

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

УДК: 786.2: 374 – 053.5

На правах рукопису

Дін Юнь

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В
МИСТЕЦЬКИХ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

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

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО - МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У МИСТЕЦЬКИХ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	11
1.1. Музична культура як соціальний феномен і наукова проблема.....	11
1.2. Особливості формування музичної культури молодших школярів України і Китаю у позашкільних спеціалізованих мистецьких закладах.....	34
Висновки до першого розділу.....	60
РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У МИСТЕЦЬКИХ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	64
2.1 Педагогічні умови формування музичної культури молодших школярів.....	64
2.2 Організаційно-методична модель формування музичної культури молодших школярів	87
Висновки до другого розділу	111
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У МИСТЕЦЬКИХ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	115
3.1 Діагностика стану сформованості музичної культури молодших школярів.....	115
3.2 Хід та результати формувального експерименту.....	148
Висновки до третього розділу	185
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	187
ДОДАТКИ	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	210

ВСТУП

Одним з найважливіших і перспективних завдань сучасної музичної освіти різних країн світу, зокрема Україні та Китаю, є залучення молодого покоління до загальнолюдських культурних цінностей, створення спільного освітнього простору на основі використання ефективних технологій і методик, розроблених провідними фахівцями. Унікальність цього процесу полягає у можливості обмінюватись знаннями в галузі музичної педагогіки, озброювати викладачів комплексом інтегрованих знань, умінь і навичок навчально-виконавської діяльності, спрямованих на збагачення музичної культури школярів.

Правову основу формування музичної культури учнівської молоді в умовах позашкільної мистецької освіти визначає ряд законів та урядових постанов, серед яких виділимо такі: Закон України «Про позашкільну освіту», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Цілі розвитку художньої освіти» (Сеул, 2010), «Стратегія розвитку освіти в Китаї у XXI ст.», «Реформи розвитку базової освіти в КНР». У цих документах підкреслюється, що позашкільні освітні установи мають забезпечити потреби особистості учня у творчій самореалізації, його інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовку до активної професійної та громадської діяльності. Особливістю музичної освіти у позашкільному спеціалізованому навчальному закладі є здобуття вихованцями практичних навичок, оволодіння знаннями у сфері вітчизняного та світового мистецтва. Така спрямованість музично-освітньої парадигми актуалізує потребу теоретико-методичної розробки проблеми щодо формування музичної культури молодших школярів в спеціалізованих музичних закладах у процесі фортепіанного навчання, створення необхідних педагогічних умов для розвитку музичних та художньо-творчих здібностей кожного суб'єкта.

Аналіз філософської, культурологічної, психолого-педагогічної та музикознавчої літератури за темою дослідження переконує, що проблема формування музичної культури частково знайшла відображення у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Це сприяло накопиченню певного позитивного досвіду у розробці її теоретичних засад.

Філософсько-естетичний рівень вивчення досліджуваної проблеми (В. Андрущенко, Ю. Борєв, О. Буров, Бянь Мэн, *Гун Нілі, Davies J.*, Ду Веймін, І. Зязюн, М. Каган, В. Кудін, Л. Столович, Фен Юлань та ін.) дозволив обґрунтувати теоретичні аспекти музичної культури з точки зору основних законів природи, суспільства, мислення, представити музичне мистецтво системно, тобто як процес оволодіння загальнолюдськими цінностями.

Концептуальне значення для нашого дослідження мали роботи науковців у галузі музичної педагогіки і психології (Е. Абдулін, Л. Виготський, Н. Гуральник, В. Давидов, *Davies J., Izard C.*, І. Лернер, А.Козир, О.Михайличенко, О.Олексюк, В. Орлов, Г.Падалка, О. Мелік-Пашаєв, В. Петрушин, О.Ростовський, О.Рудницька, Б. Теплов, Д. Ельконин, Г. Ципін, О.Щолокова та ін.), а також Ге Де Юуї, Гао Цонжен, Лін Чженьган, Лю Цинган, Чжао Сяошень, Ши Джюнь бо); методичні напрацювання з питань інструментального навчання й виконавства (О. Алексєєв, Д.Благой, Л. Баренбойм, Т. Бірмак, Й. Гофман, М.Давидов, Є. Ліберман, К. Мартінсен, Я.Мільштейн, Б. Міліч, Н.Мозгальова, Г. Нейгауз, Л.Ніколаєв, С. Савшинський, Г.Фейгін, В.Шульгіна та ін.)

Протягом останніх десятиліть спостерігається поява значної кількості наукових досліджень, в яких накопичений науково-методичний матеріал стосовно окремих аспектів визначеної нами проблеми, а саме: здібностей та пізнавальної активності учнів (Б.Березовський, М. Воробйов, О.Грисюк, С.Жуков, О.Коваль, А. Король, С. Ліпська, О. Палаженко, К. Стецюк), формування їх музично-естетичних якостей (Н. Гузій, І.Стотика, Т.Турчин, В. Шульгіна, О. Щолокова), розвиток інтересу та морально-

ціннісного ставлення до музичного виконавства (Т. Кротова, Л. Кузьмінська), формування слухо-моторних уявлень (М. Матковська).

Доповнюють цю наукову палітру праці, присвячені питанням музичного виконавства (В. Белікова, М. Давидов, Н. Корихалова, Я. Мільштейн, В. Москаленко), а також розвитку творчої активності учнів шляхом залучення їх до різних видів музично-виконавської діяльності (О. Деркач, А. Каузова, В. Крюкова, В. Рагозіна, Р. Тельчарова, В. Холоденко, Л. Школяр), що стало вагомим внеском в теорію музичної педагогіки й наповнило фактичним матеріалом її методику.

Разом з тим, позитивно оцінюючи здобутки вище зазначених науковців слід зауважити, що проблема формування музичної культури молодших школярів залишається недостатньо вивченою, а існуючі роботи в галузі методики викладання музичного мистецтва розкривають лише деякі її аспекти.

Актуальність розробки означеної проблеми підсилюється низкою існуючих суперечностей між:

3.3 зростаючими вимогами до забезпечення художньо-естетичного спрямування музичної освіти молодших школярів у процесі фортепіанного навчання та недостатнім рівнем сформованості їх музичної культури;

3.4 між потужним навчально-виховним потенціалом музичних творів для дітей та його недостатнім використанням для формування музичної культури учнів позашкільних закладів мистецької освіти.

Визначені суперечності, теоретична і практична значущість окресленої проблеми, а також недостатній рівень її розробки зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких позашкільних закладах освіти».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри фортепіанного виконавства і художньої

культури 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 № 6 від 30 січня 2014 р.).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці педагогічних умов і методики формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання.

Об'єкт дослідження - процес навчання молодших школярів у мистецьких позашкільних закладах освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови і методика формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання.

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

- на основі аналізу філософсько-естетичної, психолого-педагогічної та музикознавчої літератури обґрунтувати перспективність формування музичної культури молодших школярів у процесі навчання гри на фортепіано;
- розкрити сутність, зміст і структуру поняття «музична культура молодшого школяра»;
- визначити педагогічні умови формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання;
- окреслити критерії та встановити рівні сформованості музичної культури молодших школярів;
- теоретично обґрунтувати, розробити організаційно-методичну модель та відповідну методику формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання та експериментально перевірити її ефективність у навчально-виховному процесі спеціалізованого музичного закладу.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: концептуальні положення філософії освіти (В. Андрущенко, С. Бурмістров, Б. Гершунський, І. Зязюн, І. Зимня, В. Кремень, Конфуцій, Мен-Цзи, Сюнь Цзи та ін.); концептуальні ідеї психології і педагогіки щодо ролі діяльності у формуванні здібностей (Г. Балл, В. Бондар, І. Бех, В. Семіченко, В. Сластьонін); компаративного підходу в педагогічних дослідженнях (А. Лапшин, Г. Ніколаї, О. Реброва); праці провідних науковців у галузі теорії і методики музичної освіти (Е. Абдуллін, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова, а також Бянь Мен, Ге Де Юуй, Гао Цонжен, Лін Чженьган, Лю Цинган, Чжао Сяошень, Ши Джюнь бо); наукові методики фортепіанного навчання (О. Алексєєв, Т. Бірмак, Є. Ліберман, К. Мартінсен, Б. Міліч, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Г. Ципін та ін.)

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

До *першої групи* відносяться методи компаративного аналізу філософської, музикознавчої та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; вивчення педагогічного досвіду в галузі музичного навчання в Україні і Китаю. За допомогою цих методів було конкретизовано і розкрито зміст і структуру музичної культури молодших школярів, визначено критерії та показники рівнів сформованості означеного феномена; обґрунтовано організаційно-методичну модель формування музичної культури молодших школярів.

Другу групу представляють методи цілеспрямованого педагогічного спостереження, бесіди, анкетування, інтерв'ювання вчителів, учнів та їх батьків; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний). Ці методи дозволили діагностувати стан і визначити рівні сформованості музичної культури молодших школярів, експериментально

перевірити ефективність запропонованої організаційно-методичної моделі, забезпечити достовірність отриманих результатів дослідної роботи.

До *третьої групи* відносяться методи статистичної обробки експериментальних результатів дослідження, 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 музичної культури молодших школярів; конкретизовано зміст і структуру цього феномену в процесі фортепіанного навчання; визначено педагогічні умови формування музичної культури молодших школярів та обґрунтовано можливості їх впровадження у навчальний процес спеціалізованих музичних навчальних закладів України та Китаю;
- *уточнено* сутність поняття «музична культура молодших школярів»;
- *удосконалено* комплекс методів і прийомів формування музичної культури молодших школярів в умовах фортепіанного навчання;
- *подальшого розвитку* набули питання цільової спрямованості музичного навчання і виховання учнів спеціалізованих музичних навчальних закладах, збагачення їх емоційно-чуттєвої сфери, активізації творчої самостійності.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробці й апробації методики поетапного формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання; можливості використовувати матеріали дослідження у спеціалізованій музичній освіті як України, так і Китаю з урахуванням національних і ментальних особливостей. Викладені у дослідженні методичні положення поглиблюють сучасне розуміння теорії і практики спеціалізованої музичної освіти і можуть використовуватись для оновлення та коректування змісту таких навчальних предметів як «Музичний

інструмент» (фортепіано), «Концертмейстерський клас», а також для створення навчально-методичних посібників і методичних рекомендацій з метою удосконалення музичної культури школярів у процесі фортепіанного навчання.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні наукові положення, навчально-методичні матеріали та рекомендації щодо формування музичної культури молодших школярів у формі доповідей та повідомлень оприлюднені автором на *Міжнародних* науково-практичних конференціях: «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014 р.); «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії.» XIII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П. Рудницької (Київ, 2015 р.); «Теоретико-методичні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань 2015 р.); «Сучасні технології формування духовно-патріотичних і національно-демократичних цінностей студентської молоді у контексті євроінтеграційних процесів» (Бар-Київ 2016); Всеукраїнських науково-методичних конференціях: «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI ст.», (м. Мукачєво, 2016 р.); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії та практики» (Київ, 2015); на засіданнях кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2014, 2015).

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Київської музичної школи № 8 (довідка № 61 від 21.12. 2015 р.), Корсунь-Шевченківської дитячої школи мистецтв (довідка № 71 від 25 грудня 2015 р.), Вінницької дитячої школи мистецтв «Вишенька» (довідка № 20 від 22 січня 2016 р.)

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлено у 8 науково - методичних публікаціях автора, 7 з

яких – у фахових виданнях з педагогіки, 1 у зарубіжному виданні в співавторстві.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (всього 222 найменування, з них 22 іноземними мовами). Основний текст викладений на 190 сторінках, загальний обсяг роботи – 227 сторінок. Робота містить 18 таблиць, 14 рисунків, що разом з додатками та літературою становить 37 сторінок.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.5 розділа на основі узагальнення естетико-філософської, мистецтвознавчої й психолого-педагогічної літератури здійснено термінологічний аналіз понять «культура» і «музична культура», розкрито зміст і структуру формування музичної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі мистецьких позашкільних навчальних закладах.

1.1. Музична культура як соціальний феномен і науково-педагогічна проблема

Сучасні соціокультурні умови розвитку суспільства актуалізують проблему повноцінної самореалізації учнівської молоді, розкриття її творчого потенціалу та національної гідності. Екстраполюючи ці тенденції на сферу музичної освіти можна зазначити, що музичне навчання у різних ланках освітньої системи орієнтується на формування музичної культури підрастаючого покоління, яка є джерелом духовного удосконалення і творчої активності.

Культура як соціальний феномен розвивалась і змінювала своє значення залежно від духовно-економічного розвитку суспільства в певний історичний період та відповідно до тих соціально-політичних поглядів й прогресивних ідей, які переважали в даних формаціях.

У наукових дослідженнях представлено різноманітні точки зору, концепції та авторські позиції щодо тлумачення і розуміння цього феномену. Вони розкривають сукупність культурно-прогресивних надбань соціально-творчої діяльності людства протягом всього історичного розвитку в різних сферах буття і свідомості. Але не зважаючи на

різноманітність його визначень, в них можна виділити синтезуюче ядро, що об'єднує різні точки зору. Таким ядром є поняття «культура».

Загальновідомо, що дефініція «культура» походить від латинського слова *culture* (догляд, розвиток, освіта, виховання.). Запропоноване Цицероном тлумачення культури як обробки та удосконалення душі передбачало «культивування» людини з усіма її здібностями. Цим поняттям позначалось усе, що набувалось людиною в процесі навчання і виховання. В міру того як людина ставала об'єктом освітнього впливу, вона потрапляла у сферу культури. Відповідно розвиток культури і творення суб'єкта культури ототожнювалось із процесом освіти.

У західноєвропейській традиції визначення культури з позицій філософії дозволило розглядати її як особливу форму різнобічного пізнання людського буття, як спосіб існування і кінцевий результат певного виду праці, прояв «сутнісних сил людства» та суспільно узагальнених поглядів на світ і оточуючу дійсність через пізнання загальних законів розвитку природи, суспільства і людського мислення.

Загальну характеристику поняттю «культура» дав італійський філософ XVII ст. Д. Віко (1668-1774) – професор, автор багатьох праць з філософії, риторики, історії, філології, правознавства. Свою думку він сформулював таким чином: «Культура – це те, що твориться людиною на відміну від того, що твориться природою» [196].

Філософи епохи Просвітництва вбачали в культурі міру інтелігентності, досконалості людини, засіб плекання людської душі. Так, Г. Гегель пов'язував розвиток і прогрес культури з мірою свободи особистості та суспільства. Він вважав культуру не тільки засобом творчого розв'язання найскладніших проблем людського буття, а й загальнолюдським набутком, завдяки якому індивід стає «людиною взагалі», тобто людиною свого часу, суб'єктом змін у суспільстві та гарантом відповідальності за нього.

Натомість І. Кант вважав, що основа культури людини знаходиться у сфері її морального існування. На його думку, культура – це здатність індивіда підвестись над матеріальним, чуттєвим існуванням, котре визначає його поведінку, і рухатись до морального існування. Вона дозволяє йому вільно діяти для досягнення поставлених цілей, зважаючи на веління морального обов'язку [51].

Пізніше у це поняття стали вкладати значення, котре відноситься до духовної сфери людини та її творчого потенціалу, оскільки культура проявляється у вихованості й результатах діяльності. Різноманітність поглядів на культуру породжували численні тлумачення цього феномену як у вітчизняній так і зарубіжній науковій літературі. При цьому дослідники розглядали культуру відповідно до власного сформованого світогляду та особливостей індивідуального мислення. Наприклад, західноєвропейські філософи (К. Леві-Стросс, М. Фуко, А. Швейцер) розглядали культуру в основному з позицій її духовних цінностей (культурних традицій, ідей, типів мислення тощо). Зокрема А. Швейцер дав таке визначення цьому феномену: «Культура – це результат всіх досягнень окремих особистостей і всього людства у всіх галузях і аспектах тією мірою, в якій ці досягнення сприяють духовному самовдосконаленню особистості і загальному прогресу» [187, 39].

За традицією української культурологічної школи культура розглядається в якості характеристики способу людського існування, котра допомагає кожній особі не тільки пристосовуватись до природного середовища, а й перетворювати його. Її своєрідність виявляється в особливостях світовідчуття, мислення, поведінки, емоцій. В такому тлумаченні культура притаманна всім проявам життя людини, всій її діяльності [42]. Водночас українські вчені підкреслюють, що культура є не тільки основою буття людини, а й способом розв'язання різних проблем і суперечностей, гармонізації життя. Вона наповнює змістом світ людини і є найбільш універсальною його характеристикою.

Так, В. Андрущенко і М. Михайличенко зазначають, що культура є складним і багатограним явищем, яке не тільки породжує значну кількість різнобічних визначень, а й розширює їх діапазон. При цьому вони звертають увагу на творчий вплив культури на особистість і наголошують, що вона є «вираженням досягнутого людством рівня історичного прогресу», процесом «становлення буття людини як людини, злету її гуманістичних форм існування» [41, с. 313-316].

Слушною, на наш погляд, є думка І. Зязюна, який зазначав, що існування культури можна розглядати у двох площинах: об'єктній і суб'єктній. Перша фіксує найбільш загальні атрибутивні характеристики об'єктів, що включаються у людську діяльність – простір, час, рух, річ, взаємини, кількість, якість, міра, зміст, причина, випадковість, необхідність і т.п. Друга фіксує визначення людини як суб'єкта діяльності, структури його спілкування, його ставлення до інших людей і до суспільства в цілому, до цілей і цінностей соціального життя (людина, суспільство, свідомість, добро, зло, краса, віра, надія, обов'язок, совість, справедливість, свобода і т.п.). У своєму поєднанні ці погляди утворюють цілісний образ світу [61].

У даному контексті варто звернутися до характеристики культури, яку надав І. Хейзінг. Він зазначає наступне: «Культура вимагає певної рівноваги духовних і матеріальних цінностей. Культура є спрямованістю...завжди на ідеал, а саме на ідеал, що виходить за межі індивідуального... на ідеал співтовариства... Культура означає опанування природи, а також людську натуру, яку також необхідно опанувати» [177].

Отже, філософські роздуми стосовно даного феномена довели: культура є не тільки основою людського існування, а й способом розв'язання проблем і суперечностей, гармонізації буття людини. Вона наповнює змістом світ людини і є культурною реальністю, найбільш універсальною характеристикою світу людини.

Розглядаючи проблеми культури з точки зору соціології, вчені (Ю. Резник, О. Сохор, Л. Столович) виділяють її різні функції: гедоністична, експресивна, комунікативна, пізнавальна, духовно-катарсична, магічно-сугестивна, суспільно-організаційна тощо. Зокрема гедоністична функція обумовлюється здатністю музики надавати слухачам насолоду.

Експресивна функція – природною потребою людини в зовнішньому прояві (наприклад, жестикуляційному, мімічному, звуковому) вираженні своїх емоцій та почуттів. Комунікативна функція музики базується на знаковому використанні звукових форм. Пізнавальна функція пов'язується з природним потягом людини до нової інформації, набуття нового досвіду. Духовно-катарсична і магічно-сугестивна функції музики забезпечують можливість викликати могутні емоційні потрясіння, які здійснюються «шляхом співчуття і очищенням від пристрастей».

Своєрідністю відрізняються функції, виділені Ю.Резником. До них автор відносить:

- адаптацію та відтворення життєвого укладу людей;
- креативну (творіння буття людиною або для людини);
- латентну (підтримка зразка) і соціалізаційну;
- відтворення та поновлення самої дійсності [144].

нашої точки зору, музична освіта, що відбувається в спеціалізованих позашкільних закладах, повністю виконує функції, які властиві культурі в цілому, і конкретно музичному мистецтву. Пояснимо це, орієнтуючись на функції, виділені Ю. Резником.

Адаптивна функція допомагає процесу залучення учнів до ціннісних аспектів культури. Сприймаючи музичні твори та виконуючи їх, вони вчаться системному розгляду музичних явищ, зберігаючи при цьому увагу до творчого аспекту музично-виконавської діяльності.

Креативна функція забезпечується процесом інтерпретації, який є сам по собі творчим актом.

Латентність та соціалізація допомагають формувати стійке уявлення про справжнє музичне мистецтво, про цінності музичної культури та її кращі зразки, підвищує соціальний статус учня як особистості, а у його виконавській діяльності підвищує рівень творчої самореалізації.

Функція відтворення та оновлення діяльності проявляється в тому, що творча природа музичного мистецтва відкриває великі можливості для виконавства; вона проявляється в інтерпретації музичних творів, здатності яскраво, образно їх виконувати, викликати емоційний відгук та творчий стан у слухачів.

Треба зазначити, що розвиток культури суспільства завжди ототожнювався з освітою. Так, в «Українському педагогічному словнику» освіта розглядається як «духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процесу виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процесу формування обличчя людини [34, 241-242].

За переконанням І. Зязюна, освіту необхідно розглядати в якості складного соціокультурного феномена, котрий «зумовлює необхідність звернення педагогіки до витоків освіти – прийняття її як феномена і частини культури, як культури відповідної системи, культури відповідного середовища та культури транслуючого процесу». Вчений вважає, що вона відображує передусім такі фундаментальні властивості культури як єдність у багатогранності, універсальність і цілісність. Він переконаний, що освіта є відображенням культури певної епохи. Водночас наявна система освіти багато в чому вибудовується на культурних домінантах минулого – раціональному погляді на світ, інтелектуалізмі, раціональності. Тому пошуки моделі освіти, адекватної сучасному типові культури і відповідно новому етапові розвитку цивілізації, складають найактуальнішу проблему сучасної педагогіки [61,25].

Узагальнюючи різнопланові визначення поняття «культура», відзначимо, що цей феномен представляє історично обумовлений ступінь

розвитку суспільства і людей. Він виражається в результатах їх духовної і матеріальної діяльності, зростанні життєвих сил і творчого потенціалу особистості, а також уособлює в собі певні знання, моральні принципи, соціальні правила, різножанровість видів мистецтва, розмаїття звичаїв, засвоєних упродовж багатовікової історії. Головною особливістю культури є духовність, адже кожна національна культура складається з досягнень величезної кількості особистостей. Відтак формування культури набуває стратегічного значення в освітньо-виховній системі з метою підготовки молодого покоління до цивілізованої життєдіяльності.

У сфері культури існують пласти особливої значущості. Серед них чільне місце належить мистецтву, завдяки якому формуються особливі умови відтворення і творчості людини, закладаються основи існування всієї його системи, формується культурна реальність у вимірах культури певної епохи, певних соціально-історичних та національних спільнот.

Художня форма пізнання відображає життя у його конкретних проявах, а найповніше сутність художнього проявляється у мистецтві. Тому можна сказати, що мистецтво, зокрема музика, є акумулятором художньої діяльності, утворюючи своєрідне дзеркало культури. Згідно цих міркувань розкриємо ключове для нашого дослідження поняття «музика».

Музична естетика розглядає музику як специфічну форму художнього відображення дійсності. Її зміст утворюють різноманітні життєві явища, внутрішній світ людини, відображення явищ природи. Такий життєвий зміст відтворюється в музиці через художній образ, основу якого складає єдність загального і конкретного, об'єктивного і суб'єктивного, типового та індивідуально неповторного.

Втілюючи високі почуття і глибокі думки, музика спонукає до серйозних переживань і роздумів щодо життєвого змісту творів. Ці роздуми утворюють особливий мисленневий процес, який містить емоційне усвідомлення художнього задуму композитора, втіленого ним у художніх образах.

Духовна цінність музичного твору як соціального явища визначається його ідейно-естетичною значимістю, соціальним і художнім узагальненням. Найвищу цінність музичної культури складають твори музичної класики, народного мистецтва, кращі зразки вітчизняної та зарубіжної музики.

Разом з тим музика – це не тільки форма художнього відображення життя, а й форма спілкування між людьми (Б. Асаф'єв, А. Сохор, Л. Мазель). Ця комунікативна функція музики проявляється у взаємному зв'язку основних форм музичної діяльності: композиторської творчості, виконання музики та її сприймання слухачем.

Стосовно його змісту глибоко і всебічно, починаючи зі східної міфології й до нашого часу, проаналізувала дефініції «музика» і «музичне мистецтво» З. Лісса у роботі «Введення у музикологію». Співставляючи характеристики цих понять у різних авторів, дослідниця зробила висновок, що «кожна епоха визначає музику по-своєму, залежно від пануючих філософських поглядів і актуальної музичної практики». Разом з тим автор зазначає: незважаючи на те, що у трактуванні змісту музичної культури з часом відбуваються зміни, все ж вона відрізняється певною стабільністю, а сам процес переоцінки музичних цінностей має поступовий характер [86, 19].

Згідно основних положень естетики (Гун Нілі, В. Кудін, Л. Левчук, Х. Ортега-н-Гасет, Ю. Оуян, В. Панченко, Цян Боянь, Чжоу Кай та ін.) музична культура належить до однієї з історично утворених і специфічних форм творчої діяльності людини. Вона є сукупністю матеріальних, духовних і соціальних явищ, предметів й процесів, а також сукупністю засобів її збереження, відтворення і виробництва. Центральне місце в музичній культурі займають накопичені суспільством цінності музичного мистецтва, а її вищою цінністю вважається спадщина музичної класики, народної музики, кращі твори вітчизняної і зарубіжної музики [57; 223; 227; 234].

Розглядаючи цю дефініцію в аспекті соціології, А. Сохор формулює поняття «музична культура» таким чином: «Музична культура суспільства – це єдність музики та її соціального функціонування. До цієї складної системи входять: 1) музичні цінності, що створюються або зберігаються у даному суспільстві; 2) усі види діяльності, спрямовані на створення, зберігання, відтворення, розповсюдження й використання музичних цінностей; 3) усі суб'єкти цієї діяльності, які мають знання, навички та інші якості, що забезпечують її успіх» [158,32].

На думку доктора мистецтвознавства Л. Казанцевої, музика втілює в звучанні свою духовну частину, створену композитором за допомогою сформованих у ній об'єктивних констант (жанрів, звуковисотних систем, форм тощо), які актуалізуються музикантом-виконавцем і формуються під час сприймання у слухача [68, 36-40].

Зміст музики розкривається різноманітними художніми засобами. Відтак розроблені в мистецтвознавстві теоретичні уявлення щодо жанрово-інтонаційної основи музичної мови, розвитку музики, формах її побудови (Л. Мазель, В. Медушевський, Є. Назайкинський) складають найсуттєвіші знання в галузі музичного мистецтва. У зв'язку з цим в сучасному музикознавстві виділяють такі рівні художньої організації твору:

а) змістовно-смісловий (ідея, авторський задум, життєві першоджерела та ін.), який відіграє провідну роль в музичному творі.

б) інтонаційний розвиток твору (завжди знаходиться у відношенні підпорядкування до першого рівня, що виражається різною мірою узагальнення, тобто у більш узагальненому мелодизмі, інтонаційному смислі окремих ритмічних комплексів; в окремих засобах музичної виразності, наприклад, лад, звуковисотність тощо). [89; 98;114].

При цьому науковці зазначають, що у межах музичного мистецтва виокремлюються певні функціональні домінанти. Це зумовлено тим, що музичні твори не можуть однаково виконувати всі соціокультурні функції. Одні з них здатні різнобічно, глибинно впливати на свідомість та

підсвідомість людини, інші мають більш звужений спектр своєї дії. Зокрема З. Лісса виділяє найбільш важливі, на її думку, функції музики – соціальну, комунікативну, естетичну, а також функцію відображення «внутрішнього світу людини».

Згідно поглядів дослідниці, формування музичної культури школярів наповнюється новими орієнтирами, а саме: набуття власного емоційно-естетичного досвіду, становлення особистісного відношення та відповідної позиції до творів музичного мистецтва, створення суб'єкт-суб'єктної комунікації на основі спільної музично-творчої діяльності, ціннісної взаємодії між творами музичного мистецтва, активізації механізмів саморозвитку в інструментально-виконавській діяльності. Усе це створює сприятливі умови для здійснення і стимулювання музичного навчання в системі позашкільної спеціалізованої музичної освіти.

З педагогічної точки зору поняття «музична культура» розуміють як джерело і соціальний регулятор духовних і матеріальних цінностей людини, з якого наповнюється зміст музичної освіти. При цьому музична культура особистості вважається вираженням її духовної культури на рівні конкретного виду мистецтва – музики.

Яскраво і своєрідно питання музичної культури висвітлені у працях Р. Тельчарової. Дослідниця вважає, що музична культура людини не повинна обмежуватися лише набутими музичними знаннями. Освоєння та примноження музичної культури суспільства окремою особистістю відбувається за допомогою двох важливих компонентів: музичної діяльності (сприйняття, виконавство, творчість) та музичної свідомості, у центрі якої знаходиться музично-естетичний ідеал.

Р. Тельчарова стверджувала, що рівень музичної культури особистості характеризується комплексом її проявів, до яких входять здібності, установки, знання, вміння, навички, оцінки. Всі ці форми або складові музичної культури виникають на основі музичної діяльності та розвиненої музичної свідомості. Відповідно музична культура особистості виступає як

едність здібностей, музично-естетичних знань, навичок, поведінки, почуттів, оцінок та переконань. Вона виражається:

- у наявності та розвитку музичних задатків та здібностей;
- у наявності естетичних позицій особистості, ініціативи, установок на музичну діяльність;
- і у системності та глибині музичних знань;
- і у музично-естетичній активності, яка проявляється в уміннях, навичках як необхідних елементах музичної творчості;
- у розвитку почуттєво-ціннісного ставлення та образного мислення, що дозволить орієнтуватися у різнобарв'ї музичних цінностей;
- у формуванні ціннісних орієнтацій: сприйняття, переживання, оцінки, смаків, ідеалів та поглядів.

На думку дослідниці, основні складові музичної культури особистості не вичерпуються вищевказаними поняттями. Вона класифікує структуру музичної культури за п'ятьма підсистемами: музикальність, мотиваційність, інформаційність, операціональність, оцінювальність [167,10].

Музикальність як підсистема музичної культури особистості є комплексом здібностей, які забезпечують успіх музичної діяльності. Сфера музикальності полягає не тільки у всебічному розвитку музичних здібностей, але й здатності до музично-естетичного сприйняття, виконання та інтерпретації музики.

Мотиваційна підсистема музичної культури особистості включає усе багатство установок особистості, які забезпечують музичну діяльність: інтереси, мета, переконання тощо.

Інформаційна підсистема музичної культури особистості є комплексом усіх видів і форм знань про музику. До цієї підсистеми належать: музичні почуття, уявлення, поняття, судження, концепції, теорії. Всі вони є відображенням у музичної свідомості людини об'єктивних явищ, якостей, ставлення до світу музичного мистецтва. Формування

музичних знань особистості Р. Тельчарова називає процесом музичної освіти, який має моральну спрямованість.

Операціональна підсистема музичної культури – це сукупність всіх видів і форм музичної діяльності, а також тих елементів, на основі яких вона складається: вміння, навички, звички, способи, прийоми та методи.

Ця підсистема формується у процесі музичного навчання. На думку Р. Тельчарової, освічена людина здатна діяти у музичній сфері на рівні або слухача, або виконавця, або композитора.

Оцінювальна підсистема музичної культури особистості включає переважно особистісний елемент ціннісних уявлень, що формуються на основі досвіду музичного сприйняття та творчості. Вона пов'язана з формуванням музично-естетичних оцінок, поглядів, переконань [168].

Відповідно музична культура особистості характеризується науковцем тим, якою мірою людина засвоїла ці цінності. Такий підхід до розуміння музичної культури є надзвичайно важливим для музичної педагогіки. Він дозволяє виявити своєрідність музичної культури, форми її прояву і сферу впливу на особистість. Система музичної культури особистості за Р.

Тельчаровою представлена у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Система музичної культури особистості
(за Р. Тельчаровою)**

Підсистеми	Музично-творчі якості
Музикальна	Наявність і розвинутість музичних задатків і здібностей
Мотиваційна	Наявність ініціативи, установка на музичну діяльність
Інформаційна	Системність і глибина музичних знань
Операційна	Розвинуте почуттєво-ціннісне ставлення та образне мислення
Оцінювальна	Сформовані ціннісні орієнтації

Розглядаючи музичну освіту в контексті культури, науковці відмічають специфічність цієї людської діяльності, котра характеризує її як особистість. Вона вбирає культурні цінності, особистісні смисли, форми технічного виробництва і презентації, соціальні функції і форми розповсюдження продуктів художньо-естетичної діяльності. У культурологічній площині музична освіта представлена одним із засобів соціального відтворення спільноти, що підвищує потенціал її адаптивних можливостей і перспектив соціокультурного розвитку [176,221].

Фундаментальними дослідженнями в галузі музичної педагогіки і психології (О. Мелік-Пашаєв, Г. Падалка, В. Петрушин, В. Подуровський, Л. Школяр та ін.) доведено, що специфіка музичної культури особистості визначається перш за все особливостями музики як виду мистецтва, а також музично-естетичного досвіду її сприймання. Розвиток музичної культури починається з емоційного відгуку на мелодію і продовжується у таких напрямках:

- музичний досвід;
- музична освіченість;
- музично-творча діяльність.

Так, наприклад, виявлений у школярів музичний досвід дозволяє судити про їх музичні інтереси та пристрасті. При цьому характер сприймання музичних творів засвідчує рівень орієнтування в їх цінностях, а критерієм наявності такого досвіду можуть виступати певні пристрасті й уподобання, мотиви звернення до тієї чи іншої музики. Музична освіченість школярів передбачає наявність понятійного термінологічного багажу, вміння сприймати музичні явища, розвинутий естетичний смак.

Музично-творча діяльність в межах формування музичної культури розглядається як здатність до саморозвитку й самоствердження; вона може проявлятися у сприйманні, пізнанні та відтворенні музичних творів.

У цьому аспекті психологи зазначають, що психічні можливості учнів необхідно розглядати з урахуванням потенціального розвитку особистості й тих вимог, які пред'являються школою до результатів педагогічного процесу. Якщо мета навчання включатиме соціальні вимоги, враховуватиме вікові особливості учнів й тенденції їх розвитку, то музичне навчання не тільки буде випереджати розвиток, а й надасть йому певну спрямованість. Це положення, з одного боку, підкреслює величезну роль соціального досвіду школяра в процесі формування музичної культури, а з іншого – роль життєвого змісту музики. Воно має принципове значення для виявлення психічних можливостей школярів у процесі оволодіння музичною культурою [128].

Разом з тим, коли говорять про музичну культуру особистості як частину духовної культури, підкреслюють, що її формування неможливе поза розвитком фундаментальних здібностей – мистецтва бачити, відчувати, мислити, творити. Саме недооцінка духовної основи музичної освіти і не дозволяє якісно розвивати музичну культуру школяра.

Інший погляд на цей феномен спостерігаємо в Китаї. Слід зазначити, що філософська думка в цій країні завжди спиралась на досягнення таких давніх мислителів Сходу як Конфуцій, Лінь Цзинь-жу, Су Ши, які високо оцінювали феномен культури та її вплив на виховання людини. Наприклад, у стародавньому Китаї первісне поняття культури («жень») означало насамперед цілеспрямований вплив людини на навколишню природу. Вважалось, що людина повинна максимально скоординувати свою поведінку із законами природи й космосу. Вона може не втручатися в природні процеси, а тільки адаптуватися до них, прислухатися, вгадувати ритми природи, жити в гармонії з нею.

Відмінною рисою цивілізації Китаю завжди була замкнутість. Докорінні національні традиції, що охоронялись тисячоліттями, внутрішньо закривали країну від впливу інших культур. Не дивлячись на

те, що світоглядно-ціннісні релігійні системи Китаю – культ Шан-ді, культ Неба, даосизм, конфуціанство і буддизм відігравали в культурі протягом двох тисячоліть надзвичайно важливу роль, все ж сутність традиційної китайської культури утворювала не тільки релігія, а й ритуалізована мораль [77 с. 70].

Традиційно для китайського менталітету важливішим було не сприйняття особистості як індивідуальності, а сприймання цілісності суспільства, колективу, держави. Індивідуальна свідомість як внутрішній прояв духовності була практично не розвинута. В той же час кожний китаєць вважав себе частиною природи і намагався включатися в її ритми[77,110].

Самобутністю і оригінальністю відрізняється становлення музичної культури в Китаї. Початковий етап її професійного розвитку відноситься до епохи Шан- Інь (XVI-XI ст. до н.е.), коли сформувався особливий музичний комплекс. Він отримав назву «музика-юе» і поєднав у музикуванні гру на інструменті, спів і танець [77,123-127]

Починаючи з епохи Шань-Інь такий «музичний комплекс» став невід'ємною частиною обрядів, свят, офіційних державних церемоній. За уявленнями давніх китайців суспільство знаходиться у нерозривній органічній єдності з космічним універсумом, тому всі процеси і події, що відбуваються в суспільстві, зокрема й зв'язані з музикою, повинні співпадати з природними процесами і явищами.

Згідно з давньокитайськими філософами і поетами, через музикування відбувається гармонія Неба і Землі, а також здійснюється принцип управління державою і суспільством, оскільки «той, хто розбирається в голосах, тим самим пізнає звук; той, хто розбирається в звуках, тим самим пізнає музику; той, хто розбирається в музиці, тим самим пізнає способи управління державою» [77,175].

Отже, на думку китайських мислителів Жуань Цзи, Тао Юаньмін, Се Тяо, людина не повинна підкоряти природу собі, а має намагатися жити з

нею у повній злагоді. Оспівування природи, її спокою й краси стало однією з найважливіших тем китайської музики.

На перший погляд старовинна китайська музика може здаватися статичною, надто простою і невибагливою. Китайські митці не намагались передати в музиці яскравість і гучність. Для них головним був підтекст і напівтони. На відміну від європейського семитонового звукоряду, вся китайська музика засновувалась на пентатоніці, яка стала своєрідним проявом п'ятибичної космологічної моделі, характерної для всієї китайської цивілізації.

Одночасно з пентатонікою використовувався й дванадцятиступеневий звукоряд (у межах однієї октави), який поділявся на шість непарних або «чоловічих» щаблів звукоряду (лю-люй) і шість парних, або «жіночих» щаблів (лю-лю). Кожен з цих щаблів наділявся певною символікою – кольором, стихією, природною сутністю. Кольорова символіка була нормативною і універсальною для художньої культури Китаю і складалась з наступних кольорів: жовтого (хуан) – для центра, синьо-зеленого (цин) – для східної зони, червоного (хун чи) – для південної зони і чорного (хей) – для північної зони. Вони співвідносились з музичними тонами для створення настрою і завжди відповідали певному строю музики [77, 110].

Недостатність мелодійних засобів повною мірою компенсувалась ніжністю і вишуканістю фактури, прозорістю гармонії, «живописною» інструментовкою. Стремління до вишуканості призвело до того, що в китайській класичній музиці практично не існує творів великих форм. В основному усі вони належать до жанру мініатюр. Разом з тим необхідно мати на увазі, що сучасна музична культура Китаю модернізується під впливом західного досвіду. Але китайці не заперечують і не руйнують старе в музичній культурі, а органічно вписуються в її традиції.

Китайське фортепіанне мистецтво як цілісний феномен сучасної музичної культури відрізняється певними особливостями, які стосуються перш за все становлення і розвитку фортепіанного виконавства в його

історичному аспекті. Так, наприклад, європейський піанізм розвивався протягом п'ятих століть і поступово проходив закономірні етапи: від клавірного мистецтва, пов'язаного з епохою бароко, до класицизму, в якому виникло та вдосконалювалось фортепіано, потім до епохи романтизму, і, зрештою, вступив у динамічний і суперечливий період ХХ століття. За цей час фортепіанна педагогіка збагатилась прекрасними виконавськими школами і методичними досягненнями, які стали підґрунтям сучасної музичної педагогіки.

Натомість професійне фортепіанне мистецтво Китаю почало формуватись тільки протягом останнього століття на основі європейських традицій і поруч із самобутньою національною музичною культурою [27; 46;181; 214;233;235].

Паралельно із становленням китайської музичної культури як соціального феномена виникла необхідність її наукового осмислення в педагогічному аспекті. Вона почала реалізовуватись у останні десятиліття минулого століття, коли з'явилися фундаментальні роботи Ін Шичжень, Дань Чжаої, Лі Фейлань, Лі Інхая, присвячені теоретичним і практичним проблемам музичної освіти. Накопичувався також і новий дитячий репертуар: вже починаючи зі середини 30-х років минулого століття китайські композитори регулярно створювали твори для дітей, використовуючи скарби китайської музичної творчості, мелодику вокального та інструментального фольклору і традиційної пекінської опери. Твори таких китайських композиторів як Хе Лутін, Дін Шаньде, Лі Інхай набули визнання не тільки в Китаї, а й в інших країнах світу.

Згодом, у зв'язку з початком реформування китайського суспільства швидким економічним розвитком і зростанням життєвого рівня більше уваги стали приділяти духовним і культурним потребам підростаючого покоління. Відповідно відбулася диверсифікація фортепіанного навчання, з'явилось багато різноманітних навчальних посібників, зокрема й перекладених з англійської та російської мов.

На сьогодні фортепіанне мистецтво Китаю представляє складну музичну систему, суть якої полягає не тільки у збереженні національних традицій, а й у відтворенні різноманітності музичної мови у всіх її проявах. Музичне виконавство розвивається як самостійний вид музичної діяльності і об'єднує різні регіони Китаю в межах композиторської творчості і музичної освіти. На основі фортепіанної технології (композиторської техніки і техніки виконавства) фортепіанне мистецтво сприяє процесу складних перетворень і асиміляції європейських здобутків у традиційну музичну культуру Китаю, що допомагає зазнати якісних змін в галузі музичної освіти.

Дитяча музична освіта в цій країні останнім часом набула нового смислу і пріоритетного значення у загально китайській національній освіті. На думку китайських педагогів (Бянь Мен, Вен Дань, Вей Тінге, Лун Хун, Фань Тао), вона повинна бути емоційною, оскільки зосереджена на синтезі морального, інтелектуального та фізичного аспектів гармонійного розвитку учнів. Інтерес до музики може стимулювати, підтримувати, заохочувати дітей до творчої самореалізації, виховувати позитивні людські якості.

Такий погляд на музичну освіту і, зокрема, на фортепіанне навчання викликав появу багатьох дитячих і юнацьких конкурсів, які охопили практично всю країну. Можливість отримати додаткові бали під час вступу до вищих музичних навчальних закладів, з одного боку, стимулювала процес подальшого професійного зростання музичної культури виконавців, а з другого, призвела до «натаскування» юних музикантів заради набуття сертифікату, що проявляється у постійному повторенні одних і тих же творів. У цьому китайські педагоги відчувають велику проблему, яку необхідно терміново вирішувати.

Отже, можемо зробити висновок, що усвідомлення особливостей західної та східної традицій музикування дозволяє цілісно і всебічно представити феномен музичної культури в сучасному суспільстві. Разом з

тим осмислення культурного міксту та дифузійних процесів, що відбуваються в її розвитку, актуалізує і конкретизує проблему діалогічності як форми її існування в освітньому процесі та навчальній діяльності. Багатоаспектність поглядів науковців на цей феномен представлена у табл. 1.2.

Таблиця 1.2.

Сучасні підходи до визначення музичної культури

Сучасні підходи	Сутність визначення	Автори
Процесуально-функціональний	Музична культура – складне соціальне явище, представлене в єдності функцій і етапів навчання	З. Лісса, Є. Гуренко, А. Сохор, І. Зязюн, Цзинь-жу, Су Ши, Л. Мазель, Л. Баренбойм, С. Волков
Комунікативно-діяльнісний	Результат взаємодії різних видів музичної діяльності і сформованої музично-естетичної свідомості та відповідних суджень	Ю.Борєв, М. Біблер, М. Каган, О. Рудницька, Л. Школяр, В. Петрушин, О. Рудницька, О. Радіонова
Культурологічно-ціннісний	Музична культура – поєднання музично-естетичних знань, здібностей, та переконань, ціннісних уявлень і оцінок	Бянь Мен, Ван Дань, Вей Танге, Л. Горюнова, Д. Кабалевський, А. Мелік-Пашаєв, Р. Тельчарова, Фань Тао, А. Флієр,

Слід відзначити, що в усіх розглянутих працях, як українських, так і китайських вчених, відмічається необхідність всебічного розвитку учнів у процесі навчання музиці. Усі автори підкреслюють, що інтелектуальні властивості учнів, розвинута свідомість мають безпосередній вплив на хід навчання – його зміст, структуру, якісні показники, кінцеві результати.

На думку відомого музиканта і педагога Л. Баренбойма, навчання здатне досить сильно інтенсифікувати загальний розвиток дитини, але

трапляються випадки, коли воно значно не впливає на неї. При цьому він намагається виділити фактори, які регулюють ці механізми і впливають на розвивальну функцію навчання. Автор зауважує, що вирішальним тут виявляється побудова навчально-освітнього процесу, зміст, форми і методи (способи) навчання. Він підкреслює, що взаємозв'язок між засвоєнням музичних знань і виконавських навичок, з одного боку, і музичним розвитком – з іншого не є таким простим і прямолінійним, як здається деяким педагогам. Навчання може йти поруч з розвитком і не мати на нього суттєвого впливу. [7, 45]. Це може відбуватися за таких обставин:

1. Навчання музичного мистецтва відбувається на обмеженій кількості музичних творів, при цьому засвоюється мінімальний за обсягом навчально-педагогічний репертуар;

2. Урок музики, який спрямований на тренування ігрових навичок, значно збіднюється за змістом, при цьому пізнавальний інтерес учнів не розвивається;

3. Навчання у деяких випадках має яскраво виражений авторитарний характер, орієнтує учнів на наслідування заданого вчителем інтерпретаційного зразка, не розвиває самостійності, активності, творчої ініціативи школяра.

4. Уміння і навички, які формуються в процесі навчання, за діапазоном дії виявляються обмеженими і не достатньо універсальними.

Науковець зазначає, що вказані дефекти навчання можуть зустрічатися на різних етапах музичної освіти, однак важливо вже на початковому етапі навчання їх уникати. В цей період навчання спрямованість на музичний розвиток учня повинна набувати вирішального значення, тобто формування суто ігрових якостей, професійно-виконавських умінь не може бути самоціллю, а лише засобом музично-виховних і музично-освітніх задач. Він також зауважує, що рівень розвитку особистості в процесі засвоєння музичної культури характеризується потребою у позитивному, стійкому ставленні до

музичного мистецтва і проявляється у двох формах: як потреба у засвоєнні духовних цінностей, зокрема, музичних творів, і як потреба в самому процесі музичної діяльності.

Ці потреби вчені зв'язують зі сформованим естетичним смаком, який містить емоційне ставлення до музики, а також естетичні погляди й судження (М. Каган, В. Кудін, В. Скатерщиков). Вони вважають, що в основі оцінки творів музичного мистецтва лежить система узагальнених знань, котрі сприяють розвитку музичного досвіду і становлення до мистецтва.

У зв'язку з цим сучасна музична педагогіка до основних проблем музичного навчання відносить: 1) розвиток сприймання і уяви учнів; 2) виховання емоційного відгуку на музику; 3) усвідомленість в оволодінні знаннями та вміннями, а також здатність до аналізу і синтезу [7;180;181;185].

Так, багатьма авторами відмічається, що музично-виконавська діяльність неможлива поза повноцінного художнього сприймання. В свою чергу, музичне сприймання розвивається в процесі засвоєння музики. Цей фактор, як один з основних, необхідно враховувати для формування музичної культури школярів у спеціалізованих музичних закладах.

Численними дослідженнями (С Волков, О. Костюк, П. Міхель, О. Рудницька, Б. Теплов) було доведено, що музичне сприймання у своєму розвитку проходить декілька етапів. У молодшому шкільному віці воно часто відбувається через інтонування мелодій і рухової сфери учнів. У цьому зв'язку дослідники відмічають, що зародження музичного сприймання виникає під час переживання найбільш типових, відносно стандартизованих уявлень, заснованих на специфічних особливостях народної музики.

Наступний розвиток музичного сприймання, засвоєння структури музичного твору і його окремих елементів автори пов'язують з розвитком асоціативного мислення і зростаючої уяви школярів. На цій основі

утворюється тезаурус учня, необхідний для подальшого розвитку його музичного сприймання. Таку особливість дослідник психології музичних здібностей Пауль Міхель назвав «специфічною музичною інтелігентністю».

У роботі «Проблеми розвитку творчого мислення музиканта» С. Волков виділяє два види уявлень, які беруть участь у створенні музичного сприймання:

- конкретно-звукові музичні уявлення, котрі не мають будь-яких поза музичних асоціацій;
- асоціативні уявлення, які можна поділити на а) конкретно-чуттєві уявлення (слухові, зорові, тактильні тощо); б) емоційні асоціативні уявлення, котрі можна охарактеризувати загальними емоційними категоріями.

Їх аналіз дозволив автору дійти висновку, що провідним елементом художньо-образного мислення музиканта-виконавця стають емоційні асоціативні уявлення. Разом з тим, для утворення повноцінного музичного образу їх не достатньо. Необхідний органічний синтез емоційних і логічних елементів, завдяки яким викристалізовується художній образ музичного твору. Відповідно він виділяє три етапи формування цілісного музичного сприймання:

- первинні уявлення, що виникають на основі емоційних вражень;
- включення первинних уявлень до процесів аналізу і синтезу;
- вторинні уявлення, котрі утворюють цілісні художні уявлення в результаті взаємодії та збагаченні емоційних вражень і аналітико-синтетичного процесу.

У результаті дослідник зробив висновок: уточнення власних асоціативних уявлень вимагає повсякденної, свідомої та планомірної роботи виконавця [26].

Таким чином, поетапний розвиток естетичного сприймання стає основою розвитку музичної культури особистості, а формування потреби в

спілкуванні з музикою і розвиток естетичного смаку обумовлюється виховною функцією музики, яка впливає на всю його емоційну сферу.

Узагальнюючи і розвиваючи ці ідеї, О. Радіонова трактує поняття „музична культура дітей” як взаємодію різних видів музичної діяльності та їх результат (сприйняття музичних творів, їх виконання), а також процес цієї діяльності, у ході якого формується музично – естетична свідомість учня: інтереси, потреби, установки, емоції, переживання, почуття, естетичні оцінки, смаки, ідеали, погляди. У своїх дослідженнях авторка доходить висновку, що в основі індивідуальної музичної культури школяра лежить музично-естетична свідомість, яка формується у процесі музичної діяльності. За її допомогою (естетичного ставлення учня до музики) проходить осмислення не тільки музичних творів, а й своїх власних музичних вражень.

Дещо в іншому ракурсі розглядає цю проблему Л. Горюнова. Вона свідомо повертає увагу педагогів до питань духовності, творчості та естетичного ідеалу. Дослідниця вважає, що в цілому поняття «музична культура» можна інтерпретувати як створення свого власного внутрішнього світу через творчість засобами різних видів художньої діяльності. На її думку, структура музичної культури школярів складається з таких компонентів: інтерес до музики, естетичне споглядання, художньо-образне мислення, творча активність у різних формах спілкування з мистецтвом, включаючи музичну діяльність та естетичний смак [36].

Серед численних публікацій, присвячених вивченню музичної культури школярів, доречним, на нашу думку, буде висвітлити погляд Д.Б. Кабалецького. Він трактував музичну культуру школярів як єдність трьох компонентів: музичного досвіду, музичної грамотності та музично-творчого шляху дитини. В його схемі основне місце належить музичній грамотності. На думку видатного композитора і педагога, вона є сутністю музичної культури людини, оскільки пов'язується з духовним розумінням

музичного мистецтва, з вихованням особливих якостей його сприйняття [65,235.].

Отже, проведений аналіз наукових досліджень дозволив визначити сутність дефініції «музична культура» як динамічне та комплексне утворення, яке характеризується певним рівнем музичного розвитку, музично-естетичною свідомістю і передбачає поступове накопичення музичного досвіду в різних видах виконавської діяльності.

Стосовно поняття «музична культура» зазначимо, що цей феномен у своєму розвитку отримав широке і комплексне тлумачення. Разом з тим в музично-педагогічній практиці його нерідко розуміють у вузькому значенні, тобто як можливість формувати музичні знання і здібності особистості. Для більш повного уявлення досліджуваного феномена доцільно розглянути особливості музичної культури молодших школярів у спеціалізованих мистецьких закладах освіти.

1.2. Особливості формування музичної культури молодших школярів України і Китаю у позашкільних спеціалізованих мистецьких закладах

У попередньому підрозділі було з'ясовано, що музичне мистецтво має унікальну можливість послідовно та ефективно вводити особистість у естетичний простір музичної культури, формувати її світоглядні уявлення, а також розвивати індивідуально-творчі здібності. Наукове обґрунтування музичної культури дозволило розглядати цей феномен як інтегральну характеристику особистості, котра передбачає високий рівень оволодіння системою музичних знань, досвід практичного оволодіння різними видами музичної діяльності, сформованість музично-естетичного смаку і ціннісних орієнтацій.

Стосовно музичної освіти у спеціалізованих закладах мистецької освіти дане поняття припускає існування особистісних якостей, котрі не

тільки забезпечують розвиток особистості, а й сприяють її формуванню як аматора мистецтва і майбутнього професіонала. Пізнання безмежного світу музики найбільш повно відбувається під час навчання у цих навчальних закладах, діяльність яких з кожним роком набуває все більш різнобічного і комплексного характеру. Така спрямованість навчання передбачена Законом України «Про позашкільну освіту» і «Концепцією позашкільної освіти й виховання», «Про позашкільну освіту», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Цілі розвитку художньої освіти» (Сеул, 2010), а також «Стратегія розвитку освіти в Китаї у XXI ст.» та «Реформи розвитку базової освіти в КНР», в яких визначена державна політика стосовно подальшого розвитку позашкільної спеціалізованої освіти.

У цих документах наголошується, що система спеціалізованої музичної освіти спрямовується на розвиток здібностей та обдарувань учнів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному самовизначенні [132, с.7]. В них, зокрема, зазначається, що у цих закладах потрібно зберігати існуючу систему навчання і той позитивний досвід, який був накопичений минулими поколіннями. Даний процес має послідовно переходити з однієї стадії в іншу, починаючи від створення сприятливих для творчої діяльності учнів умов до забезпечення самостійної творчої діяльності. Специфіка музичної освіти, а відповідно і закладів, які її забезпечують, полягає у лише їй притаманній функції духовного виховання індивіда через розвиток його художньо-творчих здібностей і творчу практику.

Необхідно зазначити, що система позашкільної спеціалізованої музичної освіти в нашій країні ґрунтується на глибоких традиціях, які утворювались протягом багатьох десятиліть. Упродовж тривалого часу відбувалось її становлення і розвиток у різних регіонах, розширювався контингент учнів. Сучасні позашкільні спеціалізовані навчальні заклади надають знання, формують вміння та навички за інтересами, забезпечують

інтелектуальний і духовний розвиток, підготовку до активної професійної діяльності, створюють умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля учнів відповідно до їхніх здібностей та обдарувань. Вони характеризуються дослідниками як "центри духовного збагачення, спілкування учнів і педагогів у царині культури" [25,с.40], а також як "соціальні інститути, які своєю організаційно-педагогічною та освітньо-виховною діяльністю сприяють розкриттю творчого потенціалу особистості шляхом участі в різних видах діяльності, професійному її самовизначенню" [49,3]. При цьому підкреслюється, що в цих закладах взаємодіють виховні впливи освітньої і соціально-культурної сфер, відбувається процес партнерського співробітництва педагогів та учнів, спрямований на розвиток індивідуальних характеристик особистості, здобуття творчого досвіду дозвіллевої діяльності.

Так, Т. Сущенко наголошує, що ефективність позашкільних навчальних закладів освіти досягається тільки тоді, коли вони стають цілісними, гармонійними, освітньо-виховними комплексами; тоді заняття в них природно "добудовують" незаповнені проміжки соціального становлення особистості, впливаючи на безперервне і свідоме духовне вдосконалення і самовизначення дітей. Тому педагогічний процес у позашкільному закладі, вважає дослідниця, слід розглядати як цілеспрямоване духовне взаємозбагачення педагогів і дітей в умовах комфортно-сприятливого клімату взаємовідносин та індивідуальної співтворчості [160, 16-32].

До основних завдань позашкільної освіти належить забезпечення навчально-виховного процесу на основі створення сприятливих психологічних умов для розкриття різноманітних здібностей кожного учня. Така діяльність відбувається за умов стимулювання і організації активної навчально-пізнавальної діяльності з метою засвоєння учнями системи наукових знань, практичних умінь та навичок.

Разом з тим необхідно зазначити, що навчально-виховний процес у позашкільних навчальних закладах здійснюється відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів і нахилів учнів, а також їх вікових та психофізіологічних особливостей. Він складається із багатогранної системи взаємопов'язаних педагогічних методик і технологій, які уможливають широкий вибір змісту, форм і засобів навчання учнів, забезпечують альтернативність у задоволенні духовних запитів особистості, її інтересів, пізнавальних та інтелектуальних можливостей на основі диференціації та індивідуалізації навчання й виховання [138, с.14]. За умов належної організації освітнього процесу ці навчальні заклади стають справжніми осередками духовності й розвитку творчої особистості, сприяють формуванню високої музичної культури.

У нормативних документах позашкільні заклади поділяються на комплексні та спеціалізовані, тобто ті, які спрямовані на певну галузь знання або діяльності. Відповідно позашкільні спеціалізовані музичні заклади покликані розвивати музичну культуру школярів завдяки застосуванню кращих надбань вітчизняного і світового музичного мистецтва, створення комфортних умов для здобуття системних знань, умінь та навичок під час його пізнання, а також формування духовно-ціннісного ставлення до музичних творів.

Розглянемо зміст музичної культури молодших школярів у співвідношенні з можливостями позашкільних спеціалізованих музичних закладів в Україні і Китаї. Треба зазначити, що в Україні діяльність цих навчальних закладів з кожним роком набуває різнобічного, комплексного характеру, закладаючи підґрунтя для виховання гармонійної, духовно багатой і творчо розвинутої особистості. За роки навчання у цих закладах учні мають отримати різнобічні знання в галузі музичного мистецтва, навчитися розуміти його об'єктивні закономірності, сформувані оцінно-естетичні судження, розвинути свої музичні здібності та виконавську майстерність.

Можна погодитись з думкою С. Волкова, що на сучасному етапі розвитку нашого суспільства позашкільні спеціалізовані мистецькі заклади мають можливість підсилити вплив на оптимізацію культурних процесів, а також на характер і динаміку культурного розвитку. Автор вважає, що вони виконують актуальні завдання збереження духовного багатства нації, формування естетичної культури особистості, її здатності до сприймання, розуміння та оцінки прекрасного. [26, 5-6].

Значення початкової музичної освіти, яка відбувається у спеціалізованих позашкільних мистецьких закладах, обумовлюється важливою роллю музичного мистецтва у розвитку молодого покоління. З цього приводу доречно пригадати думку видатного педагога В. Сухомлинського, який вважав музику могутнім засобом самовиховання. Він підкреслював, що музика пробуджує в людині уявлення про піднесене, велике, прекрасне не тільки в оточуючому світі, а й у самому собі. Вчений був переконаний: «Якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо в звуках дитина відчує багатогранні відтінки людських почуттів, вона підніметься на такий щабель культури, який не може бути досягнутий будь-якими іншими засобами» [163].

Треба також зазначити, що вся музична освіта в Україні має наскрізний характер в структурі "школа-училище-вуз" і ґрунтується на початковій підготовці майбутнього митця у позашкільних спеціалізованих мистецьких навчальних закладах. Тому від якості підготовки учнів у цих навчальних закладах залежить їх подальше становлення як фахівців у галузі музичного мистецтва.

Разом з тим досвід показує, що лише незначна кількість школярів у подальшому обирає шлях професійного музиканта; більша частина учнів після закінчення музичного закладу не пов'язує свої інтереси з музичним мистецтвом, що обумовлено цілим комплексом об'єктивних і суб'єктивних, а також соціальних та індивідуально-особистісних причин. Так, наприклад, В. Горлинский основними вадами музичного навчання

вважає педагогічний консерватизм, дотримання значною частиною педагогів традиційних методів і прийомів навчальної роботи; недостатню розробленість методологічних основ розвивального навчання, дефіцит науково-практичних досліджень, пов'язаних з проблемою особистісної спрямованості учнів після завершення музичної освіти у навчальному закладі, пасивністю та інертністю учнів у навчально-освітньому процесі [35,43].

У зв'язку з цим науковці зауважують, що навчання у позашкільних спеціалізованих закладах музичної освіти повинне поєднувати в собі загальне музично-естетичне виховання учнів з початковою фаховою підготовкою професійного музиканта. Для основної маси учнів опанування музичних творів може стати потужним фактором художньо-естетичного розвитку, особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва і задоволення потреб у творчій самореалізації.

У процесі навчання гри на музичному інструменті мають створюватися оптимальні умови для систематичного поповнення багажу знань школяра, отримання широкої і різноманітної інформації. У цьому відношенні можливості фортепіанного репертуару є безмежними. Гра на фортепіано дозволяє учню познайомитись з особливим репертуаром за своєю ємкістю, багатством і універсалізмом (як у стилістичному, так і в жанровому плані). Саме тут і полягає потенційна цінність фортепіанного уроку, оскільки учень може на ньому зустрітись із значною кількістю різноманітних звукових явищ. За допомогою фортепіано може засвоюватись будь-яка музика. Не дарма Г. Нейгауз уважав рояль найбільш інтелектуальним з усіх музичних інструментів, оскільки він охоплює широкі горизонти музичного простору. Адже на ньому, окрім безмежною за красою і кількістю музики, створеної «спеціально для нього» можна виконувати усе, що називають музикою, від мелодії пастушої сопілки до гігантських симфонічних і оперних побудов [115, 32].

Це означає, що основними завданнями музичної освіти у спеціалізованих музичних закладах має стати: залучення до активної і різноманітної музичної діяльності учнів під час навчання гри на музичному інструменті, формування естетичних смаків та ціннісних орієнтацій, розвиток музично-творчих здібностей. Така система підготовки сприятиме формуванню особистості, яка постійно знаходиться у сфері музичного мистецтва і за бажанням може здобути професійну освіту в цій галузі.

Близькою, але не тотожною початковій українській музичній освіті є музична освіта в Китаї. Її характерна особливість визначається інтернаціоналізацією, намаганням застосовувати здобутки світової музичної педагогіки і використовувати досвід найкращих педагогів різних країн в галузі фортепіанного навчання. Вивчення їх музично-освітнього досвіду з метою його адаптації в систему позашкільної спеціалізованої музичної освіти Китаю дозволило за короткий час досягнути значних успіхів у виконавстві, композиторській творчості та педагогіці. У зв'язку з цим китайські педагоги відводять важливу роль в цьому процесі фортепіанній музиці. Вони вважають, що саме фортепіанна музика є тією універсальною мовою, якою повинні оволодіти музиканти різних спеціальностей і майбутні слухачі – аматори музики.

Так, Хоу Юе, розглядаючи музичну освіту в Китаї в якості феномена її музичної культури зазначає, що в сучасному Китаї фортепіанна музика піднесена до рангу національної ідеї, тому можна не дивуватися кількості піаністів, які перемагають на міжнародних конкурсах. У зв'язку з цим позашкільні спеціалізовані музичні заклади стали справжньою кузнею кадрів. Але при цьому вони мають багато проблем, пов'язаних з недостатньо розвинутою матеріальною базою і недостатньою кількістю вчителів та їх фаховою підготовкою.

Багато провідних китайських педагогів-музикантів вивчають питання впливу музичного мистецтва на розвиток дитини. Наслідуючи думки

давніх філософів, і особливо Конфуція, вони вважають, що музика має безпосереднє відношення до моралі, тому переконані, що цінність естетичного виховання за своїм впливом на дитину не зрівняна з її інтелектуальним розвитком [77;232]. Інші вчені заперечують пріоритетність естетичної функції музики. Вони переконують, що основну увагу треба приділяти аналізу музичних здібностей учнів, підкреслюють роль умінь і навичок у навчанні [224;239]. Разом з тим, деякі педагоги-музиканти намагаються поєднати ці точки зору, дійти до консенсусу, але вони практично не досліджують внутрішній зв'язок між цими явищами, залишаючи ці питання поза своєю увагою.

Як в Україні, так і в Китаї навчальні плани музичної підготовки молодших школярів передбачають оволодіння такими видами музично-виконавської діяльності, як сольне і ансамблеве музикування. Існують і певні відмінності: так, наприклад, у Китаї більше уваги приділяється сольному музикуванню учнів, формуванню їх виконавської техніки. В Україні до рекомендованих репертуарних списків більше включаються твори сучасних композиторів різних жанрів і стилів.

Що стосується розвитку імпровізаційних навичок – то ця сторона фортепіанної підготовки учнів практично не висвітлюється у китайській методичній літературі. Винятком є навчальний посібник авторів Се Тин і Чен Ше Хуін «Імпровізація у фортепіанному акомпанементі на фортепіано», в якому вони пропонують вправи на розвиток здібностей швидко читати ноти, бачити текст, відчувати його і підбирати до запропонованих мелодій акомпанемент.

Отже, основне протиріччя сучасної початкової музичної освіти в Китаї полягає в тому, що методи пізнання музичного мистецтва не завжди відповідають його змісту. Практика музичної освіти у позашкільних спеціалізованих музичних навчальних закладах показує, що між навчанням і розвитком учнів-музикантів існує значний розрив. Більшість педагогів приділяють основну увагу підготовці учнів до показових

виступів і будують навчальний процес на формуванні суто ігрових умінь і навичок. Відповідно музичний репертуар підбирається з урахуванням найбільш ефектного концертного виконання, а в його вивченні переважають суто технічні аспекти навчання. Відтак становлення художньої свідомості учнів, розвиток їх загального світогляду, кристалізації музично-слухової сфери, музичного інтелекту відбувається довільно, часто спонтанно. Педагоги не намагаються досягти у роботі з учнями максимально розвивального ефекту, тому урок музики не перетворюється в урок мистецтва і не зв'язується з мисленням учня, а значить й з формуванням його музичної культури.

Таким чином, проаналізувавши різні погляди музикантів-педагогів в Україні і Китаї стосовно музичного навчання школярів на початковому етапі, можна зробити висновок, що не зважаючи на існуючі протиріччя і недоліки, позашкільні спеціалізовані музичні заклади як найпоширеніші ланки системи масової музичної освіти мають широкі можливості для розвитку музичної культури школярів. Саме на цьому етапі вирішального значення набуває навчання, спрямоване на музичний розвиток учнів. При цьому формування виконавських умінь і навичок повинно бути не основною метою, а засобом музично-виховних і музично-освітніх завдань, які сприяють формуванню музичної культури школярів. За свідченням цих педагогів-музикантів, таке навчання найкраще здійснюється на національному музичному матеріалі.

Індивідуальна форма уроку допомагає створювати позитивну емоційну атмосферу, в якій повною мірою проявляється тісний міжособистісний контакт викладача та учня. Це дозволяє педагогу враховувати рівні його загальнокультурного та інтелектуального розвитку. Необхідно також зазначити, що сучасні педагоги визначають музичне навчання як процес засвоєння знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення будь-якої музичної діяльності. Розглядаючи його в динаміці, вони підкреслюють, що кінцевим результатом такого навчання повинна

стати "художньо-естетична компетентність" особистості (Л.Масол), її готовність до самостійного пізнання мистецьких цінностей, здатність свідомо брати участь у їх засвоєнні та примноженні.

У їх дослідженнях можна виділити три провідні педагогічні завдання, які реалізуються у діяльнісно-практичному ставленні до музичного мистецтва і передбачають різні грані включення особистості до процесу оволодіння музичною культурою.

Перше завдання – формування емоційного ставлення до музики на основі її сприйняття. Тобто у школярів необхідно розвивати емоційний відгук на музику, точність емоційного проникнення в її образну сферу; пробуджувати активне бажання слухати і виконувати музику, виявляти зв'язки музики з життям. Вирішуючи це завдання, необхідно враховувати специфіку емоційного за своєю природою музичного мистецтва, особливості емоційного впливу музики на формування у школярів потреби спілкуватися з мистецтвом.

Друге педагогічне завдання спрямовується на формування усвідомленого ставлення до музики. Учні важливо набути досвід цілісного сприйняття творів; вміти застосовувати музичні знання; не тільки відчувати, а й розуміти характер музичних творів, логіку їх розвитку. Вирішення цього завдання зв'язано з формуванням художнього мислення, вміння самостійно застосовувати знання у нових умовах.

Обидва ці завдання реалізуються у єдності: усвідомлене ставлення до музики формується на основі досвіду її емоційного і образного сприймання, і навпаки.

Третє педагогічне завдання - це формування діяльнісно-практичного ставлення до музики у процесі її виконання. Його вирішення передбачає таку спрямованість формування музичної культури, яка зв'язана з розвитком музично-слухових уявлень і виконавських навичок. При цьому важливо надати учням відчуття внутрішньої спорідненості з процесом музичної творчості, втіленням музичних образів. Ця сторона музичного

навчання особливо приваблює молодших школярів. [6;20;46;101;148;156;168;181].

У практиці музичного навчання усі три завдання тісно взаємозв'язані. Їх усвідомлення вчителем стає основою для виявлення вихідного рівня музичного досвіду учнів, фіксації проміжного ступеня музичного розвитку і результатів формування музичної культури в умовах навчання у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах.

Таким чином, на основі представлених наукових положень можна зробити висновок, що навчання учнів відбувається у таких взаємопов'язаних напрямках: *емоційному* – завдяки розширенню асоціацій, чуттєвого переживання образного змісту музичних творів, а також естетико-оцінних суджень; *інтелектуальному* – через накопичення музично-теоретичного тезаурусу і осягнення різноманітних за жанрами музичних творів; *виконавському* (інструментальному) – через практичне застосування знань, умінь і навичок у практичній музично-інтерпретаційній діяльності.

Розглядаючи музичне навчання як процес взаємодії вчителя і учня, вчені в галузі музичної психології та педагогіки звертають увагу на те, що, з одного боку, вчитель керується у своїй діяльності метою музичного навчання; з іншого боку, в процесі оволодіння музичною культурою у школярів формуються певні якості особистості. Відповідно цих вчених хвилюють два основних питання:

1. В якій педагогічній формі доцільно розкривати зміст музичної культури, аби вона стала доступною школярам, відповідала їх психічним можливостям і впливала на формування особистості?

2. Які якості необхідно розвивати у школярів під час оволодіння музичною культурою?

Психологічна наука пропонує розглядати цю проблему з урахуванням фізіологічних розробок, пов'язаних з питаннями розвитку емоційної сфери, музичних здібностей, виконавського апарату піаніста, рухової діяльності

та механізмами творчого процесу (Д. Богоявленська, Л. Бочкарьов, Л. Виготський, В. Петрушин, В. Рибалка, В. Роменець, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Ю. Цигареллі).

Так, у музичній психології декларується, що психічні можливості дітей необхідно розглядати з урахуванням їх потенціального розвитку, а також тих вимог, які пред'являються школою до результатів педагогічного процесу. Якщо мета музичного навчання включатиме соціальні вимоги, враховуватиме вікові особливості учнів і тенденції їх розвитку, то воно не тільки буде випереджати розвиток, а й надасть йому певну спрямованість. Даний підхід набуває принципового значення для вивчення психічних можливостей школярів під час оволодіння музичною культурою.

Разом з тим, обгрунтовуючи з позицій сьогодення проблему психічного розвитку школяра, науковці враховують реальні суспільні умови, в яких живе і розвивається сучасна школа. Ці умови розглядаються як можливості психічного розвитку особистості. Вчені, з одного боку, підкреслюють величезну роль соціального досвіду школяра для формування музичної культури, а з іншого – роль життєвого змісту музики [128;134;137; 1141; 171; 206; 212; 216].

Результати досліджень психологів у галузі музичної освіти показали, що серед психічних особливостей сучасного школяра яскраво виступають інтелектуальні якості. Вже молодші школярі мають такі інтелектуальні можливості, які дозволяють їм на початковому етапі навчання засвоювати наукові основи знань [128]. Висловлені думки є перспективними для спрямованості музичних занять на формування музичної культури школярів, оскільки дозволяють враховувати динаміку інтелектуального розвитку учнів і ту функцію, яку виконують знання на різних етапах навчання.

Сучасною музичною психологією визнано, що музичний розвиток в цілому є багатограним і складним процесом. Одна з найважливіших його сторін зв'язана з розвитком комплексу спеціальних здібностей (музичний

слух, почуття музичного ритму, музична пам'ять). Але музичний розвиток учня не обмежується тільки виявленням й кристалізацією цих спеціальних здібностей. Не менш суттєвими виявляються й ті метаморфози, тобто, внутрішні зрушення, які відбуваються у сфері його музичного мислення і художньої свідомості.

Загальновідомо, що будь-яка мисленнєва діяльність людини завжди має своїми витокami знання про предмет і засновується на уявленнях і поняттях про той чи інший матеріал. Поза такими знаннями немає і не може бути інтелектуальних проявів. За визначенням К. Ушинського, розум людини розвивається тільки у «діях та реальних знаннях».

Це загальне дидактичне положення не втрачає свого значення й у специфічній сфері музичного мислення. Тут так само знання матеріалу, наявність певного фонду відомостей про нього стає необхідною передумовою будь-якої духовної діяльності. Узагальнюючи цю думку, Х. Раппопорт зауважував, що незважаючи на свою своєрідність, музичне мислення – це "людське мислення взагалі, яке проявляється в специфічній галузі музики" [140].

Формування і розвиток музичного інтелекту здійснюється під час поповнення й збагачення індивідуального досвіду. Така якість засновується на русі від незнання до знання, від знань нижчого порядку до знань більш диференційованих і глибоких. "Знати музичну літературу, тобто музичні твори у найбільшій кількості" - таке узагальнене визначення дає передова музична педагогіка відносно становлення й кристалізації музичної свідомості школярів [7;46; 156; 134; 212].

Таким чином, якщо розвинутий музичний інтелект є продуктом накопичення, асиміляції і наступної переробки відповідних знань, можна зробити наступний висновок: чим ширшими, різноманітнішими будуть загальні і спеціальні знання учня про музику, тим ширшим і більш глибоким буде його музичний тезаурус, тим більш розвинутою буде його музична культура. У процесі навчання гри на музичному інструменті

створюються оптимальні умови для систематичного поповнення багажу знань школяра, отримання ним широкої та різноманітної інформації.

Усе вищесказане доводить, що знання певного музичного матеріалу – музичних "фактів", явищ, основних закономірностей музичної мови – є обов'язковою передумовою музичного мислення. Однак зв'язки між музичними знаннями і відповідними формами музично-інтелектуальної діяльності виявляються складнішими. Знання про музику не просто дають поштовх тим чи іншим мисленнєвим операціям – вони формують ці операції, визначають їх структуру і внутрішній зміст. Розширені і поглиблені під час навчання знання, вливаючись у процеси музичного мислення, підіймають його на якісно новий, більш високий рівень. При цьому відкриваються сприятливі можливості для засвоєння нових, ще більш глибоких знань.

Музичне мислення починається з відчуття інтонації. Саме вона є основою музично-естетичного переживання. Відтак лаконічну формулу Б. Асаф'єва «Музика – це інтонація» необхідно розуміти широко, як «головного провідника» музичної змістовності, музичної думки, оскільки усе мистецтво звукових образів має інтонаційну основу. Емоційна реакція на інтонацію, проникнення в її виразну сутність стає вихідним пунктом музичного мислення, первинною формою орієнтування у сфері звукової виразності.

Скомпоновані, зведені до тієї або іншої системи музичні інтонації набувають можливості трансформуватися у мову музичного мистецтва. Поза музичною логікою, яка виявляє себе через широкий комплекс архітектонічних засобів, таких як форма, лад, гармонія, метро-ритм тощо музика не може вийти із хаосу випадкових, розрізнених інтонацій, піднятися до рівня мистецтва. Об'єктивні конструктивно-логічні категорії музичного мистецтва безпосередньо співвідносяться, знаходять відображення в музичній свідомості.

Осмилення логіки організації різних звукових структур від найпростіших до найбільш складних, «вміння оперувати музичним матеріалом, знаходити схожість та відмінність, аналізувати і синтезувати, встановлювати взаємозв'язки» є наступною функцією музичного мислення. На думку Г. Ципіна, вона має таке ж значення, як і перша функція, зв'язана з безпосередньою реакцією людини на виразну сутність інтонації. При цьому ця функція за своєю природою є більш складною, оскільки передбачає певну сформованість музичної свідомості індивіда [185].

У своїх працях вчений зазначає, що тільки проникнення у виразно-смісловий підтекст інтонації, з одного боку, і осмилення логічної організації звукових структур – з іншої, створює у своєму синтезі музичне мислення у повному обсязі цього поняття. Мислення відображує в свідомості людини музичний образ, який утворюється в сукупності та діалектичній єдності раціонального і емоційного. Узагальнено-абстрактне в ньому виявляє себе через поняття. Так, наприклад, різні елементи музичної виразності, суттєві ознаки стилів, жанрів, форм – усе це відображується в свідомості музиканта через певні системи уявлень і понять. Тому рівень розвитку музичного мислення прямо і безпосередньо залежить від якості оволодіння існуючими поняттями, їх змістовності й широти узагальнення [186,69].

Підкреслимо також, що долучаючись до діяльності, зв'язаної з виконавством, музичний інтелект отримує можливість всебічного, гармонійного розвитку. У цьому зв'язку Г. Нейгауз писав, що з деякими із своїх учнів він постійно проходив на п'єсах, які вони грали, короткий курс гармонії, аналізу форм та ін., поки учні не навчились мислити як музиканти [115, 24].

Дійсно, художнє виконання музики запроваджує в дію усі "механізми" музичного мислення, відбивається на усій його структурі. Якщо завдання виконавця полягає в тому, щоб інтерпретувати звуковий образ, то це

передбачає проникнення у виразно-сміслову сутність музичних інтонацій і усвідомлення конструктивно-логічних процесів організації матеріалу.

Інтерпретуючи музичний твір, виконавець не може ігнорувати його жанрову і стилістичну специфіку. Крім того, вищою метою виконавця має бути не пасивна її "передача", не елементарне репродукування, а самостійне переосмислення, тобто інтерпретація як художньо - творче втілення задуму.

При цьому інтелектуальні операції музиканта-виконавця мають, як правило, яскраво виражену емоційну зафарбованість. Так, наприклад, розуміння форми і змісту музики здатне значно посилити відповідне естетичне переживання, тобто інтелектуальна активність трансформується за певними обставинами в емоційну.

Разом з тим існує й зворотній зв'язок між інтелектуальним і емоційним. Не випадково досвідчені музиканти підкреслюють, що коли вони грають, глибоко відчуваючи музику, ясно виступають на поверхню глибинні пласти музики та їх закономірності. Тому можна сказати, що виконання музики – це емоційно насичена у своїй основі дія, яка активізує музичне мислення, створює умови для ефективного протікання музично-інтелектуальних процесів.

Таким чином, на початковому етапі навчання дуже важливо, щоб знання виступали переважно в якості широких орієнтирів, які сприяють залученню життєвого досвіду дітей у процес засвоєння музичного твору. У подальшому вони стають підґрунтям, на якому будується їх пізнавальна діяльність. Такий підхід сучасної музичної психології до розуміння ролі знань в розумовому розвитку школярів орієнтує на значні пізнавальні можливості у формуванні музичної культури і застерігає від вузького розуміння цих можливостей.

Урахування особливостей емоційної сфери стає важливим тому, що в ній природно виражаються і розвиваються музичні здібності школярів. Їх в музичній психології розглядають як специфічну форму пізнавальних

здібностей, котрі проявляються в особливій духовній діяльності людини [169, 36- 55].

Наприклад, Б. Теплов розрізняв музичні здібності у широкому і вузькому смислі слова. Перші – це здібності орієнтуватися в інтонаційно-образній, емоційній сфері музики. Другі здібності дозволяють орієнтуватися в акустичній сфері музики (ладове чуття, чуття ритму і музично-слухові уявлення). При чому в самому процесі сприймання музики музичні здібності зв'язані з образно-змістовою стороною твору [с. 55]. Таке розуміння музичних здібностей стає основою для встановлення більш широких зв'язків зорових, рухових та інших здібностей зі слухом, розвитку мелодійного слуху як узагальненої музичної здібності, включення музичних знань до процесу сприйняття і виконання музики у якості її пізнавальної основи. Опора на дане положення дозволяє розглядати проблему розвитку музичних здібностей як шлях до формування музичної культури школярів.

Важливо зазначити, що педагогіка мистецтва в Україні має значні здобутки у дослідженні проблеми музичного навчання і виховання учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти. Зокрема науковцями розглянуто питання розвитку музично-творчих здібностей та пізнавальної активності учнів (О. Деркач, А. Король, С. Ліпська, В. Рагозіна, О. Палаженко, К. Стецюк), формування їх музично-естетичних якостей (Н. Гузій, В. Шульгіна, О. Щолокова), розвиток інтересу та морально-ціннісного ставлення до музичного виконавства (Т. Кротова, Л. Кузьмінська), формування слухо-моторних уявлень (М. Матковська).

З точки зору теорії і методики навчання у позашкільних мистецьких закладах безсумнівний інтерес становлять монографії та статті таких відомих педагогів – дослідників, як О. Алексеев, Л. Баренбойм, Т. Бірмак, Бянь Мен, Гу Юфей, Гуї Нілі, Ін Шичжен, А. Каузова, Г. Коган, Г. Нейгауз, А. Малінковська, Б. Міліч, А. Ніколаєв, Г. Прокоф'єв, С. Савшинський, С. Фейнберг, в роботах яких різні аспекти формування

музичної культури особистості в процесі фортепіанного навчання кваліфіковано аналізуються і конкретизуються.

Ці вчені наголошують, що в музичній освіті з точки зору розвитку музичної культури учня слід виходити з того, що необхідно навчити учня сприймати мистецтво музики самостійно, аби його музична свідомість і навколишній музичний світ як форма існування культури ставала органічною єдністю образного і логічного. Тобто, музична освіта повинна сприяти особистості не тільки пізнавати закономірності музичного мистецтва, а й оволодівати мистецтвом інтерпретації різноманітних явищ музичної дійсності, розуміння власного музичного «Я» і музичної виразності загальнолюдського досвіду. Відтак, в музичному розвитку учня важливо не обмежувати його ініціативу, оскільки він сам визначитися у своїй музичній діяльності та її результатах.

Доповнюють цю наукову палітру праці, присвячені питанням музичного виконавства (В. Белікова, М. Давидов, Н. Корихалова, Я. Мільштейн, В. Москаленко), а також розвитку творчої активності учнів шляхом залучення їх до різних видів музично-виконавської діяльності (О. Деркач, А. Каузова, В. Крюкова, В. Рагозіна, Р. Тельчарова, В. Холоденко, Л. Школяр).

Узагальнення досліджень цих науковців дозволило з'ясувати, що розвиток музичної культури молодших школярів насамперед пов'язується з удосконаленням навчального процесу, який ґрунтується на засадах національних і загальнолюдських музичних цінностях, їх значущості для духовного становлення особистості. При цьому підкреслюється, що такий підхід має починатися з перших кроків навчання, адже від того, як і в якій послідовності будуть формуватися музичні уявлення юного музиканта, залежить не тільки якість навчання, а й загальний рівень його музично - естетичного розвитку.

Цілеспрямоване формування здатності відчувати, розуміти музику пробуджує до активної музичної діяльності, а засвоєння системи знань,

вмінь та навичок у процесі спеціально організованого навчання дозволяє її здійснювати.

Цей процес відбувається від елементарного образно-слухового уявлення, через практичну діяльність, до оволодіння знанням як здібності активного творчого застосування. Іншими словами, чим більший обсяг навчального матеріалу, поглиблення його естетичної та соціальної спрямованості, тим більше зусиль потребується для його засвоєння, тим вищою стає інтенсивність навчання. Наочно цей феномен представлений на рис. 1.2.

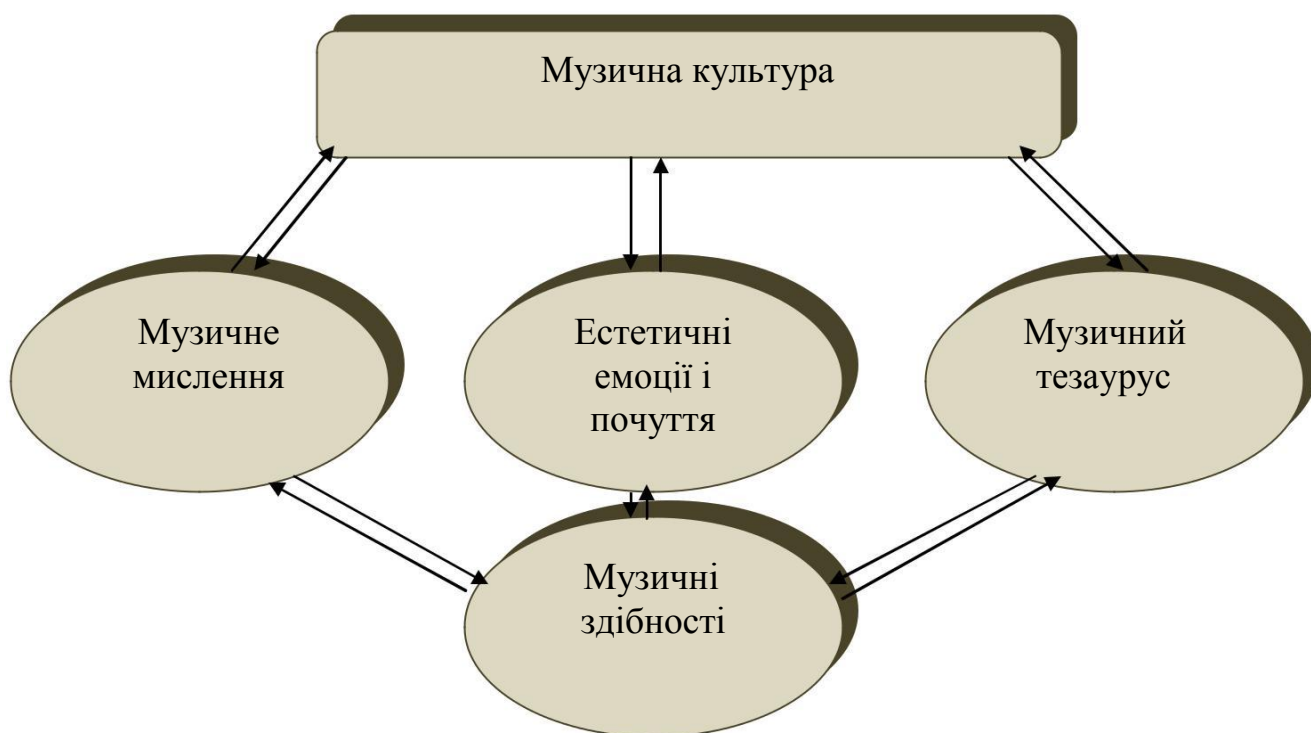


Рис. 1.2. Складові музичної культури

З огляду на ці положення ми у своєму дослідженні розглядаємо *музичну культуру молодших школярів у процесі фортепіанного навчання як особистісне утворення, котре передбачає розвинуті естетичні емоції і почуття, сформовані музично-слухові уявлення і виконавські навички, вміння сприймати музичні твори і застосовувати отримані музичні знання, завдяки чому набувається досвід спілкування*

з музичними творами та можливість їх інтерпретувати у власній виконавській діяльності.

Одна із специфічних особливостей формування музичної культури молодших школярів полягає в тому, що її основою служить сам художній об'єкт – репертуар. Цю рису музичної культури можна назвати дорогоцінною, оскільки учнів «вчать», знаходяться поруч з ними найвидатніші композитори різних часів і народів. Разом з тим, це накладає особливу відповідальність у виборі репертуару, пов'язаного у даному випадку з художнім розвитком і вихованням юного музиканта. Так, наприклад, педагоги (Д. Благой, М. Копчевський, Б. Міліч) звертають увагу на багатство і різноманітність репертуару для початкового фортепіанного навчання у відношенні жанрів і стилів, часу створення, національних і творчих індивідуальних особливостей музичних творів. Доказом цієї думки є численні авторські нотні збірки і хрестоматії, в яких представлені твори з яскравими художніми образами. Їх широке застосування сприятиме розвитку емоційної сфери та асоціативного мислення учнів.

Зазначимо, що виникнення фортепіанного репертуару в Китаї дослідники відносять до середини ХХ століття. За цей час було створено понад тисячі творів, які поступово включаються у педагогічний репертуар і виконуються учнями різного віку. Треба підкреслити, що китайські фортепіанні твори мають свої особливості. Своєрідну національну неповторність їм надає пентатоніка – п'ятизвучна система, виникнення якої китайські теоретики музики відносять до IV століття до н.е.

Але давні китайці були знайомі й з акустичною 12-ступеневою хроматичною системою, з якої вони відбирали звуки для пентатонічних ладів. Усі дванадцять ступенів були певним чином зв'язані з уявленнями людей про життя, природу, суспільство. Кожний з дванадцяти звуків асоціювався з 12 годинами доби, 12 місяців року, кожному звуку відповідав певний колір. До характерних рис китайських мелодій

відносяться комбінування інтонацій шляхом зворотних (дзеркальних) поспівок, швидких переходів з високого до низького регістрів і навпаки, «зависання» на опорних тонах, повторення та імітації найбільш виразних інтонацій та мелодичних зворотів.

Отже, сучасна китайська фортепіанна музика відображує два основних напрямки: один намагається зберегти і втілити національний стиль, в якому панує пентатоніка як історично утворений музичний лад; інший напрямок демонструє запозичення і творче перетворення елементів західноєвропейської і слов'янської музичної культур, досягнень сучасного професійного музичного мистецтва.

У творах китайських композиторів знайшли відображення картини природи, побуту, світ дитячих образів. Фортепіанний репертуар містить твори різної складності, що дозволяє використовувати їх на різних етапах навчання, для різних вікових категорій учнів. Умовно ці твори можна розподілити на три частини, а саме:

- класичні китайські п'єси (вони, як правило, засновані на пентатоніці, мають імпровізаційну манеру викладення матеріалу і створені в одночасній або тричасній формі).
- обробки народних пісень або танців, які зберігають структуру національного першоджерела і створені найчастіше у варіаційній або вільній формі;
- п'єси, створені у формах і жанрах, запозичених з європейської музики із застосуванням сучасних засобів виразності.

Завдяки такому різноманіттю китайські педагоги мають можливість обирати п'єси, що відповідають певному рівню підготовки учнів та їх уподобанням і тим самим впливати на характер і якість музичного навчання.

У зв'язку з цим проаналізуємо музичний репертуар європейських і китайських композиторів, на якому ґрунтується фортепіанне навчання

молодших школярів у спеціалізованих навчальних закладах України і Китаю.

Аналізуючи різні збірки дитячих п'єс, можна дійти висновку, що вони поділяються на твори, зв'язані з народно-жанровою основою – трьома китами музики (за образним виразом Д. Кабалевського): піснею, танцем і маршем і п'єси з конкретно-образним змістом, відображеним у їх назвах. До останніх належать твори зображального характеру, п'єси з певним сюжетом, тобто ті, в яких відображені образи навколишньої дійсності, різні сторони внутрішнього світу дитини.

Саме ці твори, демонструючи прості взірці програмної музики, у найбільш прямій, наочній і доступній формі сприяють відчуттю і розумінню тісного зв'язку музики із життям, таким важливим для кожного, хто знайомиться з музичним мистецтвом. Зв'язок із життям досить наочно проявляється у зображальних можливостях музики. Ця властивість музичного мистецтва допомагає у більш доступній, елементарній формі розвинути художню уяву учнів-виконавців. Елементи зображальності зустрічаються у п'єсах з різноманітною тематикою – відображенням картин природи, сцен навколишнього життя, «музичних казках» і портретах. Разом з тим, зображувальність у всіх цих галузях може ґрунтуватись на різних факторах – від «прямого» наслідування до використання «додаткових» засобів, зв'язаних із характерною узагальненістю музичної мови. Зазначимо, що розвитку уяви прекрасно сприяють п'єси, які наслідують звуки природи, звучання різних музичних інструментів, зокрема таких як рог, гармоніка, шарманка.

Невичерпним джерелом натхнення композиторів завжди була і залишається природа. У дитячих фортепіанних п'єсах можна виділити найбільш характерні образи, які розкривають почуття, настрої, пробуджені різними порами року або різними періодами дня. Не зважаючи на багатогранність її відображення, в п'єсах можна виділити найбільш характерні образи. Це почуття і настрої, пробуджені різними порами року

або ті, що малюють різні часові відтинки. Багато художніх образів присвячені квітам та різним представникам тваринного світу. Відповідаючи інтересу до живих істот, такому характерному для дитячого віку, тематика таких п'єс (так само як у книгах) виховує почуття любові, гуманного ставлення до різних проявів життя (п'єси "Збирання чаю і ловля метеликів" Сюн Йи Лін, "Музика заката", "Синій колір" Лі Інхя, "Пейзаж", "Повернення додому" Лін Гуан Сюана, "Птахи грають між собою", "Квіти абрикосу" Лі Гуан Сюана, "Колисковаморському конику", "Веселі їжачата" та "Сонячні зайчики" Е. Бриліна, «Дятел» В. Подвали.

Багато дитячих п'єс присвячено різноманітним іграм, характерною особливістю яких є дієвість і динамічність. Вони певною мірою відображують саму сутність музичного мистецтва – розвиток у часі. При цьому треба зазначити, що ці дії добре знайомі учням, що також сприяє безпосередньому втіленню їх музичних образів. Нарешті, деякі ігри є свого роду сценками (скажімо, п'єса "Гра в хованку" Дін-Шан-де, тобто містить елементи сюжету, фабули. Саме на різних п'єсах-сценах розвиваються початкові уявлення щодо важливої властивості музичних творів – драматургії, яка отримує певне, досить конкретне життєве втілення.

Один з важливих різновидів п'єс з образними назвами зв'язаний зі створенням своєрідних музичних портретів, що виявляють різні сторони людського характеру. Підкреслення в «музичних портретах» провідної риси характеру допомагає розвинути асоціативне мислення учнів. До найбільш легких п'єс, в яких розкриваються психологічні характеристики дітей, належать "Гра в хованку" Дін-Шан-де.

Серед дитячих фортепіанних п'єс часто зустрічаються музичні казки. Такими є "Баба-Яга" П. Чайковського, "Чаклун" Г. Свиридова, "Танок ельфів" Е. Гріга, "Марш коників" С. Прокоф'єва. Є також п'єси-казки, назви яких характеризують емоційну зафарбованість того, що відбувається

в музиці (наприклад, "Весела казка" і "Сумна казка" Д. Шостаковича, "Страшна казка" К. Хачатуряна тощо).

Треба зазначити, що дитячі п'єси з образними назвами відрізняються різним ступенем конкретності (наприклад, одні п'єси мають конкретні назви - "*Китайська флейта і барабан в сутінках*" Лі Інхая, "*Святковий танець*" Тінь-Шан-де. Іншим творам автори подають лише загальні вказівки щодо музичної образності, звуконаслідування. До таких п'єс належать "Подорож за місто" Тінь-Шан-де. Такі п'єси надзвичайно корисні для знаходження учнями словесних визначень музичних образів, почуттів, настроїв, оскільки вони дають орієнтир для пробудження власних фантазій учнів.

Багато різноманітних асоціацій викликають п'єси танцювального характеру. Так, Менует Г. Свиридова зв'язується із давніми часами, серія вальсів Шостаковича «Вальс-пісня», «Вальс-жарт», «Ліричний вальс», «Вальс квітів» нагадує про багатоманітність почуттів і настроїв, виражених цим «королем танців», «Полька» Чайковського, «Іспанський танок» Шостаковича, «ліричні танці» Е. Гріга, "Святковий танець" Тінь-Шань-де підкреслюють національні особливості, притаманні різним народам.

Так само багато асоціацій можуть викликати й п'єси з назвами «Етюд», «Прелюдія», «Токата», «Скерцо». Наприклад, граючи «Етюд» А. Хачатуряна, легко уявити собі потяг, який швидко рухається. «Маленька токата» Г. Свиридова, за словами композитора, навіяна образом вершника на коні.

Окрім розвитку художньої уяви, розуміння зв'язків музики із життям, п'єси з образним, характерними назвами можуть відігравати значну роль для усвідомлення учнями засобів музичної виразності, а також загальних закономірностей, притаманних музичному мистецтву. Іноді саме ці завдання стають в центрі уваги авторів дитячих творів. Так, наприклад, п'єса Ю. Левітіна «Один за одним» дає конкретно-образне уявлення щодо

характерного для музики поняття канонічного твору, твір «Дзеркало» у наочній формі втілює принцип звучання теми в оберненні тощо.

Безумовно, необхідним доповненням під час розучування таких п'єс стає відповідне пояснення педагога, яке дає можливість привернути увагу учнів не тільки до того, що передає і виражає музика, а й до того, яким способом вона це робить, чому таким чином впливає на нас. Саме таким шляхом, на думку Г. Нейгауза, досягається справжня різнобічність музичного навчання в спеціальних індивідуальних класах. Він підкреслював, що «вчитель на будь-якому інструменті... повинен перш за все бути вчителем, тобто тлумачем музики» і що особливо це необхідно на нижчих ступенях розвитку». «Тут вже особливо потрібен комплексний метод навчання, - продовжував Нейгауз – тобто вчитель повинен донести до учня не тільки «зміст» твору, не тільки заразити його поетичним образом, але й дати йому докладний аналіз форми, структури в цілому і в деталях, гармонії, мелодії, поліфонії, фортепіанної фактури, коротше, він повинен бути одночасно й істориком музики, і теоретиком, учителем сольфеджіо, гармонії, контрапункту і гри на фортепіано». (115,194).

Для наочної демонстрації значення певних засобів музичної виразності може стати корисним застосування аналогій, співставлень з іншими п'єсами, адже твори з близьким змістом часто засновуються на схожих виразних прийомах, наприклад, неперервність руху послуговує для зображення бігу, кружляння; низький регістр або гармонічна «жорсткість» часто зв'язані з втіленням фантастичних, «лякаючих» образів; яскраво виражене двоголосся, діалогічність є типовими для творів, які передають бесіди або спори.

Так само використання співставлень, аналогій, паралелей між різними видами мистецтва стають могутнім засобом повноцінного художньо-естетичного виховання і формування музичної культури молодших школярів, адже, як зазначав ще Р. Шуман, «естетика одного мистецтва є естетикою й другого; тільки матеріал відрізняється» [192, 87].

Самі назви багатьох п'єс у збірках допомагають відчутти зв'язок між різними видами мистецтва. Наприклад, слово «альбом», яке часто зустрічається в дитячій музичній літературі, мов би підкреслює наближеність музики до образотворчого мистецтва, а велика кількість п'єс – насамперед «казок» - показує спорідненість музики і літератури. Якщо п'єси з образними, характерними назвами у найбільш наочній формі сприяють відчуттю зв'язків музики з життям, то порівняння таких п'єс з взірцями літературного або образотворчого мистецтва в змозі ще більше розширити і поглибити розуміння такого зв'язку і водночас більш яскраво відчутти особливості відображення навколишнього світу саме в звуках, специфікою музичної мови.

Отже, короткий аналіз музичних п'єс, створених європейськими і китайськими композиторами для дітей, показав, наскільки різноманітним може бути репертуар учнів спеціалізованих музичних закладів.

Разом з тим із методичної літератури відомо, що засвоєння репертуару учнями молодших класів є складним процесом, в якому виділяються сприйняття, осмислення та застосування на практиці. Кожна з цих складових має свою специфіку і характеризується певною послідовністю.

Засвоєння різноманітного музичного репертуару дозволяє школярам розширити власні музичні знання та сформувані свої естетико-оцінні судження, а також бути здатними до самореалізації в творчому процесі виконання та інтерпретації музики. Характер його засвоєння залежить від цілеспрямованої організації навчального процесу і послідовного застосування інтенсивних методів роботи.

Необхідним доповненням під час розучування подібних п'єс стають відповідні пояснення педагога, які дозволяють привернути увагу учнів не тільки до того, що передає і виражає музика, а й до того, яким чином вона це робить, чому викликає в нас те або інше враження. Саме цим шляхом

досягається справжня різнобічність музичного навчання у дитячих музичних школах.

При цьому критерій відбору п'єс з точки зору художнього розвитку учнів засновується на принципі педагогічної доцільності, який поєднує доступність образного сприйняття з відтворенням музичного тексту, поступове і послідовне ускладнення художніх завдань, індивідуальний підхід, який враховує характер здібностей і потреб кожного учня на даному етапі навчання. Тільки у такому випадку вони забезпечують розвиток художньої уяви та усвідомлення засобів музичної виразності, розвиваючи в цілому музичну культуру молодших школярів.

Відтак навчання у позашкільних спеціалізованих музичних закладах має передбачати цілісну систему художньо-естетичного розвитку учнів, спрямовану на комплексний розвиток особистісних якостей, творчих здібностей та виконавських умінь, а також формування естетичної свідомості та духовної культури, що в результаті забезпечує творчу самореалізацію в процесі різноманітної музичної діяльності.

Потреба у пошуку відповідного організаційно-методичного забезпечення процесу формування музичної культури учнів у системі позашкільної спеціалізованої музичної освіти з метою її удосконалення особливо зростає в останні роки, оскільки до навчання залучаються учні з різною музичною обдарованістю. Методику організації цього процесу розглянемо у наступному розділі.

Висновки до першого розділу

Аналіз науково-теоретичної і навчально-методичної літератури з питань формування музичної культури молодших школярів дозволяє зробити ряд висновків:

1. На основі ретроспективного аналізу проблеми дослідження виявлено, що в кожний історичний період поняття «культура»

наповнювалось особливим змістом. Зокрема, згідно західноєвропейської традиції (Цицерон, Д. Віко, Г. Гегель, І. Кант, К. Леві-Стросс, М. Фуко, А. Швейцер) вона характеризувалась як спосіб існування і кінцевий результат певного виду праці, прояв суспільно узагальнених поглядів на існуючу дійсність через пізнання загальних законів природи, суспільства і людського мислення, а також як міра інтелігентності, засіб плекання людської душі, духовну цінність. За традицією української культурологічної школи культура розглядається в якості способу людського існування, можливість пристосовуватись і перетворювати природне середовище, що проявляється в особливостях світтовідчуття, емоцій, мислення і поведінки.

Відповідно поняття «музична культура» сучасними дослідниками трактується як специфічна форма художнього відображення дійсності і творчої діяльності людини (В. Кудін, Л. Левчук, В. Панченко), як духовна цінність і форма спілкування між людьми (Б. Асаф'єв, Л. Казанцева, А. Сохор, Л. Мазель), а її розвиток ототожнюється вченими з процесами освіти. Натомість сучасні китайські педагоги-музиканти, спираючись на давньокитайських філософів (Жуань Цзи, Конфуцій, Лінь Цзинь-жу, Се Тяо, Су Ши), а також на традиції китайського менталітету, під впливом західного досвіду намагаються модернізувати національну музичну культуру й науково осмислити її в педагогічному аспекті.

Усвідомлення особливостей західної та східної традиції музикування дозволяє представити дефініцію «музична культура» як динамічне і комплексне утворення, яке характеризується певним рівнем музичного розвитку, музично-естетичною свідомістю і передбачає поступове накопичення музичного досвіду в різних видах виконавської діяльності.

2. Обгрунтовано, що з педагогічної точки зору поняття «музична культура» визначається як джерело і соціальний регулятор духовних і моральних цінностей людини, з якого наповнюється зміст музичної освіти. Серед відомих дослідників, увагу яких було спрямовано на розв'язання

даної проблеми, – Л. Горюнова, Ін Шичжень, Дань Чжаон, Д. Кабалевський, Лі Інхай, О. Мелік-Пашаєв, Р. Тельчарова, Л. Школяр та ін. Ці вчені інтерпретують дане поняття як створення свого власного внутрішнього світу завдяки формуванню інтересу до музики, художньо-образного мислення, творчої активності у різних формах спілкування з музичним мистецтвом.

3. З'ясовано, що сучасна система позашкільної музичної освіти в Україні і Китаї має певні відмінності. Якщо основними завданнями українських закладів є залучення до активної музичної діяльності широкого кола учнів, формування естетичних смаків, ціннісних орієнтацій і музично-творчих здібностей, то в китайських навчальних закладах більше уваги приділяється розвитку ігрового апарату учнів, формуванню відповідних умінь і навичок. Таке становище не сприяє розвитку емоційно-чуттєвого досвіду учнів, збагачення їх комунікативних навичок у виконавській діяльності, що негативно впливає на формування їх музичної культури. У зв'язку з цим китайські педагоги відмічають важливість застосування здобутків світової музичної педагогіки і необхідність використовувати досвід найкращих педагогів у галузі фортепіанного навчання.

4. Визначено, що навчання учнів у позашкільних музичних закладах має відбуватися у таких взаємопов'язаних напрямках: *емоційному* – завдяки розширенню асоціацій, чуттєвого переживання образного змісту музичних творів, а також естетико-оцінних суджень; *інтелектуальному* – через накопичення музично-теоретичного тезаурусу і осягнення різноманітних за жанрами музичних творів; *виконавському* (інструментальному) – через практичне застосування знань, умінь і навичок у практичній музично-інтерпретаційній діяльності.

5. У процесі розгляду феномена «музична культура молодших школярів» було з'ясовано, що процес його формування відбувається від елементарного образно-слухового уявлення через оволодіння знаннями та

уміннями до творчої інтерпретації музичних творів. Це дозволяє розглядати музичну культуру молодших школярів як особистісне утворення, котре передбачає розвинуті естетичні емоції і почуття, сформовані музично-слухові уявлення і виконавські навички, а також уміння сприймати музичні твори і застосовувати отримані музичні знання, завдяки чому набувається досвід спілкування з музичними творами та можливість їх використовувати у власній виконавській діяльності.

Перспективними напрямками формування музичної культури молодших школярів визнано: комплексний розвиток особистісних якостей, творчих здібностей та виконавських умінь молодших школярів, а також формування естетичної та духовної свідомості, що в результаті забезпечує творчу самореалізацію в умовах різноманітної музичної діяльності.

- Результати даного розділу висвітлені у таких публікаціях автора: 1. Дін Юнь. Формування музичної культури молодших школярів на початковому етапі фортепіанного навчання//Теорія і методика мистецької освіти. Часопис НПУ ім. М. Драгоманова. –вип. 15/20. – С 76-82.
2. Дін Юнь. Особливості розвитку музичного мислення у процесі фортепіанного навчання молодших школярів //Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору, вип.. 3,м. Вінниця, 2015, С.
3. Дін Юнь. Сучасні погляди на проблему формування музичної культури молодших школярів/ Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, вип.53. – м. Умань, 2015. – С. 160-170.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У МИСТЕЦЬКИХ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

3.6 другому розділі подається обґрунтування організаційно-методичної моделі формування музичної культури молодших школярів у позашкільних музичних навчальних закладах, презентуються принципи і педагогічні умови, на яких засновується цей процес, розкривається зміст структурних компонентів музичної культури молодших школярів, визначаються методи і етапи дослідно-експериментальної роботи з формування означеного феномена.

Принципи і педагогічні умови формування музичної культури молодших школярів розглядаються з точки зору культурологічного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного і творчо-діяльнісного підходів, які функціонують у навчальному процесі.

2.1. Принципи і педагогічні умови формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження показав, що формування музичної культури молодших школярів у спеціалізованих навчальних закладах часто відбувається спонтанно, під впливом соціокультурних факторів. Таке навчання не має на учнів суттєвого впливу. При цьому становлення художньої свідомості учнів, розвиток їх загального світогляду, кристалізації музично-слухової сфери, музичного інтелекту здійснюється довільно. Педагоги не намагаються досягти у роботі з учнями максимально розвивального ефекту, тому урок музики не перетворюється в урок мистецтва і не пов'язується з мисленням учня, а значить й з формуванням його музичної культури.

Разом з тим, для набуття значущих для особистості якостей важливо мобілізувати власні потенції учня, навчити їх відчувати палітру емоцій у всій її різноманітності, отримувати радість від спілкування з музикою.

Отже, під формуванням музичної культури молодших школярів ми розуміємо процес цілеспрямованого впливу на художню свідомість учня в умовах інструментально-виконавської діяльності, а також розвиток його загально - музичних і естетико - творчих здібностей.

результаті узагальнення науково-методичної літератури було з'ясовано, що спрямованість навчання на формування музичної культури молодших школярів вимагає переорієнтації існуючих у цій галузі підходів □ принципів, врахування нових поглядів та ідей, якими збагатилась останнім часом педагогіка мистецтва. Їх застосування ґрунтуються на визнанні школяра особистістю, здатною до самовдосконалення і самореалізації. Внаслідок цього учень усвідомлює смисл навчання, у нього виробляється активна позиція під час набуття нових знань та виконавських умінь, можливість вибору форми участі в цьому процесі.

нашому дослідженні ми дотримувались думки В. Мацкевича, який розглядає поняття «підхід» як комплекс парадигмальних, синтагматичних, прагматичних структур і механізмів у пізнанні або практиці. Наводячи приклади застосування різних підходів у науковому пізнанні, автор звертає увагу на те, що підходи можуть історично змінюватись або конфліктувати між собою, вступати в протиріччя і навіть зумовлювати виникнення наукових революцій. Але на сучасному етапі наукового пізнання вони не протиставляються, а навпаки, співіснують, додаючи дослідженню більшої наукоємності і плюралізму. З огляду на це положення в основу організаційно-методичної моделі формування музичної культури молодших школярів було покладено ідею розвивального навчання на засадах *культурологічного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного і творчо-діяльнісного підходів*. Їх застосування у нашому дослідженні вимагає більш докладного висвітлення і пояснення.

Сьогодні українські та китайські вчені, як і більшість європейських педагогів, є прихильниками культурологічної парадигми у педагогічній діяльності. Культурологічний підхід дозволяє повернути гуманітарній освіті функції протистояння бездуховності людських відносин, формує навички комунікаційної, епістеміологічної та культурної толерантності, забезпечує набуття досвіду креативного ставлення до дійсності. Він передбачає орієнтацію на різноманітність культурних цінностей і норм, визнання їх рівноправності та рівної значущості в освітньому процесі. Культурологічний підхід безпосередньо впливає на організацію змісту освіти, тобто на здатність освітнього процесу відтворювати національні та загальнолюдські культурні цінності в їх взаємозалежності, а також відповідати культурним традиціям і створювати нові культурні зв'язки.

Музичну освіту на культурологічних засадах можна розглядати як процес, який складається з декількох послідовних етапів. Ці етапи визначаються на основі існуючих уявлень щодо фаз психофізіологічного розвитку учня з урахуванням вікових особливостей його світосприймання. При цьому кожний етап завершується якісним результатом, переходом на новий рівень музичного мислення.

Використання **особистісно-орієнтованого підходу** в процесі музично-інструментального навчання зумовлено тим, що він спрямований на вирішення ключових проблем гуманізації освіти: підвищення престижу освіти; розвиток в учнів стійкого інтересу до пізнання, бажання та вміння самостійно вчитися; подолання труднощів, викликаних генетично та соціально обумовленими відмінностями у рівні розвитку дітей.

Взаємодоповнюючий внесок у вивчення цієї проблеми зробили такі відомі психологи і педагоги, як Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, С. Кульневич, О. Пехота, С. Подмазін, В. Рибалка, В. Серіков, А. Хуторський, І. Якиманська та інші. Своїми працями вони довели, що метою особистісно-орієнтованого навчання є виявлення суб'єктного досвіду кожного учня і надання психолого-педагогічної допомоги в

становленні його індивідуальності, в життєвому самовизначенні й самореалізації. Адже кожна особистість має свій набір індивідуальних якостей і технічних можливостей, зумовлених відмінностями фізіолого-анатомічних особливостей і спеціальних здібностей.

Разом з тим особистісно-орієнтований підхід у даній ситуації спирається на положення, представлені у працях педагогів-музикантів – Л. Баренбойма, Н. Любомудрової, Б. Міліча, Г. Ципіна та ін. Вони зазначають, що індивідуальні заняття за музичним інструментом дозволяють вчителю повною мірою виявляти характерні особливості учня і здійснювати на нього безпосередній вплив. На таких заняттях він ближче знайомиться з учнем, може завоювати його авторитет, тому методи, засоби, прийоми і форми організації навчального процесу мають орієнтуватися на особистість учня з урахуванням його пізнавальних можливостей і музичних задатків, враховувати його особистісний досвід, формувати довірливі відношення в процесі навчання, створювати «ситуації успіху», надавати умови для творчої і самостійної діяльності.

Так, наприклад, серед педагогів у галузі фортепіанного навчання довгий час існувала думка, що важливою умовою для гри на фортепіано є руки з довгими пальцями. Разом з тим педагогічний досвід показав, що досягнути значної піаністичної техніки можна і «великими», і «маленькими» руками. З одного боку, великими руками легше грати акорди в широкому розташуванні; з іншого боку, маленькі руки точніше керують чутливістю кінчиків пальців, більше відчують глибину клавіш.

Цікавим в цьому плані є погляд С. Савшинського, який у своїй роботі «Піаніст і його робота» прийшов до важливого висновку: «Спритність, сила та інші якості піаністичних рухів мають панівне значення. Адже піаніст грає не рухи, а музику, яка втілюється завдяки рухам. Вони є закономірною відповіддю психіки не на рухові або акустичні, а на музичні сигнали, тобто на уявлення музичних звучань або «сигналів», що їх вмикають - нотні знаки. Нотні зображення стають

сигналом для мелодичного руху, ритму, гармоній та інших елементів виразної музичної мови» [153, 52].

Близьких поглядів дотримуються й китайські педагоги-піаністи Чжао Сяошень і Гао Цонжен. Зокрема Чжао Сяошень у своїй роботі «Рояльная игра: природженные условия, талант, трудоспособность» дійшов до таких висновків: а) для піаністичного розвитку учня оптимальними можна вважати десять відносно рівномірних пальців середньої за розміром руки; б) не зважаючи на те, які руки має учень, після правильного та серйозного тренування він може добре грати на роялі. Лише для «худенької руки», вважає автор, потрібні більш інтенсивні тренування, ніж для «товстої руки» [235, 1].

Важливість застосування особистісно-орієнтованого підходу наочно виявляється під час підбору навчального репертуару. Він, з одного боку, засновується на розширенні репертуару за рахунок звернення до якомога більшої кількості музичних творів, більшого кола музичних явищ, що сприяє збагаченню музичного досвіду і накопиченню різних музичних вражень. З іншого боку, він має враховувати технічні можливості учня, швидкість його мисленнєвої діяльності. Таким чином, особистісно-орієнтований підхід передбачає застосування цілої групи методів навчання і виховання, які корелюють з психічним станом та індивідуальними властивостями кожного учня.

У контексті формування музичної культури молодших школярів звертаємо увагу на аксіологічний підхід. Його концептуальні засади в освіті вивчали Б. Гершунський, Є. Бондаревська, Р. Бенедикт, Д. Гришин, Н. Щуркова, П. Щедровецький та ін. Так, на думку Б. Гершунського, аксіологія вивчає ціннісні орієнтації, які визначають шлях до усвідомлення та розповсюдження національних цінностей, а також їх розвиток в історичній проекції [235, 77].

За визначенням науковців, центральним поняттям аксіології є «цінності», яке характеризує соціокультурне значення явищ дійсності,

включених у ціннісні відношення. Воно формується на основі розрізнення людиною добра і зла, красивого і потворного та інших культурно значимих характеристик дійсності.

У галузі мистецької, зокрема, музичної освіти застосуванню аксіологічного підходу присвячені праці Г. Падалки, О. Рудницької, О. Щолокової. За їх переконанням, аксіологічний підхід ґрунтується на соціальній природі цінностей, рефлексії смислу життєвих питань з позицій позитивних емоцій, впливу якісного відбору цінностей на формування ціннісних орієнтирів особистості, на розвиток її духовно-морального і творчого начал, на ціннісні результати у всіх сферах життєдіяльності.

Науковці також виходять з ідеї, стосовно якої становлення духовно-творчої особистості можливе тільки на основі постійного і послідовного формування «діалектичної тріади»: ціннісна свідомість - ціннісне ставлення-ціннісне відтворення. Вони доводять, що музична творчість виконавця може стати унікальним виробництвом художніх цінностей, тобто ціннісна вартість твору має дві складові – художня цінність музичного твору та його художньо-образне відтворення виконавцем.

Це положення мистецької аксіології доводить необхідність впливу вчителя на свідомість учня. Відтак, аксіологічне ставлення до музичного мистецтва і орієнтація на його духовні цінності утворюють підґрунтя для особистісного світогляду, тобто в умовах аксіологічно спрямованого навчання формується повноцінне художнє сприймання і художній смак, а також здатність до емоційного відгуку на мистецькі явища і бажання їх відтворити у власній інтерпретації. Необхідно також звернути увагу на те, що у процесі засвоєння особистістю цінностей важливу роль відіграють різноманітні емоції. Вчені наголошують на тому, що даний психологічний процес не може відбуватися тільки на когнітивному рівні, в ньому завжди присутня «зафарбованість почуття». Виділені аспекти аксіології важливо враховувати й під час музичного навчання молодших школярів у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах.

Реалізація наступного методологічного підходу – творчо - діяльнісного – вимагає розгляду понять «творчість» і «творча діяльність». Спроби осмислити творчість як педагогічну категорію робилися дослідниками неодноразово. Творчість досить докладно обґрунтовується у дослідженнях Л. Масол і С. Сисоевої. У загально - теоретичному плані вона інтерпретується дослідниками як практична діяльність, результатом якої є створення чогось якісно нового, чого раніше не існувало.

Виявлення специфіки творчості показало, що вона є важливою частиною активної і самостійної діяльності людини. Доведено, що будь яка діяльність може бути як репродуктивною і продуктивною, так і творчою. Це стосується діяльності у різних сферах життя, зокрема й в музичному мистецтві. Відповідно творчу діяльність психологи і педагоги розглядають як спеціально організовану з метою навчання творчості або творчим способам діяльності.

Порівняння діяльності як узагальненого поняття зі специфікою музичної діяльності дає підстави для ствердження духовно-перетворювального начала останньої. Це зумовлено тим, що музична культура особистості є не тільки результатом дії зовнішніх обставин на пасивного суб'єкта, а й діяльності суб'єкта творчості одночасно на себе.

У нашому дослідженні творчо - діяльнісний підхід розглядається як можливість навчити учнів творчим способам діяльності, що становлять процес пізнання. Відповідно ми визначаємо виконавську діяльність як постійне створення якісно нових для учня цінностей, котрі мають суб'єктивну значимість в плані розвитку і саморозвитку його особистості. Отже, коли йдеться про творчо-діяльнісний підхід, мається на увазі активність особистості, її дієва позиція, усвідомлене прагнення до поліпшення своєї роботи.

Застосування творчо-діяльнісного підходу в навчальному процесі дозволяє визначити склад дій, виконання яких необхідно забезпечити в процесі формування музичної культури школярів. При цьому ми

спираємося на думку А.Н. Сохора [159], який, розглядаючи феномен музичної культури суспільства, виокремив такі види музичної діяльності: творчість, виконання, розповсюдження і сприймання музики. Вважаємо, що в цьому ланцюгу виконання і розповсюдження є надзвичайно характерним аспектом особистісної музичної культури учнів позашкільних спеціалізованих навчальних закладів.

Аналіз педагогічної літератури також переконує, що одним із шляхів поліпшення уроків музики може стати урахування позиції **розвивального навчання, в основі яких лежать певні педагогічні принципи.**

Нагадаємо, що згідно словникових тлумачень, принцип (від лат. *principium* – основа, начало) означає вихідне положення, першорядне правило будь-якої діяльності, що виконує функцію обґрунтування її змісту або припису щодо порядку здійснення [35]. У педагогіці принципи розкривають загальну спрямованість навчально-виховного процесу, його зміст, організаційні форми та методи, визначають вимоги до його успішного протікання. Сукупність принципів навчання складає певну систему вихідних та головних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його достатню ефективність.

За визначенням Г. Падалки, принципи навчання мистецтва – це основні положення, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії вчителя і учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом. Принципи охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі елементи в єдине ціле [125, 148].

Сучасна мистецька освіта ґрунтується на загальнонаукових принципах, котрі визначають сутність та зміст взаємодії вчителя й учнів. Їх дотримання дозволяє досягти результативності в навчальному процесі. Відповідно вченими виділяються наступні принципи: гуманізації, єдності загальнолюдських і національних цінностей, наступності та інтеграції, добровільності, практичного спрямування, залежності розвитку

особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; спонукання до творчого самовираження.

До системних можна також віднести принципи музичного навчання, виділені О. Ростовським, зокрема такі: орієнтації на духовний розвиток особистості, опори на внутрішні сили і можливості, художньо-творчого спілкування на уроках музики, провідної ролі вчителя у формуванні музичного сприймання, орієнтації на художні смаки і потреби учнів, активізації музично-творчої діяльності учнів, опори на їх життєвий і художній досвід, інтересу й зацікавленості музичною діяльністю, спрямування їх діяльності до визначеної мети. [150].

Оскільки більшість розглянутих принципів має широке узагальнююче значення, то в теорії та практиці фортепіанного навчання можливе їх доповнення та уточнення. На наш погляд, це допоможе спрямувати діяльність педагога у конкретних навчально-виховних ситуаціях, зокрема формуванні музичної культури учнів молодших класів.

З урахуванням цих положень в науковій літературі, а також практики фортепіанного навчання в музичних навчальних закладах України і Китаю розкриємо зміст найважливіших педагогічних принципів, які, на наш погляд, сприяють формуванню музичної культури молодших школярів позашкільних спеціалізованих навчальних закладів.

Перше місце у навчанні молодших школярів ми надаємо принципу *зацікавленості*. Цей принцип визначає організацію навчального процесу (не тільки у процесі індивідуальних занять, а й характеризує ступінь активної дії учнів у навчально-виховному процесі). Завдяки йому робота в класі фортепіано стає бажаною, позбавляється рутинності й стереотипності. Якщо у педагогічній складовій навчально-виховного процесу присутній інтерес, то там завжди виявляються такі риси, як захопленість, розуміння, цілеспрямованість, що є дуже важливим для здійснення музично-творчого процесу. Натомість відсутність у навчальній

практиці інтересу призводить до формалізму, поверхової споглядальності і в результаті – до припинення навчання. Тому інтерес відіграє роль своєрідного каталізатора навчального процесу, впливає на якість його організації та утримання, адже він є провідним мотивом пізнавальної діяльності, засобом навчання і водночас стійкою характеристикою особистості. Наявність інтересу до музичної діяльності відображає ставлення особистості в цілому до музичного мистецтва.

Розглядаючи цей феномен з філософської точки зору, А. Сохор зазначає, що «особистість спрямовується до предмету свого інтересу і розумом (намагаючись пізнати його), і «серцем» (намагаючись отримати емоційне уявлення); на цій основі у неї виникає бажання діяти, поводитись таким чином, аби досягти бажаної мети» При цьому автор зазначає, що кожній свідомій дії передують три етапи: відбиття предмета потреби; міра цінності предмета стає причиною його емоційного залучення; відбиття предмету та емоційне переживання його цінності реалізується у вольовій дії, яка здійснюється для задоволення інтересу або готовності його задовольнити [159, с. 137].

Такий ракурс аналізу цього феномена дозволив науковцю визначити певні характеристики інтересу: широту, глибину та стійкість. Широта інтересу визначається кількістю об'єктів, сфер діяльності, які мають для особистості стійку значущість; глибина показує ступінь проникнення особистості у зміст об'єкта, який пізнається; стійкість інтересу виражається тривалістю збереження його інтенсивності.

Широко і всебічно розглядається проблема інтересу в педагогіці мистецтва, зокрема у музичній сфері. Так, наприклад, В.Цуккерман в роботі «Музика і слухач» дав таке визначення музичного інтересу: «музичний інтерес - це конкретизація музичної потреби, її розкриття у свідомому виборі музичного твору, яка спрямована на його сприйняття».

□ дослідженнях Е.Абдуліна, Н.Морозової, В.Петрушина, О. Рудницької, Г. Ципіна, О. Щолокової музичний інтерес розглядається як

стійка якість особистості й мотив навчальної діяльності, як позитивне ставлення до музики й вибіркова спрямованість на пізнання музичного мистецтва, як прояв активності особистості завдяки емоційної привабливості та значущості об'єкта сприймання. При цьому дослідники завжди звертають увагу на те, що музичний інтерес є внутрішнім стимулом музичної діяльності.

Спираючись на ці думки, підкреслимо виняткову роль інтересу у формуванні музичної культури молодших школярів. Відповідно виділяємо такі позиції дослідників:

- стійкий музичний інтерес в процесі навчання не виникає сам по собі, для його формування необхідна певна спрямованість учіння;
- підґрунтям такого інтересу є емоційно забарвлені розумові процеси, які надають музичній діяльності школяра активного, творчого характеру;
- інтерес до музичного мистецтва є рушійною силою для його сприймання, отримання необхідних знань, формування відповідних умінь та навичок.

і процесі розвитку інтересу до музичного мистецтва і зокрема до музичних творів окремих композиторів важливо враховувати їх художньо - виховне значення. Дане положення засновується на такому постулаті: одна із специфічних особливостей виконавського мистецтва полягає в тому, що вихованню музикантів слугує сам художній «об'єкт», тобто музичний репертуар. Це надає особливої відповідальності на педагога у напрямку його вибору, пов'язаного з художнім розвитком і вихованням учнів.

Варто зазначити, що принцип зацікавленості слід використовувати не тільки на основі різних видів виконавської діяльності, поглиблення змісту та репертуарного спектру навчального процесу. Важливо знайти детермінанти міжпредметних зв'язків, які зумовлюють прагнення до отримання нових знань, активізацію естетичних уподобань учнів.

З даним принципом безпосередньо пов'язаний *принцип поєднання усвідомленого та інтуїтивного способів музичного пізнання*. Цей принцип активізує процеси осмислення на особистісному і діяльнісному рівнях. На думку О. Костюка, О. Рудницької, осягнення слухачем художнього змісту музики, становлення суб'єктивного слухачького образу є цілісним, багаторівневим і водночас поетапним процесом, який відбувається у складній системі зовнішніх орієнтирів і внутрішніх координат, заданих природою музичного мислення, культурно-історичним контекстом, жанрово-стилістичними характеристиками творів, естетичними інтересами і художнім досвідом слухача, комунікативною ситуацією і багатьма іншими чинниками [151, с. 29].

Свідоме ставлення до виконавської діяльності, розуміння необхідності долати труднощі в процесі навчання, а також свідоме засвоєння знань, умінь і навичок стає запорукою успіху в навчанні. Тому важливого значення набуває така особливість осягнення музичного втору як активність свідомості.

У цьому аспекті висловимо думку О.Ростовського стосовно музичного сприймання. Він зазначає: вияв активної свідомості під час сприймання музичних творів проявляється у виділенні найбільш значущих в інтонаційному плані елементів музики, яка звучить, у зв'язуванні їх в єдиний логічний ланцюжок. Усвідомлене пізнання музики передбачає, що учень оволодіває музичною мовою, системою художніх цінностей і за допомогою свого художнього мислення може зрозуміти твір і виявити в ньому особистісний смисл. Автор підкреслює, що зрозуміти і пережити зміст музики учень може лише тоді, коли зможе сприймати музику не як набір випадкових, хаотичних звучань, а як організований і осмислений звуковий процес, в якому відчувається взаємодія і функціональна взаємозалежність елементів [150, с. 25- 29].

Можливості для цього відкриваються на рівні формування інтересу до музичного мистецтва, а також розвитку музичного слуху в усіх його

виявах. Усі завдання щодо виконавства можуть успішно вирішуватись, якщо учні навчаються свідомо контролювати свої почуття та дії. Вони повинні не тільки слухати, а й контролювати своє звучання, виявляти недоліки у виконанні. Цьому може сприяти не тільки прослуховування музичного твору в різних інтерпретаціях, а й вміння організувати своє навчання, тобто проявляти здатність самостійно ставити і вирішувати навчальні задачі з метою самовдосконалення в музично-виконавській діяльності.

Даний принцип вимагає відходу від пасивних, репродуктивних способів музичної діяльності, підкреслює необхідність такої роботи з нотним текстом, яка з максимальною повнотою проявляє самостійність і творчу ініціативу учня-виконавця.

Застосування цього принципу забезпечується використанням під час уроку по-можливості широкого діапазону знань музично-теоретичного і музично-історичного характеру, збагаченням свідомості учнів розгорнутими системами уявлень і понять, зв'язаних з конкретним матеріалом і представлених в даному творі.

Разом з тим, даний принцип передбачає відмову від надто довгої роботи над музичним твором, установку на оволодіння необхідними вміннями і навичками у короткі терміни. Його реалізація забезпечує загальний музичний розвиток учнів та розвиток їх музичних здібностей.

Принцип поступового зменшення допомоги учню. У контексті євроінтеграційних процесів сьогодні активно запроваджується принцип розвитку самостійності учня. Успішне формування музичної культури школярів залежить від їх вміння самостійно працювати над музичними творами. У навчальному процесі цей принцип пов'язаний з оволодінням знаннями та спонукання учнів до активної самостійної навчальної праці.

Так, Г. Падалка вважає, що залучення учнів до самостійної роботи з навчальним матеріалом є одним з найпродуктивніших прийомів мистецького навчання. Вона зазначає: «Начальні предмети з мистецтва

мають обов'язково містити твори для самостійного опрацювання учнем. Учнію має подібатися твір і водночас він має усвідомлювати ті моменти, які потребують навчальних зусиль, певного напруження [125, с. 134].

Свого часу Л. Баренбойм, аналізуючи європейські фортепіанні школи, звернув увагу на ті аспекти, які розвивають самостійність учня. До позитивних сторін їх методик він все відніс слухове орієнтування учня за інструментом на початковому етапі роботи. На думку Л. Баренбойма, це спонукає учня до слухання та знаходження правильної відповіді. Тобто уся робота педагога має будуватися таким чином, щоб учень сам зробив необхідний висновок. Крім того, Л. Баренбойм позитивно оцінив орієнтацію даної методики на розвиток музичного мислення і творче музикування учня. Він вважав, що «Практика фортепіанної гри» стала однією з перших фортепіанних шкіл ХХ століття, в якій автор навчає учня самостійно оперувати музичним матеріалом [7,134].

Великого значення цьому питанню надавали відомі музиканти і педагоги ХХ століття (К.Мартінсен, Г.Нейгауз, А.Рубінштейн, Є. Ліберман, Лін Чженьган, Лю Цінган, про що свідчать їх висловлювання і педагогічні погляди. Так, на думку Г.Нейгауза, самостійна робота є необхідною складовою фортепіанної підготовки учня. При цьому «одна з головних задач педагога – зробити найскоріше так, аби бути непотрібним учню, тобто прищепити йому самостійність мислення, методи самопізнання та вміння досягати цілей, що звуться зрілістю, порогом, за яким починається майстерність» [116, с. 200].

Це положення підтримує Л.Баренбойм, який наголошує, що тільки в самостійних пошуках, в самостійному зіставленні явищ, в самостійному виборі та оцінці відбувається накопичення виконавського досвіду. Вчений підкреслює, що самостійність можна розвивати тільки у обдарованих і дуже здібних молодих людей за рахунок читання нот з аркуша, виховання інтересу до музикування, вивчення сучасного репертуару, для виконання якого «ще немає установлених норм та сформованих традицій, тому

молодий виконавець змушений шукати своє трактування, своє тлумачення, свою інтерпретацію» [8, с. 28].

Подібні погляди знаходимо в роботі відомого китайського музиканта і педагога Лін Цинган. У своїй праці «Рояльне мистецтво» він звертає увагу на феномен «самостійність» і наголошує наступне: «якщо учень буде аналізувати, експериментувати, пробувати, як звучить п'єса в тому чи іншому випадку, це приведе до незаперечного успіху у виконанні музичних творів». [89, с. 56].

Принцип зв'язку музичного навчання з національною культурою. Інтерес до музики в молодшому шкільному віці прямо або опосередковано пов'язаний із тими явищами навколишнього життя, котрі привертають їх увагу. Це зумовлено тим, що учень як конкретний представник свого етносу, сприймає навколишній світ через національну індивідуальність.

Такі явища, як система сформованих уявлень, допомагає йому в процесі мислення; вони виникають під впливом музики, емоційний відгук на яку часто має асоціативно-предметний характер. Зазначимо, що видатні музиканти-педагоги сучасності – К. Орф, З. Кодаї, Е. Сігмейстер, Д. Кабалевський, розробляючи власну педагогічну систему, наголошували важливість музичного навчання на національній основі.

З огляду на мету нашого дослідження – формування музичної культури молодших школярів – звертаємо також увагу на філософські поняття «хуасі» та «сіхуа», оскільки вони передбачають сприйняття та вивчення іншої культури, зберігаючи свої національні надбання.

Аналіз фортепіанного навчання в музичних закладах Китаю свідчить, що його необхідно здійснювати з урахуванням особливостей національного музичного мистецтва, його історично обумовленою практикою національного музикування та етичними нормами китайської цивілізації, через розкриття інтонаційної природи китайської мови і музики та їх метро-ритмічної основи.

Це виявляється в тому, що учень, спираючись на свій музичний досвід, заснований на національних інтонаціях, шукає і в новому музичному матеріалі їх характерні особливості. Тому однією з умов формування музичної культури молодших школярів є опора на соціокультурний досвід, а орієнтація педагога на «зону найближчого розвитку» сприяє ефективному вирішенню завдань музичного навчання.

При цьому важливо, щоб музично-виконавська діяльність відповідала певним вимогам: викликала у школяра стійкі позитивні емоції від її виконання, мала творчий характер і розвивала музичне мислення. В процесі такої музичної освіти у нього розвиваються почуття, переживання, індивідуальні естетичні судження і уподобання.

Принцип єдності художнього і технічного розвитку. Загальновідомо, що рухливість і гнучкість технічного апарату музиканта потрібно весь час розвивати і підтримувати, оскільки ця якість дуже швидко втрачається під час перерви у заняттях.

Педагогічні принципи таких майстрів піанізму як К.Ігумнов, О. Гольденвейзер, Ф. Blumenфельд, С. Фейнберг, Г. Нейгауз, С. Савшинський та інших є проекцією їхніх переконань на сутність музичного мистецтва в цілому та виконавського, зокрема. Не зважаючи на яскраву індивідуальність та неповторність їх педагогічних систем, вони мають певні об'єднуючі положення, до яких належать й уявлення про розвиток технічного апарату музиканта як сукупності засобів для втілення художніх завдань. В основу цих положень покладені уявлення про звукове видобування; роль свідомості в налагодженні та розвитку доцільних ігрових прийомів; максимальне використання природних рухових можливостей, відчуття зручності, єдності рухів руки; визнання індивідуальності техніки виконавця [154, 45].

Найбільш точно виразив ідею складності, комплексності техніки піаніста Г. Ципін. У своїй роботі «Музично-виконавське мистецтво: теорія і практика» він розподіляє фортепіанну техніку на механістичну та

художню. Першочерговим завданням художньої техніки автор вважає виразність та мальовничість звуку, які забезпечуються свободою піаністичного апарату і прийомами звукового видобування. За переконанням педагога, гра «світлотіні» в палітрі звуків, їх мальовничість має вирішальне значення не тільки в кантилені, а й в технічних пасажах.

Цим художня техніка відрізняється від звичайної моторики, метою якої є лише швидкість і точність виконання пасажів [186, 77-78]. Таким чином, розвиток техніки музиканта необхідно розглядати широко – у площині його музичної культури.

Схожі думки простежуються у працях китайських педагогів-музикантів, зокрема Ге Де Юуй та Ин Шичжэн. Так, наприклад, Ге Де Юуй зазначає, що техніка піаніста передбачає розвинуте чуття тембральності у передачі образу, яке схоже на відчуття кольору у художників. Таку властивість він вважає необхідною для інтерпретації музичного твору, управлінням «духом мелодії» [227]. Тобто в даному випадку мова йде про якість, яка значною мірою визначає сутність музичної культури піаніста.

Порівнюючи ставлення до фортепіанного виконавства в Україні та Китаю, ми можемо стверджувати, що, на жаль, проблему художньої інтерпретації та підкорення їй виконавської техніки в Китаї поки що не поділяє більшість учителів-практиків. В цих роботах і увага до технічного розвитку учнів превалює на всіх рівнях їхньої музичної підготовки.

Наочно принципи формування музичної культури представлено на рис. 2.1.

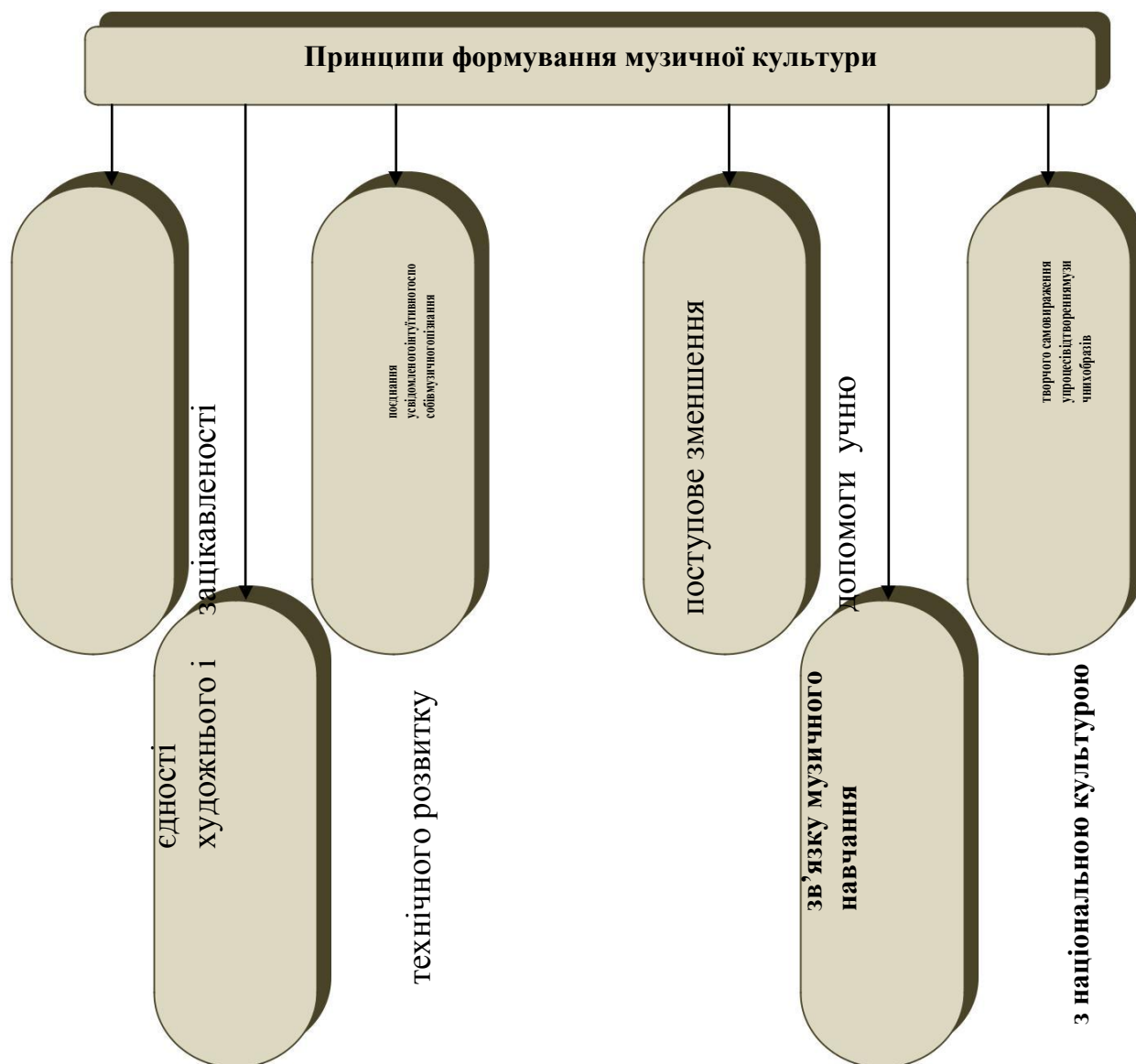


Рис. 2.1. Принципи формування музичної культури

Таким чином, визначені нами педагогічні принципи, а саме: зацікавленості, поєднання усвідомленого та інтуїтивного способів музичного пізнання, єдності художнього і технічного розвитку, зв'язку музичного навчання з національною культурою, творчого самовираження у процесі відтворення музичних образів, поступового зменшення допомоги учню стають засадами для використання певних прийомів і методів роботи, які сприятимуть усвідомленому процесу фортепіанного навчання і - цілому формуванню музичної культури молодших школярів позашкільних спеціалізованих музичних закладів. На нашу думку, вони

органічно пов'язують окремі елементи музичного навчання і надають йому певних закономірностей.

Необхідність проникнення в сутність формування музичної культури дозволили окреслити педагогічні умови в якості інтегруючого елемента цілісного навчально-виховного процесу.

Умова як філософська категорія відображує універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує. У філософському енциклопедичному словнику це поняття трактується таким чином:

- середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати;
- обставина, в якій будь-що відбувається [176, с. 98].

Разом з тим, сучасна психологія, наголошуючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, визначає, що від внутрішньої позиції людини залежить її сприйнятливність до одних впливів і несприятливність до інших. Відповідно формування музичної культури доцільно визначати не тільки за зовнішніми умовами, наприклад такими як активізація виконавської діяльності учнів, раціональний відбір репертуару, створення позитивного ставлення до успіхів учня на заняттях, доцільними прийомами та методами навчання, а й внутрішніми, зокрема такими: набутим учнем життєвим та мистецьким досвідом, його бажанням займатись виконавською діяльністю, розвитком таких якостей особистості, як слухова увага, музична пам'ять, емоційна сприйнятливність та інші.

У нашому дослідженні ми розглядаємо педагогічні умови формування музичної культури молодших школярів як цілеспрямовано створені або використані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності. На наш погляд, у процесі фортепіанного навчання вони повинні враховувати їх інтереси та уподобання і разом з тим сприяти музично-виконавському та художньо-естетичному розвитку.

До таких педагогічних умов ми відносимо: *послідовне формування музичної культури молодших школярів з поступовим накопиченням їх художньо-емоційного досвіду; досягнення діалогових засад взаємодії педагога і учня в процесі музично-виконавської діяльності; забезпечення творчої самостійної в опрацюванні різних за стилями і жанрами фортепіанних творів.*

Реалізація першої педагогічної умови на практиці передбачає індивідуалізовану та цілісну систему засобів педагогічного впливу, які забезпечують ефективну підготовку учнів у діалектичній єдності художньо-естетичних, технічних та емоціонально-вольових завдань.

Особливістю навчання у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах є те, що до них вступають діти з різними загальними і спеціальними здібностями, тому перед педагогом постають досить складні завдання – прищепити учням любов до музики, музично-виконавської діяльності, а також відібрати серед всього контингенту учнів найбільш обдарованих, тобто таких, які зможуть у подальшому процесі навчання набувати високого професіоналізму для вступу до середніх та вищих закладів музичної освіти. Але на початковому етапі навчання для всіх учнів особливого значення набуває моделювання творчого процесу на основі розвитку їх музичного мислення.

Треба зазначити, що інтенсивне формування музичного мислення учнів може відбуватися під впливом як прямих, так і побічних факторів. Перш за все воно залежить від розвитку усвідомленого сприйняття музики. Тут діють і виконавський показ, і вербальні художньо-асоціативні стимули, і музично-теоретичний аналіз. Разом вони допомагають поступово і цілеспрямовано накопичувати художньо-естетичний досвід, який реалізується у їх музично-виконавській діяльності. Головне, щоб усі знання учні отримували в доступній формі, щоб їм було цікаво їх втілювати у своїй виконавській діяльності.

Розглядаючи формування музичної культури молодших школярів як процес художньо-творчого самовираження, ми враховували, що учень розвивається у власній виконавській діяльності, з кожним новим твором вирішує комплекс виконавських проблем, збагачує свої музично-теоретичні знання.

Варто зазначити, що виконавська діяльність, не зважаючи на свою практичну спрямованість, завжди функціонує і розвивається за законами і правилами творчості. Її своєрідність виявляється в суб'єктивній зумовленості музичного мислення та його відтворення у музичних звуках, у багатогранності різноманітних операцій художньо-творчого і техніко-виконавського характеру. Для особистості виконавська діяльність набуває естетичної та художньої цінності, розширює її уявлення в галузі музичного мистецтва як художнього явища. Отже, підсумовуючи, можемо зазначити, що виконавська діяльність з поступовим поглибленням власного художньо-емоційного досвіду виступає важливою складовою у формуванні музичної культури молодших школярів.

З розглянутою умовою безпосередньо пов'язана наступна умова - *досягнення діалогових засад взаємодії педагога і учня в процесі музично-виконавської діяльності*. За визначенням О.Щолокової, діалогова стратегія у навчанні набуває виняткового значення, оскільки пронизує художньо-педагогічну діяльність у двох взаємопов'язаних формах – міжособистісній і внутрішній, тобто вона пронизує і реальні діалогічні відносини «з приводу мистецтва», і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Включення молодших школярів у діалогову взаємодію вважаємо найважливішою умовою формування їх музичної культури.

У контекстному полі нашого дослідження вважаємо за необхідне узгодити дефініції: «навчальна взаємодія», «діалогова взаємодія», «діалогова взаємодія у музично-виконавській діяльності».

У сучасному педагогічному словнику «навчальна взаємодія» визначається як спосіб організації спільної діяльності вчителя і учнів, що реалізується у формі спілкування через систему взаємовпливів, породжує взаємозв'язок, взаємозумовленість дій та супроводжується налагодженням взаємозалежних стосунків. Навчальна взаємодія проявляється у співробітництві як формі спільної навчальної діяльності і характеризується взаєморозумінням, взаємопроникненням у духовний світ один одного, спільним аналізом процесу і результату діяльності [35].

Аналіз діалогової взаємодії в музично-освітній практиці зумовлює її розгляд як процесуального явища, опосередкованого природою музичного мистецтва. Така взаємодія виступає могутнім джерелом взаємовпливу педагога й вихованця, засобом розкриття його духовного потенціалу. На думку Г.Падалки, змістом діалогової взаємодії викладача з учнями стає обмін думками, художніми ідеями, оцінювальними підходами до мистецтва [125, с. 161-164].

Організація взаємодії на діалогових засадах у класі фортепіано відбувається в процесі навчально-виконавської діяльності. Її істотний вплив на розвиток музичного мислення учнів виявляється в активізації творчої художньо-аналітичної діяльності, яка здійснюється в процесі вивчення музичних творів.

В умовах діалогової взаємодії учень, який намагається подолати свої виконавські недоліки, відчуває підтримку вчителя, у нього з'являється віра у свої сили, бажання якнайкраще розкрити свої виконавські можливості. Таким чином, діалогова взаємодія у процесі навчання сприяє особистісному розвитку молодших школярів - інтелектуальному, емоційному, дає можливість самовизначитись і реалізувати набутий досвід у власній виконавській діяльності.

Реалізація на практиці третьої педагогічної умови – *забезпечення творчої самостійної роботи учнів* - передбачає урахування положення, що пізнання музичного мистецтва у класі фортепіано відбувається через

моделювання творчого процесу. Знання стосовно музичних жанрів, стилів, відомості щодо творчості різних композиторів та піаністів-виконавців відіграють величезну роль у формуванні музичної творчості молодших школярів.

Інтенсивний розвиток музичного мислення учнів відбувається під впливом прямих і побічних факторів. Тут діють і виконавський показ, і словесні художньо-асоціативні стимули, і музично-теоретичний аналіз. Однак, відмінність сприйняття музики у добре розвинутого учня від пересічного слухача полягає в тому, що сприйняте слухом відразу переростає у виконавську дію.

Формування самостійного музичного мислення учня тісно зв'язане з розвитком усвідомленого сприймання музики, осмисленості та виразності у виконанні фортепіанного репертуару. Тут важливим фактором стає застосування елементів цілісного аналізу, розкриття музично-образного змісту твору в єдності з його формою.

Використовуючи творчі завдання, необхідно дати можливість учню самому дійти до вирішення завдань, тобто розвивати у нього творчу ініціативу. Для цього можна, наприклад, запропонувати йому створити мелодію на заданий ритмічний малюнок на віршований текст, закінчити музичну фразу, підібрати знайому мелодію, зіграти її від різних звуків, прочитати з листа нову п'єсу (уривок) і вгадати, з якого фільму або телепередачі ця музика, самостійно проставити аплікатуру. Але розвиток навичок самостійної роботи протікає успішно лише в тому випадку, коли учень розуміє, яку художню мету має вказівка педагога.

Розглянуті у дослідженні умови, взяті окремо, не зможуть забезпечити успішної музично-виконавської діяльності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Недостатнє врахування кожної з них негативно впливатиме на цей процес. Лише комплексне забезпечення виділених умов із застосуванням певних методів і форм

роботи може стати підґрунтям музично-естетичного навчання учнів для формування їх музичної культури.

2.2. Організаційно-методична модель формування музичної культури молодших школярів

Спираючись на отриману в попередньому розділі інформацію, була розроблена організаційно - методична модель формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. У своєму дослідженні ми дотримувалися положення, що музична культура молодших школярів найбільш ефективно формується в умовах виконавської діяльності. Теоретичне дослідження наукової літератури показало, що за останні десятиліття був накопичений значний науковий і практичний матеріал, який безпосередньо або опосередковано розкриває різноманітні питання музичного виконавства, виявлені різноманітні підходи до визначення сутності музичного виконавства та його характеристики.

Згідно сучасних уявлень науковців (Є. Гуренко, М. Каган, Гу Юфей, Лю Цинчан, Сюй Бо) музичне виконавство має ознаки і властивості, які характеризують його як відносно самостійне явище музичної культури. Так, наприклад, М. Каган виділяє наступні ознаки виконавства:

3. музичне виконавство – це предмет соціальних потреб та інтересів;
4. музичне виконавство є соціально значимим суб'єктом художньої діяльності, оскільки забезпечує реальне (звукове) буття музики;
5. музичне виконавство має власну природу і субстанцію, лише йому властиві засоби і способи виявлення та самореалізації;
6. музичне виконавство має власну історію становлення та розвитку;
7. музичне виконавство має самостійну цінність, власну специфіку, функції, структуру, що робить його об'єктом і окремим напрямом наукового пізнання, котрий останнього часу виокремився в

самостійну галузь музикознавства [67].

5. мистецтвознавстві цей феномен вивчали О. Бодіна, Н. Корихалова, Л. Мазель, В. Медушевський, Є. Назайкінський, В. Цуккерман. Вони розглядали його як один із видів творчої діяльності, що характеризується неповторністю за характером здійснення, оригінальністю, суспільно-історичною та індивідуальною унікальністю. Так, Л. Мазель вважав виконавство повноцінним видом художньої творчості, поряд з діяльністю композитора, художника або письменника. Разом з тим воно має виразні відмінності, зумовлені сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця, специфічними особливостями сфери художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю даного виду мистецтва.

Визначаючи виконавську діяльність у якості творчості, О. Бодіна виокремила три види творчого процесу, котрі властиві виконавству. Застосовуючи семіотичний аналіз до визначення виконавського процесу, вона довела, що перший вид пов'язаний з усвідомлення виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення. Другий вид передбачає переведення семантичної конкретизації у художнє узагальнення. Третій – є завершенням перших двох видів і оформленням певного драматургічного задуму виконавця.

Інший погляд на цю проблему спостерігаємо у роботі Н. Корихалової «Інтерпретація музики». Вона розглядає музичне виконавство з позицій процесуального розвитку і характеризує його через дві антитези – об'єктивізм і суб'єктивізм. Дослідниця відмічає, що всі проблеми у сфері музичного виконавства пов'язані з інтерпретацією музики [77, 24-36].

За переконанням Є. Гуренка, художня інтерпретація музики є специфічною ознакою виконавства. Вчений розкрив художньо-інтерпретаційну природу виконавства і дослідив своєрідність

художньої інтерпретації. Це позначилось на авторському визначенні дефініції музичного виконавства, а саме: «вторинна, відносно самостійна творчість, яка утворюється в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності» [46, 52].

Узагальнюючи думки цих авторів, можна зазначити, що в теорії музичного мистецтва виконавська діяльність розглядається як динамічна система, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора і слухацька співтворчість. При цьому готовність до музично-виконавської діяльності виявляється не тільки у володінні інструментом, а передбачає сформоване уміння втілювати у виконанні власне ставлення до змісту, ідеї твору, що значною мірою визначає її естетико-виховний результат.

Таким чином можна стверджувати, що виконавська діяльність, якщо вона має творчий характер, є однією з необхідних умов музичного навчання і формування музичної культури молодших школярів.

Різноманітні аспекти цього феномена досліджувались як у психолого-педагогічній, так і в методичній літературі. Вони знайшли відображення у працях В. Белікової, Л. Божович, Б. Голешевича, М. Давидова, А.Каузової, М.Макарова, Б. Міліча, В.Петрушина, Т. Смирнової, Т. Стратан-Артишокової, Г.Ципіна, М. Фейгіна, В. Шульгіної, Т.Юдовіної-Гальперіної. У їх роботах відмічається, що характерними ознаками сучасного музичного навчання є глибока повага до учня, намагання пов'язати школу з життям, поєднання навчання з природними для молодшого шкільного віку інтересами та переживаннями.

Крім того, в роботах підкреслюються широкі виховні можливості процесу навчання гри на музичному інструменті, створення на заняттях атмосфери, яка відповідає життєвим потребам учнів. Так, наприклад, Б.Голешевич вважає, що реалізація ідеї гуманізації музичної освіти дітей може відбуватися за умов адаптації педагогічних дій викладача до

специфічних особливостей учнів. У зв'язку з цим автор обґрунтовує такі позиції:

- прогнозування мотивів для самостійного вивчення музичного мистецтва;
- виявлення в музичному творі художніх образів та їх сутності;
- впровадження в навчальний процес інноваційних методів викладання й новітніх технічних засобів навчання;
- врахування музичних потреб та музичних переваг дітей;
- створення "педагогічного комфорту" для особистісного досягнення художнього змісту музики дитиною [33, с.169].

Разом з тим, досліджуючи становлення української музичної педагогіки В.Шульгіна приходиться до висновку, що на даному етапі навчання гри на фортепіано необхідно розглядати як цілісну музично-педагогічну систему, для якої характерна єдність цілей, змісту, принципів, засобів, методів і організаційних форм. Така система має включати: історико-теоретичні та естетико-оцінні знання в галузі національного і світового музичного репертуару; навички та вміння сольного і ансамблевого виконавства й музикування; досвід творчої діяльності, який включає інтерпретацію музичних творів, а також досвід естетичного ставлення до мистецтва [190, с.50-67].

Для нашого дослідження концептуальним є положення Г. Ципіна, який у своїх працях підкреслює, що тільки у тих випадках, коли навчання проводиться поетапно, крок за кроком, коли учень проходить від перших, ще поверхових уявлень до глибокого і серйозного досягнення музики, коли мистецтво з приємного проведення часу перетворюється на життєву потребу, можна сказати, що він долучився до світу музичного мистецтва, що у нього сформована музична культура [187].

Автор переконаний, що кожного юного піаніста необхідно, перш за все, навчити слухати музику зацікавлено, глибоко сприймати почуте

для того, аби у нього з'явилась потреба виразити свої почуття у власному виконанні. Сприймання музики, так само як і її виконання, є творчим процесом. Він звертає увагу на те, що учню хочеться самому виконувати музичну п'єсу, яка йому особливо сподобалась під час прослуховування.

Вчений переконливо доводить, що яскраве сприймання музики стає одним з джерел творчого виконання. Разом з тим він зауважує, що тільки яскраве сприйняття не сприяє успішному виконанню музичного твору. Тобто, розглядаючи сприйняття і виконання музики як співтворчість, необхідно враховувати й зворотній процес: учні, які набули навіть простих навичок гри на фортепіано, краще сприймають музику ніж їх однолітки, які не володіють музичним інструментом.

Автор робить висновок, що процес оволодіння піаністичними навичками не можна відокремити від розуміння музики. Музичні здібності проявляються в емоційному відгуку на музику, у слуховому сприйманні звуковисотного і ритмічного руху мелодії, у сприйманні форми і основних засобів виразності музичного твору, в координації між музично-слуховими уявленнями і піаністичною технікою. Відтак розвиток сприймання музики і формування музично-слухових уявлень є одним з найефективніших методів навчання гри на фортепіано.

Особливе його значення полягає у безпосередньому впливі на розвиток музичних здібностей учнів, створення сприятливих умов для набуття необхідних піаністичних навичок.

Отже, аналіз виконавської діяльності в процесі навчання гри на фортепіано в умовах спеціалізованих навчальних музичних закладів дозволяє стверджувати, що структуру музичної культури молодших школярів доречно розглядати як інтегративну якість, яка містить **емоційно-почуттєвий, когнітивний, комунікативний, потенційно-творчий компоненти.** У процесі навчання ці компоненти набувають

нових якостей і специфічних особливостей, тому вважаємо за необхідне розглянути їх докладніше.

Надаючи першочергове значення **емоційно-почуттєвому компоненту**, ми враховували, що для молодшого школяра емоції служать одним з головних механізмів психічної діяльності та поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб. Вони мають чітко виражений конкретно-ситуативний характер, тобто виражають ставлення учня до певної ситуації і власних проявів у цій ситуації.

Емоції (від лат. *emovere*. – хвилювати, збуджувати) належать до особливого класу психічних процесів і станів, пов'язаних з інстинктами, потребами, мотивами, які відображують у формі безпосереднього переживання (задоволення, радості, страху тощо) значимість діючих на індивіда явищ і ситуацій для здійснення його життєдіяльності [101].

Психологічні особливості естетичних почуттів розкриті в працях І. Джидарьяна, Л. Виготського, В. Маляко, Є. Назайкінського, в яких підкреслюється важливість урахування всього спектру естетичних почуттів під час сприймання музики. Вони зазначають: якщо почуття не усвідомлені, то це може призвести до випадкової емоції. Естетичне почуття розвивається разом з чуттєвим досвідом особистості, в якому концентрується естетичне переживання завдяки засвоєним особистістю цінностям. Слуховий досвід, прикрашений естетичними емоціями, регулює почуття, додає до них справжнє естетичне переживання.

Найважливіша особливість емоцій полягає в тому, що вони можуть узагальнюватися і передаватися, тому емоційний досвід людини набагато ширший, ніж досвід її індивідуальних переживань. Він формується в результаті переживань, що виникають під час спілкування з людьми і, зокрема, з мистецтвом.

У структурі музичної культури молодших школярів емоційний компонент має велике значення: емоції сигналізують про наявність потреб, виявляють ставлення до предмета потреби, тобто оцінюють, якою мірою

він відповідає їхньому індивідуальному характерові, відбиває переживання, пов'язані з процесом мотивації, показують оцінку результатів діяльності, тобто якою мірою досягнута мета відповідає ідеальній.

Особливістю емоційних переживань у молодшому шкільному віці є те, що в чистому вигляді вони практично не існують. Будь-яке переживання – це завжди конгломерат різних емоцій. В результаті музично-виконавської діяльності молодші школярі отримують емоційний досвід, який разом із знаннями та вміннями стає передумовою музичної культури як загальної характеристики особистості.

За переконанням М. Кагана, емоційні переживання найповніше утворюються завдяки художньому сприйманню. Він підкреслював, що будь-який твір мистецтва призначений лише для сприйняття. Не зважаючи на соціальну детермінованість, сприйняття твору мистецтва завжди є суто духовним і суб'єктивним актом, який відтворюється у власному «Я» і відображує життєві враження і емоції [68, 96].

На залежність сприйняття твору від віку людини, минулого досвіду, середовища та розуміння мови мистецтва вказував Є. Назайкінський [115, 131]. Розглядаючи цей феномен з позицій психології музичного сприйняття, він зазначає, що взаємодія суб'єкта і середовища – складний динамічний процес, який «обслуговує індивідуальність, неповторність особистості, накладаючи на її «тезаурус» (набір закріплених у пам'яті людини минулих вражень, дій та їхніх різноманітних зв'язків і відношень, які можуть знову оживати під впливом художнього твору) та природні задатки». Ця теза науково обґрунтовує та безпосередньо вказує на необхідність продуманого, цілеспрямованого педагогічного керівництва процесом емоційного ставлення молодших школярів до музичних творів, розуміння їх емоційно-образного змісту.

Зазначимо, що сучасна музична педагогіка (В. Дряпіка, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Щербакова) декларує ідею щодо впливу

цілеспрямованого організованого музичного сприймання на розвиток емоційності та інтелектуальної активності особистості. Так, О. Рудницька, розглядаючи музичне сприйняття в якості специфічного виду духовно-практичної діяльності, вважає емоційно-сміслову осягнення змісту музики провідною формою спілкування з нею. Авторка наголошує, що за умови повноцінного сприйняття музики емоційна реакція на неї завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості [152].

Разом з тим дослідники наполягають на тому, що цілеспрямований емоційний розвиток молодших школярів вимагає вироблення еталонів, критеріїв цінності художніх творів, що надасть можливість вирізняти власні уподобання у виборі музичних творів. Це зумовлено тим, що у молодшому шкільному віці всі психічні процеси є емоційно-зabarвленими. Тому надзвичайно важливо розвивати емоційну сферу учня, збагачувати її новими враженнями. Відтак доречно пригадати думку видатного педагога-гуманіста В. Сухомлинського [164, 189], який зазначав, що пізнання почуттів неможливе без розуміння і переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику і отримувати насолоду від неї. За його переконанням, без музики важко переконати молоду людину в тому, що вона прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної і моральної культури. З цією метою доцільно застосовувати методи емпатії, інверсії, синектики, синестезії, особистих асоціацій, самовираження.

Розглядаючи зміст наступного, **когнітивного компоненту** зазначимо, що розвиток учнів у класі фортепіано відбувається перш за все у творчому процесі пізнання музичного мистецтва. Це передбачає проникнення в художньо-образний зміст твору, виявлення його стильових і жанрових рис, особливостей структурно-логічної будови, усвідомлення закономірностей музичного втілення образно-сміслових явищ.

Психологічна наука визнає пізнання як процес цілеспрямованої активності відображення світу у свідомості людей, здобування,

нагромадження та систематизації знань. Будучи пов'язаним із загальним розвитком людини, цей процес реалізується на інтелектуальному рівні шляхом розумових операцій, стає необхідною умовою успіху будь-якої діяльності, важливим її результатом. Видатні музиканти-педагоги (Й. Гофман, О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, Г. Прокоф'єв, Г. Ципін та інші) у своїй педагогічній діяльності завжди приділяли значну увагу активізації інтелектуальної сфери своїх учнів, формуванню їх художнього мислення. Так, у роботі Г. Ципіна «Навчання гри на фортепіано» підкреслюється важливість пізнавальної діяльності учнів у виконавському класі, зазначається необхідність збільшення обсягу теоретичних знань для створення «понятійного фонду» і в цілому музичного тезаурусу.

За переконанням педагога, загальний музичний розвиток є багатограним і складним процесом. Одна з найважливіших його сторін зв'язана з розвитком комплексу спеціальних здібностей (музичний слух, чуття музичного ритму, музична пам'ять). Але, підкреслює вчений, розвиток учня не зводиться тільки до виявлення й кристалізації його спеціальних здібностей. Не менш суттєвими в плані загального музичного розвитку є й ті метаморфози, внутрішні зрушення, які відбуваються у сфері музичного мислення та художньої свідомості учнів. Автор зауважує, що опрацювання нотного тексту через його осмислення, поглиблене усвідомлення стилістичних і формоутворювальних особливостей прокладає шлях до інтерпретації музичного твору.

Більш широко розглядає це питання Г. Падалка. За її думкою, аби знати мистецтво в розмаїтті його жанрів і стилів, важливо «мати великий запас естетичних вражень, великий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів» [125, с.38].

Для нашого дослідження важливим є визначення І.Ростовською видів, етапів і проявів цілей учіння гри на фортепіано. До різновидів дослідниці відносить кінцеві (наприклад, розучити й виконати твір) і

проміжні цілі (наприклад, домогтися технічно досконалого засвоєння певного прийому гри): етапами реалізації вважає їх постановку, обґрунтування, мислене передбачення результату й способу досягнення, апробація цілі дією, конкретизація кінцевої цілі у вигляді проміжних, вибір з кількох цілей найбільш реальної, побудова плану дій. Виявами цілей, на думку дослідниці, виступають: доведення роботи над твором до художнього виконання або її постійне відкладання; прагнення до завершеності навчальних дій або їх незавершеність, подолання перешкод або зрив роботи при їх виникненні; відсутність відволікань або постійні відволікання.

Музичний розвиток характеризується такими закономірностями: учні під час вступу до музичного навчального закладу мають певний досвід спілкування з музикою, однак в процесі навчання стає різноманітнішою їх музична діяльність, виконання творів стає більш виразним – це свідчить про можливість учнів передавати своє ставлення до музики. Розвивається мелодійний слух, вокально-слухова координація, диференціюються слухові відчуття.

Відомо, що музично-виконавська діяльність належить до найскладніших видів людської діяльності, вона вимагає скоординованої роботи всіх психічних процесів та бездоганної узгодженості фізичних рухів. Від цих індивідуально-психологічних особливостей залежить якісне засвоєння музичних знань, умінь та виконавських навичок. Проявляються ці ознаки у якісних показниках емоційно-естетичного сприймання музики, інтелектуально-аналітичного осмислення та об'єктивного оцінювання музичної інформації, в активності і глибині музичного мислення.

Для забезпечення ефективності музичного навчання також важливе значення мають творчі задатки, до яких належать фантазія, уява, асоціації, а також анатомо-фізіологічні задатки, які виявляються в особливостях виконавського апарату. За їх допомогою в учнів розвивається особистісне

ставлення до творів мистецтва, відчуття творчого натхнення під час домашніх занять та в умовах прилюдного виступу.

Заняття в класі фортепіано передбачають індивідуалізовану систему методів і засобів педагогічного впливу, які забезпечують ефективну підготовку учнів за всіма параметрами виконавської майстерності, у діалогічні єдності технологічних, художньо-естетичних, творчих і психологічних (емоційно-вольових) завдань. Тому пізнання музичного мистецтва в класі фортепіано важливо будувати через моделювання творчого процесу. Знання з музики, її видів, жанрів, стилів, отримані на основі знайомства з інструментальною музикою відіграють важливу роль у формуванні музичної культури учнів.

Інтенсивний розвиток їх музичного мислення здійснюється під впливом багатьох прямих і опосередкованих факторів. Тут діють і виконавський показ, і словесні художньо-асоціативні стимули і музично-теоретичний аналіз. Однак на відміну від сприйняття музики слухачем, у музично розвинутого учня те, що сприймається вухом, відразу переростає у виконавську дію.

Значну допомогу для формування навичок музикування надає підбір за слухом. Він допомагає учню на початковому етапі навчання налаштувати зв'язок між слухом і орієнтацією на клавіатурі. Ускладненим варіантом такого навчання стає підбір запропонованих мелодій у різних регістрах а потім і відлюбих білих і чорних клавiш.

Систематичне набуття спеціальних знань у процесі фортепіанного навчання забезпечує набуття відповідного комплексу вмінь і навичок, а створення на уроках проблемних ситуацій спрямовується на збагачення асоціативно-слухового фонду і виконавського досвіду, закладає основу для вироблення школярами особистісного ставлення до музичних явищ, сприяє моделюванню власних думок та оцінних суджень, надає можливість націлити їх на самостійне вирішення творчо-виконавських проблем.

Отже, когнітивний компонент передбачає системне набуття знань та переконань в галузі музичного мистецтва, які забезпечують набуття певного комплексу умінь і навичок, а відтак і формування музичної культури молодших школярів.

Комунікативний компонент. Слід зазначити, що одним з вирішальних факторів усвідомлення музики та продуктивного здійснення виконавської діяльності стає формування досвіду музичного спілкування. Діалогічний характер музики як мистецтва вимагає застосування діалогічних форм уроків музики, відповідних методів роботи. Це передбачає формування умінь логічно і аргументовано висловлюватися, виявляти інтерес до бесіди, вміння працювати в ансамблі й знаходити спільні емоції.

Виконавська інтерпретація завжди передбачає розуміння художнього змісту музичного твору та втілення його у виконанні. Музичний твір містить певне емоційне забарвлення і якщо виконавець донесе слухачам зміст музики через відтворення відповідного настрою, який виражається ритмом, динамікою, тембральним колоритом та іншими художніми засобами, то слухачі зможуть емоційно відгукнутися на виконувану музику.

Акцентуючи важливість емоційної складової музичного виконання, зазначимо, що перед учнем ставиться завдання бути емоційно цікавим для слухача, не припускати формального музичного виконання, тобто такого, який лише відображує текст твору. Досягти втілення у виконанні власних почуттів, власного розуміння змісту твору – означає оволодіти майстерністю музичного вираження. В цьому важлива роль належить інтонуванню, яке на зразок мовленнєвої інтонації емоційно забарвлює музичне виконання, перетворює його на музичне висловлювання.

Музично-виконавську діяльність учнів важливо націлювати на сприймання музики слухачем, що визначає її комунікативну сутність. Але цьому передує етап осягнення музичного твору самим учнем, що

передбачає не тільки використання знань та умінь щодо виконавського відтворення художнього змісту твору, але й виявлення творчих можливостей учнів – активності їх вольової, когнітивної та емоційної сфер.

Разом з тим, останнім часом в музичній педагогіці помітно виявляється інтерес до колективних форм музикування в цілому, а саме: оркестрового, хорового, ансамблевого. Дослідженню розвитку спільного ансамблевого виконавства присвячені праці Д. Бабіч, М. Бутневої, Б. Водяного, Т. Воскресенської, Т. Вороніної, А. Готліба, А. Гуменюк, Є. Сорокіної та інших.

Поняття «ансамбль» (ensemble) у перекладі з французької мови означає «разом». Словникове позначення терміну «ансамбль» пов'язано з різними тлумаченнями: спільність, сумісність, загальне узгодження, взаємна відповідальність. Ансамблеве музикування має особливі можливості для розвитку музичного спілкування учнів.

Педагоги-практики знають, що гра в ансамблі найкраще дисциплінує ритміку, удосконалює вміння читати з нотного аркуша, є незамінною для вироблення технічних навичок і умінь, необхідних для сольного виконання. Але ще важливішим є те, що ансамблеве музикування вчить слухати партнера. Специфіка ансамблевого музикування потребує більш глибокого, причому не тільки індивідуального, а й синтезованого у колективне звучання, розуміння змісту твору, що виконується.

Це мистецтво вести діалог з партнером, тобто розуміти один одного, вчасно подавати репліки і вчасно відступати. Якщо це мистецтво в процесі навчання буде опановано учнем, то можна сподіватись, що він успішно оволодіє специфікою спільного виконавства. На відміну від інших видів спільної гри, фортепіанний дует об'єднує виконавців однієї «спеціальності», що значно полегшує їх взаєморозуміння.

Спільне музикування викликає у молодших школярів величезний інтерес, відтак мотивація стає могутнім стимулом у роботі. Таким чином, ансамблеве музикування здатне значно підвищити зацікавленість учнів,

допомогти встановленню сприятливої педагогічної атмосфери на уроках, створенню ситуації успішного виконання музичних творів. Відчуваючи радість успішних виступів в ансамблі, учні починають більш комфортно почувати себе і в якості виконавця-соліста.

Ансамблева гра відкриває найсприятливіші умови для всебічного і широкого ознайомлення учнів з музичною літературою. Перед музикантом проходять твори різних художніх стилів та історичних епох. Ансамбліст знаходиться в особливо вигідних умовах – поруч з репертуаром, адресованим власне роялю, він може користуватися також перекладами оперних клавирів, аранжуванням симфонічних, камерно-інструментальних і вокальних опусів. Крім того, ансамблева гра – це постійна і швидка зміна нових музичних вражень і «відкриттів», інтенсивне набуття свіжих і різноманітних уражень, переживань. Тим самим ансамблеве музикування сприяє розвитку «центру музикальності – емоційного відгуку»

(Є. Тимакін) на музику. Накопичення запасу яскравих, численних звукових уявлень стимулює художню уяву, а на вершині емоційної хвилі відбувається загальний підйом музично-інтелектуальних дій. Отже, учень знайомиться з музичним матеріалом, який використовується, за словами В. Сухомлинського, «не для заучування, не для запам'ятовування, а просто для потреби мислити, пізнавати, відкривати, осягати, і врешті-решт «дивуватися»».

Розмірковуючи щодо корисності спільного музикування, Є Тимакін звертає увагу на те, що «спільне виконання в ансамблі досить складних музичних творів породжує у його учасників радісне почуття творчого задоволення і надає можливість удосконалювати цю роботу навіть тим, хто володіє обмеженою технікою гри на фортепіано» [172, 12].

Отже, розвиток музичного спілкування учнів молодших класів можна розглядати як цілеспрямований психолого-педагогічний процес, в якому відбувається педагогічне управління з активною музичною діяльністю.

Таку діяльність в ансамблевому музикуванні можна розглядати як

оптимальне середовище для формування музичного інтересу учнів молодших класів. Саме тут розвиток їх музичної культури набуває перспективного творчого характеру.

Потенційно-творчий компонент спрямований на організацію навчання учнів молодших класів у класі фортепіано і домашніх заняттях музикою. На думку Г.Ципіна, творчість у практичній діяльності музиканта може проявлятися в багатьох аспектах, зокрема таких як нестандартний підхід до вирішення виконавських проблем, що виникають в процесі навчання; в розробці власних методів роботи над музичним твором; виборі інноваційних форм, прийомів і засобів проведення уроку та їх оригінальному поєднанні; в удосконаленні та раціоналізації відомих явищ у відповідності з сучасними завданнями підготовки фахівців музичного профілю; в умінні бачити альтернативні варіанти вирішення однієї й тієї проблеми; в умінні трансформувати та удосконалювати існуючі програми та методики з інструментально-виконавської підготовки за рахунок вивчення творів сучасних композиторів [186].

Сучасна філософська концепція творчості визначає цей феномен як вищу і специфічну форму розвитку. Так, у підручнику з філософії для вищої школи зазначається, що відображення слугує базою, основою, фундаментом творчості, натомість творча діяльність – це здатність людини удосконалювати свої здібності відображення. Отже, творчість – це не самостійне утворення, а внутрішня сутність, властивість діяльності взагалі. [176,544].

М. Каган вважав, що у художній творчості матеріальне і духовне взаємно ототожнюється, а не просто об'єднується або врівноважується, тобто вступає в особливий зв'язок, в якому властивості одних складових нівелюються і народжуються нові системні властивості [67, 183].

У психології творчість розглядають у особистісному і процесуальному аспектах. Вона передбачає наявність у школярів здібностей, мотивів, знань та умінь, дякуючи яким створюється продукт,

що вирізняється новизною, оригінальністю та унікальністю. Разом з тим, зазначає В. Подуровський, «критерій новизни й оригінальності не можна вважати єдиним для визначення творчості. Він наголошує, що творчість – це вид людської діяльності і це дозволяє виявляти мету творчості (творчі завдання), а також об'єктивні (соціальні, матеріальні) та суб'єктивні (особистісні) передумови для творчості» [135, 26].

Дослідження різних авторів (Л. Андрєєв, В. Белікова, Є Громов, В. Загвязінський, Н. Кузьміна, В. Моляко, В. Шинкарук) переконують, що творчість ґрунтується на розвиненому мисленні, уяві та інтуїції. Особлива роль у цьому процесі відводиться «осаянню», яке стимулює роботу думки. Стосовно поняття «музична творчість» В. Белікова виокремлює два варіанта його тлумачення. За першим його розуміють як соціокультурне явище, тобто як різновид художньо-творчої діяльності; за другим – тлумачення пов'язане з конкретною діяльністю музиканта-виконавця. Але обидва варіанта взаємозв'язані і доповнюють один одного [10,9].

Поняття «творча діяльність» є об'єктом вивчення педагогіки і психології творчості. На думку дослідників, особливістю творчої діяльності в галузі мистецтва є те, що в ній зафіксовані всі види людської діяльності:

- пізнавальна, за допомогою якої суб'єкт проникає до глибини об'єкта, вивчає його не змінюючи;
- перетворювальна, спрямована на зміни (ідеальні або реальні) об'єкта, на створення того, чого раніше не існувало;
- ціннісно-орієнтаційна, яка визначає значення об'єкта для суб'єкта, причому об'єкт для суб'єкта є носієм цінностей, котрі він співвідносить зі своїми ідеалами і намірами;
- комунікативна діяльність, що забезпечує спілкування людей, їхню взаємодію як подібних і рівних суб'єктів. [108, 46-54].

контексті нашого дослідження ми розглядаємо це поняття як спеціально організоване навчання з метою оволодіння творчими способами

діяльності. Відповідно творча діяльність сприяє духовному та інтелектуальному розвитку молодших школярів, дозволяє їм активізувати власний досвід музично-виконавської діяльності.

Психологи також зазначають, що для того, аби допомогти учням знайти свій індивідуальний стиль творчої діяльності, треба виявити у кожного з них його специфічні, оптимальні засоби пристосування до навчальних ситуацій. Так, наприклад, М. Акімова і В. Козлова під індивідуальним стилем творчої діяльності розуміють систему своєрідних засобів вирішення завдання, визначених комплексом природних особливостей людини. Якщо в учня вироблений індивідуальний стиль навчальної діяльності, це означає, що він пристосувався, адаптувався до умов навчання, використовуючи свої індивідуально-типові особливості [2,23].

Індивідуалізація навчання необхідна не тільки для забезпечення роботи кожного учня у доступному йому темпі, але передусім для стимулювання розвитку власних здібностей, заохочення переходу від одного рівня розвитку до другого. На уроках в класі фортепіано постійно виникає необхідність враховувати різні можливості учнів і відповідно диференціювати завдання для самостійної роботи на уроці і вдома – як за ступенем самостійності необхідних пізнавальних дій, так і складністю завдань. Важливо, щоб учень усвідомлював, які засоби роботи для нього є бажаними і якими механізмами забезпечується якість його музичної діяльності.

Як відомо, одним із джерел творчого виконання музичного твору є його яскраве сприйняття і переживання, яке засновується на художньо-образному змісті. Відтак, чим глибше учень розуміє творчий задум, більш емоційно і обґрунтовано оцінює його естетичні властивості, тим повніше він зможе передати свої суб'єктивно-емоційні враження в реальному звучанні.

А.Сохор з цього приводу зазначав, що при відтворенні музичних образів тісно переплітаються природні (індивідуально-психологічні) та життєво набуті (сенсорні, перцептивні, інтелектуальні) здібності; пізнавальні процеси (почуття, сприймання, уявлення, пам'ять, мислення) та розумові дії (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, групування, класифікації та ін.) [159,89 – 112].

У цьому плані ефективним засобом педагогічного впливу стає порівняння – уявне визначення схожості або відмінності предметів і явищ за істотними, а також неістотними ознаками. Метою методу порівняння є не тільки розвиток емоційної сфери учня, а й вироблення ним власних оцінних суджень. Його постійне застосування як для власної виконавської діяльності, так і для оцінювання різних інтерпретацій музичних творів розвиває в учнів вміння грамотно висловлювати свої думки, орієнтуватися у світі музики, що в кінцевому результаті сприяє формуванню їх музичної культури.

Не менш важливим у творчому зростанні учня-музиканта стає узагальнення різноманітних навичок виконавської діяльності. На важливості цього процесу наголошували такі відомі педагоги-музиканти, як Г. Нейгауз і С. Савшинський. Так, С. Савшинський підкреслював, що перенесення навичок набуває в житті піаніста великого значення. Тому його можна вважати основною умовою виконавського розвитку музиканта [154, с. 62].

Таким чином, потенційно-творчий компонент передбачає застосування методу усвідомлення та використання кожним учнем власних досягнень, розуміння та компенсування недоліків, тобто застосування індивідуального стилю навчальної діяльності. Усі розроблені компоненти взаємопов'язані між собою і доповнюють один одного. Наочно вони представлені на рис. 2.2.

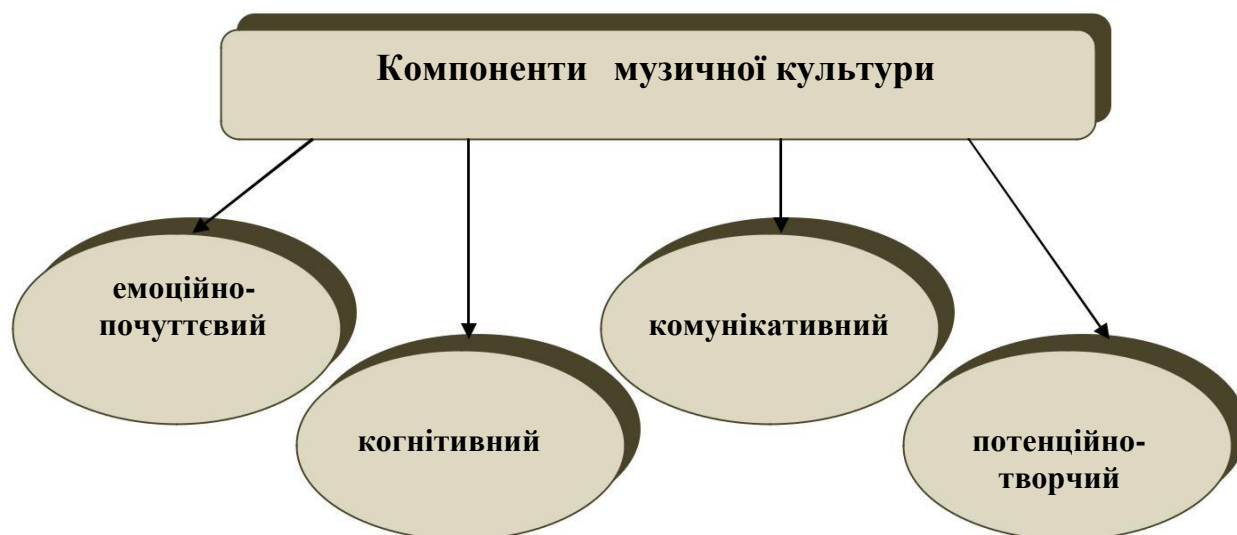


Рис. 2.2 Компоненти музичної культури

Формування представлених компонентів відбувається протягом трьох етапів, кожен з яких має свою мету, завдання та власну структуру. Перший, емоційно-стимулюючий етап охоплює учнів першого року навчання і спрямовується на збагачення їх музичних уявлень, вміння слухати музику і переживати її, тобто прищеплює учням елементарні навички сприймання музики. Така позиція підтверджується думкою Г. Нейгауза, який зазначав: «Увесь секрет таланту і генія полягає в тому, що в його мозку вже живе музика раніше, ніж він перший раз торкнеться клавіші або проведе смичком по струні; ось чому маленький Моцарт «відразу» заграв на фортепіано і на скрипці» [116,13] .

На другому – відтворювально-накопичувальному етапі продовжується робота з прищеплення учням любові до музики і разом з тим приділяється значна увага збагаченню загального музичного кругозору, накопиченню музично-теоретичних знань та їх втіленню у власній виконавській діяльності.

Третій – комунікативно-творчий етап спрямовується на підготовку учнів до концертних виступів, під час яких відбувається виховання

музичного мислення, розвиток музичної пам'яті і виконавсько-рухових навичок, контроль педагога за режимом і дисципліною домашніх занять.

Однією з центральних педагогічних проблем є застосування відповідних методів і прийомів навчання. Як відомо, під методом навчання розуміють спосіб або шлях, за допомогою якого учні під керівництвом педагога отримують знання, набувають вміння і навички, формують позитивні риси, певний світогляд і переконання. Відповідно педагогічна технологія органічно поєднує теорію і практику, намагаючись застосовувати різноманітні інноваційні методики.

У педагогіці мистецтва інструментально-виконавська діяльність забезпечується різними методами навчання: традиційними (вербальними, демонстраційно-наочними) і спеціальними музично-педагогічними. Серед останніх відзначимо метод формування музично-слухових уявлень (Г.Артоболевська, Г.Нейгауз, Б. Міліч), який спрямовується на розвиток музичних здібностей учнів, зокрема, таких як музичний лад, метро-ритмічна організація звуків, темброва характеристика звучання тощо; метод емоційного заряду (О. Щолокова) передбачає, що учні завдяки чуттєво-образним уявленням, представленими педагогом, намагаються сприйняти, зрозуміти характер твору і передати його у власному виконанні; метод імпровізації (Б. Асаф'єв) застосовується для розробки різних варіантів вирішення художнього задуму, пошуку відповідної динаміки; пояснювально-ілюстративний метод (В. Макаров) поєднує інформаційне забезпечення учнів з боку педагога необхідними музично-теоретичними знаннями та поняттями в галузі музично-виконавської діяльності; його сутністю є надання учню зразка, своєрідного еталону того виконання, до якого треба досягти у результаті вивчення навчального матеріалу; залежно від навчальних завдань демонстрація художнього твору може бути повною, або мати фрагментарний характер; метод активізації художньо-творчої діяльності (Т. Смирнова, А.Каузова, О. Мелік-Пашаєв, Ю.Некрасов) спрямовується на активізацію мислення, пам'яті,

пізнавальної самостійності учнів; метод ескізного знайомства з музичним твором (О. Алексєєв, Г. Ципін) дозволяє усвідомити контури звукової тканини, ознайомитись з формою і структурою музичного твору; метод емоційно-вольової саморегуляції (Г. Коган, К. Мартінсон) сприяє розвитку музично-виконавської діяльності учнів, концентрації вольових зусиль; метод творчих завдань (Н. Ветлугіна, О. Мелік-Пашаєв) націлений на активізацію самостійних дій учнів, він характеризується частковим обговоренням матеріалу і постановкою конкретної проблеми для самостійної роботи з нотним текстом.

Застосування цих методів обумовлено специфікою музичної педагогіки, такою організаційною формою як індивідуальне заняття, котра історично склалася у педагогічному процесі навчання гри на музичному інструменті. Звідси й випливає специфічне застосування технологій навчання, тобто поєднання методів, які забезпечують передачу, сприймання й засвоєння знань та умінь із застосуванням та закріпленням у різних видах музично-виконавської діяльності. Усі вищезазначені методи в різних варіантах доцільно застосовувати на виділених нами етапах музичного навчання.

Так, для першого – емоційно-стимулюючого етапу характерним є домінуючий вплив педагога. На цьому етапі основну увагу важливо приділяти методам формування музично-слухових уявлень учнів та розвитку їх емоційно-чуттєвої сфери, оскільки вони націлені на самостійне відтворення учнями музичних інтонацій, фрагментів і в цілому музичних творів за поданим зразком. При цьому педагогічно організоване музичне сприйняття супроводжується різноманітними емоціями та мисленневими операціями, які сприяють накопиченню слухового досвіду та розумінню музичної мови. Разом з тим, застосування пояснювально-ілюстративних методів допомагає усвідомити зв'язки між музично-слуховими уявленнями і руховими відчуттями, виявити аналогії між музичною і вербальною мовами, зрозуміти життєвий зміст музики.

Важливо, щоб уже з перших уроків учні включалися у колективні форми музикування, які стають могутнім стимулом у роботі. Ансамблеве музикування значно підвищує їх зацікавленість, сприяє встановленню сприятливої педагогічної атмосфери на заняттях, створенню ситуацій успішного виконання музичних творів. Отримуючи радість від успішних виступів в ансамблі, учні починають більш комфортно відчувати себе як солісти-виконавці.

На другому – відтворювально-накопичувальному етапі необхідно значну увагу приділяти вирішенню проблемних ситуацій в навчальному процесі. З цією метою доцільно застосовувати методи асоціацій і аналогій, які допомагають знаходити нові, неочікувані варіанти інтерпретації музичного твору через переосмислення його художнього образу; застосовувати метод ескізного знайомства з творами, який дозволяє розвинути музичний світогляд учнів, а також познайомити їх з різними музичними жанрами; бажано також застосовувати метод творчих завдань, який включає створення секвенцій за певними інтервалами і акордами, підбір акомпанементу до мелодії, створення мелодії з конкретним завданням (наприклад, за певним ритмом, за даним акордом, у певному ладу тощо).

Стійкий інтерес учнів до ансамблевого музикування на цьому етапі дозволяє вирішувати й вузько-технологічні проблеми – удосконалювати ігрові навички, розвивати увесь комплекс музичних здібностей, активізувати домашні заняття і стабілізувати публічні виступи учнів. Забезпечуючи безперервне накопичення різноманітних вражень, таке музикування сприяє розвитку «центра музикальності – емоційного відгуку» на музику, стимулюючи художню уяву.

На третьому – комунікативно-творчому етапі важливо надавати учням більшої самостійності у музично-виконавській діяльності, сприяти їх намаганням самостійно визначити основні засоби виразності музичного твору та передати їх у власному виконанні. На цьому етапі доцільно

більше застосовувати методи імпровізації, активізації музично-творчої діяльності і емоційно-вольової саморегуляції, які дозволяють на основі набутого досвіду створювати акомпанемент до мелодії або варіації на задану тему, підбирати на слух знайому мелодію. Ці методи розвивають музичну пам'ять, уміння слухати себе під час виконання і коригувати свою гру.

Отже, організаційно-методична модель формування музичної культури молодших школярів включає мету, завдання, принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, етапи, форми та методи, які сприяють ефективності і результативності навчальної роботи з учнями. В основу її реалізації покладено розуміння об'єктивних розумово-психологічних можливостей учнів, а також поступового зменшення допомоги у вирішенні навчальних завдань. Наочно організаційно - методична модель формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в позашкільних спеціалізованих мистецьких закладах представлена на рис. 2.3.

Під час розробки цієї моделі ми спиралися на такі концептуальні ідеї:

- активне формування мотивації щодо слухання та виконання музики в тісному взаємозв'язку з розвитком різнобічних художніх уподобань (О. Алексєєв, М. Берлянчик, Б. Міліч, Г. Ципін та ін.);

- індивідуальні засади розвитку особистості в музичній психології (Л. Виготський, О. Костюк, В. Медушевський, Е. Назайкінський, В. Петрушин, Б. Теплов, О. Торопова, П. Якобсон);

гармонійний розвиток комплексу музично-виконавських здібностей, основу якого покладено цілісне формування музично-слухових та інструментально-рухових навичок (Г. Артоболевська, О. Бурська, Д. Юник, Є. Куришев, М. Матковська);

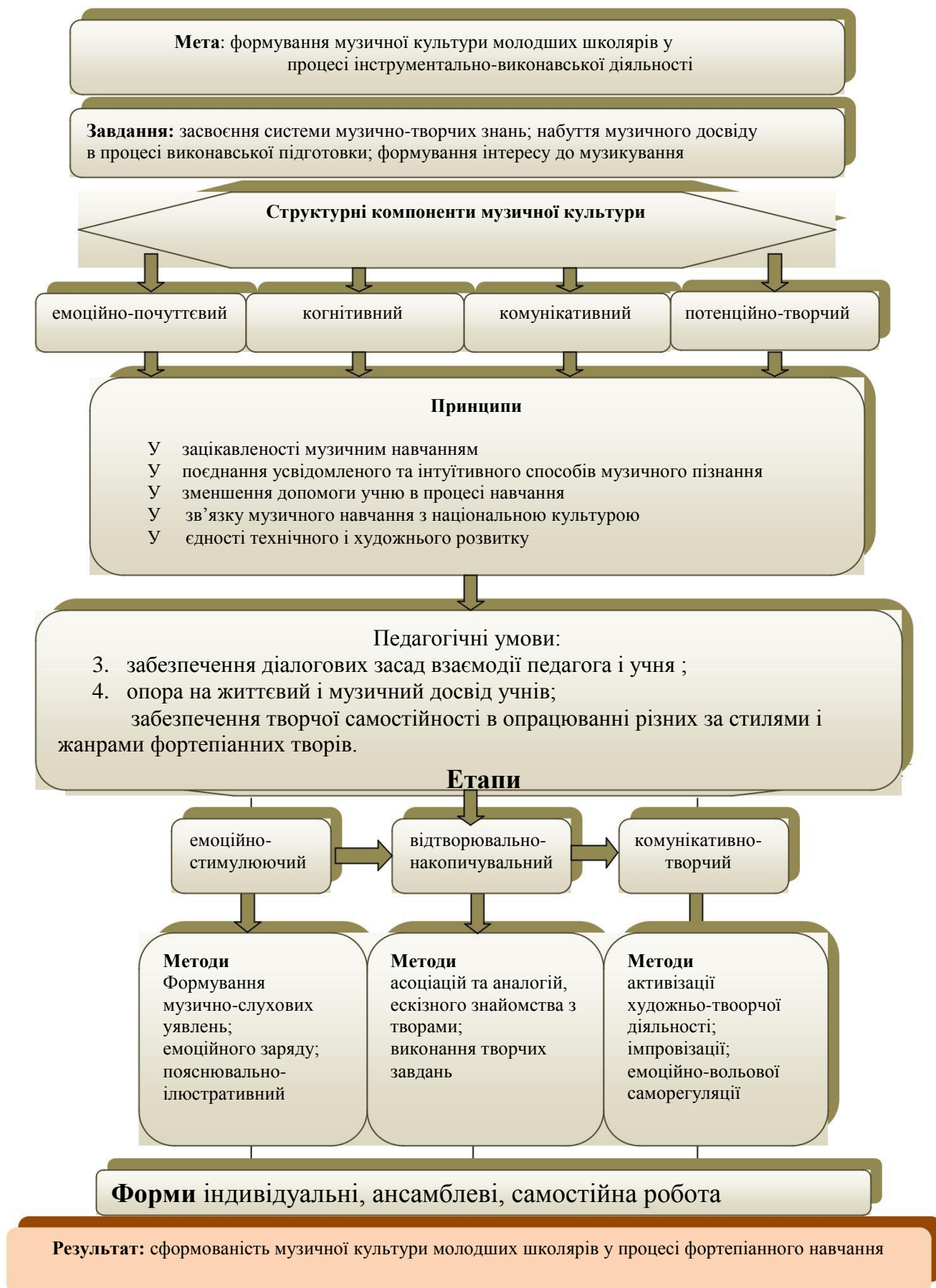


Рис. 2.3. Організаційно-методична модель формування музичної культури

- формування музичного сприймання (Б. Асаф'єв, Б. Березовський, Є. Назайкінський, Б. Печерський, О. Ростовський, В. Рагозіна, О. Рудницька та ін.);
- цілеспрямоване формування творчих якостей у різних видах виконавської діяльності (Т. Беркман, О. Грисюк, С. Жуков, К. Завалко, О. Коваль, К. Мартінсен, В. Рагозіна, Є. Тимакін, Г. Прокоф'єв, В. Холоденко);
- проблеми постійного розширення пізнавальної активності учнів у процесі музичного навчання (А. Король, В. Крицький, О. Олексюк, Г. Падалка, Н. Мозгальова, К. Стецюк, В. Шульгіна);
- методичні праці щодо оптимізації роботи з учнями у позашкільних спеціалізованих музичних закладах (Л. Баренбойм, Г. Гінзбург, Н. Гузій, А. Каузова, Т. Кротова, Л. Кузьминська, С. Ліпська, М. Макаров, Б. Міліч, Ю. Некрасов, О. Палаженко, І. Стотика, Т. Турчин, Г. Ципін, В. Шульгіна, Т. Юдовіна-Гальперіна).

Висновки до розділу 2

1. На основі ретроспективного аналізу теоретичної та методичної літератури узагальнено і систематизовано погляди сучасних українських, європейських і китайських дослідників на музично - виконавську підготовку молодших школярів у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах. Виявлено, що завдяки збагаченню педагогіки мистецтва новими ідеями і поглядами формування музичної культури молодших школярів вимагає переорієнтації існуючих у цій галузі навчання підходів та принципів. З урахуванням їх поглядів в основу методики формування музичної культури молодших школярів була покладена ідея розвивального навчання на засадах культурологічного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного і творчо-діяльнісного підходів.

2. Визначено загальні педагогічні принципи (гуманізації, єдності загальнолюдських і національних цінностей, наступності та інтеграції, добровільності, практичного застосування, залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій, емоційної насиченості навчально-виховного процесу, спонукання до творчого самовираження) навчання. Разом з тим, враховуючи практику фортепіанного навчання в музичних навчальних закладах України і Китаю, у дослідженні визначені педагогічні принципи, на які важливо спиратися у процесі формування музичної культури молодших школярів. До них віднесено: принцип зацікавленості у музичному навчанні, поєднання усвідомленого та інтуїтивного способів музичного пізнання, зменшення допомоги учню в процесі навчання, зв'язок музичного навчання з національною культурою, єдність художнього і технічного розвитку, принцип творчого самовираження у процесі відтворення музичних творів.

Так, принцип зацікавленості у музичному навчанні характеризує ступінь активності дій учнів у навчально-виховному процесі. Завдяки йому робота в класі фортепіано позбавляється рутинності й стає цікавою та привабливою; принцип поєднання усвідомленого та інтуїтивного способів музичного пізнання дозволяє активізувати процеси осмислення та відтворення музичних творів. Завдяки цьому формується свідоме ставлення до виконавської діяльності, розуміння необхідності долати труднощі в процесі навчання, а також свідоме засвоєння знань та умінь; принцип зменшення допомоги учню в процесі навчання передбачає поступове надання учню можливості самостійно оперувати навчальним матеріалом, робити певні висновки, знаходити та вирішувати конкретні навчальні завдання; принцип зв'язку музичного навчання з національною культурою передбачає залучення учнів у музичному навчанні в царину національного музичного мистецтва, надає їм можливість зрозуміти зв'язок між різними національними культурами; принцип єдності художнього і технічного розвитку передбачає поєднання технічних і художніх завдань у

процесі опанування музичних творів; принцип творчого самовираження у відтворенні музичних творів спрямовується на художню інтерпретацію в умовах музикування і концертних виступів. Усі визначені принципи тісно взаємопов'язані в процесі формування музичної культури молодших школярів і мають значний педагогічний потенціал.

3. Визначено педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування музичної культури молодших школярів. До них належать:

послідовне формування музичної культури молодших школярів з поступовим накопиченням їх художньо-емоційного досвіду; досягнення діалогових засад взаємодії педагога і учня в процесі музично-виконавської діяльності; забезпечення творчої самостійної роботи учнів у навчальному процесі.

4. Обґрунтовано компонентну структуру музичної культури молодших школярів, яка складає єдність емоційно-почуттєвого, когнітивного, комунікативного і потенційно-творчого компонентів. З'ясовано, що емоційно-почуттєвий компонент у виконавській діяльності молодших школярів має особливе значення: емоції сигналізують про наявність потреб, виявляють ставлення до предмету потреби, тобто оцінюють, якою мірою він відповідає їхньому індивідуальному характеру, відбиває переживання, пов'язані з процесом мотивації, показує оцінку результатів діяльності, тобто якою мірою досягнута мета відповідає ідеальній; когнітивний компонент спрямовується на пізнання історико-теоретичних знань, різновидів жанрів і стилів музичного мистецтва; комунікативний компонент спрямовує учня на донесення змісту музичного твору через відтворення відповідного настрою, що дозволяє спілкуватися зі слухачем; потенційно-творчий компонент сприяє емоційно-вольовій саморегуляції у музично-виконавській діяльності учнів, концентрації їх вольових зусиль для вирішення складних завдань.

5. Визначені та систематизовані методи ефективного формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання,

які спрямовуються на формування музично-слухових уявлень учнів та розвиток їх емоційно-чуттєвої сфери, сприяють вирішенню проблемних ситуацій в навчальному процесі, вмінню самостійно визначити основні засоби виразності музичного твору та передавати їх у власному виконанні. Усі вище зазначені методи у різних варіантах доцільно застосовувати на емоційно-стимулюючому, відтворювально-накопичувальному та комунікативно-творчому етапах музичного навчання.

6. Розроблено організаційно - методичну модель, яка розкриває особливості формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання і включає мету, завдання, принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, форми і методи навчання. Дану модель було взято за основу створення поетапної методики формування музичної культури молодших школярів, практичну реалізацію якої представлено у наступному розділі.

Результати даного розділу висвітлено у таких публікаціях:

в Ding Yun, Shcholokova O. Pedagogical Principles of Yang Pupls Music Culture Formation in Piano Teaching Process // Intellectual Archike Volume 4, Namber 6. November 2015/Toronto, p. 160-170.

в Методична модель формування музичної культури молодших школярів у спеціалізованих музичних навчальних закладах// Теорія і методика мистецької освіти. Часопис НПУ ім. М. Драгоманова. –вип. 20/25. – С. 131-2.

3. Культурологічні засади фортепіанного навчання молодших школярів в умовах спеціалізованих навчальних музичних закладів// Збірка наукових праць інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка. – Дрогобич-Кельце-Каунас-Алмати, Посвіт, 2016. – С. 169-174.

РОЗДІЛ ІІІ. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.1. Стан сформованості музичної культури молодших школярів

Проблема діагностування музичних якостей і навчальних досягнень учнів спеціалізованих музичних закладів завжди була й залишається актуальною проблемою музичної педагогіки. Це зумовлено тим, що до цих навчальних закладів поступають учні з різними музичними здібностями та індивідуально - психологічними якостями. Важливого значення діагностуванню учнів у процесі навчання надавали такі видатні педагоги-музиканти як Й. Гофман, В. Сафонов, К. Ігумнов, В. Пухальський, П. Столярський, В. Щапов. Усі вони мали чудову здатність визначати реальні можливості кожного учня у різних видах музичної діяльності, оцінювати те головне, що притаманне тільки його індивідуальності, бачити перспективи його музичного розвитку.

Враховуючи думки цих педагогів, а також теоретичні положення та висновки, викладені у першому і другому розділах дослідження, була розроблена методика експериментальної роботи, яка проводилась в умовах природного перебігу навчального процесу спеціалізованих музичних закладів відповідно до визначеної мети і завдань дослідження. Дослідно-експериментальна робота включала два послідовних етапи: констатувальний і формувальний.

Експериментальними базами дослідження були Київська музична школа № 8 м. Києва, школа мистецтв м.Корсунь-Шевченківський та музична школа «Вишенька» м. Вінниця.

Всього дослідно-експериментальною роботою було охоплено 347 респондентів, з яких 250 учнів, 45 батьків, 52 педагогів.

Розробляючи методику організації експериментальної роботи ми

передбачали, що ефективність виховного впливу на особистість забезпечується вибором оптимальних педагогічних умов, а використання творів національної музики на першому етапі музично-виконавської діяльності сприятиме розвитку емоційної та інтелектуальної сфери, формуванню естетичних смаків і переконань. Разом з тим ми враховували, що музична культура особистості – це складне багатокomпонентне поняття, тому в молодших класах можна сформува ти тільки її основи.

Для з'ясування стану сформованості музичної культури молодших школярів в умовах фортепіанного навчання впродовж 2014 – 2015 років був проведений *констатувальний експеримент*, який спрямовувався на вирішення таких завдань:

3.7 визначити й розробити з наукової точки зору критерії та діагностичні показники сформованості музичної культури учнів у процесі фортепіанного навчання;

3.8 з'ясувати думки педагогів позашкільних спеціалізованих навчальних закладів щодо сучасних можливостей формування музичної культури молодших школярів у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах;

3.9 здійснити діагностування музичної культури учнів за виділеними структурними компонентами, з'ясувати їхнє ставлення до музично-виконавської діяльності та проаналізувати отримані результати в умовах концертних виступів;

- у результаті отриманих даних педагогічного спостереження, згідно з виділеними критеріями та їх діагностичними показниками, визначити рівні сформованості музичної культури учнів в умовах навчального процесу спеціалізованих музичних навчальних закладів.

Відповідно до наукових вимог констатувальна частина дослідно-експериментальної роботи підпорядковувалась принципам систематичності і послідовності індивідуалізованих завдань. Втілення цих принципів у навчально-виховний процес засновувалось на використанні різних форм і методів роботи, спрямованих на виявлення сформованості музичної

культури молодших школярів.

Для отримання об'єктивних і точних даних констатувального експерименту була розроблена спеціальна методика, яка враховувала загальні положення педагогічної діагностики, а саме: встановлення і вивчення ознак, які характеризують стан і результати навчання учнів. Це дозволило прогнозувати можливі відхилення, визначати шляхи їх попередження для коригування навчального процесу з метою підвищення якості його результату.

Крім того, у визначенні критеріїв та показників музичної культури молодших школярів ми спирались на розробки М. Воробйова, Л. Дмитрієвої, С. Ліпської, М. Михаськової, які були адаптовані до нашого дослідження.

Для виявлення особливостей формування музичної культури молодших школярів враховувались:

- вибір адекватних методів експериментальної роботи.
- характер індивідуальних уподобань учнів у галузі музичного мистецтва;
- ступінь активності та ініціативності учнів у різних видах виконавської діяльності;

Також брали до уваги те, що методи діагностики повинні відповідати умовам, які забезпечують індивідуальний підхід у дослідженні музичної культури та оцінку його результатів, а саме:

- ♣ створення в класі атмосфери доброзичливості й толерантності;
- ♣ заохочення учнів до виконання завдань творчого характеру;
- ♣ необмежений час для виконання запропонованих завдань;

Враховуючи специфіку музично-виконавської діяльності молодших школярів ми вважали, що оптимальним засобом діагностики виступають музично-творчі завдання, які не потребують тривалого часу для виконання.

Особливості прояву музичної культури молодших школярів зумовили

спрямованість констатувального етапу дослідження на виявлення характерних ознак формувannya на початковому етапі музичного навчання. З цією метою експеримент здійснювався в процесі музичних занять з використанням різних форм роботи, а також на екзаменах, заліках, в умовах конкурсів та фестивалів.

Констатувальний експеримент здійснювався у трьох напрямках, спрямованих на вирішення поставлених дослідницьких завдань та діагностування кожного компонента музичної культури. До складу діагностичних зрізів включались спеціально розроблені завдання, які передбачали застосування таких методів експериментального дослідження: педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, інтерв'ювання, творчі вправи, а також метод експертних оцінок, який застосовувався викладачами фортепіано і членами журі (в умовах конкурсів та фестивалів «Пролісок» (м. Київ), «Фортіссімо» (м. Харків)).

Основним завданням першого напрямку констатувального дослідження було визначення і розробка критеріїв та діагностичних показників, а також рівнів сформованості музичної культури учнів у процесі фортепіанного навчання. Спираючись на проаналізовані у нашому дослідженні в галузі музично-інструментального навчання положення, були виділені критерії сформованості музичної культури молодших школярів, які відповідають її структурним компонентам: **емоційно-почуттєвий, когнітивний, комунікативний, творчо-діяльнісний.**

Перший критерій – **емоційно-почуттєвий** – показує емоційне ставлення учнів до музичних творів та їх художньо-естетичні уподобання, виявляє здатність до емоційного співпереживання музики, зацікавленість у сприйманні музики і виконавській діяльності;

Другий критерій – **когнітивний** – дозволив визначити рівень музичного мислення учнів. За його допомогою оцінювалась поінформованість учнів у галузі музичного мистецтва, здатність до сприймання і перероблення нового музичного матеріалу, розвиненість

музичних навичок та уміння використовувати їх у виконавській діяльності;

Третій критерій – **комунікативний** – виявляв ступінь розвитку власного творчого самовираження учнів у виконавській діяльності, бажання учнів передати свої музичні враження у процесі музично-виконавської діяльності, готовність розкрити свої виконавські здібності;

Наступний критерій – **творчо-діяльнісний** – характеризував міру творчої спрямованості особистості учня, його активності в процесі пошукової навчальної діяльності, здатності до практичного втілення набутого музичного досвіду у власному виконанні, результатом якого є публічний виступ. При цьому пізнавальна діяльність учнів має спрямовуватися на самостійний, творчо-пошуковий аспект музичних завдань у процесі опанування музичних творів;

Відповідно до виділених критеріїв були встановлено наступні показники. Про розвинену **емоційно-чуттєву сферу** учнів в умовах музично-виконавській діяльності свідчили: міра розвиненості емоційно-чуттєвої сфери; адекватність емоційно-естетичного відгуку на зміст музичного твору, здатність передавати образні уявлення у виконавській діяльності.

Показником когнітивного критерію виступали: ступінь накопичення необхідних музично-теоретичних знань й музикознавчих понять в галузі фортепіанного виконавства; міра глибини, гнучкості та міцності отриманих знань; оперативність і дієвість знань у виконавській діяльності.

Комунікативному критерію відповідали наступні показники: ступінь оволодіння виконавським ресурсом в процесі музичного навчання; здатність досягнути й виразити власне ставлення до музичного твору та втілити його під час сценічного виступу; рівень ставлення учня до виконавської діяльності як до акту комунікації;

Показниками **творчо-діялісного критерію** стали: усвідомлення суб'єктної значущості музичної діяльності; творча інтуїція, самостійність

та творча ініціативність, художньо-виконавська активність, здатність до збереження творчого самопочуття й художнього самовираження на естраді.

Отже, за допомогою першого – емоційно-почуттєвого критерію оцінювалась адекватність емоційно-естетичного відгуку на зміст музичного твору, здатність до переживань в осягненні музичних цінностей, вміння керувати своїми почуттями в процесі виконання.

Другий критерій – когнітивний – був пов'язаний з накопиченням музично-теоретичної інформації інтелектуального характеру, тобто знань про будову музичного твору, основні засоби музичної виразності, вміння виділяти та співставляти основні частини і елементи музичного твору, передавати у своєму виконанні художній образ, використовуючи основні засоби художньої виразності;

Третій критерій – комунікативний – уможливив дослідження готовності учнів до власного самовираження у виконавській діяльності, їх бажання брати активну участь у різних виступах і передати свої музичні враження слухачам.

Четвертий критерій – творчо-діяльнісний - розкривав здатність учня до свідомого вибору музичного твору, інтерес до виконавської діяльності. За його допомогою оцінювалась самостійність і якість володіння музичним інструментом, спроможність реалізувати свій художньо-творчий потенціал у виконавській діяльності.

Вважаємо, що виділені критерії та показники відображають сутнісні характеристики музичної культури молодших школярів і можуть бути використані для визначення рівнів його сформованості. Співвідношення критеріїв і показників представлено у таблиці 3.1.

Разом з тим ми враховували, що музична культура молодших школярів як динамічна якість проявляється по-різному. Це зумовлено як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами музичного навчання, котрі знаходяться між собою у діалектичній взаємодії. Так, до об'єктивних факторів науковці відносять:

Таблиця 3.1

Співвідношення критеріїв і показників сформованості музичної культури молодших школярів

№	Критерії	Показники
1	Емоційно-почуттєвий	<ul style="list-style-type: none"> - міра розвиненості емоційно-чуттєвої сфери учнів; - адекватність емоційно-естетичного відгуку змісту музичного твору; - здатність передавати образні уявлення у виконавській діяльності.
2	Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> - рівень накопичення необхідних музично-теоретичних знань й музикознавчих понять в галузі фортепіанного виконавства; - міра глибини, гнучкості та міцності отриманих знань; - оперативність і дієвість знань у виконавській діяльності.
3	Комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь оволодіння виконавським ресурсом в процесі музичного навчання; - рівень ставлення учня до виконавської діяльності як до акту комунікації; - здатність до регуляції та координування власного психологічного стану в умовах виконавської діяльності
4	Творчо-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> - міра усвідомлення суб'єктної значущості музичної діяльності; - ступінь оволодіння виконавськими вміннями і навичками; - здатність до збереження творчого самопочуття та художнього самовираження на естраді

- стан музичної культури суспільства в цілому і зокрема конкретного культурно-історичного періоду, в якому проходить навчання;

- емоційно-психологічний клімат у закладі, де відбувається навчання;
- розвиток психолого-педагогічного знання у даній науковій галузі;
- наукова обґрунтованість методичних рекомендацій і установок;

До суб'єктивних факторів, які впливають на формування музичної культури молодших школярів, можна віднести індивідуальні психологічні особливості та спеціальні музичні здібності учня, рекомендації батьків і педагогів щодо доцільності займатися музично-виконавською діяльністю, сформованість в учнів інтересу до музичного мистецтва.

Характеризуючи рівні сформованості музичної культури, ми спиралися на розробки науковців (О. Алексеєв, Г. Артоболовська, Л. Баренбойм, М. Давидов, Б. Міліч, В. Москаленко, Є. Тимакін, Г. Ципін, Б. Яворський), які досліджували різні аспекти музичного навчання школярів і так чи інакше дотичні до нашої проблематики.

Аналіз досягнутих результатів у формуванні музичної культури молодших школярів як складного особистісного утворення, а також виділені критерії та показники зумовили можливість визначити три рівні сформованості музичної культури молодших школярів в умовах музичного навчання спеціалізованих навчальних закладів, а саме: адаптивний (відносно низький), репродуктивно-активний (достатній) та потенційно-творчий (відносно високий). З метою висвітлення змістового аспекту визначених рівнів вважаємо доцільним обґрунтувати їх якісну характеристику.

Адаптивний (низький рівень) характеризується наявністю в учнів незначної музично-теоретичної інформації, відсутністю прагнення осмислити музичний матеріал. Прояв інтересу та зацікавленості до музичної діяльності у них ситуативний і має слабо виражений характер.

Вони майже не усвідомлюють свої виконавські дії, погано запам'ятовують

музичний текст, у процесі над творами проявляють слабку емоційність. Учні постійно потребують вказівок педагога для роботи над текстом, аплікатурою, фразуванням і не помічають власних помилок у процесі роботи. Разом з тим їх музично-слухові та ритмічні уявлення достатні для того, аби правильно відтворити задану мелодію. В цілому учні даного рівня ще не готові до цілісного сприймання музичних творів.

Репродуктивно-активний (середній рівень) притаманний учням, які володіють певною музично-теоретичною інформацією, виявляють інтерес до музичної діяльності, вміють співставляти набуті знання з новими і використовувати їх у нових ситуаціях. У процесі занять вони проявляють усвідомленість своїх дій, намагання поринути в образний та смисловий зміст музичної мови. У процесі сприймання та розучування нового музичного репертуару учні адекватно реагують на музичний твір та емоційно його сприймають, намагаються відтворити художньо-образний зміст твору, охоче виконують завдання, які приваблюють їх своєю емоційністю або конкретним програмним змістом. Разом з тим виконання музичних творів відрізняється стандартністю, що вимагає від педагога постійної уваги до емоційного стимулювання їх ініціативи.

У своїй діяльності учні цього рівня керуються як зовнішніми (схвалення педагога, батьків), так і внутрішніми мотивами (власне задоволення, бажання показати свої досягнення перед однокласниками, виконати вивчені твори на концерті). Вони активно долучаються до різних видів виконавської діяльності. Даний рівень характеризується прагненням учнів старанно виконати музичний твір, але при цьому кожне нове його відтворення здійснюється за відпрацьованим зразком, копіюванням старих варіантів.

Потенційно-творчий (високий рівень) властивий учням, які виявляють ґрунтовні знання в галузі музично мистецтва, вільно і доречно послуговуються музичними термінами та поняттями, можуть систематизувати і творчо переосмислити навчальний матеріал. У процесі

сприймання та розучування нового музичного репертуару вони адекватно реагують на музичний твір та емоційно його сприймають. Учні на цьому рівні вміють яскраво передати художньо-образний зміст твору, охоче виконують завдання, які приваблюють їх своєю емоційністю або конкретним програмним змістом. Їх виконання музичних творів відрізняється оригінальністю, емоційною насиченістю та усвідомленням музичного матеріалу. У своїй діяльності учні цього рівня охоче виступають на різних концертах, показують свої досягнення перед однокласниками, активно долучаються до різних видів виконавської діяльності. Співвідношення критеріїв та рівнів розвитку музичної культури молодших школярів представлено на таблиці 3.2

Таблиця 3.2

**Співвідношення критеріїв та рівнів розвитку
музичної культури молодших школярів**

Критерії музичної культури	Рівні сформованості музичної культури		
	потенційно-творчий (високий)	репродуктивно-активний (середній)	адаптивний (низький)
Емоційно-почуттєвий	проявляється: в умінні висловлювати свої почуття; у широті асоціативних співставлень з іншими музичними і життєвими явищами	задоволення приносить спілкування з улюбленими творами, найчастіше розважального характеру	музичне мистецтво сприймається тільки як засіб рекреації
Когнітивний	проявляється у самостійному розширенні знань, розумінні характерних засобів музичної виразності	недостатньо виражений, проявляється у бажанні займатися музикою, але не за власною ініціативою	переважають окремі розрізнені відомості про музичні твори
Комунікативний	проявляється у бажанні поділитися своїми враженнями	проявляється у стриманих висловлюваннях з	відповіді на запитання педагога

	від музики, виступати у концертах	приводу музичних творів, виконання часто буває яскравим	однотипні, переважає формальний характер виконання
Творчо-діяльнісний	проявляється у самостійному творчому застосуванні набутих знань, яскравості виконання, намаганні оцінити результати своєї гри	опрацювання музичних творів вимагає постійного контролю педагога, яскравість виконання проявляється епізодично	характеризується невмінням використовувати набуті знання під час виконавської діяльності, пасивності інтерпретації музичних творів

За другим напрямком констатувального експерименту з метою вивчення думок педагогів спеціалізованих мистецьких навчальних закладів стосовно можливостей формування у молодших школярів музичної культури було проведене їх анкетування.

Насамперед, педагогам було запропоновано дати відповідь на запитання, яке стосується можливості формування музичної культури молодших школярів. З'ясувалось, що 9 (17,3%) з 52 опитаних педагогів ототожнює цей процес із розвитком виконавських і музичних здібностей учнів, 18 (34,6%) педагогів відповіли, що вважають за необхідне розвивати виконавську майстерність учнів, тому що їх постійно потрібно готувати до різних видів випробувань, 8 (15,3%) респондентів висловили думку, що процес музично-виконавської підготовки учнів має ґрунтуватися на формуванні загальних музичних знань і естетичних уявлень учнів, 17 (32,6%) педагогів відповіли, що суттю музичного навчання є зацікавлення учнів загальними питаннями музичного мистецтва, але ці питання вирішуються згідно контингенту учнів.

Значна кількість опитаних педагогів (42,2 %) вважають, що на першому етапі навчання необхідно прищепити учням любов до музики, зацікавити їх виконавським процесом, що у подальшому буде сприяти

успішному навчанню. 32,3% респондентів вважають за необхідне розвивати на початковому етапі навчання музичне мислення учнів, оскільки бачать в цьому основу підготовки до професійного зростання.

Разом з тим 26% педагогів вважають за необхідне формувати виконавські навички учня, приділяти увагу постановці рук, а для цього використовувати різні вправи.

Наступне питання анкети стосувалось того, на якому репертуарі педагоги вважають за необхідне виховувати учнів на початковому етапі навчання. На це питання 42,2% педагогів відповіли, що в основному керуються емоційними уподобаннями вихованців, їх бажанням виконувати саме ці конкретні твори, а також технічними можливостями учнів. 23

респондента обирають репертуар згідно програмних вимог, на думку 26 педагогів необхідно враховувати індивідуальні можливості учнів не тільки у технічному розвитку, а й естетичному, 16 педагогів у виборі репертуару керуються хрестоматіями і посібниками, які змогли отримати у бібліотеці.

Стосовно запитання, якими методиками користуються педагоги в процесі роботи з молодшими школярами, були отримані наступні відповіді: 28 педагогів (53,8%) використовують різні методики, зокрема ті, які пропонують відомі педагоги-музиканти у своїх методичних працях, що безумовно є позитивним моментом у навчальному процесі. Цікаво, що 16 педагогів (30,7%) намагається працювати за власною методикою, але, як показує досвід, це скоріше повторення тієї методики, за якою колись навчався сам педагог. Решта педагогів відповіли, що у своїй роботі керуються методиками, виходячи з власного педагогічного досвіду, а також враховуючи індивідуальні особливості своїх учнів.

Анкетування також показало, що значна кількість педагогів (52,2%) збагачують свої методичні знання завдяки обміном досвідом з іншими педагогами, знайомством з новими музичними творами сучасних композиторів. Разом з тим 42,0 % педагогів зазначили, що останнім часом

не створюються нові методичні посібники, а посібники авторів минулих десятиріч не перевидаються.

Більше половини педагогів (62,4%) висловили стурбованість щодо недостатнього художньо-естетичного розвитку школярів у спеціалізованих музичних навчальних закладах. До останнього часу залишається не вирішеною проблема інтеграції музично-теоретичних і виконавських дисциплін, що свідчить про недостатню увагу до цього аспекту навчального процесу.

Наступне запитання анкети стосувалось можливості підвищити ефективність музично-виконавської підготовки учнів у процесі фортепіанного навчання. На це питання були подані найрізноманітніші відповіді. Так, 38,4 % педагогів вважають за необхідне підвищувати рівень історико-теоретичних знань учнів, збагачувати їх тезаурус за рахунок цілісного аналізу музичних творів різних жанрів і стилів. 13,4 % висловили бажання розширювати музичний світогляд учнів за рахунок додаткового використання інших видів мистецтва, 26,9% передбачають якісне самостійне опрацювання музичних творів, 34,6 % педагогів вважають за доцільне залучати учнів до різних видів виконавської діяльності, зокрема більше уваги приділяти ансамблевому музикуванню учнів, а також залучати учнів до музичного просвітництва, створюючи дитячі філармонії для учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Педагоги також вказали на різні проблеми, які заважають цілеспрямованому музично-естетичному розвитку учнів. Серед них особливу занепокоєність викликає засилля у всіх формах дозвілля естрадної музики низького рівня, захоплення учнів комп'ютерними іграми, послаблення контролю з боку батьків. Деякі педагоги зазначили, що більшість учнів, навіть закінчуючи школу, взагалі не готові до самостійного опрацювання музичних творів. Зведені дані анкетування наведені у додатку А.

Доповненням до анкетування педагогів стали бесіди з 12 членами журі конкурсів «Пролісок» і «Фортіссімо», у складі яких були провідні педагоги вищих музично-педагогічних навчальних закладів. Їм пропонувались такі питання:

1. Наскільки, на ваш погляд, у конкурсантів молодших класів навчання проявляється культура виконання музичних творів?

2. Чи завжди спостерігається відповідність виконавських можливостей учнів тому репертуару, який вони виконують?

і Чи сприяє самостійна діяльність учнів формуванню їх музичної культури?

і Які, на Ваш погляд, умови забезпечують формування музичної культури учнів позашкільних спеціалізованих навчальних закладів ?

На думку респондентів, у більшості учасників конкурсів виконавська культура тільки формується, і це, в першу чергу, залежить від індивідуальних музичних здібностей учнів. Разом з тим спостерігається недостатня увага викладачів до розвитку музичного сприймання учнів, що проявляється у формальному виконання музичних творів. Педагоги вважають, що найбільш відповідальним поворотним моментом перебування у музичному закладі повинен стати екзамен після закінчення третього класу, метою якого стає відбір учнів для професійного навчання. На їх думку, треба більше враховувати темпи акселерації молодших школярів у строках навчання і в навчальних програмах.

До провідних умов формування музичної культури учнів молодших класів педагоги віднесли наступні:

- накопичення і ознайомлення з великою кількістю складного різнопланового (за жанром, фактурою, стилем та ін.) репертуару;
- активна участь у концертних виступах з різними видами музичної діяльності;
- збагачення музичного тезаурусу;
- підвищення ефективності самостійної роботи;

Проаналізувавши результати цих бесід можна побачити, що великого значення для формування музичної культури молодших школярів педагоги надають: накопиченню виконавського репертуару (28,2%), активній участі у концертних виступах і збагаченні музичного тезаурусу (12,0%), ефективній організації самостійної роботи (60,2%). Отже, більшість педагогів пов'язують музичну культуру учнів з їх успішною самостійною роботою, залученням учнів до вибору навчальних та концертних програм.

Додаткові дані щодо музичного навчання учнів у спеціалізованих навчальних закладах були отримані у анкетних відповідях батьків учнів. За основним питанням анкети ми хотіли з'ясувати, з якою метою батьки віддали учнів до музичної школи. Відповіді розподілилися наступним чином: збагатити учня новими знаннями та вміннями (11,9%), навчити грати на фортепіано для загально-культурного розвитку (48,8%), орієнтація на майбутню професію (6,6%), потреба у заповненні вільного часу учня (40,0%).

Деякі батьки або їх рідні намагаються відвідувати виступи своїх дітей та систематично цікавляться їх успіхами. Таке ставлення батьків допомагає підтримувати інтерес до навчання, створювати позитивну атмосферу на уроках. Більшість батьків висловили задоволення викладацькою діяльністю педагогів, зазначили їх зацікавленість в успішному навчанні учнів свого класу.

До недоліків навчально-виховного процесу позашкільних спеціалізованих навчальних закладів батьки віднесли: застарілість навчальних програм, в яких переважають традиційні форми і жанри музичних творів (17,7%), відсутність необхідної навчальної літератури і сучасних технічних засобів навчання (20,0%), незручний розклад занять з різних музичних дисциплін (13,3%), несприятлива психологічна атмосфера під час академічних концертів і екзаменів (4,4%). Решта респондентів не змогла дати чіткі відповіді на запропоновані питання.

Підсумовуючи результати проведеного анкетування щодо музично-естетичного розвитку молодших школярів як фактору формування їх музичної культури, можемо констатувати, що сучасні позашкільні спеціалізовані заклади в цілому намагаються вирішувати цю проблему.

Разом з тим визначені недоліки їх навчально-виховного процесу вимагають внесення певних змін, зорієнтованих на потреби суспільства і безпосередньо на кожного окремого учня.

На третьому етапі констатувального експерименту до експериментальної роботи були залучені учні 3 і 4-х класів, оскільки ці респонденти вже мають певний запас музично-теоретичної інформації, а також досвід виконавської діяльності. З огляду на поставлені завдання було розроблено і модифіковано методiku експериментальної роботи на основі широкого використання методів опитування, анкетування, бесіди, застосування блоку діагностичних завдань (додаток Б).

Опитування учнів було спрямоване на вирішення таких питань: З якого віку ти навчаєшся в музичній школі? Чи подобається тобі в музичній школі і чому? Які музичні твори подобається грати більше? Чи граєш ти вивчені музичні твори своїм друзям або рідним? Музичну школу ти відвідуєш за своєю ініціативою чи за бажанням батьків? Чи подобається тобі грати в ансамблі?

На перше питання відповіді розділились таким чином: 162 учня приступило до навчання музики у найбільш сприятливому віці (6-7 років). Пізніше, з 9-11 років почали займатися менша кількість учнів – 88.

На питання "Чи подобається тобі в музичній школі і чому?" відповіді учнів можна звести до чотирьох груп. У першій групі (118 учнів) відповіли, що відвідують школу за власним бажанням, їм подобається музика і вони хочуть навчитися грати на фортепіано. У другій групі (72 учня) вважають музичні заняття додатковими знаннями, які допомагають заповнити вільний від основної школи час. У третій групі (14 учнів) хочуть на музичних заняттях пізнати більше, мати перевагу перед іншими

дітьми, бути привабливими для інших людей. У четвертій групі респонденти (46 учнів) вчать за бажанням батьків.

Проаналізувавши відповіді учнів усіх груп, можна стверджувати, що 51,2 % опитаним подобається грати на фортепіано і вони роблять це із задоволенням, 32,8 % учнів відповіли, що хотіли би навчитися грати на інструменті, але їм не вистачає часу для занять, ще 18,4 % респондентів відповіли, що ходять до школи за бажанням батьків. Так, наприклад, Катерина З. відповіла: "Мені подобається в музичній школі тому, що на кожному уроці я пізнаю щось нове про музику і після цього вона стає для мене зрозумілішою"; Тетяна К. висловила так: "Мені подобається в музичній школі тому, що музика допомагає пізнати світ прекрасного". У цих висловлюваннях привертає увагу намагання учня глибше проникнути в особливості музичного мистецтва, зрозуміти характер власного ставлення до нього.

Наступне питання анкети передбачало з'ясування, які музичні твори учні хотіли би вивчати, виконувати на концертній естраді. Переважна більшість (148 учнів – 59,2%) відповіли, що їм подобається грати п'єси різних композиторів, а також обробки мелодій з сучасних кінофільмів. Для 78 (31,2%) учнів цікавими виявились твори, які запропонував педагог, а у 24 учнів (9,6 %) інтерес до твору виникає тільки тоді, коли він опрацьовується разом з педагогом.

На питання " Чи граєш ти вивчені музичні твори своїм друзям або рідним ? 210 учнів (84%) відповіли позитивно, 16 (6,4 %) - негативно, 24 учня (9,6 %) не визначились із відповіддю. Серед своїх улюблених творів 61,1 % учнів виділили популярні естрадні пісні, 14,5 % - ансамблі для виконання у 4 руки, 24,4 % народні пісні. Критерії оцінок цих творів визначаються учнями за двома факторами: 1) характером виразних засобів, які роблять їх більш доступними для сприйняття (чітко виражений мелодійний рисунок і відносна розчленованість супроводу); 2) популярність (твори часто звучать по телевізору, в концертах).

До анкети також входило питання стосовно того, які музичні твори учні запам'ятали і хотіли би повторювати їх у своєму виконанні. На нього були отримані такі відповіді: 16,2% змогли назвати 5-6 творів, які вони вивчали у минулі роки і ці твори їм подобаються; 6,0% учнів відповіли, що деякі твори вони повторювали на відкритих концертах, але назви їх не пам'ятають; 48,4 % учнів зазначили, що твори зі шкільної програми ніколи не повторюють, і це говорить про те, що вони не залишились в їх пам'яті як художнє явище; 30,4 % учнів взагалі не назвали жодного улюбленого твору і заявили, що вони ніколи не слухають музику вдома.

Запропонувавши в анкеті наступне запитання, ми хотіли з'ясувати, чи подобається учням грати в ансамблі. Позитивним виявився той факт, що 140 (56,0 %) учнів із задоволенням грають у різних ансамблях, що їм подобається грати в ансамблі навіть більше, ніж грати соло. Решта учнів відповіла, що вони ніколи не грали в ансамблі, але хотіли би поспробувати свої сили у такому виді музикування.

Отже, за результатами відповідей учнів можна зробити висновок, що учням в процесі фортепіанного навчання більше подобається грати сучасну музику, тому вони хотіли б вивчати популярні естрадні п'єси.

Рівень музично-теоретичної підготовки учнів знаходиться на доволі низькому рівні, їм досить складно опанувати нові твори, але разом з тим їм дуже подобається грати в ансамблях.

З проведеного опитування можна зробити висновок, що учні, які поступили до музичних шкіл, проявляють інтерес до музичного мистецтва. Разом з тим, у них не виховано усвідомлене ставлення до музики як до виду мистецтва. Таким чином, формальне засвоєння навчального матеріалу програми, яке не розкриває зв'язок музики із життям, не може заповнити прогалини їх музично-естетичного розвитку.

Згідно цього висновку нами було проведено дослідження рівня сприймання музичних творів і уподобань школярів, які сприяють

формуванню їх музичної культури. Для цього були враховані такі характеристики якісного складу сприймання:

- емоційна сприйнятливість;
- робота уявлення;
- пізнавальна активність;
- вміння співпереживати;
- вибірковість ставлення;
- стійкість уваги;
- свідоме використання музичних понять у власній музичній діяльності.

Наявність усіх семи показників свідчила про відносно високий рівень розвитку музичного інтересу; п'яти - середній; двох – відносно низький рівень. За особливостями вибіркового ставлення до музики і музичної діяльності враховувались три характеристики мотиву:

8. вибір виду музичної діяльності;
9. прояв емоційної реакції на успіх або невдачу у власній музичній діяльності;
10. перевага окремим музичним творам.

своєму дослідженні ми враховували, що музично-виконавська діяльність учня повинна відповідати певним вимогам: викликати стійкі позитивні емоції від її виконання, мати творчий характер і формувати музичне мислення. В процесі такої музичної освіти у нього розвиваються почуття, переживання, індивідуальні естетичні судження, відпрацьовуються оцінки музичних явищ. Увесь цей комплекс музичних якостей і стає основою для формування музичної культури. Згідно цих думок розглянемо конкретно зміст роботи у даному напрямку.

Треба зазначити, що у педагога в одному класі навчаються учні різних вікових категорій, і це вимагає від нього врахування індивідуально-творчих можливостей кожного вихованця. Відомості щодо спрямованості навчання учнів на розвиток їх музичної культури було встановлено

шляхом відвідування та аналізу уроків у класі фортепіано різних педагогів. Усього було проаналізовано 42 уроки.

За емоційно-почуттєвим компонентом визначалась активність емоційного занурення учнів у образний зміст музичного твору, а також здатність передавати набуті емоції у власному виконанні. Наші спостереження за роботою педагогів на цих уроках показали, що їх увага в основному зосереджується на грамотному опануванні нотного тексту та розвитку ігрового апарату учнів. У своїй роботі педагоги часто не намагаються розвивати художнє мислення учнів, спиратися на художньо-образний зміст твору. Вони не звертають увагу учнів на забарвленість його звучання у відповідності з емоційним характером твору.

Наступне завдання діагностики за емоційно-почуттєвим компонентом передбачало прослухування, ескізне ознайомлення та виконання різних за характером і жанром музичних творів. Це завдання виконувались учнями індивідуально на заняттях у класі фортепіано. Його основною вимогою була характеристика власних почуттів і емоційного стану після прослуховування, відтворення різних емоційних станів у власній виконавській діяльності.

Перша частина завдання виконувалась за методикою О. Мелік-Пашаєва і спрямовувалось на інтуїтивне відчуття музики, яке виражається в критеріях «подобається – не подобається». Учням було потрібно визначити образний зміст запропонованого незнайомого твору і охарактеризувати власні почуття після прослуховування. Для активізації внутрішньо-слухової сфери учнів надавався певний час для виконання цього завдання (Додаток В).

Друга частина завдання спрямовувалось на визначення «емоцій переживання», які характеризуються усвідомленням суб'єктом особистісного смислу музичного твору та його відтворенні під час виконання твору.

Експериментальним матеріалом для діагностичних завдань були

п'єси композиторів різних епох, які виконували учні на відкритих концертах, наприклад:

I. Шамо. «Думка-шумка».

E. Гріг «Танець Анітри».

П. Чайковський. «Жайворонок».

P. Шуман. «Мрії».

Таке завдання було зумовлено тим, що на відкритих концертах учні виконують, як правило, п'єси, які відрізняються яскравою образністю, інтонаційною виразністю, а також коротким об'ємом нотного тексту. Після прослуховування цих творів учням пропонувалось відповісти на запитання:

6. Подобаються тобі прослухані твори?

7. Як ти вважаєш, чи відповідають характер музики і засоби музичної виразності назві твору?

8. Якими засобами композитор виразив свої враження і почуття?

9. Які почуття викликає ця музика у тебе?

У межах діагностичних завдань з учнями проводилось невеличке опитування, під час якого вони повинні були відповісти на наступні запитання:

- Чи подобається тобі займатися музикою для себе?

- Чи подобається тобі виконувати твори на сцені?

- Чи переживаєш ти успіхи або невдачі власного виконання?

- Чи виникають у тебе якість асоціації, коли ти виконуєш музичний твір?

5. Чи впливає твій настрій на виконання музичного твору?

Після аналізу отриманих відповідей з'ясувалось, що 185 учнів (74,0 %) із задоволенням займаються музикою, хотіли би добре навчитися грати. Крім того, вони зазначили, що їм подобається грати на сцені.

Позитивним виявився той факт, що значна частина – 125 учнів (50,0%)

намагаються емоційно відтворити музичні твори, але іноді у них це не

виходить. Їм легше діяти за наданим викладачем зразком. Разом з тим 60 учнів (24,0 %) відповіли, що вони переживають невдачі власного виконання. Менша частина - 35 респондентів (14,0 %) змогли самостійно визначити та проаналізувати недоліки власного виконання: технічні вади, посилене хвилювання перед публікою, відсутність слухового контролю за якістю звучання та педалізацією.

Деякі учні (14,0%) зазначили, що під час розучування та виконання програми у них виникають власні уявлення, фантазії і вони намагаються передавати свої почуття у виступах на концертах.

Вирішення завдань у такому напрямку зумовило висновок про те, що молодші школярі мають недостатньо розвинуту сферу емоцій і почуттів, у них ще замало досвіду емоційного спілкування з музикою, тому бажано розширити запас слухових уявлень та асоціацій. Крім того, половина учнів виявила нездатність передавати свої образні уявлення у власній виконавській діяльності, що вимагає цілеспрямованої роботи у даному напрямку. Загальні результати діагностичного визначення рівнів сформованості музичної культури за емоційно-почуттєвим компонентом представлені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості музичної культури за емоційно-почуттєвим компонентом

КРИТЕРІЇ	Адаптивний рівень		Репродуктивно-активний рівень		Потенційно-творчий рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
міра розвиненості емоційно-почуттєвої сфери учнів	164	65,6	58	23,2	28	11,2
адекватність емоційно-естетичного відгуку змісту музичного твору	131	52,6	78	31,3	40	16,1

здатність передавати образні уявлення у виконавській діяльності	138	55,2	86	34,4	26	10,4
Середня зважена	145	57,9	74	29,6	31	12,5

В узагальненому вигляді кількісні результати сформованості музичної культури за емоційно-почуттєвим компонентом представлені на діаграмі:

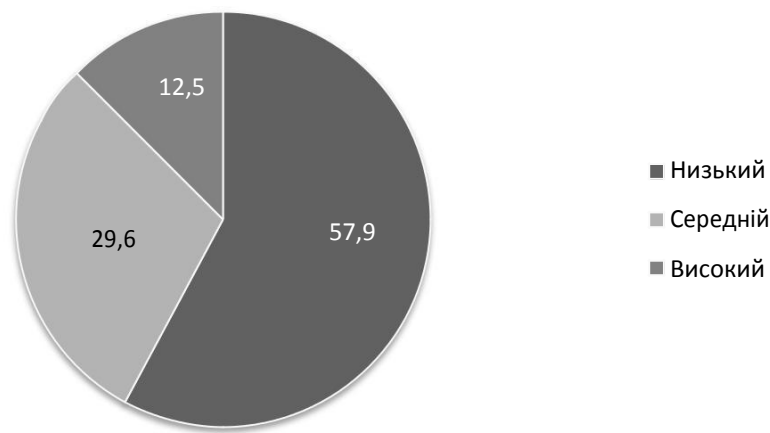


Рис. 3.1 Рівні сформованості музичної культури молодших школярів за емоційно-почуттєвим компонентом

Наступне завдання констатувального експерименту полягало у дослідженні навчальної діяльності учнів **за когнітивним компонентом**. Його діагностування здійснювалось у двох напрямках: оцінка музично-теоретичних знань і оцінка виконавських умінь і навичок.

На цьому етапі педагогічного дослідження було застосовано тестування і педагогічне спостереження за учнями під час занять з педагогами, в умовах академічних концертів, а також виявлення досвіду самостійної домашньої роботи. Так, згідно першого завдання учням було запропоновано в музичному творі зі своєї програми визначити і пояснити

засоби його виразності, розповісти про особливості їх виконання у даному творі. При цьому ми намагались з'ясувати, наскільки учень орієнтується в основних музично-теоретичних поняттях, може їх використовувати у своїй виконавській діяльності.

Згідно цього завдання учням пропонувалось визначити різні музично-теоретичні поняття, наприклад:

1. Покажіть стрілками, що означають ці терміни:

legato – зменшуючи силу звука

staccato - натхненно

Crescendo - помірно

diminuendo – спокійно, не поспішаючи

moderato - уривчасто

animato – збільшуючи сулу

звука **tranguillo** – зв'язано, зливо

Після цього учням пропонувалося навести приклади їх застосування, використовуючи свій виконавський або слухацький досвід. Ці завдання оцінювались за визначеними показниками, а також враховувались правильність, повнота і осмисленість відповіді.

Результати музично-теоретичного тестування показали, що переважна більшість вихованців спеціалізованих навчальних закладів мають досить обмежені музично--теоретичні знання, не можуть пояснити значення термінів, які зустрічаються в музичних творах з їх навчальної програми. Вони також не розуміють зв'язку образного змісту твору з його інтонаційною і ритмічною побудовою.

Так, більше половини учнів (61,2%) показали обмеженість або зовсім відсутність музично-теоретичних знань. Ці школярі не усвідомлюють важливості їх використання у своїй виконавській діяльності, тому і не можуть висловити своє ставлення до твору, який вони виконують. Крім того, учні цієї групи слабо володіють нотною грамотою, не вміють самостійно розібрати без помилок нотний текст, що гальмує процес роботи

над музичним твором. Під час виконання вони часто зупиняються, намагаються виправити свої помилки, але це не завжди їм вдається. У результаті їх виконання твору не відповідає його характеру та жанровим особливостям.

Разом з тим, 28, 6% учнів досить впевнено визначити характерні особливості запропонованого для прослухування твору, показали достатній рівень володіння музичною термінологією, а також вміння повноцінно використовувати ці знання у своїй виконавській діяльності.

Учні цієї групи допускають лише незначні помилки у визначенні музичних понять та їх використання в конкретних умовах.

Лише 10,2 % учасників експерименту змогли дати повні та розгорнуті відповіді на пропоновані питання, навести приклади використання музичних термінів у різних творах і навіть розкрити їх особливості відповідно до жанрових особливостей. Школярі цієї групи виявили здатність яскраво передавати образний зміст твору, виконувати його майже без помилок. За результатами його виконання було виявлено, що учні практично не вміють виявляти особистісне ставлення до музичних творів, тому їх гра часто набуває формального характеру.

Для вивчення когнітивного компоненту ми також вважали за необхідне виявити вміння учнів самостійно працювати над музичними творами. Учням було запропоновано визначити, на які завдання вдома вони витрачають більше часу:

- розбір нотного тексту;
- вивчення тексту напам'ять;
- опрацювання технічних прийомів;
- робота над педалізацією;
- виконання художньо-образних завдань;

Отримані на ці питання відповіді показали, що розподіл часу за видами роботи у школярів дуже різний. Так, 64,2% учнів основний час своєї роботи витрачають на розбір нотного тексту і вивчення його на

пам'ять. Над характером виконання твору вони працюють разом з педагогом. 21% учнів відповіли, що витрачають основний час домашньої роботи на опрацювання технічних задач і художнє відтворення твору. 15,6% свій домашній час використовують приблизно порівну на окремі завдання. Висновки, які ми зробили, були такими: учні вдома більше часу витрачають на розбір нотного тексту і вивчення його напам'ять. Це зумовлено тим, що у них не сформовані навички швидкого читання нот. Вивчення тексту напам'ять у них теж пов'язано з відсутністю слухової уваги, не вмінням розподіляти матеріал на зручні для запам'ятовування фрагменти. Загальні результати діагностичного визначення рівнів сформованості музичної культури за когнітивним компонентом представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості музичної культури за когнітивним компонентом

КРИТЕРІЇ	Адаптивний рівень		Репродуктивно-активний рівень		Потенційно-творчий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
рівень накопичення необхідних музично-теоретичних знань й музикознавчих понять	153	61,2	82	32,8	15	6,0
міра глибини, гнучкості та міцності отриманих знань;	180	72,0	56	22,4	14	5,6
оперативність і дієвість знань у виконавській діяльності.	186	74,4	52	20,8	12	4,8
Середня зважена	173	69,2	63	25,3	14	5,5

В узагальненому вигляді кількісні результати сформованості музичної культури за когнітивним компонентом представлені на діаграмі:

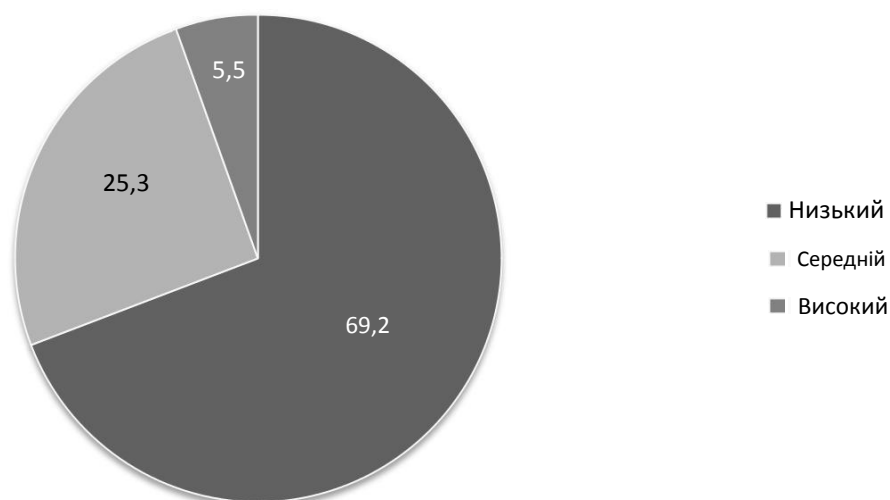


Рис.3.2 Рівні сформованості музичної культури молодших школярів за когнітивним компонентом

1.4. цілому дослідження когнітивного компонента виявило, що в молодших класах спеціалізованих музичних закладів не приділяється достатньої уваги музично-інтелектуальному розвитку учнів, не формується їх пізнавальна активність, у них не виховується вміння самостійно працювати над нотним текстом. Це значною мірою гальмує їх інтерес до музикування і в цілому до виконавської діяльності.

1.5. межах академічних концертів і екзаменаційних виступів, а також індивідуальних бесід вивчалась сформованість **комунікативного компоненту**. Він дозволив оцінити якість оволодіння художньо-виконавською технікою, ставлення учнів до виконавської діяльності як можливості художньо-технологічної реалізації власних почуттів і емоцій. Оцінювання результатів здійснювалось з урахуванням якості, оригінальності художньої інтерпретації музичних творів. При цьому ми враховували, що такі форми контролю як академічні концерти і екзамени не завжди дозволяють адекватно оцінити рівень знань учнів, оскільки в даному випадку часто спрацьовують фактори хвилювання і зайвих емоцій. Тому увага перш за все приділялась таким методам діагностики як бесіда і опитування.

Так, бесіди з учнями засвідчили, що вони розуміють важливість яскравого музичного виконання під час публічного виступу і усвідомлюють його особливості, але не завжди вміють виділити і оцінити позитивні і негативні сторони свого виступу. В цілому всі учні виявили позитивне ставлення до виконавської діяльності, але 15 % заявили, що бояться грати на екзаменах, не можуть подолати свій страх, тому їм більше подобається грати на концертах класу.

Відповіді на питання: Як ти оцінюєш даний концертний виступ?, що вдалося виконати, а що ні? показали наступне: більшість учнів була не задоволена своїм виступом, а серед факторів незадоволення були такі: під час виконання зустрічались технічні помилки (46,2%), забували нотний текст (62%), через хвилювання була невиразна гра (72,4%), не витримували до кінця необхідний темп твору (32,0%).

Позитивним є те, що 46,2% опитаних хотіли би виправити свої помилки, наступного разу краще зіграти твори і прагнуть набути концертного досвіду, брати участь у різних концертних виступах. Такі думки висловили в основному учні четвертого класу. Це говорить про те, що вони вже мають певний досвід виконавської діяльності, але зайве хвилювання заважає їм досягти більш високих результатів у виконанні.

Серед факторів, які сприяють досягненню їх виконавського успіху, учні назвали такі: набуття технічної досконалості (32%), досконале вивчення нотного тексту (27%), збільшення кількості репетицій (23%), похвала педагога перед концертним виступом (18%). В узагальненому вигляді результати опитування за усіма показниками комунікативного критерію представлені на таблиці 3.5

Таблиця 3.5

**Рівні сформованості музичної культури за
комунікативним компонентом**

КРИТЕРІЇ	Адаптивний рівень		Репродуктивно-активний рівень		Потенційно-творчий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
ступінь оволодіння виконавськими вміннями в процесі музичного навчання;	198	79,2	32	12,8	20	8,0
рівень ставлення учня до виконавської діяльності як до акту комунікації;	144	57,6	90	36,0	16	6,4
здатність до регуляції та координування власного психологічного стану в умовах виконавської діяльності	214	85,6	21	8,4	15	6,0
Середня зважена	185	74,1	47	19,1	18	6,8

Кількісні результати сформованості музичної культури за комунікативним компонентом представлені на діаграмі:

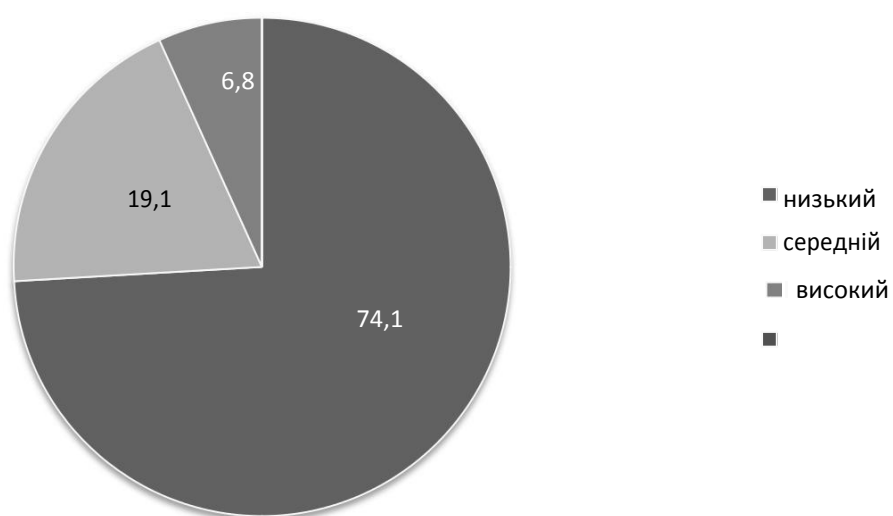


Рис.3.3 Рівні сформованості музичної культури молодших школярів за комунікативним компонентом

Отже, формування комунікативних умінь і навичок належить до найменше розроблених і гострих проблем у формуванні музичної культури учнів початкових спеціалізованих музичних закладів.

Творчо-діяльнісний компонент дозволив оцінити міру усвідомлення учнями власної значущості музичної діяльності; ступінь оволодіння виконавськими вміннями і навичками; здатність до збереження творчого самопочуття та художнього самовираження на естраді. Для його діагностики були застосовані діагностичні завдання, а також педагогічне спостереження на індивідуальних заняттях, додаткові запитання під час виступів на академічних концертах і екзаменах.

Наприклад, з метою виявлення рівнів усвідомлення власної значущості музичної діяльності було проведено опитування учнів, у якому їм пропонувалось відповісти на такі питання: «Чи подобається тобі виступати на сцені?», «Чи відчуваєш ти задоволення під час виконання музичних творів?», «Чи намагаєшся ти в процесі виконання передавати свої враження і почуття?», «Чим можна охарактеризувати твоє власне виконання: яскравість художніх образів, технічність виконання, творча фантазія?», «Чи проявляєш ти самостійність у застосуванні засобів художньої виразності?».

У результаті аналізу опитування, було встановлено, що більшість учнів молодших класів (82 %) із задоволенням виступають на концертах, їм подобається виконувати твори різних композиторів. Разом з тим вони не змогли надати характеристику власному виконанню, пояснити свої відчуття в процесі гри на інструменті. 18% учнів заявили, що вони самостійно придумують характер твору і під час гри керуються своїми уявленнями.

Основними недоліками виконання учнями творів можна назвати такі: формальне використання засобів музичної виразності, невідповідність обраного твору виконавським можливостям учня, невміння зібрати нотний текст у відповідну форму, порушення логіки фразування, скутість рухових

дій. Лише 18% учнів виявили особистісне ставлення до твору, його яскраве та емоційне виконання.

Для визначення вмінь здійснювати слуховий контроль за якістю звучання учням було запропоновано продемонструвати фрагменти двох різнохарактерних п'єс. Виконання цих завдань засвідчило, що тільки 25 % учнів розрізняють якість звуковидобування залежно від характеру твору, володіють навичками грамотно використовувати фортепіанні штрихи (16,2%) і основними прийомами педалізації (14,1%). Такі результати переконують у необхідності цілеспрямованої роботи педагогів по класу фортепіано над розвитком виконавського і творчого потенціалу учнів.

На цьому етапі ми також застосовували діагностичні завдання, спрямовані на виявлення внутрішнього слуху учнів. Зокрема їм пропонувалось підібрати на слух дві відомі їм дитячі пісні з мультфільмів. Потім учням пропонувалось зіграти їх у різних тональностях. З цим завданням впорались лише 4% учнів. Тобто практично всі респонденти не володіли навичками підбору на слух і транспонування навіть простих мелодій. В узагальненому вигляді результати рівнів сформованості творчо-діяльнісного компонента музичної культури молодших школярів представлені у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Рівні сформованості музичної культури за творчо-діяльнісним компонентом

КРИТЕРІЇ	Адаптивний рівень		Репродуктивно-активний рівень		Потенційно-творчий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
усвідомлення суб'єктної значущості музичної діяльності;	168	67,2	46	18,4	36	14,4
творча інтуїція, самостійність та творча ініціативність,	192	76,8	42	16,8	16	6,4
здатність до збереження						

творчого самопочуття та художнього самовираження на естраді	180	72,0	42	16,8	28	11,2
Середня зважена	180	72,0	43	17,3	27	10,7

Кількісні результати сформованості музичної культури за *творчо-діяльним* компонентом представлені на діаграмі:

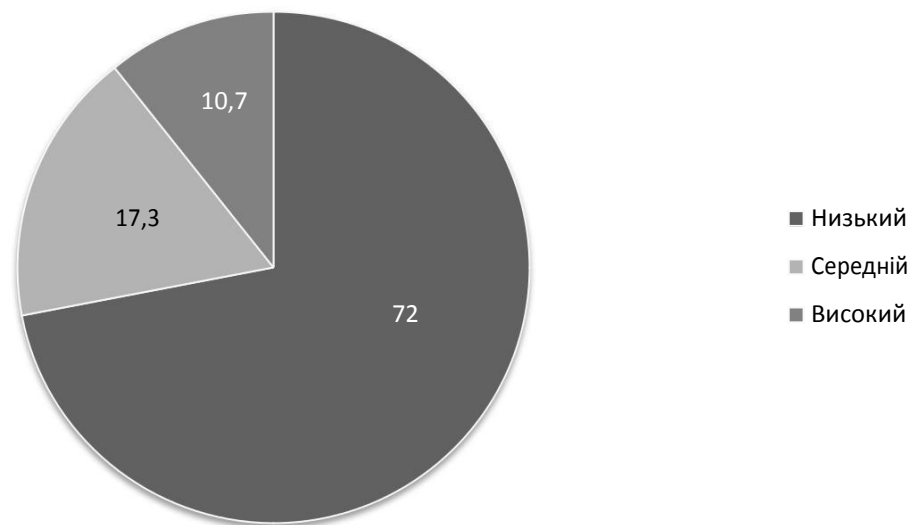


Рис.3.4. Рівні сформованості музичної культури молодших школярів за творчо-діяльним компонентом

Отже, представлені дані доводять, що серед учнів переважає адаптивний рівень сформованості творчо-діяльного компонента музичної культури, в основі якого лежить недостатність умінь володіння виконавськими вміннями і навичками, невпевненість у власних силах для виявлення творчого самопочуття. Це є свідченням того, що в музичному навчанні молодших школярів не приділяється достатньої уваги їх творчому розвитку, спрямованому на виконавський успіх.

На підставі аналізу одержаних результатів констатувального експерименту відзначимо, що учні молодших класів спеціалізованих музичних закладів спроможні досягти високого, потенційно-творчого

рівня музичної культури. Більшість з них здатні висловлювати свої думки і враження від прослуханих музичних творів, вони намагаються поповнювати музично-естетичні та теоретичні знання. Разом з тим значна кількість молодших школярів виявили недостатню розвиненість емоційно-почуттєвої сфери, неспроможність переносити свої знання у виконавську діяльність, самостійно працювати над нотним текстом проявляти в цій діяльності творчу активність.

Відтак можна стверджувати, що музичне навчання учнів спеціалізованих навчальних закладів не забезпечується повною мірою інтелектуальним розвитком та емоційно-естетичною сприйнятливістю загальних музичних явищ. Учні не вчаться відчувати потрібні інтонації, підбирати по слуху, імпровізувати, слухати музику з анотаціями (розповідати про композиторів, визначати музичні жанри, характерні особливості музичних творів).

Загальні показники сформованості компонентів музичної культури молодших школярів у відповідності з визначеними критеріями і показниками представлені у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Зведені результати рівнів сформованості музичної культури молодших школярів за всіма компонентами

рівні компоненти	адаптивний	репродуктивно-активний	потенційно-творчий
емоційно-почуттєвий	57,9	29,6	12,5
когнітивний	69,2	25,3	5,5
комунікативний	74,1	19,1	6,8
творчо-діяльнісний	72,0	17,3	10,7
середня зважена	68,3	22,8	8,9

Узагальнення результатів сформованості музичної культури молодших школярів також показало, що 8,9% учнів мають відносно

високий (потенціально-творчий), 22,8% - середній (репродуктивно-активний) рівень і 68,3% учнів мають відносно низький (адаптивний) рівні, що представлено на рис. 3.5

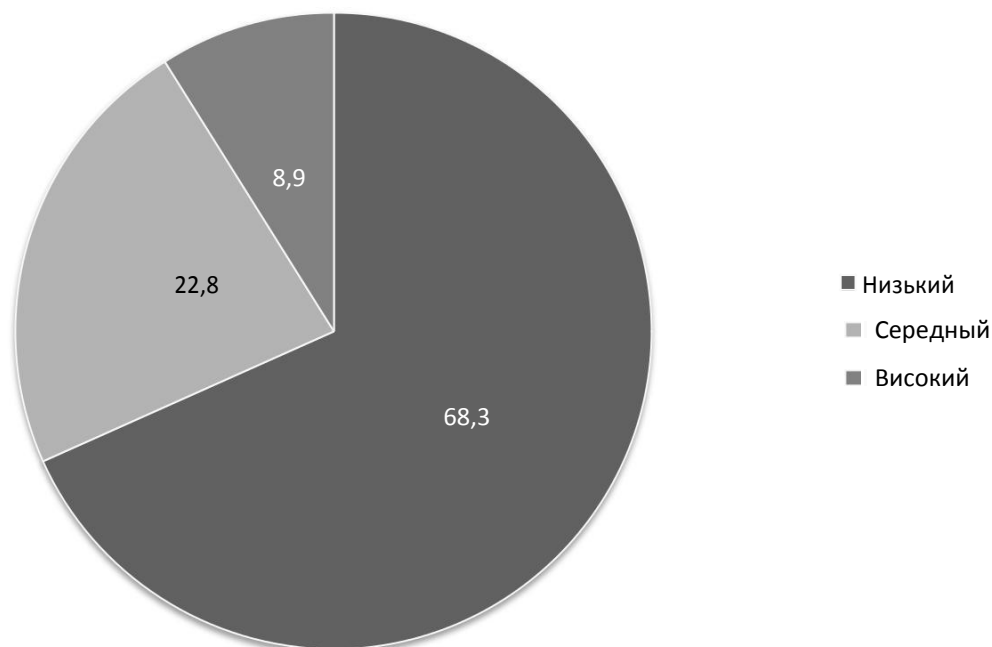


Рис. 3.5 Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості музичної культури молодших школярів

Таким чином, результати експериментального дослідження засвідчують переважно низький рівень музичної культури молодших школярів, тобто стан її сформованості не відповідає потребам сучасних спеціалізованих музичних закладів. З метою підвищення її рівня ми вважали за потрібне впровадити власну методику формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання, яку представлено в наступному параграфі.

3.2. Експериментальна перевірка методики формування музичної культури молодших школярів

Отримані результати констатувального експерименту вказують на те, що у процесі фортепіанного навчання учнів молодших класів

спеціалізованих мистецьких навчальних закладів приділяється недостатньо уваги розвитку музичної культури. Тобто її формування здійснюється здебільшого стихійно, про що свідчить дисгармонія розвитку компонентів означеної якості, невідповідність змісту музичної освіти аксіологічним музичним пріоритетам учнів. За сучасних умов суспільного розвитку такий стан не відповідає вимогам, які висуваються до музичного навчання у цих навчальних закладах. Це зумовило пошук і впровадження інноваційної методики формування музичної культури молодших школярів, в основу якої покладені виділені методологічні положення, а також розроблені дидактичні принципи і психолого-педагогічні умови, спрямовані на організацію навчального процесу. .

Орієнтуючись на характерні особливості формування музичної культури молодших школярів, представлена методика спрямована на загальний розвиток учня як особистості у процесі фортепіанного навчання. Уреалізується шляхом організації спеціальних педагогічних впливів на розвиток емоційно-чуттєвої сфери учнів, їх пізнавальних, комунікативних і творчих якостей. Вона втілює ідею, згідно якої формування музичної культури молодших школярів слід здійснювати через організацію музичного сприйняття, збагачення музичного тезаурусу і художньо-естетичних орієнтацій, а також ознайомлення учнів із сучасними музичними творами, оскільки саме вони найбільше збагачують світ дітей новими образами, стимулюють їх музичний розвиток і тим самим прилучають до музичної культури.

В основу методики була покладена розроблена та обґрунтована організаційно-методична модель формування музичної культури учнів молодших класів спеціалізованих музичних закладів, яка включала мету, завдання, зміст, етапи, принципи, методи, педагогічні умови формування означеної якості.

Запропонована методика ґрунтувалась на принципах: зацікавленості музичним мистецтвом; поєднання усвідомленого та інтуїтивного способів

музичного пізнання; поступового зменшення допомоги учню в процесі навчання; зв'язку музичного навчання з національною культурою; єдності технічного і художнього розвитку, творчого самовираження у процесі відтворення музичних творів, які були розроблені та обґрунтовані нами у теоретичному розділі дослідження. На нашу думку, впровадження цих принципів у практику початкових спеціалізованих начальних закладів України і Китаю вимагає створення відповідного музично-естетичного середовища в ситуаціях діалогової взаємодії педагога і учня, художньо-емоційної спрямованості навчання у фортепіанному класі, активного використання пізнавальних і креативних здібностей учнів.

Практична реалізація методики формування музичної культури молодших школярів здійснювалась з урахуванням наступних педагогічних умов: поступового накопичення художньо-емоційного досвіду учнів; забезпечення діалогових засад взаємодії педагога і учня у фортепіанному класі; опора на життєвий і музичний досвід учнів; забезпечення творчої самостійної в опрацюванні різних за стилями і жанрами фортепіанних творів.

Опора на визначені педагогічні умови дозволила:

1/ досягти послідовності і наступності у формуванні музичної культури молодших школярів;

2/ розглянути питання, пов'язані з подальшим музично-естетичним розвитком учнів на більш високому фаховому рівні, внаслідок чого засвоєні учнями знання набувають узагальнення і конкретизації.

Формувальний етап експерименту проводився на базі Київської музичної школи № 8 та музичної школи «Гармонія» м. Усі (Китай) упродовж двох років навчання (2014-2015 р.).

У дослідженні взяли участь учні молодших класів, які склали експериментальну та контрольну групи, по 35 учнів у кожній групі. Під час проведення формувального етапу експерименту навчально-виховний

процес в експериментальній групі організовувався із впровадженням експериментального чинника, а в контрольній - без його застосування.

Враховуючи сутність та компонентну структуру музичної культури молодших школярів та існуючі методичні напрацювання в цій галузі музичної педагогіки, було визначено провідні напрями у дослідно-експериментальній роботі:

5. встановлення послідовності формування музичної культури молодших школярів; перевірка ефективності запропонованої методики в умовах спеціалізованого музичного закладу;

6. виявлення змін у рівнях сформованості музичної культури молодших школярів;

7. оцінка одержаних результатів та обґрунтування остаточних висновків.

Чинниками ефективного здійснення дослідно-експериментальної роботи ми вважали: особистісно-орієнтований підхід щодо розкриття індивідуальних якостей кожного учня; поступовість впровадження методики формування музичної культури на всіх етапах навчального процесу; ознайомлення учнів із значною кількістю музичних творів; творча взаємодія педагога і учня у фортепіанному класі.

Дослідно-експериментальна робота спрямовувалась на вирішення таких завдань:

- Ⓜ активізація емоційно-почуттєвої сфери учнів для оволодіння уміннями співвідносити зміст музичних творів з життєвими явищами (емоційно-когнітивний компонент);
- Ⓜ ознайомлення учнів з основними музичними поняттями (когнітивний компонент);
- Ⓜ формування в учнів прагнення висловлювати свої почуття музичною мовою і виконувати музичні твори на естраді (комунікативний компонент);
- розвиток умінь використовувати набуті знання у власній

виконавській діяльності, проявляючи творчу активність (потенційно-творчий компонент).

Формувальний експеримент проводився під час навчальних занять, що було пов'язано з необхідністю вивчення впливу педагогічних умов на формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Його мета полягала у практичній реалізації методики формування музичної культури молодших школярів та перевірки 3. ефективності на основі визначених нами методичних засад.

навчальній роботі використовувався наступний комплекс методів і прийомів:

1. наочних, пояснювально-ілюстративних (виконання твору педагогом або засобами аудіо та відео записів);
2. асоціацій і аналогій, ескізного знайомства з різними творами (створення музичних колекцій), методи творчих завдань;
4. методи вольової саморегуляції, прийоми залучення до концертних виступів;
5. запис власного виконання на відеокамеру.

Діяльність учнів на уроках музики, яка сприяла формуванню їх музичної культури, здійснювалась у таких видах роботи:

- прослуховування творів та їх аналіз;
- гра в ансамблі;
- виконання музичних творів;
- читання нот з листа;
- ескізно-ансамблеве виконання;
- творчі завдання.

Впровадження методики формування музичної культури молодших школярів у спеціалізованому музичному навчальному закладі здійснювалось за трьома етапами (*емоційно-стимулюючого, відтворювально-накопичувального, творчо-активізуючого*), кожен з яких мав свою мету, завдання та власну структуру. Етапи було сплановано таким

чином, щоб на кожному з них відбувалось поступове формування усіх компонентів музичної культури молодших школярів з урахуванням її поступового розвитку і удосконалення. На початку експериментальної роботи була проведена діагностика наявності музичної культури учнів 3-4 класів за всіма виділеними компонентами. Порівняння отриманих результатів діагностування представлені у таблицях 3.8 і 3.9.

Таблиця 3.8

**Результати діагностування експериментальної групи
на початку формувального експерименту**

Критерії	адаптивний рівень		репродуктивно-активний рівень		потенційно-творчий рівень	
	ЕГ		ЕГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Емоційно-почуттєвий	20	57,1	12	34,3	3	8,6
Когнітивний	25	71,0	9	25,6	1	3,4
Комунікативний	22	62,8	7	20,0	6	17,2
Творчо-діяльнісний	24	68,5	7	20,0	4	11,5
Середня зважена	22	64,8	9	24,0	4	11,2

Наведені дані свідчать, що більше половини учнів молодших класів показали посередні показники музичної культури. Особливої занепокоєності викликають дані стосовно емоційно-почуттєвого компонента цього феномена, оскільки саме він сприяє розвитку аксіологічних якостей особистості, бажанню постійно спілкуватися з творами мистецтва.

Аналогічні результати були отримані й в контрольній групі на початку формувального експерименту. Це засвідчує представлена таблиця 3.9 та рис. 3.6.

Таблиця 3.9

**Результати діагностування контрольної групи
на початку формувального експерименту**

Критерії	адаптивний рівень		репродуктивно-активний рівень		потенційно-творчий рівень	
	КГ		КГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс	%
Емоційно-почуттєвий	21	60,0	12	34,3	2	5,7
Когнітивний	22	62,8	9	25,7	4	11,4
Комунікативний	22	62,8	7	20,0	6	17,2
Творчо-діяльнісний	25	71,0	5	14,5	5	14,5
Середня зважена	22	65,3	8	23,3	5	11,4

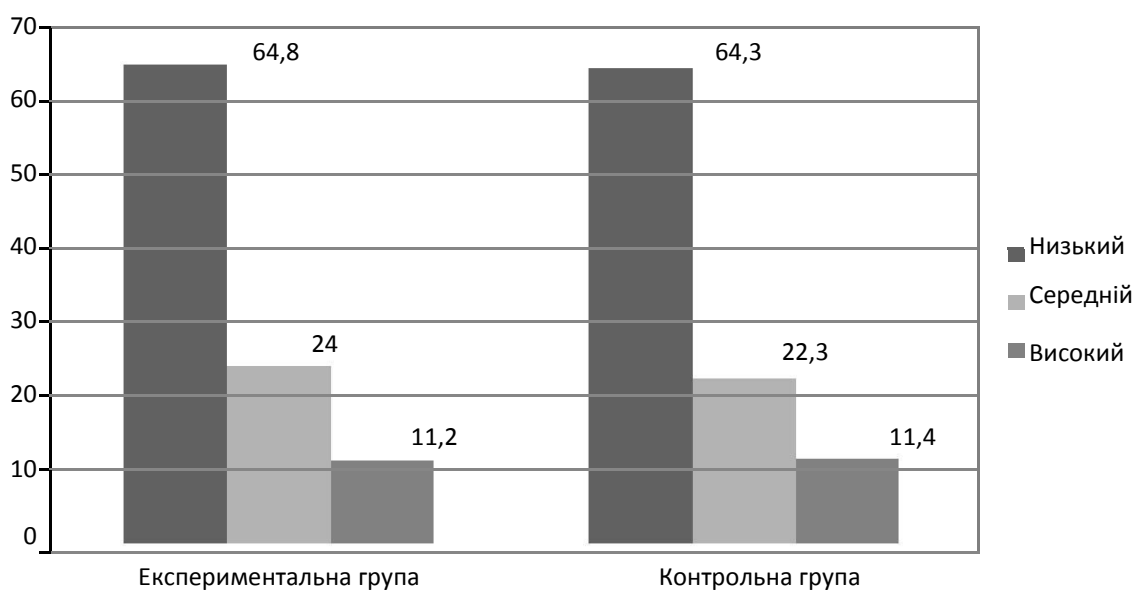


Рис. 3.6 Результати діагностики рівнів сформованості музичної культури молодших школярів на початку експериментальної роботи

Враховуючи отримані результати, метою першого (емоційно-стимулюючого) етапу було зацікавлення учнів музично-виконавською діяльністю. Ґрунтуючись на особистісно - орієнтованому підході як основному і стратегічному напрямку організації музичної освіти, а також на принципах активно-інформативного впливу, усвідомленого та неусвідомленого способів пізнання, цей етап спрямовувався на вирішення наступних завдань:

- відбір змісту навчального матеріалу, який за своєю художньо-естетичною спрямованістю гарантує активну і цілеспрямовану участь учнів у різних видах музичної діяльності;

- опанування учнями певними знаннями та уміннями за умов їх практичного застосування, формування активно-творчого відношення до музично-виконавської діяльності.

Ці завдання, на нашу думку, можуть ефективно реалізуватись за таких педагогічних умов: опора на життєвий і музичний досвід, поєднання індивідуальних і ансамблевих форм навчання для розвитку естетичних почуттів учнів та розвитку їх творчого потенціалу.

Відповідно ми вважали важливим керуватись трьома основними вимогами в його організації:

- чітко визначити обсяг знань та умінь, необхідних учням для оволодіння обраним репертуаром;

- заздалегідь планувати можливі міжпредметні зв'язки в навчальному процесі (з сольфеджіо та музичною літературою);

- найбільш продуктивно використовувати час уроку.

Розподіл завдань дозволив педагогу визначити засоби впливу на учнів, конкретизувати форми роботи на основі асоціацій з життєвим досвідом дітей, їх уявлень про навколишній світ.

Представимо хід формувального експерименту на цьому етапі дослідження. Перед нами стояло завдання – прилучити учнів до музичної діяльності, яка будується на активізації їх творчих можливостей і

аналітико - синтетичного мислення. Необхідно було створити систему виховних дій, спрямованих на постійне формування естетичних якостей учнів, розвиток їх музичної культури на основі перцептивного і репродуктивного актів. З цією метою учням пропонувались завдання двох типів, які розширювали уявлення про художні образи, розвивали емоційність та оцінні судження, допомагали учням упевнитись, що досягнення музичного мистецтва потребує не тільки розвитку піаністичних навичок, але й поглибленого розуміння музично-мовних засобів виразності. Нижче наводимо приклади запропонованих учням завдань, які розроблялись на основі методів музично-слухових уявлень та емоційного відтворення.

Завдання 1. *"Визнач настрої"*. З метою розвитку здібності охоплювати твір в цілому, емоційно переживати його образний зміст, учням пропонувалось прослухати незнайомий твір. Перед слуханням оголошувалась його назва. В процесі сприймання музики необхідно було визначити характер твору, підібрати епітети, які розкривають емоційний спектр його образів-настроїв, з'ясувати, наскільки назва відповідає змісту музики, якими засобами виразності це досягається, описати виниклі почуття та асоціації. Допоміжним матеріалом слугували таблиці емоційно-образних визначень музики, розроблених О.Ростовським (Додаток 3).

Завдання 2. *"Обери назву"*. Школярам пропонувалось прослухати декілька програмних творів, розкрити їх художньо-змістовну сутність та аргументуючи свої судження, вибрати адекватну авторську назву із запропонованого переліку. Використовувались твори: Ю.Слонімський "Дюймовочка", О.Білаш "Карабас-Барабас", Ю.Щуровський "Похід роботів", П.Чайковський "У церкві", Р.Шуман "Вершник", Д.Шостакович "Колискова", Л.Шукайло "Слон танцює" тощо.

Завдання 3. *"Порівняй"*. Це завдання спрямовувалось на виокремлення спільних ознак у творах різних авторів з однаковою назвою чи схожим образно-емоційним змістом, а також співвіднесення

протилежних за настроєм та характером творів. Добір навчального матеріалу здійснювався за принципом подібності та контрасту. Наведемо приклади такого komponування творів:

а) за принципом подібності:

- Д.Кабалевський "Мрії", П.Чайковський "Солодка мрія", Р.Глієр "Мрії", М.Лисенко "Мрія", Р.Шуман "Мрії";
- В.Раков "Веселий клоун", Д.Кабалевський "Клоуни", Л.Шукайло "Клоуни", І.Якушенко "Товстий клоун", С. Волков "Вихід клоуна";
- С.Прокоф'єв "Вечір", М.Степаненко "Вечірня мелодія", Ж.Колодуб "Сутінки", М.Сільванський "Літній вечір".

б) за контрастом:

- Д.Шостакович "Весела казка", "Сумна казка";
- П.Чайковський "Хвороба ляльки", "Нова лялька";
- В.Косенко "Не хочуть купити ведмедика", "Купили ведмедика".

Завдання 4. *"Чарівні фарби"*. Для розвитку відчуття композиційної та колористичної єдності музичного твору учням ставилось завдання намалювати прослуханий твір, використовуючи довільні кольори. Зміни настрою відображувались зміною кольору, відповідно модель опрацьованого таким чином твору являла собою ланцюг кольорових відрізків. Виконання цього завдання включало підготовку учнів до усвідомлення кольору як засобу виразності, слухання музичного твору, добір виразових засобів для його втілення. Використовувались твори: М.Дремлюга "Елегія", А.Жилінський "У ляльковому театрі", М.Кармінський "Старовинна історія", П.Чайковський "Пролісок" тощо.

Завдання другого типу ґрунтувались на використанні різних форм роботи з музичним матеріалом та були спрямовані на подолання формально-технологічного підходу до нотного тексту, виховання уміння розкривати художньо-образний зміст твору на ґрунті його точного прочитання.

Наші спостереження за учнями дозволили зробити висновок, що повільна орієнтація у нотному тексті пов'язана з установкою на його по-елементне сприйняття, фіксацією уваги на окремих нотах чи мелодичних зворотах. З огляду на це, завдання спрямовувались на цілісне сприйняття графічного зображення твору за рахунок усвідомлення основних принципів викладення музичного матеріалу (гомофонно-гармонічний, поліфонічний, хоральний), виражальних можливостей елементів музичної мови (інтонації, метроритму, динаміки, тембру), осягнення синтаксичних одиниць на рівні музичної форми, їх підпорядкування загальній драматургії твору. В процесі їх виконання читання нотного тексту та утворення на його основі слухо-зорово-рухової координації набували форму навички, ставали засобом осмислення художньо-змістовної сутності твору.

Ми вважали, що розвиток музичних уявлень є надзвичайно важливим для музичного розвитку учнів, тому вже на початку занять їм треба приділяти особливу увагу. Для накопичення музичних уявлень використовувались, крім показу педагога, відео і аудіо записи. Учні слухали і дивились виконання різних музичних творів відомими музикантами. У результаті у них вироблялось уміння прослуховувати твір до кінця, отримувати від нього естетичні враження. Зацікавленість поступово переходила у стадію інтересу і потребу слухати музику. Учні почали висловлювати свої враження, дискутувати з приводу того чи іншого виконання.

Ми переконалися, що не слід обмежуватися показом тільки фортепіанних творів. Обов'язково потрібно слухати виконавців на інших музичних інструментах і вокалістів, оскільки таке сприймання розширює музичний кругозір учнів.

Під час нашого експерименту ми з перших уроків звернулись до гри в ансамблі, в якому партія учнів складалась з виконання декількох звуків. Такі п'єси, а саме: «На ялинці», «Горобчик», «Замріяний Грицько»,

«Веселі іжачата», «Ой ходила дівчина бережком» ми знайшли у збірнику Е. Бриліна «Юному віртуозу». У донотний період, який продовжувався залежно від індивідуальних особливостей учнів, вони знайомились з клавіатурою інструмента, розвивали координацію рухів, формували піаністичні навички.

На уроках ми намагалися не перевантажувати учнів музично-граматичною і графічною інформацією. Більше уваги приділяли знайомству учня з інструментом та якістю його звучання, розвивали образні уявлення, фантазію і рухову сферу дитини. Учні вчилися втілювати представлені в музичних п'єсах образи дітей, птахів, тварин різними засобами музичної виразності. На цьому етапі також формувалось поняття форте і піано на прикладах наближеності та віддаленості від нас об'єкта.

Паралельно, 10 хвилин уроку відводилось створенню музичних казок. Спочатку учню пропонувалась словесна казка. На її сюжет треба було створити музичну композицію, яка б передавала характер, настрій і стан персонажів.

Придумані учнями композиції ми записували нотами разом з ними, використовуючи кольорові олівці. Під час експерименту використовували таке кольорове співвідношення із звуками: "До" - червоний, "Сі" - рожевий, "Ля" - жовтий, "Мі" - синій, "Ре" - фіолетовий. Експеримент показав, що більш активні учні не погоджуються з таким співвідношенням нот і кольорів. Вони пропонували своє колористичне співвідношення, змінювали кольори за власним бажанням.

На цьому етапі вже відбувалось вивчення нотної грамоти. При цьому відзначимо, що кожний знак, який з'являвся на нотоносці, переносився туди з безпосереднього звучання. Знакомство учнів з музичною грамотою відбувалось одночасно у двох ключах – скрипковому і басовому. Практика показала, що це сприяє цілісному сприйманню нотної азбуки.

Першими творами, які були виконані по нотах, стали власні композиції, записані кольоровими олівцями. Отже, враховуючи, що більшість учнів у молодшому шкільному віці люблять малювати, ми зв'язували звук з кольором і досягали при цьому цікавих результатів:

асоціативних зв'язків між рисунками, зоровими і чуттєвими уявленнями.

Обираючи для учнів репертуар, ми враховували, що роботу над художнім образом необхідно починати з перших кроків прилучення до музики, тому намагались відбирати найбільш яскраві, художньо досконалі, різноманітні і в той же час доступні для виконання п'єси. Так, спочатку до робочих програм учнів включалась значна кількість п'єс з чітко вираженим метро-ритмічним рисунком, наприклад, "Горобчик", "Завзятий помічник", "Музична скринька", "М'ячики". Одночасно проводилась додаткова робота з цими учнями над розвитком у них метро-ритму у вигляді загальноприйнятих вправ.

У подальшому, при виборі репертуару для учнів, значна увага приділялась жанрово-тематичній різнобічності творів, тобто тієї ролі, яку вони можуть відіграти у розвитку естетичних почуттів учня. З цією метою обирались п'єси, у яких чітко простежується жанрово-тематична характеристика. Такі твори частково включались до репертуару учня, а інші виконувалися в класі педагогом, прослуховувалися на різних концертах. Під час знайомства з цими творами зверталась увага на їх особливості, порівнювались засоби музичної виразності. Згодом ці твори об'єднувались учнем в музичні колекції, з яких він сам обирав собі репертуар для виступу на концерті.

Для набуття навичок тривалого зорового охоплення нотного тексту використовувалась дидактична гра: «Вікно, яке рухається». Для цього з картону у форматі однієї стрічки нотного стану робилась рамочка, яка рухається за нотним текстом. «Вікно» вимагало від учня під час гри не зупиняти погляд на ноті, яку він грає, а дивитись трохи наперед. Наскільки цей процес буде швидким, залежало від зорових і слухових можливостей

дитини. За допомогою цієї гри ми визначали, наскільки тактів наперед учень може своїм поглядом охопити нотний текст.

Наступною грою, яка використовувалась на уроках, була "Пазл". Як відомо, у звичайному "пазлі" з багатьох частин картинки необхідно зібрати ціле зображення. В музичному "пазлі" з тактів музичного тексту треба було зібрати цілий нотний текст. Для того, щоб грати у "пазл", ми готували нотний текст у двох екземплярах. Один екземпляр слугував взірцем (цілим зображенням), а другий - розрізався на окремі такти.

Завдання полягало в тому, щоб зібрати з окремих тактів цілий твір. На нашу, думку, ця гра може мати декілька щаблів складності і використовуватися на різних етапах роботи з учнями.

Показниками завершеності першого етапу експериментальної роботи стали: збагачення музично-естетичного кругозору, підвищення інтересу до занять, зростання ролі музично-теоретичних узагальнень та розвиток вміння мислити цілісним художнім образом, що виявилось необхідною передумовою для формування комунікативного і творчо-діяльнісного компонентів музичної культури та забезпечило поступовий перехід до наступного етапу дослідної роботи. Результати першого етапу формувального експерименту представлено у таблицях 3.10 і 3.11.

Таблиця 3.10

Результати експериментальної групи після 1 етапу формувального експерименту

Критерії	адаптивний рівень		репродуктивно-активний рівень		потенційно-творчий рівень	
	ЕГ		ЕГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Емоційно-почуттєвий	18	51,4	11	31,4	6	17,2

Когнітивний	18	51,4	12	34,3	5	14,5
Комунікативний	16	45,8	10	28,6	9	25,6
Творчо-діяльнісний	20	57,2	8	22,8	7	20,0
Середня зважена	18	51,0	10	30,0	7	19,0

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

Таблиця 3.11

Критерії	адаптивний рівень		репродуктивно-активний рівень		потенційно-творчий рівень	
	КГ		КГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Емоційно-почуттєвий	20	57,2	11	31,4	4	11,4
Когнітивний	20	57,2	13	37,1	2	5,7
Комунікативний	22	62,8	8	22,8	5	14,4
Творчо-діяльнісний	24	68,5	7	20,0	4	11,5
Середня зважена	22	61,2	9	26,1	4	12,7

Узагальнені результати діагностування в обох групах представлені на рис. 3.7

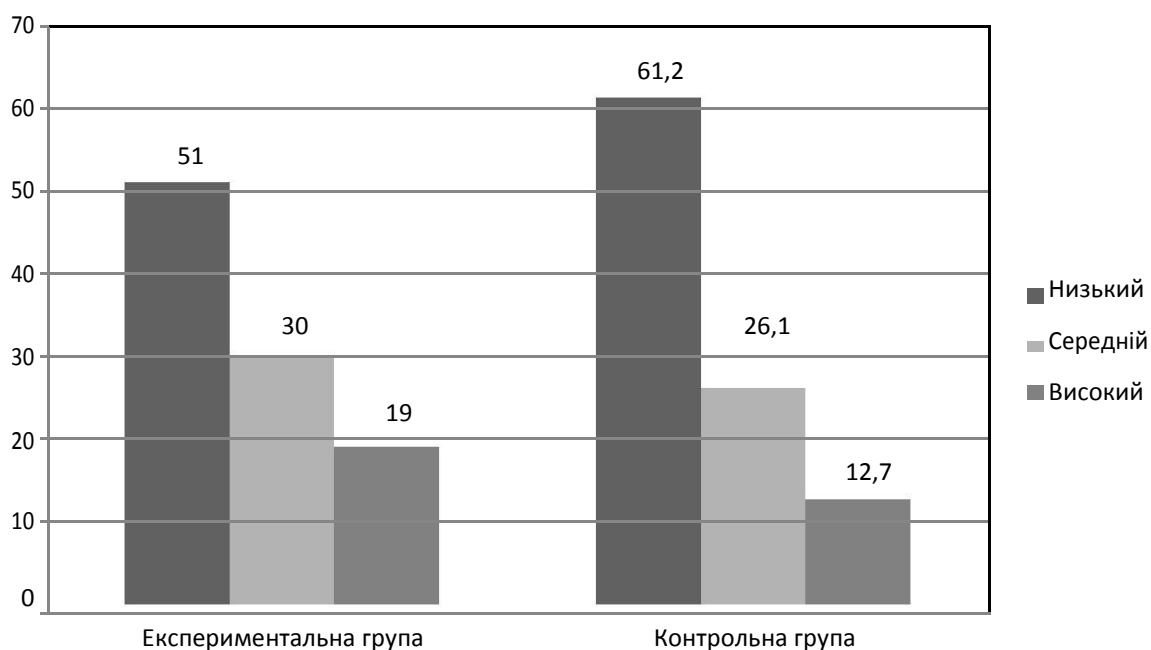


Рис. 3.7 Результати діагностики рівнів сформованості музичної культури молодших школярів після 1 етапу формувального експерименту

Другий (відтворювально-накопичувальний) етап експериментальної роботи був більш складним. Його мета полягала в тому, щоб навчити учнів оперувати отриманими знаннями і способами діяльності. Організація цього етапу відбувалась з урахуванням відповідних педагогічних умов:

забезпечення діалогових засад взаємодії педагога і учня у фортепіанному класі; опора на життєвий і музичний досвід учнів; поєднання індивідуальних і ансамблевих форм навчання для розвитку естетичних почуттів учнів та розвитку їх творчого потенціалу; надання початкових музикознавчих знань, які у подальшому могли би переростати у естетичні смаки й сприяли готовності до музикування та усвідомлення власних виконавських можливостей.

Заняття з розвитку музичної культури проводились у такій послідовності й включали наступні види роботи:

1. підбір музичного репертуару відповідно до індивідуальних особливостей учнів;

2. прослуховування і визначення характеру творів за допомогою спрямованих запитань педагога. При цьому ставились такі питання, які дозволяли звернути увагу учнів на характер мелодії або ритмічного рисунка, на окремі, найбільш яскраві засоби музичної виразності (різноманітність штрихів, за допомогою яких відтіняється характер музичного образу, значення темпу і динаміки для створення образу та ін.).

3. робота над окремими елементами музичної виразності і вирішення технічних задач виконання;

4. обумовленість виконання цілісним уявленням про твір; 5. розвиток музичного кругозору учнів на основі "збирання" музичних колекцій.

На цьому етапі ми продовжували використовувати твори, які характеризують образи дітей, природи, птахів, тварин, але мають більш складні засоби музичної виразності. Такий набір доповнювався творами, які розкривають жанрові сценки, внутрішньо видові особливості в одному із музичних жанрів – різноманітних вальсів, музичних казок та ін. Завдання педагога полягало в тому, щоб навчити учнів визначати різницю в музичних творах не тільки за загальним характером, а й за основними засобами музичної виразності.

Для цього в експериментальному навчанні використовувався метод проблемних завдань, в основу якого був покладений послідовний аналіз музичного твору. Постановка проблеми підвищувала інтерес і потребу в пізнавальній активності учнів, призводила до більш продуктивного вивчення навчального матеріалу. Застосування проблемних ситуацій у пізнавальній діяльності дітей сприяло вихованню таких якостей особистості, як зацікавленість, кмітливість, самостійність, інтерес до навчання і бажання створювати щось своє.

Крім того, ми також пропонували учням навчальні завдання двох типів, які викликали у них пізнавальний інтерес. Таким, наприклад, завданням було виконання творів з репертуару у декількох варіантах,

продиктованих різноманітним трактуванням змісту (варіанти динаміки, темпу, агогіки тощо). Застосовуючи це завдання, ми враховували думку науковців стосовно того, що «детальне ознайомлення з особливістю і формою засвоєваних навичок, чуттєвими орієнтирами контролю за ними і прийомами їх планування суттєво прискорює освоєння дії та формування відповідних умінь і навичок, які швидше і краще засвоюються там, де в методиці навчання належно пояснюють зміст завдання і добирають найбільш ефективні способи його розв'язання, добирають зразки, які той, хто навчається, може наслідувати» [69, с.14].

Як приклад, зупинимось на невеличкій п'єсі Е. Бриліна «Марічкина сопілка». Її вибір пояснюється тим, що відносно складний метро-ритмічний рисунок у викладі музичного матеріалу у кожній руці одночасно сприяє вихованню навички плавного, співучого легато. П'єса невелика за обсягом (24 такти). Характерний для неї імітаційний виклад мелодії непомітно підводить виконавця до яскравої та насиченої кульмінації. Це досягається контрастною динамікою і рухом мелодії у сексту в кульмінаційний момент. Така побудова музичного матеріалу легко сприймається дітьми і сприяє пробудженню у них яскравого емоційного відгуку.

На першому уроці, після програвання педагогом твору, учениці було запропоновано визначити її характер. Вона відповіла, що "це весела п'єска, тому що її хочеться співати". У процесі її розбору педагог звернув увагу на рух мелодії, різні штрихи, важливість контрастного звучання. Подальша робота присвячувалась уточненню звукової палітри, контрастній передачі динаміки. В результаті такого ретельного і всебічного аналізу твору в учениці склалося своє уявлення про його художній образ і вона намагалася знайти звучання інструменту, адекватне своєму уявленню.

Активізації аналітично-творчого потенціалу учнів сприяло виконання таких завдань: виявити спільні риси в музичних творах, у яких відображені образи природи або тваринного світу, наприклад, «Дощик» В.

Косенка, «Кольоровий дощик» К. Тушинка, «Крапельки», «Сходить місяць» «Сонячні зайчики» Е. Бриліна; «Їжачок» і «Дятел» В. Подвали виявити особливості засобів виразності у музичних портретах: «Резвуня», «Плакса» Д. Кабалевського, «Чаклун» і «Дві тітоньки посварились» Г. Свиридова, «Танок ельфів» Е. Гріга, «Дражнилка» М. Степаненка тощо. Після цього учні створювали власні музичні колекції на тему: «Природа в музиці», «Казка в музиці», «Образи тварин в музиці» та ін.

Отже, аналізуючи засоби виразності, учні вже на початку навчання намагались визначити характер ритму, динаміки, тембрового зафарбування, особливості розвитку мелодичної лінії. Їх увага зверталась на фактуру твору, зміни в темі, інтонаційні особливості музики (мелодичні, гармонічні, ладотональні, метроритмічні). Осмислення змісту твору відбувалось на виразно-семантичному і структурно-синтетичному рівнях (В.Медушевський) з використанням методів аналізу і синтезу, порівняння і співставлення, а також знаходження подібностей і різниць, встановлення взаємозв'язків. Ці процеси активізували інтелектуально-емоційну сферу учнів, когнітивний та емоційний рівень їх естетичних смаків, створювали основу для орієнтаційної діяльності.

На цьому етапі формувального експерименту ми менше робили зауважень щодо виконання тих п'єс, які особливо подобались учням. У даному випадку ми дотримувались думки К.Мартінсена і Г. Нейгауза, які звертали увагу на те, що під час навчання важливо привчати учня до самостійності; залучити його до радісного процесу самостійних пошуків та самостійних знахідок.

Хоча у виконанні учнів простежувались недоліки, ми намагались не робити прямих зауважень. Під час виконання п'єс, які менше подобались учням, ми робили зауваження, відпрацьовували навички, проводили паралелі з твором або подібною проблемою, з якою вони зустрічались в улюбленій п'єсі. Таким чином, створювались приємні асоціації, не обмежуючи творчу спрямованість уроків. У результаті п'єса, яку ми не

відпрацьовували на уроці, але проводили в ній паралелі з інших творів, звучала краще і цікавіше. Учні виконували її більш яскраво, отримуючи задоволення від упровадження своїх знань і результату після творчих пошуків.

Музичний репертуар підбирався з урахуванням доступності сприймання образно-емоційного змісту, різноманітності та виразності музичних образів, поступовим ускладненням засобів музичної виразності і, відповідно, новими типами фактури, засвоєння й удосконалення вже відомої фактури. Для вивчення та використання у концертному варіанті відбирались різноманітні твори як світової класики, так і сучасних українських композиторів. Так, наприклад, учениця Марина К. протягом навчального року збрала колекцію різних музичних образів. Для концерту в кінці навчального року вона вибрала п'єси М. Степаненка «Веселка» і Е. Бриліна «Лісовий оркестр», які прозвучали яскраво, впевнено і емоційно.

У якості прикладу наведемо декілька завдань другого типу.

Завдання 1. Пропонувалось прослухати незнайомий твір, підкреслити у запропонованому переліку компонентів музичної тканини (мелодія, гармонія, ритм, темп, динаміка, фактура) провідні, тобто ті, які визначають його зміст та характер. Крім того, потрібно було виокремити за нотним малюнком творів мелодію, підголоски, супровід, його складові елементи, відобразити схематично структуру твору, а саме визначити кульмінації фраз та речень, смислові опорні пункти.

Завдання 2. Учні отримували набір карток, на кожній з яких був записаний фрагмент незнайомого музичного твору. Їм необхідно було за допомогою внутрішньо-слухових уявлень зрозуміти логіку побудови та драматургію розвитку змістовного процесу у творі, на основі чого впорядкувати нотні фрагменти у цілий твір. Критерієм відбору творів стала ясність побудови та певна завершеність музичної думки, цікаві інтонаційно-мелодичні звороти.

Завдання 3. Для більш глибокого осмислення учнями музичних явищ, активізації уваги на розвитку музичної думки, зосередженості, швидкості реакції, формування внутрішньо-слухових уявлень нотації пропонувалось:

- співставити наданий текст з його озвученим варіантом та виявити міру відповідності (тобто знайти навмисно зроблені викладачем помилки у графічному запису твору або у його виконанні);
- слідкуючи по нотах, виконати музичний твір у такому варіанті – фраза вголос, фраза про себе, або, зрозумівши закінченість певного фрагменту музичного твору, продовжити його виконання по черзі з викладачем;
- слухаючи окремі музичні фрагменти, знайти із запропонованих варіантів відповідний до них нотний текст.

Завдання 4. У цьому завданні ми враховували, що усвідомлення особливих рис кожного музичного твору посилюється під час навмисної зміни засобів музичної виразності. Наприклад, використовувалось програвання твору з варіюванням його фактурного вбрання. При цьому зберігалась мелодійна та гармоній основа, але вона виконувалась з різною інтонацією, артикуляцією, у різних регістрах, темпах, ритмічних групуваннях. Крім того, з метою усвідомлення багатоплановості фортепіанної фактури та різноманітності тембрового багатства звучання музичного інструменту юним вихованцям пропонувалось представити мелодію у звучанні інших музичних інструментів, наприклад, скрипки, віолончелі, флейти, тромбона.

На цьому етапі важливого значення надавалось читанню нотного тексту з листа, оскільки ця форма роботи належить до найбільш важких форм творчого розвитку учнів. Розглянемо комплекс навичок, які допомагають вільно читати музичний твір з аркуша.

У першу чергу треба навчити учня швидко прочитувати нотні знаки. На відміну від буквених вони розміщуються як по горизонталі, так і по

вертикалі, що ускладнює їх сприймання. Учні слід пояснити, що так само як і під час читання літературного твору, коли сприймається ціле слово і навіть ціла фраза, так і в музиці треба сприймати не окремі ноти, а фрази, необхідно навчитися швидко і легко читати будь-які нотні тексти, так само як і книжки. Тоді не треба буде витратити багато часу на розбирання нової п'єси, а головне – вміння вільно читати нотний текст відкриє світ цікавої музики, яку можна із задоволенням самотійно заграти.

Під час читання нотного тексту важливо приділяти значну увагу аплікатурній орієнтації учня. З цією метою можна у кожному прочитаному з листа творі спрямовувати його увагу на розпізнавання та виконавське відчуття логіки аплікатурних прийомів. Вже під час читання окремих позиційних мелодичних фігур вважали за необхідне навчити учня швидко орієнтуватись у розміщенні пальців на клавіатурі, виходячи з доцільності музичного інтонування.

Помітно сприяє придбанню навичок швидкої орієнтації в аплікатурних прийомах і вміння переносити вже знайомий аплікатурний прийом на подібний фактурний виклад у нотному тексті, який представлений музичними редакторами у різних виданнях і хрестоматіях. Запропоновані прийоми роботи значно облегшували читання нотного тексту, надавали неоцінну допомогу у прискоренні опанування різних музичних творів.

Іншим різновидом такої діяльності під час експериментальної роботи було залучення учнів до ескізної-ансамблевої гри. Він дозволяє у доволі простій формі занурити учня у світ музики, надає йому впевненості у власних силах, підводить до самотійної творчості. Ескізні виконання не ставлять своєю метою досягти чистоти і абсолютної точності відтворення тексту. Тут неодмінно присутня деяка приблизність, не дивлячись на те, що педагог власною грою мов би підтягує учня до свого рівня.

Під час ескізної-ансамблевої гри існує досить суворе правило, яке лежить в основі читання нот з аркуша і розвиває практичні навички

швидкого читання нотного тексту. Воно полягає в тому, що учню необхідно виконувати п'єсу в темпі, наближеного до того, який був визначений композитором. При цьому не можна зупинятися, але можна грати не всі ноти, а тільки ті, які учень встиг охопити. Така діяльність є досить динамічною, в ній йде досить сильна напруга на зорову і нервову систему. Тому їй можна займатися не більше 10 хвилин за умов систематичної роботи.

У ході експерименту ми з'ясували, що читання нот з аркуша і ескізної ансамблеву гру краще проводити у другій половині уроку після виконання п'єс, які знаходяться у роботі і вимагають відпрацювання навичок методом «повторення-удосконалення». Разом з тим ескізної ансамблева гра дозволяє познайомити з різноманітними творами, навіть такими, які учень ще не в змозі виконати самостійно.

Особливий інтерес викликає музичний репертуар для виконання в чотири руки. У нотних збірниках для початкового навчання можна знайти ансамблі, в яких обидві партії адаптовані для учнів. В цьому плані цікавими можуть бути переклади для виконання у чотири руки відомих уривків з симфонічних і оперних творів. Тому, вже на початку другого етапу ми об'єднували учнів експериментальної групи в дуети для виконання ансамблів. При цьому підкреслимо важливість досконалого знання учнями обох партій, тоді у процесі музикування вони починають прислухатись і прилаштовуватись один до одного, із задоволенням працюють над ритмічними, динамічними та іншими проблемами інструментального ансамблю.

Для формування інтересу до творчості композиторів різних епох ми під час експерименту використовували метод, який виконував мотиваційну функцію. Так, учням пропонувалось створити музичні колекції з п'єс, які дуже подобаються, і п'єс, які не викликають приємних емоцій. При цьому ми виявили певну закономірність: у другу колекцію частіше попадали

твори, які не зручно грати, або вони були технічно не відпрацьованими з різних причин, а також п'єси, складні за своїм метро-ритмічним рисунком.

Було також помічено, що для формування інтересу до музики краще використовувати вже знайомі учням твори. Безумовно, діти дуже легко сприймають щось нове, але, як відомо, психіці людини властиве більш позитивне ставлення до вже знайомих речей. Відтак твори, побудовані на знайомих інтонаціях, або прослухані в концертах, стали тим початковим репертуаром, який ми використовували у своїй експериментальній роботі. Оскільки на таких інтонаціях побудована більшість п'єс українських композиторів, вони легко сприймаються молодшими школярами (Додаток І).

Довгі спостереження за учнями дозволили констатувати, що учням молодшого шкільного віку поруч з індивідуальними заняттями необхідні групові зустрічі. Такі зустрічі відбуваються під час спільного прослуховування аудіо і відеозаписів, проходять на загальних репетиціях в умовах підготовки до концертних виступів, а також під час очікування свого виходу на сцену.

Дуже корисно, коли учні знаходяться в одному приміщенні в атмосфері загального творчого хвилювання. Після таких концертів у кожного учня з'являються нові твори з репертуару свого друга. У процесі формувального експерименту учні вивчили багато нових творів, розширили свої знання, збагатили свій кругозір різноманітними жанрами і стилями світового музичного мистецтва.

Оцінюючи результати цієї діяльності, необхідно відзначити, що гармонійне поєднання безпосереднього вивчення музичних творів з формуванням музичних уявлень розвиває інтерес учнів до музичного навчання, сприяючи формуванню музичної культури. Учні, які на початковому етапі експериментальної роботи проявляли незначний інтерес і майже не висловлювали бажання займатися в домашніх умовах, стали виявляти бажання займатися окремими видами музичної діяльності,

глибше переживали музику, поліпшити якість своєї домашньої роботи. Водночас ґрунтовне опрацювання домашніх завдань різного рівня підвищило потребу у виконанні музичних творів.

Усе це дозволяє стверджувати, що використання яскравої, емоційно насиченої і національно забарвленої музики на початковому етапі навчання музики є одним з ефективних засобів розвитку музичної культури молодших школярів. Результати другого етапу формувального експерименту засвідчили, що відбулося значне підвищення рівня їх музичної культури, що відображено у таблицях 3.12 і 3.13.

Таблиця 3.12

Результати експериментальної групи після 2 етапу формувального експерименту

Критерії	адаптивний рівень		репродуктивно-активний рівень		потенційно-творчий рівень	
	ЕГ		ЕГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Емоційно-почуттєвий	11	31,4	12	34,3	12	34,3
когнітивний	13	37,1	12	34,3	10	28,6
комунікативний	9	25,6	17	48,8	9	25,6
Творчо-діяльнісний	16	45,8	11	31,4	8	22,8
Середня зважена	12	35,0	13	37,0	10	28,0

Порівняння результатів контрольної групи після 2 етапу формувального експерименту

Таблиця 3.13

Критерії	адаптивний рівень		репродуктивно-активний рівень		потенційно-творчий рівень	
	ЕГ		ЕГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Емоційно-почуттєвий	19	54,3	13	36,2	3	8,5
когнітивний	20	57,2	14	40,0	1	2,8

комунікативний	20	57,2	12	34,3	3	8,5
Творчо-діяльнісний	22	62,8	11	31,4	2	5,8
Середня зважена	20	53,2	12	34,0	3	12,8

Узагальнені результати обох груп після другого етапу експерименту представлені на рис. 3.8

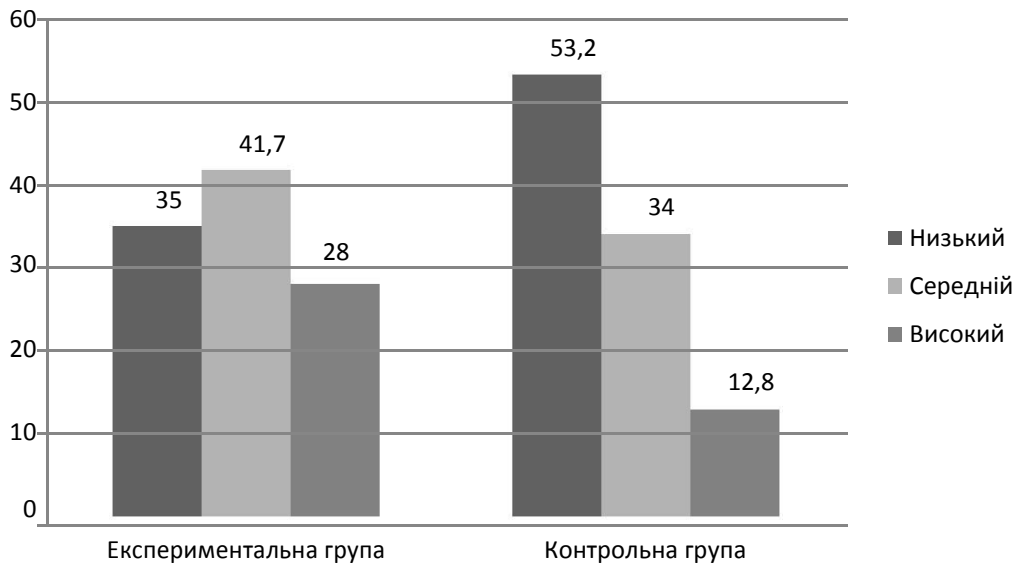


Рис. 3.8 Результати діагностики рівнів сформованості музичної культури молодших школярів після другого етапу формувального експерименту

Третій етап дослідження – *творчо-активізуючий* – спрямовувався на формування стійкого інтересу до виконавської діяльності, орієнтацію на самостійну інтерпретацію музичних творів та бажання їх виконувати у різних видах музикування.

Творчість у виконавській діяльності є необхідною умовою і гарантією досягнення найвищої результативності праці музиканта-піаніста, найбільш повною реалізацією його можливостей. Аби творчі прояви молодших школярів на заняттях фортепіано у спеціалізованих навчальних закладах мали цілеспрямований, активний та емоційний характер, необхідно було застосовувати комплекс педагогічних впливів, який проявлявся у наступному:

1. В особливому підборі музичного матеріалу, який може стати основою для формування конкретних творчих навичок;
2. У використанні спеціальних форм роботи, що сприяють створенню на уроках атмосфери творчої активності (імпровізація, підбір по слуху, створення нових мелодій або акомпанементу до відомих мелодій, читання з листа, транспонування);
3. У виборі прийомів демонстрації взірців творчості згідно з різними видами музичної діяльності;
4. У різноманітній власній художньо – музичній імпровізації педагога, якої на уроках повинно бути не менше, ніж імпровізації учня;
5. У розробці серій творчих завдань і знаходженні найбільш ефективних форм їх постановки;
6. У знаходженні можливостей впровадження творчості в урок при відповідному ускладненні творчих завдань від уроку до уроку;
7. У створенні найбільш раціональних шляхів внутрішньої взаємодії видів діяльності на кожному уроці, виходячи з основної теми уроку.

Враховуючи ці положення, *завдання* даного етапу були спрямовані на: оволодіння учнями способами самостійної творчої діяльності, удосконалення комунікативних та виконавських умінь і спрямування їх у практичну площину, в якій активізувались усі компоненти музичної культури. У роботі важливого значення надавалось яскравому і емоційно насиченому репертуару різного навчального призначення, продовжувалось накопичення і поглиблення музично-теоретичних знань та виконавських навичок.

З цією метою постійно зверталась увага на особливості художньо-образного відтворення музичного матеріалу у творах різних жанрах, створювались передумови для розвитку ініціативи, втілення власного художнього задуму. Поступово збагачувались музично-слухові уявлення,

що в цілому сприяло формуванню власного виконавського досвіду і особистісного ставлення до кожного виконаного твору.

Учні вчилися добирати необхідні засоби виразності, створювати музичний образ і втілювати його у власному виконанні. Це значною мірою сприяло розумінню відповідності музичного змісту фактурному викладу матеріалу, досконалому технічному відпрацюванню нотного тексту.

Важливого значення надавалось також умінню під час виконання різних творів переключатися з одного художнього образу на інший, органічно поєднувати художньо-емоційне осягнення твору з філігранним відпрацюванням його окремих деталей, а також зберігати емоційний настрій до кінця виконання твору.

Заняття в класі фортепіано передбачали індивідуальну систему методів і засобів педагогічного впливу, які б забезпечували ефективну підготовку учнів по всіх параметрах виконавської майстерності, в діалектичній єдності технологічних, художньо-естетичних, творчих і психологічних (емоційно-вольових) завдань.

Ми вважали, що пізнання музичного мистецтва необхідно будували через моделювання творчого процесу. Відтак інтенсивний розвиток музичного мислення учнів здійснювався під впливом багатьох прямих і опосередкованих факторів. Так, ми застосовували і виконавський показ, і словесні художньо-асоціативні стимули і музично-теоретичний аналіз. При цьому усі знання ми намагались подавати у доступній формі, від простого до складного, щоб учень мов би сам відкривав для себе прекрасний світ музики.

Як відомо, формування самостійного музичного мислення тісно зв'язане з розвитком усвідомленого сприймання музики, осмислення і виразності у виконанні виконавського репертуару. Можна повністю погодитись з думкою О.Ростовського, що «кожний проаналізований і сприйнятий твір – ще один крок до художньо-творчого розвитку

особистості, який наближає учнів до оволодіння музичною культурою» [150, с.146].

Важливим фактором тут стає використання елементів цілісного аналізу, розкриття музично-образного змісту твору у єдності з його формою. Пояснення музичної фрази як невеличкої, відносно закінченої частини музичної теми ми проводили на фразах, які закінчуються паузою або довгим звуком. Учні знайомились з елементарним способом розвитку музичних тем: секвенцією, варіюванням, імітацією, з поняттям репризи у тричасній формі, із сонатними і поліфонічними формами. Виразні функції мелодії і акомпанементу засвоювались у процесі порівняльного аналізу п'єс, самостійного вибору варіанту акомпанементу, що найбільше відповідає характеру мелодії, а також під час створення учнями супроводу до даних мелодій.

Використовуючи творчі завдання, ми надавали учням можливість самим підходити до вирішення різних завдань, тобто намагались розвивати творчу ініціативу. Для цього, наприклад, пропонували учню створити мелодію на заданий ритмічний рисунок, на віршований текст, закінчити музичну фразу, підібрати знайому мелодію, зіграти її від різних звуків, самостійно проставити аплікатуру, прочитати з листа п'єсу (уривок) і вгадати, з якого фільму або телепередачі ця музика.

Ми переконались, що розвиток навичок самостійної роботи проходить успішно тільки у тому випадку, коли учень розуміє поставлене перед ним художнє завдання. З цією метою учням пропонувалось:

опановувати музичний твір поелементно, зосереджуючи свою увагу на:

- виразному інтонуванню мелодії, гармонії, ритму;
- образній відповідності звучання;
- стилістичній відповідності;
- якості технічного втілення;
- точності артикуляції, фразуванні, динаміки, агогіки;
- чистоті педалізації.

Іншими завданнями такого плану були:

а/ виконати фрагмент музичного твору, використовуючи при цьому прийом інтонаційного перебільшення;

б/ самому знайти необхідні прийоми виконання і пояснити, чому потрібен саме той чи інший прийом.

Таким чином, результати виконання цього завдання показали, що сформованість інтересу до музичного мистецтва як важливого елементу музичної культури молодших школярів характеризується позитивною реакцією на музичний матеріал, який вивчається на уроках, інтенсивністю розвитку емоційних, інтелектуальних та інших психічних особливостей. З цією метою на даному етапі роботи важливо приділяти увагу методам моделювання ситуації концертного виступу та його успіху, самопідготовки, прогнозування можливих помилок, слухового самоконтролю.

Загальновідомо, що значну допомогу учням у формуванні музичної творчості надає підбір по слуху, який допомагає налагодити зв'язок між слухом і орієнтуванням на клавіатурі. При цьому бажано, щоб під час виконання мелодії по слуху учнем педагог підтримував його гру власним акомпанементом. Корисно також грати запропоновані мелодії у різних регістрах, від любих білих і чорних клавіш. Це сприяє більш вільному «спілкуванню з аплікатурою», розвиває музичний слух, образне мислення, перетворює заняття на інструменті у захоплюючу гру.

На уроках музики учні підбирали акомпанемент до різних улюблених мелодій. Такого роду діяльність завжди приносить учням величезну радість, тому ми намагались відноситись до цієї роботи особливо уважно і опікувались тим, щоб у подальшому зберігати і постійно включати ці елементи у навчальний процес.

Однією з найважливіших творчих задач, які стоять перед учнем-виконавцем, є вміння художньо виразно інтерпретувати твір, проникати в його зміст. Чим багатшим є образ і закладені в ньому почуття, тим більше

можливостей відкривається перед ним для творчої інтерпретації. Б. Асаф'єв зазначав, що музика живе емоційною образністю, інтонаційною мовою, в якій відчувається то ораторський пафос, то інтимний ліризм, то драматична пристрасність, то вдумливе споглядання. [6 , 236]. Відчуття музикантом-виконавцем образу – це осмислення його музичної мови, з його мелодією, гармонією, ритмом, динамікою, темпом, тембровим зафарбуванням, формою і емоційно-поетичним змістом. Тому ми вважали необхідним навчити учня правильно орієнтуватись у широкій палітрі виразних музичних засобів, виділяти з них головне під час характеристики образу.

З великою зацікавленістю учні віднеслися до завдання, за яким їм було запропоновано зіграти свій твір з навчальної програми «подумки». Використовуючи словесно-інформаційні методи, ми розповідали учням, що серед прибічників такого методу занять музиканта без інструменту були такі відомі виконавці як Й. Гофман і Е. Петрі, а справжнім віртуозом у цьому відношенні був видатний піаніст В. Гізекінг, який сідав у крісло в зручній та спокійній позі, заплющував очі й «програвав» кожний твір від початку і до кінця у повільному темпі, викликаючи у своїй уяві всі деталі тексту, звучання кожної ноти та всієї музичної тканини в цілому.

Застосування цього методу допомагало маленьким музикантам абстрагуватись від реальних ігрових проблем і активізувати фантазію. Завдяки йому учні зосереджувались на проясненні та уточненні звукових якостей п'єси, простежували слухом увесь процес розгортання музичного образу, відчували пропорційність частин твору, встановлювали взаємозв'язок і співвідношення між музичними побудовами. Така робота «подумки» допомагала учню розібратись в емоційній та динамічній вагомості кожного фрагменту, сприяла виявленню якості всіх виразних засобів твору.

Для впевненого відтворення свого задуму на сцені ми рекомендували дотримуватись порад, висловлених Г. Коганом: перед виходом на сцену

подумки налаштовуватись на загальний характер музики, правильно установлювати "одиницю пульсації" твору, яка визначає темпоритм його руху та уявити початкові інтонації твору [73, с.186].

Після виконання твору на сцені ми звертались до учня з такими питаннями: "Чи задоволений ти своїм виконанням? ", "Як ти вважаєш, вдалося тобі відтворити усе, що ти хотів на сцені?", "Чи принесло тобі твоє виконання задоволення?". (Додаток Ж). Такі обговорення як позитивних так і негативних сторін виконання та самопочуття на сцені дозволяли формувати вміння давати оцінку власної діяльності, вироблялись об'єктивні критерії успішного виконання.

Наші спостереження дозволили зробити висновок, що виступи школярів перед концертною аудиторією, де немає оцінювання по балах, більше розвивають естрадно-сценічні якості, витримку та культуру виконавського спілкування, сприяють удосконаленню виконавського рівня. Важливого значення набуває також повторне звернення до раніше вивчених творів, що збагачує виконавський досвід, тренує музичну пам'ять, викликає відчуття задоволення від власних успіхів.

Таким чином, заключний етап дослідної роботи мав досить яскраву творчу спрямованість і забезпечував формування усіх виділених компонентів музичної культури молодших школярів. Завдяки застосуванню організаційно-методичним засобам учні розширили свої знання в галузі музичного мистецтва, ознайомились з творами різних жанрів і стилів, навчилися використовувати отримані знання та навички у самостійній роботі, отримувати задоволення від власної виконавської діяльності.

Перевірку результативності формувального експерименту було зроблено на основі порівняльного аналізу сформованості структурних компонентів музично-виконавської підготовки в учнів експериментальної та контрольної груп. Відмінності, виражені у числових значеннях, підтверджують аналіз змістовного аспекту даного порівняння та свідчать

про якісні зміни позитивного характеру, обумовлені кардинальними напрямками дослідної роботи. Результати третього етапу формувального експерименту представлено у таблицях 3.14 і 3.15

Таблиця 3.14

Результати експериментальної групи після 3 етапу формувального експерименту

Критерії	адаптивний рівень		репродуктивно-активний рівень		потенційно-творчий рівень	
	ЕГ		ЕГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Емоційно-почуттєвий	6	17,2	15	42,8	14	40,0
Когнітивний	9	25,6	17	48,8	9	25,6
Комунікативний	4	11,4	18	51,5	13	37,1
Творчо-діяльнісний	8	22,8	12	34,3	15	42,9
Середня зважена	7	20,0	15	44,0	13	36,0

Таблиця 3.15

Результати контрольної групи після 3 етапу формувального експерименту

Критерії	адаптивний рівень		репродуктивно-активний рівень		потенційно-творчий рівень	
	ЕГ		ЕГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Емоційно-почуттєвий	17	48,8	14	40,0	4	11,5
Когнітивний	16	45,8	13	37,1	6	17,2

Комунікативний	17	48,8	14	40,0	4	11,5
Потенційно-творчий	20	57,0	10	28,6	5	14,5
Середня зважена	17	50,0	13	36,0	5	14,0

Отже, отримані дані показують, що у більшості учнів експериментальної групи наприкінці експерименту було зафіксовано потенційно-творчий і репродуктивно-адаптивний рівні сформованості музичної культури, що відповідно становить 36,0 % і 44,0%. Педагогічне спостереження довело, що найбільш яскраво виявили себе показники емоційно-почуттєвого і творчо-діяльнісного компонентів (40,0% та 42,8% відповідно). Збільшились також рівні когнітивного і комунікативного компонентів. Так, за цими компонентами потенційно-творчого рівня досягли 25,6 % та 37,2 % учнів, а репродуктивно-активного рівня – 48,8% та 51,4 % відповідно.

У контрольній групі переважав середній рівень сформованості емоційно-чуттєвого і творчо-діяльнісного компонентів (40,0% і 28,6). Адаптивний рівень становив 50,0% за всіма компонентами, а на репродуктивно-активному і потенційно-творчому рівнях були зафіксовані лише у 38,0% та 14,0% учнів.

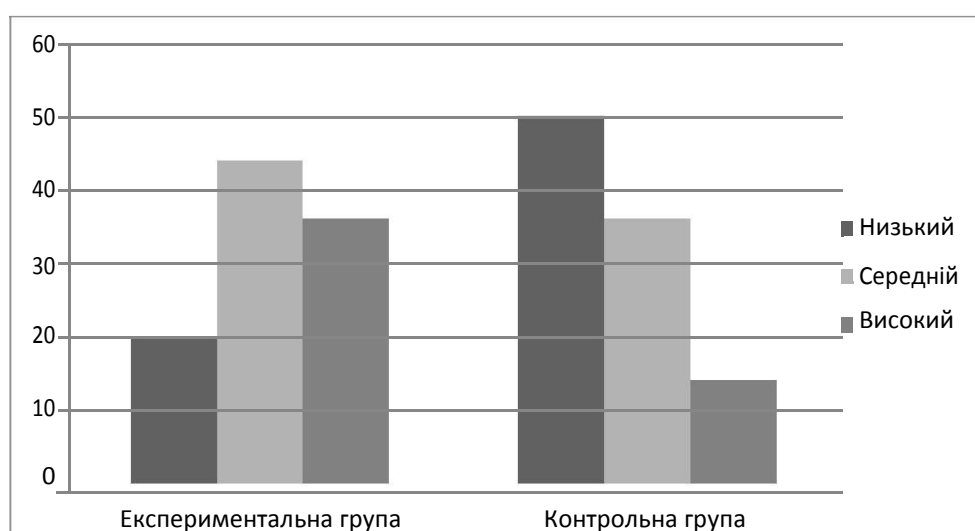
Найбільш вираженою є різниця у результатах сформованості емоційно-ціннісного і комунікативного компонентів. За отриманими даними, 40,0% учнів експериментальної групи продемонстрували репродуктивно-активний та 42,8% потенційно-творчий рівень їх сформованості, в той час як 55,3% учнів контрольної групи залишилися на адаптивному (50,1 %) та репродуктивно-активному (35,6%) рівнях.

Дані таблиці свідчать, що в результаті цілеспрямованого впровадження методики формування музичної культури учнів молодших класів початкових спеціалізованих навчальних закладів, яка включала не тільки традиційні форми і методи роботи, а й спеціальні, характерні для

сучасного фортепіанного навчання учнів, ми отримали значне підвищення рівня сформованості означених умінь в експериментальній групі. При цьому у них поглиблювалося емоційно-естетичне сприймання, накопичувався естетико-ціннісний досвід, збагачувався музичний тезаурус, покращилось уміння презентувати музичні твори у власному виконанні.

Отримані дані щодо формування музичної культури молодших школярів на заключному етапі дослідження наочно представлені на рис.

3.9.



У наведеній нижче таблиці 3.16 простежується динаміка зростання рівнів музичної культури у школярів експериментальної групи порівняно з контрольною групою на всіх етапах дослідження.

Таблиця 3.16

**Динаміка сформованості музичної культури молодших школярів
(у відсотках)**

РІВНІ	Діагносту-вальний зріз	1-й проміжний зріз	2-й проміжний зріз	3-й проміжний зріз	Зміни
Експериментальна група					
Адаптивний	64,8	51,0	33,0	20,0	-44,8
репродуктивно-активний	24,0	30,0	41,7	44,0	+20,0

потенційно-творчий	11,2	19,0	25,3	36,0	+24,8
Контрольна група					
адаптивний	64,3	62,2	58,2	50,0	-14,3
репродуктивно-активний	23,3	27,1	29,4	36,0	+12,7
потенційно-творчий	12,4	10,7	12,4	14,0	+1,6

Отримані дані дозволяють зробити наступний висновок. Якщо на початку формувального експерименту співвідношення учнів за відповідними рівнями приблизно були однаковими, то в кінці експериментальної роботи результати стали зовсім іншими. Кількість учнів, які відповідають визначеним критеріям і показникам високого рівня сформованості музичної культури в ЕГ значно зросла (11,2 % – на початку експерименту проти 36,0 % – наприкінці); в той же час збільшилась кількість учнів, віднесених до середнього рівня (від 24,0% до 44,0%), а кількість студентів з низьким рівнем помітно скоротилась (відповідно 64,8% проти 20,0%). Наочно динаміка сформованості музичної культури молодших школярів представлена на рис. 3.10.

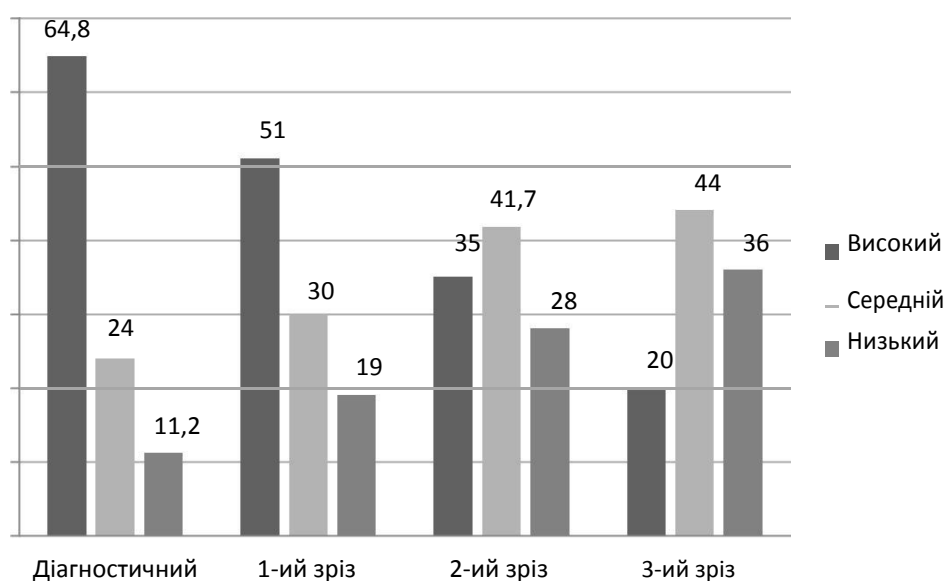


Рис. 3.9 Динаміка рівнів сформованості музичної культури в експериментальній групі

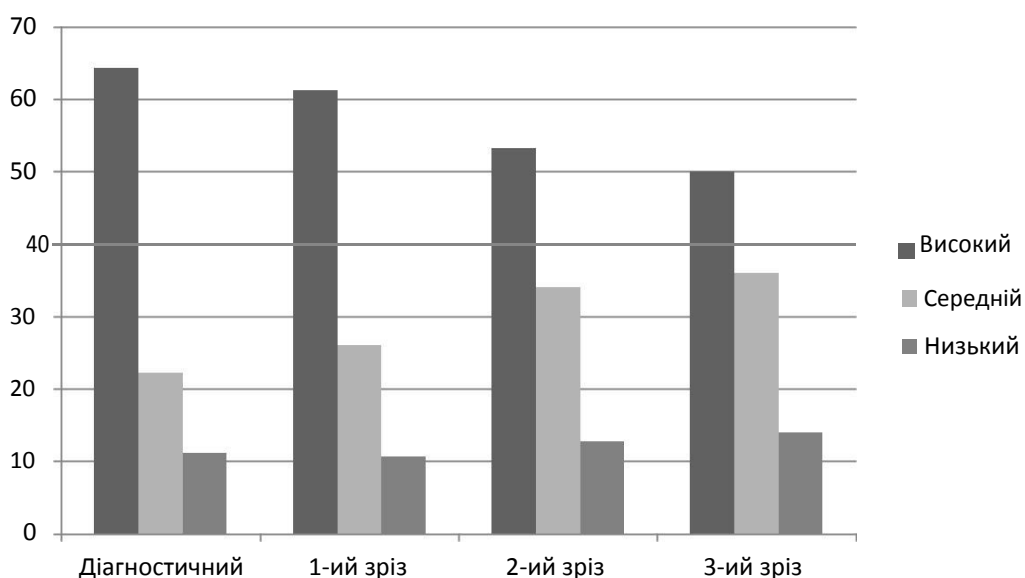


Рис. 10. Динаміка рівнів сформованості музичної культури в контрольній групі

Представлені у таблиці та гістограмах отримані результати переконливо підтверджують ефективність запропонованої методики формування музичної культури молодших школярів. Адже вже після першого етапу експерименту спостерігалось значне підвищення емоційно чуттєвої сфери учнів, студентів, їхньої зацікавленості у професійному зростанні. Це позначилось на активізації їх аналітично-пізнавальної та художньо-творчої діяльності, на якості виконаних завдань, на емоційному ставленні до художньо-педагогічного аналізу музичних творів. Завдяки запропонованим методам навчання та створеним педагогічним умовам відбулося поступове підвищення рівня мотиваційно-ціннісного та емоційно-когнітивного компонентів, а застосування різноманітних формуючих завдань й включення студентів у різні види навчальної діяльності спрягло підвищенню рівня діяльнісно-творчого компоненту.

Залучення методів математичної статистики дозволило встановити,, що результати експериментальної роботи КГ та ЕГ підтверджують наші

спостереження і дають підстави зробити висновок, що розроблена методика формування музичної культури молодших школярів є ефективною та дієвою в сучасній практиці фортепіанного навчання у спеціалізованих навчальних закладах.

Висновки до 3 розділу

На підставі теоретичного аналізу проблеми формування музичної культури молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах і результатів констатувального експерименту визначено критерії (емоційно-почуттєвий, когнітивний, комунікативний, потенційно-творчий) та показники сформованості означених компонентів, які забезпечують їх якісне діагностування в умовах навчального процесу.

Розроблено діагностичний інструментарій констатувального та формувального експериментів, який уможлиблює виявлення рівнів сформованості виділених структурних компонентів музичної культури молодших школярів. Відповідно до критеріальних характеристик її сформованості виділено три рівні функціонування (адаптивний, репродуктивно-активний та потенційно-творчий).

На констатувальному етапі дослідження зафіксовано переважно адаптивний рівень сформованості музичної культури молодших школярів, який характеризується незначним володінням виконавськими вміннями і навичками, невпевненістю у власних силах та виявлення творчого самопочуття. Учні не вміють визначити особливості музичного твору й дати йому естетичну оцінку, у них відсутні навички самостійного опрацювання музичного репертуару, а також здатність до збереження творчого самопочуття та художнього самовираження на естраді.

Теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель формування музичної культури молодших школярів, в якій спільно функціонують і гармонійно поєднуються усі визначені елементи: загальнопедагогічні та спеціальні принципи музичного навчання, педагогічні

умови, компоненти структури, засоби, форми і методи навчання. Відповідно до представленої методики формування музичної культури молодших школярів здійснювалось протягом адаптивного, репродуктивно-активного і потенційно-творчого етапів музичного навчання.

На заключному етапі експерименту виявлено статистично достовірну динаміку зростання рівня сформованості музичної культури молодших школярів у експериментальній групі порівняно з контрольною. Результати експериментальної роботи виявили, що більшою мірою позитивному впливу піддаються емоційно-чуттєвий та комунікативний-компоненти музичної культури. Формування потенційно-творчого компоненту вимагає тривалої, цілеспрямованої роботи у фортепіанному класі упродовж всього періоду навчання у спеціалізованому музичному закладі.

Порівняльний аналіз результатів діагностувального та формувального етапів експерименту показав, що існує можливість переходу учнів з більш низького рівня сформованості досліджуваного феномену на більш високий. Динамічні характеристики мають такий вигляд: на високому рівні в експериментальній групі відбулися зміни від 11,2 % до 36,0 %; на середньому – від 24,0% до 44%; на низькому – від 64,8 % до 20 %. Це свідчить про доцільність впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів запропонованої методики формування вмінь художньо-педагогічного аналізу музичних творів для майбутніх учителів музики.

Результати експериментального дослідження відображені у статтях:

1. Дін Юнь. Змістово-структурна характеристика музичної культури молодших школярів // Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Вип. 1-2, м. Суми, ВВП «Мрія», 2015. – 250-260.
2. Дін Юнь. Зміст та етапи формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання// Проблеми освіти. Вип.

86(2016), Барський гуманітарний педагогічний коледж ім. М. Грушевського. – С. 160-166.

ВИСНОВКИ

У роботі подано теоретико-методичне узагальнення проблеми формування музичної культури молодших школярів у спеціалізованих мистецьких закладах та обґрунтовано новий підхід до її вирішення шляхом наукового обґрунтування відповідних педагогічних умов та впровадження у навчальний процес розробленої методики. Вирішення питання щодо формування її компонентів здійснено на засадах компаративістського підходу до теоретичних положень українських та китайських науковців.

1. Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив розкрити погляди науковців, які займалися вивченням музичної культури як філософського і соціального феномена. Узагальнення їх думок дозволяє стверджувати, що поняття «музична культура» слід розглядати як динамічне і комплексне утворення. Воно характеризується певним рівнем музичного розвитку, музично-естетичною свідомістю і передбачає поступове накопичення музичного досвіду в різних видах виконавської діяльності. Визначення особливостей західної та східної традицій музикування дозволило вченим цілісно і всебічно представити феномен музичної культури в сучасному суспільстві. Разом з тим осмислення культурного міксту та дифузійних процесів, що відбуваються в її розвитку, актуалізує і конкретизує проблему діалогічності як форми існування в освітньому процесі та навчальній діяльності.

Стосовно особливостей формування музичної культури молодших школярів у спеціалізованих музичних закладах доведено, що її можна представити як особистісну якість, котра акумулює розвинуті естетичні емоції і почуття, сформовані музично-слухові уявлення і виконавські навички, вміння сприймати музичні твори і застосовувати отримані

музичні знання, завдяки чому набувається досвід спілкування з музичними творами та можливість їх інтерпретувати у власній виконавській діяльності. Відтак формування музичної культури молодших школярів представлено як процес цілеспрямованого впливу на художню свідомість учня та розвиток його загально музичних і естетико-творчих здібностей в умовах інструментально-виконавської діяльності. З'ясовано, що послідовне формування музичної культури молодших школярів відбувається протягом всього періоду навчання у спеціалізованих музичних закладах і є одним з важливих аспектів фортепіанного навчання.

2. Наукове осмислення проблеми дослідження дало можливість визначити його мету (розкриття сутності музичної культури, її внутрішніх властивостей та зовнішніх зв'язків); завдання (формування музичної культури молодших школярів на основі залучення позамузичного досвіду й формування музичних інтересів, світогляду та інтелекту, удосконалення музично-аналітичних умінь і виконавських навичок); специфіку (зумовлену взаємозв'язками між її основними елементами: «учитель-музика», «учень-музичний твір», «учитель-учень»). У дослідженні виокремлені принципи, на яких ґрунтується формування музичної культури молодших школярів (зацікавленості, поєднання усвідомленого та інтуїтивного способів музичного пізнання, поступового зменшення допомоги учню, зв'язку музичного навчання з національною культурою, єдності художнього і технічного розвитку, творчого самовираження у процесі відтворення музичних образів) .

3. Обґрунтовано структуру музичної культури молодших школярів, що характеризується єдністю і взаємозалежністю чотирьох компонентів: емоційно-почуттєвого (результату усвідомлення художнього аналізу як елемента музично-виконавської та музично-інтерпретаційної діяльності, а також психологічної готовності до його здійснення); когнітивного (теоретичного опанування змісту поняття «художній аналіз», а також оволодіння комплексом знань із музичного мистецтва); комунікативного,

творчо-діяльнісного (є продовженням попереднього, оскільки передбачає творче використання набутих знань та умінь).

3. Створена на основі культурологічного, компаративістського, аксіологічного та особистісно-орієнтованого підходів структурно-функціонально модель формування музичної культури молодших школярів є багатомірною структурою, що відображає різноманітну діяльність учнів у процесі фортепіанного навчання у спеціалізованому навчальному закладі.

Ефективність моделі забезпечується за таких педагогічних умов: послідовного формування музичної культури молодших школярів з поступовим накопиченням їх художньо-емоційного досвіду; досягнення діалогових засад взаємодії педагога і учня в процесі музично-виконавської діяльності; забезпечення творчої самостійної в опрацюванні різних за стилями і жанрами фортепіанних творів.

5. Розроблена та експериментально перевірена методика є ефективною для формування музичної культури учнів молодших класів спеціалізованих мистецьких закладів. В її основу покладено різні методи навчальної взаємодії: метод формування музично-слухових уявлень, який спрямовувався на розвиток музичних здібностей учнів, зокрема, таких як музичний лад, метро-ритмічна організація звуків, темброва характеристика звучання тощо; метод емоційного заряду передбачав, що учні завдяки чуттєво-образним уявленням, представленими педагогом, намагаються сприйняти, зрозуміти характер твору і передати його у власному виконанні; метод імпровізації застосовувався для розробки різних варіантів вирішення художнього задуму, пошуку відповідної динаміки; пояснювально-ілюстративний метод поєднував інформаційне забезпечення учнів з боку педагога необхідними музично-теоретичними знаннями та поняттями в галузі музично-виконавської діяльності, метод активізації художньо-творчої діяльності спрямовувався на активізацію мислення, пам'яті, пізнавальної самостійності учнів; метод ескізного

знайомства з музичним твором дозволив усвідомити контури звукової тканини, ознайомитись з формою і структурою музичного твору; метод емоційно-вольової саморегуляції сприяв розвитку музично-виконавської діяльності учнів, концентрації вольових зусиль; метод творчих завдань націлював на активізацію самостійних дій учнів для роботи з нотним текстом.

6. На основі розроблених у дослідженні критеріїв і показників сформованості визначених компонентів музичної культури встановлено позитивну динаміку її сформованості в учнів експериментальної групи. Кількість учнів, які відповідають визначеним критеріям і показникам високого рівня сформованості музичної культури в ЕГ значно зросла (11,2 % – на початку експерименту проти 36,0 % – наприкінці); в той же час збільшилась кількість учнів, віднесених до середнього рівня (від 24,0% до 44,0%); кількість студентів з низьким рівнем помітно скоротилась (відповідно 64,8% проти 20,0%). Зафіксована успішність формування музичної культури молодших школярів у спеціалізованих музичних закладах переконливо свідчить про педагогічну доцільність і ефективність експериментальної методики.

Разом з тим, проведене дослідження не розкриває всіх аспектів означеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують питання забезпечення інтеграції фортепіанної та теоретико-методичної підготовки, що забезпечить підвищення рівня сформованості музичної культури учнів спеціалізованих музичних закладів.

ДОДАТКИ**Додаток А****АНКЕТА ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ**

- 1. Чи вважаєте Ви за необхідне формувати музичну культуру в процесі фортепіанного навчання учнів молодших класх ?**
- 2. Що включає на вашу думку процес формування музичної культури учнів?**
- 3. На якому репертуарі, на Вашу думку, можливо формувати музичну культуру учнів на початковому етапі навчання ?**
- 4. На якому рівні, на Ваш погляд, знаходиться музична культура - учнів у закладі, в якому Ви працюєте?**
- 5. Які можливості для підвищення ефективності музично-виконавської підготовки учнів існують у Вашому навчальному закладі?**
- 6. Якими методиками Ви користуєтесь в процесі фортепіанного навчання ?**
- 7. Чи відповідають діючі навчальні програми сучасним вимогам музичної освіти?**
- 8. Як Ви підбираєте репертуар для учнів фортепіанного класу?**
- 9. Яким чином Ви починаєте з учнем роботу над новим музичним твором?**
- 10. Які недоліки у фортепіанному навчанні молодших школярів Ви вважаєте значними ?**
- 11. Чи достатньо спрямований навчально-виховний процес на розвиток музичної культури?**
- 12. Що найбільше сприяє підвищенню музичної культури учнів ?**

13. Які зміни потрібно внести в навчальний процес з метою підвищення рівня музично культури учнів?

Зведені результати анкетування викладачів.

№	Основні запитання	Варіанти відповідей	абс	%
1	1. Чи вважаєте Ви за необхідне формувати музичну культуру в процесі фортепіанного навчання учнів молодших класів ?	а) намагаюсь це робити з перших уроків; б) основну увагу приділяю постановці рук; в) залежно від здібностей учнів;		15% 22% 63%
2	Що включає на вашу думку процес формування музичної культури учнів?	а) розвиток музичних та творчих здібностей б) формування виконавської майстерності в) загальне музично-естетичне виховання г) пізнання музичного мистецтва д) не надали конкретної відповіді		15% 39% 20% 12% 14%
3	На якому репертуарі, на Вашу думку, можливо формувати музичну культуру учнів на початковому етапі навчання ?	а) на сучасному; б) на класичному в) треба включати різні музичні жанри і форми		18% 37% 20%
4	На якому рівні, на Ваш погляд, знаходиться музична культура - учнів у закладі, де Ви працюєте?	а) високому б) достатньому в) середньому г) низькому		11,7% 46,7% 34,4% 7,2%
5	Якою методикою Ви користуєтесь у власній педагогічній діяльності?	а) користуються декількома методиками б) власною методикою в) методикою певного автора г) не дотримуються жодної		48% 29% 16% 7%
6	Які можливості для підвищення ефективності музичної культури учнів існують у Вашому навчальному закладі?	а) запровадження різноманітних концертів; б) методичне забезпечення занять; в) не приділяється важливого значення;		42% 15% 13%
7	Якими методиками Ви	а) використовуєте декілька методик		38%

	користуєтесь в процесі фортепіанного навчання ?	б) за методикою конкретного автора в) за власною методикою г) жодної методики не дотримуюсь	16% 25% 21%
8	Чи відповідають, на Вашу думку, нині діючі програми сучасним вимогам?	а) відповідають повністю б) відповідають недостатньо в) не на такому рівні, як би хотілось г) не відповідають	14% 18% 21% 47%
9	Як Ви підбираєте репертуар для учнів фортепіанного класу?	а) естетичними уподобаннями учнів б) необхідністю розвинути певні навички в) програмними вимогами г) наявністю нот в бібліотеці	49% 29% 14% 8%
10	Як Ви починаєте з учнем роботу над новим музичним твором?	а) розбирають детально такт за тактом текст твору б) прагнуть ескізно охопити весь твір з учнем в) ілюструють та розповідають про образний зміст г) звертають увагу на виконавські труднощі	26% 37% 21% 16%
11	Які недоліки у фортепіанному навчанні молодших школярів Ви вважаєте значними ?	а) поступове зменшення інтересу до навчання б) значне завантаження учнів у загальноосвітній школі в) недостатні музичні здібності	43% 38% 19%
12	Чи достатньо спрямований навчально-виховний процес на розвиток музичної культури?	а) на належному рівні б) не приділяється достатньої уваги в) не враховується	31% 46% 23%

13	Що найбільше сприяє підвищенню музичної культури учнів ?	а) засвоєння теоретичних знань та понять б) сприйняття та аналіз творів в) активна участь у концертах, конкурсах г) збільшення обсягу творчих завдань д) використання різних видів мистецтв	26% 16% 68% 9% 11%
14	Які зміни потрібно внести в навчальний процес з метою підвищення рівня музично	а) посилити технічну підготовку учнів б) збільшити розвиток самостійності	25% 18%

	культури учнів?	в) диференціювати вимоги до навчання г) покращити якість підготовки викладачів д) налагодити зв'язок між закладами різних рівнів		23% 19% 15%
--	-----------------	--	--	-------------------

АНКЕТА ДЛЯ ЧЛЕНІВ ЖУРІ

1. Наскільки, на ваш погляд, у конкурсантів 3-4 року навчання розкривається культура виконання музичних творів?

розкривається повністю;

розкривається частково;

зовсім не розкривається;

2. Чи завжди дотримується відповідність виконавських можливостей учнів тому репертуару, який вони виконують?

дотримується;

іноді дотримується;

залежить від уподобань педагога;

3. Чи сприяє самостійна домашня підготовка учнів формуванню їх музичної культури?

сприяє;

не сприяє;

сприяє частково;

4. Які, на Ваш погляд, умови забезпечують формування музичної культури учнів позашкільних спеціалізованих навчальних закладів? Зазначте, найважливіші, на Ваш погляд, умови.

Додаток В

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ

- З якою метою Ви віддали свою дитину в музичну школу?
- Чи відвідуєте Ви виступи дитини на концертах та інших виступах?
- Які, на Вашу думку, існують недоліки у роботі музичної школи?
- Чи є у Вас можливість купувати нотну літературу для навчання?
- Як Ви вважаєте, чи існує у педагога по класу фортепіано психологічний контакт з Вашою дитиною?

Зведені результати анкетування батьків.

№	Основні запитання	Варіанти відповідей	абс	%
1	З якою метою Ви віддали свою дитину в музичну школу?	а) для загального музичного розвитку; б) для отримання професійної музичної освіти;		65% 4%
2	Чи відвідуєте Ви виступи дитини на концертах та інших виступах?	а) так; б) ні; в) по можливості;		15% 39% 20%
3	Які, на Вашу думку, існують недоліки у роботі музичної школи?	а) невдалий розклад занять; б) викладачі не приділяють увагу учню; в) немає недоліків		18% 12% 20%
4	Чи є у Вас можливість купувати нотну літературу для навчання?	а) так; б) ні;		11,7% 46,7% 34,4% 7,2%
5	Як Ви вважаєте, чи існує у педагога по класу фортепіано психологічний контакт з Вашою дитиною?	а) так; б) ні; в) частково;		48% 13% 7%

Додаток Г

АНКЕТА ДЛЯ УЧНІВ

- З якою метою ти навчаєшся в музичній школі?
- Чи подобається тобі в музичній школі і чому?
- Чи відчуваєш ти почуття задоволення від процесу музичного виконавства?
- Чи граєш ти вивчені музичні твори своїм друзям або рідним ?
- Чи вмієш ти самостійно розібрати музичний твір?
- Чи завжди ти розумієш музичний твір, який виконуєш? Про що можна розповісти мовою музики?
- Чи вмієш ти використовувати свій виконавський досвід під час розучування нових фортепіанних творів?
- Які музичні твори подобається грати більше ?
- Що ти робиш, якщо якість виконання тебе не влаштовує? Чи відчуваєш бажання її покращити?
- 10.** Як часто ти повертаєшся до раніше вивченого музичного твору?
- 11.** Чи є в тебе улюблені музичні твори? Які ти можеш назвати?
- 12.** Чи подобається тобі грати в ансамблі?

Зведені результати анкетування учнів четвертих класів

№	Основні питання	Варіанти відповідей	абс	%
1	Яка мета твого навчання в музичній школі ?	а) хочуть стати професійним музикантом б) поглибити знання, оволодіти інструментом в) хочуть виділитись серед своїх ровесників, г) виконують волю батьків		11% 68% 12% 9%
2	Чи подобається тобі в музичній школі і чому?	а) так; мабуть так; мабуть ні;		21% 65%

		ні;	9%
			5%
3	Чи відчуваєш ти почуття задоволення від процесу музичного виконавства?	а) відповіли позитивно б) виявили байдужість в) не змогли визначитись	73% 8% 19%
4	Чи граєш ти вивчені музичні твори своїм друзям або рідним?	а) д так; ні;	46% 18% 23% 13%
5	Чи зможеш ти без допомоги викладача розібрати та виконати музичний твір?	а) надали стверджувальну відповідь б) потребують допомоги викладачів в) можуть за умови нескладності й цікавості твору г) висловили неспроможність	18% 34% 21% 27%
6	Чи завжди ти розумієш музичний твір, який виконуєш? Про що можна розповісти мовою музики?	а) розуміють твір як засіб спілкування б) спираються на пояснення викладача в) не надали відповідь	27% 36% 40%
7	Чи вмієш ти використовувати свій виконавський досвід під час розучування нових фортепіанних творів?	а) так; б) мабуть так; в) іноді; г) мабуть ні; д) ні;	17% 24% 37% 22%
8	Які музичні твори подобається грати більше:	а) веселі; ліричні; б) твори, які мають назви; в) які дуже популярні; г) незнайомі, які ти вперше чуєш; д) які ти сам зумів розібрати та виконати; е) твори, що вивчені разом з викладачем;	22% 52% 36%
9	Що ти робиш, якщо якість виконання тебе не влаштовує? Чи відчуваєш бажання її покращити?	а) удосконалюють технічну сторону виконання б) пригадують поради викладача в) не відчувають такої потреби	61% 21% 18%

10	Як часто ти повертаєшся до раніше вивченого музичного твору?	а) дуже часто згадують, виконують його б) деколи згадують, за потребою виконують в) не повторюють, але пам'ятають автора та назву г) ніколи не згадують, не пам'ятають назви	9% 12% 74% 5%
11	Чи є в тебе улюблені музичні твори? Які ти можеш назвати?	а) змогли перерахувати певну кількість творів б) твори з шкільного матеріалу або загальновідомі в) назвали сучасні твори низької якості г) не надали відповіді	12% 46% 23% 19%
12	Чи подобається тобі грати в ансамблі?	а) так; б) мабуть так; в) мабуть ні; г) ні;	56% 18% 26%

ПРИКЛАДИ МУЗИЧНИХ КОЛЕКЦІЙ

Образи природи

С. Прокоф'єв . «Дощик і веселка»

В. Подвала. «Їжачок» , «Дятел».

Е. Брилін «Сонячні зайчики», «Веселі їжачата»

Лі Інкай «Музика заката», «Синій колір»

Лін Гуан Сюан. «Пейзаж», «Прахи грають між собою», «Квіти абрикосу», «Колискова морському конику»

Тінь-Шан-де. «Подорож за місто» Сюн Йн Лін.

«Збирання чаю та ловля метеликів»

Дитячі ігри

О. Тактакішвілі. «Козаки-розбійники»

А. Хачатурян. «Барсик на качелях»

Тінь-Шан-де. «Гра у схованки»

Музичні портрети

Р. Шуман. «Незнайомець», «Веселий селянин»,

«Прогулянка» А. Хачатурян. «Дві смішні тітоньки

посварилися» Г. Свиридов. «Ласкаве прохання».

Лі Інхай. «Китайська флейта і барабан в сутінках»

Казкові образи

С. Прокоф'єв . « Марш коників»

П. Чайковський. «Баба Яга» Г.

Свиридов. «Чаклун» Е. Гріг.

«Танок ельфів»

Ж. Колодуб. «Лялька співає» К.

Хачатурян. «Страшна казка»

ДОДАТОК Е**Тести на виявлення ступеня музично-теоретичних знань****1. Мелодією називають:**

- а) послідовність звуків, які можна заспівати;
- б) організована послідовність звуків, які передають музичну думку;
- в) верхній голос у багатоголосному творі;

2. Музичний ритм – це:

- а) чергування різних довгот;
- б) послідовність звуків різної довготи;
- в) організована послідовність звуків різної довготи; розмаїття звуків різної довготи.

3. Усталеними називають звуки:

- а) які входять до складу тонічного тризвуку.
- б) які не потребують розв'язання;
- в) на яких зупиняється мелодія.

4. Гама – це:

- а) правильне чергування ступенів ладу;
- б) послідовний рух по ступенях ладу;
- в) висхідний та низхідний поступовий рух по звуках ладу;
- г) висхідний та низхідний поступовий рух по звуках ладу від тоніки до тоніки.

5. Синкопа – це:

- а) зміщення акценту з сильної долі на слабку;
- б) акцентування метрично слабкої долі різними засобами;
- в) припадання довгої ноти на метрично слабку долю;
- г) різність метричного та ритмового акцентів.

6. Музичний час вимірюється:

- а) за допомогою диригування;
- б) на основі спостереження за пульсом;
- в) на основі рівномірного руху долів метра.

7. Темпом в музиці називають:

- а) рух мелодії;
- б) періодична послідовність сильних і слабких долів;
- в) запис нот на нотному аркуші.

Вірні відповіді на всі запитання оцінювались у 4 бали, наявність 1-2 помилок – у 3 бали, до 3-4-х помилок – у 2 бали, більше 4-х – у 1 бал.

Додаток Ж**АНКЕТА****«Самовладання під час концертного виступу»
для виявлення відношення учнів до концертних виступів**

1. Під час гри на академічному концерті або іспиті можу добре зосереджуватись, розподіляти і переключати увагу, незважаючи на хвилювання.

2. Не враховую негативні враження на попередніх виступах.

3. Під час відповідальних виступів завжди обдумую, що треба зробити на сцені.

4. Я можу легко підвищити свій настрій, не звертати увагу на зроблені помилки.

і Я намагаюсь пригадати побажання своєї вчительки, виконати всі її зауваження.

і Мені подобається слухати гру своїх товаришів на різних концертах.

і Я завжди зберігаю контроль над своїми ігровими рухами, намагаюсь уникнути технічних недоліків.

і Якщо я забула нотний текст, намагаюсь не зупинятися, а продовжувати грати п'єсу до кінця.

Додаток 3

Словник естетичних емоцій для визначення
характеру звучання (за О. Ростовським)

Основний настрій	варіанти цього настрою
<i>Радісно</i>	весело, блискуче, легко, сліпуче, іскристо, моторно, спритно, феєрично, піднесено, вертко, невагоме, дзвінко, грайливо, звучно, жваво, задерикувато, святково, променисто, бадьоро, яскраво, живо.
<i>Урочисто</i>	велично, величаво, помпезно, церемонно, тріумфально, шумно, значно, розкішно, переможно, захоплено, бравурно, ефектно, осяйно, заклично, пишно, грандіозно, відкрито, оптимістично.
<i>Енергійно</i>	мужньо, міцно, впевнено, нездоланно, непокірно, рішуче, твердо, неприборкано, напористо, сміливо, пружно, невідступно, відважно, незалежно, хвацько, гордо, наполегливо, необоротно.
<i>Владно</i>	авторитарно, карбовано, царствено, войовничо, владно, імперативно, суворо, могутньо, з гідністю, магічно, непорушно, твердо, деспотично.
<i>Зосереджено</i>	стримано, солідно, статично, серйозно, розмірено, строго, ґрунтовно, чинно.
<i>Масштабно</i>	широко, ємко, космічно, дзвоном, розмашисто, розлого, велично, наповнено, вагомо, нескінченно, об'ємно, вагомо, безмежно.
<i>Важко</i>	важкувато, монументально, напружено, потужно, ґрунтовно, тягуче, ніяково, громіздко, незграбно, густо, масивно, кострубато, насичено.
<i>Поетично</i>	піднесено, задушевно, напевно, чуйно, недосвідчено, мрійливо, інтимно, окрилено, чарівно, заморожено, натхненно, трепетно, проникливо, лірично, сердечно, душевно, невинно.
<i>Ніжно</i>	ласкаво, м'яко, єлейно, цнотливо, довірливо, любовно, благородно, люб'язно, чисто, плекаючи, делікатно, зворушливо, шанобливо, покірливо, мило, привітно, привітно, приємно, беззлобно.
<i>Спокійно</i>	мирно, блаженно, розкріпачено, нехитро, безтурботно, доброзичливо, невибагливо, наївно, добродушно, розкуто, незворушно, невимушено, простодушно, споглядально, прозоро, світло, безтурботно, покірно.
<i>Побожно</i>	медитативно, праведно, смиренно, релігійно,

	сповідуючи, милосердно, освячене, милостиво, молитовно, покайно.
<i>Сонливо</i>	дрімотно, ліниво, мляво, виснажено, заніміло, мляво, розслаблено, знесилено, безвольно.
<i>Аскетично</i>	абстрактно, бездушно, механічно, раціонально, штучно, розсудливо, придумали, рефлексивно, надумано.
<i>Зніжено</i>	з бажанням, чуттєво, мелодраматично, томно, чутливо, хмлія, еротично, сентиментально.
<i>Безтурботно</i>	абстрактно, відчужено, безпристрасно, закам'яніло, байдуже, індиферентно, спустошено, розсіяно, відсторонено.
<i>Сутінно</i>	завуальовано, похмуро, приглушено, насуплено, приховано, блякло, непроникно, глухо, розпливчасто, тужливо, маскуючись.
<i>Несміливо</i>	соромливо, обережно, розгублено, по-дитячому, ніяково, сором'язливо, болісно, боязко, малодушно, лагідно, лякливо, інфантильно.
<i>Таємниче</i>	вкрадливо, загадково, ірраціонально, хитромудро, чаклунські, зачаровано, дивно, відсторонено, примарно, потаємно, химерно, інтригуюче, таємниче, фантастично, ілюзорно, екзотично, містично.
<i>Елегійно</i>	понуро, шкодуючи, скорботно, болісно, меланхолійно, сумно, жалісливо, плачучи, скрушно, песимістично, сумно, тоскно, обтяжливо, невтішно, понуро, жалібно, гірко, безвихідно.
<i>Грізно</i>	драматично, трагічно, фатально, зловісно, апокаліптично, траурно.
<i>Пристрасно</i>	рвучко, бурхливо, азартно, ревно, гаряче, кипучо, патетично, стрімко, палко, полум'яно, бунтівливо, нетерпляче, запально, буйно, самозабутньо, захоплено, екзальтовано, пекуче, фанатично.
<i>Схвильовано</i>	щемливе, розкаявшись, тремтячи, тривожно, гарячково, знемагаючи, з відчаєм, надломлено, бунтівливо.
<i>Роздратовано</i>	розсерджено, грубо, жорстоко, безжально, агресивно, дико, нещадно, злобно, обурено, гнівно, сердито, диявольськи, нестримно, жорстоко, страшно, маніакально, розлючено, різко, люто, несамовито, демонічно, варварськи, злісно, жахливо, шалено, безжально, істерично, нещадно.
<i>З бравадою</i>	безшабашно, пихато, манірно, зарозуміло, хватко, амбітно, хвацько, зарозуміло, відчайдушно, пихато, ексцентрично.
<i>Зухвало</i>	безцеремонно, нахабно, розв'язно, фривольно, незграбно, безпардонно, нескромно, набридливо, безпутно, неприязно, зухвало, настирливо, віроломно,

	розхлестано, кічливо.
<i>Елегантно</i>	тонко, манірно, витончено, вишукано, граціозно, галантно, елегантно.
<i>Жартівливо</i>	пікантно, пародіюючи, блазнюючи, гостро, химерно, легковажно, іронічно, гордовито, сардонічно, пустотливо, лукаво, глумливо, саркастично, в'їдливо, забавно, їдко, шаржовано, скерцозно, гротескно, зухвало, єхидно, гумористично, каверзно.

Додаток I

Завдання для музичного тестування учнів 4 класів.

Завдання I. Виконати та проаналізувати вивчений в класі фортепіано музичний твір за наступним планом:

1. Пояснити назву твору, його емоційний настрій та художньо-образний зміст, зробити характеристику основних музичних образів.
2. Визначити жанр, форму, динамічний план та загальну кульмінацію твору, проаналізувати драматургію розвитку музичної думки.
3. Охарактеризувати засоби музичної виразності, використані композитором для передачі змісту твору (мелодія, вид акомпанементу, тональність, штрихи, гармонічний план та фактура твору, темп та ритмічні особливості), пояснити авторські позначення у тексті.
4. Розповісти про особливості виконавської інтерпретації твору (характер звукового видобування, педалізація, технічні складності, агогічні відхилення), виявити власне відношення до нього.

Завдання II. Надати визначення основних музикознавчих понять, навести приклади їх застосування з власного виконавського досвіду:

ритм та темп музики, динамічні відтінки, тривалість нот та пауз, штрихи, знаки скороченого письма, лад та тональність, фраза, кульмінація, акцент, фермата, затакт, мелодія та акомпанемент, характеристика основних жанрів музики (пісня, танець, марш).

Завдання III. Самостійно вивчити запропонований музичний твір.

Перелік творів для самостійного опрацювання складається з урахуванням технічних можливостей учнів, зумовлювався яскравою образністю, нескладною фактурою, конкретною структурно-логічною побудовою та коротким обсягом. Учням потрібно зорієнтуватись у незнайомому музичному матеріалі, грамотно прочитати авторський текст, максимально виразно та цілісно виконати твір, виявляючи при цьому особистісне відношення до нього. Якість виконання оцінюється за такими параметрами: глибина розкриття змісту музичного твору, виявлення власного ставлення до художніх образів, цілісність, емоційність та технічність виконання, артистизм.

Додаток К

Діагностична карта учнів експериментальної групи
(контрольно-діагностичний зріз наприкінці експерименту)

учні	Показники критеріїв											
	емоційно-почуттєвий			когнітивний			комунікативний			творчо-діяльнісний		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	1	2
2	1	3	2	2	2	3	2	2	2	1	1	2
3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	1	1
4	1	1	2	2	2	2	2	3	2	1	1	1
5	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2
6	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2
7	2	3	3	1	2	2	2	2	2	2	1	1
8	2	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1
9	2	1	2	2	3	2	2	2	3	1	2	1
10	3	3	3	1	2	2	3	3	3	2	3	2
11	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1
12	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1
13	2	3	3	2	2	2	3	3	3	1	1	1
14	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2
15	2	1	2	2	3	2	2	1	1	1	1	1
16	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2
17	3	3	3	2	1	2	3	3	3	2	2	1
18	3	3	3	3	2	3	2	2	1	2	3	2
19	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1
20	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2
21	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
22	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2
23	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3
24	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1
25	2	3	3	3	2	1	2	3	3	1	1	1
26	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3
27	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1
28	2	2	2	2	3	2	3	3	3	1	2	2
29	1	2	1	2	1	2	3	1	2	1	2	1
30	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3
31	2	1	2	2	2	2	2	3	3	1	2	1
32	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	1	2
33	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1
34	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2
35	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2

Додаток Л

Діагностична карта учнів контрольної групи
(контрольно-діагностичний зріз наприкінці експерименту)

учні	Показники критеріїв											
	емоційно-почуттєвий			когнітивний			комунікативний			творчо-діяльнісний		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	1	1
2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1
3	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1
4	1	2	1	2	1	2	2	3	2	1	1	1
5	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2
6	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1
7	2	3	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1
8	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1
9	2	1	2	2	3	2	2	3	3	1	1	1
10	2	2	3	1	2	2	2	3	3	2	3	2
11	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1
12	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1
13	1	3	2	2	2	2	3	3	2	1	1	1
14	3	3	2	2	3	3	1	1	3	1	1	1
15	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	2	3	2	2	2	2	1	1	1
17	2	2	3	1	1	2	2	3	2	2	2	1
18	2	2	3	2	1	1	2	2	1	2	2	2
19	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1
20	2	3	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2
21	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	2	2	3	2	2	2	3	2	2	1	1	1
23	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3
24	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1
25	2	2	1	3	2	1	1	1	2	1	1	1
26	2	2	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1
27	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1
28	2	2	2	1	3	2	1	2	2	1	1	1
29	1	1	1	2	1	2	3	1	2	1	1	1
30	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2
31	2	1	2	2	2	2	2	3	3	1	2	1
32	3	3	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2
33	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1
34	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2
35	3	2	2	1	2	2	3	2	3	1	2	2

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеев А. Д. Методика обучения на фортепиано / А. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 285 с.
2. Акимова М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход./М.К. Акимова, В.Т.Козлова. – М., Знание, 1992. – 80 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. Апатский В. Н. Основы теории и методики музыкально-исполнительского искусства: учеб. пособие / В.Н. Апатский. – К. : НМАУ ім.П.І. Чайковського, 2006. – 432 с.
5. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев :[Ред. и вступ. ст. Е. Орловой]. – Л.,: Музыка, 1971. – 376 с.
6. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – Л. :Сов. комп., 1979. – 352 с.
7. Баренбойм Л. Музыкальное исполнительство и педагогика /Леонид Баренбойм. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 288 с.
8. Баринова М. Н. Очерки по методике фортепиано / М. Н.Баринова. – Л. : Тритон, 1926. – 204 с.
9. Беликова В. Музыкальное исполнительство как вид художественнотворческой деятельности / Валентина Беликова : автореф.дисс... канд. искусств. – К., 1991. – 16 с.
10. Бех І. Д. Духовна культурна: доміантність як виховний ідеал, шлях досягнення / Іван Дмитрович Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук.праць. – К., 2006. – вип. 9. С.6-25.
11. Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньо майстерності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.мистецтвознавства : 17.00.03 / В. П. Білоус. – К. : НМАУ ім. П. І.Чайковського, 2005. – 20 с.

12. Би Сучжи. Современные зарубежные образовательные системы. —Пекин, Народное образование, 1993. —268с.
13. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования строения гармонической личности / Л.И.Божович // Психология формирования и развития личности. —М.: Педагогика, 1998. — С.257-284.
14. Бондар В.І. Дидактика / Володимир Іванович Бондар. — К.:Либідь, 2005. — 264 с.
15. Борев Ю.Б. Эстетика : учебник / Юрий Бористович Борев. — М.: Высшая школа, 2002. — 511 с.
16. Браудо И. Артикуляция (О произношении мелодии) / И. Браудо.— Л. : Музыка, 1973. — 98 с.
17. Бронфин Е. Ф. Голубовская Н. И. — исполнитель и педагог / Е. Ф. Бронфин.Л. : Музыка, 1978. — 136 с.
18. Буць Н.М. Структура музичної культури / Н.М. Буць // Професійна підготовка вчителя музичного мистецтва: від традицій до інновацій :[Збірник наукових праць]. — Полтава : Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 2008. — С. 43-46.
19. Бянь Мэн. Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры/ Бянь Мен. — Пекин, Хуа Юе, 1996. —181с.
20. Бянь Ся. Внешнее преподавание и внутреннее направление в област детского обучения искусству. —Ж. «Детское воспитание» . Пекин, 2000, —№10, с.12.
21. Ваврик Р. Методичні рекомендації з курсу “Фортепіано” / Р. Ваврик. — Львів :Добра справа, 2007. — 20 с.
22. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. — К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. — 1440 с.
23. Вицинский А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением / А.В. Вицинский. — М. : Классика, XXI, 2004.— 98 с.

24. Вікова та педагогічна психологія: [навч. посіб.] / О.В. Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 209 с.
25. Воловик А.Ф. Педагогіка дозвілля : підручник./ А.Ф.Воловик., В.А.Воловик Х.: Харк. держ. акад. культури, 1999. – 332 с.
26. Волков С.М. Система мистецької освіти в культурі України 90-х років ХХ століття : традиції, реформи, перспективи : автореф. ... дис. кан.мистецтвознавства. / С.М. Волков. – К., 2003. – 20 с.
27. Вэй Тингэ. Взаимоотношение традиционных и современных музыкальных направлений в китайской фортепианной музыке/ Китайская музыка. – Пекин,1987, № 3, с. 16.
28. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного / Г. Г. Гадамер ; [пер. с нем].– М. :Искусство, 1991. – 367 с.
29. Ганнусенко Н.І. Позашкільна освіта: стан і стратегія розвитку/Н.І.Ганнусенко // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С.38-49.
30. Гат Й. Техника фортепьянной игры / Й. Гат. – Будапешт :Корзина, – М. : Музыка,1973. – 244 с.
31. Гершунский Б.С. Философия образования для ХХІ века./ Б.С.Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
32. Голешевич Б.О. Пути совершенствования музыкального образования школьников // Наукові записки НДУ імені М.Гоголя.Психолого-педагогічні науки. – 2004. – №2. – С.168-171.
33. Гольденвейзер А. Б. Советы педагога-пианиста / А. Б. Гольденвейзер //Пианисты рассказывают. – Вып. 1. – М. : Музыка, 1990. – С. 119 – 132.
34. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
35. Горлинский В. О педагогическом консерватизме, узкой специализации и некоторых других проблемах современной музыкальной

педагогика / В.Горлинский // Искусство и образование. – 2003. – № 2. – С. 43-52, с.

36. Горюнова Л.В. Музыка – язык общения / Л.В. Горюнова // Искусство в школе. – № 4. – М., 2004. – С.12-15.

37. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре./И.Гофман. – М.: Гос. муз. изд-во, 1961. – 221 с.

38. Григорьев В. Ю. Вопросы исполнительской формы и пути ее реализации / В. Ю. Григорьев // Музыкальное исполнительство и педагогика.– Вып. 1. – М. : Гос. муз. изд-во, 1988. – С. 32 – 43.

39. Гринштейн С. Великие фортепианные педагоги прошлого /С.Гринштейн. – СПб. : Композитор, 2004. – 144 с.

40. Грум-Гржимайло Т.Н. Музыкальное исполнительство./Т.Н.Грум-Гржимайло. – М.: Знание, 1984. – 160 с.

41. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: Методологічно-світоглядний аналіз /Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михайличенко. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.

42. Гузий Н.В. Формирование музыкально-эстетической культуры школьников в условиях внешкольного начального музыкального образования: автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Н.В.Гузий. – К., 1990. – 22 с.

43. Гуманізація процесу навчання в школі : навч. посібник / За ред. С.П. Бондар. – К.: Стилос, 2001. – 256 с.

44. Гуральник Н.П. Піаністи і музичне навчання в класі фортепіано: історія, теорія, практика / Н.П. Гуральник // Проблеми педагогіки музичного мистецтва. Матеріали конференції «Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні». – Ніжин : НДПУ, 2004. – С.99-108.

45. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 319 с.

46. Гу Юфэй. Фортепианное преподавание / Гу Юфей. – Наньцзин. – Изд. Педагогического университета Наньцзин, 2001. – 115 с.

47. Давидов М. А. Інтерпретаційні аспекти виконавської майстерності / М. А. Давидов // Науковий вісник НМАУ Музичне виконавство. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1999. – Вип. 2. – С. 88 – 97.

48. Давньокитайська філософія : підручник / С.П. Щербо, О.А.Заглада. – [5-е вид.]. – К. : Кондор, 2011. – 548 с.

49. Державна національна програма "Освіта". Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

50. Дем'янюк Т. Нові технології позашкільної освіти і виховання : навч. посібник. – Т. Дем'янюк, І. Первушевська. – Л.: Волинські обереги, – 2000. – 352 с.

51. Дешеш З. Этнос и аффект. История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля / З. Дешеш. – М., 1977. – С. 48 – 54.

52. «Дорожная карта художественного образования». Принята на Всемирной конференции по образованию в сфере искусства (Лиссабон, 2006). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.buk.by/cd/tu1-roadmap.html> – Название с титула экрана.

53. Дмитриева Л. В. Методика музыкального воспитания в школе /Л. В. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – М. : Просвещение, 1989. – 206 с.

54. Докшицер Т. А. Путь к творчеству / Т. А. Докшицер. – М. : Муравей, 1999. – 216 с.

55. Дьяченко Н., Котляревский И., Полянский Ю. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях / Н. Дьяченко, И. Котляревский. Ю. Полянский. – К. : Музична Україна, 1987. – 112 с.

56. Єрмаков І. Феномен компетентнісно спрямованої освіти / І. Єрмаков, І. Погоріла // Компетентнісна освіта – від теорії до практики. – К. : Плеяда, 2005. – С. 53 – 58.

57. Естетика : підручник / Л.Т. Левчук, В.І. Панченко, О.І. Оніщенко, Д.Ю. Кучерюк. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 520 с.

58. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : «Academia», 2001. – 187 с.
59. Зак Я. И. О некоторых вопросах воспитания молодых пианистов / Я. И. Зак // Вопросы фортепианного исполнительства : очерки, статьи, воспоминания / [сост. и общ. ред. Соколова М. Г]. – М. : Музыка, 1968. – Вып. 2. – С. 24 – 32.
60. Закон України “Про позашкільну освіту” // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С.229-251.
61. Зязюн І.А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І.А. Зязюн // Професійно-художня освіти України : зб. наук. праць [редкол. І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступники голови) та ін.]. – Київ; Черкаси : Видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2008. – вип. 5. – С.34-38.
62. Иванов В.П. Человеческая деятельность, познание, искусство / Вадим Петрович Иванов. – К.: Наукова думка, 1977. – 251 с.
63. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
64. Ин Шичжэн. Фортепианная педагогіка/ Ин Шичжен. – Пекин, Народная музыка. – 1990. – 155с.
65. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 204 с.
66. Каган М.С . Философия культуры / Моисей Самойлович Каган. – СПб: ТООТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
67. Казанцева Л.П. Музыкальное содержание в контексте культуры/ Л.П. Казанцева. – Астрахань: ГП АО ИПК «Волга», 2009. – 360 с.
68. Каузова А. Г., Николаева А.И. Теория и методика обучения игре на фортепиано/ А.Г. Каузова, А.И. Николаева. – М., Владос, 2001, 90 с.
69. Кірсанов В. В. Психолого-педагогічна діагностика: підручник / В. В. Кірсанов – К. : Альтерпрес, 2002. – 246 с.

70. Князева М. М. Опыт музыкального воспитания за рубежом / М. М. Князева // Эстетическое воспитание в современном мире : Теория и практика эстетического воспитания за рубежом. – М., 1991. – С. 141 –166.
71. Ковбасенко Л. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу / Л. Ковбасенко // Шкільний світ. – К. : ІЗМН, 2000. – 53 с.
72. Коган Г. М. Музыкальное исполнительство и его проблемы / Г. М. Коган // Избранные статьи. – Вып.2. – М. : Всесоюзное издательство советский композитор, 1972. – С. 5 – 30.
73. Козлов Н.И. Психологос: энциклопедия практической психологи / Николай Иванович Козлов. – М.: Эксмо, 2015. – 752 с.
74. Концепція позашкільної освіти та виховання // Інформаційний збірник Міністерства освіти. – 1996. – № 7. – С. 76 – 90.
75. Костюк А. Г. Восприятие мелодики: мелодические параметры процесса восприятия музыки / А.Г. Костюк. – К.: Наукова думка, 1986. – 189 с.
76. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки / Н. П. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.
77. Кравцова М.Е. История культуры Китая/ М.Е. Кравцова. – Спб. – 1999. –187 с.
78. Кременштейн Б. Л. Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано / Б. Л. Кременштейн. – М. : Музыка, 1966. – С. 38 – 42.
79. Круглос А. Трансценденталистская интерпретация музыки : Альтернативные миры знания. / А.Круглос : [под ред. В. Н. Поруса и Е. Л. Чертковой]. – СПб, 2000. – С. 150-162.
80. Курковський Г. Педагоги-піаністи Київської консерваторії (1913-1933) / Г. Курковський // Українське музикознавство : зб. статей. – Вип.2. – К.: 1967. – С. 264-280.

81. Ли Дзюнь. К теоретическому исследованию фортепианной игры (рецензия учебного пособия Ван Дин Фан «Музыкально-теоретические основы игры на фортепиано») / Ли Дзюнь. – Пекин: Народное издательство, 2002. – № 10. – С. 16-19.
82. Ли Фейлань. Детские фортепианные пальцевые этюды / Ли Фейлань. – Пекин, Народная музыка. – 2007. – 143 с.
83. Литвинова Н. І. Розвиток творчої особистості у позашкільній діяльності / Н. І. Литвинова. – К. : Рідна школа, 2003. – С. 6 – 10.
84. Ліпська С. Л. Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / С. Л. Ліпська. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 20 с.
85. Ліпська С. Л. Особливості музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти / С. Л. Ліпська // Вісник Житомирського університету ім. Івана Франка. – Вип. 21. – Житомир : ЖДУ, 2005. – С. 192 – 196.
86. Лисса З. Введение в музыкологию / З. Лисса. – Варшава: PWN. – 1974.
87. Литвиненко Ю.А. Роль публичных выступлений в процессе обучения музыке / Ю.А. Литвиненко. – М. : Сов. Композитор, 1998. – 240 с.
88. Лю Цинган. Фортепианное исполнительство и обучение : изучение фортепианного обучения Ян Цзюня./ ЛюЦинган. – Пекин, Народная музыка. – 2003. – 125 с.
89. Мазель Л. А. Анализ музыкальных произведений / Л. А. Мазель, В. А. Цуккерман. – М. : Музыка, 1967. – 286 с.
90. Макаров В. Л. Методика обучения игре на фортепиано / В. Л. Макаров. – Х. : ХГИИ, 1997. – 120 с.
91. Малинковская А.В. Класс основного музыкального инструмента: искусство фортепианного интонирования / А.В. Малинковская. – М. : «ВЛАДОС», 2005. – 382 с.

92. Мальцев А.П. Развитие музыкальной культуры подростков в учреждениях дополнительного образования : автор. дис. кан. пед. наук.13.00.01./ А.П.Мальцев. – М.: 2003. – 20с.
93. Марант Б. Заметки педагога / Б. Марант //Воспитание музыканта-педагога: сб. трудов ГМПИ им. Гнесиных. – М., 1990. – С. 103 – 110.
94. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К. А. Мартинсен. – М. : Класика–XXI, 2003. – 127 с.
95. Маслов С.И. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании: дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01/ С.И. Маслов. – М.,2000. – 302 с.
96. Матковська М.В. Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання : автор. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / М.В. Матковська. – К., 2002. – 20 с.
97. Медушевский В. В. К проблеме сущности, эволюции и типологии музыкальных стилей / В. В. Медушевский // Музыкальный современник. – М. : Музыка, 1984. – Вып. 5. – С. 5 – 17.
98. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 253 с.
99. Мелик-Пашаев А. А.Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1981. – 146 с.
100. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб: Прайм-Еврознак, 2007. – 672 с.
101. Милич Б. Е. Воспитание ученика-пианиста / Б. Е. Милич. – М. : Кифара, 2002. – 86 с.
102. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства / Я. И. Мильштейн. – М. : Советский композитор, 1983. – 266 с.
103. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки : навч. посіб. / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.

104. Михайлов М. П. Этюды о стиле в музыке / М.П. Михайлов. – Л. : Музыка, 1990. – 288 с.
105. Могилевская И. Педагогические аспекты проблемы интерпретации музыкального текста / И. Могилевская // Трансформація музичної освіти : культура та сучасність : [матер. муз. семінару]. – Ч. 1. – Одеса : Астропринт, 1998. – С. 81-85.
106. Мозгальова Н.Г. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики : монографія / Н.Г. Мозгальова. – В., «Меркьюрі-Поділля», 2011. – 486 с.
107. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1978. – 147 с.
108. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа) / В. Г. Москаленко.– К. : Изд-во Киев. гос. конс., 1994. – 157 с.
109. Музыка как форма интеллектуальной деятельности / [Ред. состав. М.Г. Арановский] : М. : Ком. Книга, 2007. – 240 с.
110. Музыкальное исполнительство и педагогика : история и современность / [Ред. сост. Л.Баренбойм] – М. : Музыка, 1982. – 319 с.
111. Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования / [под ред. Л. И. Дес]. – К. : Муз.Україна, 1989. – 240 с.
112. Мюллер Е. Преподавание игры на фортепиано – средство, способствующее развитию личности / Е. Мюллер // Ребенок за роялем. Педагоги-пианисты соцстран о фортепианной методике. – М. : Музыка, 1984. – С. 46 – 72.
113. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1988. – 254 с.
114. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
115. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – Записки педагога. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.

116. Некрасов Ю. І. Комплексне навчання гри на фортепіано : навч.-метод. пос. для вищ. навч. муз. закладів / Ю.І. Некрасов. – Одеса : Астропринт, 2000. – 152 с.
117. Николаев А.И. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма./ А.И. Николаев. – М.: Музыка, 1980. – 112 с.
118. Николаев А.И. Исполнительские и педагогические принципы Б. Гольденвейзера /А.И. Николаев // Мастера советской фортепианной школы. – М. : Музгиз, 1964. – С. 26 – 38.
119. Николаев А. И. Современные черты педагогики Ф.М. Блюменфельда / А.И Николаев // Формирование музыкально-исполнительского мастерства : [сб. науч. трудов]. – М., 1981. – С. 151 – 158.
120. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях / Дмитрий Алексеевич Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
121. Олексюк О. М. Музична педагогіка / О. М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
122. Орлов В. Ф. До проблеми теорії та методології художньо-педагогічної освіти / В. Ф. Орлов // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – С. 121 – 127.
123. Ортега-и-Гасет Х. Эстетика. Философия культуры / Х. Ортега-и-Гасет. – М. : Музыка, 1991. – 587 с.
124. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
125. Палаженко О. П. Формування музичного смаку у дітей молодшого шкільного віку на уроках музики / О. П. Палаженко // Нова педагогічна думка: наук.-метод. журнал. – № 2. – Рівне : РОІППО, 2011. – С.153 – 155.
126. Панченко В. Эстетика в сучасній культурі / Валентина Панченко // Мистецтво і освіта – 1997. - № 2. – С. 2-4.

127. Педагогічний словник / [За ред. М.Д.Ярмаченка] – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
128. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учебное пособие / В.И. Петрушин. – М.: Пассим, 1994. – 303 с.
129. Пискунов А.И. Школьное дело и зарождение педагогической мысли в Древнем и средневековом Китае // История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : уч. пособие для пед. уч.заведений / [под ред. Акад.РАО А.И. Пискунова]. – 2-е изд. Испр. и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.
130. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства / [упорядник А. Й. Корженевський]. – К. : Музична Україна, 1981. – 115 с.
131. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
132. Позашкільні заклади України (Основні напрями розвитку та оновлення діяльності) / [за ред. І. М. Мельникової] – К. : Освіта, 1993. – 154с.
133. Побережная Г. Ребёнок третьего тысячелетия – дома и в школе : общеобразовательной и музыкальной : Книга для родителей и учителей / Галина Побережная. – Київ: ДИА, 2012. – 191с.
134. Подуровский В.М. Психологическая корреляция музыкально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений / В.М. Падуровский, Н.В. Сулова. – М.: «ВЛАДОС»,2001. – 320 с.
135. Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 3. – С. 2-6.
136. Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя-пианиста / Г.П. Прокофьев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 352 с.
137. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / [Под ред. Е.Д. Божович]. – М. : Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 192 с.

138. Пустовіт Г. Позашкільна освіта: сутність, мета, перспективи / Г.Пустовіт // Рідна школа. – 2003. – №2. – С.14-18.
139. Ражников В. Исследование музыкального исполнительского образа / В. Ражников // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 34 – 38.
140. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции / С.Х. Раппопорт. – М.: Музыка, 1972. – 178.
141. Реан А. А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе / А. А. Реан. – СПб. : ЛГОУ, 1996. – 109 с.
142. Ребенок за роялем : сб. статей / [Сост. Ян Достал] – М. : Музыка, 1981. – 334 с.
143. Ревенчук В.В. Організація навчальної взаємодії у класі фортепіано: традиції та інновації // Професійна художня культура: виклики ХХ століття/ Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: 2014, С.532-538.
144. Резерв успеха – творчество / [Под ред. Г.Нойнера, В.Калвейта, Х.Клейна : пер. с нем.] – М.: Педагогика, 1989. – 120 с.
145. Резник Ю. Введение в социальную теорию : социальная эпистемиология. / Ю.Резник. – М.: 1999. – 345с.
146. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології / В.В. Рибалка. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
147. Ройтерштейн М. И. Музыкальный язык / М. И. Ройтерштейн. – М.: Музыка, 1974. – 128 с.
148. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Романець. – К. : Либідь, 2001. – 286 с.
149. Романов Б. А. Разносторонняя подготовка учащихся-пианистов к профессиональной деятельности : метод. записки по вопросам муз. образования / Б. А. Романов / [под ред. А. И. Лагутина]. – М.: Наука, 1991. – 22 с.
150. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання / О. Я. Ростовський. – К.: Віпол, К.:ІЗМН, 1977. – 248 с.

151. Рудницька О. П. Педагогіка загальна і мистецька : навч. посібник / О.П. Рудницька. – К. АПН України, 2004. – 270 с.
152. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Богдан, 2005. – 360 с.
153. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів пед. вузів / Олександра Яківна Савченко. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
154. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением/ С.И. Савшинский. – Ленинград, Музыка. – 1964. – 188 с.
155. Сайфулина М.В. Отражение восточной ментальности в мировой музыкальной культуре/ Сайфулина М.В. – Вестник Томского гос. Пед. университета. – Вып. 2 (39). – 2004. – с. 149-156.
156. «Сеульская повестка дня» : «Цели развития художественного образования».(Итоговый документ Второй Всемирной конференции по образованию в области искусства, Сеул, 2010. – электронный ресурс. – Режим доступа: [http://www; buk.by/cd/docs/Seoul_Agenda](http://www.buk.by/cd/docs/Seoul_Agenda) – Название с титул.экрана.
157. Син Фон Ниан.Фортепианная музыка и культура – 100 лет. – Пекин, 1995 (на китайс. языке).
158. Склярів О.Д. Методика викладання курсу фортепіано. Формування і розвиток виконавських навичок студентів : навч. посібн. / О.Д. Склярів. – Х: ХДАК, 2002. – 79 с.
159. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура/ А.Н. Сохор. – Л.- 1975 г.
160. Старчеус М.С. Слух музыканта / М.С. Старчеус. – М. : Московская государственная консерватория им. П.И.Чайковского. – 2003. – 640 с.
161. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка : Навч. посібник / Т.І. Сущенко. – К. : ІСДО, – 1996. – 144 с.

162. Се Тин. Художественный образ как ведущий компонент музыкально-исполнительской деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.02/ Се Тин . – М. : 2009. – 20 с.
163. Смирнов М.А. Эмоциональный мир музыки / М.А. Смирнов. – М. : Музыка, 1990. – 140 с.
164. Сухомлинский В.А. Серце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. Школа, 1989. – 182 с.
165. Сюй Бо. Феномен фортепианного исполнительства в Китае на рубеже XX-XXI веков : автореф. дис. канд. искусствовед. 17.00.02 / Сюй Бо.- Ростов –на-Дону, 2011. – 21 с.
166. Тейлор Ч. А. Физика музыкальных звуков / Ч.А. Тейлор. – М. : Музыка, 1976. – С. 113-138.
167. Тельчарова Р. А. Уроки музыкальной культуры. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
168. Тельчарова Р.А. Музыкально-эстетическая культура и концепция личности / Р.А. Тельчарова. – М. : Педагогика. – 1989. – 86 с.
169. Теория и методика обучения игре на фортепиано / Под ред. А.Г.Каузовой, А.И. Николаевой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
170. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. / Б. М. Теплов – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
171. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования / А.В. Торопова. // [изд. 2-е, исп. и доп.] – М. : 2008. – 286 с.
172. Тимакин Е. М. Воспитание пианиста / Евгений Михайлович Тимакин. – М. : Сов. композитор, 1984. – 127 с.
173. Турчин Т.М. Початкова музична освіта: проблеми модернізації [Монографія] /Т.М. Турчин. – Чернігів, ПАТ ПВК «Десна», 2013. – 368 с.
- Фадеева М.А. Развитие музыкально-эстетической культуры подростков в условиях дополнительного образования : автореф. дис. канд.пед. наук/ М.А. Фадеева. – Саратов, 2000. – 20 с.

174. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М. Э. Фейгин. – М. : Музыка, 1975. – 112 с.
175. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство / С.Е. Фейнберг. – М., Мир, 2001. – 610 с.
176. Философский энциклопедический словарь / [Ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Караблева, В.А. Лутченко.] – М. : ИНФА. – М.,2000. – 576 с.
177. Флиер А.Я. Культурология для культурологов./ А.Я. Флиер. – М. : Академический проект, 2000. – 496 с.
178. Хейзинг И. Homo Ludens.В тени завтрашнего дня. / И.Хейзинг– М., 1992. – 189 с.
179. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 249 с.
180. Холодова В. Н. Музыка как вид искусства / В. Н. Холодова. – СПб : Классика – XXI, 2000. – 320 с.
181. Хоу Юэ. Детское фортепианное образование в Китае и проблемы его развития/СПб, Изд-ство Ut, 2009. – 160 с.
182. Хоу Юэ. Особенности китайской фортепианной педагогики // Музыкальная культура глазами молодых ученых, вып. 3. Ачтериан, 2008, с. 153-156.
183. Хуторской А. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному: пособие для учителя / А. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
184. Цатурян К. А. Художественный способ действия с музыкальным материалом и его особенности / К. А. Цатурян // Вопросы теории и методики инструментальной подготовки учителя-музыканта. – М. : Музыка, 1989. – С. 16 – 24.
185. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
186. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство : теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 319 с.

187. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности / Г. М. Цыпин. Психология музыкальной деятельности – М. : Интерпракс, 1994. – 256 с.
188. А. Швейцер. Культура и этика/ Альберт Швейцер. – М.: «Прогресс», 1973.
189. Штейнгаузен Ф. Р. Техника игры на фортепиано / Ф. Р. Штейнгаузен. – М., 1926. – С. 35 – 84.
190. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / В. Д. Шульгіна. – К. : ДАККіМ, 2005. – 271 с.
191. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / О.Ф. Шульпяков. – М., Музыка, 1986. – 124 с.
192. Шульпяков О. Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя / О. Ф.Шульпяков. – Л. : Музыка, 1973. – 103 с.
193. Шуман Р. О музыке и музыкантах. / Р.Шуман // Собр. статей в 2-х т. –Т.1. – М., 1975, – с. 87
194. Щапов А. П. Фортепианный урок в музыкальной школе, училище / А.П.Щапов. – М. : Классика–XXI, 2004. – 120 с.
195. Щербакова А. И. Освоение фортепианной музыки XX века как нового мира музыкальных ценностей / А.И. Щербакова. – М. : Академия. – 1999. – 252 с.
196. Щолокова О. П. Формування художньої культури в процесі професійної підготовки педагога-музиканта / О.П. Щолокова // Українське музикознавство. – Вип. 25. – К. : Муз. Україна, 1990. –150 с.
197. Эстетическая культура и эстетическое воспитание. Книга для учителя // [сост. Г. Люблинская]. – М. : Просвещение, 1983. – 304 с.
198. Юдовина-Гальперина Т.Б. За роялем без слез, или я – детский педагог. / Т.Б. Юдовина-Гальперина – Спб. : Изд-во "Союз художников", 2002. – 240 с.
199. Юцевич Ю.Є. Музыка : словник-довідник / Ю.Є. Юцевич. – Тернопіль : Богдан, 2003. – 352 с.

200. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб./ В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
201. Abbs P. *Creativi the Ars and the Renevwal of Culture* / P. Abbs // *A is for Aesthetic*. – London, 1989.
202. Barlett F. C. *Remembering.*/ F.C. Barlett – Cambridge, 1989. – 560 p.
203. Bernstein Leonard. *The joy of musik.* / Bernstein Leonard – N.-Y., 1959. – P. 35 – 41.
204. Blackburg S. *The Oxford Dictionary of Philosophy.* / S. Blackburg – Oxford, 1996. – 418 p.
205. Boyarin J. *Space, Time and the Politics of Memory.* / J. Boyarin // *Remapping Memory: the Politics of Time Space*. – L., 1994. – 340 p.
206. Cassirer E. *The Concept of Time: An Investigation into the Time of Psychology with Special Reference to Memory.* / *E. Cassirer* – University of London, Ph.D.Thesis, 1990. – 369 p.
207. Cattell R.B. *Advances in Cattellian Personality Theory* / R.B. Cattell // Pervin L.A. *Handbook of personality: Theory and research*. – New York Guilford Press. – 111 p.
208. Davies J. *The psychology of Music.* / J. Davies. – London, 1980. – 240 p.
209. Downey J. *A musical Experiment* / J. Downey // *American J. of Psychol.* – L., 1987. – P. 69.
210. Hevner K. *Experimental studies of the elements of expression in music.*/ K. Hevner. – *American J.* – 1936. – Vol. 48. – P. 22-31.
211. *Education for Democratic Citizenship* // *Seminar on basic concepts and core competences*. – Strasbourg, 2000. – 32 p.
212. Izard C. *The psychology of emotions* / C. Izard. – N.Y.: Plenum Press, 1991.
213. Jagues-Dalcroze E. *Method Jagues-Dalcroze.*/ E. Jagues-Dalcroze – Lausanne, 1986. – P.1-3.

214. Landin R. An objective psychology of music./ R. Landin – N. Y., 1953. – 204 p.
215. Meyer L. Emotion and meaning in music./ L.Meyer – Chicago, 1957. – 189 p.
216. Mursell J. L. Musik education. Principles and programs / J. L. Mursell– N. Y.,-icago, San Francisco, Dallas, Atlanta, 1956. – 236 p.
217. Read H. The meaning of art / H. Read. – London, 1963. – 231 p.
218. Seacore C. E. Psychology of Music. / C. E Seacore – N. Y.,1960. – 408 p.
219. Shuters-Dyson R. The Psyhoclogy of Musical Ability / R.Shuters-Dyson, C. Gabriel – Newirk.1981. – P.97-99.
220. Suzuki S. Developing Children's Ability Using The Suzuki Teaching 'thod. How we are going now. / S.Suzuki –Matsumoto, 1977. – P. 5-7.
221. Willour J. Beginning with Delight / J. Willour // Music Educators Journal, 1969, – otember, – P.118-120.
222. Zenatti A. The Role of Perceptual. Discrimination Ability in Tests of memory for Melody, Harmony and Rhythm / A. Zenatti // Music Perception. – N. Y.,1985. – P.234-239.

