічав: «Піаніст не

повинен бути для своєї аудиторії ні улесливим паяцем, ні нудним наставником; він має бути перш за все музикантом-просвітником, здатним залучати слухачів до все нових і нових скарбниць безмежної за своїм багатством, змістом та різноманіттю невичерпної за своєю глибиною і красою фортепіанною літературою. <...> Краще було би, аби наші піаністи менше часу і зусиль віддавали мішурній та глупуватій, чисто віртуозній музиці, зате поглиблено вивчали усю творчість видатних композиторів, а не тільки їх фортепіанну творчість, і не тільки незначну її частину, як це іноді буває. Наші піаністи мають бути переконливими просвітниками усього найкращого, що існує в музиці. Тоді значно цікавішими і змістовнішими будуть програми концертів. Тоді ще більше підніметься значимість артистичної діяльності кращих майстрів радянського виконавства.

Іншу грань музичного просвітництва розкриває стаття Г. Нейгауза «Підвищуйте музичну культуру дітей», яку він опублікував в 1953 р. в журналі «Початкова школа». Видатний педагог звернувся до широкої публіки з такими словами: «Мені хочеться звернутися до вчителів початкових класів школи з гарячим закликком: Пробуджуйте у трудящих бажання давати своїм дітям, поруч із загальною освітою, ще й музичну» <...> Я хочу побажати, аби школа більше вводила своїх вихованців у світ музики. Дорогі вчителі! Любіть самі, полюбіть, якщо не полюбили дотепер, музику, навчіть дітей любити її. Роз'яснюйте батькам своїх учнів, як благотворно впливає музика на людину, як вона ушляхетнює її. Музика підвищить загальний розвиток ваших учнів, отже буде допомагати вам добиватися покращення їх успішності. Музична культура повинна увійти до кожного дому в місті і селі. Донести її до широких мас населення - обов'язок кожного педагога [62].

Ще одна риса музичного просвітництва була зв'язана з музичним виконавством. Великого значення набула поява музикантів-просвітників нового типу, так званих «говорячих виконавців». Глядачам запам'ятувалися передачі за участю піаністів Д. Благого, А. Скавронського, Л. Оборіна, Я.Флієра, В. Горностаєвої. Завдяки цим музикантам з'явилася така форма

спілкування музики зі слухачем як «бесіди біля рояля», а традицію спілкування з аудиторією продовжували диригенти Г. Рождественський, Є. Мравинський, композитори А. Хачатурян, К. Караєв, Р. Щедрин. Особливістю їх бесід було те, що видатні виконавці пред своїм виступом розповідали про музичні твори. Так з'явилися концерти-бесіди М. Кончаловського, в основу яких був покладений зв'язок між різними видами мистецтва, наприклад, «Французький імпресіонізм у живописі, поезії та музиці», «Скрябін-Блок-Врубель», «Гоген-Бодлер-Равель», «Микеланджело - Бах».

Згодом аналогічні бесіди-концерти стали проводити й для дитячої аудиторії. Вперше з ними вийшов А. Скавронський, після нього з подібними концертами стали виступати піаніст А. Батчиєв, скрипаль С. Снітковський, віолончеліст Л. Євграфов, баяніст Ю. Козаков. Крім проведення концертів-бесід на радіо і телебаченні ці музиканти виступали у загальноосвітніх школах. Багатьом любителям музики запам'яталися концерти Д. Благого, з його довірливою бесідою зі слухачами і проникливим виконанням творів В. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Р. Шумана, М. Глінки, П. Чайковського, С. Прокоф'єва.

Надзвичайною артистичністю та імпровізаційністю відрізнялося «вступне слово» Г. Рождественського в концертах симфонічної та вокально-інструментальної музики. Видатний диригент своїми «преамбулами» намагався пробудити фантазію слухача, викликати у нього різні асоціації, озадачити парадоксами [43,2]. Для створення емоційного настрою і сприймання твору, який виконувався, Г. Рождественський використовував показ слайдів, музичні приклади, читав вірші. Все це утворювало атмосферу гри, легкого і радісного спілкування зі слухачам. У своїх спогадах він пише: «В останні роки я часто виступаю з невеликими словесними коментарями, які або проходять перед концертом, або супроводжують його. Досвід переконав мене у тому, що коментар корисний широкій аудиторії й може сприяти більш глибокому і тонкому сприйманню музики» [43,19]. Ця тенденція у проведенні

концертів-бесід відіграла значну роль у вихованні музичних смаків багатьох слухачів.

В Америці до просвітників такого типу можна віднести Л. Бернстайна. У своїй діяльності він також захопився ідеями музичного просвітництва і став застосовувати у своїх концертах бесіди на музичну тематику. Згодом на основі цих бесід Л. Бернстайн написав книги, в яких відбилися його музично-просвітницькі ідеї та педагогічна майстерність, намагання пробудити у молоді бажання спілкуватися з музичним мистецтвом [6].

Яскравим представником музикантів-просвітників середини ХХ століття став Д. Кабалевський, діяльність якого поєднувала композиторську, педагогічну і музично-просвітницьку сфери. У 70-ті роки отримала широке розповсюдження його система музичної освіти та виховання. Розглядаючи музику як частину життя, композитор і педагог спирався на найбільш поширені музичні жанри – пісню, марш і танець, які забезпечують зв'язок занять музикою з життям. Опора на цих «трьох китів» сприяє, на думку Д. Кабалевського, не тільки музичному вихованню, а й розвитку музичного мислення. При цьому стираються грані між розділами, які складають урок: слухання музики, спів і музична грамота. Вони об'єднують різні розділи програми, надаючи їй цілісності. Важливою особливістю системи музичного навчання Д. Кабалевського було те, що вона передбачала впровадження в старших класах курсу «Світова художня культура», який підсумовував музичний і в цілому мистецький розвиток старшокласників.

Надзвичайної популярності набула просвітницька діяльність цього видатного музиканта. Вона відбувалася у різних формах – проведення музичних програм для дітей на радіо та піонерському таборі «Артек», організація й проведення музичних вечорів для юнацтва («Ровесники») та власні авторські вечори, проведення уроків в загальноосвітній школі в якості вчителя музики.

Д. Кабалевський вважав, що завдання бесіди для школярів полягає не тільки у знайомстві слухачів з музичним твором, необхідно показати його

зв'язок з історією, з іншими видами мистецтва, розкрити його емоційний склад та різноманітні життєві зв'язки. Композитор і педагог вважав, що про велике мистецтво музики необхідно розповідати доступною, зрозумілою і головне – захоплюючою мовою, не спрощуючи і не збіднюючи її. [30,134]. Концерти, які проводив композитор, транслювалися по радіо і телебаченню, їх слухали не тільки учні, а й батьки та вчителі. Свій багатий просвітницький досвід він виклав у декількох працях, в яких висвітлював різні питання такого роду діяльності [31].

Розкриваючи його книжку «Як розповідати дітям про музику» можна побачити, що в ній педагог привертає увагу читачів до такої форми просвітницької роботи як бесіда. Але, здавалась би, всім відому форму роботи він наповнює новим смислом, новими завданнями, піднімаючи її на новий методологічний рівень. У роботі композитор постійно підкреслює важливість цих завдань: «зацікавити слухачів музикою, емоційно їх захопити, заразити своєю любов'ю до музики» [34,72].

Усі бесіди, які проводив Д. Кабалевський зі школярами, представляли не розбір музичних творів, а доступні за змістом захоплюючі розповіді, котрі настроювали аудиторію на потрібну «емоційну хвилю», тобто були своєрідною установкою на сприймання музики певного змісту. Композитор завжди підкреслював: «такі бесіди, торкаючись різних сторін музики, ніколи не повинні перетворюватися у лекції з теорії або історії музики. Вони завжди повинні зв'язуватися з музикою, яка звучить, і мати характер живої розмови та обміну думками» [35, 83].

Д. Кабалевський також рішуче висловлювався проти застосування в музичних бесідах спеціальної музикознавчої термінології. Він закликав, або по-можливості опускати її, або замінювати виразним образом. Крім того, вчений рекомендував ретельно відбирати для бесід факти, прізвиська, цитати, цифри. Першим правилом під час проведення бесід Д. Кабалевський вважав поважне ставлення до аудиторії, особливо якщо це дитяча або юнацька

аудиторії. В уявленні педагога-музиканта такі ідеальні бесіди повинні стати нормою проведення звичайного уроку музики.

На допомогу вчителеві він презентував тематику бесід та показав різні їх типи, а також розкрив логіку їх розбудови і методіку, яка стосується специфіки проведення бесід й активізації аудиторії. Високий професіоналізм, досягнутий автором під час проведення цієї форми роботи, дозволив йому розглянути найбільш розповсюджені помилки, які зустрічаються в роботі вчителів. Усі створені композитором і педагогом методичні праці стали неоціненною допомогою для декількох поколінь вчителів музичного мистецтва.

Приваблює своєю новизною й досвід Д. Кабалевського з проведення музично-просвітницької роботи в молодіжному клубі «Музика – живопис – життя», який був організований Спілкою композиторів і Державною Третьяковською галереєю. Тут було поставлене завдання поєднати споріднені види мистецтва одною епохою або одним напрямком. З цього приводу у післямові до Педагогічних роздумів композитор писав: «Вивчення світової художньої культури стає зараз найважливішим завданням кожного педагога і лектора... Завдання не просте...І все ж мені хочеться підтримати тих, хто намагається у своїй лекторській та педагогічній роботі вирішувати її хоча би частково. А у тих, хто боїться вступити на цей шлях, хотілось би викликати бажання вдивитися в прекрасні перспективи, які відкриваються на цьому шляху і знайти підтримку у досвіді своїх колег» [36,183].

Висвітлюючи музично-просвітницьку діяльність в сучасній Україні, необхідно, перш за все, відмітити велику роботу в цій галузі Національної філармонії, яка протягом усіх років незалежності країни здійснює чисельні лекторії та тематичні концерти для школярів різних вікових категорій з пільговими абонементом. Завдяки відомому лектору С. Корецької концертний лекторій філармонії показує учням зразки справжнього мистецтва, вчить їх цінувати твори світового музичного мистецтва.

Ще одне мистецьке об'єднання, «Народна філармонія» здійснює благодійну концертну, просвітницьку діяльність серед населення України, підтримуючи українських захисників власною творчістю, формуючи високі духовні цінності в молоді та дітей засобами народного мистецтва. Народна філармонія своєю щоденною діяльністю консолідує ідеї, мрії та реальні дії всіх активних українців.

Слід також відзначити посилення уваги до культурно-гуманітарного співробітництва між Україною і Китаєм, спрямованого на реалізацію мистецьких проєктів та інформаційно-просвітницьких акцій. Серед різноманітних заходів культурно-мистецького та просвітницького характеру можна відзначити виступи в Китаї українських співаків та інструменталістів, організацію виставок робіт сучасних художників з проведенням майстер-класів, численні фестивалі і конкурси, в яких беруть участь як українські, так і китайські студенти.

Отже, короткий екскурс в історію європейської та української просвітницької думки, аналіз становлення і розвитку музичного просвітництва, а також діяльності видатних педагогів-музикантів дозволяє зробити наступний висновок. Видатні митці вважали своєю шляхетною справою донесення високого мистецтва до народу. Вони намагалися поділитися своїми знаннями з тими, кому потрібні були їх знання, долучити людей до кращих творів світового мистецтва. Внаслідок діяльності філософів-просвітників, митців у різних сферах культури та мистецтва людство отримало принципово нові підходи до розуміння етичних та естетичних проблем, які не втратили своєї актуальності до нашого часу. Переосмислення їх думок в контексті сучасних реалій дозволяють визначити основні позиції в галузі підготовки майбутнього учителя до музично-просвітницької діяльності, які будуть висвітлені у наступному підрозділі.

1.2. Сутність музично-просвітницької діяльності педагога-музиканта

Огляд наукової літератури показав, що в сучасних гуманітарних науках феномен просвітництва розглядається досить широко. Зазвичай його використовують у двох значеннях – як прогресивну течію епохи переходу від феодалізму до капіталізму і як дію, пов'язану з освітою.

Закономірності його розвитку і функціональні характеристики за другим значенням розкриваються у багатьох працях і досліджуються за наступними напрямками: визначення характерних рис просвітництва в педагогічному процесі (В.Андрєєв, І.Зимняя, О.Леонтьєв, І. Сипченко, В.Петрушин та ін.); підготовка фахівців до культурно-просвітницької роботи (С.Громов, М.Серьогін). Вчені також трактують просвітницьку діяльність як основу лекторської практики музикознавця (Є.Дуков), засіб розвитку ораторської майстерності (Є.Ножин, Н.Бабіч), засіб художнього спілкування з учнівською аудиторією (Б. Асаф'єєв, Т. Жигінас, Д. Кабалевський, Л. Кожевнікова, І. Липа, О. Мельник, В. Шацька),

За визначенням дослідників просвітницька діяльність вчителя є досить специфічною за своїм змістом та формам упровадження. Разом з тим, їй властиві такі соціальні функції мистецтва (аксіологічна, художньо-естетична, гедоністична, комунікативна, пізнавально-евристична), реалізація яких забезпечує всебічний прояв його виховних можливостей, а «висвітлювання» гуманістичного потенціалу мистецтва стає перспективним напрямком такої просвітницької діяльності.

Також зауважимо, що деякі науковці трактують поняття «просвітництво» в контексті інформування і передачі знань, розрахованих на різнобічну аудиторію. Основним завданням такої просвітницької діяльності стає широке розповсюдження інформації стосовно досягнень культури. Зокрема в монографії Ю.С. Зубова «Бібліографія і художній розвиток особистості» подана загальна видова структура інформаційної діяльності. Вона розподілена на три групи: інформаційно-потребові види діяльності, що містять перцептивну, пізнавальну і ціннісно-орієнтовну складові; інформаційно-репродуктивні – мистецько-виконавську, науково-

просвітницьку і пропагандистську; інформаційно-відтворювальні – художньо-творчу, науково-дослідницьку і критико-публіцистичну діяльність [25]. Відтак, автор розглядає просвітництво як різновид інформаційної діяльності.

Дійсно, за логікою його міркувань між поняттями «інформація» та «просвітництво» простежується певний зв'язок. Аби його виявити, досить подивитися у словники. Серед варіантів перекладу з латини слова *informatio* бачимо: «усвідомлення, просвітництво, а також освічувати, навчати». Таким чином, просвітництво включається у семантичне поле інформації. Стосовно останнього поняття у тлумачному словнику С. Ожогова і Н. Шведової воно визначається як «розповсюдження знань, освіта» [66]. Відповідно зв'язок між просвітництвом та інформацією простежується не тільки у тому, що перше поняття є частиною другого, але й у тому, що вони обидва мають безпосереднє відношення до освіти.

Таким чином, «просвіщати» або «інформувати» означає «надавати будь-якій людині знання, розповсюджувати досягнення культури», що робить її більш освіченою. Усвідомлена інформація слугує інтелектуальному розвитку людини, тому просвітництво залишається найважливішою складовою функціонування відповідної культури. Особливо це стає актуальним сьогодні, коли людство накопичило багато різноманітної інформації, а сучасне суспільство пронизане величезною кількістю інформаційних потоків. Разом з тим, нам більше імпонує застосування у даному дослідженні дефініції «просвітництво», оскільки вона спрямовується на формування естетичної культури і художніх смаків слухачів різних вікових категорій, передбачає позитивне ставлення до мистецтва, потребу в спілкуванні з кращими його творами, а також розвиток художньо-творчих здібностей.

Проблема музичного просвітництва знайшла досить широке відображення і у педагогіці мистецтва. Зокрема питання стосовно формування у майбутніх вчителів готовності до здійснення музично-просвітницької діяльності та виконавської практики відображені у дисертаційних дослідженнях і публікаціях Т.Жигінас, Л.Кожевнікової, О.

Кузнецової, Є.Куришева, Л.Масол, О. Мельник, С.Мельничука, О. Міліциної, Є. Михейченкової, О. Олексюк, О. Павлової, І.Полякової, О.Халікової, О.Щолокової.

Теоретичний аналіз їх праць показує: науковці розглядають музичне просвітництво як діяльність, що забезпечує розвиток інтересів, потреб та смаків студентської молоді, сприяючи становленню музичної культури. Вчені розглядають таку діяльність як інтегральне поєднання професійно-значимих якостей особистості, котре складається з психологічного (мотивація), пізнавального (рівень знань та їх постійне оновлення) і практичного (професійні вміння та навички) компонентів.

За визначенням науковців, складність цього процесу полягає в тому, що музичне просвітництво вимагає взаємодії усіх творчих аспектів професіоналізму в одному фахівці, які зазвичай розподілені між декількома музикантами: інструментальне або вокальне виконавське мистецтво, володіння яскравим художнім словом, знання мистецтва у всій різноманітності його проявів, а також навички у сфері менеджменту та практикуючого психолога. Усі ці якості так чи інакше мають акумулюватися в особі одного педагога-музиканта. Отже, специфіка його професії вимагає певної універсальності.

Така універсальність в сучасній музично-педагогічній освіті проявляється у вигляді узагальненого розуміння поняття «виконавсько-просвітницька підготовка», яка вимагає не тільки сформованих професійних ігрових навичок і умінь, але й включає елементи просвітницької діяльності. Так, на думку Є.Куришева, процес виконавського спілкування музиканта-педагога із слухачькою аудиторією передбачає здійснення по відношенню до публіки певних соціальних функцій. Це її просвітництво, духовне збагачення, всебічне виховання, задоволення певних потреб слухачів. [40,10-11].

Вказана тенденція простежується також в основних положеннях діючих програм з фахових навчальних дисциплін, у завданнях і вимогах, представлених вузівськими і всеукраїнськими олімпіадами за спеціальністю

«Музичне мистецтво». Їх реалізація забезпечує підготовку студентів до здійснення різних аспектів педагогічної роботи, адже гармонійне поєднання художньо-виразного виконання музичного твору з цікавою та захоплюючою розповіддю про нього дають найкращі результати.

Таким чином, для сучасної фахової підготовки педагога-музиканта важливого значення набуває органічна єдність виконання музичних творів та вербального спілкування зі слухацькою аудиторією. Він має навчитися володіти лекторською майстерністю і живим словом. До цього додамо вміння підготувати для різної аудиторії емоційно насичену і захоплену бесіду, знайти відповідний музичний матеріал, що в цілому може зацікавити непрофесійного слухача.

В межах вищої музично-педагогічної освіти можна виділити ряд важливих функцій, притаманних сучасному музиканту-просвітнику: **пізнавально-евристична, творчо – відтворююча, організаторська, комунікативно-емоційна**. Розглянемо ці функції докладніше.

Розкриваючи сутність і значення **пізнавально-евристичної функції**, Ю. Борєв зауважує: «Мистецтво є засобом просвітництва (передача досвіду, окремих фактів), а також освіти (формування навичок мислення, узагальнення, системи поглядів). Воно виступає «підручником життя», який читають навіть ті, хто не любить читати інші підручники. Пізнавальна інформація, яка знаходиться в мистецтві, є величезною. Вона суттєво впливає на наші знання світу. Поєднуючи власний життєвий досвід з досвідом інших людей, мистецтво слугує засобом пізнання світу і самопізнання особистості». [8,124]. Такої ж думки дотримується й В. Холопова. При цьому вона зауважує, що музичні твори можна пізнавати у різних ракурсах: історико-фактологічному, філософсько-світоглядному, етико-емоційному [85]. У даному контексті музично-просвітницька діяльність стає фактором самоудосконалення педагога-музиканта, збагаченням його музичної культури.

Творчо--відтворююча функція націлена на розвиток творчого потенціалу виконавця, який забезпечується набутими фаховими знаннями;

вона також формує переконання, якими регулюється соціальна позиція педагога. В даному випадку виконання виступає творчим процесом відтворення музичного твору різними виконавськими засобами. У психологічному відношенні воно є досить складною діяльністю, змістом якої є робота над музичним твором в цілому – від ознайомлення, роботи над технікою (знаходження і удосконалення доцільних ігрових рухів) і до відтворення на концертній естраді. Складність цього довготривалого процесу зумовлена різними завданнями виконавця й, відповідно, різноманітністю психічних реакцій. Психологічну сутність інтерпретації влучно висловив відомий музикознавець О. Серов: «Велика таємниця видатних виконавців полягає в тому, що вони силою свого таланту висвічують твір із середини, просвітлюють, вносять туди цілий світ відчуттів із власної душі» [76].

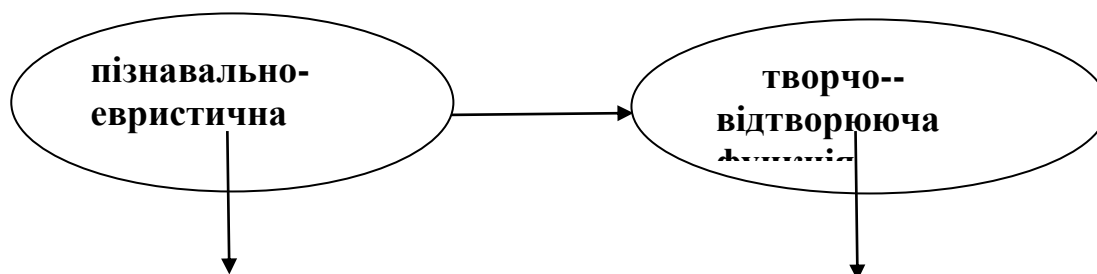
У питаннях інтерпретації великого значення набуває уявлення та мислення. У всіх видах діяльності – створення музики, її виконання і сприймання обов'язково присутні образи відтворення. Розрізняють відтворюючі й творчі уявлення. Творчі уявлення – це створення нових образів, адже у кожному музичному творі є різні елементи, які по-різному сприймаються виконавцем і модифікуються у відповідності з їх розумінням та відчуттям. Натомість відтворені уявлення стають психологічною основою для музично-виконавської інтерпретації, сприяють підвищенню евристичного мислення, здатності змінювати свій виконавський задум в нових умовах. Отже творчо-відтворююча функція є основою виконавської діяльності педагога-музиканта.

Організаторська функція спрямовується на створення під час інструментального навчання нових музично-просвітницьких проектів, вміння передбачити їх результативність і в разі необхідності коригувати власну діяльність. Організація просвітницької діяльності залежить від того, наскільки педагогом і студентом усвідомлені її мета, цілі та завдання, як реалізуються вибрані форми і методи її проведення.

Мета є ключовим фактором просвітницької діяльності, вона передбачає і спрямовує рух спільної праці викладача і студента для досягнення загального результату. Мета конкретизується в стратегічних, тактичних та оперативних планах освітнього, виховного й розвивального характеру, а завдання закономірно визначають усі наступні елементи педагогічного процесу – зміст, форми і методи просвітницької діяльності студента. На думку О. Щолокової, центральним компонентом просвітницької діяльності є планування. Воно передбачає поетапну розумову діяльність, за якої відбувається усвідомлення майбутнього потрібного образу, забезпечується повнота рішень поставлених завдань і системність педагогічної роботи [101].

Комунікативно-емоційна функція спрямовується на встановлення довірливого контакту з аудиторією, вміння реагувати на різні непередбачені ситуації, створювати атмосферу зацікавленості. Розглядаючи цю проблему, музикознавець Є. Назайкінський у своїх дослідженнях наголошує, що не тільки сутність, а й будова музичного твору не можуть бути зрозумілими поза художньої комунікації. Саме в ній, на думку науковця, реально відбувається процес виконання та сприйняття музичних творів [61].

Питання міжособистісного спілкування в процесі музичного навчання в теоретичному плані знайшли досить широке обговорення в роботах Л. Арчажнікової, В. Ломова, Г. Падалки, В. Петрушина, О. Рудницької, А. Сохора, Г. Ципіна та інших. У їх працях підкреслюється важливість вирішення комунікативних проблем в діяльності вчителів музики. Дані дослідження спонукають до ширшого осмислення проблеми, пов'язаною з міжособистісною взаємодією між вчителем і учнями, а також взаємодією з музичним мистецтвом в контексті творчого самовираження майбутнього педагога-просвітника. Наочно ці функції представимо у такому вигляді:



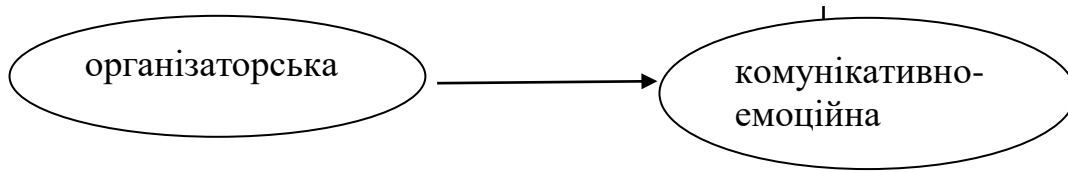


Рис. 1. Функції музично-просвітницької діяльності педагога-музиканта

Таким чином, творче самовираження майбутніх педагогів-музикантів у процесі інструментальної підготовки передбачає використання діалогічного спрямування навчання в режимі сумісної продуктивної діяльності педагога і студента. Формування культури діалогу стає однією з найважливіших складових фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Така творча інтерпретаційна взаємодія в процесі виконавського самовираження може інтенсифікувати взаємодію із слухачами (учнями) в умовах майбутньої просвітницької діяльності.

Необхідно зазначити, що за часи свого існування просвітництво в галузі музичного мистецтва як соціальний феномен збагатилося значною кількістю різновидів. Їх можна ранжувати таким чином: за формою (бесіда, концерт-бесіда, концерт-диспут, концерт з коментарями); за жанрами (монографічний концерт, концерт за змішаними жанрами, музично-просвітницький салон, музично-літературна вітальня, музичний фестиваль); за музично-виконавським складом (сольні концерти – інструментальні, вокальні, камерні ансамблі, симфонічні або хорові концерти, фрагменти з опер у концертному виконанні); за об'ємом (міні-концерт, традиційний концерт, циклічний концерт); за тематикою (монотематичні, політематичні); за аудиторією (вік, професія, соціальний стан: діти, молодь, середній вік, літні люди, музиканти-професіонали, аматори). Оволодіння усіма цими різновидами вимагає досить тривалого часу.

Розглядаючи цю проблему, Н. Корихалова зазначає, що складність роботи за цими видами полягає у різному рівні музичної культури слухачів, тому вона справедливо підкреслює, що «для успішної пропаганди музичних знань, крім системності, необхідно чітко уявляти її адресата» [43, 262]. Науковець наголошує, що одним з найважливіших просвітницьких завдань є залучення до мистецтва широкої публіки, створення постійної слухацької аудиторії з урахуванням її естетичних смаків. Відтак студентам під час формування просвітницьких умінь треба мати на увазі, що форми і види виконавсько-просвітницької діяльності можуть відрізнятися за об'ємом музичної та вербальної інформації, а також їх співвідношенням.

Наприклад, структура бесіди повинна мати певний динамізм розвитку. Якщо ця умова не виконується, бесіда може набути статичного характеру. Відповідно, це призведе до втрати інтересу з боку слухацької аудиторії. Для утримання уваги аудиторії важливо знайти яскраві музичні фрагменти, які би максимально відповідали емоційному та образному змісту усних характеристик. Тільки у такому випадку у слухачів з'явиться ефект "розпізнавання" вже на іншому рівні сприйняття того, що було проголошено. Це може підштовхнути учнів до більш глибокого занурення у світ музичного мистецтва, розуміння його сутності та цінності. Разом з тим підкреслимо, що у бесіді важливо більше надавати інформації стосовно музики, а сама музика має стати ілюстрацією до яскравої та образної мови лектора.

Під час складання сценарію важливим є врахування вікових особливостей даної аудиторії, її інтересів та уподобань. Окрім змісту сценарію це, безперечно, має позначатися на особливостях мовлення. Так, для молодших школярів особливого значення набуває побудова речень, які повинні мати нескладну форму, точність і лаконічність висловлювання, використання розмовної лексики та фразеології. Означено сприятиме утриманню уваги школярів, активності сприймання матеріалу бесіди.

Разом з тим треба відмітити різницю між бесідою як формою музично-просвітницької діяльності та концертом-бесідою, яка стосується

співвідношення між музичним і вербальним матеріалом. По-перше, у бесідах про музику вербальна частина не стає доповненням до музики, а є «досить самостійною цінністю пізнавального характеру» (Д. Кабалевський). По-друге, бесіди музично-просвітницького характеру більше орієнтовані на діалог зі слухачами. Вони орієнтуються на активну позицію учасників бесіди й зворотній зв'язок з ними. Такий ракурс представленого матеріалу дозволяє передбачити, що саме бесіди музично-просвітницького характеру можуть стати найбільш розповсюдженою формою діяльності педагога-музиканта.

Концерти-бесіди переважно орієнтовані на слухачів, які вже мають певний музичний досвід, тому часто вербальна частина представлена у вигляді вступного слова до концерту або невеличкого коментаря до окремого музичного твору. Така форма виконавсько-просвітницької діяльності використовується найчастіше у позакласній роботі. В ній на рівних правах може поєднуватися інформація про музику з безпосереднім прослуховуванням музичного матеріалу. Але особливістю такої форми просвітницької діяльності є те, що слухачі постійно включаються у діалогове спілкування. Такі концерти-бесіди краще проводити з учнями старших класів, оскільки вони вже мають певний досвід спілкування з різними музичними жанрами. Вони дозволяють у популярній і невимушеній формі розповісти про створення музичного твору, показати його місце у творчості композитора, розкрити перед учнями його унікальність. Взірцем проведення такої форми музично-просвітницької роботи можуть бути концерти-бесіди найвідоміших музикантів Д. Кабалевського і Л. Бернстайна.

Інші завдання постають перед вчителем під час проведення концерту-диспуту. В цьому випадку музика стає предметом дискусії і основним предметом уваги. Ця форма роботи найчастіше використовується для підготовлених слухачів. Тут головним завданням педагога стає встановлення з аудиторією контакту. Учні-слухачі можуть задавати вчителю різні питання стосовно того, яка музика їх приваблює, висловлювати свої враження від прослуханої музики. Різновидом цієї форми роботи може бути концерт з

коментарем. Під час його проведення увага спрямовується на сприйняття музики, а коментар вчителя допомагає уточнити деякі характерні особливості музичного твору або його інтерпретації різними виконавцями.

Підкреслимо, що об'єднуючою рисою представлених видів виконавсько-просвітницької роботи є відбір програми, котра має поєднуватися або певною темою або смисловим стрижнем. Це можуть бути концерти-бесіди або концерти-диспути, присвячені творчості видатних композиторів, певному музичному напрямку або одній національній школі митців (інструментальній, вокальній, хоровій тощо). Наприклад, до таких концертів-бесід можна віднести: «Музична культура епохи романтизму», «Скарби фортепіанної спадщини Л. Бетховена», «Хорове мистецтво М. Лисенка», «Феномен Пекінської опери в китайському музичному мистецтві», «Фортепіанні твори для дітей китайських композиторів».

Більш глибокої підготовки вимагає музичний лекторій, який може включати різні форми виконавсько-просвітницької роботи. Він проводиться протягом тривалого часу і охоплює значний музичний матеріал. До нього можуть входити лекції-концерти на окрему тему, концерти, присвячені ювілейним датам, музично-поетичні композиції, які спрямовуються на ознайомлення слухачів з історією певної музичної епохи, характеристикою окремих музичних жанрів та стилів, творчими портретами композиторів.

З урахуванням викладеного зупинимось ще на такій формі виконавсько-просвітницької діяльності як «мистецький проект», який останнім часом поширюється у музично-педагогічній освіті. У даному випадку враховується досвід Г. Ільїна, автора системи проєктивного навчання [28]. Застосування цього досвіду зумовлюється поступово змінюючими умовами функціонування музики, інтенсивним розвитком технічних засобів музичного впливу, а також змінами у свідомості сучасних слухачів, що вимагає кардинальних виховних напрямків музично-просвітницької роботи. Наочно усі різновиди просвітницької діяльності представлені у таблиці 1.

Різновиди виконавсько-просвітницької діяльності

| | |
|---------------------------------|---|
| За формою | бесіда, концерт-бесіда, концерт-диспут, концерт з коментарями, мистецький проект |
| За жанрами | монографічний концерт, концерт за змішаними жанрами, музично-просвітницький салон, музично-літературна вітальня, музичний фестиваль |
| За музично-виконавським складом | сольні концерти – інструментальні, вокальні, камерні ансамблі, симфонічні або хорові концерти, фрагменти з опер у концертному виконанні |
| За об'ємом | міні-концерт, традиційний концерт, циклічний концерт, концертний марафон |
| За тематикою | монотематичні, політематичні |
| За аудиторією | соціальний стан: діти, молодь, літні люди, аматори |

На думку сучасних дослідників, сьогодні з'явилася можливість учням отримувати різнобічну інформацію під час навчального процесу. Це змінює статус освіти як засобу отримання нового знання, яке має дослідницьку, експериментальну та проєктивну природу. З урахуванням таких тенденцій в освіті починає домінувати проєктивний тип діяльності, який поєднує в собі соціально-перетворювальні, інформаційно-освітні й дослідно-прогностичні начала, набуваючи універсального і синтетичного характеру і [28,12].

Такий проєкт може застосовуватися для розробки усіх видів просвітницької діяльності й бути успішним у її досягненні. В галузі музично-педагогічної освіти його можна представити як:

- практично-орієнтовану діяльність, метою якої є розробка нових, ще не використаних у практиці форм і методів навчання;
- новий спосіб трактування такої дійсності;
- прикладний науковий напрямок педагогіки мистецтва і організуючої практичної діяльності, націлений на вирішення завдань розвитку, перетворення, удосконалення сучасної мистецької освіти;
- специфічний спосіб розвитку творчої особистості засобами мистецтва;
- технології художньо-естетичного навчання і виховання.

Певною мірою можливості мистецького проєктування розкриваються в індивідуальній виконавській роботі, яка має потужний розвивальний

потенціал. Це зумовлено тим, що в результаті осмислення та інтерпретації музичних творів поєднується авторський і виконавський задум. Внаслідок цього виникає своєрідний художній образ, в якому реалізується авторська думка. У зв'язку з цим варто наголосити на можливості інтенсифікації виконавського процесу на основі впровадження дослідницьких елементів з урахуванням принципів самостійності й зацікавленості, а також створення власної виконавської концепції.

Вперше поняття «виконавська концепція» в галузі інтерпретації музичного твору запровадив С. Рахманінов. У своєму інтерв'ю для журналістів (1910) композитор і виконавець визначив десять характерних ознак досконалої фортепіанної гри. Цьому поняттю він надав особливого, першорядного значення. С. Рахманінов висловився таким чином: «Починаючи вивчення нового твору, надзвичайно важливо зрозуміти його загальну концепцію, необхідно проникнути в основний задум композитора, сформулювати правильне уявлення про твір як загальне ціле». [72].

Визначення композитором цього поняття виявилось надзвичайно плідним для подальшого його осмислення. Зокрема українська дослідниця О. Фекете розглядає виконавську (інтерпретаторську) концепцію як смислоутворювальну функцію музичного мислення та особистісного досвіду виконавця. Відповідно вона виділяє дві форми її існування - стабільну і мобільну.

За переконанням дослідниці, стабільна форма пов'язана з початковим етапом осягнення твору, тобто етапом художньої комунікації «композитор – виконавець». Цей етап спрямовується на формування власної виконавської концепції завдяки розкодуванню композиторського тексту. Якщо він проходить успішно, зазначає автор, то нотний текст музичного твору набуває стабільності, а його інтерпретація стає важливим компонентом виконавської концепції.

Другим етапом художньої комунікації дослідниця вважає мобільну форму виконавської концепції, яка проявляється у аспекті «виконавець – слухач» і

віддзеркалює процес комунікації із слухачами у різних проявах концертної діяльності. В основі цієї форми лежить фактор звукотворення, який проявляється в конкретній виконавській діяльності [83].

Безумовно, таке розуміння цього феномена розкриває стратегію художнього мислення виконавця, його бажання найбільш повно розкрити композиторський задум і передати своє ставлення до твору. Результатом цієї діяльності стає підвищення рівня сформованості виконавських умінь, а також інтелектуальних можливостей студентів. Відповідна робота знаходить своє вираження у підготовці до концертних виступів та музично-просвітницької діяльності.

Отже, виконавська концепція означає і стратегію мислення виконавця, і систему зав'язків та структурних планів у творі, і прагнення представити аудиторії твір у вигляді цілісного оповідання як авторського задуму, що дозволяє скоординувати музичні уявлення виконавця, наповнити їх особистісними смислами. Виконавська концепція є квінтесенцією смислів музичного твору і виконує смислоутворювальну функцію музичного мислення та особистісного досвіду виконавця, яка здатна формувати свідомість, у результаті чого удосконалюються результати інтерпретаторської творчості.

Підкреслимо також, що видатні педагоги-музиканти у своїх науково-методичних працях розглядають інструментальне виконавство в якості вторинної творчості. Відповідно творчий імпульс, запропонований автором, природним чином продовжується у інтерпретаційній діяльності музиканта-виконавця (Л. Баренбойм, К. Ігумнов, Г. Коган, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Г. Ципін та ін.).

До виконавської діяльності майбутні педагоги залучаються у процесі музично-інструментальної підготовки. Ця проблема у галузі мистецької освіти постійно висвітлюється у науковій літературі. Наприклад, окремі питання професійної підготовки музикантів висвітлюються у методичних працях і статтях Л. Баренбойма, Г. Когана, Е. Лібермана, А. Малинківської, К. Мартинсена, Я. Мільштейна, Г. Нейгауза, С. Савшинського, С. Фейнберга

та ін.), у галузі музично-педагогічної освіти (Н. Гуральник, Л. Гусейнова, І. Жданов, Ин Шичжэн, В. Крицький, О. Ляшенко, Мен Мен, Н. Мозгальова, О. Олексюк, Г. Падалка, С. Протасова, О. Рудницька, Г. Саїк, Чень Бо, Г. Ципін, О. Щолокова, О. Щербініна, Д. Юник та ін.). Окремі питання щодо формування виконавських умінь висвітлювали І. Гринчук, Є. Куришев, Лю Цинган; виконавської культури (Н. Згурська); виконавської активності (С. Єгорова); виконавського досвіду (Шугуан) тощо.

У їх дослідженнях досить широко розглядається сутність, зміст і особливості інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Зокрема, Н. Мозгальова цей процес визначає як цілеспрямовану, свідомоорганізовану, творчо-динамічну педагогічну взаємодію 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 [59, 62].

За переконанням С. Протасової, музично-інструментальну підготовку можна вважати провідним компонентом професійної компетентності майбутнього вчителя музики, а також основою його музично-педагогічної діяльності. Така підготовка, вважає дослідниця, інтегрує в собі загальні риси педагогіки і мистецтва, які доповнюються набутим духовно-моральним і виконавським досвідом [70].

В іншому ракурсі цю проблему розглядає Л. Гусейнова. Характеризуючи музично-виконавську діяльність майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти, вона наголошує, що під час інструментальної підготовки студенти мають оволодіти певним комплексом умінь. До таких умінь автор відносить вільне використання музичного інструмента у різних видах виконавської діяльності а саме: виразне і професійне виконання музичних творів світової фортепіанної літератури та їх фрагментів з урахуванням шкільної аудиторії та вікових особливостей сприймання; кваліфікований добір необхідних музичних

прикладів для проведення уроків, бесід, дискусій з проблем мистецтва, а також лекцій-концертів; вміння перекладати для фортепіано фрагменти симфонічної, оперної і балетної музики, а в разі потреби робити полегшені переклади фортепіанної фактури; застосовувати їх на практиці [21].

Ці концептуальні ідеї можна доповнити характеристикою інструментального виконавства студентів мистецько-педагогічних закладів, представленою у дослідженні Є. Куришева. Вчений вважає, що фахові компетенції майбутніх учителів музики, які формуються в процесі довготривалої інструментально-виконавської підготовки, мають враховувати, наскільки студенти можуть аналізувати музичні твори різних форм, жанрів і стилів; виконувати на професійному рівні різні музичні твори перед аудиторією різних вікових груп; володіти конкретними методиками в галузі фортепіанної педагогіки [48].

Отже, Л. Гусейнова, Н. Мозгальова, С. Протасова, Є. Куришев дотримуються спільних думок стосовно того, що зміст музично-інструментальної підготовки майбутніх фахівців має ґрунтуватися на дидактично обґрунтованому досвіді, який характеризується вирішенням конкретних музично-виконавських проблем. До них вони відносять практичне оволодіння студентами виконавською технікою та засвоєння й накопичення інструментально-виконавського репертуару. **При цьому вчені підкреслюють, що в процесі виконавсько-інструментальної підготовки майбутні вчителі музики повинні оволодіти певним комплексом умінь: досить вільно використовувати інструмент у різних видах діяльності, тобто виразно і професійно виконувати музичні твори світової фортепіанної літератури та їх фрагменти з урахуванням вікових особливостей сприймання шкільної аудиторії; добирати необхідні музичні приклади для проведення уроків, бесід, дискусій з проблем мистецтва, лекцій-концертів; перекладати для фортепіано фрагменти симфонічної, оперної і балетної музики, а в разі потреби робити полегшені переклади фортепіанної фактури; застосовувати на практиці досягнення.**

Разом з тим В. Кулікова звертає увагу на те, що вивчення музично-виконавських дисциплін вимагає засвоєння конкретних знань, які визначаються їх змістом. Такими важливими знаннями для музикантів під час оволодіння виконавською діяльністю стають: уявлення про історичну епоху, в яку музичний твір був створений, та його стильові відмінності, відомості про композитора, а також знання, що пов'язані з усвідомленням виразних засобів художнього образу твору (лад, мелодія, гармонія, тембр, ритм тощо.). разом з тим автор підкреслює, що ці знання мають супроводжуватися певними вміннями. Конкретизуючи це положення, дослідниця наводить такий приклад. Самі по собі знання гармонії ще не забезпечують виразність художньої інтерпретації музичного твору, оскільки вона досягається лише в результаті виявлення гармонійних функцій, усвідомлення логіки використання їх композитором, емоційного переживання та співвідношення з іншими виразними засобами художнього образу [47].

Важлива роль в організації виконавсько-інструментальної підготовки належить індивідуально-практичним заняттям, які проводяться в рамках музичних дисциплін «Основний музичний інструмент», «Концертмейстерський клас», «Курс виконавської майстерності» «Ансамблеве музикування» тощо. Їх головною метою є розвиток виконавських умінь майбутніх фахівців як важливого підґрунтя музично-педагогічної освіти. Але, на наш погляд, не менш важливим завданням виступає формування у майбутніх педагогів-музикантів самостійного музичного мислення як основи розвитку творчої ініціативи у процесі інтерпретації музичного твору і підготовки до виконавсько-просвітницької діяльності.

У цьому аспекті особливого значення набуває формування у студентів умінь точного і грамотного відтворення нотного тексту, дотримання у творі музичної форми, а також яскраве і образне його виконання. Наприклад, у виконавстві студентів-практикантів особливо виділяються наступні дефекти: неточна інтерпретація та заучування нотного тексту; відхід від означеного або прийнятого темпу, безініціативне, боязке інструментальне виконання, і разом

з тим невиразне, одноманітне лекторське проголошення тексту, яке взагалі не співпадає зі словесно-образною характеристикою, даною під час розбору музики. Отже, студенти мають зрозуміти, що тільки за умов усунення таких недоліків музичний матеріал буде повною мірою сприйматися учнями. Для них він не буде виглядати зайвим додатком до тексту бесіди, а стане органічним доповненням запропонованої бесіди.

Важливою складовою просвітницької діяльності педагога-музиканта вважаємо уміння відібрати необхідний музично-теоретичний та ілюстративний матеріал, виконати твір образно і яскраво, підготувати емоційно насичену, захоплюючу, навіть інтригуючу бесіду, володіти живим виразним словом та лекторською майстерністю. Адже дуже важливо дотримуватися думки Д.Б. Кабалецького, згідно якої розповідати про музичне мистецтво треба яскраво й емоційно, разом з тим доступною і зрозумілою мовою. [36,134].

Ще однією складністю, яка спостерігається під час проведення проосвітницької роботи, є перехід від бесіди до інструментального показу твору. Треба зазначити, що цю проблему відчують майже усі музиканти, які займаються просвітницькою діяльністю незалежно від їх професійного рівня і стану підготовки. Зокрема піаніст Олексій Скавронський, який довгий час проводив музично-просвітницькі телепередачі «Бесіди у рояля», розповідав: «Я поступово зрозумів, що процес переходу від розповіді до гри на інструменті і, навпаки, від гри до бесіди вимагає особливого психологічного налаштування, яке вимагає максимальної зібраності, концентрованості і, разом з тим, відкритої та невимушеної розмови. Такий постійний перехід іноді призводить до того, що людина починає говорити незрозумілою, складною мовою, або грає не виразно, навіть робити текстові помилки». [17,142] Як видно з висловлювання музиканта, великої значущості набуває здатність швидко переходити з одного виду діяльності на інший, вміння керувати своїми психічними процесами.

За цих умов особливого значення набуває володіння багатим словарним запасом і лекторською майстерністю, вміння зібрати цікавий і в той же час конкретний матеріал, провести емоційну, захоплюючу бесіду, яка відповідає музичному матеріалу і може зацікавити будь-якого, навіть непрофесійного слухача. Утриманню уваги та інтересу слухацької аудиторії сприятиме вдалий підбір музичних творів, які максимально відповідають емоційним та образним характеристикам, поданим в усних коментарях.

Під час проведення таких бесід серйозну проблему становить підбір та виконання музичних ілюстрацій. Дуже важливо, щоб вони за своїм емоційним наповненням співпадали з вербальними характеристиками та образною сферою. Ігнорування даної вимоги може призвести до того, що яскравий вербальний образ, представлений в уяві слухачів, миттєво зруйнується.

Разом з тим зазначимо, що і достатня підготовка, і ретельно підібраний й скомпонований літературний та музичний матеріал бесіди не можуть досягти позитивного результату бесіди, різко знизити її дієвість, якщо вчитель не володіє процесом керування аудиторією. З цього можна зробити висновок, що володіння психолого-педагогічними знаннями стосовно роботи з аудиторією вчителю просто необхідні. При цьому вагомого значення набуває й власний психологічний стан педагога-музиканта, тобто рівень його впевненості в собі, вміння володіти своєю волею та емоціями, здатність зосереджуватися й концентруватися. Як показує практичний досвід, рівень хвилювання вчителя значною мірою залежить від часу, витраченого на підготовку до виступу.

Загальновідомим є той факт, що процес сприймання музичного твору слухачами залежить від сенсомоторних, перцептивних та розумових дій, а саме: музичного слуху, емоційної чутливості до музики, музичного мислення, здатності до художнього перевтілення. Всі ці елементи музичного сприймання притаманні й виконавській діяльності. Однак, виконавська творчість у порівнянні з музичним сприйманням є більш широкою. Виконавець має не тільки озвучити сприйняті раніше нюанси та штрихи, а й миттєво з

інтонаційною виразністю відтворити музичні образи, орієнтуючись на якість досягнутого результату та реакцію слухачів. Враховуючи це положення і посилаючись на сучасні дослідження в галузі мистецтвознавства, М. Давидов відзначає, що виконання професійного музиканта завжди є безпосереднім актом творчості, який відбувається перед слухачами в даний момент. [22,98]

Натомість відомий психолог в галузі музичної освіти В. Ражников більш глибоко розкриває цю проблему. Він називає здатність виконавця враховувати специфіку слухацької аудиторії (тобто вікові особливості та рівень музичного розвитку) педагогічним артистизмом [71,58]. На думку вченого, таким видом артистизму володіє не кожен музикант, навіть серед концертуючих виконавців.

Згідно позиції В. Ражникова, музично-педагогічний артистизм залежить від двох видів художнього перетворення: з одного боку, виконавець має бути «учасником» тих подій і образів, які він розкриває під час виконання музичного твору, тобто виконавець повинен коригувати власні дії, співвідносити реальний звуковий результат з ідеальним очікуванням; з іншого, йому потрібно враховувати рівень сприймання конкретного слухача, який знаходиться перед ним, «дивитися на твір його очима».

Можна погодитися з думкою В. Ражникова стосовно того, що не всі музиканти усвідомлюють ті глибинні процеси, які відбуваються в їх підсвідомості. Але як тільки вони починають інтенсивно викладати, все те, що пов'язано з педагогічним артистизмом, поступово прояснюється для музикантів, і вони намагаються розмірковувати про природу музики та музичне виконавство» [Там само].

Отже, для майбутніх педагогів-музикантів надзвичайно важливим є формування артистично-вольових якостей, спрямованих на здатність публічно виступати перед аудиторією з інтерпретацією музичних творів, розвитку у слухачів музичної культури. Специфіка інструментально-виконавської підготовки студентів у тому й полягає, що вже на стадії опрацювання музичного твору вони повинні «бачити» перед собою тих

слухачів, з якими будуть ділитися «таємницями музичної скарбниці». Таким чином, виконавсько-просвітницькі уміння студентів набуваються в результаті певних дій, що формуються в результаті багаторазового повторення. Вони необхідні для здійснення музичного просвітництва і характеризуються високим ступенем засвоєння. До таких умінь належать:

- підбір та необхідна дидактична обробка теоретичного матеріалу;
- досконале опрацювання музичного матеріалу у виконавській діяльності;
- сформовані ораторські уміння;
- розвинуті комунікативні уміння;
- оволодіння елементами менеджменту і маркетингу в музично-просвітницькій діяльності.

Аналіз просвітницької діяльності дає можливість визначити зміст поняття «просвітницькі уміння майбутнього педагога-музиканта» як дидактично доцільні способи дій, котрі передбачають самостійне оволодіння музичним матеріалом на виконавському і вербальному рівнях з можливістю його трансформації у музично-просвітницькій діяльності. Відповідно готовність студентів до музично-просвітницької діяльності можна вивчати в таких аспектах:

- наявність мотивації та емоційно-ціннісного ставлення до музично-просвітницької діяльності;
- володіння фаховими знаннями в галузі історії музики у контексті світового музичного мистецтва, вміння застосовувати ці знання в музично-просвітницькій діяльності;
- володіння професійними уміннями, спрямованими на музично-просвітницьку діяльність (музично-виконавська майстерність, артистизм, образна, змістовна мова, комунікативні уміння і навички, емоційна переконливість тощо);

- сформована система методичних знань, необхідних для планування і проведення музично-просвітницької діяльності, наявність організаційних здібностей.

Вважаємо, що досліджуваний феномен удосконалюється в процесі тривалого розвитку. У професійній сфері категорія «розвиток» позначається як процес якісних змін особистості, котрий відбувається під час опанування фахом та виконання відповідної діяльності. При цьому виникають нові психічні механізми: фахова самовизначеність, усталеність фахових вимог, позиції зрілого фахівця, адекватна фахова самооцінка, задоволеність діяльністю тощо [32].

Згідно з вищевикладеним, вважаємо за доцільне в наступному розділі визначити методологічні засади, художньо-педагогічні принципи, умови та методи формування просвітницьких умінь у процесі виконавсько-інструментальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Висновки до першого розділу

Ретроспективний аналіз навчання гри на фортепіано, формування умінь просвітницької діяльності у процесі виконавсько-інструментальної підготовки майбутніх вчителів музики дозволив зробити наступні висновки:

1. Становлення просвітництва як європейського культурного феномену відбувалося на межі XVII-XVIII ст. Воно було підготовлено змінами в суспільному житті, що відбувалися під впливом природничо-наукового перевороту й поширення раціоналізму - віри у безмежні можливості людського розуму і водночас критики наявних на той час традиційних інститутів, звичаїв і моралі. Характерною рисою просвітництва була безмежна та щира віра у перетворюючу й всеперемагаючу силу людського розуму, у неминучість настання «царства розуму».

2. Порівняльно-змістовий аналіз філософсько-етичних праць видатних просвітителів цієї епохи показав, що вони надавали знанням виключного значення. Філософи розробляли нові ідеї і нові принципи, які

збагатили педагогічну науку; Творчість просвітителів об'єднує бажання перебудувати освіту згідно із національними традиціями, гуманістичними та демократичними ідеалами, які на той час сформувалися в суспільстві.

3. Короткий екскурс в історію європейської та української просвітницької думки, аналіз становлення і розвитку музичного просвітництва, а також діяльності видатних музикантів дозволив зробити висновок, що видатні митці вважали своєю шляхетною справою донесення високого мистецтва до народу. Вони намагалися поділитися своїми знаннями з тими, кому вони потрібні, долучити людей до кращих творів світового мистецтва. Внаслідок діяльності ідеологів Просвітництва людство отримало принципово нові підходи до розуміння філософських, етичних та естетичних проблем, які не втратили актуальності до нашого часу. Переосмислення їх думок в контексті сучасних реалій дозволяють визначити основні позиції в галузі підготовки майбутнього учителя до музично-просвітницької діяльності.

4. У результаті аналізу сучасної педагогічної літератури доведено, що просвітницька діяльність вчителя є досить специфічною за своїм змістом, формам та умовам її проведення. Для фахової підготовки педагога-музиканта важливого значення набуває органічна єдність процесу виконання музичних творів та вербального спілкування зі слухацькою аудиторією. Відповідно зростає роль лекторської майстерності педагога, рівень його володіння живим словом, вміння підготувати яскраву і емоційну бесіду, яка здатна зацікавити непрофесійного слухача. У контексті вищої музично-педагогічної освіти можна виділити ряд фахових функцій, які притаманні сучасному музиканту-просвітнику: пізнавально-рефлексивна, творчо-відтворююча, організаторська, комунікативно-емоційна.

5. Доведено, що сучасна виконавсько-просвітницька діяльність педагога-музиканта має багато різновидів, які відрізняються за об'ємом музичної та вербальної інформації, а також за їх співвідношенням. Підкреслюється значення такої форми виконавсько-просвітницької діяльності як «мистецький проект» і зазначається, що в галузі мистецько-педагогічної освіти його можна

представити як практичну діяльність, метою якої є розробка нових, оригінальних форм і методів мистецько-педагогічної діяльності; новий спосіб її реалізації; специфічний спосіб розвитку творчої особистості засобами мистецтва; технологію художньо-естетичного виховання. Виділяються проблеми, з якими стикаються студенти під час оволодіння виконавсько-просвітницькою діяльністю.

6. Аналіз науково-методичних праць дозволив зробити висновок, що музично-просвітницькі уміння набуваються в результаті певних дій, сформованих протягом довготривалого повторення. До таких умінь належать підбір та необхідна дидактична обробка теоретичного матеріалу; досконале опрацювання музичного твору під час інструментально-виконавської діяльності; сформовані ораторські та комунікативні уміння; оволодіння елементами менеджменту і маркетингу в музично-просвітницькій діяльності. Згідно цих міркувань зміст поняття «просвітницькі уміння майбутнього педагога-музиканта» у дослідженні трактується як дидактично спрямовані способи дій, котрі передбачають самостійне оволодіння музичним матеріалом на виконавському і вербальному рівнях з можливістю його трансформації у музично-просвітницькій діяльності. Таким чином, готовність студентів до музично-просвітницької діяльності доцільно вивчати в таких аспектах: наявність мотивації та емоційно-ціннісного ставлення до музично-просвітницької діяльності; володіння фаховими знаннями в галузі історії музики у контексті світового музичного мистецтва, вміння застосовувати ці знання в музично-просвітницькій діяльності; володіння професійними уміннями, спрямованими на музично-просвітницьку діяльність (музично-виконавська майстерність, артистизм, образна, змістовна мова, комунікативні уміння і навички, емоційна переконливість тощо); сформована система методичних знань, необхідних для планування і проведення музично-просвітницької діяльності, наявність організаційних здібностей.

Література до першого розділу

1. Академічний тлумачний словник української мови у 11 томах. Том 8, 1977. С. 278.
2. Андрейко О. І. Виконавська культура скрипаля: теорія та методика формування: [монографія]/ О.І. Андрейко. – Львів: Галицька видавнича спілка, 2013. – 298 с.
3. Андрущенко В.П. Про концептуальні засади філософії освіти України / В.П. Андрущенко, В.С. Лутай // Нова парадигма. – Вип. 36. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – С. 8-20.
4. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. - Л.: Музыка, 1973. – 144с.
5. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения / Вопр. Философии. – 1995. - №3. – С. 109-129
6. Бернштейн Л. Музыка — всем. — М., Музыка, 1978.
7. Бонфельд М. Музыка как информация(Новый взгляд на старые споры)/ Аудиомагазин, 1998. - № 1 С 97
8. Борев Ю.Б. Эстетика: учебник / Юрий Бористович Борев. – М.: Высшая школа, 2002. – 511 с.
9. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Как управлять проектами. — М.: Синтег — ГЕО, 1997.
10. Буш Г.Я. Диалогика и творчество / Генрих Язепович Буш. – Рига: Авотс, 1985. – 318 с.
11. Би Сучжи. Современные зарубежные образовательные системы. — Пекин, Народное образование, 1993. — 268с.
12. Бянь Мен. Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры. – Пекин, Хуа Юе, 1996. – 181 с.
13. Гельвеций. Мысли и размышления / Сочинения в 2-х томах, том 2, «Мысль», 1974, 572 с.
14. Глебова С. Л. Музыкальное просвещение подростков в условиях деятельности музыкального общества: дис. ... канд. пед. наук. - Тамбов, 2002.- 181 с.

15. Гоголь Н.В. Избранные места из переписки с друзьями // Собр. соч.: в 9 т. Т. 6. М.: Рус. кн., 1994. С. 70–71.
16. Гринштейн С. Великие фортепианные педагоги прошлого. – СПб.: Композитор, 2004. – 144 с.
17. Грум-Гржимайло Т.Н. Музыкальное исполнительство, М.: Знание, 1984, 160 с.
18. Гуревич Е.Л. История зарубежной музыки: популярные лекции. М: Академия, 1999. С. 155
19. Гуральник Н.П. Піаністи і музичне навчання в класі фортепіано: історія, теорія, практика /Проблеми педагогіки музичного мистецтва. Матеріали конференції "Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні". – Ніжин: НДПУ, 2004. – С.99-108.
20. Гуренко Е. Исполнительское искусство, Новосибирск, 1985, с. 65].
21. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». – К., 2005. – 20 с.
22. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста): підруч. Для студ. Вищ. Навч. закл. . – вид.3, доповнене. – К.: Муз. Україна, 2004. – 300с.
23. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка.Т.3. – М.: «Русский язык», 1980. – 555 с.
24. Дысь Л.Б. Музыкальное мышление как объект исследования/ Музыкальное мышление : сущность, категории. Аспекты исследования. – К: 1989
25. Зубов Ю.С. Библиография и художественное развитие личности. М.: Книга, 1979, 149 с.
26. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн: :[монографія] / за ред. Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. -224 с.

- 27.Ізваріна О.М. Музично-просвітницька діяльність П.П. Сокальського у другій половині ХІХ століття (за архівними матеріалами)/ Професійна мистецька освіта і художня культура:виклики ХХІ століття//Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції – К., 2016, С. 49-55.
- 28.Ильин Г.Л. Проективное образование личности / Г.Л. Ильин.-. Palmarium Academic Publishing. – 2014, 196 с.
- 29.Ин Шичжэн. Фортепианная педагогіка. – Пекин, Народная музыка. – 1990. – 155 с.
- 30.Информационная культура специалиста: гуманитарные проблемы: материалы межвуз. науч. конф. / науч. ред. И.И. Горлова, Ю.С. Зубов. Краснодар; М.: Краснодар. гос. ин-т искусств и культуры: МГИК, 1993. 249 с.
- 31.Исполнительская практика как форма профессиональной подготовки учителя музыки: Учеб. Пособие. – К.: КГПИ, 1989. – 76 с.
32. Ермолаева-ТоминаЛ.Б. Психология художественного творчества: Уч. пособие для вузов. – М.: Академ. Проект, 2003. – 304 с.
- 33.Історія української дожовтневої музики /Заг. ред. Шреєр-Ткаченко О.Я. «Музична Україна», К.– 1969. – ч. 1. – 585 с.
- 34.Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 192с.
- 35.Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады. – М.: Педагогика, 1986. – 192с.
- 36.Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? М.: Просвещение, 1989. С. 7.
- 37.Казанцева Л.П. Музыкальное содержание в контексте культуры. – Астрахань: ГП АО ИПК «Волга», 2009. – 360 с.
- 38.*Кант И.* Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // Собрание сочинений: в 8 т. Т. 1. / под общ. ред. А.В. Гулыги (юбилейное издание). М.: ЧОРО, 1994. С. 127.

39. Кашкадамова Н.Б. Мистецтво викладання музики на клавiшно-струнних iнструментах (клавiкорд, клавесин, фортепiано) XIV- XVIII ст. [Текст]: навч. посiбник для студ. музичних вузiв. – Вищий держ. музичний iн-т iм. М.Лисенка. - Т.: СМП "Астон", 1998. - 299 с.
40. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ», 2005. С. 275.
41. Кожевнікова Л.В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів і музики до музично-просвітницької діяльності. Автреф. Дис.. канд. Пед. наук, К.: 2003, 20 с.
42. Корто А.О. О фортепианном искусстве. Статьи, материалы, документы. – М.: Музыка, 1965. – 363 с.
43. Корыхалова Н.П. В общении с музыкой: статьи и рецензии разных лет. – СПб.: Композитор. – Санкт-Петербург, 2011. – 392 с.
44. Кузнецова О.А. Художественно-просветительский опыт в странах западной Европы и США 2-ой половины XX века. – Вестник Международного Совета по музыкально-художественному образованию. – 2004. – С.84-89.
45. Кузнецова О.А. Подготовка учителя музыки к культурно-просветительской работе в школе. – Вопросы профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов. М.: 1994. – С. 1-3.
46. Кузнецова О.А. Воплощение просветительских идей Д.Б.Кабалевского на различных этапах музыкально-педагогического образования в Украине / О.А. Кузнецова // Сборник «Модернизация художественного образования» // Материалы международной конференции «Кабалевский – композитор, ученый, педагог». – 2005. – С.177-180.
47. Кулікова В.М. Інтерпретаторська техніка у контексті розвитку художнього мислення виконавця –інструменталіста / Наук. часопис НПУ імені М. Драгоманова «Теорія і методика мистецької освіти», вип.. 23 (28) – с. 19-24.

48. Куришев Є.В., Ляшенко О. Л. Розвиток музично-виконавської компетентності у майбутніх педагогів музичного мистецтва в умовах вищої музичної освіти/ Наук. часопис НПУ імені М. Драгоманова «Теорія і методика мистецької освіти», вип.. 23 (28) – с. 73-78.
49. Курковський Г. Педагоги-піаністи Київської консерваторії (1913-1933)/ Г. Курковський //Українське музикознавство: Зб. ст., вип..2. - К.:, 1967.-с. 264-280.
50. Лю Цинган. Фортепианное исполнительство и обучение /изучение фортепианного обучения Ян Цюня. – Пекин, Народная музыка. – 2003. – 125 с.
51. Медушевский В. В. К проблеме сущности, эволюции и типологии музыкальных стилей / В. В. Медушевский // Музыкальный современник. – М. : Музыка, 1984. – Вып. 5. – С. 5 – 17.
52. Мельник О. П. Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики як педагогічна проблема / О. П. Мельник // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2009. – Вип. 8 (13). – С. 108-113.
53. Мельникова, Л. Л. Методика формирования профессиональной готовности преподавателя колледжа искусств к концертно-просветительской работе: дис. канд. пед. наук. – М., 2005. – 163 с
54. Мильштейн Я. И. Ф.Лист. Т. 2. М., 1971. – 204с
55. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства. М. : Советский композитор, 1983. – 266 с.
56. Михейченкова Е. Н. Формирование готовности студентов педагогических колледжей к музыкально-лекторской деятельности в процессе музыковедческой подготовки. - Автореф. дисерт. канд. пед. наук.- М., 2002. – 20 с.

57. Милицина О.В. Формирование готовности студентов педагогического вуза к музыкально-просветительской деятельности в условиях дополнительного образования. Автореф. дисерт. канд. пед. наук. – Саранск, 2008. – 20 с.
58. Михайлов М. П. Этюды о стиле в музыке / М. П. Михайлов. – Л.: Музыка, 1990. – 288 с.
59. Мозгальова Н.Г. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики : монографія. – В., «Меркьюрі-Поділля», 2011. – 486 с.
60. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа). – К. : Изд-во Киев. гос. конс., 1994. – 157 с.
61. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки. М.: Музыка, 1988. – 254 с.
62. Нейгауз Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники, избранные статьи, письма к родителям. – М.: Советский композитор, 1983. С. 194–195). С. 457–458.
63. Найссер У. Теория восприятия / Психология внимания [Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова]. М.: ЧеРо, 2005. – С. 640-649.
64. Насолода музикою / За ред. Лю Вея. Пекін: Народная музыка, 2008. - 379 с.
65. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма. – М.: Музыка, 1980. – 112 с.
66. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1999. — 944 с.
67. Павлова Е.В. Педагогические условия совершенствования подготовки будущего учителя музыки к внеурочной музыкально-просветительской деятельности. – Автореф. дисерт. канд. пед. наук. Теория и методика профессионального образования. – Чебоксары, 2003. – 20 с.
68. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. – К.: Освіта України, 2008. – 174 с.

69. Прокопьева Нина Ивановна. Профессионально-педагогическая подготовка студентов в процессе проектного обучения: Дис. ... канд. пед. наук: Новосибирск, 2005, 215 с.
70. Протасова С.В. Педагогические условия управления качеством музыкально-инструментальной подготовки/ Актуальные проблемы музыкальной педагогики, вып.3. – Саратов: 2007. - 102-107
71. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики/ – М.: Знание, 1980, 96 с.
72. Рахманинов С. Литературное наследие. Всесоюзное издательство «Советский композитор» М.: 1978. – 168 с.
73. Рубинштейн М.М. Эстетическое воспитание детей. - 3-е изд., испр. – М., 1924. – 120 с.
74. Руссо Жан-Жак. Педагогические сочинения: в 2-х т. – т.1.М.; Педагогик, 1081. – 656 с.
75. Ручимская С.В. Феномен просветительства в профессиональной подготовке педагога-музыканта: автореф. Дисс. Канд пед наук/ С.В. Ручимская. – М., 2010. – 24 с.
76. Серов А.Н. Избранные статьи, т.2 Гос. музыкальное изд-во, М.-Л. 1994
77. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье – М: 1981. -178 с.
78. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. С. 634.
79. Стоковский Л. Музыка для всех нас. М.: Советский композитор, 1963.
80. Суминова Т.Н. Художественная культура как информационная система (мировоззренческие и теоретико-методологические основания). М.: Академический проект, 2006. С. 42.
81. Сухомлинский В.А. О воспитании / сост. и авт. вступит. очерков С.Л. Соловейчик. 5-е изд. М.: Политиздат, 1985. С. 174.
82. Сухомлинский В.А. «Этюды о Коммунистическом воспитании» / «Народное образование», 1967, № 6, с.41.

83. Фекете О. В. // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. - 2012. - Вип. 34. - С. 103–111. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvmp_2012_34_12.
84. Хентова С.М. Диалог с Артуром Рубинштейном// Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. – М.,Л., - 1966.
85. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. Изд. «Планета музыки», 2014, 320 с.
86. Хоркхаймер М., Адорно Т. В. Диалектика просвещения. Философские фрагменты. "Медиум" "Ювента". М., С-Пб., 1997, с. 16-60
87. Хурсина Ж. И. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории. – К.: Музична Україна, 1990. - 132 с.
88. Чень Кай. Проблема формування досвіду просвітницької діяльності магістра музичного мистецтва / Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (VI школа методичного досвіду. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю). – Вінниця, 2016, С. 71-75.
89. Чень Кай. Особливості виконавсько-просвітницької підготовки майбутнього вчителя музики в системі вищої педагогічної освіти // Проблеми підготовки сучасного вчителя. Збір. наук. праць – вип. 14, - Умань 2016, С. 388-395.
90. Чень Кай. Генеза становлення теорії та практики просвітництва в музично-педагогічній освіті / Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, вип. 52. Вінниця, 2017. – С. 200-204.
91. Шацкая В.Н. Музыка в школе. М.: Педагогика, 1950. – 96 с.
92. Шип С.В. Як передати словами зміст музики (методологічні зауваження до вічного питання педагогіки мистецтва). Мистецтво та освіта, 2001. – №2. – С.8-12.

93. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки НПУ.- К.: 2007.- 20 с.
94. Шреєр-Ткаченко О. Григорій Сковорода – музикант. К.: Музична Україна, 1972. – 94 с.
95. Шугуан. Методика формування виконавського досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки: автореф.дис. канд. пед.наук. – К. : 2012 .- 20 с.
96. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка/ Підручник. К.: Вид. Держ. Академії керівних кадрів культури і мистецтв, 2005. – 270 с.
97. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов. М., Музыка. – 1959.
98. Щербініна О.М. Методичне забезпечення фортепіанної підготовки студентів у контексті інформатизації сучасної музичної освіти / Теорія і методика мистецької освіти / Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова , вип.. 18 (23). 2015. - с. 119 -123
99. Щолокова О.П. Методологічні засади художньо-педагогічного проектування в системі фахової підготовки вчителя мистецьких дисциплін / Теорія і методика мистецької освіти. – Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. – вип.. 19 (24). – Київ, 2015, С. 12-15
100. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О.П. Щолокова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 4 (9). – С. 11–15.
101. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О.П. Щолокова – К.: ІЗМН, 1996. – 170 с.

**РОЗДІЛ II. МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА - МУЗИКААНТА ДО
ВИКОНАВСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Другий розділ присвячений висвітленню організаційно-методичній моделі формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанного навчання. У ньому визначаються принципи і педагогічні умови формування зазначеного феномену з точки зору феноменологічного, синергетичного, аксіологічного, особистісно-орієнтованого і тезаурусного підходів, а також розкривається зміст структурних компонентів виконавсько-просвітницьких умінь, методи і етапи проведення дослідно-експериментальної роботи.

2.1. Наукові підходи та принципи виконавсько-просвітницької діяльності педагога-музиканта

Виконавсько-просвітницька діяльність як атрибут духовної культури і водночас феномен фахової підготовки майбутніх вчителів музики передбачає культуротворчий розвиток особистості студента, розширення його кругозору, ерудиції, формування вибіркового ставлення до явищ мистецького життя. Адже нова українська школа потребує педагога, здатного не тільки навчати, а й виховувати учнівську молодь, бути організатором її дозвілля. Йому також необхідно вміти готувати культурно-просвітницьке середовище для широкого сприйняття музичного мистецтва. У зв'язку з цим неухильно зростає роль особистісних якостей і переконань майбутнього вчителя, які разом із фаховими знаннями, уміннями і навичками надають йому професійного спрямування. Викладене дає підстави вважати виконавсько-просвітницьку діяльність важливою ланкою навчального процесу вищої школи і складовою духовного зростання майбутнього вчителя музики.

Загальновідомо, що ефективність фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів, формування у них необхідних знань та умінь залежить від наукових положень, на основі яких здійснюється відповідна діяльність. У сучасних наукових дослідженнях існує багато поглядів стосовно організації педагогічної діяльності. Відповідно розробляються й нові методологічні підходи, спрямовані на кінцевий результат навчання. Наприклад, А.

Хуторської стверджує, що методологічний підхід є стратегією, яка базується на основних положеннях відповідної теорії і визначає напрямки пошуку стосовно предмету дослідження [75].

У посібнику з методології науковці Д. Новіков і О. Новіков зазначають, що підхід можна розглядати у двох значеннях: 1/ як певний вихідний принцип, позицію, основне положення або переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний); 2/ як напрям вивчення предмету дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний) [55]. Натомість І. Зимня розглядає підхід до навчання в якості світоглядної категорії, яка має системну організацію освітнього процесу і складається з методів, форм і прийомів [26].

Згідно цих позицій вважаємо, що в умовах фахової підготовки музиканта-педагога до здійснення виконавсько-просвітницької діяльності методологічною основою можуть виступати **феноменологічний, синергетичний, особистісно-орієнтований, аксіологічний і тезаурусний** підходи. З огляду на її специфіку, саме вони впливають на динаміку змін у виконавсько-просвітницької діяльності.

Нагадаємо, що провідною умовою розвитку сучасної педагогічної науки стала відмова від вузьких методологічних установок і застосування різних педагогічних парадигм і напрямків. Зокрема з'явилися такі концепти педагогічного знання як «феноменологія педагогіки», «феноменологічний підхід», «феноменологічний метод». Серед них привертає увагу феноменологічний підхід, який розглядається сучасними психологами і педагогами як самодостатнє явище.

Також зазначимо, що у філософії термін «феноменологія» використовується у межах широкого міждисциплінарного дискурсу й для визначення сутностей та смислових структур об'єктів і понять. У класичному варіанті ця дефініція означає вчення про факти і явища, а також про їх сутність. Західноєвропейськими науковцями феноменологія розглядалася як учіння про шляхи розвитку людської свідомості і як філософська доктрина (Ф. Brentano, М. Гайдеггер, М. Мерло-Понті, Е. Гуссерль).

Як вчення про сутність явищ, котрі розкриваються свідомістю в процесі їхнього сприйняття і осмислення, феноменологія в структурі музично-педагогічної освіти може бути представлена на різних методологічних рівнях: стратегічному (пошук смислів, закладених в музиці); тактичному (багатовекторний підхід до видобуття і розкриття цих смислів); методичному (конституювання творчих проектів різного масштабу, їхніх впливів на учнівську молодь).

У контексті нашого дослідження відзначимо, перш за все, ідею Е. Гуссерля щодо розуміння різних понять як синтезу переживань людини. Результатом таких переживань стає пізнання феноменів, які потрапляють у свідомість людини через предмети або явища, які сприймаються. Така позиція дослідника зумовлювалася тим, що людський досвід завжди пов'язаний із світом предметів, явищ, ідей, виявлених і виражених в свідомості, тобто через думку, сприйняття і переживання [18]. При цьому автор підкреслює, що сприйняття цих феноменів не обмежується лише почуттєвим актом пізнання. У такому акті «зустрічаються» чуттєвий, мисленнєвий та моральний аспекти, що надає йому цілісності і нерозривності.

Отже, різні поняття можна розглядати як сукупність певних явищ або ідей і сприймати їх як цілісний і самодостатній феномен. Таким чином, ці поняття виступають ейдосами, тобто максимально конкретними образами світу (людей, природи, речей), які насичують життєвий досвід почуттями та емоціями. У деяких випадка зміст таких понять може бути спрощеним до чуттєвого сприйняття, зосереджатися на власній рефлексії. Але у їх пізнанні також можуть поєднуватися чуттєвий, мисленнєвий і моральний аспекти, що сприяє цілісності та нерозривності сприйняття, надаючи йому гуманістичного спрямування.

Як виявилось, феноменологічний підхід збагачує новітні технології освіти й виховання молоді, а педагогічні завдання при цьому набувають нового спрямування. Завдяки вибору змісту і способів його викладання, цей підхід допомагає запобігти формалізму в музичній освіті, визначити нові

способи викладання музичного знання. Відтак зміст запропонованих студентам суджень може бути спрямованим на чуттєве сприйняття, зосередитись на власних творчих поглядах. Такими джерелами для встановлення певних феноменів можуть бути спостереження, порівняння різних мистецьких явищ, біографічні матеріали, реальні мистецькі події, індивідуальна рефлексія з приводу мистецьких явищ. Отже, феноменологічний підхід має на меті допомогти майбутнім педагогам усвідомити сутність музично-виконавського просвітництва.

Синергетичний підхід як методологічне підґрунтя виконавсько-просвітницької діяльності (Л. Даниленко, В. Ігнатова, С. Кульневич, Н. Таланчук, Г. Хакен, С. Шевельова) склався на основі розробки теорії самоорганізації складних систем. Сьогодні ця теорія стала механізмом оптимального управління педагогічними системами.

Зазначимо, що у наукових дослідженнях синергетика розглядається як нова парадигма самоорганізації об'єктів. Поява цього терміну зв'язана з прізвищем Г. Хакена, який ще у 1970 році запропонував поняття «синергетика» для вивчення складних систем, що можуть самоорганізуватися. Таким чином, поява у суспільному житті цього поняття була пов'язана з необхідністю надати відповіді на ті глобальні процеси, з якими стикався розвиток сучасної цивілізації. У гуманітарних науках синергетика сьогодні формує особливий метарівень культури, своєрідну методологію, яка засновується на міждисциплінарній комунікації і моделюванні реальності [40, 161- 168]. Вона є основою для нових концепцій, які формуються в гуманітарних науках.

Підкреслимо, що цей науковий підхід не спростовує основні закони і закономірності освіти, не відмінює основні принципи інших методологічних підходів, а логічно їх доповнює та продовжує. Завдяки синергетичному підходу у конкретних видах педагогічної діяльності поєднуються та інтегруються позитивні елементи кожного з них [2].

Важливою особливістю синергетичного підходу є також те, що він дозволяє подолати суперечність між різними теоріями. Незважаючи на певні спростування, що виникають у деяких вчених, він активно реалізується в різних дослідженнях, займаючи провідне місце серед інших підходів. Його застосовують у тих випадках, коли треба виявити закономірності становлення і самоорганізації складних систем, незалежно від складових їх компонентів.

Так, Л. Даниленко [19] вважає, що в сучасних умовах синергетика протистоїть жорсткому детермінізму, який до останнього часу вважався універсальною методологічною основою наукового пізнання. Тобто лінійний характер причинно-наслідкових зв'язків, які притаманні класичному розумінню картини світу з його обов'язковою впорядкованістю, поступилися новим уявленням і усвідомленню того, що навіть хаос має свою конструктивну природу. З хаосу утворюються нові структури, тому можна сказати, що він не тільки руйнує, а й створює. Згідно цих позицій у розвитку і функціонуванні сучасної системи музично-педагогічної освіти доцільно керуватися законами і закономірностями синергетики.

Основний закон синергетики розкриває взаємодію двох протилежних сил – та, яка створює структуру і та, яка її руйнує. Це положення науковці вважають найважливішим досягненням і внеском синергетики у розвиток методології наукового пізнання, яка спрямована на вирішення найважливіших проблем людства, зокрема й освіти. За визначенням С. Гончаренка, „у педагогічному процесі явно проявляються тенденції взаємодії, які вивчаються синергетикою з її ключовим положенням про відкритий характер сучасної теорії спільної дії. Залежно від ступеня своєї відкритості системи взаємодіють між собою, причому не тільки у формі боротьби протилежностей, яка раніше вважалася єдиним способом розвитку, а й співробітництва” [14, 76].

Синергетика як науковий підхід виходить з принципу, що навколишній світ еволюціонує за нелінійними законами, тобто розкриває багатоваріантність шляхів вибору з альтернатив. Разом з тим ця самоорганізуюча система відрізняється нелінійністю внутрішньої динаміки, здатністю змінювати свою

структуру, зберігаючи при цьому цілісність. Крім того, така система чітко виокремлює енергетичні чинники – потужні потоки енергії, що накопичуються в її середині.

Механізмам адаптації синергетики у педагогічну науку присвячено дослідження В. Ігнатової. Дослідниця зауважує, що цей феномен дозволяє розкрити перед учнями картину єдності всього існуючого, «побудувати загальну процесуальну модель світу – синергетичну картину, крізь призму якої вона з'являється перед людством як ієрархія взаємодіючих систем, у яких усе – жива та нежива природа, життя і творчість людини, суспільство та культура – взаємопов'язане і підпорядковано законам всесвіту» [21, 26]. Таким чином, концепція самоорганізуючої системи може сприяти глибокому пізнанню таких складних і відкритих систем як суспільство, людина та її діяльність, зокрема й професійна. Підсумком просування синергетики в сферу музично-педагогічної освіти стали ідеї, відправною точкою яких є синергетичність цього процесу, тобто відкритість до інших самоорганізуючих систем суспільства і періодична зміна в ній під їхнім впливом.

Разом з тим, теорія синергетики фокусує увагу на нерівноваженості й нестабільності відкритих нелінійних систем як їх природному стані. Шляхи їх розвитку залежать від безлічі факторів і умов, які на неї впливають. Тому кожна відкрита система може мати свої способи поведінки або розвитку, відповідно можна тільки вибирати і стимулювати один із закладених у конкретних умовах варіантів, розраховувати не на управлінський, а на синергетичний, тобто самокерований процес. [40, 28].

З урахуванням цих вимог педагогічна синергетика ґрунтується на законах і закономірностях самоорганізації і саморозвитку освітніх систем. Це зумовлено тим, що добре налагоджені механізми професійної підготовки вступили у протиріччя із стихійністю, невизначеністю, непередбачуваністю зовнішнього по відношенню до особистості, яка самовизначається, а також до соціального середовища. Тому в сучасних умовах традиційну організацію професійної підготовки не можна вважати достатньою для забезпечення

ефективного професійного самовизначення особистості, оскільки сталися фундаментальні зміни в культурно-ціннісних орієнтаціях людини. Її застосування надає можливість з іншого погляду підійти до розробки проблем самовизначення і розвитку особистості, розглядати їх з позиції відкритості і співтворчості [2].

У результаті змінилися підходи до моделювання особистості професіонала: особистість людини постіндустріального суспільства розглядається в динаміці, як особистість, що самовизначається. Така особистість представлена відкритою системою, що самоорганізується і має емерджентні (які виникають несподівано) властивості. Для її соціально-психологічної і педагогічної підтримки потрібне знання і правильне застосування принципів синергетики з метою продуктивного використання потенціалу особистісної самоорганізації.

У даному контексті синергетика дозволяє методологічно посилити значущість процесу самовизначення і розвитку особистості кожного студента в процесі його підготовки до виконавсько-просвітницької діяльності як суб'єкта діяльності. Вона надає закінченого вигляду таким основним позиціям: особистість майбутнього педагога-музиканта, котрий займає активно-творчу позицію – навчальний матеріал, який розглядається для підготовки; свобода самовираження і самореалізації особистості майбутнього педагога-музиканта в освітньому середовищі, пошук індивідуальної стратегії самовизначення в житті та професії; актуалізація принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативності, творчості. Використання синергетичного підходу у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів пов'язано з тим, що в умовах динамізму сучасного світу постійно змінюються життєві обставини і урахування заздалегідь усіх їх деталей стає маловірогідним.

Засновуючись на синергітичній методології ми виходили з того, що педагог і студент утворюють відкриту систему, яка саморегулюється та прагне до розвитку суб'єктності; свободи вибору стратегії індивідуального

професійного шляху, а значить, вибору траєкторій засвоєння виконавсько-просвітницьких знань та умінь.

Разом з тим, у педагогіці прослідковується зв'язок синергетичного та особистісно зорієнтованого підходів, який, на наш погляд, полягає саме у тому, що ці підходи найбільше забезпечують розвиток суб'єктності, діють у межах відкритого діалогу, прямого і зворотного зв'язку, тобто сприяють самовизначенню особистості, стимулюють її зосереджуватися на власних, може ще не виявлених або прихованих можливостях. В умовах особистісно зорієнтованої підготовки майбутніх педагогів-музикантів до виконавсько-просвітницької діяльності синергетичний підхід проявляється в способах самоорганізації, самоосвіти, характерних рисах креативного мислення.

Крім того, за рахунок збільшення різноманітності, переоцінки цінностей студент здійснює відбір власних знань та умінь, відсікає усе „непотрібне” для успішного здійснення своєї професійної діяльності. У подальшому, в процесі самоорганізації і самовизначення відбувається заповнення бракуючих „ланок” самовдосконалення та особистісних характеристик. Студенти мають можливість відрефлексувати власні знання та уміння з нових позицій. Таким чином особистість, яка самовизначається, поступово набуває можливості вийти на новий рівень розвитку.

З позицій синергетики особистісно зорієнтована підготовка майбутніх педагогів-музикантів до виконавсько-просвітницької діяльності – це створення ситуацій постійного пошуку, формування нових знань, відшліфування власних способів виконання музичного репертуару з перспективами його удосконалення. Таким чином, діалогічна сутність синергетики проявляється у використанні її можливостей для самовизначення і самореалізації майбутніх педагогів-музикантів у виконавсько-просвітницької діяльності. Суто педагогічні концепції стосовно особистісно зорієнтованої освіти допомагають реалізувати синергетичний принцип самоактуалізації, який дозволяє людині „постійно перевершувати себе” (К. Поппер) і „досягати межі людських можливостей” (А. Маслоу).

Внаслідок того, що синергетичний підхід одночасно є об'єктом дослідження і результатом фахової підготовки студентів, ми вважаємо за доцільне розглядати його з позицій навчального методу і змісту навчання. У першому випадку синергетичний підхід спрямовується на організацію даної підготовки як методологічної основи, тобто розглядається як спосіб організації процесу фахової підготовки студентів. Другий аспект синергетичного підходу припускає формування у них нового наукового погляду до оточуючого середовища, до їх професійної діяльності, зокрема її виконавско-просвітницької складової, в якій конструктивна складова суб'єкта грає значну роль.

Таким чином, синергетичний підхід ставить студентів в умови образного і разом з тим нелінійного осмислення творів музичного мистецтва, самого процесу навчання та визнання відкритості отриманих знань. Його характерною особливістю в умовах інструментально-виконавської підготовки стає можливість отримувати знання різними шляхами, а також комбінувати їх залежно від своїх поглядів та уподобань, утворюючи цілісну аксіологічну систему.

В основі аксіологічного підходу (В. Караковський, А. Кір'якова, І. Котова, Г. Чіжакова, Є. Шиянов, Н. Щуркова, Є. Ямбург) лежить філософська теорія цінностей. Вона сформувалася як самостійна наукова дисципліна у першій половині двадцятого століття і широко використовується у різних сферах наукової думки, зокрема в педагогіці. Аби сформувати у майбутніх вчителів музики ціннісні орієнтації (установки, переконання, інтереси, прагнення, бажання, наміри) в межах аксіологічного підходу надзвичайно важливим є розуміння цінностей музичного мистецтва як соціокультурної реальності. Адже саме ціннісні орієнтації ставлення особистості до навколишнього світу і до самої себе.

Звернемо увагу на те, що у другій половині ХХ століття аксіологія виходить на новий етап свого розвитку, який пов'язаний з трактуванням філософії як культури самосвідомості. Це ціннісний релятивізм

постмодернізму, компаративістська філософія, герменевтична теорія, філософія і соціологія освіти тощо. Важливими аспектами аксіологічного підходу стало осмислення його рефлексії на смислових засадах, а також в умовах конструювання й освоєння нових «світів». Таким чином, аксіологічний підхід повернув філософське і гуманітарне пізнання до розгляду феноменів особистості та індивідуальності, «людського в людині», його ідеалам та імперативам.

Отже, формування у майбутніх педагогів фахових знань та умінь потребує аксіологічного підходу. Це стає особливо важливим в умовах кризової ситуації в Україні, пов'язаної з пріоритетами загальнолюдських цінностей, адже ні примус, ні компроміс не можуть активізувати новий розвиток демократичного і гуманного суспільства до тих пір, поки не відбудеться утворення нових ціннісних орієнтирів. Це положення є принципово важливим не тільки для розвитку суспільства в цілому, а й для підготовки вчителя музики для нової школи. Цінності у мистецтві невіддільні від людського буття, від дійсності. Своїм виникненням будь-які цінності, у тому числі й цінності мистецтва, забов'язані потребам людей. Розуміння майбутніми педагогами понять «художні цінність», «мистецькі цінності» стають рушійною силою не тільки в їх життєдіяльності, а й професійній сфері, дозволяють зрозуміти, заради чого здійснюється ця діяльність, а як вона реалізується.

У даному контексті ми повністю поділяємо погляди О. Шевнюк, згідно яких основною функцією педагогічної освіти є перетворення об'єктивно існуючого культурного досвіду людства у суб'єктивну форму в процесі оволодіння професійно-педагогічними знаннями, вміннями і навичками. Суб'єктна форма освіти в процесі активної перетворювальної діяльності актуалізує процеси засвоєння студентами суспільних норм і цінностей у неповторній індивідуальній формі. Вона дозволяє реалізувати „продуктивну” (на противагу „репродуктивній”) орієнтацію особистості вчителя на

відтворення культури в цілому [84, 169-177]. Це зумовлено тим, що покликання вчителя полягає не тільки в тому, аби збагатити учнів різноплановими знаннями, а, насамперед, допомогти їм знайти себе у культурному просторі, сформуванню самосвідомості. Для цього, зазначає дослідниця, необхідно зняти абстрактність і знеособлення знань, забезпечити їх укорінення на соціальному і національно - культурному ґрунті.

Відтак логіка і структура вчительської професії повинна вийти за звичні межі предметно-розчленоване сприйняття світу, вузьку спеціалізацію й стандартизовану технологізацію навчальної діяльності. Особливо це стосується вчителя мистецтва, адже тільки цілісного осягання світу, формування культури молодої людини можливо досягти, якщо звільнитися від обмеженості предметоцентризму, і зануритись у процесуальні аспекти культурного процесу і сутності педагогічної професії [Там само, 7]. Можна погодитися з автором, що визнання майбутнього вчителя суб'єктом культури передбачає не лише готовність засвоїти фахові теоретичні та практичні знання і навички, а й спроможність взяти на себе відповідальність виконувати соціокультурні функції професії, тобто осмислити суспільну мету педагогічної професії, сприймати її як необхідність постійно здійснювати просвітницьку діяльність.

Для розгляду процесу накопичення запасу музичних знань, а також відповідного музичного розвитку особистості студента важливо застосовувати *тезаурусний підхід*, який широко використовується в теорії інформації. У даному аспекті під тезаурусом науковці розуміють не просту суму відомостей, тобто певну “картотеку” прочитаного, побаченого або почутого, а усе інтелектуальне та емоційне багатство реципієнта.

Наприклад, якщо символом T позначити об'єм запасу музичних знань, які утворюють музичний тезаурус у свідомості людини, а символом I – нову музичну інформацію, що сприймається, та кількісну динаміку розвитку особистості можна виразити формулою: $T + I = T_1$, де T_1 означає набутий

музичний тезаурус, котрий змінився під впливом нової музичної інформації. Так, на думку З. Гладких, виглядає інформаційна модель музичного розвитку особистості на основі стану музичного тезаурусу. Вона показує, що рівень збагачення тезаурусу залежить від ступеня новизни інформації для особистості [12].

В іншому ракурсі це поняття розглядається у філологічних дослідженнях І. Гетьмана і В. Лукова. Зокрема В. Луков розглядає тезаурус у площині культурології і на цій основі обґрунтовує тезаурусний підхід до соціалізації особистості. Разом з тим вчений вказує на ряд рис цього феномену, які слід враховувати під час його запровадження у науковий обіг. До них він відносить неповноту і фрагментарність тезаурусу у порівнянні з реальним розвитком культури; творче переосмислення понять тезаурусу, що вносить в їх розуміння герменевтичний аспект; спрямованість тезаурусу на конкретні явища, наявність споріднених явищ в інших тезаурусах тощо [46, 94].

Висловлені думки доцільно враховувати у фаховому навчанні майбутнього педагога-музиканта, оскільки воно відбувається за різними рівнями підготовки студентів. Зокрема, на загальному рівні фахового навчання тезаурус забезпечує культурологічні засади мистецтва та різноманітність мовного вираження його різних видів; на спеціалізованому рівні студенти отримують знання в галузі музичного мистецтва і, зокрема, виконавської майстерності. На виконавсько-просвітницькому рівні тезаурус спрямовується на пояснення творчих та інтерпретаційних ідей музичного твору як у виконавському так і вербальному аспектах.

Зазначимо також, що мистецько-естетичний тезаурус охоплює не тільки поняття, зв'язані з відповідною сферою людської діяльності, а й запас певних знань від спілкування з мистецтвом, образних уявлень, інтонаційних моделей, емоційно-ціннісних ставлень.- теж можна в автореферат. На думку З.І. Гладких, формуванню мистецько-естетичного тезаурусу майбутнього педагога значно сприяє інформаційна культура, яка передбачає вміння відбирати,

систематизувати зберігати, переробляти, інтерпретувати, коректно використовувати і передавати в освітньому процесі інформацію, зібрану з різних джерел [12]. Цією обставиною, тобто урахуванням достатньої новизни для слухацької аудиторії, необхідно керуватися під час організації виконавсько-просвітницької діяльності студентів для забезпечення її ефективності. Оскільки за методологічний орієнтир дослідження було обрано ідею тезаурусного підходу, здатного виступати дієвим фактором фахового зростання майбутніх педагогів, звертаємо увагу на його індивідуальне виявлення у виконавському процесі та просвітницькій діяльності.

Підсумовуючи розгляд методологічних підходів підкреслимо, що в сукупності вони забезпечують цілісний погляд на проблему підготовки майбутніх педагогів-музикантів до виконавсько-просвітницької діяльності. Їх застосування дозволяє розглядати її, по-перше, як інваріантний етап фахового навчання студентів у вищих мистецько-педагогічних навчальних закладах, а по-друге, як процес їх методичної освіченості.

Як будь-яка педагогічна діяльність, виконавсько-просвітницька діяльність ґрунтується на певних принципах, котрі її унормовують. Нагадаємо, що у нашому дослідженні вона розглядається у двох напрямках – виконавському і вербальному, тому їх методологічну основу склали такі принципи: багатогранного естетико-мистецького тезаурусу, комфортного художнього спілкування і комунікативного розуміння та поваги до авторської концепції, принципи діалогізації та ситуативності. Розглянемо їх докладніше.

Принцип багатогранного естетико-мистецького тезаурусу підкреслює необхідність постійно збільшувати кількість мов, якими користується мистецтво. Чим більше у автора створюється можливостей для вибору їх взаємних еквівалентних елементів або навіть типів художніх мов, тим більшу інформацію несе нотний текст, який був створений композитором. У свою чергу слухач, використовуючи художню інформацію, також робить відбір цього закодового у творі змісту. Отже, чим така інформація є різноманітною (зокрема емоційно), тим вона стає більш інформативною. Це зумовлено тим,

що інтерпретація музичного твору завжди пов'язана з обробкою музикознавчої інформації, з її естетичним контекстом, а також соціальним контекстом його створення.

У цьому аспекті цікавою є думка дослідників С. Шноля і А. Замятіна. Вони вважають суттєвою відмінністю мистецької інформативності від звичайної інформативності ритмічну основу творів мистецтва. Цю особливість вчені пояснюють тим, що ритміка мистецьких творів сприяє емоційному сприйманню їх інформаційних компонентів. Тобто, на їх думку, існує зв'язок між емоційним відтворенням і ритмічними характеристиками твору [89].

Отже, суттєвою властивістю когнітивно-естетичної інформації є те, що вона не зводиться до суми конкретних значень, тобто її образно-асоціативна природа передбачає якісно інший системно-змістовий ефект. Тому найкращим наближенням до смислу музичного твору, на думку В. Копцика, буде намагання розширити якість розуміння його змісту. Наприклад, під час розгляду конкретного музичного твору та його смислових інтерпретацій важливо співвідносити з подібною й протилежною інформацією; по-перше, з іншими творами даного автора, які відносяться до цього ж періоду його творчості; по-друге, з культурним і художнім контекстом епохи, що віддзеркалює багатовіковий досвід людства [38].

Отже, просвітницька діяльність на основі музичної інформації набуває важливого значення для розвитку особистості, тому що завдяки її досягненню суб'єктом розкривається емоційна складова певної епохи і краще усвідомлюється сучасна музика. Така його здатність полягає у забезпеченні широкого доступу для кращого розуміння змісту музичних шедеврів. При цьому музичне просвітництво зазвичай не обмежується організацією тимчасових контактів слухачів з музикою. Воно несе в собі музичні знання, робить людину більш освіченою в музичному сенсі, підвищує її музичну компетентність. Крім того, воно формує музичні потреби, сприяючи розвитку музичної культури особистості в цілому.

Принцип поєднання образно-сислового осмислення з комунікативними вміннями ґрунтується на засадах рефлексії і прагненні усвідомити набутий музичний досвід, спілкуванні між суб'єктами музично-педагогічного процесу (викладачами і студентами, а також суб'єктами і об'єктом даного процесу, тобто мистецтвом. Активне спілкування суб'єктів з мистецтвом зумовлює створення атмосфери творчості під час проведення усіх форм фахових занять. Воно складається з уважного і доволі виваженого ставлення до формування комунікативних умінь майбутніх вчителів музики з урахуванням їх провідних здібностей і виконавських можливостей, через ретельний відбір музичного матеріалу, надання кожному студенту віри у його виконавські та комунікативні здібності.

Цей принцип реалізується завдяки механізму «інтеріоризації» (Л. Виготський), тобто переведення набутих знань в галузі мистецтва із загальної музикознавчої мови у внутрішню, суб'єктивну мову комунікативного спрямування. Таким чином здійснюється реалізація суб'єктивного коду автора музичного твору через «реалізацію-зняття» об'єктивного коду слухача або виконавця. В цьому випадку відбувається специфічне мистецьке навчання, особливістю якого є трансформація отриманих мистецтвознавчих знань у ммузично-педагогічні.

Принцип розуміння авторської концепції передбачає вивчення, сприймання та виконання музичних творів завдяки вдумливому проникненню в авторський задум. Студенту треба враховувати, що авторський текст – це не тільки ноти, а й авторські ремарки визначення темпу, характеру звучання, динаміки, фразування, педалізації, штрихів. Крім того, проникнення в ідею твору відбувається не тільки через авторський текст, а й розуміння контексту (соціального, культурного, особистісного, тобто які події відбувалися в той час у житті автора). Саме тому й потрібна просвітницька діяльність у сфері мистецтва музики.

Разом з тим, музичне виконання важливо розглядати як творчий процес відтворення музичного твору різними виконавськими засобами. У

психологічному аспекті він є доволі складною діяльністю, в якій відбувається постійна робота над музичним твором. Цей процес відбувається доволі тривало – від ознайомлення з нотним текстом, роботою над образним відтворення і технікою для знаходження й вдосконалення доцільних ігрових рухів до виконання на концертній естраді. За переконанням С. Шипа, складність відтворення музичного твору педагога-музиканта як виконавця полягає у багатоманітності задач, які йому потрібно вирішити. Адже він має зрозуміти, що музичний твір – це: 1) ідеальна звукова форма з притаманним їй узагальненим смислом, тобто форма-інваріант, котра зберігається у колективній пам'яті (культурній традиції) і впливає на індивідуальні уявлення людей; 2) ідеальна звукова форма з притаманним їй особистісним смислом, яку зберігає пам'ять індивіда; вона відповідає інваріанту, що зберігається у колективній пам'яті, але не є їй тотожною; 3) ідеальна модель інтонаційних дій (певний план, інструкція), створена композитором, аранжувальником, музикантом-виконавцем, що слугує основою для співу, гри на інструменті, диригуванні; 4) фізична реальна звукова форма, яка створена, сприйнята і осмислена в контексті конкретних обставин міста, часу, соціуму, етносу, подій тощо [87,13].

Принцип діалогізації. У перекладі з грецької іови поняття «діалог-[dialogos]» означає – бесіда, розмова. З точки зору сучасної науки – це двосторонній обмін інформацією між двома або більшою кількістю людей у вигляді запитань і відповідей на ці запитання.

За визначенням С. Соболевського, перші спроби осмислити дане поняття належать давньогрецьким філософам Геракліту, Пармеїду та Сократу. Зокрема Сократ, використовуючи розроблені софістами логічні прийоми діалогу, не намагався відшукати у запитаннях-відповідях перемоги над супротивником, а мав на меті здобути справжнє, істинне знання. Пізнання правди філософ називав мистецтвом допомоги народженню істини, тобто маєвтикою як методу виявлення прихованого в людині знання за допомогою

майстерно наведених запитань. При цьому головним предметом бесід філософ вважав питання, пов'язані з етикою.

Метою маевтики було всебічне обговорення будь-якого предмету, знаходження істини шляхом постановки питань. При цьому відповідач сам вонинне бу знаходити істину, обговорену з наставником. Поставивши у центр своєї філософії людину, Сократ стверджував, що пізнати світ людина може, тільки пізнавши себе, свою душу і свої вчинки. В цьому, вважав філософ, полягає основне завдання філософії. Тенденція постійно виявляти протиріччя в твердженнях, зіштовхувати їх і таким чином приходити до нового, більш надійного знання стає джерелом розвитку понятійної (суб'єктивної) діалектики [Там само].

Метод Сократа розвивався і набував довершеності на протязі всього розвитку філософської думки. У процесі становлення української наукової думки до нього зверталися багато мислителів, однак найбільш яскраво він проявився у спадщині Г.Сковороди. Майстерно володіючи принципами “сократівського” літературно-філософського діалогу, філософ всебічно використовував кращі якості різних діалогічних жанрів. Наслідуючи Сократа, Г.С.Сковорода зробив визначення етичних понять основною метою свого діалогу.

Значний внесок у філософське розуміння діалогу зробив М.Бахтін, який запропонував його культуро-ціннісну концепцію. Згідно його визначення діалог та діалогічні відносини є більш широким явищем, ніж відносини між окремими репліками композиційного діалогу, тобто це майже універсальне явище, яке пронизує людську мову й усі відносини та прояви людського життя [5].

Приваблює також своєю оригінальністю визначення цього поняття М. Каганом. Філософ у понятті «діалог» вбачає два сенси – життєво-побутовий і науково-філософський. У першому він розглядає його як співбесіду двох осіб, у другому – як інформаційну взаємодію людей в якості суб'єктів, незалежно

від мовних або інших семіотичних засобів спілкування. Метою такої взаємодії є підвищення ступеня духовної спільності або досягнення цієї спільності [34].

Проблемі діалогізації як методу наукового пізнання присвячені дослідження й сучасних українських учених (В. Малахова, Є.Більченко, Н.Гринчишин, О.Котовська, Л.Озадовська та ін.). Так, Н. Гринчишин вважає, що діалог між людьми може сприяти утвердженню толерантності, розуміння та терпіння до поглядів і думок, які є протилежними за своєю суттю, а також виваженості в їх стосунках. Звідси, на думку дослідниці, для діалогу ключовими стають такі ознаки: подолання егоцентризму, утвердження відкритості та близькості між тими, хто спілкується, відповідальності [17,8].

За переконанням Л.Озадовської, діалог – це передусім спосіб або засіб досягнення якогось консенсусу. Його цінність полягає в тому результаті, якого досягають суб'єкти в процесі спілкування. Таким чином, результат є відмінною ознакою діалогу по відношенню до звичного спілкування або комунікації, які можуть здійснюватися заради самого факту спілкування. Відповідно кожен конкретний діалог має певну мету, а його успішність визначається рівнем реалізації [56, 129].

Науково-теоретичний аналіз зазначених праць показує, що в мовній комунікації діалог означає процес, в якому люди взаємодіють завдяки вираженню в словах смислових позицій-суджень. Для реального діалогу необхідні наступні умови:

- наявність бажання і готовність партнерів висловити свою позицію по відношенню до проблеми, яка висувається для обговорення;
- готовність сприймати і оцінити позицію партнера;
- готовність до активної взаємодії;
- наявність у партнерів спільної основи і певних відмінностей у вирішенні проблеми, яка обговорюється.

Якщо ці очікування не підтверджуються, то можливість підтримки уваги та інтересу й в цілому ефективність впливу на аудиторію суттєво знижується.

Принцип ситуативності є логічним продовженням і розвитком принципу діалогічності й в той же час багато в чому визначається інноваційною природою педагогічної діяльності, в який педагог часом вимушений діяти не в стандартних ситуаціях, а в умовах конкретного випадку. Зазначимо, що ситуативність є однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення. Ситуативність, як принцип означає, що діалогове навчання відбувається на основі і за допомогою ситуацій. Поняття «ситуація» в даному випадку можна розглядати в декількох площинах:

- ситуація, як основа навчання;
- ситуація, як основа відбору і організації мовного матеріалу;
- ситуація, як спосіб презентації матеріалу;
- ситуація, як умова формування навиків.

При цьому важливо дотримуватися двох правил. Перше полягає в тому, що у кожної людини виявляється своя, в чомусь несхожа система поглядів, а також етичних та естетичних принципів, тобто не існує універсальних, «правильних» поглядів. Те, що ми живемо в одному культурному просторі в чомусь зближує систему наших етичних та естетичних правил й уподобань, але відмінним є набутий досвід спілкування, середовище, в якому перебуває кожний індивід, об'єм знань та інше. Друге правило полягає в тому, що самі етичні та естетичні погляди є динамічними у часі. Вони пристосовуються до вимог життя, змінних обставин, і цей факт є надзвичайно важливим для проведення просвітницьких заходів з різною аудиторією.

Отже, ситуативність як одна з характерних рис діалогу припускає, що успішність діалогічного спілкування багато в чому залежить від заданої ситуації та розуміння його завдань. В цілому використання проблемних ситуацій в навчанні професійно орієнтованого спілкування сприяє успішному розвитку комунікативної компетенції студентів. Саме тому в навчальному процесі виникає потреба в моделюванні комунікативних ситуацій та їх реалізації у рольових і ділових іграх. Вони дають можливість студентам

усвідомити змістовий і процесуальний аспекти професійно-орієнтованого спілкування, а також виявити свою творчу індивідуальність, вдосконалити свої комунікативні та організаційні здібності. Наочно принципи формування виконавсько-просвітницьких умінь представлено на рис. 2.1.

Таким чином ми вважаємо, що методологічну сутність виконавсько-просвітницької підготовки педагога-музиканта складають феноменологічний, синергетичний, особистісно-орієнтований, аксіологічний і тезаурусний підходи, а також принципи багатогранного естетико-мистецького тезаурус



Рис. 2.1 Принципи формування виконавсько-просвітницьких умінь

поєднання образно-сміслового осмислення твору з комунікативними умінями, розуміння авторської концепції, діалогізації та ситуативності. Вони стають підґрунтям для розробки педагогічних умов та використання певних методів і прийомів навчальної роботи у фортепіанному класі, сприяючи

усвідомленому процесу формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх педагогів. Вважаємо, що вони органічно пов'язують окремі елементи фахової підготовки студентів і надають процесу навчання нових імпульсів.

Перспективною вважаємо розробку на основі обґрунтованих наукових підходів і принципів відповідної технології інтерпретації музичних творів, котрі ґрунтується на розробленій організаційно-методичній моделі. Структуру такої підготовки розглянемо у наступному підрозділі.

2.2 Зміст і структура виконавсько-просвітницької підготовки майбутніх педагогів-музикантів в університетах України і Китаю

Розробляючи зміст і структуру виконавсько-просвітницької підготовки майбутніх педагогів-музикантів ми орієнтувалися на результати теоретичного осмислення просвітницької діяльності видатних музикантів-педагогів, які було висвітлено у попередньому підрозділі. Багатозначущість цього феномену дозволяє визначити його структуру, яка складається з таких компонентів: **1) музично-когнітивного, 2) мисленнєво-операційного, 3) комунікативно-емоційного, 4) інтерпретаційно-компетентнісного.** На даному етапі дослідження, з метою обґрунтування кожного компоненту, конкретизуємо їх окремі положення.

Розглядаючи музично-когнітивний компонент зазначимо, що вивчення навчальної дисципліни «Основний музичний інструмент» має усталені традиції, які виражаються академічною спрямованістю підготовки студентів до виконавської діяльності. Але реалії сьогодення, вимоги до якісної підготовки фахівців, а також зміст шкільних програм уроків музики і особливо позакласних заходів вимагають спеціального «переплавляння» (термін Д. Кабалевського) музично-історичного й теоретичного матеріалу. Тобто майбутній педагог-музикант має вміти його дидактично переробляти з урахуванням конкретних педагогічних завдань і досвіду учнів, творчо підійти

до використання відповідних знань, а також відбору музичних творів. Така діяльність передбачає багато паралельних дій, що торкаються як професійних технічних навичок, так і емоційного стану особистості.

Разом з тим, О. Щербініна слушно зауважує, що набуття історико-теоретичних знань з методичним спрямкванням в інструментальному класі відбувається здебільшого стихійно. Відсутність взаємозв'язку, а часом й диспропорція між аналітичним та праксеологічним компонентами зумовлює недостатній рівень освіченості у музикантів-педагогів, зниження креативного потенціалу його виконавської діяльності. Однією з причин подібного становища О. Щербініна бачить у відсутності належного методичного забезпечення музично-виконавських дисциплін. [91]. Саме тому, не залежно від попередньої виконавської підготовки, музично – просвітницька діяльність для багатьох студентів набуває певних складностей. Звідси виникає необхідність посилення методичної спрямованості навчання з урахуванням специфіки просвітницької роботи.

Враховуючи це положення визначимо музично-когнітивні уміння, якими повинен оволодіти майбутній педагог-музикант у процесі фортепіанної підготовки. Працюючи над музичним репертуаром студент має усвідомити, що історія фортепіанного мистецтва представлена для нас своїми кульмінаційними вершинами – творчістю видатних композиторів та їх творами. Ці твори, як представники певної епохи, несуть на собі печатку свого часу і місця створення (національної школи), особистості творця і конкретного художнього задуму. Тому кожний музичний твір важливо розглядати як певну художню цілісність і як представника музичного мистецтва конкретної епохи.

Вивчаючи музичний твір у всій різноманітності його елементів і закономірних зв'язків, студент може зконцентрувати навколо нього всі свої знання, отримані на інших музичних предметах. Він має навчитися мобілізувати усі свої знання з різних галузей, необхідних для конкретної ситуації, й вільно модулювати ці знання з однієї галузі в іншу, пристосовуючи їх до умов просвітницької діяльності. Адже не випадково, діалектичний

зв'язок знань та вміння їх використовувати визначають рівень компетентності сучасного фахівця в галузі музичного мистецтва.

Засвоєння інтелектуально складного та інформаційно насиченого об'єму музичного матеріалу вимагає від студентів самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в стрімкому потоці музичної інформації. Відтак виникає необхідність надати студентам найбільш раціональні методи оволодіння знаннями, тобто орієнтованою основою дій (П. Гальперін). У якості такої основи дій можуть виступати варіантивні моделі понять, спираючись на які студент може оволодіти загальним методом засвоєння навчальної інформації.

Найвищим ступенем такої просвітницької діяльності майбутніх педагогів стає самостійна навчально-дослідна робота, поза якої неможлива їх самоосвіта і самовдосконалення. Вона проявляється у:

- здатності бачити проблему, сформулювати цілі, задачі, проаналізувати факти, зробити власні висновки і узагальнення;

- оволодінні навичками порівняння, співставлення, оцінювання, класифікування явищ відповідно до усталених критеріїв, виділяти суттєві причинно-наслідкові зв'язки;

- можливості здійснювати міжпредметні зв'язки і виявляти зв'язки між іншими явищами, формулювати висновки.

У даному випадку це може бути концепт «творчий метод композитора», в якому його музичні твори представлені у вигляді багаторівневої системи творчості митця, або у вигляді «художньої картини епохи», в якій представлені основні творчі досягнення композиторів у конкретний часовий відрізок. З урахуванням викладених позицій виділяємо в музично-когнітивному компоненті перше уміння – *самостійно поповнювати свої знання з різних галузей мистецтва, пристосовувати їх до просвітницької діяльності.*

Разом з тим, у підготовці майбутніх вчителів до просвітницької діяльності особливої актуальності набуває уміння надавати самостійну

художньо-естетичну оцінку музичних творів, узагальнення окремих фактів у єдине ціле, оригінальність та неординальність мислення у розкритті змісту музичного твору. Усе це потребує залучення різної мистецтвознавчої літератури (пошук, відбір, аналіз, конспектування), в результаті чого удосконалюються навички роботи з джерелами, розвивається самостійність і здатність відбирати необхідний матеріал. Поруч з цим активізується пошукова діяльність студентів, яка проявляється не тільки у знаходженні необхідної літератури, а й обґрунтуванні причин між окремими фактами, подіями, діями; в умінні бачити в конкретних матеріалах певні закономірності, вирішувати різні проблеми шляхом глибокого проникнення в сутність явищ, виявляти і сприймати їх у діалектичній взаємодії і взаємозалежності.

Як відомо, музика належить до абстрактної емоційно-чуттєвої галузі, яка у своєму «педагогічному спрямуванні» постійно апелює до таких найважливіших понять як інтонація, жанр, стиль. У музичній педагогіці проникнення у смисл музичного матеріалу часто здійснюється через інтонацію та інтонування на музичному інструменті. Музична інтонація розкривається перед слухачами у вигляді певної думки або звукової ідеї композитора, котра завдяки виконанню набуває художньо-образного смислу. Проведення інтонаційного аналізу музичного твору значно розширює семантичний словник студента.

Отже, другим у цьому компоненті вважаємо *уміння порівнювати, співставляти та класифікувати художні явища мистецтва залежно від стилів і жанрів.*

Таким чином, на основі музикознавчого аналізу музичних творів у проєкції навчання гри на фортепіано, а також методично-конкретизованих думок науковців стосовно формування просвітницьких знань та умінь був визначений музично-когнітивний компонент. У структурі виконавської підготовки студентів він набуває особливого значення для формування просвітницької діяльності. Адже не маючи відповідних знань, недоцільно формувати просвітницькі уміння майбутніх педагогів.

Обґрунтовуючи другий, **мисленнєво - операційний компонент** для системи виконавсько-просвітницької діяльності педагога-музиканта, ми виходили з того, що основу музичної діяльності складають процеси формування художніх образів і оперування ними. Причому музичні образи мають, перш за все, емоційний зміст, який проявляється в образно-чуттєвій формі. Тому музичний образ часто характеризується дослідниками (наприклад, А. Сохором і С. Волковим) як «музична побудова», яка несе в собі певну емоційну інформацію і створює можливості для інтерпретаційної варіативності. За їх визначенням, музичний образ – це ідеальне уявлення звучання музики у свідомості, яке одночасно є результатом музично-перцептивних процесів і об'єктом мисленнєвих операцій.

Досить точну характеристику музичного мислення надає Л. Дись у своїй роботі «Музичне мислення як об'єкт дослідження». За його переконанням, музичне мислення можна визначити як моделювання системи відношень суб'єкта до реальної дійсності, котре реалізується у процесі інтонування. [20].

У музичній психології феномен художнього мислення розглядається як сукупність знань у дії, тобто він є своєрідною формою людського мислення взагалі, оскільки демонструє схожий механізм взаємодії мислення і пізнання. Відповідно художнє мислення представлено комплексним психічним процесом, котрий поєднує сприйняття, рефлексію і творчість. Складність його вивчення полягає в тому, що всі компоненти художнього мислення функціонують і взаємодіють одночасно. [64,368].

На думку А. Готсдинера, в процесі сприймання і осмислення музики відбувається її емоційне ототожнення з емоційно-м'язовим відчуттям, а розвиток цього процесу обумовлює поступовий перехід від чуттєвого до понятійного. Супроводжуючи музично-педагогічну діяльність, емоції стають однією з головних детермінант її ефективності. Загальноновизнано, що емоційно-почуттєва сфера відіграє важливу роль у професійній діяльності педагога-музиканта, адже спілкування з музичними творами, які є носіями

емоційного досвіду людства, лежить в основі будь-якого виду музично-педагогічної діяльності. Таким чином, емоції стають ефективним способом відображення і переробки музики, що сприймається, досягаючи за своєю ефективністю дієвого мислення. [15,97]

Таким чином, музичне мислення - це виражений у звуковій інтонації процес моделювання відношень людини до дійсності через музичний твір і виконавські дії. Музичний твір виконує роль складної художньо-інтелектуальної структури, яка зв'язує музичне мислення з досвідом особистості і збагачує його. Тобто не можна роботу над музичним твором зводити до чисто технічного програвання нот, необхідно постійно спиратися на емоційно-ціннісний досвід особистості й осмислення його особливостей.

Під час аналізу або слухання музичного твору процес осягнення музики перетворюється із спонтанного в логіко-евристичний. На думку В. Штейнберга, в цьому полягає «парадокс» творчості: «оволодіння творчим (евристичним) рівнем навчальної або професійної діяльності, повинно спиратися на засвоєння нетворчого (логічного) рівня. [15,17].

З цього приводу В. Медушевський зауважував, що музика має здатність відтворювати будь-які види рухів. Подібне відчуття рухів у повсякденному житті є орієнтуванням організму у просторі. Невід'ємним компонентом таких рухів є емоції як миттєва оцінка сприятливої або несприятливої ситуації орієнтування [51].

Але оволодіння даними вміннями може бути дієвим і професійно спрямованим тільки у поєднанні зі словом, яке допомагає розкрити музичні смволи, прокладає шлях до осмислення і розуміння музичних образів і тем. Постійний пошук художнього, виразного слова, яке використовується не тільки для комунікабельності, а й для впливу на аудиторію слухачів, має бути обов'язковим, тому наступним у виконавсько-просвітницької діяльності майбутнього педагога-музиканта вважаємо **комунікативно-емоційний компонент**. Його сутність полягає в обміні думками і почуттями між суб'єктами спілкування, здатності одного із суб'єктів спілкування знаходити

певний «емоційний тонус» для процесу взаємодії. Саме він стає своєрідним фокусом, у якому поєднуються комунікативно-інформаційні та перцептивно-емоційні особливості.

Аналіз педагогічно-просвітницької практики свідчить, що не дивлячись на величезні змістові багатства людської мови, їх явно не вистачає для відтворення змісту музичного твору, і навіть вживання яскравих мовних обертів, словосполучень, мальовничих метафор не приносить бажаного результату. Науковці пояснюють це тим, що безмежна різноманітність емоцій, емоційних відтінків, нюансів, відображених засобами музичної виразності, за своїми якісними і кількісними показниками багато в чому перевершують будь-який засіб словесного тлумачення. В зв'язку з цим доречно нагадати відомий вислів М.Римського-Корсакова «Музика настільки точно і виразно передає настрої, що іноді і навіть досить часто по-справжньому не вистачає слів для опису і викладення цього настрою» [5, с. 78].

У зв'язку із сказаним цілком логічно постає питання про першочерговість емоційного та аналітичного аспектів художньої інформації. Вчені відзначають, що при аналітичному підході деякі її елементи перекладаються повністю, а інші тільки частково і далеко не адекватно. Основному перекладу піддаються раціональні елементи, єдині, загальновизнані правила музичного мистецтва. «Неможливість адекватного перекладу емоційної складової музичного змісту на іншу мову безперечна – наголошує В.Остроменський. – Але в деяких випадках визначена її частка піддається відносному перекладу, що не порушує загального положення про неможливість перекладення» [61, 72]. Так, наприклад, сприймаючи переклад музичного повідомлення, людина на основі попереднього досвіду відтворює в своїй свідомості оригінальні символи і віддалено, в загальних рисах повертається до мови першоджерела. Разом з цим, у неї виникає відчуття естетичної насолоди, пробуджене символами іншого художнього перекладу. Асоціації (аналогії), що виникають у цій ситуації можна назвати умовними. Адже мова йде про принципово іншу естетичну інформацію, котра зберігає у

мозку з попередньою тільки тематичну, а значить, в більшій мірі раціонально-логічну єдність.

У цьому плані цікавою є позиція А. Зайцевої, яка, розглядаючи процес формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, обґрунтовує такі її закономірності:

- формування комунікативної культури майбутнього музиканта-педагога обумовлено конкурентоздатністю фахівців на ринку праці, а також модернізацією та інтеграцією вітчизнаної системи освіти у європейський освітній простір. Такий вектор напрямку вимагає максимального використання усіх ресурсів освітніх стандартів та загальнокультурного і виховного потенціалу вищого навчального закладу;

- гармонійний розвиток учителя музики забезпечується рівнем його мистецьвознавчих знань, які стають основою інваріантного, системоутворювального компоненту загальної та педагогічної культури в особистісному та соціально-професійному значенні;

- спрямованість усіх форм, методів і засобів навчання, а також системи контролю і оцінювання на ефективне формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики як підґрунтя його фахової компетентності;

- визначення художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики як нелінійної неврівноваженої системи, поліваріантність розвитку якої визначається чисельними зовнішніми та внутрішніми факторами; при цьому така система має формуватися в якості кібернетичної (закритої) і синергетичної (відкритої) з метою збереження гуманістичного вектору розвитку;

- для цілеспрямованого формування комунікативної культури майбутніх учителів музики як комплексного поліфункціонального феномена необхідна наявність таких складових: аксіологічного потенціалу, акмеологічної інтенції, особистісно-діяльній самоорганізації, творчого саморозвитку та комунікативної технологічної озброєності;

- всебічні зв'язки між навчанням, вихованням і розвитку особистості, надання цьому процесу динаміки.

На думку дослідниці, врахування цих закономірностей з урахуванням підвищення рівня розвитку особистості майбутнього фахівця, передбачає використання різноманітних методів навчання, які впливають на формування його загальної та художньо-комунікативної культури [25, 97-191].

Безумовно, інтерпретація музичних творів здійснюється в процесі їх виконання. Але, як зазначають дослідники Г. Падалка, С. Шип, О. Щолокова, існує і вербальна їх інтерпретація. На думку вчених, майстерність слова є обов'язковим компонентом діяльності педагога. При цьому вони підкреслюють, що на практиці у всьому комплексі професійно-педагогічних умінь майстерності слова дуже часто відповісться другорядне місце. Такий вид інтерпретації не вимагає виконавсько-технічних навичок, але потребує певних лекторських умінь, пов'язаних з мовною майстерністю і налагодженням контактів з аудиторією. Лекторська виконавська діяльність передбачає підготовку усного виступу, його озвучення і сценічне втілення. Її особливість полягає в тому, що необхідний текст не просто читається, а виконується. Тобто лекторський виступ є своєрідним монотеатром, в якому лектор виступає одночасно актором і драматургом, а текст, крім змісту і смислового навантаження, має нести відповідну виконавську інтонацію.

Для студентів, які мають незначні акторські здібності, кожний публічний виступ стає важким випробуванням. Головна особливість лекторської майстерності полягає у свідомо-творчому ставленні лектора до мови, пошуку найбільш точного і виразного слова. Адже не може бути однакового усного слова у всіх випадках. В усній мові завжди щось доповнюється, уточнюється, конкретизується. Тому необхідно постійно проводити зі студентами спеціальну роботу з розвитку необхідних навичок та в цілому формування їх мовленнєвої культури. Постійний пошук художнього, виразного слова, яке використовується не тільки для комунікабельності, а й

для впливу на аудиторію слухачів, має бути постійним і цілеспрямованим. На основі цих міркувань виділяємо такі уміння:

1/ уміння налагоджувати контакт з аудиторією;

2/ уміння підготувати усний виступ, його озвучити і сценічно виконати.

Обґрунтовуючий наступний, **інтерпретаційно-компетентнісний** компонент виконавсько-просвітницької підготовки, ми виходили з того, що активізація мисленнєвої, пізнавальної діяльності студентів передбачає поєднання як старих, так і нових знань. У результаті використання їх елементів та перегрупування активізується не тільки інтелектуальна сфера особистості, а й відбувається її комплексний розвиток, який проявляється у виконавській інтерпретації.

Відтак можна виділити такі спеціалізовано-професійні компетенції студентів: інструментально-виконавські, музично-інформаційні, музично-теоретичні, науково-дослідні. В свою чергу інструментально-виконавські компетенції можна розглядати як комплекс умінь, який визначає музично-виконавську культуру педагога, а саме: вільне володіння музичним інструментом, осмислення та інтерпретування музичних творів, відтворення стилю, жанру та форми твору, що виконується, здатність здійснювати концертно-виконавську діяльність.

Зазначимо, що під поняттям «виконавство» розуміють художньо-творчу діяльність, спрямовану на відтворення духовного змісту музичного твору та його інтерпретацію. Наприклад, О. Сохор визначає музично-виконавську інтерпретацію як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання музикантом та розкриття ідейно-образного змісту музики виражальними і технічними засобами виконавського мистецтва [71] Зазвичай таке виконавство засноване на власному світогляді та естетичних уподобаннях.

Одним з важливих аспектів виконавства є відчуття музичного часу і простору, що характеризується як відчуття цілого. У ньому задіяні увесь інтонаційний комплекс (Б.Асаф'єв, А.Малинковская, С.Совшинский). Зокрема

С.Совшинский це відчуття пояснює таким чином: «Інтонації виконання та їх пропорції визначаються внутрішнім відчуттям — смаком та емоційним станом виконавця. Воно залежить від того, наскільки у виконавця яскраво проявляється відчуття цілого целого. В його уявленні складається відчуття співставлення частин твору та його кульмінацій, які поєднують частини у ціле, переводять часткове у загальний художній організм. Педагог звертає увагу на співвідношення частин, фраз та інших компонентів, які формують відчуття музичного часу. Завдяки цьому матеріальні музичні дані в момент виконання перетворюються у сплав технічного, емоційного і логічного» [70, 72]. Таке відчуття С.Савшинский називав архітектонічним.

Крім того, для успішного здійснення багатогранного виконавського процесу в умовах публічного виступу музиканту потрібні досить стійкі і розвинуті емоційні та вольові якості. Дані якості є найважливішим акмеологічним фактором становлення професіоналізму виконавця, а їх високий розвиток – обов'язковим компонентом акме-образу музиканта-професіонала.

Воля – психічний процес, який забезпечує здійснення дії всупереч несприятливим обставинам і супроводжується продуманою зміною мотивацій дії. До вольових якостей особистості відносяться: постійна готовність до дії, рішучість, настійливість, впевненість у досягненні поставленої мети, самостійність у прийнятті рішень здатність до творчої саморегуляції. Вольові якості формуються у різних формах виконавської діяльності. В умовах вищої музично-педагогічної освіти пріоритетною педагогічною ситуацією формування емоційно-вольових якостей студентів є виступи на олімпіадах, конкурсах або фестивалях, які найчастіше мають просвітницьке спрямування. У даному випадку концертно-освітня діяльність виступає різновидом музичного просвітництва, в основі якого лежить безпосереднє звучання музики у виконавській інтерпретації та її словесне коментування, котре адресується слухацькій аудиторії. Відповідно метою концертно-освітньої діяльності стає залучення слухачів до сприймання кращих зразків

світової музичної культури, активізації їх оцінювального ставлення до мистецтва. Постійна увага студентів до концертно-освітньої діяльності і сценічного спілкування з аудиторією сприяє їх професійному удосконаленню, виконавсько-творчій і лекторсько-методичній самореалізації.

У практиці музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів освіти набуття концертного досвіду найчастіше відбувається у процесі конкурсних та фестивальних виступів. Як невід'ємний компонент навчально-виховного процесу, музичні змагання відкривають широкі можливості для виконавського зростання та виконавської самореалізації майбутнього вчителя, адже діапазон конкурсних змагань надзвичайно широкий: довільна програма; виконання творів різних форм, жанрів, стилів; включення до програм обов'язкового для всіх учасників твору певного композитора тощо. Визначальним для успішного конкурсного виступу є вибір конкурсної програми, яка всебічно розкриває обдарованість і виконавську майстерність учасника конкурсу; уміння уникати штамлів в інтерпретації творів конкурсної програми, сформованість у студента психологічної установки на творче ставлення до процесу підготовки до конкурсних змагань. Важливим моментом конкурсних змагань є критичний аналіз конкурсантом власних досягнень і втрат, узагальнення досвіду конкурентів.

Розглядаючи концертні виступи як певні етапи професійного зростання студентів, можна констатувати, що участь у них є одним із шляхів формування досвіду виконавсько-просвітницької діяльності майбутнього педагога-музиканта. Це вимагає відповідного підбору виконавського репертуару, який би враховував не тільки найближчі задачі виконавського розвитку студента, а й перспективи подальшої діяльності. Відповідно у поточній індивідуальній програмі студента по класу фортепіано доцільно дотримуватися пропорційного розподілу художньої та інструктивно-тренувальної музичної літератури, спрямованої на удосконалення виконавських умінь і навичок.

Таким чином, у повсякденній роботі над музичними творами студентам доводиться вирішувати багато різноманітних художньо-пізнавальних завдань, зокрема здійснювати аналіз музичних форм та інтонаційно-образного змісту, реалізувати психологічну установку на сприйняття та проникнення у художні образи твору, з'ясувати логіку структурної побудови музичного матеріалу, втілювати у процесі виконавсько-просвітницької діяльності власні уявлення про музичний твір.

Усе це реалізується через розвинуту інтерпретаційну техніку, яка є конкретним способом мислення музиканта-інтерпретатора. Наприклад, А. Маліновська стверджує, що музична інтерпретація є усвідомлено-виразною, направленою на слухацьке сприйняття музики діяльністю, в котрій концентруються музичні здібності та уявлення виконавця.

За визначенням В. Москаленко, основою змістовної музичної інтерпретації є особистісний виконавський образ музичного твору, який виконується. Розглядаючи музичну інтерпретацію як поступовий процес, він використовує поняття «музичне інтерпретування», який вбирає в себе розуміння, створення виконавської версії, наукове дослідження, досягнення закономірностей та виразових можливостей твору [54, 3-9].

Ці обидва поняття використовуються для створення «виконавських версій» музичних творів у процесі їх виконання. Разом з тим, інтерпретаційні уміння значною мірою залежать від особистості виконавця, його естетичних і художніх уподобань, а також від виконавської майстерності. За визначенням О. Катрич, «Наявність у виконавців творчої індивідуальності є визначальною і необхідною умовою здійснення інтерпретації» [36, 49]. Інший аспект цієї діяльності пов'язаний з адаптацією студентів до концертних виступів. Зазначимо, що у психології цю проблему пов'язують з культурною антропологією і психоматичною медициною. Розглядаючи адаптацію як процес, вчені виділяють в ньому три стадії: стадію тривоги, стадію супротиву і стадію стабілізації [68]. Вирішальну роль в успішності адаптації до

екстремальних умов відіграють процеси тренування, функціонування, індивідуальний і моральний стан індивіда.

Екстраполюючи визначене положення на виконавську діяльність педагога-музиканта, Н. Мозгальова зазначає, що на адаптацію до концертних виступів студентів впливають декілька факторів, в саме: яскраве освітлення приміщення, наявність значної кількості слухачів, новий музичний інструмент, до якого треба пристосуватися. [53,163-166].

Останній фактор набуває особливого значення, оскільки музичний інструмент вважається живим голосом піаніста-виконавця, а в його звучанні втілюється усе, чим наповнена душа. Воно може стати збудником фантазії, привести до нового трактування твору виконавця. Отже, нове звучання може мати як негативний, так і позитивний вплив.

Аби студент успішно адаптувався до концертних виступів, на думку О. Щапова, необхідно проводити певну кількість попередніх репетицій як у себе вдома, так і в концертній залі. Крім того, необхідна певна психологічна підготовка до виступу, яка ґрунтується на впевненості пам'яті і рухів. Педагог підкреслював, що від упевненості пам'яті залежить впевненість рухів, стабільність апікатури, гармонійний стан ігрового апарату, що пов'язано з умінням усвідомлено контролювати його на протязі всього періоду підготовчої роботи і концертного виступу.

Разом з тим Г. Ципін розкриває принципово нові шляхи адаптації студентів до концертних виступів, які ґрунтуються на чотирьох музично-дидактичних принципах: збільшенні об'єму музичного матеріалу, що вивчається; його спрямування на загальний музичний розвиток студента. Другий – прискорення темпів проходження значної частини навчального матеріалу, відмова від довготривалого часу роботи над музичним твором, установка на оволодіння необхідними виконавськими усіннями і навичками за короткий проміжок часу. Третій передає використання значної кількості матеріалу музично-теоретичного і музично-історичного характеру. Четвертий принцип передбачає роботу над матеріалом, в якому найбільше виявляється

самостійність, творча ініціатива студента-виконавця. [78]. Отже, на думку фахівця, ровинута інтерпретаторська техніка може стати ефективним способом реалізації виконавського задуму під час музичного виконання. Вона є об'єднуючою ланкою між фізичними і психічними компонентами у виконавському процесі. На рисунку 2.2 показано, як визначені уміння співвідносяться з виокремленими компонентами.



Рис. 2.2. Уміння виконавсько-просвітницької діяльності за визначеними компонентами

Формування відповідних умінь протягом декількох років сприятиме розширенню ерудиції та музичного кругозору, вільного відчуття сцени, тобто компетенцій, необхідних сучасному педагогу-музиканту. Враховуючи ці думки, виділяємо такі уміння:

1/. Уміння використовувати інтерпретаційну техніку у власній виконавській діяльності у відповідності з виконавським задумом. Безумовно, цьому процесу передують попередня робота з визначенням композиторського задуму та власних уявлень виконавця. Але воно є надзвичайно важливим у формуванні креативного потенціалу студента.

2/. Уміння застосовувати виконавську та вербальну інтерпретаційну техніку в просвітницькій діяльності з різноманітною аудиторією.

Як бачимо, уміння першого компонента збагачують музичну культуру майбутніх педагогів, створюють творче підґрунтя для якісної інтерпретації музичних творів; уміння другого компонента розвивають музичне мислення та аналітичну діяльність; уміння третього компонента формуються у напрямку рефлексивних аспектів виконавсько-комунікативної майстерності студентів; уміння четвертого компонента забезпечують компетентність інтерпретаційної техніки у різних видах просвітницької діяльності.

З урахуванням обґрунтованих у нашому дослідженні наукових підходів до виконавсько-просвітницької підготовки студентів України і Китаю (тезаурусний, аксіологічний, феноменологічний, системно-структурний) та принципів (багатогранного естетико-мистецького тезаурусу, поєднання образно-сислового осмислення з комунікативними уміннями, комфортного художнього спілкування і комунікативного розуміння, розуміння авторської концепції, діалогізації, ситуативності), вважаємо за необхідне виділити педагогічні умови, які сприяють удосконаленню виконавсько-просвітницької діяльності майбутніх педагогів-музикантів.

При цьому зазначимо, що у науково-методичній літературі є певні напрацювання у цій галузі. Наприклад, у дослідженні, проведеному Л. Кожевніковою [37] і присвяченому процесу підготовки вчителів початкових класів до музично-просвітницької діяльності, виділені педагогічні умови, які створюють атмосферу психологічного контакту між просвітителем та аудиторією, забезпечують індивідуальний підхід до студентів з урахуванням

їх загально естетичного досвіду музичної підготовки та освіченості. У дослідженні О. Мельник [52] перевірено педагогічні умови, котрі стимулюють мотивацію та інтерес до музично-просвітницької роботи, організують навчально-виховний процес з орієнтацією на усвідомлення студентами себе в ролі продовжувачів традицій музичного просвітництва. У дослідженні Лу Чен [45] перевірено педагогічні умови, які розвивають музикальність та образність мислення, сприяючи оволодінню інтонаційно-змістового виконавства на основі розвиненого відчуття та диференційованого сприйняття різних елементів музичної мови.

Розробляючи педагогічні умови для удосконалення виконавсько-просвітницької підготовки майбутніх педагогів-музикантів ми враховували, що їх ефективність буде визначатися не тільки зовнішніми факторами – тобто спрямованістю навчального процесу на відповідну діяльність, різноманітністю і характером просвітницьких завдань, створенням сприятливої атмосфери педагогічного спілкування на музично-теоретичних заняттях і заняттях з музичного інструменту тощо, так і внутрішніми, суто суб'єктивними факторами, основу яких складають комунікативні якості студентів, їх фаховий і життєвий досвід, творче мислення.

З урахуванням цих факторів виділяємо наступні педагогічні умови:

- 1) мобілізація виконавського ресурсу студентів на просвітницьку діяльність;
 - 2) спонукання до рефлексії просвітницької діяльності з орієнтацією на можливості творчого самовираження;
 - 3) використання евристичних методів навчання як засобу творчого саморозвитку і самореалізації майбутніх педагогів-музикантів;
 - 4) впровадження різноманітних форм музично-просвітницької роботи.
- Розглянемо ці педагогічні умови докладніше.

Практичний досвід фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів в аспекті формування виконавських умінь і в цілому виконавсько-просвітницької діяльності традиційно ґрунтується на методичній системі

індивідуалізованого навчання з урахуванням відповідного музично-практичного середовища. Залучення до такого навчання спонукає студентів самостійно вивчати музичні твори та їх художньо осмислювати в контексті професійної діяльності.

Однак, застосування такої системи навчання не означає, що вона автоматично збагачує студентів виконавським досвідом, адже виконавські проблеми музикантів, крім суто технічних, значною мірою пов'язані з подоланням їх естрадного хвилювання. Це особливо проявляється під час публічного виступу, адже унікальність цього виду діяльності полягає в тому, що ніяка попередня, навіть скрупульозно продумана підготовка не створює умов для реального відтворення конкретної концертної ситуації. Відтак концертний виступ стає складним, а іноді досить важким випробуванням.

Зазначимо, що сценічне хвилювання може нести в собі як негативний, так і позитивний характер. В одних випадках воно може заважати виконавському процесу, а в інших, навпаки, мобілізувати психічні процеси людини, допомагати їй досягти високих творчих результатів. У науковій літературі сценічне хвилювання розглядається у трьох видах: 1. продуктивне хвилювання, яке загострює інтуїцію виконавця і викликає його душевне піднесення; 2. хвилювання, котре викликає у виконавця негативні фізіологічні реакції, тому потребує необхідних захисних сил організму; 3. хвилювання-паніка, яка гальмує свідомість виконавця і зупинити її або загальмувати майже неможливо [78].

Тому підготувати студента до спілкування з аудиторією, навчити його уникати негативних сторін публічного хвилювання й разом з тим викликати позитивне емоційне ставлення до концертного виконання стає головним завданням для кожного студента, який навчається в системі музично-педагогічної освіти незалежно від ступеня його музичних здібностей і психологічних особливостей. При цьому важливо виховувати у студентів позитивне ставлення до аудиторії та слухачів як доброзичливих учасників виконавського процесу. Від дієвості такого виховання буде залежати

відчуття задоволення або негативізму у виконавців на естраді й, відповідно, ступінь їх хвилювання.

Долати естрадне хвилювання допомагає також певний слухацький досвід, можливість частіше знаходитись серед публіки, «відчувати її з середини». Таке відчуття слухача допомагає виконавцю грати «як у себе вдома», розкривати усі свої внутрішні емоційні резерви. Прекрасним тренажем стресової стійкості студентів стають часті виступи на естраді. Для постійного виконавського тренажу корисно проводити щомісячні різноманітні концерти, здійснювати режисуру успішного виступу студента, дотримуючись «стратегії успіху».

Набуте студентом право на самостійність в осягненні музичного образу сприяє поступовому прояву власної інтерпретації у виконанні твору. Після успішного виступу на концерті студент відчуває себе переможцем, а віра у свої сили у нього закріплюється. Від успішного вирішення цієї проблеми значною мірою залежить майбутня виконавсько-просвітницька діяльність студента.

Застосування другої педагогічної умови зумовлюється тим, що студенти поступають у вищий музично-педагогічний заклад вже з певним рівнем сформованості виконавського досвіду. В процесі навчання вони намагаються досягти більш високого рівня виконавської майстерності на основі удосконалення своїх виконавських умінь і активізації самостійної роботи. Такі намагання студентів супроводжуються потребою у рефлексивному самопізнанні й самооцінці власного виконавського досвіду з метою подальшого його використання у просвітницькій діяльності.

Разом з тим, студенти-першокурсники майже не мають досвіду просвітницької діяльності, у них часто не вистачає музично-історичних і теоретичних знань, а також комунікативних умінь. Для вирішення цих проблем першочерговим завдання педагога стає спонукання студента до самопізнання власного фахового розвитку і самооцінки власних досягнень, адже у самостійному осягненні виконавського мистецтва і самопізнанні

музичних явищ важливого значення набуває адекватна самооцінка, яка дозволяє студенту критично ставитися до себе, співвідносити свої уміння з фаховими вимогами, а також ставити перед собою нові реальні цілі.

Здійснивши детальний самоаналіз власного фахового розвитку, визначивши його негативні та позитивні сторони, студент має можливість спрямувати свої зусилля на подальші навчальні проблеми. Відтак, пріоритетними завданнями педагога стає допомога студенту в уточненні та конкретизації власних уявлень щодо виконавсько-просвітницької діяльності й надання педагогічної та психологічної підтримки у формуванні його виконавсько-просвітницьких знань та умінь.

Застосування третьої і четвертої педагогічних умов дозволяє використовувати евристичні методи як цілісної конструкції інноваційної системи навчання. Саме вони допомагають творчому саморозвитку і самореалізації майбутніх вчителів музики. На основі досліджень сучасних вчених (М. Лук'янчиков, О. Кузнецова, О. Мельник, О. Щолокова), евристична діяльність має надзвичайні властивості, вона здатна змінювати і постійно трансформувати її. При цьому педагогічна дія такої діяльності спрямовується не тільки на активізацію процесу навчання і збагачення його форм, а й на формування певного типу мислення, удосконалення власної практичної діяльності, що в результаті змінює освітню парадигму в цілому. Таким чином, сутність евристичних методів, серед яких особливого значення надаємо методу проектів, полягає в тому, що вони розширюють виконавсько-просвітницьку діяльність у широкому спектрі – від появи творчого задуму до реалізації готового продукту.

У руслі гуманістичної педагогіки проєктивні технології, на думку О. Щолокової, можуть виконувати різні педагогічні функції, зокрема дослідницьку, аналітичну, прогностичну і перетворювальну. Наковець підкреслює, що проєктивні технології, на відміну від традиційних методів навчання, мають незвичайні властивості – мінливість та схильність до постійної трансформації. Відтак застосування проєктивних технологій

відкривають нові можливості для постановки і вирішення різноманітних педагогічних задач [92]. З урахуванням цих позицій майбутньому вчителю музики важливо оволодіти проєктивними технологіями в різних варіантах, адже його виконавсько-просвітницька діяльність спрямовується на формування культурно-освіченої особистості, яка здатна орієнтуватися в сучасному і мінливому музичному середовищі.

Як ми зазначали у попередньому розділі, виконавсько-просвітницька діяльність вчителя музики за своїм характером, формам та умовам її проведення є досить специфічною. Разом з тим, їй властиві всі основні соціальні функції музичного мистецтва (аксіологічна, художньо-естетична, пізнавальна, гедоністична, комунікативна). Урахування цих функцій під час виконавсько-просвітницьких заходів може забезпечити всебічний прояв виховних можливостей учнівської молоді.

Треба зазначити, що технології мистецького проєктування доцільно застосовувати у індивідуальній виконавсько-інструментальній роботі зі студентами. Результатом такого навчання стає підвищення рівня сформованості їх дослідницьких і виконавських умінь, а також інтелектуальних можливостей. Своє продовження ця робота знаходить у концертних виступах і навчально-педагогічній практиці.

Розпочинаючи роботу над творчим проєктом, студенту необхідно уявляти його специфіку, мати чітке уявлення стосовно того, для якої аудиторії він буде проводитися, тобто перед початком роботи над проєктом студенту треба враховувати вікові особливості учнів, рівень їх музичної культури. Тільки з урахуванням цих вимог творчий проєкт зможе досягти своєї мети і мати виховний ефект.

Оскільки в нашому випадку використовуються виконавсько-просвітницькі проєкти, також важливо привертати увагу студентів до їх «розмовної» частини. Це стосується не тільки підбору текстового матеріалу, а й дотримання інтонаційної подібності музики і слова. В цій частині роботи можна спиратися на думку В. Медушевського, який зазначав: «музика здатна

досить точно відобразити певні фізичні характеристики емоційної мови: довжину фраз, їх ритмічну організацію (плавну або нерівну, насичену паузами), теситура, звуковисотну лінію з її підйомами та спадами, різкістю або м'якістю наголосів, тембром – і завдяки цьому і кінцевому результату відтворити емоційний стан» [51,83].

Ще одна вимога стосується підбору ілюстративного матеріалу до музичних творів. Надзвичайно важливо, щоб він відповідав музичному твору за емоційними характеристиками, був співзвучним йому за образністю і засобам виразності. Тільки тоді використання ілюстративного матеріалу буде доречним й відповідатиме художньо-естетичним завданням. Важливою умовою створення виконавсько-просвітницьких проектів є також урахування їх різновидів. Адже кожен з них потребує специфічного підбору музичного матеріалу, співвідношення музичної і вербальної частин, застосування інформаційних або мультимедійних технологій. Усе це впливатиме на змістове наповнення і форму організації матеріалу, ступінь складності викладання і характер його подачі.

Формування виконавсько-просвітницьких умінь за розробленими у нашому дослідженні компонентами і педагогічними умовами відбувається протягом трьох етапів, кожен з яких має свою мету та завдання. Організаційно-орієнтувальний етап охоплює студентів першого року навчання і спрямовується на збагачення їх музичних знань та умінь надавати характеристику музичному твору, тобто на цьому етапі студентам прищеплюються елементарні навички роботи з науково-методичною літературою і аналізу її матеріалу. На цьому етапі студенти також усвідомлюють поставлені завдання і способи їх виконання, прагнуть знайти цікаві відомості про композитора і його твори. Це вимагає від них особливої уваги і зосередженості. Пояснення педагога допомагають студентам виправляти помилки, зрозуміти взаємозв'язок усіх фактів, з яких складається той чи інший текстовий матеріал.

На другому – змістовно-технологічному етапі – музичний образ та ігрові прийоми студентів ще часто позбавлені чіткості та виразності. Їм доводиться напружувати своє мислення, переключати увагу з виконавських рухів на внутрішній слуховий образ. Поступово, в процесі вдосконалення ігрових прийомів відбувається зміна у співвідношенні аналізаторів, яка виявлялася, зокрема в тому, що роль зорових відчуттів зменшувалася, а слухових – збільшувалася. Завдяки їм зростає роль звукообразних уявлень: у процес виконання включаються виражальні елементи рухів (динаміка, тембральність звучання, акценти) в загальну структуру звуковидобування, що робить виконання твору більш яскравим і досконалим, сприяючи виконавському осмисленню і вербалізації засобів виразності. Студенти вчаться готувати свій усний виступ, його озвучувати і сценічно виконувати.

Саме на третьому – компетентнісно-самоаналізуючому етапі відбувається остаточне злиття усіх компонентів виконавсько-просвітницької підготовки студентів (музично-когнітивного, мисленнєво-операційного, комунікативно-емоційного, інтерпретаційно-компетентнісного) у цілісний комплекс.

Таким чином, маючи виражену специфіку, усі три етапи виконавського осмислення музичних творів та їх інтерпретування характеризуються процесуальністю та послідовністю. Особливості формування умінь і навичок студентів до виконавсько-просвітницької діяльності на кожному етапі відображені на таблиці 2.2.

У контексті нашої проблеми варто відмітити, що процес підготовки студентів до виконавсько-просвітницької діяльності може стати цікавим і успішним, приносити їм задоволення за умов використання евристичних методів навчання.

Таблиця 2.2

| Організаційно-орієнтований етап | Змістовно-технологічний етап | Компетентнісно-самоаналізуючий етап |
|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|
|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|

| | | |
|---|--|---|
| <p>1.самостійне поповнення своїх знань з різних галузей мистецтва, пристосування їх до просвітницької діяльності;</p> <p>2. порівняння, співставлення та класифікування художніх явищ залежно від стилів і жанрів; з'ясування всіх деталей виконання;</p> | <p>1.конкретизація музичної мови, перетворення її у реальне звучання;</p> <p>2.налагодження контакту з аудиторією; підготовка до усного виступу, його озвучення і сценічне виконання</p> | <p>1. використання інтерпретаційної техніки у власній виконавській діяльності відповідно до виконавського задуму.</p> <p>2. забезпечення якісної інтерпретації музичних творів у різних видах просвітницької діяльності</p> |
|---|--|---|

Зазначимо, що евристичні методи останнім часом досить широко використовують у мистецькій освіті. Їх сутність полягає у взаємодії викладача і студента на основі створення суперечностей між теоретичним способом вирішення проблеми і неможливістю застосувати його практично. Ці методи також доцільно використовувати з метою організації самостійної роботи студентів для розробки змісту творчих проєктів за допомогою проблемно-пізнавальних завдань. Вони спонукають студентів до самостійної пошукової діяльності, активізації творчих уяви у вивченні та пізнанні музичних образів.

До таких методів ми відносимо метод асоціацій і аналогій, метод створення художнього контексту, метод синхронічного та діяхронічного аналізу, які засновуються на досвіді, інтуїції й творчому мисленні. Сутність цих методів полягає в тому, що на основі зіставлення з іншими аналогічними образами нові ідеї та пропозиції виникають, наприклад, під час проведення жанрових або стильових аналогій, асоціацій з художніми образами інших видів мистецтв, забезпечуючи більш глибоке сприйняття та усвідомлення музичних творів, котрі вивчаються на даному етапі навчання.

У цьому контексті звернемо увагу на застосування методу синхронічного та діяхронічного аналізу творів мистецтва. Цей метод детально розглянутий О.Олексюк і використовуються в сучасних наукових

дослідженнях у різних модифікаціях [58]. Зазначимо, що поняття «синхронія» і «діахронія» мають грецьке походження. Синхронія (syn "разом", chronos "час", тобто "одночасність") це: 1) стан мови мистецтва під час її розвитку в певну епоху; 2) вивчення мови в цьому стані. Діахронія (dia "через" і chronos "час", тобто "різночасовість") це: 1) процес історичного розвитку мови; 2) дослідження мови в часі, тобто в її історичному розвитку.

Таким чином, синхронічний аналіз музичних творів у процесі вивчення фортепіанної музики майбутніми педагогами передбачає зіставлення їх з іншими видами мистецтва у контексті «стилю епохи». При використанні методу синхронічного аналізу важливу роль відіграє розуміння художнього стилю як сукупності провідних ідейно-художніх особливостей мистецтва певної епохи. У своїх дослідженнях О.Олексюк пише наступне: «застосовуючи у навчанні синхронічний аналіз, слід спиратися на знання, здобуті в курсах історії музики та іудожньої культури, а також особистий досвід спілкування з різними мистецтвами» [57, с. 73-80]. Синхронічний аналіз є близьким до художнього узагальнення, він активізує творче мислення майбутнього педагога у пізнанні закономірностей естетики мистецтва, врахування його типових рис, окреслення та відтворення під час виконання окремих типових деталей.

Більш складним для усвідомлення музичного твору є його діахронічний аналіз, адже він не пов'язаний з конкретним художнім стилем. Під час такого аналізу відбувається зіставлення музичних образів різних епох на основі «міжкультурних асоціацій». «Оволодіваючи навичками діахронічного аналізу, підкреслює О. Олексюк, треба знати, що чим ширшими будуть міжкультурні асоціації, тим цікавішим та змістовнішим стане виконання музичного твору» [Там само].

Звернення студентів до осмислення власних переживань, внутрішньої емоційності, втілення суб'єктивного відчуття музичного образу у процесі фортепіанного навчання забезпечують методи інверсії, синектики, синестезії, особистих асоціацій та самовираження. Ці методи активізують власний досвід

спілкування студентів з мистецтвом, надають піднесеного характеру їх естетичним переживанням.

Для формування виконавських умінь студентів більш локального значення набувають: метод активізації творчої діяльності у процесі фортепіанного навчання, який спрямований на розвиток мислення, пам'яті, пізнавальної самостійності учнів. Цей метод широко представлений у роботах А. Каузової, Н. Любомудрової, Лю Цинган, Ю. Некрасова, А. Щапова); Методи емоційно-вольової саморегуляції, творчих завдань і ескізного знайомства з музичним твором розглядали Г. Коган, К. Мартінсон, В. Петрушин, О. Алексєєв, Г. Ципін, Н. Ветлугіна, О. Мелік-Пашаєв. Застосування цих методів дозволяє студентам усвідомити контури звукової тканини, ознайомити з формою і структурою музичного твору, націлюють на активізацію самостійних дій, сприяють концентрації вольових зусиль та їх музично-виконавської стабільності.

Ми вважаємо, що усі вище зазначені методи і прийоми в різних варіантах можна застосовувати на виділених етапах фахового навчання студентів. Їх використання обумовлено індивідуальною формою фахового навчання, а варіативне поєднання забезпечує розвиток музичного мислення, сприяє засвоєнню необхідних умінь і навичок в галузі виконавсько-просвітницької діяльності. У схематичному вигляді вона представлена на рис. 2.3.

Отже, особливістю виконавсько-просвітницької діяльності студентів як компонента фахової підготовки студентів є те, що вона цілеспрямовано сприяє розвитку таких якостей як розуміння, систематизування, планування й прогнозування. Основою цієї діяльності є навчальна задача з неузгодженими частинами, які потребують її перетворення або систематизації. При цьому вважаємо за необхідне використовувати комплекс евристичних методів, орієнтованих на знання в галузі музичного мистецтва та уміння їх використовувати в різних умовах професійної діяльності.

Крім того, орієнтація на принципи багатогранного мистецького тезаурусу, поєднання образно-сміслового осмислення з комунікативними вміннями, розуміння авторської концепції, діалогізації та ситуативності надає можливість обґрунтувати організаційно-методичну модель виконавсько-просвітницької підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Ми, вважаємо, що в системі музично-педагогічної освіти виконавсько-просвітницька діяльність студентів має набути універсального характеру, оскільки в ній поєднується інформаційна, освітня, дослідницька і праксеологічна функції. Завдяки їм фахове навчання майбутніх педагогів-музикантів необхідно організувати таким чином, щоб поетапне формування їх мистецького досвіду стає каталізатором якості освіти у вищому навчальному закладі.



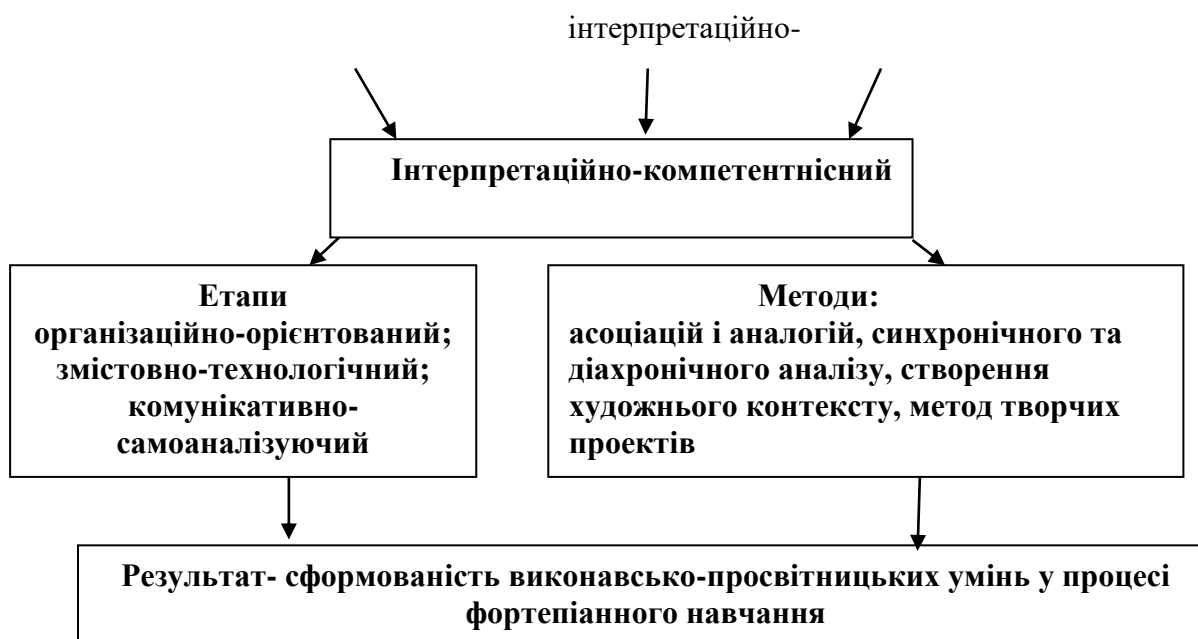


Рис. 2.5. Організаційно-методична модель виконавсько-просвітницької підготовки педагога-музиканта

Висновки до розділу 2

1. На основі ретроспективного аналізу музично-теоретичної та методичної літератури в дослідженні узагальнено і систематизовано погляди сучасних українських, європейських і китайських вчених на виконавсько-просвітницьку підготовку майбутніх педагогів-музикантів. Виявлено, що завдяки збагаченню педагогіки мистецтва новими ідеями і поглядами формування у студентів виконавсько-просвітницьких умінь вимагає переорієнтації існуючих у цій галузі навчання наукових підходів та принципів. З урахуванням їх поглядів в основу запропонованої методики була покладена ідея виконавсько-просвітницької підготовки студентів вищих музично-педагогічних закладів на засадах феноменологічного, синергетичного, аксіологічного, особистісно-орієнтованого і тезаурусного підходів,

2. Визначено загальні педагогічні принципи, на які доцільно спиратися у процесі фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів (принцип багатогранного естетико-мистецького тезаурусу, поєднання образно-сміслового осмислення з комунікативними вміннями, розуміння авторської

концепції, принципи діалогізації та ситуативності). Так, принцип багатогранного естетико-мистецького тезаурусу спрямовує на використання різних видів мистецтва і тих мов, якими воно користується. Чим більше виконавець використовує засобів художньої виразності, притаманних різним видам мистецтва, тим більшу інформацію він може передати слухачу через нотний текст, створений композитором. У свою чергу слухачі, які сприймають мистецьку інформацію, також роблять свій відбір музичної семантики.. Отже, наскільки така інформація є глибокою (зокрема емоційно), тим яскравіше вона сприймається слухачем. Це зумовлено тим, що питання інтерпретації твору значною мірою зв'язані з обробкою музикознавчої інформації, а також соціальним контекстом його створення.

Застосування принципу поєднання образно-сміслового осмислення з комунікативними вміннями засновується на засадах рефлексії і прагненні усвідомити набутий музичний досвід, а також спілкуванні між суб'єктами музично-педагогічного процесу. Таке спілкування створює атмосферу творчості під час проведення усіх форм фахових занять. Воно передбачає уважне і виважене ставлення до формування комунікативних умінь майбутніх вчителів музики, урахування їх музичних здібностей і виконавських можливостей через ретельний відбір музичного матеріалу, надання кожному студенту віри у його виконавські та комунікативні здібності.

Принцип розуміння авторської концепції характеризує сприймання та виконання музичних творів завдяки вдумливому проникненню в авторський задум. Під час опрацювання музичних творів студенту слід враховувати, що авторський текст складається не тільки з нотного тексту, а й численних авторських ремарок та розуміння його контексту. Крім того, музичне виконання важливо розглядати як творчий процес відтворення музичного твору різними виконавськими засобами на основі стильових особливостей. Цей процес відбувається від ознайомлення з нотним текстом, роботою над образним відтворенням і технікою для знаходження й вдосконалення доцільних ігрових рухів до виконання на концертній естраді.

Застосування принципів діалогізації і ситуативності зумовлено необхідністю двостороннього обміну інформацією між суб'єктами навчального процесу у вигляді запитань і відповідей на ці запитання, інноваційною природою педагогічної діяльності, в який педагог часто змушений діяти в конкретних умовах з використання проблемних ситуацій. Тому виникає потреба в моделюванні комунікативних ситуацій та їх реалізації у рольових і ділових іграх, які дають можливість студентам усвідомити процесуальний і змістовий аспекти професійно-орієнтованого спілкування, виявити свою творчу індивідуальність, вдосконалювати свої комунікативні та організаційні здібності.

3. Визначено педагогічні умови, які забезпечують ефективність виконавсько-просвітницької діяльності майбутніх педагогів-музикантів і залежать від зовнішніх і внутрішніх факторів. До них належать: мобілізація виконавського ресурсу студентів на просвітницьку діяльність; спонукання до рефлексії просвітницької діяльності з орієнтацією на можливості творчого самовираження; використання евристичних методів як засобів творчого розвитку і самореалізації майбутніх вчителів музики; впровадження різноманітних форм музично-просвітницької роботи.

4. Обґрунтовано компонентну структуру виконавсько-просвітницьких умінь майбутнього педагога-музиканта, яка утворює єдність музично-когнітивного, мисленнево-операційного, комунікативно-емоційного, інтерпретаційно-компетентнісного компонентів. З'ясовано, що музично-когнітивний і комунікативно-емоційний компоненти в ній набувають провідного значення. Це зумовлено тим, що не маючи відповідних знань, не можливо сформувати просвітницькі уміння майбутніх педагогів, а обмін думками і почуттями між суб'єктами спілкування, здатність знаходити певний «емоційний тонус» для процесу спілкування стає своєрідним фокусом, у якому поєднуються комунікативно-інформаційні та перцептивно-емоційні особливості.

5. Визначені та систематизовані методи ефективного формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів у процесі фортепіанного навчання. До них належать комплекс евристичних методів, які засновуються на досвіді, інтуїції й творчому мисленні та орієнтовані на певні уміння, а саме: метод творчих проєктів, метод асоціацій і порівнянь, метод стильового аналізу музичних творів, метод створення художнього контексту і емоційної драматургії, метод синхронічного та діахронічного аналізу, метод сценічної драматизації музичних творів, який дозволяє зробити музичний образ живим і зоровим. Під драматизацією музичних творів у такому випадку розуміють створення художнього задуму і втілення емоційно-образного змісту музично-сценічними засобами, пошук варіантів сценічного втілення музичного твору.

Звернення до емоційно-чуттєвої сфери студентів, осмислення їх власних переживань, втілення суб'єктивного відчуття музичних образів у процесі фортепіанного навчання забезпечують прийоми інверсії, синектики, синестезії, самовираження. Вони активізують використання власного досвіду студентів у спілкуванні з мистецтвом, сприяють піднесеному характеру їх естетичних відношень.

Усі вище зазначені методи і прийоми можна застосовувати на виділених етапах фахового навчання студентів в різних варіантах. Їх використання стає продуктивним у зв'язку з індивідуальною формою фахового навчання, а варіативне поєднання забезпечує розвиток музичного мислення, сприяє засвоєнню необхідних умінь і навичок в галузі виконавсько-просвітницької діяльності.

6. Розроблено організаційно – методичну модель, яка є багатомірною структурою; вона відображує спільну роботу педагога і студента в процесі фортепіанної підготовки у вищому музично-педагогічному закладі. Модель включає мету, методи і завдання на основі визначених наукових підходів, іпринципів та педагогічних умов.

ЛІТЕРАТУРА ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы. [Текст] / А.Н. Аверьянов. М.: Политиздат, 1985. –263 с.
2. Аршинов В. И., Буданов В. Г. Роль синергетики в формировании новой картины мира // Вызов познанию: Стратегии развития науки в современном мире. – М.: Наука, 2004. С. 374–393.
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. - Л.: Музыка, 1973. 144с.
Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении / Г.А.Атанов. Донецк,2001, – С.55 – 64.
4. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения. Вopr. философии. 1995. № 3. С. 109-129.
5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества; сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. М.: Искусство, 1979. 424 с. с. 71].
6. Бондаревская Е.В. Ценносные основания личностно-ориенированного воспитания. Педагогика, 1995. № 5. С. 29-36.
7. Бонфельд М. Музыка как информация (Новый взгляд на старые споры) . Аудиомагазин. 1998. № 1. С. 97.
8. Бянь Мэн. Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры. Пекин, Хуа Юе, 1996. -181с.
9. Волкова Ю.І. Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд., пед. наук спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Київ, 2016. – 20 с.
10. Волькенштейн М.В. Энтропия и информация. М.: Наука: Гл. ред. физ.-мат. лит., 1986. С. 184.
11. Гильбурд Г.И. Исполнительское искусство – сфера проявления художественной идеи. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1984. – 196 с.

12. Гладких З.И. Тезаурусный подход в исследовании художественно-педагогической культуры учителя//Искусство и образование: журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания. 2006. № 5 (43). С. 63–81.
13. Гончаренко С.У. Методика як наука. Хмельницький, 2000. – 30 с.
14. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У. Гончаренко. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.
15. Готсдинер А.Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям. Методические записки по вопросам музыкального образования. М.: Музыка, 1991. Вып. 3. С.128 – 156.
16. Григорьев В. Ю. Вопросы исполнительской формы и пути ее реализации // Музыкальное исполнительство и педагогика. Вып. 1. М. Гос. муз. изд-во, 1988. С. 32 – 43.
17. Гринчишин Н. І. Принцип діалогу як світоглядна парадигма морально-ціннісних орієнтацій та самовдосконалення людини // Аксіологічні аспекти трансформації сучасного українського суспільствв: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Івано-Франківськ, 2007. – С. 162-164.
18. Гуссерль Е. Досвід і судження. Дослідження генеалогії логіки. — К.: ППС-2009. 356 с.
19. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. К.: Міленіум, 2004.– 358 с.
20. Дысь Л.Б. Музыкальное мышление как объект исследования/ Музыкальное мышление: сущность, категории. Аспекты исследования. К: 1989
21. Игнатова В. А. Концепции современного естествознания: Учебное пособие для дистанционного обучения. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета. 2005, с. 265
22. Ин Шичжэн. Фортепианная педагогика/ Ин Шичжен. – Пекин, Народная музыка. – 1990. – 155 с.

23. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия. -2004, 208 с.
24. Исполнительская практика как форма профессиональной подготовки учителя музыки: Учеб. Пособие. К.: КГПИ, 1989. – 76с.
25. Зайцева А. Закономірності формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики // Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова - Теорія і методика мистецької освіти. – вип. 18 (23) с. 97-191.
26. Зимняя И. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С.24-28.
27. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості: [монографія] / за ред. Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. -224 с.
28. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія. – Черкаси: Вид-цтво ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
29. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учеб.пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2003. – 304 с.
30. Ефимова Е.М. Аксиологический подход как методологическая основа формирования социальной устойчивости профессионала [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sgu.ru/files/nodes/63395/>
31. Ильин Г.Л. Проективное образование личности. Palmarium Academic Publishing. – 2014, 196 с.
32. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя М.: Просвещение, 1981. – 192с.
33. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады. – М.: Педагогика, 1986. – 192с.
34. Каган М. С. О педагогическом аспекте теории диалога. Диалог в образовании: сб. материалов конф. Серия “Symposium”. Вып. 22. – СПб.: Санкт-Петербург. филос. общество, 2002. – 350 с.
35. Казанцева Л.П. Музыкальное содержание в контексте культуры. Астрахань: ГП АО ИПК «Волга», 2009. – 360 с.

36. Катрич О. Стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти). Дрогодич: Відродження, 2000. 102 с.
37. Кожевнікова Л.В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів і музики до музично-просвітницької діяльності. Автреф. Дис. канд. Пед. наук, К.: 2003, 20 с.
38. Копцик В. А., Рыжов В.П., Петров В.М. Этюды по теории искусства. Диалог естественных и гуманитарных наук. – М.: ОГИ, 2004. – 248 с.
39. Корыхалова Н.П. В общении с музыкой: статьи и рецензии разных лет. СПб.: Композитор. – Санкт-Петербург, 2011. – 392 с.
40. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
41. Кузнецова О.А. Подготовка учителя музыки к культурно-просветительской работе в школе. Вопросы профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов. М.: 1994. С. 1-3.
42. Кузнецова О.А. Художественно-просветительский опыт в странах западной Европы и США 2-ой половины XX века / Вестник Международного Совета по музыкально-художественному образованию. 2004. С.84-89.
43. Кулікова С. Музична інформація – джерело педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики /Проблеми підготовки сучасного вчителя. Вип. 12, ч.1. – Умань, 2015.
44. Лісун Л.В. Педагогічні умови формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці. Вісник запорізького національного університету: Психологічні науки. – Зб. наук. пр. № 1. –2010. – С. 75-80.
45. Лу Чен. Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано: дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец.: 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання. Київ, 2015. 233 с.

46. Луков Вал. А. Теория тезаурусного подхода [Электронный ресурс] / Вал.А. Луков, Вл.А.Луков // Новое в гуманитарных науках. – Режим доступа. - <http://www.zpu-journal.ru/gum/new/articles/2007/Lukovs/>.
35. Луков В.Тезаурусный подход в гуманитарных науках. Гуманитарные науки: теория и методология, 2004. №1. С.93-100. - http://www.zpu-journal.ru/zpu/2004_1/Lukovs/11.pdf.
48. Лукьянов В.Г. Изучение проблемы ценностей в современной философии Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана. Матер. междунар. научн. конф. – СПб: Санкт-Петербургское философское искусство, 2001. – С. 221-224.
49. Лю Цяньцян. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики і хореографії у педагогічних університетах України і Китаю: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» / Лю Цяньцян. – Київ, 2010. – 266 с.
50. Малинковская А.В. Класс основного музыкального инструмента: искусство фортепианного интонирования. М.: Гуманитар. Изд. Центр «ВЛАДОС», 2005, 382 с.
51. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. – М., 1993. – 268 с.
52. Мельник О. П. Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки/ Автореф. Дис. канд. пед. наук 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – 20 с.
53. Мозгальова Н Адаптація до концертних виступів як загально-музична проблема Часопис НПУ вип.18 (23) с 163-166.
54. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа: монография. К.: 1994, 157 с.
55. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.:2007. - СИНТЕГ. – 668

56. Озадовська Л . Мова в контексті діалогу/ Філософська думка №3 (2004); С.22-50.
57. Олексюк О.М. Сучасна музична освіта: інноваційний аспект С. 73–80.
58. Олексюк О. М. Музична педагогіка . К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
59. Орлов В. Ф. До проблеми теорії та методології художньо-педагогічної освіти: [монографія]. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С. 121 – 127.
60. Ортега-и-Гасет Х. Естетика. Философия культуры / Х. Ортега-и-Гасет. – М.: Музыка, 1991. – 587 с.
61. Остроменський В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. – К.: Музична Україна, 1975. – 147 с.
62. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
63. Психология. Словарь. – Ред. А. Петровского. – М.: Изд. полит. лит.ри. – 1990. -492 с.
64. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика. Учеб.помобие/ Д..К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; Под ред. Г. Ципина. – М.: Академия, 2003.
65. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. СПб., 1996
66. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики// В.Г. Ражников. – М.: Знание, 1980, 96 с.
67. Романець В.А. Психологія творчості: Навчальний просібгик .2-е вид., доопр. – К.: Либідь, 2001. -288с.
68. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. – К.: ІВЗМН, 1998. – 248 с.
69. Сельє Г. Стресс без дистресса / Г. Сельє – М: 1981. -178 с.
70. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением. - Л.: Музыка, 1964.- 188 с.
71. Слостенин В.А. Аксиологические основания образования. - М.: Магистр-Пресс, 2000. – С. 187-195

72. Соболевский С. И. Введение / Ксенофонт. Сократические сочинения / пер. с древнегреч. и вступ. ст. С. И. Соболевского. – СПб: АО Комплект, 1993. – 416 с.
73. Сокол А.В. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль. Одесса: Моряк, 2007. – 276 с.
74. Сохор А. Интерпретация/ А. Сохор// Музыкальная энциклопедия. – М.: Музыкальная энциклопедия, Советский композитор, 1979, т.2.
75. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному: [пособие для учителя]. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
76. Хуа Ей Юй. О стратегии развития китайского образования/ Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 106-107.
77. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: дис. д-ра психол. Наук. - Л., 1989. – 425 с.
78. Ципін Обучение игре на фортепиано. М.: Просвещение, 1984. – 173 с.
79. Цзинь Чжунмін. Музична освіта і китайська культура. — Шанхай: Шанхайська освіта, 1994. – 414с.
80. Чень Кай. Просвітництво як феномен музично-педагогічної освіти / Теорія і методика мистецької освіти/Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова, вип. 21(26). К., 2016 с. 58-63 Ф.
81. Чень Кай. Методологічна сутність музично-просвітницької підготовки педагога-музиканта. / Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору. Вип. 5. – Вінниця, 2017, С. 241-244.
82. Чень Кай. Педагогічні умови просвітницької підготовки вчителя музики / Наукові праці ЧНУ, вип.291, - Миколаїв, 2017. С.135-139
83. Чень Кай. Підходи та принципи формування досвіду просвітницької діяльності педагога-музиканта/ Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, вип. 23(28). К., 2017, с. 151-157

84. Шевнюк О.Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі. К.; НПУ ім. М. Драгоманова . – 2004.
85. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. 13.00.02. НПУ. К.: 2007.- 20 с.
86. Шип С.В. Як передати словами зміст музики (методологічні зауваження до вічного питання педагогіки мистецтва) / Мистецтво та освіта, 2001. – №2. – С.8-12.
87. Шип С. В. Что такое «музыкальное произведение»? // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, с.14, Теорія і методика мистецької освіти, вип. 18(23), с .8-13
88. Шип С. К изучению образного содержания музыкального мышления (психологический аспект проблемы) // Муз. мистецтво і культура. — Одеса., 2001. Вип. 2;
89. Шноль С., Замятин А. Ритм, пространство и время в литературе и искусстве / отв. ред. Б. Ф. Егоров; АН СССР. Науч. совет по истории мировой культуры. Комиссия комплексного изучения худож. творчества. – Л.: Наука, 1974. – 299 с.
90. Штейнбкрг В, Э. Управление учебной познавательной деятельностью. Некоторые новые закономерности учения об ориентировочных основах действий // Школьные технологии. – 2002. -№4. –С 17-24)
91. Щербініна О.М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки: автор. дис. канд. пед. наук 13.00.02.- К.: 2005. – 20 с.
92. Щолокова О.П. Методологічні засади художньо-педагогічного проектування в системі фахової підготовки вчителя мистецьких дисциплін / Теорія і методика мистецької освіти. Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. вип. 19 (24). Київ, 2015, С. 12-15

93. Щолокова О.П. Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтва. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. - К.: НПУ, 2004. - Вип. 5.- С. 35-39.
94. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей // Теорія і методика мистецької освіти. – 2007. Вип. 4 (9). С.11 – 15.
95. Юник Д.Г. Самокорекція виконавської діяльності музикантів-інструменталістів/ Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова// Теорія і практика мистецької освіти, вип. 17 (22). – 2015. – с. 15-20.

РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ВИКОНАВСЬКО- ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На підставі проведення констатувального етапу експериментального дослідження у розділі обґрунтовуються критерії та показники, за допомогою яких визначалися рівні підготовки педагога-музиканта до виконавсько-просвітницької діяльності у процесі фортепіанного навчання; у розділі також

представлені хід та результати формувального експерименту, проведеного згідно розробленої автором методики.

3.1. Аналіз стану підготовленості майбутніх педагогів-музикантів України і Китаю до виконавсько-просвітницької діяльності.

Теоретичні положення і висновки, викладені у попередніх розділах дослідження, стали підставою для розроблення методики дослідно-експериментальної роботи, яка проводилась в умовах природного перебігу навчального процесу вищих музично-педагогічних закладів України відповідно до сформованої мети та завдань дослідження і послідовно включала констатувальний і формувальний етапи дослідження.

Метою дослідно-експериментальної роботи було оцінювання ефективності шляхів і засобів формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів музично-педагогічних факультетів, оскільки їх розвиненість є необхідною умовою успішності професійної діяльності майбутнього педагога-музиканта, а сформованість є важливим показником якості фахової підготовки студентів у вищому навчальному закладі.

Експеримент проводився на протязі 2015-2018 ннавчального року зі студентами України і Китаю. Експериментальною базою дослідження сформованості виконавсько-просвітницьких умінь стали Інститут мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07 -10/1735 від 28 листопада 2018 р.); Кам'янець-Подільського Національного університету імені І. Огієнка (довідка № 103 /18 від 30.11 2018 р.); Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57-22/1559 від 11.12.2018 р.).

Програмою дослідно-експериментальної роботи передбачалося:

- вивчення можливостей формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів на музично-педагогічних факультетах;
- з'ясування особливостей прояву структурних компонентів виконавсько-просвітницьких умінь у процесі фортепіанної підготовки

майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю;

– обґрунтування методів діагностики виконавсько-просвітницьких умінь студентів;

- відстеження динаміки формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх педагогів-музикантів України і Китаю на основі впровадження розробленої методики, а також проведення порівняльного аналізу кількісних і якісних показників у контрольній та експериментальній групах.

Ці положення внесли певні корективи в хід констатувального експерименту. Так, перше положення вимагало врахування індивідуальних музичних здібностей кожного студента, незважаючи на значну кількість досліджуваних. Друге положення передбачало впровадження компаративістського підходу, враховуючі контингент досліджуваних (студенти з України та Китаю, що навчаються на музично-педагогічних факультетах українських університетів), а наступні – спостереження за студентами в умовах виконавської, концертної та педагогічної практик.

Для визначення стану сформованості у студентів виконавсько-просвітницьких умінь було проведено констатувальний експеримент за такими напрямками: визначення методів діагностики виконавсько-просвітницьких умінь, а також з'ясування рівнів їх сформованості на основі науково обґрунтованих критеріїв та діагностичних показників. Метою цього етапу дослідно-експериментальної роботи була оцінка ефективності шляхів і засобів формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів мистецьких факультетів. У констатувальному експерименті взяли участь студенти факультетів мистецтв університету НПУ імені М.П.Драгоманова, Кам'янець-Подільського і Бердянського педагогічних університетів. Загальна кількість респондентів становила 310 осіб. Під час проведення цього напрямку констатувального експерименту ми враховували наступне:

- індивідуальні особливості студентів-піаністів та відмінності у їх довузівської підготовки;

- урахування існуючих педагогічних поглядів і традицій у питаннях фахової підготовки студентів в Україні та Китаю на засадах компаративістського підходу;

- розвиток окремих умінь і навичок майбутнього вчителя музики, які зв'язані з практикою проведення виконавсько-просвітницьких заходів у різних ланках освіти.

Діагностування стану сформованості виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю вимагало виявлення протиріч, що склалися між традиційною системою їх підготовки і потребами практики у висококваліфікованих фахівцях, здатності прилучати учнівську молодь до кращих зразків музичного мистецтва. Під час виявлення особливостей формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів музично-педагогічних факультетів ми враховували:

- сутність виконавсько-просвітницьких умінь та рівень їх розвиненості у студентів;
- характер індивідуальних уподобань респондентів у галузі фортепіанного мистецтва;
- дієвість прояву виконавсько-просвітницьких умінь, а також ініціативність, активність та адекватність самооцінки студентів у виконавській та просвітницькій діяльності.

Проведення констатувальної частини дослідження було підпорядковано принципам науковості, активізації аналітичної діяльності студентів, інформаційності та культуровідповідності.

Здійснюючи діагностування, ми враховували думки сучасних педагогів, згідно яких педагогічна діагностика має з'ясувати умови і обставини, за яких протікає процес навчання. Це дозволяє отримати чіткі уявлення про причини, які перешкоджають досягненню накреслених результатів. За їх переконанням, така діагностика повинна включати аналіз, тенденції, динаміку і прогнозування подальшого розвитку навчальної діяльності [Н.Мойсеюк, с. 348].

У процесі дослідно-експериментальної роботи для діагностики досліджуваного явища було використано методи опитування, анкетування, тестування, самоаналізу, педагогічних спостережень, дослідницьких бесід, аналіз виконавсько-просвітницької діяльності студентів, експертні оцінки, аналіз навчальних планів і програм навчальних дисциплін.

За першим напрямком констатувального експерименту нами було здійснено теоретичний аналіз навчальних програм і методичних посібників для визначення форм і методів підготовки студентів до виконавсько-просвітницької діяльності. Так, здійснений нами аналіз типових і робочих програм з музичного інструменту (фортепіано) та педагогічної практики студентів показав, що виконавсько-просвітницька діяльність на всіх факультетах є певним складником професійного становлення майбутнього педагога-музиканта і стихійно охоплює як навчальний аудиторний так і позааудиторний процес. Більш планомірно вона проходить під час педагогічної практики, яка проводиться два тижні на старших курсах бакалаврату. Виходячи з результатів аналізу документації кафедр був зроблений висновок, що формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх педагогів-музикантів здійснюється епізодично і не охоплює всіх студентів, тому значна їх кількість не встигає сформувати відповідні уміння і навички.

За другим напрямком експерименту було розроблено анкети з метою діагностування обізнаності студентів у особливостях виконавсько-просвітницької діяльності, навчальної роботи з використанням елементів художньо-педагогічного аналізу музичних творів [2]. Для цього ми запроваджували анкети для студентів з відкритими питаннями, що дозволяло їм надавати розгорнуті відповіді (Додаток А).

Аналіз відповідей показав, що більше половини студентів взагалі не розуміють сутність поняття «виконавсько-просвітницька діяльність». На це питання вони відповіли, що ця діяльність спрямована на «визначення нових явищ в музичній культурі», на «виховання кращих якостей громадянина

нового суспільства», формування в учнів «знань в галузі музичного мистецтва». Відтак з'ясувалося, що 52,7% опитаних респондентів взагалі не змогли дати однозначних відповідей стосовно визначення поняття «виконавсько-просвітницька діяльність», 32, 5% студентів розкрили один з аспектів даного питання, і тільки 14, 8 % надали досить повну відповідь.

Переважає більшість опитаних вважають основним своїм недоліком неспроможність правильно відтворити стиль, форму і жанр музичного твору. Деякі студенти навіть мають складності у роботі з нотним текстом. Прогалини у музично-теоретичних знаннях і спеціальних вміннях не дозволяють їм охарактеризувати музичні твори, що вивчаються, визначити їх стилістичні та жанрові особливості й відповідно здійснювати необхідні виконавські дії.

На запитання «Чи потрібно під час навчання займатися виконавсько-просвітницькою діяльністю?» 82 % вказали «так, потрібно», 16, 5 % зазначили, що така діяльність дуже важлива для педагога-музиканта у різних сферах його професійної діяльності, і тільки 1, 5 % студентів відповіли, що ніколи не будуть займатися такою діяльністю.

На наступне питання анкети «Які основні проблеми Ви відчуваєте під час проведення музично-просвітницьких заходів?» 46, 5% студентів відповіли, що не вміють на практиці використовувати знання, отримані на заняттях з музично-теоретичних дисциплін, 34, 5% респондентів відзначили, що мають ускладнення з відбором необхідного ілюстративного матеріалу та його опрацюванням, 19 % опитаних мають проблеми з концертним виконанням музичних творів, не вміють переключати свою увагу з бесіди на їх інструментальне виконання.

Щодо різниці між рівнем виконавсько-просвітницької підготовки китайських та українських студентів, відповіді були різні: 22% студентів вважають, що різниці майже не існує, а 78% опитаних вважають студентів з Китаю достатньо підготовленими технічно, але не цікавими з погляду художньої інтерпретації музичних творів. На їх погляд, найбільш важливим недоліком виконавської підготовки студентів є майже повна відсутність вмінь

надавати художньо-педагогічний аналіз музичних творів, вербально розповісти про його художні якості.

У своєму дослідженні ми вважали за необхідне враховувати рівень довузівської музичної освіти студентів. З цією метою одним з питань анкети було її визначення у всіх опитаних студентів. Отримані відповіді показали, що 34,8% українських студентів закінчили спеціалізовану школу, музичне або музично-педагогічне училище. Серед студентів з КНР лише 15% мають таку освіту. 52,2% українських студентів закінчили дитячу музичну школу, серед китайців таких лише 32,4%; 17% українських респондентів мають попередню музичну освіту на рівні сільської музичної школи, клубу або студії, проте серед китайських студентів таку освіту мають 52,6% студентів (включаючи приватну музичну освіту, що є досить розповсюдженою в КНР). Ці данні певною мірою збігаються з результатами досліджень, проведених дослідниками Чжан Цзе, Чжан Яньфан, Цяо Лін, Хуан Яцян і Ван Іцзюнь. Вони ще раз підкреслюють важливість удосконалення фахового навчання студентів з КНР з урахуванням сучасних вимог до професійної компетентності.

На питання «Від чого залежить успіх виконавсько-просвітницької діяльності педагога-музиканта?» майже всі студенти (92,4%) відповіли, що для такої діяльності необхідно мати гарну виконавську підготовку і глибокі музично-теоретичні знання, а також володіти артистичними навичками.

Результати проведеного анкетування дають підстави стверджувати, що недостатній рівень розвитку особистісних якостей (наполегливості й організованості), унеможлиблює проявляння самостійності у даному питанні. Педагогічні причини низького рівня сформованості виконавсько-просвітницьких умінь перш за все полягають у таких недоліках організації навчально-виконавського процесу вищої школи: слабкий рівень загальномузичної підготовки студентів, відсутність індивідуального спрямування на розвиток їх музичного мислення, невміння студентів активізувати свої знання із раніше вивченого матеріалу. Викладачі відзначають, що у студентів

спостерігається низька навчальна активність та зацікавленість просвітницькою діяльністю.

Негативним вважаємо той факт, що тільки 16, 8% опитаних змогли повною мірою застосувати свої знання на педагогічній практиці і провести просвітницькі заходи на належному рівні. Вважаємо, що це є недоліком виконавсько-просвітницької підготовки як українських, так і китайських студентів. Викладачі пояснюють це недостатністю часу, не зацікавленістю студентів даним видом роботи, їх зосередженістю суто на виконавську діяльність.

До провідних умов формування виконавсько-просвітницьких умінь викладачі відносили наступні: збагачення мистецького тезаурусу студентів; постійне використання елементів художньо-педагогічного аналізу музичних творів у процесі їх вивчення; активізація пізнавально-пошукової діяльності студентів на всіх етапах навчання.

Бесіди зі студентами музично-педагогічних факультетів (Додаток С) показали, що навіть ті респонденти, які бажають стати педагогами-музикантами, отримавши вищу музично-педагогічну освіту, не усвідомлюють своєї ролі у загальнокультурному процесі розвитку суспільства, свого значення в його удосконаленні.

Вивчення поглядів викладачів вищих музично-педагогічних закладів на проблему формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх педагогів-музикантів також здійснювалось за допомогою методів анкетування та опитування. Викладачам (15 осіб) було запропоновано опитувальний лист, до якого входили наступні запитання:

1. Які, на Ваш погляд, умови забезпечують формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх педагогів-музикантів?
2. В чому полягає різниця фортепіанної підготовки студентів в Україні та КНР?
3. Наскільки сформованими, на ваш погляд, є виконавсько-просвітницькі уміння студентів-випускників?

4. Чи відповідає навчальний репертуар студентів у фортепіанному класі їх виконавсько-просвітницьким умінням?

5. Наскільки відрізняються виконавські інтерпретації музичних творів українських та китайських студентів?

6. Які основні недоліки виконавсько-просвітницької підготовки студентів Ви вважаєте найсуттєвішими?

На думку респондентів, найбільш успішне формування виконавсько-просвітницьких умінь можливе за умови накопичення музичних творів різних стилів і жанрів (56%). Це сприяє розвитку музичного тезаурусу, музичного мислення і образної пам'яті. До провідних умов викладачі віднесли глибоке аналітичне опрацювання виконавського репертуару (47%); активізацію пізнавально-пошукової діяльності студентів (46%); підвищення ефективності самостійної роботи в процесі опанування фортепіанних творів з метою формування виконавської майстерності студентів (39%). Також на розвиток виконавсько-просвітницьких умінь, за їх переконанням, впливає загальний музичний світогляд, наявність досвіду спілкування з аудиторією, вміння знаходити з нею контакт.

Розглядаючи питання щодо відмінностей у фортепіанній підготовці студентів в Україні та КНР, викладачі проаналізували їх таким чином: різниця фортепіанної підготовки студентів в Україні та КНР полягає у наступному: за виразністю виконання музичних творів, відтворення їх художніх образів та стилевідповідності під час виконання перевага на боці українських студентів, а за рівнем аналітичної роботи і самостійного опрацювання музичних творів – на боці китайських студентів. Цю особливість вони пояснили тим, що в українських навчальних закладах приділяється більше уваги виконавській інтерпретації музичних творів, використовується різноманітний за стилевими особливостями музичний репертуар, студенти більше долучаються до різних форм концертної діяльності.

Щодо недоліків у навчально-виконавському процесі музично-педагогічних факультетів викладачі відзначили такі: формування виконавсько-

просвітницьких умінь у фортепіанному класі проводиться епізодично, їм не надається належного значення та уваги; відсутнє також індивідуальне спрямування на розвиток виконавсько-просвітницьких умінь студентів у їх комплексному застосуванні; значна кількість педагогів не розвиває у студентів інтерес до про квітницької діяльності, отриманні відповідних знань і формуванні потреби у цих знаннях, а також активізувати набуття необхідного досвіду у такій діяльності.

Співбесіди з педагогами-музикантами різних навчальних закладів показали наступне: більшість з них вважає, що виконавсько-просвітницькі уміння формуються, перш за все, в процесі навчальних занять (44%), вивченні значної кількості фортепіанних творів протягом усіх років навчання (46%), а також вдумливому опрацюванні нотного тексту музичного твору і відповідної методичної літератури (10%). Разом з тим, усі викладачі були переконані у необхідності з перших кроків навчання спрямовувати студентів на концертний успіх, постійної уваги до просвітницької діяльності у фортепіанному класі.

Узагальнення результатів опитування викладачів дало підстави стверджувати, що в практиці китайських та українських навчальних закладів існує розбіжність поглядів на методику фортепіанної підготовки. Про це свідчать відмінності у її спрямованості, а формування умінь в галузі просвітницької діяльності вимагає цілеспрямованої і виваженої роботи викладачів у цьому напрямку.

Основним завданням другого напрямку констатувального дослідження було обґрунтування і розробка критеріїв та діагностичних показників, а також рівнів сформованості виконавсько-просвітницьких умінь студентів у процесі фортепіанного навчання. При цьому ми враховували, що виконавсько-просвітницькі уміння виступають у дослідженні важливою якістю, котра забезпечує високу ефективність професійної діяльності педагога-музиканта.

Здійснюючи діагностування, ми спиралися на думку Н.Мойсеюк, згідно якої педагогічна діагностика передбачає з'ясування умов і обставин, за яких протікає процес навчання. Це дозволяє отримати чітке уявлення про причини,

що перешкоджають досягненню накреслених результатів. [Н.Мойсеюк, с. 348]. Така діагностика передбачає їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого втілення результатів навчальної діяльності на основі виділених критеріїв та показників.

Зазначимо, що у педагогічній літературі ці поняття трактуються по-різному. Наприклад, за визначенням Н.Буркіної, критерії – це ті вимоги, за допомогою яких можна надати характеристики рівням знань, умінь, навичок з різних дисциплін. Критерії можуть виступати мірлами норми, за яким здійснюється оцінювання. Дослідниця вважає, що чим більше подано критеріїв оцінювання одного чинника (навичок, умінь), тим об'єктивнішим буде оцінювання [20, с.5]. Натомість А.Верхола визначає критерій як засіб для певного судження або ознаки, на основі якої здійснюється оцінка цього явища, а показником вважає міру сформованості цього критерію [Верхола, с.11].

У відповідності з характеристикою О.Шахова, критерії – це визначені норми, оволодіння якими є необхідними для вивчення окремої дисципліни. Міра їх вияву, розвиненість і якісна сформованість для характеристики критерію виражаються певними показників, які відрізняються конкретністю ознак. Таким чином, кожний критерій характеризується сукупністю власних показників. Відповідно, співвідношення між поняттями «критерій» і «показник» можна відобразити як ціле і частина [Шахов184, с.111,112].

Спираючись на ці узагальнені положення, у нашому дослідженні були виділені критерії сформованості виконавсько-просвітницьких умінь, які відповідають їх структурним компонентам: музично-когнітивному, мисленнево-операційному, комунікативно-емоційному та інтерпретаційно-компетентнісному.

Перша група критеріїв (*музично-когнітивна*) з'ясовує: ступінь обізнаності в галузі музичного мистецтва; захопленості при ознайомленні з новим музичним матеріалом; здатності до аналізу та адекватного художньо-педагогічного оцінювання музичних явищ. Ця група критеріїв включає показники, що виявляють здатність: емоційно захоплено виконувати музичні

твори, розкривати їх структуру і засоби художньої виразності в процесі аналізу та оцінки, аналізувати і систематизувати музикознавчі факти, узагальнювати набуті і нові музично-теоретичні знання, добирати аргументи, доказово відстоювати власну позицію стосовно характеристики твору, проявляти обізнаність у стилях і жанрах інструментальної музики, робити висновки та узагальнення під час опрацювання методичної літератури.

Друга група - (мисленнево-операційна) з'ясовує ступінь музичного мислення студентів; ступінь оволодіння виконавськими вміннями і навичками; здатність застосовувати отримані знання у нових ситуаціях. Ця група критеріїв включає показники, що виявляють можливість емоційно відчувати мистецькі твори, аналізувати і систематизувати наукові та мистецькі факти, узагальнювати набуті музично-теоретичні знання і надавати їм власної інтерпретації, добирати переконливі аргументи.

Третя група - (комунікативно-емоційна) з'ясовує рівень емоційно-чуттєвої сфери студентів в умовах музично-виконавській діяльності; здатність передавати образні уявлення у виконавській діяльності, вміння вербально висловлювати свої думки. Показниками цієї групи виступали: міра розвиненості у студентів емоційно-чуттєвої сфери; адекватний естетичний відгук на характер та зміст музичного твору, здатність передавати власні образні уявлення під час виконавської та вербальної діяльності.

Четверта група (інтерпратаційно-компетентнісна) – характеризує міру активності у процесі пошукової навчальної діяльності студентів, ступінь компетентності в галузі музичного мистецтва; оволодіння різноманітними виконавськимм засобами в процесі музичного навчання; здатність осмислити й виразити власне ставлення до музичного твору та втілити його під час концертного виступу; позитивне ставлення до виконавської діяльності як акту комунікації. До основних показників цієї групи критеріїв ми віднесли: прояв творчого ставлення до відбору засобів художньої виразності під час створення виконавської і вербальної інтерпретації; спроможність активізувати у просвітницькій діяльності свій виконавський та артистичний досвід; здатність

до самоконтролю та самоаналізу результатів власної виконавсько-просвітницької діяльності. Співвідношення виділених критеріїв і показників представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**СПІВВІДНОШЕННЯ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ
ВИКОНАВСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ**

| КРИТЕРІЇ | ПОКАЗНИКИ |
|---|---|
| (музично-когнітивна група) з'ясовує ступінь обізнаності в галузі музичного мистецтва; - міра компетентності в галузі музичної культури і мистецтва; - ступінь зацікавленості під час ознайомлення з новим музичним матеріалом; - міра оволодіння виконавськими вміннями і навичками; | - здатність здобувати та систематизувати мистецькі факти; - узагальнювати набуті і нові музично-теоретичні знання; - проявляти обізнаність у стилях і жанрах музичного мистецтва |
| (мисленнєво-операційна група) з'ясовує ступінь музичного мислення студентів; - міра музично-пізнавальної активності студентів; - міра застосування отриманих знань у нових ситуаціях і надання їм власної інтерпретації; - міра здатності до аналізу та адекватного художньо-педагогічного оцінювання музичних явищ; - | - здатність доказово відстоювати власну дослідницьку позицію; - здатність виокремлювати структурні компоненти в процесі аналізу та оцінки музичних творів, - здатність робити висновки та узагальнення в процесі опрацювання науково-методичної літератури, |
| (комунікативно-емоційна група) з'ясовує рівні емоційно-чуттєвої сфери студентів в умовах музично-виконавській діяльності: - міра здатності передавати образні уявлення у виконавській діяльності, - вміння вербально висловлювати свої думки і почуття, - міра творчого відношення в процесі вибору художніх засобів виразності при створенні виконавської і вербальної інтерпретації; | - здатність відбирати музичний матеріал і варіативно його опрацьовувати відповідно до педагогічних завдань; - спроможність в процесі педагогічної практики актуалізувати власний досвід щодо музично-педагогічних явищ; - вияв здатності емоційно відчувати і виконувати музичні твори; |
| інтерпретаційно-компетентнісна група характеризує міру активності у процесі пошукової навчальної діяльності студентів: - міра оволодіння виконавським ресурсом в процесі музичного навчання; - здатність осягнути й виразити власне ставлення до музичного твору та втілити | - вияв творчого ставлення до відбору художніх засобів виразності під час створення виконавської і вербальної інтерпретації; - спроможність активізувати у просвітницькій діяльності свій виконавський та артистичний досвід; - |

| | |
|---|---|
| його під час сценічного виступу; - міра ставлення до виконавської діяльності як до акту комунікації | здатність контролювати і аналізувати результати власної виконавсько- просвітницької діяльності. |
|---|---|

Вважаємо, що виділені критерії та показники повною мірою відображають оснрвні характеристики виконавсько-просвітницької діяльності майбутніх педагогів-музикантів і можуть бути використані для визначення рівнів його сформованості.

Згідно отриманих даних було визначено суттєві ознаки низького, середнього та високого рівнів сформованості виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх педагогів-музикантів.

Низький рівень характеризує студентів, які не розуміють сутність і зміст виконавсько-просвітницьких умінь та їх значення для майбутньої педагогічної діяльності. Він виявляється у нездатності здобувати і систематизувати музичні факти і характеризувати їх за відповідними стильовими та жанровими ознаками. Такі студенти не вміють виокремлювати головні ознаки музичного твору в процесі його аналізу та оцінки, не можуть доказово відстоювати власну наукову позицію; вони не здатні емоційно відчувати мистецькі твори;

Середній рівень притаманний студентам, які розуміють важливість і необхідність розвитку власних виконавсько-просвітницьких умінь, але не докладають достатньо вольових зусиль і бажання їх формувати у своїй навчальній діяльності. Вони можуть ретельно працювати над своїм виконавським репертуаром, творчо ставляться до відбору засобів виразності, але у процесі створення виконавської інтерпретації задовольняються будь-якими виражальними засобами і прийомами, не замислюючись над отриманими результатами та їх відповідності художнього задуму. Студенти цього рівня намагаються використовувати свій виконавський досвід у просвітницькій діяльності, але не спроможні яскраво і невимушено провести з учнями бесіду, тому негативно ставляться до результатів власної виконавсько-просвітницької діяльності.

Високий рівень притаманний студентам, у яких сформованість виконавсько-просвітницьких умінь виявляється у здатності здобувати та систематизувати та узагальнювати мистецькі факти і музично-теоретичні знання. Вони проявляють обізнаність у стилях і жанрах музичного мистецтва, здатні створювати творчі проекти для проведення різних форм просвітницької діяльності. Такі студенти вміють відбирати і опрацьовувати цікавий музичний репертуар, підбирати до нього необхідну методичну літературу. У виконавській діяльності вони використовують свій артистичний досвід, натхненно та емоційно розкриваючи музичні образи, намагаючись знаходити відповідні вербальні засоби виразності. Під час проведення різних виховних заходів вони здатні до контролю та аналізу результатів власної виконавсько-просвітницької діяльності.

Наступна стадія констатувального експерименту була спрямована на оцінювання усіх **компонентів** виконавсько-просвітницьких умінь за визначеними рівнями їх сформованості у студентів музично-педагогічних факультетів. Перш за все студентам було запропоновано дати відповіді на запитання невеликої анкети.

1. Чи впливає сформованість виконавсько-просвітницьких умінь на успішність професійної діяльності педагога-музиканта?
2. Як часто Ваша просвітницька діяльність пов'язана з фортепіанним виконавством?
3. Чи надає Вам викладач право самим відбирати фортепіанний репертуар з урахуванням Ваших уподобань?
4. Які дії Ви вживаєте, якщо якість виконання вас не задовольняє?

Відповіді на перше питання дозволили зробити висновок, що студенти зовсім не розуміють впливу просвітництва на музично-педагогічну діяльність, на його здатність поглиблювати музичні знання і естетичні уявлення, тобто формувати музичну культуру учнівської молоді. Отже, у подальшій роботі викладачам фахових дисциплін необхідно спрямувати увагу студентів на

музично-просвітницьку діяльність та необхідність її постійного удосконалення.

Аналізуючи відповіді на друге питання ми побачили, що значна кількість студентів майже не долучається до виконавсько-просвітницької діяльності. Винятком є тільки невеликі концерти, які проходять у стінах музично-педагогічних факультетів і присвячені ювілейним датам окремих композиторів. Частково до цієї діяльності студенти залучаються в процесі педагогічної практики, але це відбувається тільки на четвертому курсі.

Така ж ситуація спостерігається і у відповідях на наступне запитання. На перших курсах репертуар підбирає переважно викладач по класу фортепіано з урахуванням індивідуальних можливостей кожного студента. На третьому і четвертому курсах студенти більше орієнтуються в музичному репертуарі і частіше висловлюють свої побажання й смакові уподобання.

Аналіз відповідей на останнє питання анкети показав, що тільки 34% студентів намагаються працювати над художньо-виконавським аналізом музичних творів. Решта студентів зазначили, що у процесі над твором необхідно «підвищувати свій технічний рівень», «удосконалювати свою музичну пам'ять», «встановлювати свої недоліки, щоб потім їх виправляти». Зазначимо також, 16% студентів проявили відсутність потреби удосконалювати свої виконавські уміння і музично-теоретичні знання, пояснюючи це можливістю застосування на уроках сучасних технічних засобів.

Враховуючи отримані дані анкетування, ми вважали за необхідне пов'язати вивчення **музично-когнітивного компоненту** з накопиченням музично-теоретичних знань інтелектуального характеру, тобто знань про музичні твори та їх будову, визначення основних засобів музичної виразності, вміння виділяти та характеризувати основні частини і елементи музичного твору, яскраво передавати у своєму виконанні художні образи, використовуючи різноманітні засоби музичної виразності. Відповідно

студентам пропонувалася серія завдань на усвідомлене знання музичних творів різних композиторів.

Перше завдання передбачало визначення відомих студенту творів композиторів різних епох, представлених у списку:

- | | |
|----------------------|------------------------|
| 1) І.С.Бах | 6) П. Чайковський..... |
| 2) В. Моцарт | 7) М. Лисенко |
| 3) Л. Бетховен | 8) С. Прокоф'єв |
| 4) Ф. Шуберт | 9) І. Шамо |
| 5) Ф. Шопен | 10) М. Скорик..... |

Друге завдання спрямовувалося на встановлення стильових особливостей композиторів, а саме: Д. Скарлатті, В.Моцарт, А. Вівальді, Д.Шостакович, П.Чайковський, Дж.Россіні, С.Прокоф'єв, Л.Бетховен, Дж. Верді, Дж. Пуччіні. Студентам потрібно було визначити, до якої епохи належать ці композитори і в чому проявляється особливість їх творчого методу. Ці завдання оцінювалися за розробленими показниками, при цьому враховувались правильність, повнота і осмисленість відповіді.

Третє завдання передбачало знання музичної термінології. Студентам пропонувався тест для визначення різних музично-виражальних засобів, зокрема таких:

Правильно визначити та показати стрілками, що означають подані нижче поняття:

andante - гучно

fortissimo - міцно

legato – зменшуючи силу звука

staccato - натхненно

crescendo - помірно

diminuendo – спокійно, не поспішаючи

moderato - уривчасто

animato – збільшуючи сулу звука

tranguillo – зв'язано, злито

Після цього студентам пропонувалося навести приклади їх застосування у музичних творах зі свого репертуару, використовуючи власний музично-виконавський досвід. Результати цього завдання показали, що значна кількість студентів мають досить поверхові музично--теоретичні знання, Вони не змогли пояснити значення термінів і понять, які зустрічаються в їх репертуарних програмах. Вони також часто не враховують їх під час власного опрацювання музичних творів і створення їх музичних образів.

Такі недоліки найбільше проявилися у китайських студентів (58,4%), які показали майже повну відсутність знань стосовно музичної термінології та можливостей її використання у власній виконавській діяльності. У них не сформована потреба аналізувати засоби музичної виразності та їх варіативного застосування у власній виконавській діяльності. Саме тому їх виконання характеризувалося одноманітністю та стильовою невідповідністю щодо композиторського втілення. Таке становище можна пояснити тим, що більшість китайських студентів на початковому етапі навчання вчилися у приватних педагогів, які основну увагу приділяли розвитку технічних можливостей своїх учнів і майже не звертали уваги на формування їх музичної культури.

Разом з тим і 24 % українських студентів показали не достатній рівень оволодіння музичною термінологією, а також уміння використовувати свої знання у власній виконавській діяльності, що також свідчить про певні прогалини в їх музичній освіті.

Лише 17,6 % учасників експерименту змогли дати повні та розгорнуті відповіді на питання, представлені в опитувальнику, навести приклади використання музичних термінів у музичних творах і навіть розкрити їх особливості у різних жанрах відповідно до творчого методу композитора. Студенти цієї групи виявили здатність яскраво передавати образний зміст музичного твору, виконувати його емоційно й досконало.

Наступним етапом було діагностування музичного мислення студентів, їх можливості застосовувати отримані знання у нових ситуаціях, а також

здатності аналізувати і адекватно оцінювати художньо-педагогічні явища. Діагностичні завдання передбачали ескізне ознайомлення та відпрацювання різних за характером фортепіанних творів, які виконувалися студентами на індивідуальних заняттях і в класі ансамблю. Це дозволяло ознайомити їх із значною кількістю музичних творів. При цьому основна увага спрямовувалася на такі показники як здатність виокремлювати головне від другорядного в процесі аналізу та оцінювати музичні твори, узагальнювати основні тенденції творчості композитора, відстоювати власну наукову позицію. Відповідно враховувалися такі характеристики музичного мислення як робота уявлення, вибірковість ставлення, емоційна сприйнятливість, пізнавальна активність. Наявність усіх показників свідчила про високий рівень розвитку музичного мислення; п'яти - середній; двох – відносно низький рівень.

У дослідженні ми враховували, що виконавська діяльність студентів має викликати стійкі позитивні емоції, мати творчий характер і формувати музичне мислення. Така її спрямованість розвиває індивідуальні естетичні судження і переживання, а головне – сприяє оцінюванню музичних явищ, що є необхідним для просвітницької діяльності.

За комунікативно-емоційним компонентом з'ясовувалися рівні емоційно-чуттєвої сфери студентів в умовах музично-виконавській діяльності, їх здатність передавати образні уявлення у виконавській діяльності, а також знаходити яскраві характеристики для висловлювання своїх думок і почуттів. Крім того, ми надавали важливого значення творчому ставленню студентів до відбору музичних засобів виразності при створенні всіх видів виконавської інтерпретації.

У своєму дослідженні ми спиралися на думку науковців (Н. Мозгальова, Г. Падалка, О.Рудницька, О.Ростовський, О.Щолокова), які наголошують, що успішність просвітницької діяльності значною мірою залежить від сформованості у студентів комунікативних умінь. Розробляючи завдання для вимірювання комунікативно-емоційного компонента ми адаптували методику

В.Синявського - Б.Федоришина «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей особистостей», в основі якої лежить принцип випробування та оцінювання досліджуваних у різних ситуаціях. За її допомогою ми вимірювали здатність майбутніх педагогів-музикантів здійснювати змістовне, діалогічне спілкування мовою мистецтва. (дод. С).

З цією метою відбиралися твори з яскравою образністю та інтонаційною виразністю. Студентам пропонувалося визначити особистісний смисл музичного твору та можливість його відтворення під час виконання твору. З цією метою пропонувалася відповідна методична література, за допомогою якої вони могли досягнути характерні відмінності творчості композитора і окремого твору, визначити його місце в творчості митця і його стильові особливості.

Під час роботи над музичними творами студенти мали усвідомити наступні питання: Якими засобами композитор виразив свої враження і почуття? Чи відповідає характер музики і засоби музичної виразності назві твору? Які почуття викликає цей твір у тебе?

Аналіз висловлювань студентів дозволив зробити висновок, що більша частина студентів (56, 2%) намагається осмислити характер твору і відповідно його передати у власному виконанні. Разом з тим 8% китайських студентів намагалися виконувати музичні твори за зразком, сприйнятим від викладача або почутим у запису відомих музикантів. Деякі студенти (35,8%) зазначили, що під час опрацювання та виконання деяких музичних творів у них виникають власні уявлення і фантазії. Особливо це стосується програмних творів. У межах анкетного опитування був зроблений висновок, що значний відсоток опитаних має недостатньо сформовані навички комунікації. Студентам необхідно розвивати свою емоційно-чуттєву сферу і спрямовувати власні почуття на їх осмислення та вербальне відтворення, що вимагає подальшої роботи у цьому напрямку, зокрема і в умовах фортепіанного навчання.

Інструментом для визначення рівнів сформованості інтерпретаційно-компетентнісного компоненту також стали діагностичні та тестові завдання.

Наприклад, студентам пропонувалося прослухати музичний твір, назва якого не оголошувалася, і внести у запропоновану таблицю його характеристики на основі власних міркувань. Для прослуховування використовувалися твори: Л. Бетховен рондо «Лють з приводу загубленого гроша», Ф. Ліст «Лорелея», І. Шамо «Літній вечір» з циклу «Картини російських живописців». Студентам необхідно було внести власні характеристики за такими параметрами:

- Власне враження від твору;
- Які асоціації викликає цей твір;
- Образна характеристика твору;
- До якого художнього напрямку відноситься твір;
- Засоби виразності, застосовані композитором у цьому творі.

Значну складність для студентів представило наступне завдання. Їм потрібно було підібрати твори з різних видів мистецтва за такими критеріями: епоха, стиль, жанр, засоби виразності, інші особливості.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що частина студентів (33%) має обмежені асоціативні можливості, що можна пояснити відсутністю необхідних знань, не розвиненістю умінь порівнювати та узагальнювати, співставляти та аналізувати мистецькі твори. У співбесідах зі студентами виявилось, що вони погано розуміють сутність таких понять як жанр, стиль, художня мова.

Своє дослідження ми спрямували на визначення активності студентів у самостійній навчальній діяльності, їх оволодінні виконавським ресурсом і ставленням до виконавської діяльності як акту комунікації.

Рівень виконавських можливостей респондентів визначався викладачами на основі методу експертних оцінок. При цьому враховувалося: володіння необхідними навичками звуковедення, виконавською технікою, відчуття музичної форми і музичного часу, використання відповідної

динаміки і агогіки. Варто зазначити, що для цього завдання використовувався один з навчальних модулів, на якому виконувалися п'єси з дитячого альбому В. Косенка з розповіддю і коментарем про кожний твір. Це дозволило найбільш точно здійснити діагностику всіх параметрів даного компоненту.

Обговорення виступів студентів проходило у дискусійній формі, яка найбільше сприяла її продуктивному характеру, виробленню особистих поглядів і суджень, дала змогу висловити свою думку як про твори, так і про можливості їх застосування у просвітницькій діяльності.

Аналіз студентських виступів засвідчив, що більшість з них (57%) володіють тільки елементарними виконавськими навичками. Це пояснюється тим, що ця група студентів мала незначну попередню музичну освіту і виступала зі своїми творами тільки на академічних концертах і залах. Такі студенти демонстрували інтонаційні недоліки, технічні помилки, відсутність відчуття музичної форми. У кращому випадку їх виконання зводилось до точного прочитання нотного тексту. Розповідь цих студентів також відрізнялася інтонаційною одноманітністю, стандартними і формалізованими висловлюваннями, а подані словесні пояснення значною мірою представляли теоретичний аналіз твору. У процесі бесіди з'ясувалося, що вони зовсім не уявляють, як найвиразніше передати його характер, розкрити жанрові особливості. Студенти не усвідомлюють важливість відбору відповідного тексту для передачі його емоційного настрою і власних уподобань. Крім того з'ясувалось, що більшість з них відчуває психологічний дискомфорт та незручності під час обговорення творів.

Студентів з високими показниками виявилось всього 5,1%. Вони продемонстрували досить впевнене виконання фортепіанних п'єс, виразне інтонування, справилися з технічними проблемами, але їх вербальна інтерпретація творів також відрізнялася формалізованістю та інтонаційною одноманітністю. Цікавими у виконавському та вербальному відтворенні виявилось тільки 9,4% та 3,2 % представлених інтерпретацій відповідно. Їх підготували студенти, які мають досвід постійної виконавської діяльності у

різноманітних концертах і конкурсах, виступають ведучими у їх проведенні і мають відповідні акторські здібності. Зазначимо, що саме ці студенти виявили здатність робити самоаналіз результатів своєї виконавсько-просвітницької діяльності.

Загальні показники сформованості компонентів виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх педагогів-музикантів у відповідності з визначеними критеріями і показниками представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Зведені результати сформованості виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх педагогів-музикантів за всіма компонентами

| Критерії | Низький рівень | | Середній рівень | | Високий рівень | |
|---------------------------------|----------------|------|-----------------|------|----------------|-----|
| | Абс | % | Абс | % | Абс | % |
| Музично- когнітивний | 220 | 70,0 | 70 | 22,6 | 20 | 6,4 |
| Мисленнєво-операційний | 235 | 75,8 | 70 | 22,6 | 5 | 1,6 |
| Комунікативно-емоційний | 245 | 79,0 | 36 | 11,6 | 29 | 9,4 |
| Інтерпретаційно-компетентнісний | 264 | 85,2 | 36 | 11,6 | 10 | 3,2 |
| Середня зважена | - | 77,7 | - | 17,2 | - | 3,1 |

Узагальнення результатів сформованості виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх музикантів-педагогів показало, що 15,0% мають високий, 27,0% - середній 58,0 % студентів мають низький рівні, що представлено на рис. 3.1

Отже, аналіз стану фахової підготовки до просвітницької діяльності як українських так і китайських магістрантів музичного мистецтва, що навчаються в музично-педагогічних навчальних закладах України показав: вони мають досить поверхові уявлення стосовно специфіки просвітницької діяльності педагога-музиканта. У практиці проведення майбутніми педагогами лекцій-концертів досить часто зустрічається деяка недовершеність композиційного оформлення їх виступів.

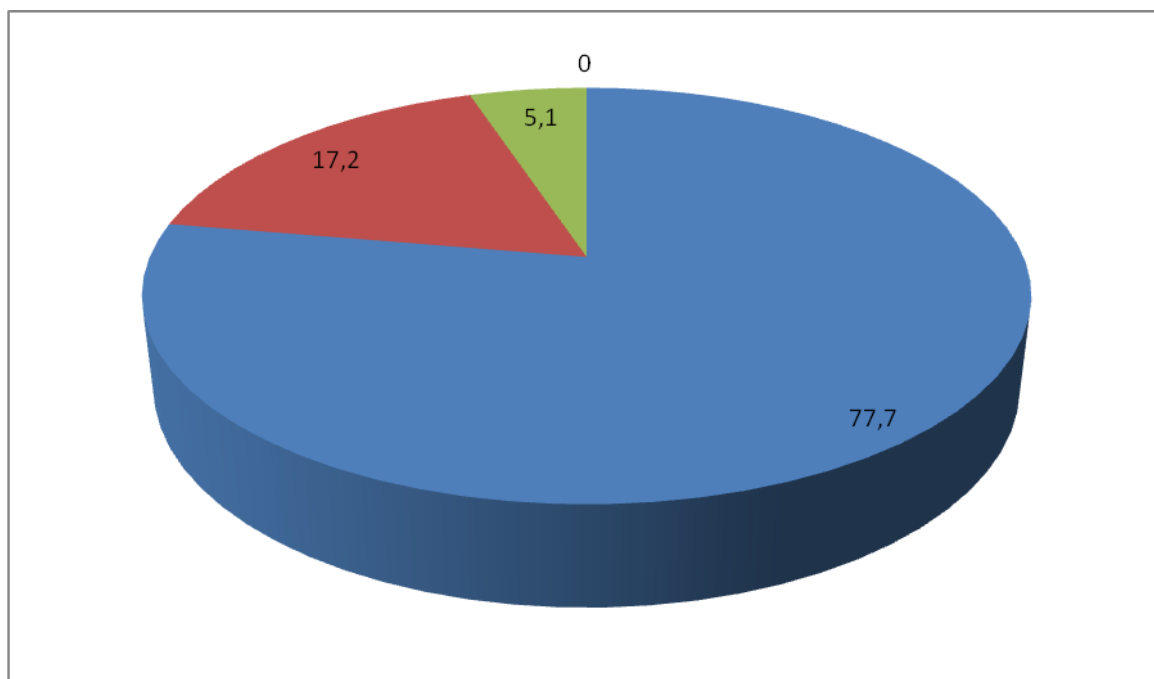


Рис. 3.1 Узагальнені результати діагностики сформованості виконавсько-просвітницьких умінь

Це стосується перш за все композиційної організації матеріалу для створення сценарія музичної бесіди. При цьому проявлявся цілий ряд недоліків, зокрема такі як відсутність динамізму у проведенні бесіди, невдалий підбір музичних фрагментів та їх невідповідність тексту бесіди; збіднені вербальні характеристики художніх образів тощо.

Для студентів-практикантів типовими помилками були невміння відчувати настрій учнів в аудиторії, витримувати необхідні у деяких випадках смислові паузи, втрата емоційного контакту з учніми, не реагування на їх коментарії. Крім того, студенти не виявляли достатньої уваги до різноманітних лекторських прийомів (зміни голосу, доповнення власної мови жестами), Вони не відчували потреби у їх користуванні для підсилення вражень від своєї мови. На практиці ми також часто зустрічалися із ситуацією, коли розповідь студентів зводилася до теоретичного розбору і аналізу музичного твору, перепліталася з численними датами, які ускладнювали

сприймання матеріалу і перетворювали живу бесіду на суху і формальну лекцію.

Такі серйозні помилки руйнували цілісність бесіди та її емоційну насиченість, тому й не виявляли у школярів захопленості музикою, особистісного ставлення до неї. Байдуже ставлення студентів до виконавсько-просвітницької діяльності свідчило про серйозні недоліки у їх фаховій підготовці і вимагало докорінних змін, перш за все у свідомості студентів.

Крім того, аналіз діяльності викладачів різних кафедр педагогічних навчальних закладів також засвідчив відсутність будь-якої системи у підготовці студентів до даного виду діяльності.

Відтак виникає протиріччя: з одного боку у науковій літературі постійно звертається увага на важливість професійної просвітницької роботи серед різних верств населення і особливо серед учнівської молоді, а з іншого боку, в системі підготовки педагогів-музикантів, навіть на його вищому щаблі – навчанні магістрантів, відсутня планомірна і кваліфікована підготовка студентів до такого важливого та перспективного виду діяльності.

Проведене діагностування сформованості виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх педагогів-музикантів засвідчило перевагу середнього та низького рівнів сформованості означеного феномена. Але на підставі аналізу отриманих даних було відзначено, що студенти мають потенційні можливості для набуття високого рівня виконавсько-просвітницьких умінь. Більша частина опитаних усвідомлює необхідність підвищувати якість своєї фортепіанної підготовки, набувати нові музично-теоретичні знання і комунікативні уміння. Така тенденція дозволила запровадити авторську методику формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів у процесі фортепіанного навчання, яку представлено у наступному параграфі.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх вчителів музики у процесі фортепіанної підготовки

Проведення формувального експерименту вимагало використання комплексу різноманітних форм і методів, спрямованих на формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанної підготовки. Його реалізація передбачала вирішення таких завдань:

- апробувати методику формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх вчителів-музики у процесі фортепіанної підготовки;
- простежити динаміку формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів;
- здійснити кількісний та якісний аналіз показників, отриманих під час дослідно-експериментальної роботи, зробити їх порівняльний аналіз;
- довести вірогідність запропонованої методики формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх вчителів-музики у процесі фортепіанної підготовки шляхом використання методів математичної статистики.

Експериментальна робота здійснювалася на базі музично-педагогічного факультету імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Для проведення формувального експерименту і визначення його об'єктивної оцінки із загальної кількості студентів I-IV курсів було відібрано експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ) групи по 62 особи у кожній групі за схожим рівнем сформованості виконавсько-просвітницьких вмінь.

Мета формувального експерименту полягала у практичній реалізації методики формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх вчителів музики у процесі фортепіанної підготовки та перевірки її ефективності. Підґрунтям для запропонованої методики стала розроблена та обґрунтована структурно-функціональна модель їх виконавсько-просвітницьких умінь, яка включала завдання, зміст, етапи, принципи, методи та педагогічні умови

формування означеної якості.

Заняття зі студентами експериментальної групи проводилися відповідно до розробленої методики формування виконавсько-просвітницьких умінь у процесі фортепіанної підготовки протягом 2015–2018 навчальних років. Дієвість розробленої методики перевірялась у три етапи в реальних умовах навчального процесу.

Впровадження методики формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх вчителів музики здійснювалося у три етапи (організаційно-орієнтувальний, змістовно-технологічний та компетентнісно-самоаналізуючий), кожен з яких мав свою мету, завдання і власну структуру. Етапи дослідження були сплановані таким чином, щоб на кожному з них відбувалося поступове формування усіх компонентів виконавсько-просвітницьких умінь студентів з урахуванням безперервного процесу саморозвитку, самовиховання і самовдосконалення. Усі три етапи передбачали доведення можливості формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів у процесі фортепіанної підготовки та проходження педагогічної практики.

На кожному етапі впроваджувалися педагогічні умови, визначені й обґрунтовані у підрозділі 2.2. Їх застосування відбувалося як окремо, так і паралельно у індивідуальних і колективних заняттях з основного музичного інструменту і концертмейстерського класу, у виконавсько-просвітницьких заходах на факультеті та за його межами, а також під час проведення педагогічної практики.

З метою отримання об'єктивних результатів дослідження були сформовані експериментальна та контрольна групи зі студентів за схожим рівнем сформованості виконавсько-просвітницьких умінь (табл. 3.3, 3.4)

Наведені у таблиці дані свідчать, що більше половини студентів експериментальної групи показали досить низькі показники виконавсько-просвітницьких умінь. Особливої занепокоєності викликають дані стосовно музично-когнітивного і комунікативно-емоційного компонентів цього

феномена, оскільки саме вони сприяють бажанню постійно спілкуватися з творами мистецтва і передавати іншим свої знання.

Таблиця 3.3

**Результати діагностування експериментальної групи
перед початком формувального експерименту**

| Критерії | Низький рівень | | Середній рівень | | Високий рівень | |
|---------------------------------|---------------------|------|-----------------|------|----------------|-----|
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| | Музично-когнітивний | 48 | 77,4 | 12 | 19,3 | 2 |
| Мисленнєво-операційний | 52 | 83,8 | 6 | 9,6 | 4 | 6,3 |
| Комунікативно-емоційний | 49 | 78,0 | 10 | 18,2 | 3 | 3,8 |
| Інтерпретаційно-компетентнісний | 54 | 87,0 | 6 | 9,6 | 2 | 3,4 |
| Середня зважена | - | 82,6 | - | 12,9 | - | 4,5 |

Схожі результати були отримані перед початком формувального експерименту й в контрольній групі Ці дані засвідчує представлена таблиця 3.4.

Отже, результати отриманих даних першого діагностичного зрізу показали, що студенти експериментальної та контрольної груп мали приблизно однаковий рівень сформованості виконавсько-просвітницьких умінь. Це засвідчує рис. 3.2. Для більшої наочності отримані результати також представлені на рис. 3.2.

Таблиця 3. 4

**Результати діагностування контрольної групи
перед початком формувального експерименту**

| Критерії | Низкий рівень | | Середній рівень | | Високий рівень | |
|---------------------------------|---------------------|------|-----------------|------|----------------|------|
| | Абс. | % | абс. | % | абс | % |
| | Музично-когнітивний | 48 | 77,4 | 13 | 21,0 | 1 |
| Мисленнєво-операційний | 53 | 84,2 | 7 | 12,4 | 2 | 3,4 |
| Комунікативно-емоційний | 47 | 74,7 | 8 | 12,9 | 7 | 12,4 |
| Інтерпретаційно-компетентнісний | 52 | 83,8 | 7 | 12,4 | 3 | 3,8 |
| Середня зважена | - | 80,0 | - | 14,6 | - | 5,4 |

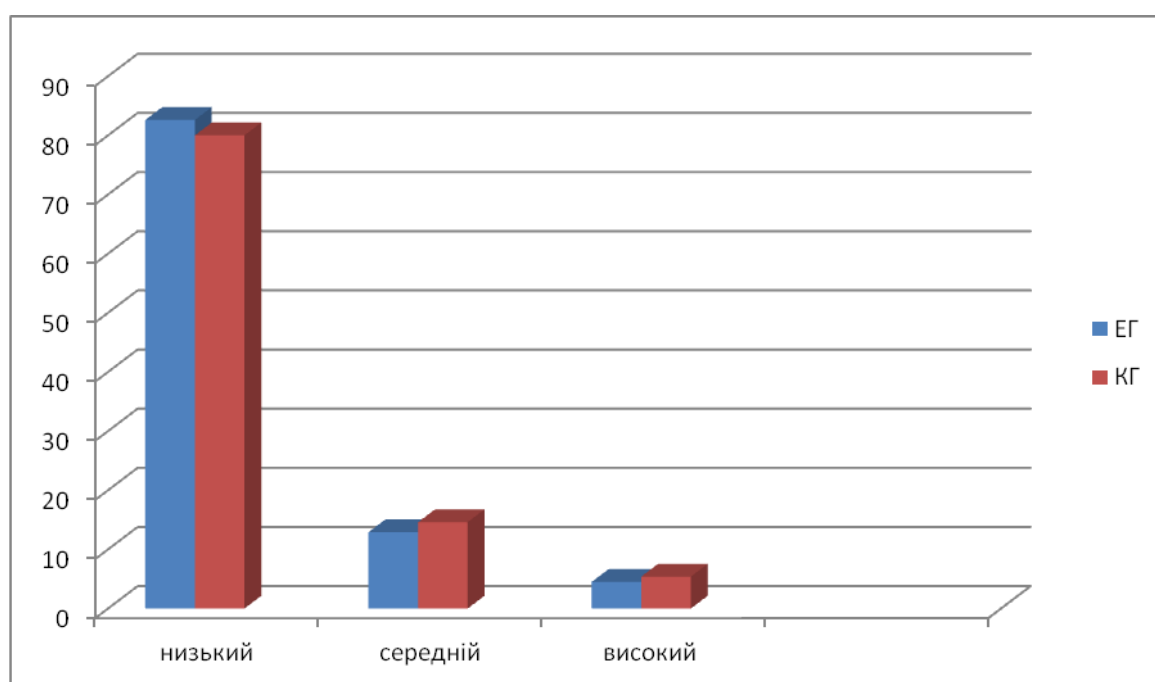


Рис. 3.2 Результати діагностичного зрізу ЕГ і КГ перед початком формувального етапу дослідження

Таким чином, враховуючи отримані результати, метою першого (*організаційно-орієнтувального*) етапу було зацікавлення студентів виконавсько-просвітницькою діяльністю як необхідної частини їх професійної діяльності. При цьому ми засновувалися на феноменологічному і

тезаурусному підходах, оскільки вони становлять основні стратегічні напрямки сучасної музично-педагогічної освіти, а також на принципах максимуму мистецької інформації, комфортного художнього спілкування й комунікативного розуміння. Цей етап спрямовувався на вирішення наступних завдань:

- визначення виконавських проблем у фортепіанному розвитку студентів;
- формування музично-теоретичних і психолого-педагогічних знань для оволодіння виконавсько-просвітницькими вміннями;
- активізація аналітично-операційної діяльності ;
- розвиток комунікативно-емоційної сфери студентів;

До роботи на цьому етапі залучилися студенти першого і другого курсів бакалаврату; вони усвідомлювали значення виконавсько-просвітницької діяльності, з'ясовували її основні цілі і виявляли спроби їх реалізовувати у різноманітних проектах. Викладачі, у свою чергу, допомагали студентам визначити їх потенційні виконавські та вербальні інтерпретаційні можливості.

Підвищенню ефективності запропонованих завдань сприяло застосування таких педагогічних умов: спонукання до рефлексії виконавсько-просвітницької діяльності з орієнтацією на індивідуальні можливості творчого самовираження студентів; цілеспрямоване використання евристичних методів навчання. Завдяки цим умовам відбувалося поступове усвідомлення професійної значущості виконавсько-просвітницької діяльності й готовності удосконалювати свої знання та вміння.

Відповідно в організації експериментальної роботи ми керувалися такими вимогами:

- чітко визначити обсяг знань, необхідних студентам для проведення конкретного просвітницького зв'язу;
- розкривали можливості використання міжпредметних зв'язків для реалізації навчального проекту (з історії музики, аналізу музичних форм тощо);

Відбір різноманітних проєктивних завдань дозволяв викладачу визначати засоби впливу на студентів, конкретизувати форми роботи на основі їх життєвого досвіду.

Наведемо хід формувального експерименту на цьому етапі дослідження. Перед нами стояло завдання – прилучити студентів до виконавсько-просвітницької діяльності, яка ґрунтується на активізації їх творчих можливостей й аналітичного мислення. Тобто необхідно було створити систему навчальних занять, спрямованих не тільки на виконавську, а й на просвітницьку діяльність на основі перцептивного і репродуктивного актів. Адже, від того, яку установку буде сформовано у них на першому курсі, залежатиме процес становлення особистості вчителя музики як просвітника впродовж навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Актуальність на даному етапі принципу максимуму мистецької інформації була зумовлена потребою інтенсивного накопичення необхідних знань і бажанням їх використовувати у різних ситуаціях.

Така робота здійснювалась у двох напрямках: з одного боку необхідно було виправляти недоліки, які спостерігалися у студентів під час їх фортепіанного виконання творів. До них ми відносили недостатню увагу до агогічних змін у тексті твору, формальне виконання авторських рекомендацій, однакове звучання у різних музичних фрагментах і в цілому невиразна інтерпретація музичного твору. Зазначимо, що на той час власне виконання ще сприймалося студентами у вигляді контуру, музичні уявлення не пов'язувалися з формою твору, а засоби музичної виразності не завжди відповідали стильовим особливостям твору.

Навіть ті студенти, які досить професійно володіли музичним інструментом, не були готові відібрати необхідний музикознавчий матеріал для проведення конкретної бесіди, майже зовсім не вміли яскраво і образно розкрити підготовлений текст. Вони використовували багато додаткового матеріалу із зайвими словами та поняттями. Тому разом із студентами ми з'ясовували, як саме необхідно відбирати матеріал для бесіди, які факти

можуть створити особливу емоційну атмосферу для того, щоб музичний твір надовго запам'ятувався.

Відтак, у процесі індивідуальних занять ми звертали увагу студентів на важливість підбору музичного і вербального матеріалу та необхідність володіти «живим» словом, оскільки тільки така лекторська майстерність може зацікавити непрофесійного слухача. Особлива увага приділялася підбору музичних творів, їх відповідності рівням музичного сприймання учнів. Ознайомлення студентів з музичними творами різних жанрів і стилів налаштовувало їх на більш глибоке занурення у світ музичного мистецтва, розуміння його сутності та цінності.

Ми також звертали увагу студентів на поняття «музичний образ», який є найбільш абстрактним поняттям в усіх видах мистецтва, але здатний передати найтонші відтінки людських емоцій і почуттів. Його конкретизація здійснюється через проникнення у художньо-смыслову сутність музичного твору. Наприклад, студенти усвідомлювали, що фантастичні образи відтворюються за допомогою яскравих музичних засобів – хроматизмів, тритонів, хроматичних тремолюючих примхливих гармонійних послідовностей, акордів на ступенях цілотонної гами; героїчні – за допомогою широких акордових послідовностей, особливого метричного малюнку.

Усі елементи музичної виразності ми розглядали зі студентами у процесі фортепіанного навчання. Завдання педагога полягало в тому, аби показати, що всі елементи можуть самі по собі виступати символами різних музичних стилів, але синтезуються у межах даного конкретного музичного твору в єдине ціле, в індивідуально окреслений художній образ. Кожний музичний твір стає особливим світом музичного буття, складним сплетінням різноманітних особливостей.

Для підкріплення цих знань студентам було запропоноване наступне завдання: знайти епітети, яскраві визначення, гіперболи, порівняння, синоніми, антоніми тощо і занести їх у спеціальний зошит.

Для посилення ефекту сприйняття музичної інформації ми використовували методи порівняння, контрасту і аналогій, які дозволяли студентам зрозуміти сутність явищ. Оперуючи порівняннями, вони відпрацьовували навички співвідносити факти, зв'язувати їх, виділяти головне. Наприклад, студентам надавалося таке завдання: підготувати бесіду на тему «Природа в музиці» і захоплено про неї розповісти слухачам.

Так, за допомогою методу порівняння студенти зверталися до творчості композиторів різних культурно-історичних епох: Відродження (К. Жакен «Зозуля»), бароко (А. Вівальді «Пори року»), романтизму «П. Чайковський «Пори року», Е. Гріг «Ранок», музики ХХ століття: Дебюссі «Море», І. Шамо «Літній вечір», Джен Люйчен «Пісня косарів», Дін Шаньде «Коханий подарував мені соняшник», Дчан Пейті «Захід червоного сонця», Кум Фа «Збирати мушлі». Студентам пропонувалося визначити історичне значення твору в єдності його образно-емоційних і музично-стильових елементів. При цьому інші студенти слухали і оцінювали, наскільки точно і емоційно передається думка, чому цікаво слухати твір або навпаки, чого не вистачає у виступу лектора.

Ми намагалися так обирати питання для студентів, щоб вони, виконуючи ці завдання, вміли аргументувати свою позицію, свідомо обирати мовленеві засоби для художньо-образного тлумачення змісту музичного твору. Тобто студентам потрібно було не просто аналізувати авторське ставлення до твору, а й висловлювати власну мистецьку позицію, добирати слова для виявлення своїх уявлень стосовно музичного образу. Усі вище перераховані прийоми сприяли формуванню основ діалогового спілкування майбутніх вчителів музики.

Згідно третього завдання студенти мали скласти бесіду на одну і ту ж тему в різних варіантах і для різної аудиторії, тобто вирішити завдання різними способами. Завдяки постійній увазі до усіх складових компонентів уміння поступово удосконалювалися, гра ставала виразнішою, а дії чіткішими. Всі

виконавські елементи об'єднувалися у художньо-образний комплекс, який протікає більш економно і легко.

Вже на цьому етапі роботи студенти виявляли свої пізнавальні уміння і навички. Вони повинні були ознайомитися з працями відомих педагогів-музикантів і розпочати роботу над скарбничкою необхідних методичних матеріалів. Формуванню виконавсько-просвітницьких умінь студентів сприяло ознайомлення з роботами сучасних вчених: Г.Падалка «Учитель. Музика. Діти», В.Остроменський «Художньо-педагогічний аналіз музичних творів», М. Ройтерштейн «Основи музичного аналізу», О.Ростовський «Педагогіка музичного сприймання», С. Шип «Музыкальная речь и язык музыки», «Что такое музыкальное произведение?», О. Щолокова «Розповідаємо учням про мистецтво» та та ін.), в яких наведені розгорнуті приклади художньо-педагогічного і музично-теоретичного аналізу музичних творів. Самостійна робота студентів у цьому напрямку спрямовувалася викладачем, оскільки на першому етапі вони ще не могли виділяти необхідний матеріал; найчастіше студенти звертали увагу на біографічні дані і загальну характеристику творчості, не виділяючи серед цих фактів найсуттєвіше і найцікавіше для пересічного слухача. Усе це актуалізувало необхідність формування відповідних умінь в процесі навчання у вищому навчальному закладі, зокрема і у фортепіанному класі.

Хочемо підкреслити, що спілкування викладачів і студентів відбувалося в атмосфері доброзичливості, особливого емоційного піднесення та художнього діалогу, що допомагало студентам молодших курсів отримати своєрідний позитивний заряд, повірити у власні сили та можливості, усвідомити свій вибір, зрозуміти значення просвітництва у професійній діяльності музиканта. Бесіди про музику переростали в розмови про сутність і призначення мистецтва взагалі, його роль в житті людини.

Серед ефективних педагогічних прийомів включення студентів у діалогову взаємодію було використано:

- обговорення різних варіантів суджень щодо визначених музичних творів (за результатами прослуховування фортепіанних творів різними виконавцями);
- висловлювання власних музичних уподобань;
- постановку проблемних питань стосовно засобів музичної виразності;
- пошук відповідей на них, змістова художньо-педагогічна оцінка твору;

Ми враховували, що реципієнт оцінює музичну інформацію згідно із своїми смаками, інтересами, потребами, цінностями, приймає її або сумнівається, сам змінюється під її впливом. Для цього ми просили студентів під час виконання цих завдань аргументувати свою позицію, свідомо обирати мовленеві засоби для художньо-образного тлумачення змісту музичного твору. Завдання діалогового спрямування студенти намагалися супроводжувати переконливою жестикуляцією, іноді ігровими діями. Тобто вони не просто аналізували авторське ставлення до твору, а й висловлювали власну мистецьку позицію, виявляли творчу ініціативу: добирали засоби для виявлення своїх уявлень стосовно образу персонажу – його зовнішнього вигляду, емоційного стану, поведінки тощо. Усі вище перераховані прийоми сприяли формуванню основ діалогового спілкування майбутніх учителів музики, що, у свою чергу, активізувало пам'ять студентів, розвивало їх мислення та творчу уяву.

Підсумовуючи результати першого етапу формувального експерименту, слід зазначити, що завдяки проведеній роботі було визначено основні проблеми у формуванні виконавсько-просвітницьких умінь студентів, сформовано позитивне ставлення до художньо-аналітичної діяльності, перспективне бачення студентом процесу власного професійного зростання, вміння його планувати. Протягом етапу було отримано узагальнену та об'єктивну характеристику кожного студента, що уможливило подальший доцільний відбір методів і форм роботи. Результати першого етапу формувального експерименту представлено у таблицях 3.5, 3.6

Отримані дані в експериментальній групі показали незначне покращення усіх компонентів виконавсько-просвітницьких умінь. Але

позитивним було те, що студенти почали замислюватися над питаннями виконавської інтерпретації, почали шукати необхідну методичну літературу, їх усне мовлення набуло більшої виразності.

Таблиця 3.5

**Результати експериментальної групи
після 1 етапу формуального експерименту**

| Критерії \ Рівні | Низький рівень | | Середній рівень | | Високий рівень | |
|---------------------------------|---------------------|------|-----------------|------|----------------|------|
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| | Музично-когнітивний | 45 | 72,5 | 12 | 19,3 | 5 |
| Мисленнєво-операційний | 47 | 74,7 | 9 | 14,5 | 6 | 9,8 |
| Комунікативно-емоційний | 45 | 72,5 | 10 | 16,2 | 7 | 11,3 |
| Інтерпретаційно-компетентнісний | 46 | 74,2 | 11 | 17,6 | 5 | 8,2 |
| Середня зважена | - | 73,5 | - | 16,9 | - | 9,6 |

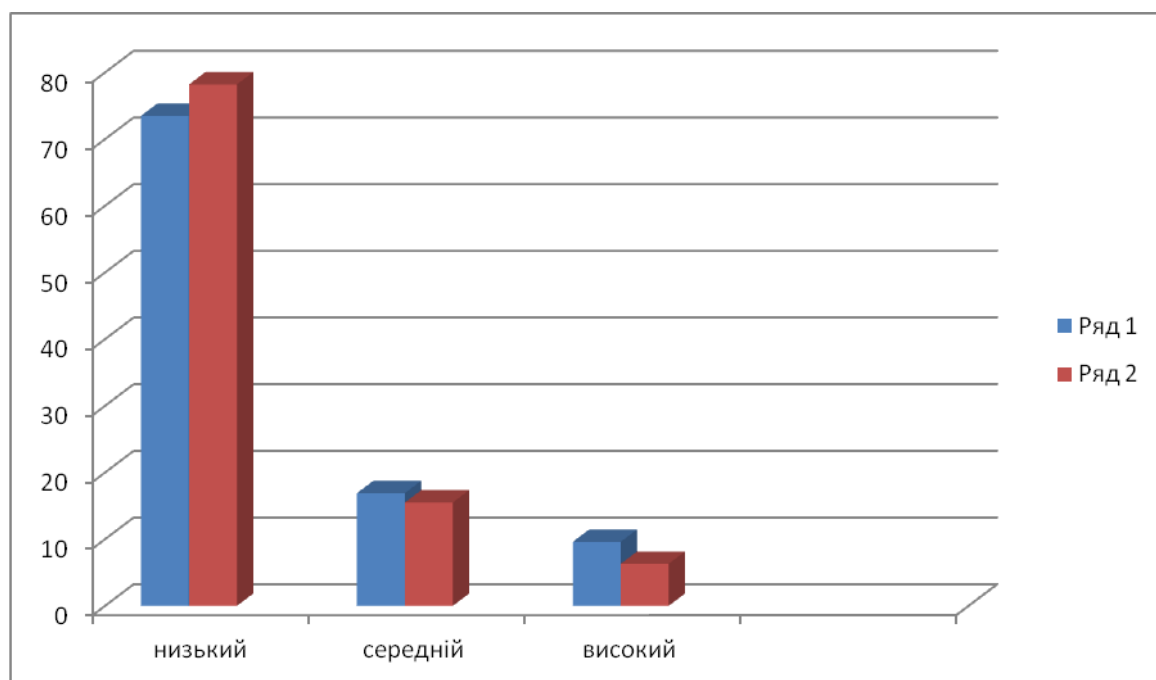
У контрольній групі виконавсько-просвітницькі уміння студентів за всіма показниками також трошки покращилися, але в цілому вони були скромнішими, ніж результати у експериментальній групі. Це спонукало застосувати ряд нових методів для роботи зі студентами.

Таблиця 3.6

**Результати контрольної групи
після 1 етапу формуального експерименту**

| Критерії \ Рівні | Низький рівень | | Середній рівень | | Високий рівень | |
|---------------------------------|---------------------|------|-----------------|------|----------------|------|
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| | Музично-когнітивний | 47 | 74,7 | 13 | 21,9 | 2 |
| Мисленнєво-операційний | 51 | 82,1 | 9 | 14,5 | 2 | 3,4 |
| Комунікативно-емоційний | 46 | 74,2 | 8 | 12,9 | 8 | 12,9 |
| Інтерпретаційно-компетентнісний | 51 | 82,1 | 8 | 12,9 | 3 | 5,0 |
| Середня зважена | - | 78,2 | - | 15,5 | - | 6,3 |

Наочно результати першого етапу експериментальної роботи представлені на рис. 3.3



Домінантою другого (змістовно-технологічного) етапу стало поглиблене збагачення студентів знаннями у різних видах мистецтва, обговорення особливостей просвітницької діяльності з учнями різних вікових категорій,

розвиток умінь здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичних творів, а також постійна робота над удосконаленням власних виконавських навичок. Реалізація цих завдань ґрунтувалася на принципах поваги до авторської концепції, комфортного художнього спілкування і комунікативного розуміння, а також діалогізації, які органічно впливають з тезаурусного, аксіологічного та системно-структурованого підходів й сприяють усвідомленню педагогічної сутності та готовності до виконавсько-просвітницької діяльності. Організація змістовно-технологічного етапу відбувалася зі студентами третього року навчання з урахуванням таких педагогічних умов: використання евристичних методів навчання як засобу творчого саморозвитку і самореалізації майбутніх педагогів-музикантів; впровадження різноманітних форм і евристичних методів музично-просвітницької роботи.

Експериментальна робота на даному етапі спрямовувалася на конкретизацію семантики музичної мови, перетворення її у реальне звучання; налагодження контакту з аудиторією; підготовка усного виступу, його озвучення і сценічне виконання. Для цього зі студентами проводилися бесіди-полілоги такого спрямування: музично-просвітницька діяльність як форма художньо-естетичного виховання учнівської молоді; форми виконавсько-просвітницької діяльності; композиція виконавсько-просвітницького заходу. Відповідно студентам були задані завдання для практичної діяльності: 1. На основі обраної теми підготувати текст бесіди згідно його основних композиційних складових: експозиція, зав'язка, розвиток, кульмінація, розв'язка. Обґрунтувати початок і завершення бесіди; 2. Знайти висловлювання про музику і в цілому про мистецтво відомих композиторів, педагогів, видатних діячів в галузі культури.

При обговоренні цих питань студенти експериментальної групи висловилися про необхідність оволодіння вміннями художньо-педагогічного аналізу для успішної просвітницької роботи. Для цього вони знайомилися з музикознавчими працями В. Цуккермана, В. Остроменського, М.

Ройтерштейна, С. Шипа тощо, визначали його особливості та специфіку. Внаслідок опрацювання цієї науково-методичної літератури були визначені основні етапи художньо-педагогічного аналізу музичних творів, а саме:

- *художнє сприйняття*, у межах якого твори мистецтва засвоюються у вигляді емоційного відгуку, враження та співпереживання;

- *особистісне ставлення*, оцінювання усвідомленої інформації, закладеної автором у твір мистецтва; на цьому етапі відбувається загальний огляд творчої діяльності композитора у контексті основних особливостей його епохи; надання самостійної художньо-естетичної оцінки музичного твору з висвітлюванням усіх його характерних рис.

- *тлумачення* – узагальнення інтерпретаційного змісту твору шляхом розкодування засобів його музичної виразності; цей етап має особливе значення для створення «виконавських версій» музичних творів у процесі їх інструментального і вербального виконання. Разом з тим, інтерпретаційні уміння значною мірою залежать від особистості виконавця, його естетичних і художніх уподобань, а також від виконавської майстерності. Вони значною мірою впливають на адаптацією студентів до концертних виступів.

Практичне оволодіння студентами алгоритмом художньо-педагогічного аналізу здійснювалося у процесі виконання деяких аналітичних завдань, спрямованих на оволодіння уміннями порівнювати, класифікувати та узагальнювати музичні явища. В процесі виконання цих завдань передбачалась орієнтація на пізнання художньо-образного змісту музичних творів шляхом здійснення ціннісного осмислення багатозначних художніх контекстів через проведення порівнянь, аналогій з іншими мистецькими творами з метою усвідомленого, грамотного, стилевідповідного виконання музики. Застосовуючи цей вид роботи, ми враховували таку думку О.Ростовського: «кожний проаналізований і сприйнятий твір є ще одним кроком у художньо-творчому розвитку особистості, який наближає їх до оволодіння музичною культурою» [135, с.146].

З урахуванням цих позицій перше завдання спрямовувалося на визначення особливостей фортепіанних циклів для дітей Р. Шумана, П. Чайковського і В. Косенка. Ця робота вимагала від студентів розвитку умінь встановлювати спільні та відмінні риси між різними музичними явищами, а також уміння проводити аналогії за допомогою виявлення і стимулювання образних асоціацій. У процесі порівняння запропонованих творів здійснювався їх тематичний, гармонічний та композиційний аналіз, що дозволило знайти спільні риси у музичних образах, фактурі, навіть у деяких інтонаційних схемах. Разом з тим порівняння засобів художньої виразності, інтонаційної мови виявило суттєві відмінності, які пояснювалися різними стильовими особливостями та творчими методами композиторів.

Згідно другого завдання студентам пропонувалося підготувати бесіду за темою: «Фортепіанний цикл І. Шамо «Картини російських живописців». Для цього їм необхідно було познайомитися з представлених у циклі творами художників та визначитися з питанням: «Чому саме ці картини російських художників привернули увагу композитора?», «Що об'єднує ці твори мистецтва?». Така форма роботи вимагала розвитку умінь встановлювати спільні та відмінні риси між різними мистецькими явищами, а також проводити необхідні аналогії і асоціації. У процесі опрацювання даного циклу здійснювався тематичний, виконавський та стильвий аналіз творів, що дозволило знайти спільні риси не тільки у тематичному матеріалі, а і у деяких засобах виразності, емоційних настроях. Разом з тим порівняння художньо-виразних засобів дозволило виявити засоби виразності, притаманні саме цим видам мистецтва. Схожі завдання ставилися перед студентами у процесі ознайомлення з такими циклами творів як «Карнавал тварин» К. Сен-Санса і «Картинки з виставки» М. Мусорського.

Зазначимо, що створення проблемних ситуацій у процесі порівняння різних творів мистецтва стало важливим засобом включення студентів в художньо-педагогічний полілог, адже між студентами обговорювалися різні

точки зору, які співставлялися із власним життєвим досвідом, що сприяло виробленню самостійних та переконливих висновків.

Працюючи над музичними творами, студенти мали зробити загальний огляд і надати характеристику творчої діяльності композитора у контексті основних особливостей його епохи; надавати самостійну художньо-естетичну оцінку музичного твору з висвітлюванням усіх характерних рис. Крім того, їм потрібно було підготувати усний виступ, його озвучити і сценічно виконати, налагоджуючи контакт з уявною аудиторією.

Більш складним завданням для студентів стало виявлення тематичних зв'язків між музичними, поетичними і образотворчими творами китайських митців. При цьому студентам пропонувалося виявити спільність їх художніх образів і характерні особливості музичної мови, а також підібрати до них відповідний літературний та образотворчий матеріал, співзвучний за образністю, емоційним станом, засобами виразності музичним творам, адже тільки тоді їх використання буде доречним й відповідатиме художньо-естетичним завданням.

Студентам були запропоновані такі музичні твори: Джен Люйчен «Пісня косарів», Чень Ген «Два хлопчики одного росту», Твори образотворчого мистецтва: Зуан Цзе «Літо», Лу Дан «Шкільне подвір'я», поетичні твори: Цун Пан «Дитинство», Ван Джо «Замріяна сонцем»;

Обговорюючи ці твори, студенти виявляли, що в поезії Китаю особливе значення надається епітетам, порівнянням, метафорам, які забезпечують емоційно-чуттєве сприйняття творів та їх глибоке розуміння. Порівнюючи музичні та поетичні твори, майбутні педагоги-музиканти прийшли до висновку, що мелодія так само доповнюється барвистою й примхливою гармонією. Вони зрозуміли, що вдало підібраний поетичним або образотворчий твір підкреслює настрій музичного твору, посилює його вплив на слухачів. На думку майбутніх фахівців, взаємодія різних видів мистецтва створює нову художньо-естетичну якість, внаслідок чого збагачуються уявлення про специфіку художньо-образного відображення світу, про

закономірності мистецької мови, а також здійснюється розширення не тільки музичного, а й художнього тезаурусу.

Активізація і розвиток знаннєвого потенціалу студентів здійснювалася за допомогою тестових завдань. Запропоновані тести різної складності спрямовувались на виявлення та набуття у студентів різноманітних музичних знань. Наприклад: 1. Розподілити композиторів (Д. Скарлатті, В. Моцарт, А. Вівальді, К. Дебюссі, Р. Шуман, А. Шнітке, Д. Шостакович, О. Мессіан) за стильовими ознаками; 2. Підібрати твори до музичних колекцій «Природа в музиці», «Казка в музиці», «Поезія і музика», «Музика і живопис».

У процесі виконання цих завдань передбачалося ознайомлення з досить широким спектром нотної літератури на основі її ескізного ознайомлення, визначення кола митців, твори яких доцільно використати для даного проекту, визначити їх характерні особливості.

Працюючи над різними творчими проектами, студенти використовувати методи асоціацій і аналогій, порівняння та співставлення, синхронічного та діяхронічного аналізу творів мистецтва, а під час виконання музичних творів застосовували пояснювально-ілюстративний метод, який спрямовувався на поглиблення музично-теоретичних знань учнів в галузі музично-виконавської діяльності.

Зазначимо, що починаючи роботу над різними творчими проектами, ми постійно нагадували студентам про необхідність мати чітке уявлення стосовно того, з якою метою буде проводитися бесіда, тобто уявляти її специфіку, вікові особливості аудиторії слухачів, їх художньо-освітній рівень. Усе це впливало на вибір змісту необхідного матеріалу, а також на складність його викладання.

У процесі виконання цих завдань значна увага приділялася формуванню комунікативних умінь студентів, зокрема яскравості вербальних характеристик художніх образів у представлених творах, виразності висловлювань та їх емоційності, що є важливою передумовою виконавсько-

просвітницької діяльності. Така робота спрямовувалася на збагачення літературної мови студентів і набуття досвіду діалогового спілкування.

Підсумовуючи результати вищезазначених завдань, ми переконалися, що їх виконання активізувало емоційно-чуттєву сферу студентів, сприяло формуванню умінь систематизувати та узагальнювати набуті знання, розвивало увагу до художніх деталей та розумінню їх виразних функцій. Крім того, вироблення навичок проводити аналогії, наводити асоціативні зв'язки з творами різних видів мистецтва створювало передумови для усвідомлення їх спільних рис.

Таким чином, експериментальна робота підтвердила, що використання запропонованих завдань сприяло збагаченню фахових знань не тільки у галузі музики, а й в цілому у сфері мистецтва, відбувалося усвідомлення їх художньо-естетичної та духовно-світоглядної цінності. При цьому студенти почали розуміти важливість набутих знань для своєї майбутньої професійної діяльності. Вони стали більш вільно використовувати їх у наступних проектах, зрозуміли важливість постійного поповнення своїх знань для професійного зростання. Позитивним вважаємо й те, що інструментально-виконавська діяльність ряду студентів набула більшої виразності та осмисленості. Отримані результати дослідження на другому етапі експериментальної роботи представлені у таблицях 3.7. і 3. 8.

Таблиця 3.7

**Результати експериментальної групи
після 2 етапу формувального експерименту**

| Рівні Критерії | Низький рівень | | Середній рівень | | Високий рівень | |
|---------------------|----------------|------|-----------------|------|----------------|------|
| | | | | | | |
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| Музично-когнітивний | 32 | 51,6 | 12 | 19,3 | 18 | 29,1 |

| | | | | | | |
|---------------------------------|----|------|----|------|----|------|
| Мисленнєво-операційний | 35 | 56,5 | 14 | 22,6 | 13 | 20,9 |
| Комунікативно-емоційний | 28 | 45,2 | 22 | 36,5 | 12 | 19,3 |
| Інтерпретаційно-компетентнісний | 25 | 40,3 | 25 | 40,3 | 12 | 19,3 |
| Середня зважена | - | 48,4 | - | 29,4 | - | 22,2 |

Таблиця 3.8

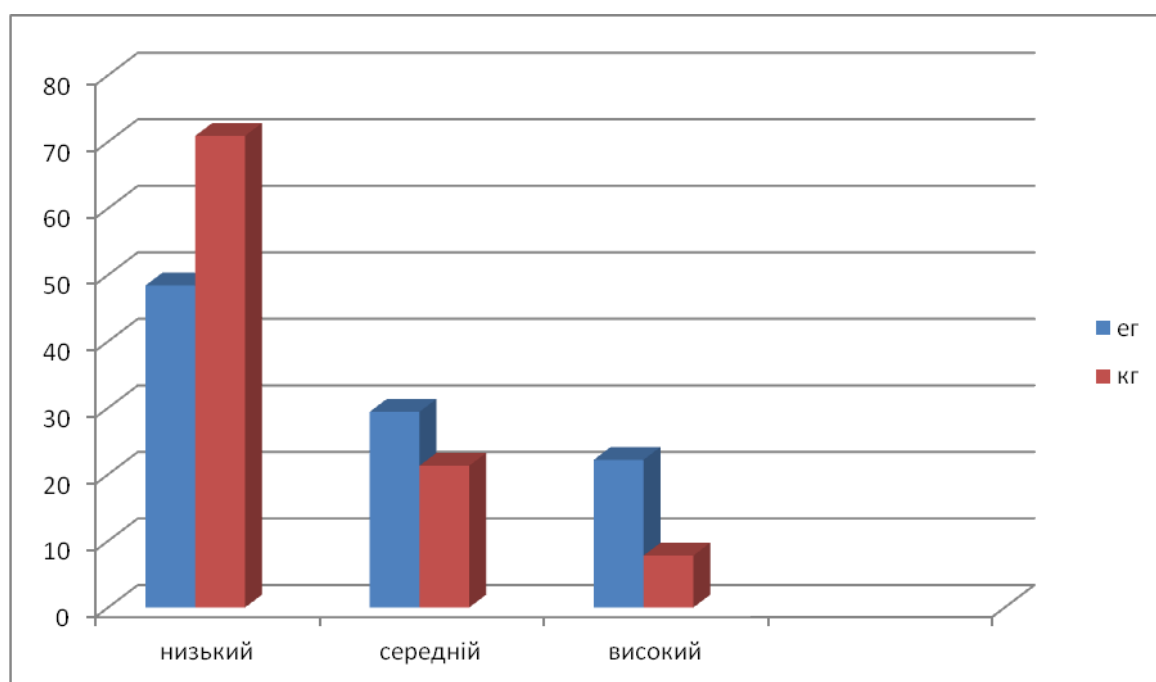
**Результати контрольної групи
після 2 етапу формувального експерименту**

| Рівні Критерії | Низький рівень | | Середній рівень | | Високий рівень | |
|---------------------------------|---------------------|------|-----------------|------|----------------|-----|
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| | Музично-когнітивний | 43 | 69,3 | 15 | 24,2 | 4 |
| Мисленнєво-операційний | 49 | 79,0 | 9 | 14,5 | 4 | 6,5 |
| Комунікативно-емоційний | 40 | 64,5 | 17 | 27,3 | 5 | 8,2 |
| Інтерпретаційно-компетентнісний | 44 | 70,9 | 12 | 19,3 | 6 | 9,8 |
| Середня зважена | - | 70,9 | - | 21,3 | - | 7,8 |

Отже, результати другого етапу формувального експерименту засвідчили, що в експериментальній групі, у порівнянні з контрольною групою, відбулося значне підвищення рівня сформованості виконавсько-просвітницьких умінь студентів; вони стали усвідомлювати необхідність набуття досвіду просвітницької діяльності для майбутнього професійного успіху, у багатьох актуалізувалися мотиви відповідальності за результати

навчальної діяльності, а процес навчання гри на фортепіано у переважній кількості студентів набув особистісного смислу.

Разом з тим практика показала, що рід студентів ще не позбавилися типових помилок. Це стосується одноманітності голосового апарату під час проведення бесід, знаходити з аудиторією зорового контакту, використання зайвих слів або їх повторення. Спостерігалися ситуації, коли студенти не вміли керувати настроєм учнів, намагалися підвищити голос та ін. Підкреслення такої дистанції між учасниками бесіди не сприяло встановленню контакту й приводило до взаємного відторгнення. Усі ці недоліти ми намагалися поступово подолати на третьому, завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи. Наочно результати другого експериментального етапу в експериментальній і контрольній групах представлені на рис. 3.4.



Третій (компетентнісно-самоаналізуючий) етап мав на меті оволодіння студентами способами самостійної творчої діяльності, тобто використання інтерпретаційної техніки у власній виконавській діяльності відповідно до виконавського задуму та забезпечення якісної інтерпретації

музичних творів у різних формах виконавсько-просвітницької діяльності, в якій активізувалися усі компоненти відповідних умінь майбутніх педагогів-музикантів.

Згідно поставленої мети було визначено такі основні завдання: продовжити збагачення мистецького тезаурусу студентів; активізувати їх здатність до творчого самовираження у різних формах виконавсько-просвітницької діяльності. Вирішення цих завдань здійснювалось на основі принципів: багатогранного естетико-виконавського тезаурусу, діалогізації та ситуативності, зумовлених необхідністю двостороннього обміну інформацією та інноваційною природою педагогічної діяльності.

Реалізація поставлених завдань забезпечувалася такими педагогічними умовами: спонукання до рефлексії просвітницької діяльності з орієнтацією на можливість творчого самовираження; використання методу проектування як засобу творчого розвитку і реалізації власних досягнень майбутніх вчителів музики; впровадження різноманітних форм музично-просвітницької роботи.

Грунтуючись на визначених наукових підходах, цей етап набув особливого значення, оскільки характеризував результативність та ефективність запропонованої методики. На цьому етапі використовувалися як загально дидактичні методи (обговорення, пояснення, коментування, аналітичне спостереження) та евристичні (метод творчих проєктів, метод асоціацій і порівнянь, метод створення художнього контексту, метод синхронічного та діахронічного аналізу). Враховуючи, що особливістю евристичної діяльності є цілеспрямований розвиток таких якостей як розуміння, систематизування, планування й прогнозування, навчальні задачі передбачали узгодження різних частин у проєктах, їх переосмислення або систематизації.

На цьому етапі у фортепіанному класі відпрацьовувалися різнопланові за жанрами і стилістикою музичні твори, які сприяли накопиченню виконавського репертуару; удосконалювалися вміння художньо-педагогічного аналізу музичних творів; відбувалася активізація концертної-просвітницької

діяльності студентів, яка здійснювалася у різних формах. Варто зазначити, що в межах цього етапу роль викладача все більше набувала консультативного характеру і, в основному, обмежувалася порадами і уточненнями конкретних ситуацій.

Крім того, студенти мали з'ясувати, що для утримання уваги та інтересу аудиторії школярів необхідно підібрати музичні твори, які максимально відповідають емоційним та образним характеристикам, поданим вчителем в усних коментарях. У такому разі у слухачів з'являється ефект "поєднання" музичних і вербальних образів, але вже на іншому рівні їх сприйняття. Це підштовхує учасників бесіди до більш глибокого занурення у світ музичного мистецтва, розуміння його сутності та цінності.

При цьому студентам необхідно було усвідомити, що під час проведення бесід необхідно враховувати вікові особливості та рівень підготовленості слухачів. Це вимагає від вчителя врахування стилістичних особливостей мови, тобто відповідної побудова фраз, точність висловлювань, образність порівнянь тощо. Важливо також залучати аудиторію до діалогу, що активізує інтерес учнів допомагає утримати їх інтерес та увагу.

З урахуванням цих вимог протягом даного етапу студентам пропонувалося виконати ряд музично-проектувальних завдань:

1. Скласти приблизний перелік музичних творів для бесід з учнями молодших класів, (середніх, старших класів) - теми за вибором.
2. Визначити настрій музичного твору. З метою розвитку здатності охоплювати твір в цілому та емоційно переживати його образний зміст, студентам пропонувалося прослухати незнайомий твір. Перед прослуховуванням його назва не оголошувалася. Під час сприймання твору необхідно було визначити його характер, підібрати епітети, які розкривають спектр його емоційних образів-настроїв, з'ясувати, якими засобами виразності це досягається, обґрунтувати свої почуття та асоціації у письмовій формі.
3. Студентам пропонувалося прослухати декілька різних програмних творів, назви яких вони не знали (наприклад, твори: ", О.Білаш "Карабас-Барабас",

Ю.Щуровський "Похід роботів", М. Мусоргський, «Балет невилуплених курчат», Р.Шуман "Вершник", Д.Шостакович "Колискова", Л.Шукайло "Слон танцює" тощо. Вони повинні були розкрити їх художньо-змістовну сутність та вибрати адекватну назву кожному твору. Підбір подібного навчального матеріалу також здійснювався за принципом подібності та контрасту.

4. З переліку різноманітних за образами творами зробити їх компонування за принципами подібності або контрасту. Останнє завдання передбачало використання діахронічного і синхронічного методів аналізу. Його метою було подолання формально-технологічного підходу до нотного тексту, виховання у студентів уміння розкривати художньо-образний зміст твору на ґрунті його точного прочитання.

Зазначимо, що усі завдання вирішувалися на основі методів варіативного оперування музичним матеріалом, порівняння, методу створення проблемних ситуацій та життєво-образних асоціацій, методу контролю та самоконтролю за виконавським результатом, методу моделювання ситуації концертного виступу, методу виконавської варіативності.

Тематика музичних проєктів у студентів була різноманітною. Деякі з них передбачали підготовку до знаменних дат композиторів різних епох та стилів і знайомили учнів з їх творістю. Так, значний інтерес викликали бесіди «Світлий геній Моцарта», «Композитор–романтик Ф. Шуберт», «Казка в музиці Е. Гріга», «Закарпатська тема у творчості М. Скорика», «Композитори-імпресіоністи» та ін. Студенти відкривали для себе деякі незнайомі грані життя і творчості композиторів, усвідомлювали їх ідеали та цінності, знаходили нові смисли у їх творах. Музичний матеріал завжди містив як вже знайомі, так нові твори, що розширювало музичний тезаурус студентів.

Важливим моментом було винайдення музичної ілюстрації, яка би за емоційним наповненням, змістовністю та образною сферою. відповідала вербальній характеристиці. Адже працюючи зі студентами ми враховували, що ігнорування даної вимоги призводить до того, що яскравий, вербально-

вимальований в уяві слухачів образ може миттєво зруйнуватися, не встигнувши повноцінно сформуватися. Натомість, якщо усунути вказані недоліки, вербальний матеріал буде сприйматися слухачами не просто як додаток до музичного твору, а як його органічне, гармонійне продовження.

Треба зазначити, що окрему проблему для студентів становив підбір та виконання музичних творів. Особливо виділялися наступні дефекти у грі студентів під час приведення практики: неточна інтерпретація твору та заучення нотного тексту; відхід від визначеного композитором або прийнятого у виконавській практиці темпу твору; невиразне, безініціативне, боязке виконання, яке взагалі не співпадає з словесно-образною характеристикою, даною під час його опрацювання.

Крім того, студенти мали усвідомити наступне: дієвись найкращого матеріалу, підбраного для бесіди, може бути нівельована через невміння керувати аудиторією, захопити її своєю позитивною емоційністю і експресією. Тому кожному вчителю музики необхідно володіння психолого-педагогічними знаннями з приводу роботи з аудиторією. Тож демонстрація симпатії, поваги до слухачів має бути невід'ємним та обов'язковим компонентом в поведінці майбутнього фахівця.

Для вирішення цієї проблеми вагомим значення набуває й власний психологічний стан практиканта, тобто рівень його впевненості в собі, характер хвилювання, здатність зосереджуватися й концентруватися на виокремлених завданнях, вміння володіти своєю волею та емоціями. Як показує практичний досвід, рівень хвилювання значною мірою залежить від ступеня вивчення репертуару, часу та сил, витрачених на підготовку до його виконання. Студенти мають усвідомлювати, що виступ перед різновіковою аудиторією та безпосередній контакт і взаємодія з нею є головною й вирішальною фазою в роботі кожного музиканта-просвітителя. Після проведення відповідної роботи було проведено остаточне діагностування усіх компонентів виконавсько-просвітницьких умінь студентів. Отримані

результати на цьому етапі формувального експерименту представлено у таблицях 3. 9 і 3. 10

Таблиця 3.9

**Результати експериментальної групи
після 3 етапу формувального експерименту**

| Критерії \ Рівні | Низький рівень | | Середній рівень | | Високий рівень | |
|---------------------------------|----------------|------|-----------------|------|----------------|------|
| | | | | | | |
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| Музично-когнітивний | 12 | 19,3 | 12 | 19,3 | 38 | 61,4 |
| Мисленнєво-операційний | 12 | 19,3 | 16 | 25,8 | 34 | 54,9 |
| Комунікативно-емоційний | 10 | 16,2 | 17 | 27,3 | 35 | 56,5 |
| Інтерпретаційно-компетентнісний | 14 | 22,6 | 16 | 25,8 | 32 | 51,6 |
| Середня зважена | - | 19,3 | - | 24,5 | - | 56,2 |

Дані таблиці свідчать, що в результаті цілеспрямованого впровадження методики формування виконавсько-просвітницьких умінь, яка включала як традиційні методи роботи, так і спеціальні, характерні саме для музично-просвітницької діяльності, ми отримали значне підвищення рівня сформованості означених умінь в експериментальній групі.

Включення студентів у різні види музичних проектів сприяло значному підвищенню виконавсько-просвітницьких умінь. При цьому у студентів поглиблювалася їх педагогічна спрямованість, збагачувався музичний і в цілому мистецький тезаурус, покращувалися виконавські якості фахового спрямування, розширилася комунікативно-емоційна сфера.

Майбутні фахівці навчилися використовувати власний творчий потенціал у різних видах виконавсько-просвітницької діяльності. Вони навчилися самостійно підбирати необхідний матеріал для мистецьких проєктів, вільно відчувати себе під час проведення різноманітних мистецьких заходів. У їх діях зростає частка відповідальності за результати власної виконавсько-просвітницької діяльності.

У контрольній групі зміни у показниках усіх компонентів були не такими виразними. На низькому рівні покращення відбулося на 21,5 %, на середньому - на 14,0% і на високому - на 7,5 %. Це свідчить про недостатню увагу з боку викладачів до формування у майбутніх вчителів музики виконавсько-просвітницьких умінь.

Таблиця 3.10

**Результати контрольної групи
після 3 етапу формувального експерименту**

| Критерії \ Рівні | Низький рівень | | Середній рівень | | Високий рівень | |
|---------------------------------|---------------------|------|-----------------|------|----------------|------|
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| | Музично-когнітивний | 40 | 64,5 | 15 | 24,2 | 7 |
| Мисленнєво-операційний | 42 | 67,6 | 14 | 22,6 | 6 | 9,8 |
| Комунікативно-емоційний | 32 | 51,6 | 21 | 33,8 | 9 | 14,6 |
| Інтерпретаційно-компетентнісний | 30 | 48,3 | 22 | 35,5 | 10 | 16,2 |
| Середня зважена | - | 58,5 | - | 28,6 | - | 12,9 |

У наведеній нижче таблиці 3.11 простежується динаміка рівнів виконавсько-просвітницьких умінь у студентів експериментальної та контрольної груп на протязі всієї дослідно-експериментальної роботи. Її

результати засвідчують наступне: якщо на початку формувального експерименту співвідношення студентів за відповідними рівнями приблизно збігалися, то наприкінці експериментальної роботи результати стали зовсім іншими. У відсотковому відношенні кількість студентів експериментальної групи, у яких виконавсько-просвітницькі уміння відповідають визначеним критеріям і показникам високого рівня, значно зросла (4,5 % – на початку експерименту проти 56,2 % – наприкінці); в той же час збільшилась кількість студентів, віднесених до середнього рівня (від 12,9% до 24, 5); кількість студентів з низьким рівнем помітно скоротилася (відповідно 82,6% проти 19,3%).

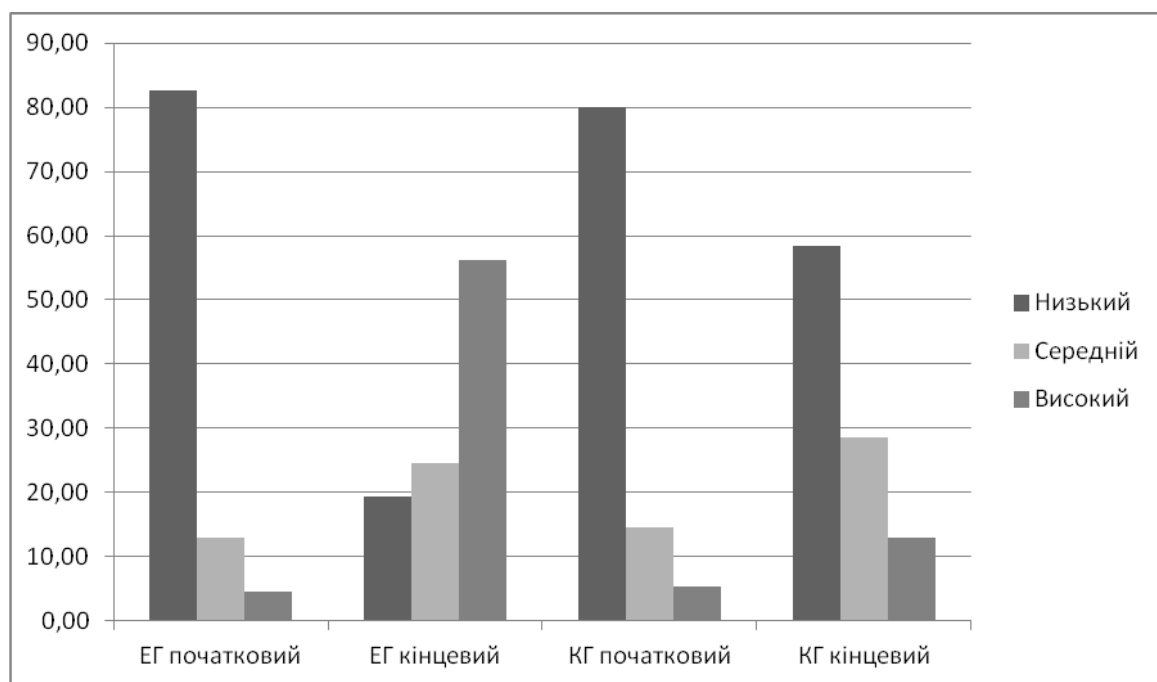
Таблиця 3.11

**Динаміка рівнів сформованості виконавсько-просвітницьких умінь
майбутніх вчителів музики (у відсотках)**

| РІВНІ | Діагносту- вальний зріз | 1-й проміжний зріз | 2-й проміжний зріз | 3-й проміжний зріз | Зміни |
|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------|
| Експериментальна група | | | | | |
| Низький | 82,6 | 43,5 | 48,4 | 19,3 | 63,3 |
| Середній | 12,9 | 16,9 | 29,4 | 24,5 | 11,6 |
| Високий | 4,5 | 9,6 | 22,2 | 56,2 | 51,7 |
| Контрольна група | | | | | |
| Низький | 80,0 | 78,2 | 70,9 | 58,5 | 21,5 |
| Середній | 14,6 | 15,5 | 21,3 | 28,6 | 14,0 |
| Високий | 5,4 | 6,3 | 7,8 | 12,9 | 7,5 |

У контрольній групі отримані результати були виражені не так яскраво. Зокрема, високому рівню виконавсько-просвітницьких умінь відповідало на початку експерименту 5,4 % студентів, а наприкінці – 12,9%; середній рівень збільшився від 14,6% до 28,6%; низький рівень зменшився від 80,0 % до 58,5 %.

Узагальнені зміни результатів діагностування в обох групах представлені на рис. 3.5



Отже, отримані результати підтвердили ефективність запропонованої методики формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів у процесі фортепіанної підготовки, оскільки вже після першого етапу експерименту спостерігалось значне підвищення рівня музичних знань студентів, їхньої зацікавленості у просвітницькій діяльності. Це позначилося на активізації музичного мислення і виконавства, на комунікативно-емоційних якостях. Завдяки запропонованим евристичним методам навчання та створеним педагогічним умовам відбулося поступове підвищення рівнів мисленнєво-операційного і комунікативно-емоційного компонентів, а застосування різноманітних форм музично-просвітницьких проєктів сприяло підвищенню рівня інтерпретаційно-компетентнісного компоненту.

Застосування методів математичної статистики дозволило підтвердити результати експериментальної роботи КГ та ЕГ і зробити висновок, що розроблена методика формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів у процесі фортепіанної підготовки є ефективною та дієвою в сучасних умовах музично-педагогічної освіти.

Висновки до 3 розділу

1. На підставі теоретичного аналізу проблеми формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх учителів музики та узагальнення результатів опитування викладачів на констатувальному етапі дослідження було встановлено, що в практиці українських і китайських навчальних закладів існує розбіжність у фаховій підготовці студентів. Про це свідчать відмінності у її спрямованості, а формування умінь в галузі виконавсько-просвітницької діяльності вимагає цілеспрямованої і виваженої роботи у цьому напрямку. Для проведення експериментальної роботи були розроблені критерії, відповідали визначеним структурним компонентам (музично-когнітивний, мисленнєво-операційний, комунікативно-емоційний, інтерпретаційно-компетентнісний), та показники сформованості означених умінь, що забезпечують їх якісне діагностування в умовах навчального процесу.

2. Розроблений діагностичний інструментарій для констатувального та формувального експериментів дозволив обґрунтувати рівні сформованості означених структурних компонентів виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх учителів музики. Відповідно до критеріальних характеристик їх сформованості виділено три рівні функціонування (високий, середній та низький).

3. Оцінювання усіх компонентів на констатувальному етапі дослідження виявило, що студенти не розуміють впливу просвітництва на свою музично-педагогічну діяльність, значна кількість студентів зовсім не долучається до цього виду роботи, студенти не відчувають важливість відбору літературного тексту для розвитку емоційно-чуттєвої сфери учнів. Значна кількість студентів відчуває психологічний дискомфорт у проведенні різноманітних просвітницьких заходів. Проведене діагностування засвідчило перевагу середнього та низького рівня сформованості означеного феномена. Але разом з тим, аналіз отриманих результатів показав, що студенти мають потенційні можливості для підвищення рівня своїх виконавсько-просвітницьких умінь.

4. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх учителів музики та відповідну структурно-функціональну модель, в якій представлено функціонування усіх елементів педагогічної взаємодії: сучасні наукові підходи, загально-педагогічні та спеціальні принципи навчання, педагогічних умови, засобів, форми і методи, які коригують процес навчання. Відповідно до представленої методики, формування виконавсько-просвітницьких умінь здійснювалося впродовж трьох етапів: організаційно-орієнтувального, змістово-технологічного і компетентісно-самоаналізуючого.

5. На заключному етапі експерименту було виявлено статистично достовірну динаміку зростання рівнів сформованості виконавсько-просвітницьких умінь в експериментальній групі порівняно з контрольною. Результати експериментальної роботи виявили, що більшою мірою позитивному впливу піддаються музично-когнітивний та інтерпретаційно-компетентісний компоненти означених умінь. Формування комунікативно-емоційного і мисленнєво-операційног компонентів вимагає досить тривалої та цілеспрямованої підготовки, постійного тренування на протязі всього періоду навчання у фортепіанному класі.

6. Порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального етапів дослідно-експериментальної роботи розкрив динаміку сформованості виконавсько-просвітницьких умінь. Характериститки цього процесу мають такий вигляд: у експериментальній групі зміни з попереднього зрізу до третього відбулися від 82,6% до 19,3% на низькому рівні; від 12,9 до 24, 5 % - на середньому рівні та від 4,5 % до 56, 2% піднілися на високому рівні. Така динаміка засвідчує можливість переходу студентів з низького рівня сформованості досліджуваного феномену на більш високий. Отже, отримані результати свідчить про доцільність впровадження у навчальний процес вищих музично-педагогічних навчальних закладів запропонованої методики формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх учителів музики.

ЛІТЕРАТУРА ДО 3 РОЗДІЛУ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка студентов в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абдуллин Э.Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки : учебное пособие / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М. : Прометей, 2005. – 232 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс. – М. : Прогресс, 1986 – 422 с.
5. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности / Д.Б. Богоявленская Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 144 – 146.
6. Бутенко Н.Ю. Комуникативна майстерність викладача / Н.Ю. Бутенко. – К.,1989. – 156 с.
7. Варій М.Й. Психологія: навч пос. для студ. вищих навч закладів / М.Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури. – 2007. – 288 с.
8. Василевська-Скупа Л.П. Формування комуникативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: монографія. – Вінниця, 2014. – 225 с.
10. Верхола А.П. Критерии и способы оптимизации процесса обучения вузовским дисциплинам: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01. / А.П. Верхола. – К.,1986. – 21с.
11. Гальперін П. О методе поэтапного формирования умственных действий / П.Я. Гальперин // Хрестоматия по возрастной и пед. психологии: работы сов. психологов 1946 – 1980 гг. / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981. – С. 97 – 101.

14. Гладких З.И. Тезаурусный поход в исследовании художественно-педагогической культуры учителя / З.И.Гладких // Искусство и образование. – 2008. – №7. – С.63 – 81.

15. Гринчук І. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. / І.Гринчук, О.Бурська – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 224 с.

16. Григорьев В.Ю. Вопросы исполнительской формы и пути ее реализации Музыкальное исполнительство и современность. – М.: Музыка, 1988. – Вып.1. – С.69 – 86.

19. Диалог, монолог, полилог // Диалог в философии: традиции и современность/ [Под.ред. М.Я. Коренева]. – СПб,1995. – 321 с.

20. Дьюї Дж. Досвід і освіта // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія. [ред. Є.Коваленко, Н.Белкіна]. – Київ, 2006. – 664 с.

22. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р.Д. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 608 с.

23. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов [2.- изд., доп. испр. и перераб.] – М. : Логос, 2002. – 284 с.

24. Жигінас Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. Навчально-методичний посібник // електронний каталог бібліотеки НПУ ім. М.П. Драгоманова // (за ред. Г.М. Падалки, О.Я. Ростовського). - К.: Уніфікований ідентифікатор ресурсу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7400>// 2015 р. – 130 с.

25. Инь Юань. Развитие художественно-образной памяти будущего учителя музыки в контексте современных инновационных тенденций // Теорія та методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Инь Юань – К.: НПУ, 2003. – 7(12). – С. 165 – 170.

26. Кабалевский Д.Б. Композитор и музыка для детей: Прекрасное побуждает доброе / Д.Б. Кабалевский. – М : Сов. композитор, 1976. – 59 с.

27. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984.– 206 с.

28. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – Москва, 1988. – С.153 – 155.

29. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Книга для учителей. М. : Просвещение, 1987. – 215 с.

30. Комінко Г.В. Кращі методи психодіагностики: навчальний посібник / Г.В. Комінко, Г.В. Кучер. – Тернопіль: Карт-бланш, 2005. – 406 с.

31. Косенко П.Б. Методика особистісно-орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / П.Б. Косенко. – К., 2009. – 198 с.

32. Крицький В.М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: автореф. дис.канд. пед. наук: 13.00.01. / В.М. Крицький. – Київ, 1999. – 15 с.

33. Лебедев И. Художественно-педагогическая интерпретация музыкальных произведений / И. Лебедев // Искусство и образование. – М., 1995. – Вып. 4. – С. 35–42.

34. Лю Цяньцян. Художественная компетентность в исполнительской подготовке студентов-музыкантов и хореографов / Лю Цяньцян // Теорія та методика мистецької освіти. – Вип. 5 (10). – Київ, НПУ. – 2007. – С.43 – 47.

35. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник [3-є вид. доповнене] 2001. – 608 с.

36. Мозгальова Н.Г. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики : монографія / Н.Г. Мозгальова. – В., «Меркьюрі-Поділля», 2011. – 486 с.

37. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н.Кулюткина. Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.

38. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посібник / О.М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
39. Орлов В.Ф. Аксиологічні виміри педагогічної майстерності вчителя мистецьких дисциплін. / В.Ф. Орлов. // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей: зб. матеріалів. – Ч.: Зелена Буковина, 2011. – С.532 –541.
40. Остроменський В.Д. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів. – К.: Музична Україна, 1969. – 47 с.
41. Остроменский В.Д. Формирование музыкального познания: монография. Кишинев, «Штиинца», 1988. – 155 с.
42. Падалка Г.М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога / Г.М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип.5. С. 3 – 10.
43. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти / Г.М. Падалка. – К.: Музична Україна, 1982. –145 с.
44. Пазухина С.В. Педагогическая успешность. Диагностика и развитие профессионального сознания учителя / С.В. Пазухина. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
45. Панасенко Т.Г. Формування музично-аналітичних умінь студентів: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Т.Г. Панасенко. – Київ, 2001. – 20 с.
46. Полатайко О.М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2010. – 211 с.
47. Ревенчук В.В. Методичні засади взаємодії викладача та студента у процесі навчання гри на ф-но: дис...канд. Пед наук: 13.00.02.. – К., 2006. – 189 с.
48. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навчальний посібник. К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.

49. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: навчально-методичний посібник К.: ІЗМН,1997. – 248 с.
50. Ройтерштейн М.И. Основы музыкального анализа // М.И. Ройтерштейн. – М.: Владос,2001. – 112 с.
51. Рояльное искусство / [ред. Цзюй, Лю Ціган, Лін Чженьган] – Пекин,1967.– 67 с.
- 52.Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. - Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2005. – 360 с.
53. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С.И. Савшинский. – М. – Л.: «Музыка», 1964. – 185 с.
54. Смирнова Е.Т. Экспресс – психодиагностика. Введение в целостную психологию. Методики и тесты. Самара: Изд. Дом «Бахрах-М», 2005. – 320 с.
55. Сохор А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия Проблемы музыкального мышления. – М.,1974. – С. 89 – 122.
56. Хлебнікова О.В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури: автореф. ...дис канд пед наук: 13.00.02 / Київ, 2001. – 22 с.
57. Хомич. Л.О. Аксиологічні підходи до формування цілісної особистості майбутнього вчителя Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей. – Ч.: Зелена Буковина,2010. – 348 с.
58. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58 –64.
59. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. М.: «Просвещение», 1984. –173 с.
60. В. Цуккерман. Музыкально-теоретические очерки и этюды М.: 1970, – 189 с. Цуккерман. Музыка и слушатель. Опыт социологического исследования / В. Цуккерман.-М.: Музыка,1972. – 204 с.
61. Штофф В.А. Моделирование и философия М., 1966. – 301 с.

62. Шахов В.І. Базова пед. освіта майбутнього вчителя: загально педагогічний аспект: [монографія]. – Вінниця, 2007.– 383 с.

78. Шацкая В.Н. Музыка в школе. Художественное воспитание средствами музыкального искусства. – М., 1950. – 123 с.

63. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя. / Мистецтво та освіта. – 2003. – № 3. – С. 2–6.

64. Шинтяпіна І.В. Формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Київ, 2005. – 20 с.

65. Щолокова О.П. Діалогічна стратегія музичної освіти Едність навчання і наукових досліджень - головний принцип університету: м-ли доповідей звітної-науково практ. конф. викладачів університету за 2008 рік [укл. Г.І. Волинка та ін.]. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 264 с.

66. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: монографія К., 1996. – 172 с.

67. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

68. Дуань Сяовой. Фортепіанне мистецтво і “мислення” / Дуань Сяовой// Вчена газета Таншанського педагогічного інституту. – 2009. – №1 – С. 121 –

69. (段小伟. 钢琴艺术与“思维”/段小伟//唐山师范学院学报 2009年第01期 121页)

70. Дян Хайян. Фортепіанне виконавство і внутрішнє вухо. 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)

71. Лі Наньнань. Шляхи розвитку китайської фортепіанної музики / 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)

72. Лі Мен. Проблеми, на які потрібно звернути увагу в фортепіанному виконавстві 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)

73. Лю Цінган. Теорія фортепіанного виконавства. 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)

74. Лю Дженьсі. Китайська специфіка фортепіанного мистецтва. 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)

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У роботі дано теоретичне узагальнення проблеми формування виконавсько-просвітницьких умінь та обґрунтовано новий підхід до її вирішення шляхом розробки та впровадження у навчальний процес авторської методики в процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики.

Отримані під час дослідно-експериментальної роботи результати дозволили зробити такі висновки:

1. Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що для просвітництва як феномена культурного розвитку суспільства XVIII століття характерною рисою була безмежна віра у перетворюючу й всеперемагаючу силу людського розуму і освіти. Просвітники у різних країнах Європи дотримувалися спільної позиції щодо визначальної ролі освіти та виховання в житті кожної особистості. Завдяки їх ідеям педагогічна наука збагатилась новими принципами, які кардинально змінювали зміст та технології освіти у відповідності до соціальних змін, що відбувалися у суспільстві. Творчість багатьох діячів-просвітників об'єднує прагнення до перебудови освіти згідно із національними традиціями, гуманістичними та демократичними ідеалами. Внаслідок діяльності філософів-просвітників, митців у різних сферах літератури та мистецтва людство отримало принципово нові підходи до розуміння філософських, етичних та естетичних проблем, які не втратили актуальності до нашого часу. Переосмислення їх думок в контексті сучасних реалій дозволяють визначити основні позиції в галузі підготовки майбутнього учителя до музично-просвітницької діяльності

2. У результаті аналізу педагогічної літератури доведено, що просвітницька діяльність вчителя музики відрізняється специфічністю за своїм змістом, формам та умовам її проведення. Вона характеризується органічною єдністю процесу виконання музичних творів та їх вербального тлумачення під час спілкування зі слухачькою аудиторією. За цих умов великого значення набуває рівень оволодіння студентами комунікативних умінь, лекторської

майстерності, їх вміння підготувати емоційно насичену бесіду, яка здатна зацікавити учнівську аудиторію. У контексті вищої музично-педагогічної освіти можна виділити ряд професійних функцій, які притаманні сучасному музиканту-просвітнику: пізнавально-евристична, творчо – відтворююча, організаторська, комунікативна.

3. Аналіз науково-методичних праць дозволив зробити висновок, що музично-просвітницькі уміння набуваються в результаті певних дій, які формуються шляхом багаторазового повторення в умовах фортепіанної підготовки студентів. До таких умінь належать підбір та необхідна дидактична обробка музично-теоретичного матеріалу; досконале опрацювання музичного твору під час інструментально-виконавській діяльності; сформовані ораторські та комунікативні уміння; оволодіння елементами менеджменту і маркетингу в музично-просвітницькій діяльності. Згідно цих міркувань зміст поняття «просвітницькі уміння майбутнього педагога-музиканта» у дослідженні трактується як дидактично доцільні способи дій, котрі передбачають самостійне оволодіння музичним матеріалом на виконавському і вербальному рівнях з можливістю його трансформації у музично-просвітницькій діяльності.

4. На основі ретроспективного аналізу музично-педагогічної та методичної літератури узагальнено і систематизовано погляди сучасних українських, європейських і китайських дослідників на виконавсько-просвітницьку діяльність майбутніх педагогів-музикантів. З урахуванням їх поглядів в основу запропонованої методики була покладена ідея виконавсько-просвітницької підготовки студентів вищих музично-педагогічних закладів на засадах феноменологічного, синергетичного, аксіологічного, особистісно-орієнтованого і тезаурусного підходів. Визначено педагогічні принципи, на які доцільно спиратися у процесі фортепіанного навчання майбутнім вчителям музики (принцип багатогранного естетико-мистецького тезаурусу, поєднання образно-сміслового осмислення з комунікативними уміннями, розуміння авторської концепції, принципи діалогізації та ситуативності). Визначено

педагогічні умови, які забезпечують ефективність виконавсько-просвітницької діяльності майбутніх педагогів-музикантів. До них належать: мобілізація виконавського ресурсу студентів на просвітницьку діяльність; спонукання до рефлексії просвітницької діяльності з орієнтацією на можливості творчого самовираження; використання квірстичних методів як засобів творчого розвитку і самореалізації майбутніх вчителів музики; впровадження різноманітних форм музично-просвітницької роботи.

5. Обґрунтовано компонентну структуру виконавсько-просвітницьких умінь майбутнього вчителя музики, яка утворює єдність музично-когнітивного, мисленнєво-операційного, комунікативно-емоційного, інтерпретаційно-компетентнісного компонентів. Визначені та систематизовані методи і прийоми ефективного формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів у процесі фортепіанного навчання. Розроблено організаційно – методичну модель, яка розкриває особливості формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів у процесі фортепіанного навчання і включає мету, завдання, форми і методи навчання на основі наукових принципів, педагогічних умов і структурних компонентів досліджуваного феномену.

6. Розроблена та експериментально перевірена методика формування виконавсько-просвітницьких умінь студентів у процесі фортепіанного навчання. В її основу були покладені різні форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії: спілкування-діалог, дискусія; особистісно-орієнтовані навчальні ситуації; поетапне застосування комплексу завдань. Впровадження цих засобів сприяло формуванню всіх компонентів виконавсько-просвітницьких умінь студентів.

7. На основі розроблених у дослідженні критеріїв і показників виконавсько-просвітницьких умінь встановлено позитивну динаміку їх сформованості означених умінь у студентів експериментальної групи. Кількість студентів, у яких виконавсько-просвітницькі вміння відповідали показникам високого рівня значно зросла (4,5 % – на початку експерименту проти 56,2 % – наприкінці), в той же час збільшилась кількість студентів, віднесених до середнього рівня (від 12,9% до 24,5%), кількість студентів з

низьким рівнем помітно скоротилася (відповідно 82,6% проти 19,3%). Зафіксована успішна сформованість виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх вчителів музики переконливо свідчить про педагогічну доцільність та ефективність впровадження експериментальної методики.

Разом з тим, проведене дослідження не вичерпує повного розв'язання означеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують питання інтерпретації фортепіанних творів у процесі фахової підготовки музикантів-педагогів України Китаю, а також інтеграції фортепіанної і методичної підготовки, що забезпечить підвищення рівня сформованості виконавсько-просвітницьких умінь студентів мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

Для бесіди зі студентами старших курсів було складено опитувальний лист, до якого входили наступні запитання:

1. Що, на Ваш погляд, означає «виконавсько-просвітницька діяльність» педагога-музиканта?

2. Чи володієте Ви умінням займатися виконавсько-просвітницькою діяльністю?

3. Які недоліки у просвітницькій роботі Ви відчували під час фахового навчання?

4. Чи потрібно постійно займатися виконавсько-просвітницькою діяльністю?

5. Які основні проблеми Ви відчуваєте під час проведення музично-просвітницьких заходів ?

6. Які, на Ваш погляд, умови забезпечують формування виконавсько-просвітницьких умінь у процесі фортепіанної підготовки?

7. Від чого, на Ваш погляд, залежить успіх виконавсько-просвітницької діяльності педагога-музиканта?

Додаток А.1

Анкета

модифікований варіант анкети В. Петрушина

- | | |
|--|-----|
| 1. Я розглядаю свою майбутню професію як щасливу можливість спілкування з дітьми завдяки засобам музичного мистецтва | так |
| 2. Під час педагогічної практики в школі я демонструю музичні твори переважно у механічному запису, а не виконавського стилю різних музикантів | так |
| 3. Я віддаю перевагу трактовці виконання музичного твору, яку пропонує педагог | |
| 4. Під час педагогічної практики в школі я використовую будь-яку можливість для спілкування з дітьми на музичну тематику | так |
| 5. Я дуже хвилююсь під час публічного виступу, тому виступ забирає у мене багато сил | ні |
| Я вивчаю багато музики самостійно | ні |
| 6. Займаючись з педагогом, я рідко пропоную власний варіант трактовки музичного твору | |
| 7. Мені подобається читати книги про музику | ні |
| 6. Мені подобається розповідати друзям різні історії про музикантів та музичні твори. | так |
| 8. Я вважаю, що знання з теорії та історії музики не менш важливі для музиканта, ніж добре виконання | ні |
| 9. Я розглядаю свою майбутню професію вчителя музики як можливість нести людям світло знань про високохудожнє музичне мистецтво | так |
| 10. У майбутній роботі мене більш приваблює виступи з бесідами. ніж робота, пов'язана із виконавством | ні |
| 11. Я вважаю, що, перед виступом музиканта слухачів треба підготувати до сприймання музики | так |
| 12. Аби бути гарним музикантом-виконавцем, треба обов'язково вивчати культуру і мистецтво попередніх епох | ні |
| 13. Мені подобається процес виконання твору перед слухачами | так |
| 14. Я розглядаю свою професію як одну з можливостей грати перед слухацькою аудиторією різного віку | так |
| 15. Я беру участь у концертах лише за ініціативи педагога | ні |
| 16. Мені подобаються публічні виступи | так |

Додаток А.2

АНКЕТА

Шановні студенти! Просимо відповісти на подані питання.

I. У чому проявляються характерні особливості художнього образу даного музичного твору?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

II. Чи можете визначити особливості створеної вами інтерпретації?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

III. До яких шкільних заходів виконання цього твору буде доречним?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

IV. Які фахові знання потрібно використати вчителю музики під час представлення цього твору школярам?

1. _____
2. _____
3. _____

АНКЕТА

Шановні студенти!

Ми пропонуємо вам висловити власну думку щодо поданих тверджень. Здобуті дані допоможуть нам ефективно організувати процес набуття майбутніми вчителями музики образно-інтонаційних навичок.

1. Я контролюю свої навчальні досягнення.
 2. Іноді, коли я зустрічаю труднощі у музичному творі, мені здається що це для мене дуже складно.
 3. Я завжди цікавлюсь постаттю композитора, музичний твір якого вивчаю.
 4. Був випадок, коли я відмовився вивчати хоровий твір, тому що він мені не подобався.
 5. Я не вагаюсь, коли викладач радить попрацювати додатково.
 6. Я багато слухаю хорової музики.
 7. Деякі хорові твори мене просто дратують.
 8. Бували випадки, що я не мав бажання продовжувати навчання.
 9. Мені подобається виконувати хорові твори.
 10. Немає жодного хорового диригента, чия творчість мені подобається.
 11. У мене не виникає внутрішнього протесту, коли керівник хору призначає додаткову репетицію.
 12. Якби була можливість, я б не співав у навчальному хорі.
-

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток А.4

АНКЕТА

Шановні студенти!

Дайте, будь-ласка, відповідь на подані твердження.

1. Мені подобається долати труднощі, коли я пізнаю нове, корисне.

2. Я намагаюсь запам'ятати цікаві факти чи події з життя відомих хороших композиторів.

3. Я люблю читати музичні журнали.

4. Критичне відношення викладача пригнічує в мені жагу до пізнання.

5. Якщо мої однокурсники виявляють себе краще ніж я, це мене не зупиняє під час навчання.

6. Під час вивчення навчального матеріалу я завжди висловлюю своє ставлення до певних явищ чи фактів.

7. Зазвичай, мені подобається практично застосовувати набуті теоретичні знання.

8. Кожного дня я пізнаю щось нове щодо майбутньої фахової діяльності.

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток В

Адаптована методика В.Синявського - Б.Федоришина «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей особистості» (КОС)

Для відповідей у необхідній клітині аркуша поставте плюс, якщо Ваша відповідь на запитання позитивна (Ви згодні), якщо ж Ваша відповідь негативна (Ви не згодні) - поставте мінус. Прослідкуйте, щоб номер питання і клітини, куди ви вписуєте свою відповідь, збігалися.

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 6 | 7 | 8 |
| 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 |
| 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26 | 27 | 28 |
| 29 | 30 | 31 | 32 |
| 33 | 34 | 35 | 36 |
| 37 | 38 | 39 | 40 |

Опитувальник

1. Чи багато у вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до їх прийняття Вашої думки?
3. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи є у Вас прагнення встановлювати нові знайомства з різними людьми?
6. Чи вірно, що Вам приємніше проводити час з книгами або будь-якими іншими заняттями, ніж з людьми?
8. Якщо у Вас виникли будь-які перешкоди у здійсненні намірів, чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші Вас за віком?
10. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
11. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
12. Чи важко Вам знаходитися у новому колективі?
13. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?
14. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
15. Чи дратують Вас оточуючі люди, і Вам хочеться побути одному?
16. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтеся в незнайомих для Вас обставинах?

17. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?

18. Чи відчуваєте Ви незручності, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?

19. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомими Вам людьми?

20. Ви рідко прагнете доказувати свою правоту?

21. Ви обмежуєте коло своїх знайомств невеликою кількістю людей?

22. Ви прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте Вашими товаришами?

23. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому компанію?

24. Ви відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?

25. Часто Ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?

Ключ

| Схильності | <u>Відповіді</u> позитивні | Відповіді негативні |
|-----------------|----------------------------|---------------------------|
| Комунікативні | Питання першого стовця | Питання третього стовця |
| Організаторські | Питання другого стовця | Питання четвертого стовця |

Додаток Г

Тестове завдання

| № | Твердження | Варіанти відповідей | | |
|-----|---|------------------------|----|-------|
| | | так | ні | Іноді |
| 1. | Я самостійно здійснюю пошук музичних творів, необхідних для проведення різних заходів | так | ні | Іноді |
| 2. | Ретельно вивчаю різноманітні музичні твори. | так | ні | Іноді |
| 3. | Граю на фортепіано підібрані для вивчення твори | так | ні | Іноді |
| 4. | Слухаю музичні твори у виконанні кращих музикантів | так | ні | Іноді |
| 5. | Здійснюю цілісний аналіз музичних творів | так | ні | Іноді |
| 6. | Читаю відомості про творчість композитора цих музичних творів | так | ні | Іноді |
| 7. | Цікавлюсь іншими музичними творами цього композитора | так | ні | Іноді |
| 8. | Обираю найкращі відомості про композитора та його твір для проведення бесід | так | ні | Іноді |
| 9. | Визначаю в музичному творі засоби художньої виразності. | так | ні | Іноді |
| 10. | Вмію самостійно працювати над виконавською інтонацією музичного твору | так | ні | Іноді |
| 11. | Вмію визначати технічні та інтонаційні труднощі музичного твору | так | ні | Іноді |
| 12. | Визначаю в музичному творі кульмінації | так | ні | Іноді |
| 13. | Визначаю жанр музичного твору і його стильові особливості | так | ні | Іноді |
| 14. | Здійснюю план роботи для проведення просвітницького заходу | так | ні | Іноді |

Додаток Д

«Картка-пам'ятка»

1. Назва музичного твору:

2. Автори:

3. Виконавець:

4. Мої враження:
