

НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ

На правах рукопису

ГУСЕЙНОВА Лариса Василівна

УДК 371.134:785

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.02 – теорія та методика навчання музики
і музичного виховання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
РОСТОВСЬКИЙ Олександр Якович,
доктор педагогічних наук, професор

Ніжин – 2005

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| ВСТУП..... | 3 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ..... | 11 |

| | |
|--|------------|
| 1.1. Інструментально-виконавська діяльність як предмет наукових досліджень..... | 11 |
| 1.2. Науково-методичні засади формування готовності до інструментально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики..... | 42 |
| 1.2.1. Готовність до інструментально-виконавської діяльності як властивість особистості музиканта..... | 43 |
| 1.2.2. Проблеми формування готовності до інструментально-виконавської діяльності у майбутніх учителів музики..... | 50 |
| 1.3. Педагогічні умови формування готовності до інструментально-виконавської діяльності..... | 76 |
| Висновки до першого розділу..... | 90 |
| РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 94 |
| 2.1. Обґрунтування критеріїв та діагностика стану сформованості готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності..... | 94 |
| 2.2. Методика і зміст формувального експерименту..... | 126 |
| 2.3. Аналіз результатів дослідження..... | 152 |
| Висновки до другого розділу..... | 182 |
| ВИСНОВКИ..... | 186 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 190 |
| ДОДАТКИ..... | 221 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реформування системи педагогічної освіти у відповідності з Державною національною програмою „Освіта” (Україна XXI століття) (1994 р.), Національною доктриною розвитку освіти України (2001 р.) та Законом України ”Про вищу освіту” (2002 р.) є основою для розвитку інтелектуального та духовного потенціалу суспільства. Це ставить складні завдання перед вищою школою, потребує високоякісної підготовки фахівців, зокрема учителів музики, виховання нової генерації педагогів-музикантів XXI століття, здатних не тільки до творчої професійної самореалізації, а й спроможних залучити підрастаюче покоління до глибокого пізнання й спілкування з музичним мистецтвом.

Реалізація цих завдань багато в чому залежить від формування готовності майбутніх учителів музики до професійно-педагогічної, зокрема інструментально-виконавської діяльності, яка є важливою складовою педагогічної діяльності вчителя музики.

У процесі розвитку музично-педагогічної освіти склалася певна система інструментальної підготовки учителів музики загальноосвітньої школи, яка відрізняється від підготовки інструменталістів-виконавців у мистецьких вузах. Це зумовлено різними цілями та завданнями майбутньої практичної діяльності фахівців відповідного профілю. Якщо головною метою діяльності піаніста-виконавця є саме виконання творів і найповніше розкриття перед слухачами їх художнього змісту, то для вчителя музики такою метою є формування музичної культури учнів у процесі різноманітної музичної діяльності, зокрема інструментально-виконавської. Тому одним з пріоритетних напрямків професійної підготовки майбутніх учителів музики ми вважаємо формування їхньої готовності до виконавської діяльності.

Проблема готовності дістала широке висвітлення у психолого-педагогічній літературі. Зокрема, готовність як психологічний феномен досліджували А.Гандюшкін, М.Дяченко, Л.Кандибович, М.Левітов, В.Моляко, О.Проскура, В.Пушкін, А.Пуні та ін. Дослідженню готовності до різних видів педагогічної діяльності приділено увагу в працях А.Деркача, Г.Костюка, А.Петренка, В.Сластьоніна, В.Щербини та ін. Теорію і практику формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності розглядають А.Линенко, В.Смиренський, П.Харченко та ін.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у багатьох працях, присвячених питанням професійної підготовки майбутнього вчителя музики (О.Абдулліна, Л.Арчажнікова, І.Зязюн, З.Квасниця, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шульгіна та ін.). Зокрема, ученими розглянуто питання формування виконавських умінь (І.Гринчук, В.Крицький, Є.Куришев, В.Муцмахер), виконавської (М.Давидов, Т.Юник) та педагогічно-виконавської майстерності (І.Мостова), музично-педагогічної (В.Мішедченко, С.Деніжна) і музично-виконавської культури (Н.Згурська), індивідуального стилю виконавської діяльності (Є.Йоркіна), розвитку виконавських якостей (Є.Скрипкіна), виконавської активності (С.Єгорова), методів розвивального навчання (Г.Ципін), принципів добору навчального репертуару (Р.Верхолаз) тощо. Однак у спеціальній літературі категорія “*готовність майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності*” поки що не знайшла достатнього розкриття, що негативно позначається на практиці навчання студентів в інструментальних класах. Не приділяється належної уваги вихованню професійно необхідних якостей майбутнього педагога-музиканта, які б забезпечили високий рівень його готовності до інструментально-виконавської діяльності в школі.

Педагогічні проблеми формування готовності до інструментально-виконавської діяльності є закономірним відображенням тих суперечностей, що виникають між зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутнього вчителя музики й усталеною практикою навчання у вузі; між теоретичною та виконавською підготовкою студентів і їх здатністю реалізувати набуті знання та вміння у професійній діяльності; між необхідністю формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності і відсутністю в системі підготовки

педагогів-музикантів відповідного методичного забезпечення. Ключем до розв'язання багатьох проблем є спрямування інструментально-виконавської підготовки на формування готовності до цієї діяльності.

У зв'язку з цим стає актуальною проблема формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності. Її недостатня розробка у теорії та практиці навчання студентів зумовила вибір теми нашого дослідження: “Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності”.

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

Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя й виконувалось у межах наукових комплексних програм досліджень кафедри музичної педагогіки “Науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів музики” та кафедри інструментально-виконавської підготовки “Формування професійної готовності майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки”. Тему дисертації затверджено Вченою радою Ніжинського державного педагогічного університету (протокол № 9 від 24.04.2003 р.) й узгоджено у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 9 від 25 листопада 2003 року).

Об'єкт дослідження – процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики у вищих закладах педагогічної освіти.

Предмет дослідження – методичні засади формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних вузів до інструментально-виконавської діяльності.

Ми виходимо з *гіпотези*, що ефективність формування готовності до інструментально-виконавської діяльності зростатиме, якщо стимулювати розвиток спонукальних мотивів інструментально-виконавської діяльності, поглиблення теоретичної підготовки, формування прийомів творчої діяльності, збагачення естетичних ціннісних орієнтацій, підвищення рівня технічної майстерності, що стає можливим за умови активізації виконавської практики.

У відповідності з означеними метою і гіпотезою визначені такі ***завдання дослідження***:

- розглянути інструментально-виконавську діяльність як предмет наукових досліджень;
- розкрити зміст і структуру поняття “готовність до інструментально-виконавської діяльності”;
- виявити педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності;
- визначити критерії діагностування рівня сформованості готовності до цієї діяльності;

- теоретично обґрунтувати і розробити дидактичну модель формування готовності до інструментально-виконавської діяльності та перевірити ефективність впровадження експериментальної методики у навчально-виховний процес професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Методологічними та теоретичними засадами дослідження виступили філософські положення щодо загального зв'язку, взаємозумовленості і цілісності явищ та процесів, що відбуваються у навколишньому середовищі; сутності мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості; особливостей художнього пізнання дійсності; визначення творчості як утвердження та самореалізації особистості; психолого-педагогічні положення щодо єдності свідомості й діяльності (О. Леонт'єв, С.Рубінштейн), активної ролі суб'єкта у перетворювальній діяльності (А.Брушлинський, Г.Костюк); педагогічної діяльності вчителя як різновиду творчої діяльності (І.Зязюн, Н.Кузьміна); психологічної природи готовності до діяльності як продуктивної самореалізації особистості (М. Дяченко, Л.Кандибович, А.Линенко, В.Моляко); музикознавчі теорії інтонаційно-фабульної та комунікативної природи музики (Б.Асаф'єв, В. Медушевський, Є.Назайкінський); концептуальні ідеї щодо соціальних функцій музичного мистецтва (Ю.Капустін), специфіки художньої діяльності (Є.Гуренко, А.Сохор); теоретичні положення щодо інструментально-виконавської діяльності як творчого процесу (О. Бодіна, Н.Корихалова, Л. Мазель), виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики (Л. Арчажнікова, Г.Коган, Г.Ципін); сучасні наукові розробки щодо удосконалення професійної підготовки вчителів музики (Н.Згурська, І. Мостова, Г.Ніколаї, О.Отіч, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О. Рудницька, Г.Саїк, В.Шульгіна, О.Щолокова).

Методи дослідження. У ході дослідження для вирішення поставлених завдань було застосовано методи теоретичного та експериментально-емпіричного рівнів. До *першої групи* належали методи теоретичного аналізу і синтезу, абстрагування й ідеалізації, моделювання й конкретизації теоретичного знання, узагальнення педагогічного досвіду у царині вищої педагогічної освіти. Ці методи сприяли конкретизації суті готовності до інструментально-виконавської діяльності, розкриттю її теоретичних основ; виділенню основних елементів педагогічного процесу, створенню педагогічної моделі формування готовності до інструментально-виконавської діяльності. *Другу групу* склали методи педагогічного спостереження, бесіди, анкетування, експертної оцінки, тестової діагностики, педагогічного експерименту (констатувального і формувального), методи кількісної та якісної обробки його результатів.

Організація дослідження. Дослідження проводилося впродовж 1998-2005 років і включало три етапи.

На першому етапі (1998-1999 рр.) здійснено аналіз наукової літератури з обраної проблеми, визначено методологічні та теоретичні основи дослідження, його предмет та основні завдання, проаналізовано навчальні плани та програми, вивчено стан сформованості готовності до

інструментально-виконавської діяльності, виявлено умови ефективного впливу на процес її формування.

Другий етап (2000-2004 рр.) включав розробку методики дослідно-експериментальної роботи, проведення констатувального і формувального експериментів, перевірку методики формування в студентів готовності до інструментально-виконавської діяльності.

На третьому етапі (2004-2005 рр.) аналізувалися й систематизувалися результати дослідно-експериментальної роботи, відбувалась апробація основних положень дослідження та їх впровадження в практику, формулювалися висновки та оформлювався текст дисертації.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася в Ніжинському державному педагогічному університеті імені Миколи Гоголя, Хмельницькому гуманітарно-педагогічному інституті, Бердянському державному педагогічному університеті, Тернопільському Національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Загалом дослідженням було охоплено 327 студентів.

Наукова новизна дослідження. Конкретизовано поняття „готовність майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності”, розкрито його сутність і структуру. Вперше розроблено дидактичну модель формування готовності до інструментально-виконавської діяльності і запропоновано методику її реалізації; визначено критерії педагогічної діагностики її сформованості у майбутніх учителів музики; доведено залежність формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності від ступеня сформованості його виконавської культури.

Теоретичне значення дослідження полягає в науковій розробці актуальних питань теорії і практики інструментально-виконавської підготовки студентів, а саме: у висвітленні методологічних та практичних аспектів формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, що служитиме основою подальшого наукового пошуку; розкритті теоретичних основ процесу її формування; обґрунтуванні педагогічних умов, які розширюють уявлення про можливості оптимізації цього процесу.

Практичне значення дослідження визначається його спрямованістю на вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики у педагогічних закладах освіти. Розроблено та апробовано експериментальну методику навчання; запроваджено умови, які сприяють ефективності процесу формування у студентів готовності до інструментально-виконавської діяльності; розроблено спецкурс „Теоретичні основи інструментально-виконавської діяльності”, підготовлено й видано „Довідник виконавця-інструменталіста”. Матеріали й результати дисертаційного дослідження можуть становити підґрунтя для оновлення змісту та методики викладання дисциплін інструментально-виконавського циклу, використовуватися при написанні навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій з питань фахової підготовки майбутніх вчителів музики.

Вірогідність та обґрунтованість отриманих результатів

забезпечується системним аналізом теоретичного та емпіричного матеріалу; проведенням дослідно-експериментальної роботи, використанням комплексу методів, які відповідають меті і завданням дослідження; об'єктивністю критеріїв та показників дослідження; результатами якісного та кількісного аналізу науково-експериментальних даних та ефективності впровадження їх у практику.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Матеріали дисертації доповідалися на міжнародних конференціях “Музична культура в системі освіти: міжнародний досвід” (Луганськ 2000), “Інновації у вищій освіті – 2003” (Київ 2003), „Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції” (Суми 2004); на Всеукраїнських науково-методичних конференціях “Шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя музики” (Луганськ, 1998), “Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи” (Ніжин, 1999), “Сучасні педагогічні технології у вищих педагогічних закладах освіти” (Ніжин, 2000), звітній науковій конференції викладачів Ніжинського університету (Ніжин, 2001), “Основні напрямки навчання, виховання та всебічного розвитку особистості молодших школярів у світлі Державного стандарту початкової загальної освіти (проблеми, пошук, перспективи)” (Чернігів 2001), “Творчий розвиток студентів засобами музичного мистецтва” (Ніжин 2002), “Професійна підготовка майбутнього вчителя” (Ніжин 2003). Матеріали дисертації обговорювалися на засіданнях кафедри музичної педагогіки та кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, опубліковані у збірках наукових праць.

Основні положення дисертаційного дослідження впроваджено в роботу Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка №01/416 від 15.03.2005), Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту (довідка №75 від 12.03.2004), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка №710-40/03 від 05.11.2004), Бердянського державного педагогічного університету (довідка №64/1647-22 від 27.09.2004).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено в 14 одноосібних публікаціях, з них 11 – у наукових фахових виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (328 найменувань, з них 15 іноземною мовою) та додатків. У роботі подано 34 таблиць, 1 діаграма та 21 гістограма. Загальний обсяг дисертації складає 241 с., з них основний текст 189 с.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Інструментально-виконавська діяльність як предмет наукових досліджень.

Теорія музичного виконавства посідає особливе місце у розкритті цілої низки складних проблем, які викликали й викликають інтерес теоретиків і практиків широким спектром питань, багатоаспектністю та практичною актуальністю.

Кожна наукова теорія потребує з'ясування основних категоріальних понять, а також розкриття на основі цього сутності явища, що досліджується, його специфічних і характерних рис. Тому розглянемо детальніше ключові поняття дослідження.

Музичне виконавство, що є своєрідною творчою діяльністю, має багатовікову історію музично-педагогічної теорії з величезним літературним спадком, із трактатами, де зафіксовані музично-педагогічні погляди композиторів і виконавців. У цих працях розглядаються різноманітні аспекти педагогічної та виконавської діяльності: естетичні, виконавські, педагогічні, методичні тощо. Зупинимось на еволюції основних положень в історії музичного виконавства.

На світанку людської цивілізації, з появою примітивного інструментарію але за відсутності нотного запису, виконавство було єдиною формою вияву музичного мистецтва.

Величні цивілізації Давнього Світу (Єгипет і антична Греція), внесли вагомий внесок у розвиток усіх видів мистецтв, зокрема музичного виконавства. Змагання музикантів-виконавців, які стали прообразом сучасних музично-виконавських конкурсів, були включені до програми Олімпійських ігор. Уже в давнину перед музикантами висувалися суто виконавські завдання, коли недостатньо було відтворити музику тієї чи іншої мелодико-ритмічної організації, потрібне було її відповідне виконання. Виконавські досягнення музикантів Стародавнього Світу не зникли безслідно, їх інструменти, досвід гри на них, майстерність і особливі таємниці музичного супроводу стали підґрунтям музичної культури наступних епох.

Визначну роль у становленні музичного виконавства доби Середньовіччя зіграла церковна музика та її провідники – кантори, магістри, процентори. Другу гілку виконавських традицій того часу формували народні музиканти – ваганти, жонглери, шпільмани, потішники, скоморохи, які сприяли розвитку техніки гри на музичних інструментах, розвитку певних танцювальних форм, музичної мови, імпровізаційності виконання. Постійно мандруючи, вони сприяли поширенню досягнень виконавства, а саме прийомів володіння інструментами, ансамблевої гри тощо. У вокальному виконавстві відкривається ціла доба творчості мандрівних рапсодів-бардів, труверів, трубадурів, менестрелів, поетів-співаків.

Музиканти доби Середньовіччя та Відродження були прихильниками імпровізаційного виконання, що давало практично повну свободу в інтерпретації музичного твору відповідно до настрою, майстерності чи уподобань виконавця. Нотний запис, розвиток якого прогресував наприкінці доби Середньовіччя, дозволив фіксувати музичний твір і розповсюджувати його серед широкого кола виконавців і слухачів.

Подальший розвиток музичного виконавства пов'язаний з виникненням за доби Відродження нових форм музикування, зумовлених появою нових музичних жанрів, формуванням національних шкіл. Доба Ренесансу характеризується накопиченням досвіду в музичному виконавському мистецтві, подальшим його розквітом. Музичне виконавство формується як самостійне мистецтво.

На зламі XVII-XVIII століть розквіт виконавського мистецтва пов'язаний з виникненням сонатної форми (необхідність виявити своєрідність образних сфер при збереженні цілності, єдності всього твору), інструментального концерту (музикант-виконавець, розкриваючи зміст твору, отримував можливість виявити виразні особливості свого інструменту, всебічно продемонструвати власну виконавську майстерність), класичної клавірної сюїти (крім досить високого рівня технічної майстерності потрібне було вміння виявити цілісність при різноманітності характеру кожної окремої частини циклу). Поява п'єс-мініатюр, а також п'єс – портретів-замальовок (у творчості Ф.Куперена, Ж.-Ф.Рамо та ін.) вимагала від виконавця вміння розкрити психологічний стан свого героя, донести до слухачів витончені відтінки почуттів.

У XVII-XVIII ст., разом із удосконаленням і появою нового інструментарію, музичних жанрів та форм, паралельно з розвитком естетики та музичної педагогіки, в нову та надто важливу стадію вступило й музичне виконавство. Саме у цей період з'являються перші видатні віртуози-виконавці: італійський композитор і виконавець Дж.Фрескобальді, нідерландець Я.Свелінк, французький клавесиніст Ж.Шамбоньєр, англійські верджиналісти Г.Персел, Д.Букстехуде, італійський скрипаль А.Кореллі. Вершиною виконавського мистецтва першої половини XVIII ст. стала творчість трьох видатних музикантів – Д.Скарлатті, Г.Генделя, та Й.- С.Баха.

Зазначимо, що термін “віртуоз” (від латинського – *virtus* – сила, талант, доблесть) спочатку вживався стосовно вчених та митців. Пізніше він закріплюється за музикантом-виконавцем, який досконало володіє технікою гри на інструменті чи своїм голосом. Віртуозне виконання – у кращому сенсі – досягається в тому випадку, коли артист за допомогою своєї техніки максимально розкриває авторський задум, забарвлює його індивідуальністю свого таланту, захоплює слухачів своїм мистецтвом. Але виконання (навіть найдосконаліше з технічної точки зору), в якому художня змістовна цінність музики приноситься у жертву технічному блиску – вже не віртуозність, а “віртуозництво”.

У цьому контексті значний інтерес представляють трактати і практичні посібники для клавіристів першої половини XVIII століття, створені М.Сен

-Ламбером („Клавесинні принципи”), Ф.Купереном („Мистецтво гри на клавесині”), Ж-Ф.Рамо („Метода пальцевої техніки”), в яких відображено не тільки погляди музикантів педагогів на питання естетики, мистецтво інтерпретації, стилістичні особливості творів, а й їх методичні здобутки [205, 9-10].

Велике значення для історії та практики виконавства мав трактат Філіпа Емануеля Баха “Досвід правильного способу гри на клавирі”, в якому не тільки узагальнюється досвід музичного виконавства тих часів, але й містяться положення, що є актуальними й сьогодні. Ф.Бах виразив негативне ставлення до вузького техніцизму, до тих виконавців, для яких демонстрація власної техніки була вищою за розкриття змісту музики, виразності виконання; закликав виконавців до виразної гри, яка б передавала багатий спектр настроїв, переживань, різноманітних станів людської душі [106, 21].

У посібнику „Школа гри на фортепіано” представник французької школи Л.Адам формулює основні методичні принципи, наголошуючи на необхідності загального музичного розвитку [205, 9-10].

Значний інтерес викликають аналогії між виконавським та ораторським мистецтвами І.Кванца, відомого флейтиста, автора славнозвісного трактату “Досвід керівництва з гри на поперечній флейті”. Проводячи паралель між виконавцем і оратором, він вважає, що ті, готуючи й вимовляючи текст, “ставлять однакову мету: оволодіти серцями слухачів, збудити чи вгамувати пристрасті, викликати у них той чи інший афект” [106, 16].

Подальший розквіт музичного виконавства пов’язаний з іменами І.К. Баха (відомого як одного з перших піаністів), Й.Гайдна та В.Моцарта. Виконавська творчість Моцарта переміщує акценти з композитора-імпровізатора (до цього типу музикантів належали Й.-С.Бах, Ф.Гендель, Д.Скарлатті) на виконавця, тобто віртуоза-творця.

На межі XVIII-XIX ст. у фортепіанному виконавстві висувається ціла плеяда блискучих музикантів, виконавську творчість яких складала вже не імпровізація на задану тему, а виконання творів, які найбільш повно виявляли їхню віртуозну майстерність (М.Клементи, представники “блискучого стилю” К.Черні, Дж.Фільд, а також І.Гуммель). Деякі погляди Гуммеля на виконавську майстерність (рекомендації вирішувати складні технічні проблеми не стільки тренажем, скільки чітким усвідомленням загальних художніх завдань, прагнення добиватися певних звукових результатів), не втратили своєї актуальності й у наші часи.

Л.Бетховен, засуджуючи “віртуозництво”, підкреслював, що справжня віртуозність передбачає розкриття перед слухачами змісту твору, його глибини та цільності. Величезна значущість досягнень віденських класиків та прогресивних виконавців – їх сучасників, підтвердилась усім подальшим розвитком виконавства.

Найцікавіша сторінка в історії виконавства – його розвиток за доби Романтизму видатними композиторами-виконавцями того часу (Ф.Шопеном, Н.Паганіні, Ф.Лістом, Г.Берліозом, Р.Вагнером, Й.Брамсом). Відомий музикознавець І.Ямпольський так характеризує виконавство того

періоду:”...відбувається надзвичайний розквіт віртуозної техніки як динамічної форми передачі музичного руху. Акустика великої концертної естради спонукає до пошуків нових виразних та технічних засобів виконавського мистецтва. З метою посилення психологічного впливу на масу слухачів у виконання вносяться елементи видовищності. Акторське перевтілювання, виразний жест – важливі елементи романтичного виконавства. На публіку впливає віртуозний розмах гри, сміливий політ фантазії, барвиста гама емоційних відтінків” [106, 28].

Наприкінці XVIII - на початку XIX століття в мистецтві музичного виконавства з’являються нові тенденції, що поступово призводять до якісно нового етапу еволюції, мабуть, найпліднішого в усій його багатовіковій історії. У попередні часи, аж до середини XVIII століття, виконавство було “служницею” композиторської творчості. Не випадково справжня велич музиканта виявлялася в його універсальності, де виконавські уміння (навіть найвищого масштабу) були лише складовою частиною. Тепер на арені музичного виконавства з’являється нова фігура музиканта-інтерпретатора, талант і майстерність якого цілком спрямовані на тлумачення, пропаганду творів різних авторів. У результаті цього виконавство остаточно виділяється в самостійний вид мистецтва. Виконавця-творця змінює виконавець-інтерпретатор, від якого чекають вже не вправних імпровізацій, а точного й самобутнього тлумачення вже створеного твору. Одним з перших визначних музикантів-інтерпретаторів був композитор, диригент і піаніст Ф.Ліст, який викликав справжню революцію у фортепіанному виконавстві. Завдячуючи величезному внеску Г.Берліоза та Р. Вагнера, а також музикантів наступних поколінь, диригентство перетворилося у самостійну царину виконавської творчості. По мірі розвитку мистецтва інтерпретації, збільшується роль виконавця у долі музичного твору.

XX століття, відзначене бурхливим розвитком мистецтва в цілому, внесло нові важливі риси в еволюцію музичного виконавства, коли зріс загальний рівень майстерності виконавців. На зміну поширюваному впродовж кількох десятиліть прагненню до підкресленої об’єктивації трактовок потроху утверджується більша суб’єктивація виконавства, пов’язана з виявленням творчого “Я” виконавця. Мистецтво музикантів-інтерпретаторів стає й сьогодні, на початку XXI століття, невід’ємною частиною нашого духовного та повсякденного життя.

Отже, формування музичного виконавства як професійного мистецтва з притаманними йому особливостями, художніми та технічними завданнями пов’язане з еволюцією суспільного музикування, розвитком музичних жанрів і стилів, удосконаленням нотації, музичного інструментарію тощо.

Оскільки виконавське мистецтво – це своєрідна творча діяльність, розглянемо її сутність.

Проблема діяльності активно розробляється у філософських, психологічних та педагогічних дослідженнях (М.Басов, Л.Буєва, Л. Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, В.Додонов, В.Зінченко, М.Каган, М. Кветной, Г.Костюк, О.Леонтьєв, М.Мікулінська, С.Рубінштейн, Л.Столович,

Н.Тализіна та інші).

У філософському розумінні *діяльність* – це всебічний процес перетворення дійсності людиною відповідно до її потреб, мети та завдань. Філософський словник трактує це поняття як специфічно людську форму активного ставлення до навколишнього світу, зміст якого є його доцільна зміна та перетворення [295, 112].

Діяльність – одна з основних категорій психологічної науки. Вона включає дії та операції як складові одиниці, що співвідносяться з *потребами, мотивами, цілями*. Головними процесами діяльності виступають інтеріоризація її зовнішньої форми та екстеріоризація внутрішньої. Перша веде до створення образу дійсності, друга – до опредмечення образу. Саме предметність є конституціональною характеристикою діяльності: спочатку діяльність визначається предметом, а потім вона опосередковується та регулюється його образом як суб'єктивним продуктом [236, 45].

Так, А.Брушлинський справедливо зауважує, що теорія інтеріоризації означає перехід від зовнішньої до внутрішньої дії, що розриває зовнішнє та внутрішнє, а потім суто зовнішньо співвідносить їх. Насправді ж вихідний і завжди нерозривний взаємозв'язок між ними є найістотнішим не лише для діяльності суб'єкта, а й взагалі для взаємодії людини із зовнішнім світом. Тому діяльність може бути правильно зрозумілою лише всередині цієї взаємодії у співвідношенні з іншими її рівнями [41].

Крізь призму методу категоріальних опозицій В.Сагатовський розглядає діяльність у вигляді опозицій (парних категорій) в різних системах зв'язків та відношень і, відповідно, на різних рівнях взаємодії людини зі світом. Це може бути психічне як процес чи психічна діяльність, спілкування та поведінка, споглядання як специфічний спосіб естетичного або пізнавального відношення до світу тощо. Пізнаючи себе деяким самостійним сущим, що перебуває в активному діяльнісному співвідношенні в цілому, особистість шукає „сфери” найповнішого вияву своєї неповторності, а тому вибирає певні форми та рівні сущого (буття), на які може і має впливати, перетворюючи, розвиваючи, змінюючи їх (І.Манюха) [211, 79].

Як зазначав О.Леонтьєв, діяльності без мотиву не буває: невмотивована діяльність – це діяльність, яка не позбавлена мотиву, а яка має суб'єктивно й об'єктивно “прихований” мотив. Усвідомлення суб'єктом певної межі діяльності веде до мети, визначає завдання, яке розв'язується дією. Ставлення до цього завдання складає внутрішній зміст дії [160, 321].

У сучасних філософських та соціолого-психологічних дослідженнях зазначається, що діяльність, яка пов'язана з певною професійною сферою, за своєю сутністю має об'єктивно-суб'єктивний характер, який, у свою чергу, зумовлюється діалектичною взаємодією особистості (суб'єкта діяльності) з різноманітними об'єктами цієї діяльності (предметами, процесами, явищами). Підкреслюється, що саме особливості останніх визначають професійну (предметну) специфіку діяльності, а психологічні та інші особливості певним чином додають її змісту неповторного індивідуального (суб'єктивно-особистісного) характеру.

Отже, проблема діяльності – це один із аспектів проблеми людини, яка взаємодіє зі світом. Особистість через діяльність організовує надходження досвіду, накопичення якого веде до його впорядкування і структурування відповідно до потреб активності. Досвід міститься в структурах діяльності (діях, операціях, вчинках), які перетворюються у нові „більш психологічні” якості при процесуальному їх вивченні (А.Брушлинський). Будь-яка інтелектуальна операція чи система таких операцій формується не сама по собі, а лише по ходу мислення як неперервного живого процесу, в якому формуються, удосконалюються, використовуються, розвиваються розумові дії та операції.

Окремі дослідники вважають, що суб’єктивно-особистісний чинник – прерогатива насамперед художньо-творчої діяльності (зокрема, виконавської), де “кінцевий продукт” більш за все відображає особливості особистості, її ставлення до навколишнього світу. Особистісне, творче й естетичне виступають у цьому випадку в якості корелятивних.

Отже, задовольняючи свої потреби, особистість, як суб’єкт діяльності, взаємодіє із середовищем, ставить перед собою певну мету, мотивує її, добирає засоби для її здійснення, виявляє активність у досягненні поставленої мети. Діяльність – це свідомо активність, що виявляється в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети. Між метою та мотивами діяльності існує певний зв’язок. З одного боку, мета і мотиви спонукають кожну людину до діяльності, визначають її зміст і способи виконання, а з іншого – вони й формуються у процесі діяльності, під впливом умов, за яких вона відбувається.

Педагогічна наука трактує діяльність як спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність певні зміни. Основними компонентами діяльності виступають суб’єкт з його потребами; мета, відповідно якої перетворюється предмет в об’єкт, на який спрямована діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності [67, 98].

У будь-якої діяльності людини, індивідуальній чи колективній, поряд з її прямим утилітарним значенням є хоча б елементи загальнолюдського, що виражаються в її значущості для всього людства. Із загальнолюдським початком пов’язана естетична забарвленість або естетичний зміст людської діяльності. Отже, *естетична діяльність* – це діяльність людини в її загальнолюдській значущості (хоча загальнолюдське ширше, ніж естетичне). Універсальною формою естетичної діяльності є *творчість* за законами краси, ядро якої складає *мистецтво* [36, 25].

Виділимо основні види діяльності, які властиві різним царинам мистецтва: перетворювальна, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна та комунікаційна. Структура діяльності, незалежно від виду, включає в себе суб’єкт діяльності, об’єкт, на який буде спрямована дія; мету, яка є передумовою діяльності; засоби діяльності (як природний матеріал, так і фізична та духовна праця людини). Об’єднання мети та засобів діяльності може привести до конкретного результату, якщо суб’єктом буде виявлена певна активність.

О.Олексюк вважає *художню діяльність* спеціальним видом діяльності, метою та предметом якої є виробництво власне творчого та естетичного як самоцінного. Рух естетичної інформації в ній пов'язаний з такими поняттями як „співбуттєвість” та „діалогічність” (М.Бахтін). Вони характеризують творчий процес взаємодії та взаємоспілкування трьох суб'єктів художньої діяльності – автора, виконавця і публіки. Художня діяльність автора полягає в тому, щоб трансформувати свій діалог із героєм у художньому задумі і „матеріалізувати” його за допомогою специфічних прийомів і засобів у первинний шар знакового тексту художнього твору.

Художня діяльність виконавця спрямована на те, щоб оживити в новому знаково-символічному варіанті вихідні основи авторського тексту. Завдяки інтерпретації (вираження свого розуміння тексту автора) та імпровізації (виявлення вільної суб'єктивності виконавця через суб'єктивну сутність авторського тексту) виконавець виступає як автор художнього образу, спрямовуючи свою творчу діяльність на публіку [211, 80] .

Співвідношення естетичної та художньої діяльності є одним із найскладніших і суперечливих питань естетики. Зокрема, висловлюються думки, що естетичне тотожне художньому, що ці поняття є синонімами; що естетичне і художнє існують паралельно, як рядоположні поняття; що естетична діяльність, з одного боку, ширше художньої, а з іншого - художня діяльність ширше естетичної тощо. Аналізуючи існуючі точки зору на характер співвідношення естетичної та художньої діяльності, Ю.Борев спростовує їх і робить висновок, що естетична діяльність ширша художньої, вона історично передує художній, оскільки остання виростає з першої. В художній діяльності естетична досягає свого найвищого, ідеального вираження, в першій закріплюються кращі досягнення і тенденції останньої [36, 25-26].

Поняття “*музична діяльність*” в музикознавчій та музично-педагогічній літературі дістало різнобічне обґрунтування. Зокрема, відомий музикознавець А.Сохор у загальній структурі музичної культури суспільства виділяє такі види музичної діяльності, як творчість, виконання, розповсюдження та сприймання музики [271, 112]; розрізняє форми музичної діяльності за ступенем активності: *пасивні* (музика як фон, музика в побуті, слухання музики в живому виконанні в побуті, вибіркове прослуховування радіо- і телевізійних передач, відвідування концертів і музичних вистав), *напівактивні* (читання статей про музику в пресі, читання книг про музику й статей в спеціальній музичній пресі, збір платівок тощо), *активні* (сольне виконання, участь в самодіяльному колективі, навчання співу й гри на музичному інструменті в гуртках, навчальному закладі, або самостійно, написання музики) [271, 110].

Р.Тельчарова виділяє найголовніший структурний елемент музичної діяльності – художню установку – особливу почуттєво-емоційну готовність індивіда до зустрічі з музичним мистецтвом. Серед інших структурних елементів вона називає предмет музичної діяльності як об'єктивний компонент ситуації музично-естетичного відношення (різноманітні вияви

соціальної музичної діяльності та світ музики, що звучить), а також засоби і продукт музичної діяльності. У будь-якій формі спілкування з музикою завжди присутнє особистісне (суб'єктивне), тому в процесі взаємодії особистості з музикою й у процесі виконання діалектика об'єктивного та суб'єктивного виявляється наочно.

Важливим методологічним положенням у контексті нашого дослідження виступає думка про те, що музична діяльність, як і будь-яка людська діяльність, ґрунтується на пізнанні, ціннісному осмисленні, перетворенні й діалогічному спілкуванні [211,87].

У музичному мистецтві *виконавська діяльність* – це процес, в якому виконавець, з одного боку, прагне якнайглибше проникнути в художній задум твору, з іншого – намагається найповніше донести його до слухача. Виконавська діяльність містить у собі величезні можливості для розкриття музикантом власних індивідуальних творчих особливостей; максимально розвиває самостійність, віддзеркалює минулий естетичний досвід, асоціативні зв'язки у процесі виконання, адекватного авторському тексту, розумінню і передачі того потаємного, що складає духовний світ композитора, його авторську позицію.

Музикознавці розглядають *виконавську діяльність* як триєдину динамічну систему, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухачька “співтворчість” у різних аспектах, а саме:

як повноцінний самостійний вид художньої творчості, рівнозначний діяльності композитора (М.Коган, Л.Мазель);

як абстрактний ідеальний суб'єкт, вторинний за сутністю, хоча й відносно самостійний, що містить у собі конкретизацію первинної художньої діяльності, а специфічною його ознакою виступає інтерпретація (Є.Гуренко);

як діалектична двоякість – об'єктивізм і суб'єктивізм водночас – продукт та функції виконавця (Н.Корихалова);

як творчий процес, здійснюваний на трьох рівнях. Перший з них пов'язаний з проникненням виконавця в зміст окремих мотивів та інтонацій шляхом розкриття семантичного значення; другий - означає переведення семантичної конкретизації в художнє узагальнення; третій – передбачає завершення перших двох і оформлення певного драматургічного задуму виконання (О. Бодіна) [263, 8].

Проаналізуємо різні підходи науковців до визначення сутності та специфіки інструментально-виконавської діяльності.

Так, М.Каган вважає виконавство (інструментально-виконавську діяльність) повноцінним видом художньої творчості, поряд з діяльністю композитора, драматурга, але відзначає його відмінності, зумовлені рівнем сформованості особистісних якостей музиканта як виконавця, а також специфічними особливостями художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва [117, 56].

Виходячи з положення про те, що музичне виконання – це процес, і твір сприймається аудиторією у процесі виконання, виділимо такі його істотні риси:

- виконавство носить вторинний характер;
- виконавство переводить первинні твори в якісно новий стан реальних звучань чи дій;
- виконавство – це творчий процес, спрямований на аудиторію;
- виконавство у конкретних видах мистецтва має специфічні особливості, підпорядковуючись водночас загальним закономірностям [104].

Отже, сутність творчості виконавця – в усвідомленні та глибокому осягненні твору, в адекватному і натхненному його відтворенні, тобто в художньому тлумаченні засобами виконавської майстерності. Виконавець постає ланкою між композитором і слухачем. Творчий процес не зупиняється зі створенням твору, він продовжується у виконавському акті, у виконавській діяльності.

У своєму фундаментальному дослідженні Є.Гуренко аналізує виконавський процес засвоєння музичного твору з точки зору системного підходу. Він вважає, що цей процес, зорієнтований на створення продукту виконавської діяльності, є дуже складною системою, аналіз якої пов'язаний з необхідністю тимчасового абстрагування від її живої конкретної цілісності та розчленування єдиного на окремі елементи [85,84]. У виконавському процесі Є.Гуренко виокремлює дві підсистеми: а) художнє проектування результату виконавського мистецтва, процес формування виконавського задуму; б) реалізація цього проекту як матеріального утворення.

Процес формування виконавського задуму, в свою чергу, він поділяє на освоєння продукту первісної (композиторської) діяльності та створення виконавської концепції; а реалізацію результату виконавського мистецтва – на репетиційну роботу й акт публічного виступу. Таким чином, виявляючи послідовність етапів освоєння музичного твору, дослідник задає алгоритм музично-виконавської діяльності, описує технологію виконавського процесу.

Розглядаючи особливості сучасного концертного життя, соціальні функції музичного виконавства, форми спілкування між виконавцем і слухачем, з соціологічної точки зору питання музичного виконавства й виконавської діяльності висвітлює Ю.Капустін. Він підкреслює важливість інтерпретаційних процесів, характеризує професійну інтерпретацію як осягнення та втілення авторського задуму, актуалізацію та індивідуалізацію виконання. Так, під актуалізацією розуміється “переміщення” твору до тієї епохи, соціального і національного середовища, до якого належить сам виконавець; підпорядкування трактовки об'єктивним, історико-соціальним вимогам, естетичним і художнім смакам цього середовища. Під індивідуалізацією розуміється переосмислення твору, що пов'язано з власним ставленням артиста до того, що виконується, з виявленням його художньо-творчого потенціалу [120].

На думку О.Бодіної, виконавська діяльність має складний відображувальний характер, оскільки відбиває соціальну реальність через світосприйняття іншої особистості – композитора. Аналізуючи структуру виконавського процесу, вона дійшла висновку, що виконавству властиві три масштабні рівні творчого процесу: перший рівень пов'язаний з

усвідомленням виконавцем окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення; другий рівень – з переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення; третій – із завершенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця. Виконавець у межах власної соціальної активності та специфічної художньої обдарованості може реагувати на найдрібніші змістовні сторони музики, надаючи їм форму і значення відповідно до уявлень його художніх фантазій [33, 12].

Н.Корихалова стверджує, що результатом творчої діяльності є процес засвоєння та розкриття художньо-образної сфери музичного твору і відзначає, що майже всі проблеми у сфері музичного виконавства пов'язані, насамперед, з інтерпретацією музики. Вона розглядає дві антитези процесуального розвитку музичного виконавства: об'єктивізм та суб'єктивізм, де об'єктивною основою виступає не сама матеріальна дійсність, а музичний твір, що є знаковою системою і потребує переробки та озвучення [135, 168].

Як вторинну відносно самостійну творчість, що здійснюється в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності, розглядає музичне виконавство Є.Гуренко. Наявність художньої інтерпретації він також вважає специфічною ознакою виконавської діяльності. Учений обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства, досліджує своєрідність художньої інтерпретації та спростовує її ототожнення з процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта [86, 20].

Вирішенню проблем інтерпретації музичних творів сприяли сучасні дослідження з психології музичного сприймання (Є.Назайкінський), фундаментальні дослідження в теорії інтерпретації (Є.Гуренко, Н. Корихалова, В.Москаленко та ін.), продуктивний розвиток музично-теоретичних досліджень розуміння музичного твору в світлі інтонаційної теорії Б.Асаф'єва (В.Бобровський, В.Медушевський, Є.Назайкінський).

Дослідження показують, що художня інтерпретація є результатом складних процесів, які становлять собою систему взаємодіючих елементів із специфічними функціями, властивостями, структурою та змістом, що дозволяє висвітлити специфіку цього процесу.

Теорія музикознавства визначає термін “інтерпретація” як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання, зокрема як активний творчий процес, в якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора (С.Є.Фейнберг), а сила інтерпретації вимірюється плідністю поєднання художнього і технічного, її цінністю і змістовністю (Л.А.Мазель). Виконавська інтерпретація, спираючись на відповідні знання та аналітичні навички, передбачає розвинену інтуїцію і художнє чуття.

Поняття “інтерпретація” означає, насамперед, індивідуальне бачення предмета інтерпретації, особистісне до нього ставлення. У цьому контексті В. Крицький зауважує, що формування інтерпретації відбувається в свідомості інтерпретатора як ідеальне утворення у вигляді розуміння предмету інтерпретації, а вже потім реалізується, чи може бути реалізованим у виконанні або якісно іншій формі. Тобто, здійснення інтерпретації – це

розуміння змістовної сутності музичного твору та втілення розуміння у виконанні; індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмету трактування. Учений стверджує, що художня інтерпретація передбачає глибоке проникнення в зміст музичного твору, виявлення ціннісного ставлення до музики, відтворення набутого досвіду в усій його цілісності і вважає невід'ємною складовою досвіду, зокрема, виконавського, уміння, що зумовлюють здатність належно виконувати дії [150, 6].

Оскільки структура виконавського процесу включає два основні елементи – формування задуму та звукового втілення, В.Крицький вважає, що він відповідно охоплюватиме два основні види діяльності – осягнення художньо-змістовної сутності музичного твору та матеріально-звукове втілення. У контексті нашого дослідження цікавою є думка щодо того, що це різноспрямовані, різнофункціональні види діяльності. Діяльність осягнення спрямована на відбір та осмислення художньої інформації, закладеної у музичному творі; діяльність втілення спрямована у протилежному напрямку – на добір адекватних засобів виразності та об'єктивацію ідеального уявлення образу твору в матеріально-звуковій формі. Отже, виконання є діяльністю, в якій реалізується розуміння музичного твору в матеріалізованій формі, структура якої становить дві основні підструктури – пошук художньо-доцільних засобів виконавської виразності та вирішення способів технічно-досконалого втілення. Художньо-інтерпретаційні уміння, що відображають рівень образного сприймання виконавця, культури його почуттів, естетичних ідеалів і смаку, творчих якостей, виступають сутнісною характеристикою музичного виконання [150, 7].

Р.Шуман, поєднавши точки зору композитора і виконавця, підкреслював, що для того, щоб прекрасне було подане з гідністю та пишністю, потрібно декілька умов: широта та глибина задуму, ідейна цілеспрямованість твору, натхненне втілення, технічна досконалість виконання, внутрішня потреба виразити та сприйняти найбільш сприятливий на даний момент настрій (як у слухача, так і у митця) [6, 26].

П.Чайковський та відомий російський педагог і виконавець А. Рубінштейн стверджували, що виконати музичний твір, не володіючи технікою, неможливо, але водночас вважали, що лише однієї техніки для цього недостатньо, оскільки прерогатива у виконавському процесі належать розумінню, осягненню, проникненню у зміст твору, його творчому втіленню [205, 82].

І.Гофман і Ф.Бузоні також були прибічниками поєднання технічного та творчого прочитання тексту. І.Гофман вважав, що у справжнього виконавця виконавські уміння, уява, витонченість почуттів та духовного бачення повинні злитися воедино. Педагоги-музиканти наступних поколінь Б.Асаф'єв, Л.Оборін, А.Рубінштейн, Г.Нейгауз вбачали мету виконавської підготовки у синтезі художнього і технічного з домінуванням першого [309, 45].

Змістовна концепція художньої техніки виконавця розроблена й обґрунтована М.Давидовим. Вона розглядається в діалектичній єдності двох аспектів: рухово-фізіологічного (в аналізі музично-ігрових рухів) та підтекстового, сповненого музичним змістом і художньою доцільністю в процесі глибокого відчуттєвого інтонування. Дана концепція містить класифікацію елементів художньої техніки за принципом “від простого до складного” – від психофізіологічної її характеристики, через описання виражальних інструментальних засобів – до їх застосування у виконанні музичного матеріалу. Дослідник доводить, що виконавські засоби виразності розкривають і доповнюють ідею твору, а не підмінюють авторський задум, тому застосування численних виконавських засобів (сили звуку, темпу, артикуляції, штрихів, тембрів тощо) не має затінити художню значущість ладо-гармонічної структури, логіки розвитку, драматургії твору. Отже, техніка виконавця не існує поза інтерпретацією художнього змісту композиції, що виконується [88].

Розкриваючи в своєму дисертаційному дослідженні сутнісні особливості такої позиції, В.Сраджев порушує питання єдності художнього і технічного розвитку, обґрунтовує закономірності найбільш ефективного засвоєння виконавської техніки, що перевтілюється в інструмент художнього пізнання і самовираження. Аналізуючи психофізіологічні процеси формування виконавської техніки музиканта (піаніста), учений розкриває сутність, морфологію, структуру й основні закономірності її вдосконалення, розробляє теорію технічного розвитку як складової дидактики навчання музиканта. Враховуючи існування двох видів психомоторних навичок, учений поділяє техніку на рухову і художню. Рухова техніка – це система узагальнених психомоторних навичок, закріплена в специфічних координаціях. Вона відображає рівень рухово-координаційного мислення музиканта й зумовлена функціонуванням центральних механізмів формування й управління автоматизованими рухами, а також рівнем розвитку ігрового апарату інструменталіста.

Художня техніка - це система виконавських навичок, що мають конкретну музично-цільову спрямованість, обумовлену змістом твору, що інтерпретується, особливостями творчого мислення музиканта, і залежить від рівня розвитку рухової техніки, міри її скерованості. Всю технічну роботу над твором дослідник представляє як діяльність, що проводиться у таких напрямках: створення яскравих музично-слухових уявлень, що відображають зміст музичного твору; підкорення моторики музично-художнім цілям; розвиток фізичних якостей ігрового апарату; вдосконалення процесів координації ігрових прийомів; автоматизація виконавських рухів. У дослідженні визначені методологічні підходи до формування таких взаємосуперечливих якостей, як стереотипність, гнучкість, варіативність, необхідних для втілення найтонших відтінків звучання, що надихають виконавський процес [272, 7].

Аналізуючи сферу інтеграції “художнього і технічного” у виконавському мистецтві, О.Шульпяков доводить, що завдяки творчим

можливостям ігрового апарату фізична дія зростає до рівня активного учасника формування інтонаційно-змістовного прошарку музичної інтерпретації. Вчений стверджує, що як техніка залежить від художнього задуму, так і задум складається значною мірою під впливом техніки. Очевидність цього факту зростає, якщо під психологічним механізмом, за допомогою якого виконавець відтворює емоційно-образний зміст твору, розуміти не іманентну діяльність уявлення, а процес аналізу через синтез (сприйняття через наявні уявлення). Автором розроблена загальна концепція становлення і розвитку психофізичних відносин у виконавському процесі. Ним показано характер взаємозв'язків, що об'єднують художню та технічну сторону виконавського мистецтва; описано інтегруючу функцію психологічної установки в процесі реалізації художньо-образних уявлень музиканта; досліджено структуру процесу узагальнення виконавських умінь та навичок, що виступають важливою умовою творчої техніки [309].

Поняття „техніка” в даному випадку розуміється ширше, ніж при традиційному підході, і включає в себе чітко диференційовані теорією виконавства рівні володіння майстерністю, а саме:

1) моторну вправність музиканта, його здатність здійснювати точні, швидкі та скоординовані рухи (хоча всі ці якості є важливішими складовими технічно досконалого виконання);

2) уміння підкоряти моторні навички творчим цілям, тобто володіння певною сукупністю виконавських засобів виразності, без чого також неможлива повноцінна гра на інструменті;

3) здатність музиканта здійснювати за допомогою ігрових рухів активну пошукову діяльність, в якій техніка виступає як засіб, що дозволяє виконавцеві проникати у глибинні інтонаційні прошарки твору, що інтерпретується. [309, 4-5]

У контексті нашого дослідження особливого сенсу набуває положення про те, що техніка професіонала і техніка учня розрізняються не тільки за рівнем володіння окремими виконавськими умінями (як показник – у силу особливих природних даних або інтенсивних тренувань), але й здатністю до охоплення і втілення більшого чи меншого кола музичних образів. Отже, абстрагуючись, техніка не повинна поривати зв'язки з художніми коренями, хоча іноді є незалежною від конкретних художніх завдань, тобто можливість абстрагування технічних умінь від художньо-образного змісту має принципове значення і дозволяє включити техніку до пізнавального акту аналізу через синтез в якості творчої ланки.

Вважаючи важливою проблему єдності художньої та технічної сторін виконавської діяльності, Б.Кременштейн також наголошує на їх взаємодії, підкреслюючи думку, що робота над технікою ведеться заради музики, тому в свідомості учня не повинні розділятися зміст і технічні прийоми, за допомогою яких можливо цей зміст втілити [147].

Основу інструментально-виконавської діяльності складає виконавська майстерність, формування якої є складним, багаторівневим процесом і виступає вихідною передумовою джерела формування готовності музиканта-

педагога до майбутньої професійної діяльності.

Майстерність ототожнюється вченими з вправністю, мистецтвом, ознакою яких є досконала творча обізнаність особистості щодо предмета діяльності, що характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю вміння майстра, оригінальністю вирішення творчих завдань. Майстерність не виникає сама по собі, вона набувається виконавцем у процесі діяльності, виступає як властивість до суб'єктивного усвідомлення образу об'єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення установлених стереотипів. Майстерність виконавця вдосконалюється в процесі музично-професійної, інструментально-виконавської підготовки, завдання якої полягають у виявленні та оптимальному розвитку творчих прагнень та бажань вихованця.

У вітчизняній педагогіці поняття виконавської майстерності одним із перших конкретизував М. Давидов. На його думку, теоретичні основи формування виконавської майстерності складає широкий спектр положень, а саме:

- єдність композиторського та інтерпретаційного аспектів музичного мислення як основа виконавського мистецтва інтонованого смислу;
- взаємопроникнення напруженості і співнапруженості засобів музичної виразності та інструментальних інтонаційно-виражальних засобів;
- триада виконавських виражальних засобів (темпоритм – динаміка – артикуляція) як основа специфіки виконавської техніки;
- єдність логіки мікроструктури музичного твору з логікою музично-ігрових рухів у виконавському відтворенні нотного тексту;
- слухо-моторне випередження музично-ігрових рухів у виконавській діяльності;
- єдність понять “техніка від смислу” і “техніка від клавіатури”;
- процесуальність динаміки;
- співвідношення понять “емоційний тонус виконавця” і “емоційний тонус реального звучання”;
- співтворчий характер виконавського інтерпретаторського мистецтва;
- художня техніка як явище містке, комплексне, цілісне, багатофункціональне;
- культура почуттів виконавця та органічна єдність емоціонального і раціонального факторів у виконавському процесі [88].

Отже, виконавська майстерність – це характеристика високого рівня виконавської діяльності музиканта, що передбачає здатність до глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні.

Т. Юник трактує виконавську майстерність лише як спроможність інструменталіста впевнено, із необхідною технічною точністю передавати слухачам доцільний емоційно-образний зміст творів. Цей досить обмежений погляд на одну з найголовніших категорій виконавської діяльності приводить до ігнорування художньо-творчої природи виконавської майстерності і

зводить її лише до суто безпомилкової гри [311, 36].

Л.Гінзбург особливу увагу приділяє професійній майстерності, максимальному оволодінню інструментом, можливості добитися досконалої техніки, оскільки техніка в руках виконавця постає важливим виражальним засобом для досягнення певної художньої мети. Він стверджує, що правильне розуміння ролі виконавської майстерності пов'язане з розумінням єдності змісту та форми в мистецтві, єдності ідеї твору та засобів її втілення; наголошує на неможливості відриву техніки від змісту музики, на невиправданості перетворення техніки у самоціль, на неприпустимості одностороннього захоплення виконавцем зовнішньою віртуозністю, заради зовнішнього блиску, хибної афектації [64, 72].

Однак віртуозність, як майстерне володіння технікою, яка необхідна для вираження змісту виконуваного твору, не тільки не заперечується відомими музикантами, але й досягає в їх творчості високого рівня розвитку. Високий ступінь майстерності – це вільне й природне володіння інструментом, коли воно не відволікає глядача і слухача від глибокого сприймання сутності твору. Вибір виконавських засобів виразності в даному випадку цілком залежить від стилю, змісту та характеру твору, а також від розуміння його виконавцем.

Виконавська майстерність трактується як мистецтво втілення композиторського задуму в двох аспектах: тлумачення художньої ідеї й технічне втілення її на високому ступені досконалості (Б.Асаф'єв, Ю. Кремльов, А.Сохор).

Ю.Цагареллі виокремлює чотири блоки майстерності музиканта-виконавця:

а) спрямування на музичне виховання особистості: усвідомлення престижу професії музиканта-виконавця, любов до музики і потреба сценічного самовираження;

б) уміння: комунікативні, гностичні, рухові;

в) знання: загальні й спеціальні;

г) професійно-значущі якості: морально-естетичні, музично-виконавські, загально-музичні [301, 8].

Для того, щоб виховати музиканта-виконавця, необхідно визначити систему якостей, покликаних забезпечити успіх здійснення означеної діяльності. Такий підхід уможлиблює об'єктивний професійний відбір, а також формування виконавської готовності майбутніх фахівців до інструментально-виконавської діяльності методами навчання.

Домінуючою у висловлюваннях багатьох музикантів є думка, що для здійснення виконавської діяльності важливі не тільки наявність таланту, але й глибоких знань, різнобічної культури, значимість усієї особистості виконавця. Зокрема Ф.Бузони у числі необхідних якостей музиканта-виконавця виділив підкорення слухачів своїй виконавській волі, називаючи її "особистим магнетизмом". С.Фейнберг підкреслював причинний зв'язок між поняттями "хороший піаніст", "хороший виконавець", "хороший музикант", і "хороша людина" [290,167]. Аналогічних позицій дотримувався й Г.Нейгауз,

який стверджував, що для справжнього митця-виконавця несумісні обмеженість смаків, відсутність великої музичної культури [202, 87].

На думку Л.Гінзбурга, для творчого відтворення потрібна не тільки глибина і тонкість сприймання (чуттєве сприйняття музики, яке обов'язково осмислюється виконавцем), але й специфічні виконавські дані, певні індивідуальні якості артиста, тобто темперамент і натхнення, творча воля і вільне володіння інструментом. Спираючись на історію виконавства, вчений доводить, що іноді наявність глибокого художнього розуміння твору супроводжується відсутністю необхідних виконавських даних, а блискуча віртуозна обдарованість поєднується з досить низькою інтелектуальністю, обмеженою культурою сприймання; стверджує, що для втілення образу виконавець повинен володіти високою професійною майстерністю, що досягається у постійній праці.

Більшість музикантів-піаністів виступають за такі провідні аспекти творчої діяльності виконавця, як сполучення художньої інтуїції, художньої свідомості, техніки та артистичної волі (О.Гольденвейзер, Г.Коган, Я. Мільштейн, Г.Нейгауз, С.Савшинський, С.Фейнберг та інші). З їх теоретичних досліджень випливає, що у випадку недостатнього розвитку хоча б однієї з цих якостей мистецтво виконання не буде повноцінним.

С.Савшинський стверджує, що виконавські якості концентруються у трьох змістовних групах – художній, технічній та естетичній. До художньої групи автор відносить проникливість, змістовність, артистичність, емоційність виконання, багатство, шляхетність, витонченість його інтонацій; до технічної – високий ступінь майстерності, віртуозність; до естетичної – тембральне та динамічне розмаїття звучання. Відомий педагог-піаніст доповнює характеристику виконавця такими якостями, як вимогливість, відповідальність за свою творчість, спостережливість, ініціативність, здатність до самоспостереження та спостереження за реакцією слухачів, а також підкреслює, що кожний музикант володіє цими якостями від природи, але вони потребують активного розвитку та виховання [267,6].

Ми вважаємо, що найбільш важливими якостями, виокремленими С. Савшинським, є: *проникливість*, що в процесі роботи над твором спирається на широке коло знань та умінь виконавця, а в процесі втілення – на природну щирість; *змістовність*, яка ґрунтується на емоційності, інтелекті та творчій ініціативі виконавця; *артистичність*, що підкоряє слухача “не тільки художніми якостями виконання, але й безпосереднім впливом особистості виконавця – його емоційною волею” [267,6]; *технічність*, що іде від відчуження змісту твору та сприяє його виразності.

Л.Баренбойм, характеризуючи якості виконавця, виділяє творчу пристрасність, або творчу здатність яскраво, емоційно, пристрасно сприйняти художній твір; зосередженість, рельєфне подання, гнучку уяву; творче естрадне самопочуття, загальну та фахову культуру, пов'язану із специфікою даного мистецтва; технічну майстерність.

Аналогічні думки з досліджуваної проблеми висловлюють музиканти інших спеціальностей: Л.Ауер, І.Назаров, Н.Нежданова, Д.Ойстрах, Л.

Собінов, Ф.Шаляпін, І.Ямпольський, які вбачають у творчості виконавця взаємозумовленість світогляду, культури, загальних та фахових знань, досвіду, смаку, уваги, волі, емоцій та техніки.

Е.Скрипкіна, систематизуючи якості виконавця, трактує це явище як складну психофізіологічну єдність усіх якостей та властивостей людини, на які безпосередньо впливають його здібності, освіченість і життєвий досвід, і вважає найбільш необхідними такі якості: ерудицію, високий рівень загальної та фахової культури; творче начало, внесок до виконання свого суб'єктивного, самобутнього; емоційність, яка поєднана з розумом, яскравість почуттів при багатстві асоціацій, швидкість реакції, спостережливість; артистизм, свобода, натхненність виконання; виконавська воля, як бажання та уміння яскраво і переконливо передати свою інтерпретацію слухачеві, вміння захопити та повести за собою; технічність, як вільне володіння зовнішніми виконавськими прийомами [267,10].

Особливої значущості в контексті нашого дослідження набувають думки Б.Асаф'єва щодо повноцінної діяльності музиканта, яка неможлива без виконавської культури. Учений вважав, що музично-виконавська культура має інтонаційну основу й характеризується “чутливим інтелектуалізмом” та “обов'язковим володінням собою” [20, 295]. Він обґрунтовано виокремив дві лінії у виконавській культурі: лінію, співтворчу композитору, і лінію, яка базується на механічному відтворенні нотного запису.

Видатні музиканти неодноразово висловлювалися на користь першої лінії, що ґрунтується на розумінні виконавського процесу як процесу творчого, як активного художнього акту, здатного впливати на широкі кола слухачів. Якщо розглядати виконавство як творчу дію, стає очевидною наявність двох частин: задуму та втілення. Більшість видів художньої творчості мають ту властивість, що аудиторії призначаються не сам процес творчості, а його кінцевий результат (наприклад, картина у живопису, скульптура, художня література тощо), і лише музичне виконавство відкриває аудиторії частину самого процесу художньої творчості – втілення.

Нотний текст твору незмінний, але музика, яка звучить у живому виконавському тлумаченні, кожен раз виступає у новій неповторній якості, тому обов'язок виконавця полягає в тому, щоб, зрозумівши твір, передати слухачам його духовну сутність. І хоча виконавець не має свободи у своїй музично-виконавській діяльності, але в процесі творчого відтворення не може не виявитися його тлумачення даного твору, риси його власного творчого стилю, які, у свою чергу, зумовлені сучасною добою та його середовищем. Для цього виконавець повинен мати високий рівень виконавської культури.

Інструментально-виконавська діяльність стала предметом багатьох педагогічних досліджень у царині професійної підготовки музикантів (Л. Баренбойм, Г.Коган, Б.Кременштейн, Е.Ліберман, А.Малинківська, К. Мартинсен, Я.Мільштейн, В.Натансон, Г.Нейгауз, М.Перельштейн, С. Савшинский, С.Фейнберг, Г.Ципин, А.Щапов).

Автори фундаментальних посібників з розвитку фортепіанної техніки Й.Гуммель та К.Черні органічно пов'язують питання техніки гри із завданнями художнього виконання і музичним розвитком учня.

У працях представників фізіологічного напрямку в теорії піанізму Р. Брейтхаупта та Ф.Штейнхаузена обґрунтована критика рухів, що пропонували представники інших піаністичних шкіл, та зроблено спробу в педагогічному ракурсі викласти основні закони фізіології рухів людини. Ф. Штейнхаузен головне значення у питаннях фортепіанної техніки відводить центральній нервовій системі, осягненню художньої мети рухів. Авторами розроблена раціональна система рухів піаніста, що ґрунтується на наукових даних.

У центрі досліджень представників психотехнічного напрямку Й. Гофмана, Ф.Бузоні, К.Мартінсена знаходився не фізичний бік гри, а те, що Й.Гофман назвав „розумовою технікою” [205, 51], тобто формування умінь аналізувати художні та технічні завдання, що виникають, і втілювати їх у виконанні.

У середині ХХ сторіччя теорія піанізму збагатилася цікавими працями з проблем виховання музиканта-виконавця (Ф.Блуменфельд, О. Гольденвейзер, К.Ігумнов, Г.Коган, Я.Мільштейн, Л.Ніколаєв, Г.Нейгауз, С. Савшинський, С.Фейнберг).

Так, книга „Піанізм як мистецтво” С.Фейнберга присвячена питанням музичної творчості й естетично-педагогічним проблемам виконавського мистецтва, а праця Г.Когана „Біля воріт майстерності” – психолого-педагогічним передумовам успішності піаністичної роботи. Музикант накреслює її стратегічну лінію й наголошує на трьох основних моментах: ясне бачення мети, зосереджену на ній увагу, пристрасну і настійну волю до її досягнення” [205, 103].

Інструментально-виконавська і педагогічна діяльність визначних представників виконавського мистецтва заклала основу й для досліджень у царині музично-педагогічної освіти (Л.Арчажникова, Н.Корихалова, Б. Кременштейн, Є.Куришев, В.Муцмахер, Г.Ципін та інші) .

Так, для здійснення інструментально-виконавської діяльності майбутнім вчителям музики, необхідні такі професійні якості: розвинені загальномузичні, теоретичні знання, уміння й навички роботи над втіленням музичних образів та технікою виконання, здатність сприймати музику через розуміння її змісту та сутності й реалізації в конкретному звучанні [15, 16].

В основу дослідження Г.Ципіна покладена концепція розвивального навчання. Вчений вважає, що специфікою викладання музично-виконавських дисциплін у педагогічних закладах освіти є інтенсивний та всебічний розвиток здібностей студентів у процесі навчання гри на інструменті, розвиток, що трактується як спеціальна, чітко визначена мета [305,3].

В.Муцмахер наголошує на проблемі формування вольових та пізнавальних якостей вчителя музики (емоційна чуйність, цілеспрямованість, наполегливість, особливості уваги, уяви, пам'яті) в процесі індивідуального навчання музично-виконавським дисциплінам [194].

Р.Мойсеєнко стверджує, що у процесі активної навчальної діяльності розвиваються якості, притаманні творчій особистості, а саме: ініціативність, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість. Публічний характер музично-педагогічної діяльності припускає розвиток психологічної витривалості, тобто впевненості в своїх силах, можливостях; здатності керувати своєю поведінкою, настроєм; саморегуляції, рівноваги та витримки [185, 47].

Професійні якості вчителя музики в своїх дослідженнях розглядали О. Краснова-Соколова, Т.Левшенко, В.Муцмахер, Г.Найдьонишева та інші.

Зокрема, Т.Левшенко досліджує питання формування естетичної спрямованості особистості студента, що, на думку автора, ґрунтується на таких інтегративних якостях, як естетичний тезаурус, емпатія, креативність, педагогічний артистизм. О.Краснова-Соколова розглядає такі професійні якості вчителя-музиканта: музичну пам'ять, увагу, сприймання та вокальний слух; Г.Найдьонишева – музичність, емоційність, артистизм, емпатію, рефлексію. Професійні якості вчителя музики, за Г.Найдьонишевою, - це складні особистісні утворення, що забезпечують успішність музично-педагогічної діяльності, центральною ланкою яких є наявність комплексу інтегральних якостей, спрямованих на реалізацію процесу спілкування засобами музичного мистецтва.

Серед інтегральних якостей майбутнього вчителя музики найбільшу увагу, на думку О.Рудницької, привертають комунікативність, емпатія, креативність та рефлексія [256, 61].

Творча діяльність учителя музики в сучасних умовах, стверджує В. Андрющенко, потребує таких якостей, як швидке орієнтування в різних умовах, рухливість уявлення, тонка чуттєвість, терпимість, усталеність в діяльності, що особливо яскраво виявляються у виконавській діяльності на музичних інструментах, зокрема фортепіано. С.Єгорова також вважає, що творчі якості знаходять найбільший розвиток у процесі власної інтерпретації твору, а процес реалізації твору (інтерпретація) міцно пов'язаний з процесом формування готовності до інструментально-виконавської діяльності [10].

Д.Зарінь розглядає творчу діяльність педагога-музиканта як основу піаністичної культури. Дослідник виділяє в ній два напрямки: перший - розвиток теоретичного мислення в процесі вивчення проблем музичної педагогіки; другий - формування художньої активності студентів у реальній практиці. На думку Д.Заріня, до розуміння сутності феномена, що розглядається, можуть наблизити:

а) заглиблення в різні види та функції музичного мистецтва (художня та побутова музика, її естетичний та фізіологічний вплив, професійне та аматорське музикування тощо);

б) спеціально спрямована діяльність, яка, з одного боку, має характер навчання, а з другого - є складовою загальної культури піаніста;

в) перехід від однієї форми існування музичного твору до іншої (існування твору в уявленнях внутрішнього слуху, живому виконанні, нотному запису, звуку - та відеозапису).

Учений наголошує на необхідності усунення суперечностей між метою виховання художньо-творчої особистості та формуванням компетентного фахівця-виконавця, тобто суперечності між художнім процесом та піаністичною культурою як об'єктом, що існує поза особистісним досвідом кожного з її учасників [102,78].

Аналіз науково-методичної літератури з означеної проблеми, пошуки шляхів удосконалення інструментально-виконавської підготовки майбутнього музиканта-педагога дали поштовх для розгляду культурологічних концепцій у контексті нашого дослідження.

Н.Згурська, спираючись на класифікацію художньо-виконавської культури, запропонованої Г.Гільбурдом, вважає, що в суспільстві музично-виконавська культура функціонує як система, до якої входять: *динамічний суб'єкт культури* – особистість виконавця; *динамічний об'єкт культури* – особистість слухача; *різноманітні види їхньої діяльності* щодо створення, розповсюдження, споживання виконавських цінностей; *цінності виконавської культури* (зразкові інтерпретації); *заклади та соціальні інститути*, що забезпечують їхнє функціонування. Дослідниця формулює поняття “музично-виконавська культура вчителя” і подає його як динамічне інтегративне утворення, що передбачає здатність розкривати, відтворювати в процесі інтерпретаторської діяльності зміст музичного твору та доносити його до учнів у художньо-досконалій формі. Вона стверджує, що музично-виконавська культура вчителя характеризує рівень особистісного, професійного розвитку, прагнення до самовдосконалення.

На її думку, музично-виконавська культура вчителя включає такі структурні елементи: *мотиваційність, оцінність, обдарованість, тезаурус і творчу самостійність*.

Під мотиваційністю розуміється спонукальна сила особистості вчителя, що регулює його поведінку, націлюючи на саморозвиток й самовдосконалення на рівні усіх складових компоненту (мотиви самовдосконалення, потреба в інтерпретації музичних творів, інтерес до навчання тощо).

Оцінність передбачає особистісний аспект музично-виконавської культури вчителя, що виражається у ціннісних уявленнях щодо музичного мистецтва, усвідомлених завданнях естетичного виховання школярів. До складу компоненту входять музично-естетичні оцінки, виконавські ідеали, переконання в сфері професійної підготовки, що пов'язані з досвідом музичного сприймання та виконавської творчості вчителя.

Під обдарованістю виступає комплекс здібностей, що поділяються на музичні (музичний слух, пам'ять, мислення, уявлення, почуття ритму, емоційна чутливість до музики) і виконавські (артистизм, виконавська воля, стійкість до екстремальних умов, здатність до інтонаційної активності внутрішнього слуху, техніко-психомоторні здатності тощо).

Наступний компонент – тезаурус – концентрує індивідуальний професійний досвід учителя, в якому закріплюються професійно-виконавські знання, а саме: знання основних положень теорії музично-виконавського

мистецтва, можливостей музичного сприйняття учнів різного віку, стилістичних особливостей творів, методики опрацювання музичних творів.

Творча самостійність припускає перехід на рівень продуктивних дій. Цей компонент, стверджує Н.Згурська, відображує найвищий рівень розвитку особистості й характеризується прагненням та умінням без сторонньої допомоги знаходити нові засоби для реалізації встановленої мети.

Інтерпретаторська діяльність виступає значущим фактором формування музично-виконавської культури, відбиває суттєві риси культурних явищ і виражається в характерних для неї динамічних процесах удосконалення, а від інтенсивності інтерпретаторської діяльності в умовах навчально-виховного процесу у вузі залежить ефективність формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя.

Умови впровадження інтерпретаційної діяльності в процесі виконавської підготовки, поділяються на об'єктивні (оптимальна організація самостійної роботи майбутніх учителів; поліпшення матеріальної забезпеченості аудиторій, розширення нотних фондів бібліотеки) та суб'єктивні (розвиток творчої самостійності, виконавських здібностей, підвищення мотивації самовдосконалення, формування ціннісних уявлень про музичне мистецтво, розширення тезаурусу). Дослідження Н.Згурської представляє значний інтерес для нашої дисертаційної роботи, але в ньому прерогативними складовими музично-виконавської культури виступають інтерпретаційна діяльність та розвиток творчої самостійності, що значно обмежує функціональний спектр цього феномену [103,11].

Отже, інструментально-виконавська діяльність як повноцінний вид художньої творчості має свої особливості, зумовлені рівнем сформованості особистісних якостей виконавця, специфікою художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю цього виду мистецтва. Інструментально-виконавська діяльність педагога-музиканта - складний, багатоплановий процес, що потребує постановки, вивчення та розв'язання цілої низки методологічних і методичних проблем.

1.2. Науково-методичні засади формування готовності до інструментально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики.

Формування у майбутніх учителів готовності до інструментально-виконавської діяльності є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки вищої школи. Саме у вузі в процесі навчання закладаються основи інструментально-виконавської культури та майстерності, що сприяють професійній досконалості та готовності до майбутньої діяльності. Така готовність дає можливість молодому педагогу-музиканту впевнено почувати себе у професійній діяльності.

Аналіз музично-педагогічних досліджень свідчить про зростання уваги вчених до питань інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики (О.Абдулліна, Л.Арчажникова, Ю.Бай, Н.Біла, Р.Верхолаз, Є

.Йоркіна, І.Зязюн, З.Квасниця, В.Крицький, І.Мостова, В.Муцмахер, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, Є.Скрипкіна, Г.Ципін, О.Щербініна, Т.Юник та ін.). Накопичено значний науковий і практичний матеріал, який безпосередньо чи опосередковано відбиває також різноманітні грані проблеми формування готовності педагога-музиканта до майбутньої професійної діяльності, зокрема інструментально-виконавської. Як показало її вивчення загострилася суперечність між новими вимогами, що ставляться до змісту сучасної музично-педагогічної освіти, і недостатнім рівнем сформованості готовності випускників вищих навчальних закладів педагогічної освіти до професійної діяльності.

1.2.1. Готовність до інструментально-виконавської діяльності як властивість особистості музиканта.

Розглянемо сутність *готовності* як властивості особистості.

У психології *готовність до діяльності* розглядається як якісно новий стан і властивість особистості, що зумовлює психологічну стійкість цієї діяльності й широко висвітлюється у теорії та практиці соціальної, інженерної, педагогічної, військової, спортивної психології. Готовність до певних видів діяльності досліджували А.Гандюшкін, М.Дяченко, Л.Кандибович, М.Левітов, В.Моляко, О.Проскура, В.Пушкін, А.Пуні, Л.Разборова, Д.Узнадзе та ін.

Розглядаючи готовність як передумову виконання будь-якої діяльності, вчені визначають її як активнодіючий стан особистості, що віддзеркалює зміст поставленого завдання та умови його виконання. Такими умовами дослідники вважають ступінь складності завдань, новизну і проблемний характер, обставини діяльності (умови, ситуація), особливості її стимуляції, мотивацію і прагнення до досягнення результату, оцінку вірогідності його досягнення, самооцінку власних можливостей, попередній досвід переживань нервово-психічних станів, здатність до самоконтролю і саморегуляції стану готовності.

За твердженням В.Моляки, основою загальної готовності виступає рівень життєдіяльності з її фізіологічними механізмами (динамічні стереотипи, функціональні системи, домінантні стани). Адекватним поняттям загальної готовності виступає *поняття установки як стану готовності* до певної активності, спрямованої на задоволення тієї чи іншої потреби. Структура готовності, на його думку, є динамічним утворенням, закономірності будови якої визначаються предметним змістом конкретного виду діяльності. Використовуючи в якості методологічної установки концепцію системного підходу, вчений формулює психологічну готовність як складне особистісне утворення, як багаторівневу і багатопрошаркову систему якостей і властивостей, що у поєднанні дозволяють певному суб'єкту більш чи менш успішно виконувати конкретну діяльність [186, 24].

На думку Д.Узнадзе, установка акумулює минулий досвід, опосередковує стимулюючу дію зовнішніх умов і зрівноважує відношення суб'єкта з середовищем [285, 112].

До феномену готовності входить ціла низка різнобічних ознак установки: активація окремих психологічних функцій та глибших зрушень, що зачіпають розвиток особистості в цілому; взаємовідношення компонентів системи установок, які виникають симультанно або сукцесивно у різних галузях пристосувальної діяльності людини; потенційна схильність суб'єкта до дії й актуальне регулювання її динаміки; елементи неусвідомленої діяльності суб'єкта та акти його свідомої поведінки; зв'язок із категоріями реакції, стимулу, мотивації тощо. О.Рудницька стверджує, що адекватне розкриття уявлень щодо установки можливе лише з позицій концепції функціональної структури діяльності, яка дає змогу підкреслити, що установка не лише зумовлює готовність до розвитку активності певного типу, а й спричиняє високий рівень організованості та узгодженості процесів, на котрі поширюється її регулюючий вплив. Цю характерну функцію установки можна спостерігати як в елементарній моториці й рецесії, так і в складніших процесах цілеспрямованих дій, тобто в процесах семантичного плану, якими є музична діяльність і поведінка в їх власне соціально-психологічному смислі [256, 78].

Готовність може виявлятися на фоні короткочасних і довготривалих психофізіологічних станів суб'єкта. *Готовність розрізняють як звичайний, робочий, оптимальний психофізіологічний стан, що супроводжує будь-яку діяльність, яка здійснюється у нормальних умовах.* За підвищеної готовності спостерігається понаднормативне функціонування всіх систем організму, що зумовлюється вірогідними характеристиками інформаційного оточення; за зниженої - спостерігається неготовність суб'єкта до ефективного вирішення завдань.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях структура готовності визначається як *психологічна готовність*, що передбачає свідоме ставлення до діяльності виходячи з власних здібностей і можливостей; як *практична готовність*, тобто потенційна можливість оволодіння системою професійних знань, умінь та навичок; як *моральна готовність*, що ґрунтується на усвідомленні професії вчителя, на позитивному ставленні до майбутньої діяльності, на прагненні до максимального використання власних сил та можливостей у майбутній професійній діяльності.

Питання психологічної готовності до різних видів педагогічної діяльності набули самостійного статусу, окреслили царину власних понять, визначили шляхи розвитку, суттєво розширили межі дослідження цього феномену в працях А. Деркача, Г.Костюка, А.Петренка, В. Сластьоніна, В. Щербини та ін.

У педагогіці про актуальність проблеми готовності свідчать дослідження С.Ніколаєнка (готовність майбутнього вчителя до практичної діяльності), Л.Бочкарьова (готовність музикантів-виконавців до публічного

виступу), М.Веселовської, Н.Комишевої, Т.Левшенко (професійно-естетичної готовності вчителів), Г.Астахової, Г.Черушевої, Т.Зотєєвої (готовності до музично-естетичного виховання школярів), Т.Смірної (готовності до диригентсько-хорової діяльності).

З позицій системного аналізу опосередковано аналізують проблеми професійної готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності К. Дурай-Новакова, М.Дяченко, Л.Кандибович, В.Крутецький, С.Ніколаєнко В. Сластьонін та інші.

Поділяючи думку К.Дурай-Новакової про те, що поняття професійної готовності до педагогічної діяльності є водночас категорією теорії особистості й теорії діяльності, С.Ніколаєнко вважає доцільним виокремлення у структурі цілісної системи професійно-педагогічної готовності двох підсистем:

- 1) довготривалої, яку трактує як категорію теорії особистості;
- 2) ситуативної, що розглядається як категорія теорії педагогічної діяльності.

Підсистема довготривалої професійно-педагогічної готовності є стійким комплексом особистісних, суб'єктних та індивідуальних професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності у багатьох ситуаціях. Дана система діє постійно, виступаючи в якості суттєвої передумови регуляції педагогічної діяльності.

Підсистема ситуативної професійно-педагогічної готовності є активnodіючим станом особистості, динамічну структуру якої складають мотиваційний, пізнавально-орієнтаційний, операційно-діючий, емоційно-вольовий і оцінний компоненти. С.Ніколаєнко відносить структуру ситуативної професійно-педагогічної готовності до типу функціональних структур, що виникають та ідентифікуються не самі по собі, а у нерозривному зв'язку із структурою зовнішньої взаємодії [207, 9].

Теорію і практику формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності розглядають А.Линенко, В.Смирєнський, П. Харченко. У своєму ґрунтовному дослідженні, узагальнюючи різні підходи до визначення суті поняття готовності, А.Линенко вважає її складним, багатогранним явищем і розуміє як внутрішній зміст, що виражається в єдності різноманітних властивостей і відносин. Цьому найповніше відповідає розуміння готовності як інтегрованого системного утворення особистості, що характеризує її вибіркoву прогнозуючу активність при підготовці та включенні до діяльності. Готовність виникає в результаті певного досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до

діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у даній діяльності. Дослідниця розглядає готовність з точки зору якісної підготовленості суб'єкта до педагогічній діяльності, вважає готовність, з одного боку, *особистісною* (емоційно-інтелектуальною, волевою, мотиваційною, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування власними почуттями, мобілізацію сил, подолання невпевненості, побоювання тощо); з іншого - *операціонально-технічною*, що включає інструментарій педагога (його професійні знання, вміння, навички, способи і засоби педагогічного впливу) [163,29].

У зв'язку з цим більшістю дослідників визначається структура готовності, що передбачає наявність таких компонентів: мотиваційного (відповідальність за виконання завдань), орієнтаційного (знання й уявлення про особливості й умови діяльності, вимоги до особистості), операційного (володіння способами та прийомами діяльності; необхідними знаннями, вміннями, навичками; процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення), волевого (самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається процес діяльності), оцінного (самооцінка власної підготовки і її відповідності процесу вирішення професійних завдань).

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем *готовності до діяльності* дозволив зробити такі висновки:

готовність до діяльності – інтегративна якість особистості, що включає мотиваційний, орієнтаційний, операційний, волевий, оцінний компоненти;

структура готовності адекватна структурі майбутньої діяльності;

формування готовності студентів до майбутньої діяльності – це керований процес, який передбачає передачу знань і умінь інтелектуальної та практичної діяльності, формування прийомів творчої діяльності,

загальнонаукову і загальнокультурну підготовку, оволодіння всіма аспектами обраного фаху, адаптацію до умов сучасної школи;

формування готовності відбувається як процес оптимізації професійної підготовки.

Враховуючи багатогранність підходів до проблеми формування готовності до інструментально-виконавської діяльності й відсутність єдності у її трактовці, ми визначилися з основним змістом дефініції „*готовність до інструментально-виконавської діяльності*”. Це складне особистісне утворення ми розуміємо як *домінантний стан особистості, який характеризується позитивною установкою на інструментально-виконавську діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, виконавською культурою і виконавськими якостями, що продуктивно реалізуються в цій активній діяльності*.

Аналіз багатовекторного спектру розуміння цього складного поняття, його компонентної структури дозволив виокремити основні компоненти готовності до інструментально-виконавської діяльності, а саме: мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний та операційний.

Мотиваційно-вольовий компонент включає стійку зацікавленість майбутньою професією; розвиток мотиваційної сфери, що формує установку на інструментально-виконавську діяльність; управління вольовою сферою, котра ґрунтується на мотивації й коригує діяльнісне ставлення до навчання.

Когнітивно-аналітичний компонент визначається необхідністю накопичення системних теоретичних знань, категоріально-понятійного фонду; розвитком аналітичного та активізацією виконавського мислення з усіма його виявами в єдності з професійно необхідними якостями, що свідчать про придатність до інструментально-виконавської діяльності, забезпечують самореалізацію у ній.

Креативний компонент складає розвиток художньо-творчих умінь (музично-виконавських, імпровізаційних), які у свою чергу формують професійно важливі якості – емпатію, артистизм, рефлексію, самостійність, творчу активність, ініціативність.

Ціннісно-орієнтаційний компонент зумовлює необхідне формування рефлексивних нормативно-регулятивних механізмів (ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів) оцінної діяльності, яка ґрунтується на прийнятій в суспільстві системі цінностей і соціальному досвіді.

Операційний компонент акумулює застосування технологічного арсеналу, оперування набутими знаннями та вміннями, використання раціональних технологічних прийомів у процесі роботи над твором і в процесі його виконання.

Слід наголосити на тісному взаємозв'язку і взаємозалежності означених компонентів (див. додаток А). Рівень готовності залежить від ступеня інтеграції всіх структурних компонентів, розуміння важливості й необхідності майбутньої професійної, а саме інструментально-виконавської діяльності. Результативності формування готовності значною мірою сприятиме активізація творчих сил студентів, створення відповідного мотиваційного середовища та необхідних педагогічних умов.

1.2.2. Проблеми формування готовності до інструментально-виконавської діяльності у майбутніх учителів музики.

Кожна педагогічна **проблема**, що знаходиться в центрі уваги дослідників , є усвідомленим протиріччям між усталеною системою навчальної роботи у будь-якої ланці освіти, і результатами виконання тих завдань, які вона

вирішує. Отже, проблема усвідомлюється педагогом-дослідником чи практиком як суперечність, що потребує розв'язання.

З філософської точки зору категорія „проблема” розуміється як складне теоретичне або практичне питання, що потребує визначення і вирішення; клас знань, виділених за ознаками їхньої практичної значущості й ступенем складності. Для наукової проблеми характерне усвідомлення суперечності між знанням і дійсністю або *суперечності* в самому знанні [295,536]. Психологи розглядають це поняття як усвідомлену суб'єктом неможливість подолання на основі існуючих знань та досвіду труднощів та *суперечностей*, що виникають; як ситуацію, яка розкривається через протилежні позиції у поєднанні будь-яких явищ, об'єктів, процесів і потребує свого вирішення, адекватної дії [235, 292].

Як філософська категорія „суперечність” відбиває відношення взаємовиключення й взаємозаперечення між протилежними сторонами, властивостями та тенденціями, об'єктивно притаманними всім явищам матеріального та духовного світу, які є внутрішнім джерелом їхньої зміни й розвитку [295, 674]. Вирішення суперечності – це розрив єдності протилежних сторін, усунення однієї з протилежностей, що означає заперечення попереднього буття явища, якісне зрушення. Філософи виділяють внутрішні та зовнішні, суттєві й несуттєві, основні й неосновні суперечності. Вирішальне значення мають внутрішні суперечності, притаманні сутності певної системи.

У кожному явищі є багато суперечностей, тому для пізнання його суті важливим є виділення: а) головної суперечності, яка визначає розвиток і вирішення всіх інших суперечностей, зумовлює перехід явища в нову якість; б) визначальної сторони суперечності, яка зумовлює напрям розвитку і характер вирішення суперечності [249,203].

Педагогічні проблеми формування готовності до інструментально-виконавської діяльності є закономірним відображенням тих суперечностей, що виникають між зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутнього вчителя музики й усталеною практикою навчання у вищому навчальному закладі; між теоретичною та виконавською підготовкою студентів і їх здатністю реалізувати набуті знання та вміння у професійній діяльності; між необхідністю формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності і відсутністю в системі підготовки педагогів-музикантів відповідного методичного забезпечення.

У контексті нашого дослідження розглянемо проблеми, пов'язані з формуванням готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності.

Для розуміння усталеного механізму навчально-виконавського процесу, а також можливостей формування готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності, ми проаналізували сучасні програми з основного інструменту (фортепіано), підготовлені у різний час і на які орієнтуються музичні факультети педагогічних вузів (Л.Арчажникової і Т.Євсєєвої, Р.Верхолаз і Е.Новикової, Г.Падалки і Н.Плешкової).

Усі автори програм сходяться на думці, що інструментально-виконавська підготовка вчителя має посідати важливе місце в структурі фахових дисциплін і надають особливе значення курсу “Основний музичний інструмент”.

Як бачимо з таблиці 1.2.1., усі програми ставлять за мету підготувати студентів до вільного використання музичного інструменту при проведенні уроків музики та позакласної музично-виховної роботи в загальноосвітній школі, а також виховати освічених фахівців, здатних розкрити художній зміст творів за допомогою відповідних засобів виразності, які володіють необхідними уміннями самостійної роботи та підготовлені до практичної виконавської та педагогічної діяльності [229, 230, 231].

Автори програм з основного музичного інструменту наголошують на таких завданнях:

формування музично-педагогічної майстерності, тобто набуття певної виконавської свободи, без якої неможливе проведення уроків музики;

виховання творчого підходу до завдань виконання; художньо-виконавський розвиток студента, тобто використання знань типових ознак музики різних стилів, епох та форм фортепіанного письма для розкриття художнього змісту на основі точного прочитання тексту і власного виконавського досвіду;

накопичення виконавського “фонду”, тобто володіння різноманітним художнім репертуаром, постійне його розширення, створення репертуарного фонду для майбутньої самостійної роботи;

виховання навичок самостійної роботи й опрацювання репертуару, що включений до шкільних програм;

оволодіння методикою викладання фортепіано у загальноосвітніх закладах;

готовність до майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Отже, під час навчання майбутні вчителі музики повинні оволодіти певним комплексом умінь: досить вільно використовувати інструмент у різних видах діяльності, тобто виразно і професійно виконувати музичні твори світової фортепіанної літератури та їх фрагменти з урахуванням вікових особливостей сприймання шкільної аудиторії; добирати необхідні музичні приклади для проведення уроків, бесід, дискусій з проблем мистецтва, лекцій-концертів; перекладати для фортепіано фрагменти симфонічної, оперної і балетної музики, а в разі потреби робити полегшені переклади фортепіанної фактури; застосовувати на практиці досягнення передової фортепіанної методики з урахуванням сучасних вимог [229, 230, 231].

Таблиця 1.2.1.

Порівняльна таблиця програм з основного музичного інструменту

| | | | |
|---|---------------|-------------|-------------------|
| А | Г.Падалка, Н. | Р.Верхолаз, | Л.Арчажнікова, Т. |
| В | Плешкова | Е.Новікова | Євсєєва |
| Т | К.,1991 | М.,1989 | М.,1983 |
| О | | | |

| | | | |
|--|---|--|---|
| р | | | |
| М е т а К у р с у | Підготовка студентів до вільного використання інструменту при проведенні уроку та позакласної музично-виховної роботи в загальноосвітній школі | Виховання освічених фахівців, які володіють основними навичками гри на музичному інструменті, здатні розкрити художній зміст творів за допомогою відповідних засобів музичної виразності; які мають необхідні навички самостійної роботи над педагогічним та концертним репертуаром, готові до практичної виконавської та педагогічної діяльності. | Формувати готовність залучати учнів до скарбів музичного мистецтва, виховуючи їхні художні смаки на кращих зразках світової класики та сучасної музичної культури, максимально розвивати музичні нахили дітей, їх потреби, інтереси і здібності. |
| З а в д а н я К у р с у | <ul style="list-style-type: none"> - художньо-виконавський розвиток студентів; - формування музично-педагогічної майстерності майбутніх вчителів; - виховання творчих здібностей студентів; - накопичення виконавського “багажу” для проведення всіх видів музично-виховної та музично-пропагандистської роботи; - оволодіння методикою викладання фортепіано у загальноосвітніх закладах. | <ul style="list-style-type: none"> - набуття музично-виконавської свободи, без якої неможливе проведення уроків музики; - оволодіння різноманітним художнім репертуаром, постійне його розширення, створення репертуарного фонду для майбутньої самостійної роботи; - виховання у процесі гри на фортепіано творчого ставлення до методики роботи з дітьми; - оволодіння методами творчого підходу до завдань виконавства та інструментальної педагогіки; - розуміння найбільш типових рис музики різних стилів, епох, нац. шкіл та художніх напрямків; - формування уявлень про комплексний розвиток композиторської, виконавської, педагогічної майстерності видатних музикантів; - підготовка до виконання музично-просвітницьких функцій за допомогою фортепіано. | <ul style="list-style-type: none"> - вивчення різноманітних спеціальних програм, що передбачають оволодіння професійними навичками; - знайомство з різними стилями та формами фортепіанного письма, виховання уміння розкривати художній образ музичного твору на ґрунті точного прочитання нотного тексту і власного виконавського досвіду; - виховання навичок самостійної роботи над музичним твором; - робота над репертуаром, що включений у шкільні програми слухання музики. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| К о м п л е к- с н а б у т- и х у м і- н ь п і д- ч а с н а- в ч а- н н я | <ul style="list-style-type: none"> - самостійно розучувати фортепіанні твори різних епох, художніх напрямків, стилів і жанрів; - виразно виконувати музичні твори та їх фрагменти з урахуванням вікових особливостей сприймання шкільної аудиторії; - давати образні словесні пояснення до зразків музичного мистецтва, емоційно і дохідливо розповідати школярам про музику; - відбирати необхідні музичні приклади для проведення бесід, дискусій з проблем мистецтва, лекцій-концертів тощо; - перекладати для фортепіано фрагменти симфонічної, оперної, балетної музики, а у разі потреби - полегшені переклади фортепіанної фактури; - підбирати на слух музичні мелодії з акомпанементом; - використовувати дитячі музичні інструменти для аранжування музичних п'єс. | <ul style="list-style-type: none"> - досить вільно використовувати інструмент у різних видах діяльності на уроці музики (виконання п'єс – цілком і фрагментів, ілюстрацій до роз'яснення нового матеріалу, акомпанемент співу); - уміти виконувати інструментальні п'єси в більш широкій аудиторії, тобто виконувати функції музиканта-просвітника; - бути готовим вести заняття з фортепіано у студіях, гуртках тощо, з урахуванням специфіки роботи; - максимально використовувати інструмент у позакласній роботі; - уміти виступити в якості концертмейстера (хору, солісту, танцювальному колективу); - набуті навичок читання нотного тексту, тобто вміти вільно орієнтуватися у незнайомому музичному тексті. | <ul style="list-style-type: none"> - на високому професійному рівні проводити уроки музики у всіх класах загальноосвітньої школи; - вільно володіти інструментом (фортепіано), тобто вміти виконувати сольні твори світової фортепіанної літератури, що рекомендовані шкільною програмою для слухання; - акомпанувати, брати участь в ансамблях, вести різні види позакласної роботи, пов'язаної з естетичним вихованням школярів; - знати методику викладання гри на фортепіано з урахуванням специфіки роботи в загальноосвітній школі та пед. училищі, засвоїти методи роботи з дітьми та учнями старшого віку; - застосовувати на практиці у відповідності з сучасними вимогами досягнення передової фортепіанної педагогіки та методики; - бути натхненником та організатором усіх видів музичної творчості учнів. |
|--|---|--|---|

Програми містять орієнтовні та конкретизовані за рівнями складності варіанти індивідуальних планів, репертуарні списки творів, що вивчаються, рекомендації з ескізного опрацювання творів та самостійної практичної роботи з накопичення фортепіанного репертуару.

Так, у програмі Л.Арчажнікової і Т.Євсєєвої особлива увага приділяється розвитку творчої професійної самостійності студента, напрацюванню свідомого ставлення студента до музичного мистецтва, розширення його світогляду, розвитку художньої індивідуальності, досконалості слухової уваги і самоконтролю, навчанню раціональним методам роботи над твором [

231, 4-5].

У програмі, складеній Р.Верхолаз і Е.Новіковою, чітко визначається місце „Основного музичного інструменту” в структурі професійної діяльності вчителя музики, науково обґрунтовується і практично підтверджується лінія професійної орієнтації майбутнього вчителя в рамках даної навчальної дисципліни. Наголошується на необхідності максимального розширення і поглиблення міжпредметних зв'язків курсу з іншими фаховими дисциплінами (концертмейстерським класом, методикою музичного виховання та ін.) [229, 36].

В основу програми Г.Падалки і Н.Плешкової покладений принцип цілісного підходу до формування професійних засад підготовки майбутнього вчителя музики в єдності трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного та піаністичного. Дуже цікавим, на наш погляд, є розділ V програми – “Творчі завдання”, в якому акцентується увага на творчому підході до явищ музично-педагогічної практики (перекладання фрагментів оперно-симфонічної музики для виконання на фортепіано та адаптація складної фортепіанної фактури відповідно до власних індивідуальних піаністичних можливостей студента, підбір на слух музичних зразків та аранжування фортепіанних п'єс за допомогою дитячого інструментарію) [230, 18].

Поряд з багатьма позитивними рисами вказаних програм (оригінальне викладення змісту програми, цікава структурна побудова за специфічними різновидами музично-педагогічної діяльності у школі), недоліками ми вважаємо складність запропонованого репертуару, зорієнтованого здебільшого на студентів, що мають довузівську спеціальну музичну освіту (музичні училища).

Аналіз означених програм з “Основного музичного інструменту” дав змогу, поряд з безперечними перевагами, вирізнити окремі аспекти, які ускладнюють процес формування готовності до інструментально-виконавської діяльності педагога-музиканта. Серед них: недостатня орієнтація на формування готовності до інструментально-виконавської діяльності в процесі інструментальної підготовки, специфіку сприйняття школярами творів музичного мистецтва, що виявляється у доборі навчального репертуару для студентів; відсутність детально розроблених списків творів українських та сучасних зарубіжних композиторів, недостатня диференційованість підходу до складання індивідуальних планів та програм студентів.

Аналогічну точку зору висловлює Г.Ніколаї, справедливо стверджуючи, що існуючі програми музично-педагогічних факультетів з окремих виконавських дисциплін, зокрема основного інструменту, так чи інакше віддзеркалюють потребу в отриманні високопрофесійних учителів музики загальноосвітньої школи. Однак проектування змісту виконавської підготовки не завжди спирається на системно-структурний аналіз і здійснюється без взаємозв'язку з різними формами організації навчальної діяльності студентів. У свою чергу, методичні розробки, спрямовані на

вдосконалення навчального процесу з виконавських дисциплін, розглядають лише поодинокі організаційні моменти, але в цілому форма організації навчання залишається незмінною. Аналіз стану виконавської підготовки, на думку Г.Ніколаї, показує необхідність її кардинального поліпшення, оскільки випускники музично-педагогічних факультетів у власній професійній діяльності часто виявляють музично-виконавську безпорадність, не можуть перенести навчально-виконавські уміння на сферу професійної діяльності вчителя музики [203, 8].

З метою оптимізації шляхів вдосконалення професійної підготовки в науково-методичній літературі широко розглядається проблема розробки моделі майбутнього музиканта-педагога. Це своєрідний еталон фахівця, який повинен відповідати вимогам програм з “Основного музичного інструменту”, акумулювати той потенціал, що припускає успішність функціонування майбутнього спеціаліста.

Гіпотетичні моделі майбутнього спеціаліста (Л.Арчажникова, Н. Гришанович) передбачають наявність системи загальнопедагогічних та фахових знань, умінь та навичок учителя; таких напрямків у його роботі, як організаційний, пізнавальний, емоційний, дослідницький, а також вимог, що відбивають зміст музично-виконавської спеціальної підготовки [17; 83, 14].

О.Ростовський, розглядаючи компоненти усталеної дидактичної моделі професійної підготовки вчителя музики (мета, зміст, форми і методи організації навчальної діяльності студентів, її стимулювання, контроль, аналіз і оцінка результатів навчання), що реалізується безпосередньо в навчальному процесі, стверджує: якщо зміст і методи навчання не передбачають мети подальшого розвитку студента, не визначають, яких якостей він має набути у навчальній діяльності, то таке навчання виявляється неефективним. Метою професійної підготовки майбутнього вчителя музики має бути формування його музично-педагогічної культури як синтезу психолого-педагогічних і фахових знань і вмінь, загального розвитку і професійних якостей, стилю поведінки і діяльності. Крізь призму визначеної мети він розглядає зміст музично-педагогічної освіти, яка є ядром професійної компетенції вчителя музики; підкреслює вирішальне значення наявності не стільки обсягу знань, скільки їх глибини й системності, тобто не максимуму знань, а їх мобільності, гнучкості і достатності для викладання музики в школі [250, 17].

Цей висновок має важливе методологічне значення, оскільки спрямовує забезпечення цілісності навчального процесу у вузі, розвитку особистості майбутнього вчителя музики, зокрема, формуванню у нього готовності до інструментально-виконавської діяльності.

А.Малинківська, систематизуючи й аналізуючи особистісні й професійні комплекси установок, спрямувань, здібностей, якостей, мислення, знань, умінь і навичок випускника, пропонує моделі музиканта-педагога двох типів: *констатуючу* та *прогнозуючу*. Констатуюча модель є відображенням реальної підготовки випускника, прогнозуюча – “ідеального фахівця”. Порівняння та співвідношення вказаних моделей дає можливість виявити

коло проблемних питань щодо вдосконалення навчального виховного процесу в період навчання у вузі [169, 26].

Г.Падалка, аналізуючи проблеми професійної підготовки вчителя музики, виокремлює в музичній педагогіці три напрямки досліджень. Перший напрямок - дослідження питань естетичної спрямованості підготовки вчителя музики у педагогічних вузах [217, 66]. Дослідження цього напрямку пов'язані з підвищенням музично-естетичної культури майбутніх педагогів, засвоєнням знань, умінь та навичок виразного художнього виконання музичних творів, розвитком естетичних потреб, оцінок, смаків (Л.Арчажникова, І.Лисовська, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.).

Другий напрямок складають дослідження, пов'язані з проблемами навчання студентів музично-педагогічних факультетів. Дослідники зосереджуються на пошуках шляхів оптимізації навчального процесу, його відповідності майбутній професійній діяльності студентів у школі (Е.Абдулін, З.Квасниця, Л.Коваль, В.Ражников, Л.Рапацька, О.Ростовський, Н.Тихомирова, Г.Ципін та ін.).

До третього напрямку увійшли дослідження науково-методичних засад викладання окремих дисциплін, найрізноманітніших питань фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта (Л.Арчажникова, В.Муцмахер, Л.Смирнова, І.П.Кулясов та ін.).

Зрозуміло, що у контексті нашого дослідження неможливо охопити всі проблеми професійної підготовки, тому ми зробимо акцент на проблемах, що віднесені до другого і третього напрямків.

Питання єдності вимог до змісту підготовки та професійної діяльності вчителя музики, і пов'язані з цим проблеми досліджуються в працях Л.Арчажникової, Н.Белової, Ж.Дебелої, Н.Згурської, О.Краснової-Соколової, Є.Куришева, Т.Левшенко, І.Мостової, В.Муцмахера, Г.Найдьонишевої, Г.Ніколаї, О.Отіч, Г.Падалки, Н.Плешкової, Г.Побережної, О.Ростовського, О.Рудницької, Г.Саїк, Г.Ципіна, В.Шульгіної, О.Щолокової.

Цілий спектр проблем у процесі фахової підготовки, вважає В.Семиченко, виникає внаслідок неупорядкованих відношень між двома системами – навчально-виховного процесу вузу і професійною діяльністю педагога. Студенти включені до роз'єданого на окремі предмети, якісно різноманітного навчального процесу, що задає власні детермінуючі фактори, стимулює певні тенденції розвитку особистості. При цьому здебільшого переважає тенденція елективного наповнення навчальних планів новими предметами, ніж інтеграційні процеси, що коректно дозволяють переборювати смислові та змістові перепони між навчанням і професійною діяльністю. Інтеграція здійснюється на основі об'єднання наукових теорій, а не навколо професійних змістів та цінностей.

У зв'язку з цим у процесі підготовки педагога-музиканта виникає проблема перевантаження студента. Намагаючись забезпечити його найрізноманітнішою інформацією, в навчальні плани вводиться величезний перелік дисциплін, їх надмірні обсяги. Актуальною залишається також проблема співвідношення психолого-педагогічної та фахової підготовки

майбутнього вчителя музики.

На думку О.Рудницької, проблема музичної діяльності вчителя здебільшого обмежується фаховою освітою й організацією культурного дозвілля. Ці форми не вичерпують глибинних функцій музичного мистецтва у формуванні особистісних якостей педагога, внаслідок чого реалізуються не всі можливості професійної підготовки майбутніх учителів. На практиці спостерігається невідповідність вимог до культури студентів фактичному рівню її розвитку, що посилюється суперечностями:

- між сутністю культури особистості як системи і фрагментарністю знань щодо специфіки її виявлення у педагогічній діяльності;

- між високим виховним потенціалом музики і його недостатнім відтворенням у педагогічному процесі;

- між ступенем наукового вивчення загальної теорії музичного сприйняття і невизначеністю його змісту і структури в аспекті професійної підготовки студентів;

- між постулюванням значущості досвіду „спілкування” з музикою і відсутністю цілісної концепції його формування у майбутнього вчителя;

- між потребою емоційно-інтелектуального розвитку студентів і нерозробленістю етапів педагогічної роботи, спрямованої на збагачення внутрішнього світу особистості музичними цінностями;

- між динамікою соціокультурного функціонування музичного мистецтва і консерватизмом чинних програм, форм і методів освіти й виховання студентів [256, 7].

Теоретичний аналіз наукової літератури і практика показують, що проблема забезпечення особистісного розвитку майбутніх учителів розв’язується поки що недостатньо, оскільки її не завжди усвідомлюють навіть самі викладачі, зусилля яких найчастіше спрямовуються на вирішення здебільшого часткових завдань, зокрема озброєння теоретичними знаннями і практичними вміннями. Замість того, щоб слугувати засобом інтелектуального й емоційного розвитку, засвоєння знань й оволодіння вміннями певної діяльності, перетворюється у самоціль. Підкреслюючи цю думку, О.Ростовський вважає, що спроби оновлення, збагачення, удосконалення теорії й практики професійної підготовки вчителя музики поки не зачіпають суті навчального процесу на музично-педагогічних факультетах і здебільшого обмежені рамками усталених традицій, в яких формальне начало все ще переважає над началом творчим. На його думку, намагання створити нові програми малоефективні передусім тому, що спираються на традиційні, багато в чому застарілі підходи, які не відповідають сучасним психолого-педагогічним уявленням [250, 17].

Р.Мойсеєнко стверджує, що процес підготовки фахівців неповною мірою зорієнтований на особистість студента і не забезпечує умов для реалізації його внутрішнього потенціалу. Вона пропонує перенести акценти в напрямках вузівської роботи на забезпечення таких умов, які б гарантували особистості підсилення професійного становлення, давали можливість для самовираження, задоволення пізнавальної потреби, розвитку гнучкості й

оригінальності мислення, прагнення до самовияву [185, 8]. Ця проблема є актуальною і для інструментально-виконавської підготовки.

Професійне становлення музиканта втрачає свій винятковий зміст, якщо воно відбувається поза творчістю, поза особистісною зумовленістю, вважає Ю.Тарчинська. Точкою відліку у педагогічному процесі повинна бути особистість студента, формування його ціннісної структури, пошук ним власного шляху для самореалізації у мистецтві [276, 53].

Останнім часом у наукових працях з питань музичної освіти вищої школи (І.Гринчук, О.Олексюк, Н.Миронова) виокремлюються перспективні напрямки її розвитку, передусім визнання унікальності кожного суб'єкта навчання, його цілей і мотивацій, формування творчих рис особистості студента.

Розглядаючи проблеми вищої музичної освіти на сучасному етапі, Ю. Полянський вважає недоліком системи підготовки музикантів-педагогів пасивне виховання індивідуальних творчих здібностей студентів в усталеному типовому навчальному процесі, і зазначає, що коли його центром стає оволодіння лише певним репертуарним обсягом, мета виховання інструменталіста фактично перетворюється на передачу викладачем своєму учневі власних "бачень" твору. Потенційну можливість розвитку музичної педагогіки учений вбачає у підвищенні ефективності навчання шляхом оптимізації форм і методів набуття знань. Адже вдосконалення методів розширеного і поглибленого розуміння музичного твору, оволодіння певними виконавськими вміннями та навичками сприятиме вдосконаленню як змісту процесу присвоєння, так і розвитку особистості студента [227,92].

У цьому контексті особливого значення набуває одна з найголовніших педагогічних проблем формування готовності до інструментально-виконавської діяльності - забезпечення гуманізації професійної підготовки майбутніх учителів музики, тобто утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей і якостей, задоволення різноманітних освітніх потреб. Опора на ці ідеї дасть змогу не декларовано, а реально переорієнтувати навчальний процес на пріоритетний розвиток особистості студента, виявити і сформувати в майбутнього вчителя творчу індивідуальність, виробити неповторну методику формування означеної готовності, на основі загальної та професійної освіти підготувати для школи інтелігентного, компетентного вчителя музики, здатного пробудити в дітей інтерес до знань і музичного мистецтва [250,18].

Це зумовило методологічну переорієнтацію від імперативної моделі навчання з її функціональним підходом, спрямованим на оволодіння фахівцем необхідним стандартизованим набором знань, умінь і навичок, до особистісно-зорієнтованої, що передбачає створення умов для найповнішого розкриття особистісного потенціалу майбутнього спеціаліста. У центрі навчального процесу повинен стояти студент, його здібності, можливості, прагнення. Це означатиме глибоку повагу до неповторності та індивідуальності результатів музично-творчої, музично-пізнавальної та музично-виконавської діяльності кожного студента.

Виявлення особистісних якостей студента, його індивідуальних особливостей є підґрунтям для індивідуально-диференційованого підходу до кожного студента і в мистецьких закладах освіти.

Заняття з основного інструменту традиційно відбуваються в індивідуальній формі, що забезпечує тісний контакт викладача з кожним студентом. Але сама по собі форма індивідуального навчання ще не є гарантією індивідуально-диференційованого підходу. Це стає можливим лише за умови пильної уваги викладача до індивідуальних особливостей студентів, а саме:

- спрямованості особистості (її інтересів, ідеалів, індивідуальних схильностей, моральних поглядів, становлення до навчання);
- ступеня учіння студента (його досвіду, знань, навичок, умінь, звичок);
- індивідуальних особливостей психіки (характеру емоцій, розуму, вольових якостей, наявності образного чи аналітичного мислення);
- чисто фізіологічних якостей (сили та врівноваженості основних нервових процесів, різноманітної рухливості) [312, 64].

У процесі індивідуальних занять необхідно також враховувати й рівень професіоналізму студента, особливості музично-виконавського мислення, темпераменту, уваги, музичного слуху і пам'яті; вміння самостійно працювати, музично-художній смак, стиль і манеру гри, артистичність, музично-виконавську уяву і фантазію.

Викладач повинен бути не тільки хорошим фахівцем у царині музичної педагогіки та виконавства, але й здатним розібратися у складному комплексі природних та соціально обумовлених характеристик.

Р.Мойсеєнко, розглядаючи індивідуальну форму роботи, акцентує увагу на суперечностях, що виникають у процесі навчання між:

- певними знаннями, виконавськими вміннями та навичками, що є на даний момент у студента, і новими вимогами, що ставляться до майбутніх педагогів-музикантів у ході навчання;
- низьким рівнем музично-пізнавальної самостійності студентів та необхідністю виконання значного обсягу завдань;
- способами використаних знань, умінь та навичок, що вже склалися, і необхідністю застосовувати та видозмінювати ці способи у нових умовах [185, 28].

Тільки знаючи суттєві індивідуальні особливості студентів, з'ясувавши їх джерела, викладач може усунути ці суперечності й створити оптимальні умови для формування готовності педагога-музиканта до інструментально-виконавської діяльності, для найповнішого розвитку його як творчої особистості. Враховуючи індивідуальні особливості кожного студента (рівень його довузівської підготовки, загальний розвиток, здібності, професійно необхідні якості, особливості мислення, пізнавальний інтерес до предмету тощо) можна також визначити найбільш ефективну і результативну систему методів у процесі навчання.

Значний вклад у вивчення проблем індивідуального підходу зроблено Л. Образцовою. В її дослідженні індивідуально-диференційований підхід розглядається як єдність індивідуалізації та диференціації. Автор під індивідуалізацією розуміє урахування неповторних особливостей особистості, а під диференціацією – урахування типових властивостей, що повторюються. Індивідуалізація професійної підготовки, що здійснюється у вузі, спрямована на вивчення, проектування та формування особистості вчителя у процесі навчання, а індивідуально-диференційований підхід дозволяє врахувати специфіку особливостей кожного студента за допомогою використання окремих методів навчання та виховання.

Для успішного формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності конче необхідна саме *індивідуалізація* їх професійної підготовки з метою виявлення та розвитку професійно необхідних якостей, актуалізації потенційних та набутих можливостей, щоб запобігти “усередненості” та „уніфікованості” в інструментально-виконавському навчанні. Це система дій по відношенню до кожного студента, спрямована на максимально доцільне урахування інтересів, можливостей, ціннісних орієнтацій, установок особистості з метою її професійного ставлення та творчого розвитку (132, 3-4). Нівелювання індивідуальності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки може привести до тиражування стандартизованого усередненого фахівця, що в свою чергу мимоволі буде виховувати знівельованого середнього учня загальноосвітньої школи.

У цьому контексті привертають увагу висвітлені у науковій літературі проблеми відходу від авторитарного типу взаємодії між викладачем та студентом, прагнення до створення творчої атмосфери художньо-педагогічного спілкування. Для цього проаналізуємо відомі у психології та педагогіці стилі взаємодії у процесі викладання основного інструменту.

Авторитарний – це стиль безперечного авторитету викладача, який всі зауваження подає у вигляді наказів, що не підлягають сумнівам, чи корекції, який вважає ініціативу студента непотрібною, навіть розглядає її як перешкоду в роботі. Викладач, що працює за таким стилем взаємодії не диференціює завдання, не враховує індивідуальність кожного студента, зауваження носять загальний характер. Викладач ніби намагається створити студента за своїм зразком.

Ліберальному стилю властиве врахування уяви та фантазії студента, заохочення його всіляких прагнень до самостійних пошуків, до втілення власного виконавського задуму. Викладачам притаманний темпераментний, артистичний виклад, який супроводжується безліччю образних порівнянь та пояснень. Але результативність уроку є здебільшого низькою, оскільки емоційність викладача спрямовується не на розвиток студента чи формування якихось його виконавських якостей, а на самомилування. В іншому випадку викладач із “ведучого” перетворюється у “веденого”, прямуючи за студентом, він обмежується лише “коригуючими” поправками та зауваженнями у вигляді порад стосовно технології виконання твору.

Продуктивність та результативність цього стилю взаємодії – “рецептурної педагогіки” (І.Гринчук) - також буде слабкою.

Демократичний стиль характеризується посиленою увагою до особистості студента. За цим типом кінцева мета досягається за допомогою шляхів, що обумовлені індивідуальним диференційованим відношенням до виконавської діяльності студента, з урахуванням його виконавських якостей і особливостей. Викладачем адекватно і позитивно приймаються вдалі знахідки студента, одразу доводиться їх доцільність у трактуванні й виконанні твору, що сприяє свідомому підходу до інтерпретації твору й алгоритму технології виконання. На заняттях застосовуються неординарні методи, порівняння та узагальнення, які відрізняються логічністю, знанням психології і педагогіки. Такі викладачі мають високий рейтинг серед студентів, а їхні заняття вирізняються високою результативністю.

Отже, досліджуючи процес інструментальної підготовки студентів, ми виявили наступну проблему - суттєву розбіжність у особливостях взаємовідносин між викладачем і студентом. Очевидно, що жорсткий вплив викладача в процесі інструментальної підготовки не завжди сприяє формуванню готовності студента до інструментально-виконавської діяльності, його зацікавленості і захопленості виконавським мистецтвом, натхненню і самовіддачі у виконанні музичного твору. На противагу, необхідною складовою активізації цього процесу виступає взаєморозуміння між викладачем і студентом, створення творчої атмосфери художньо-педагогічного спілкування.

Створення цієї атмосфери тісно пов'язане із загальним та виконавським розвитком студента, коли викладач спонукає студента до музично-творчої й інструментально-виконавської діяльності. Водночас на чільне місце виступає не лише здатність захоплююче провести індивідуальне заняття, а й вміння організувати діяльність студентів упродовж заняття в найрізноманітніших формах, використовуючи навчально-пошукові форми, створюючи проблемні ситуації, йдучи від нескладного матеріалу до дедалі складнішого, заохочуючи досягнення студентів.

Нерідко окремі викладачі, орієнтуючи студента тільки на “правильну” відповідь і засвоєння готових знань, нав'язують їм свої думки й оцінки інтерпретації музичного твору і технології виконання. Студенти, в цьому випадку, поступово втрачають інтерес до обміну думками і музично-виконавськими враженнями, адже “правильні” судження висловлює лише викладач.

Творчим діалог може бути лише тоді, коли це розмова особистості з особистістю, незважаючи на всі відмінності у віці, статусі, знаннях, життєвому досвіді тощо. Саме у процесі творчого контакту закладаються потенційні можливості безпосереднього впливу на формування у студентів готовності до інструментально-виконавської діяльності, особливо тому, що викладачу доводиться постійно розв'язувати нові завдання, регулювати процес спілкування, стимулювати у ньому участь студентів, співвідносити ситуації спілкування зі змістом занять. Викладач повинен пам'ятати про

емоційну тональність спілкування, відчувати відповідний настрій, передбачати реакцію співрозмовників, правильно інтерпретувати їхню поведінку.

Отже, художньо-педагогічне спілкування в процесі формування готовності педагога-музиканта до інструментально-виконавської діяльності ми розглядаємо як багатогранний, складний і динамічний процес, як взаємопов'язане і цілеспрямоване співробітництво викладача і студента.

Аналіз відповідей студентів на запитання та власні спостереження дозволили нам виділити чинники, що негативно впливають на формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності:

- авторитарна, імперативна поведінка викладача у вирішенні виконавських завдань;
- диктат викладачем власної позиції в інтерпретації та технології виконань музичного твору;
- інертне ставлення викладача до ініціативності студента, його емоційного тону виконання твору;
- відсутність співтворчого колегіювання між викладачем та студентом;
- психологічна несумісність характерів;
- невмотивоване підвищення тону, некоректна поведінка на занятті.

С.Єгорова у своєму дослідженні порушує проблему розвитку виконавської активності студентів-музикантів та їх готовності до виконавської самореалізації. Учена стверджує, що виконавська активність розпадається на ряд підпроблем, а саме: формування психологічної установки на виконавство і розвиток потреби до виконавської творчості як необхідного шляху музичного виховання школярів і власного професійного становлення; розвиток творчої індивідуальності студента в процесі роботи над художнім образом твору, що пов'язаний з проникненням у композиторський задум і його емоційно-яскравою, переконливою індивідуальною трактовкою; досконалість піаністичної майстерності; накопичення різноманітного музичного репертуару та формування навичок його педагогічної інтерпретації; розширення музичного кругозору і підвищення загально-художньої культури студента як того живильного середовища, з якого він здобуватиме імпульси для подальшого педагогічного і творчого зростання [95, 53-54].

В останні роки в науковій літературі дуже широко висвітлюються проблеми розвитку виконавського мислення студента, (М.Бенюмов, І. Гринчук, І.Кірчик, В.Крицький, А.Малинківська, В.Приходько, Н. Прушковська, В.Фомін, Н.Шевченко та ін.), цілеспрямоване формування в навчальному процесі досвіду практичної діяльності (О.Хлебнікова), що свідчить про їх актуальність.

Однією з головних проблем фахової підготовки музикантів-інструменталістів у вузах культури В.Муцмахер вважає формування емоційно-вольової та пізнавальної сторін особистості у процесі фахової

підготовки. Дослідник підкреслює, що у процесі індивідуального навчання гри на музичному інструменті здебільшого превалюють “технологічні” питання засвоєння музичного матеріалу, а аналіз практики свідчить, що можливості індивідуальних занять при підготовці вчителів музики реалізуються далеко не повною мірою [194, 16].

У своєму дисертаційному дослідженні Ю.Тарчинська стверджує, що студентів потрібно озброїти не стільки досконалим знанням певних творів, скільки вмінням орієнтуватися у тенденціях і закономірностях різностильової музики; вбачає раціональнішим у навчанні інструменталіста шлях формування вміння розуміти семантику інтонаційного середовища будь-якого мистецького напрямку через розкриття суттєвих стильових особливостей творчості певного композитора. Але досягнення художньо-естетичного результату можливе лише у разі сполучення логічної та емоційної сторін його музично-образного мислення, а також володіння конкретною системою практичних навичок [276, 88].

Серйозною проблемою викладання музично-виконавських дисциплін Г. Саїк вважає відсутність належної уваги до активізації емоційно-естетичних факторів музичної інтерпретації, і в цьому контексті конкретизує ряд прорахунків, а саме: авторитарність педагогічного керування, нав’язливе втручання у сферу естетичного самовираження студентів; відсутність психолого-педагогічної опори з боку викладачів на індивідуальні запити та художні інтереси студентів; низький рівень володіння викладачами спеціальними методами педагогічного впливу на емоційно-естетичні переживання студентів [263, 13].

Заслуговують на увагу проблеми недостатньої музично-теоретичної підготовки (О.Рапацька), формування культури спілкування (О.Бодальов), численні аспекти методичної підготовки майбутнього вчителя музики (В. Дряпіка, Г.Падалка, О.Ростовський, В.Шульгіна, О.Щолокова).

Практичний досвід показує, що навіть ті студенти, що виявляють досить високий рівень теоретичної та виконавської підготовки, нерідко відчують безпорадність у спілкуванні з дітьми, і, навпаки, студент зі слабкою підготовкою може досить комфортно відчувати себе у школі.

Особливу увагу привертають педагогічні проблеми, пов’язані з навчально-виконавською і педагогічно-виконавською практикою студентів. Практика, яка повинна бути важливим засобом творчого узагальнення й вдосконалення знань, умінь та навичок, набутих студентами в процесі інструментально-виконавської підготовки, не завжди сприяє синтезуванню цих спеціальних знань і умінь у фахові, що необхідні для майбутньої професії.

Упродовж навчання студенти двічі за семестр виступають як виконавці перед комісією викладачів, а також мають педагогічну практику в школі (у VIII і IX семестрах). Порівняємо мету і завдання курсу “Основний музичний інструмент” і педагогічно-виконавської практики. Якщо метою курсу “Основний музичний інструмент” є набуття студентами систематизованих знань, виконавських умінь та навичок, необхідних для самостійної роботи та

осмисленої роботи з музичними творами, то метою виконавської практики є формування музично-виконавських умінь та навичок, необхідних для професійної діяльності, тобто проєкція теорії на практичну діяльність.

Таблиця 1.2.2.

Порівняльна таблиця завдань курсу основного музичного інструменту і навчально-виконавської практики

| <i>Завдання курсу основного музичного інструменту</i> | <i>Завдання навчально-виконавської практики</i> |
|--|---|
| 1) <i>засвоєння</i> загальних закономірностей музичного виконавства; 2) <i>засвоєння</i> методів та прийомів роботи з творами; 3) <i>оволодіння</i> основними уміньми та навичками виконавської майстерності; 4) <i>оволодіння</i> різноманітним за жанром та стилем художнім матеріалом. | 1) <i>закріплення</i> та поглиблення виконавських умінь, набутих у процесі навчання; 2) <i>реалізація</i> виконавських умінь та навичок, набутих у процесі навчання в класі основного інструменту. |

Для конкретизації означених проблем інструментально-виконавської підготовки студентів серед викладачів кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету було проведено анкетування, метою якого ставилося з'ясування найбільш важливих для формування готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності позицій (див. додаток Б).

Аналіз відповідей виявив, що більшість респондентів вважає необхідними для формування готовності до інструментально-виконавської діяльності набуття відповідних знань, розвиток виконавських умінь та навичок, необхідних для цієї діяльності; збагачення студентів виконавським досвідом. Значна кількість респондентів також виділила такі позиції:

- коригування виконавських уявлень,
- розвиток виконавської надійності,
- активізація виконавської практики.

У графі „інші відповіді” був запропонований варіант: розвиток творчої активності.

Більшість викладачів відповіла, що найнеобхіднішими виконавськими якостями є технічна майстерність і стабільність, а найважливішою – ініціативність. Частина викладачів підкреслила увесь запропонований комплекс виконавських якостей (самостійність, ініціативність, емпатію, рефлексію, артистичність, технічну майстерність і стабільність виконання).

Таблиця 1.2.3.

Чинники, що позитивно впливають на формування готовності до інструментально-виконавської діяльності

| Запропоновані варіанти відповідей | Кількість викладачів* |
|--------------------------------------|-----------------------|
| Інтенсивність виконавського розвитку | 55% |

| | |
|--|-----|
| Опора на принцип поступовості в процесі формування готовності до інструментально-виконавської діяльності | 76% |
| Сприятливий психологічний клімат у класі основного інструменту, | 42% |
| Орієнтація процесу інструментально-виконавської підготовки на розвиток особистості студента | 42% |
| Розширення виконавського репертуару за рахунок ескізного вивчення творів | 38% |
| Різноманітність видів інструментально-виконавської діяльності. | 26% |

* Частина викладачів давала по кілька відповідей, тому кількість відповідей більша 100%

Серед чинників, що позитивно впливають на формування готовності, викладачі назвали інтенсивність виконавського розвитку (55%) і опору на принцип поступовості в процесі формування готовності до інструментально-виконавської діяльності (76%). 42% викладачів додали до попередніх позицій ще й сприятливий психологічний клімат у класі основного інструменту, а також орієнтацію процесу інструментально-виконавської підготовки на розвиток особистості студента. 38% респондентів вважають, що позитивно впливатиме розширення виконавського репертуару за рахунок ескізного вивчення творів, а 26% у числі таких чинників вбачає різноманітність видів інструментально-виконавської діяльності.

На наступне реверсне запитання: “Які чинники найбільш негативно впливають на формування у студентів готовності до інструментально-виконавської діяльності?” майже всі викладачі відповіли, що це невідповідність ступеня складності твору, що вивчається, рівню виконавської підготовки студента.

Таблиця 1.2.4.

Чинники, що негативно впливають на формування готовності до інструментально-виконавської діяльності

| Запропоновані варіанти відповідей | Кількість викладачів* |
|---|-----------------------|
| Невідповідність ступеня складності твору, що вивчається, рівню виконавської підготовки студента | 89 % |
| Стильова та фактурна одноманітність творів робочої програми | 23 % |
| Постановка завдань, незрозумілих для студента | 55 % |
| Надмірність інформації під час проведення заняття | 36 % |
| Негативний психологічний клімат у класі основного інструменту | 26% |

* Частина викладачів давала по кілька відповідей, тому кількість відповідей більша 100%

З інших варіантів відповідей були виділені: стильова та фактурна одноманітність творів робочої програми; постановка завдань, незрозумілих для студента. Важливим чинником негативного впливу респонденти назвали надмірність інформації під час проведення заняття, негативний психологічний клімат у класі основного інструменту, який призводить до емоційного дискомфорту студента.

У процесі анкетування ми також з'ясували, які умови найбільше сприятимуть формуванню готовності до інструментально-виконавської діяльності. Так, 30 % респондентів назвали такими педагогічними умовами застосування варіативності форм та методів навчання; посилення міжпредметних зв'язків у системі фахових дисциплін, майже всі – наявність високого рівня професіоналізму викладачів вищої школи, 25% - створення творчої атмосфери художньо-педагогічного спілкування, 15 % - використання диференційованого підходу до розвитку індивідуальності студента й активізацію самостійної роботи, а 25% найважливішою умовою вважають актуалізацію набутих фахових знань та сформованих умінь у педагогічно-виконавській практиці, також пропорційне вдосконалення структурних компонентів готовності (мотиваційно-вольового, когнітивно-аналітичного, креативного, ціннісно-орієнтаційного, операційного).

Для визначення педагогічних уподобань викладачів і стратегічної лінії викладання нами було з'ясовано, погляди який відомих педагогів-музикантів вони поділяють. У відповідях виявилось досить широке коло уподобань – Г. Нейгауз, Г. Коган, Ф. Блуменфельд, Л. Ніколаєв, В. Ландовська, Н. Перельман, К. Ігумнов, О. Гольденвейзер, Я. Мільштейн, Г. Ципін, Г. Гінзбург, Л. Оборін, Б. Яворський, Д. Ойстрах.

У числі пріоритетних напрямів формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності викладачі запропонували такі: розвиток творчого мислення студента і вольових якостей (для виступів на естраді); активізацію самостійної роботи й саме виконавських умінь та навичок, формування виконавської культури.

У ході анкетування з'ясувалося, що основою інструментально-виконавської підготовки, і тим самим формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, більшість викладачів вважає розвиток аналітичного мислення, мобільності піаністичного апарату і емоційно-артистичної сфери студента. 20% акцентують увагу саме на розвитку аналітичного мислення, а 10% - на емоційно-артистичній сфері.

Ступінь і міру впливу викладача на процес роботи над твором, ми перевіряли запитанням: “Які фрагменти індивідуального заняття Вам більш до вподоби?”.

Варіанти відповідей на запитання передбачали такі позиції:

- коли знайомите студента з новим твором;
- коли аналізуєте музичний твір; (20%)
- коли самі його виконуєте; (5%)

- коли відповідаєте на запитання студента, що виникають у процесі роботи над твором; (15%)
- коли слухаєте виконання студента; (25%)
- взагалі не подобаються;
- подобаються всі; (80%).

На наступне запитання “На якому етапі роботи над твором Ви вважаєте необхідним втручання викладача і чому саме?” педагогами були дані такі відповіді:

- на всіх, але в різній мірі, особливо обережними слід бути на етапі естрадної готовності; (32 %)
- на кожному етапі потрібне розумне втручання; (56 %)
- на тому етапі, коли студент зможе задати викладачу ряд питань; (12%)
- на початковому етапі для слабких студентів і на заключному етапі для більш підготовлених. (10 %)

Щодо пропозицій з метою вдосконалення процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності були висловлені такі побажання:

конкретизувати зміст інструментально-виконавської підготовки;
 посилити вимогливість викладачів до студентів;
 скоригувати педагогічні методи роботи зі студентами у зв'язку зі змінами рівня контингенту та їх професійними можливостями;
 підвищити критерії оцінювання виступів студентів;
 зберегти традиції багаторічної праці музично-педагогічних факультетів.

Отже, проведений аналіз психолого-педагогічних і методичних досліджень, практики навчання показує, що на перший план висуваються проблеми, що стосуються недостатньої скоординованості фахових навчальних дисциплін і слабких зв'язків між різними предметами фахової підготовки; відсутності у багатьох студентів інтересу до учительської професії, орієнтації навчання у виконавських класах лише на вивчення конкретних творів, замість системного забезпечення необхідними музично-виконавськими знаннями, вміннями і навичками; недостатнього розвитку мотиваційно-вольової і емоційної сфер.

Власні педагогічні спостереження також підтвердили думку щодо ізольованості різних сторін підготовки вчителя, неготовності студентів до використання набутих знань, наявності великого розриву між декларованими намірами і реальною підготовкою студентів.

Це свідчить про те, що готовність до інструментально-виконавської діяльності, будучи одним із ключових моментів фахової підготовки педагога-музиканта, поки що не стала предметом цілеспрямованої уваги викладачів.

Використовуючи змістовні характеристики поняття готовності, аналізуючи проблеми інструментального виконавства, що безпосередньо чи

опосередковано стосуються формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, ми робимо висновок, що особливістю виконавської діяльності є її реально існуюча багатомірність, яка вимагає вирішення різноманітних творчих завдань, пов'язаних з музичним виконавством. У процесі інструментально-виконавської підготовки формується комплекс необхідних знань та умінь, які дають змогу творчо і продуктивно опрацьовувати різноманітний за жанрами, стилями та напрямками музичний матеріал, готувати музичні твори до виконання й артистично їх виконувати. Характерною ознакою професійної готовності до інструментально-виконавської діяльності є наявність виконавської культури, систематизованих музично-виконавських знань, умінь та навичок, упорядкованого художньо-виконавського досвіду.

1.3. Педагогічні умови формування готовності до інструментально-виконавської діяльності.

Для ефективного формування у майбутніх учителів музики готовності до інструментально-виконавської діяльності необхідно створити відповідні педагогічні умови.

Умова як філософська категорія відбиває універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність. Активним, діяльним фактором впливу умов на спосіб існування певної речі виступає людина. Без діяльності людини умова сама собою не може перетворюватися на нову діяльність, продукувати її [295, 703].

Сучасна психологія, розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, підкреслює, що людина – не пасивний об'єкт впливу середовища, а активна, діяльна істота. Тому зовнішні умови діяльності, зовнішні впливи визначають психічний розвиток людини не прямо, а переломлюючись через її особистість, життєвий досвід, індивідуальні психічні особливості й діяльність. Від внутрішньої позиції людини залежить її сприйнятливості до одних впливів і несприятливості до інших. Отже, ефективність формування готовності майбутнього музиканта-педагога до інструментально-виконавської діяльності визначається не лише зовнішніми умовами – професійною компетентністю викладача виконавських дисциплін, активізацією різних видів музично-виконавської діяльності студентів, створенням сприятливої ситуації педагогічного спілкування на заняттях з основного інструменту, методами навчання тощо, а й внутрішніми, які визначаються особистістю самих майбутніх учителів. До них, насамперед, слід віднести набутий життєвий, художньо-асоціативний та виконавський досвід, смаки, оцінки, потребу в самовираженні, психологічну установку на виконання, розвиток таких психологічних та професійних якостей особистості, як музичне та виконавське мислення, пам'ять, асоціативна уява, слухова увага, емоційна сприйнятливості тощо.

У даному параграфі обґрунтовуються педагогічні умови ефективного формування готовності до інструментально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики. Ми розглядаємо створення цих умов як основу досягнення певного рівня готовності та її ключової ланки - виконавської культури в процесі інструментальної підготовки.

Під педагогічними умовами формування готовності майбутнього вчителя музики нами розуміються такі спеціально створені умови, які необхідні й достатні для досягнення і відтворення музичних творів у процесі виконавської діяльності. Створення їх полягає як у підготовці студента до цієї діяльності, так і в забезпеченні необхідного середовища впродовж навчання у вузі, а саме: розвиток потреби в самовираженні, інтересу до майбутньої професії і до музично-інструментального виконавства, створення відповідної емоційної настроєності на виконання, сприятливого психологічного клімату у класі основного інструменту.

На основі теоретичного аналізу проблеми, анкетного опитування викладачів, власних спостережень та вивчення педагогічно-виконавського досвіду нами були виділені педагогічні умови, які, на наш погляд, є необхідними для процесу формування готовності до інструментально-виконавської діяльності. До цих умов ми відносимо:

- ✓ цілеспрямований розвиток мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музики;
- ✓ формування виконавської культури як основи готовності до інструментально-виконавської діяльності;
- ✓ опора на метод активізації виконавської практики.

Розглянемо детальніше педагогічні умови, створення яких забезпечує формування готовності до інструментально-виконавської діяльності педагога-музиканта.

Цілеспрямований розвиток мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музики ми вважаємо однією з найважливіших умов формування готовності до інструментально-виконавської діяльності

Будучи джерелом активності суб'єкта, мотивація є дуже важливим компонентом будь-якої діяльності, зокрема інструментально-виконавської. Вона є системою психологічних факторів, що зумовлюють поведінку та діяльність людини; сукупністю зовнішніх та внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість.

Формуючи мотиваційну сферу майбутнього вчителя музики, потрібно спрямовувати його увагу на осмислення суспільної значимості професійної діяльності, її мотивів, мети, враховуючи інтереси студента. Але його мотиваційність не повинна обмежуватися лише інтересом до інструментально-виконавської діяльності. Мотиваційна сфера, яка постійно розвивається, повинна базуватися саме на змісті самої майбутньої діяльності, який включає усвідомлення об'єктивного значення даного виду діяльності, розуміння суб'єктивного значення, осмисленого через оцінку власних можливостей стосовно даної діяльності.

У становленні мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики виділяються два взаємопов'язаних аспекти: формування у студентів свідомого та активного ставлення до своєї музично-виконавської підготовки, та ефективно педагогічне керівництво цим процесом. У першому випадку це досягається ознайомленням студентів із змістом і специфікою їх майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з грою на музичному інструменті. Педагогічне керівництво включає у себе реалізацію навчальної методико-регулюючої функції, яка співвідносить індивідуальні можливості й ціннісні орієнтації студента з вимогами суспільства, а також методико-спонукальної, що полягає у формуванні емоційного, раціонального і вольового ставлення студентів до процесу виконавського самовдосконалення, до творів, що вивчаються і способів оволодіння ними [296, 4].

Поняття *мотивація* і *воля* тісно пов'язані між собою. Якщо мотивація є лише чинником, ініціатором дії, то існування перешкод на шляху до виконання дії та умисне їх подолання стає формуючим чинником вольового акту.

Психологи розглядають волю як здатність до свідомого умисного подолання перешкод (Л.Виготський, С.Рубінштейн). Методологічного значення у контексті нашого дослідження набувають висновки психологів щодо того, що воля є внутрішньою активністю психіки, пов'язаною з вибором мотивів, цілепокладанням, прагненням до досягнення мети, зусиллям до подолання перешкод, можливістю приймати рішення. Воля спонукає особистість до свідомої активності, цілеспрямованої і планомірної поведінки (дій). У традиційній психології вольовими називають дії, скеровані на досягнення свідомо поставленої мети і пов'язані з подоланням труднощів.

Воля не є природженою чи генетично даною здатністю, вона формується в реальній діяльності, яка потребує певних вольових якостей і навичок вольової регуляції; розвиток волі тісно пов'язаний з розвитком мислення, уяви, емоцій, мотиваційно-смісловою сферою, з розвитком свідомості і самосвідомості, особистості загалом.

Підтвердженням цієї думки є й судження Й.Гофмана, що музична воля корениться у природних потребах музичного вираження виконавця. Вона є головним керуючим усього музичного, що міститься в нас, тому в технічних процесах фортепіанної гри він вбачає не менші вияви музичної волі. Педагог-музикант вважає, що техніка без музичної волі – це здатність без мети, а коли стає самоціллю – вона не може слугувати мистецтву [205, 53].

К.Мартінсен, автор ідеї „звукотворчої волі”, наголошує на тому, що в основі всіх її видів лежить єдине творче начало, пов'язане з властивістю психіки продукувати у свідомості яскраві образи майбутньої інтерпретації, начало, яке кожен музикант „безпосередньо відчуває у собі при виконавській творчості як центральну, первинну силу. Вона для нього щось ціле, нероздільне, те, що він не наважується переказати словами” [173, 19]. Звукотворча воля завжди індивідуальна, тому її вияви супроводжуються формуванням певного ряду специфічних дій.

Творче хвилювання є невід'ємною складовою процесу виконання, а тому дуже важливим моментом формування готовності до інструментально-виконавської діяльності. Виховувати вольові якості потрібно для того, щоб спрямовувати сценічне хвилювання у творче русло. Якщо студент при входженні у творчий процес виконання не здобув душевної рівноваги, в його виконанні вірогідні деякі неточності, помарки, різного роду помилки. Відсоток „браку” в цьому випадку, як правило, прямо пропорційний рівню хвилювання. Тому дуже важливою є здатність „адекватно”, без паніки відреагувати на випадкову помилку, збій у виконанні. Виконавець повинен володіти собою, власним станом, коли творча захопленість поєднується з внутрішнім спокоєм, художнє ясновидіння - з самовладанням і точним розрахунком [303, 230].

Протилежна крайність, що зустрічається у процесі виконання – в'ялість, апатія, небажання братися за справу. В такій ситуації неможливо обійтися без вольових зусиль, без переборення себе. Важливу роль у регуляції поведінки виконавця, як відомо, відіграє установка (самонастрій) – як внутрішня прихильність, готовність діяти за певних обставин саме так, а не інакше [303, 226].

Найважливішою складовою в структурному формуванні готовності педагога-музиканта до інструментально-виконавської діяльності є така якість особистості, як самостійність, тобто вміння на основі потенційних та набутих знань та вмінь творчо підходити до вирішення певних завдань. Тому успішний професійний музично-виконавський розвиток студента, на думку Г.Ципіна, можливий лише в тому випадку, коли він у змозі самостійно здобути необхідні знання й уміння, без сторонньої допомоги зорієнтуватися у багатогранних явищах музичного мистецтва [305, 168].

Л.Остапенко у своєму дослідженні справедливо наголошує на тому, що організація самостійної роботи студентів в умовах вищого навчального закладу підпорядкована таким вимогам: підвищення функціональної ролі самостійної роботи в навчально-виховному процесі; розвиток внутрішньої мотивації в напрямі підвищення пізнавальної творчої активності студентів; психолого-педагогічна обґрунтованість самостійної роботи в рамках цілісного навчального процесу з точки зору формування позитивної установки на творчість, навчання, здійснення професійної діяльності [212, 56].

На основі здійсненого аналізу ми розглядаємо цілеспрямований розвиток мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музики у контексті виконавської діяльності як одну з найважливіших педагогічних умов набуття готовності до даної діяльності. Ми розуміємо під цим розвитком комплекс дій, спрямованих на усвідомлення змісту художнього образу і пошук ефективних прийомів і засобів його втілення; здатність критично оцінити результати власної інструментально-виконавської діяльності, що здійснюється студентом без участі викладача.

Формування виконавської культури особистості як основи її готовності до інструментально-виконавської діяльності ми розглядаємо як

наступну умову формування цієї готовності.

У широкому фаховому комплексі підготовки сучасного вчителя музики виконавству належить особлива роль. Воно є не тільки однією з форм музично-педагогічної діяльності, насамперед – її фундаментом, тому що саме виконавська діяльність найбільшою мірою сприяє розкриттю особистості педагога, одночасно формуючи й духовний світ учнів.

Виконавська культура є складовою музичної культури, що складається з системи якостей, набутих умінь, що безпосередньо забезпечують якісний рівень інструментально-виконавської діяльності.

Ми виходимо з розуміння поняття “культури” як певного рівня розвитку людської діяльності в її якісних категоріях, а тому розглядаємо виконавську культуру майбутнього вчителя музики як специфічне виявлення його професійної культури в умовах музично-педагогічної та виконавської діяльності.

Специфіка музично-педагогічної діяльності органічно пов’язує педагогіку з музичним виконавством. При цьому зміст цих сторін діяльності визначає фаховий профіль музиканта-педагога загальноосвітньої школи. Виконавська діяльність учителя передбачає його різнобічну освіченість, наявність виконавської культури, знайомство із суміжними царинами мистецтва, професійну компетентність, багатство емоційного світу, оскільки без розвинутої здатності сприймати та співпереживати він не зможе впливати на сферу почуттів учнів.

Необхідність виховувати музику за допомогою виконавського мистецтва потребує вільного володіння музичним інструментом, а отже - значної уваги до формування виконавської культури студента, що передбачає, з одного боку, осягнення авторського змісту та формування власної виконавської концепції, з іншого – знаходження та вдосконалення засобів її реалізації. Це вимагає досягнення збалансованості між доцільними виконавськими прийомами музичної виразності й високопрофесійним рівнем технічного апарату для відображення глибини образно-художнього світу твору, що виконується.

Під *виконавською культурою вчителя музики* нами розуміється сукупність професійних якостей та знань, які знаходять свою проекцію в його вміннях і забезпечують високий рівень виконавської діяльності у навчальному процесі. Виконавська культура вчителя музики, яку ми визначили ядром готовності педагога-музиканта до інструментально-виконавської діяльності – це специфічне виявлення фахової культури в умовах виконавського процесу.

Для успішного здійснення інструментально-виконавської діяльності, такими якостями є - поряд з вольовими - емпатія, креативність, рефлексія, артистичність майбутнього педагога, технічна досконалість та стабільність виконання.

Емпатію ми розуміємо як складне особистісне утворення, що характеризується проникненням у внутрішній світ іншої людини, здатністю до емоційного відгуку на її переживання; визначає доброзичливість і

чуйність учителя, його спостережливність та толерантність.

Креативність майбутнього вчителя музики - це здатність до творчого спілкування з мистецтвом, суб'єктивного бачення світу. Розвиток креативності студента значною мірою залежить від його професійної свідомості. Якщо студент знатиме, якими якостями він мусить володіти, і якщо він усвідомлює, якою мірою у нього розвинені ці якості, він може свідомо прагнути до формування і розвитку цих якостей у собі [249].

Традиційне розуміння рефлексії як спрямованості суб'єкта на пізнання самого себе не потребує доведення важливості й необхідності цієї якості для процесу формування виконавської культури, оскільки рефлексія передбачає здатність особистості відтворити твір, що виконується, в ідеальній формі, а також є універсальним механізмом саморегуляції особистості.

Ефективність засвоєння учнями музичних знань залежатиме передусім від емоційного забарвлення виконавського впливу, оскільки саме артистичність безпосередньо впливає на слухача шляхом емоційної волі. Артистичність передбачає сполучення емоційності з розумом, яскравості почуттів при багатстві асоціацій із швидкістю виконавської реакції, спостережливості з натхненністю виконання. За допомогою цієї якості майбутній вчитель повинен не тільки встановлювати емоційний контакт з слухачською аудиторією під час виконання музичного твору, а й скеровувати її психологічний стан у потрібному емоційному напрямку.

Однією з домінуючих якостей майбутнього вчителя музики, на наш погляд, виступає технічна досконалість, що передбачає вільне оперування виконавськими технічними прийомами, використання всього арсеналу виконавських засобів для досягнення художніх цілей. У процесі музично-педагогічної діяльності ця якість знаходить своє втілення у здатності досягнути високих виконавських результатів, спираючись на засвоєні в період навчання знання (про музику, про технологію виконання, підбір аналогій у царині інших мистецтв), уміння (створення індивідуальної інтерпретації та обґрунтування її виконавської вірогідності) та навички. Крім того, неможливо переоцінити враження, що справляє на дітей “живе” виконання вчителя, якщо воно насправді якісне, досконале, професійне і яскраве, ніж слухання “законсервованих” (Г.Падалка) творів. Високий ступінь майстерності передбачає вільне і природне володіння інструментом, а вибір доцільних засобів цілком залежить від стилю, змісту та характеру твору, а також від розуміння його виконавцем.

Генералізує попередні якості стабільність у виконанні. Практика доводить, що студент лише у разі впевненості у власних силах може продемонструвати комплекс виконавських якостей. Якщо виконання нестабільне, порушується процес цілісного сприйняття музичного образу, руйнується емоційна атмосфера уроку. Відзначимо, що при недостатньому розвитку хоча б однієї з цих якостей, процес виконання не буде повноцінним.

Будь-яка діяльність, у тому числі й інструментально-виконавська, передбачає вироблення певних умінь та навичок для досягнення поставленої мети.

Розгляд виконавської культури майбутнього вчителя музики як сукупності професійних якостей та знань, які проектуються на його уміння, дозволяє виділити комплекс найважливіших умінь, що необхідні для успішного здійснення інструментально-виконавської діяльності, а саме: *музично-аналітичні уміння* або осмислення логіки драматургічного розвитку чи побудови твору, уміння синтезувати цілісний образ музичного твору з окремих деталей; *уміння художньо-виконавської інтерпретації*, тобто можливість довільно оперувати виконавським образом, охоплюючи його цілісно, розгорнуто, з усіма стильовими, тембровими й динамічними подробицями, сприйняти його виконавську архітектоніку; *уміння музичного сприймання* або заглиблення виконавця у художній зміст твору на основі власних асоціативних зв'язків, уявлень, відчуттів, абстрактного мислення, психологічних особливостей; *уміння оперувати набутими музично-теоретичними та фаховими знаннями*, втілити свої наміри, керувати емоційним тонусом виконання; *технічні уміння*, тобто відповідність теоретичної моделі інтерпретаційного задуму її акустичному відтворенню, використання колористичних можливостей музичного інструменту.

Педагогічні дії, що сприятимуть формуванню виконавської культури потрібно спрямовувати на накопичення знань (загальномузичних та фахових), умінь, виконавського репертуару і підвищення власної технічної майстерності; на прагнення до вдосконалення набутих професійних знань; розвиток пізнавального інтересу. Постійне здобуття нової музично-виконавської інформації, творчий пошук, розв'язання проблемних ситуацій, що виникають при роботі з творами; прагнення до опрацювання нового репертуару призведе до можливості прийняття оригінальних, нестандартних інтерпретаційних рішень. Виховання вибіркового ставлення студента до виконання різноманітних творів залежатиме від рівня засвоєння ним соціального досвіду і прийнятої у суспільстві системи цінностей, допоможе сформувати особистісний аспект ціннісних уявлень, що виявляються в оцінному судженні, усвідомленні позитивної чи негативної значущості власних виконавських дій. Це пов'язане із знанням усталених норм виконавського мистецтва, зіставленням варіантів власного виконання із загальноновизнаними еталонами. Отже, формування виконавської культури майбутнього вчителя музики набуває особливого значення у контексті нашого дослідження

Наступною умовою формування готовності до інструментально-виконавської діяльності є *опора на метод активізації виконавської практики*.

Досягнення мети формування готовності до інструментально-виконавської підготовки передбачає включення студентів до *активної* навчально-виконавської діяльності за допомогою різних методів і прийомів. Їх сутність, разом зі змістом формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, утворює відповідну методику, ефективність якої оцінюється результатами досягнення поставлених цілей.

Практика показує, що успішність формування будь-якого музичного явища, зокрема готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності залежить передусім від методичного забезпечення

навчального процесу. Викладач повинен володіти варіативною методикою і обирати найдоцільніші методи для вирішення конкретних завдань.

Зазначимо, що у навчально-виконавській практиці широко використовується комплекс методів: порівняння, співставлення, асоціацій, аналізу й синтезу та диференціації окремих елементів, альтернативного пошуку конструктивно-технологічних рішень. Інтегрованим методом навчання у даному контексті виступив метод *активізації виконавської практики*, суттю якого є методичне забезпечення активної навчально-виконавської діяльності на основі означених методів.

Встановлено, що найбільша виконавська активність виявляється у самостійній пізнавальній діяльності, яка сприяє розвитку музичного мислення, розвиває необхідні для інструментальної діяльності асоціативні зв'язки. У свою чергу, багатство музичної уяви, вдумливе ставлення до змісту твору підказує виконавцеві шляхи до його реалізації (знаходження найбільш раціональних прийомів роботи над музичними творами, сприяння інтенсивному їх засвоєнню, накопичення виконавського репертуару, досягнення досконалості професійно-інструментальних умінь та навичок).

Для цього потрібно формувати психологічну установку на виконавську діяльність; розвивати потребу у виконавській творчості як необхідному шляху власного професійного становлення, творчу індивідуальність студента у процесі роботи над художнім образом, над емоційно-яскравою переконливою інтерпретацією твору; вдосконалювати технічну майстерність, накопичувати різноманітний репертуар і формувати навички його педагогічного інтерпретування; розширювати музичний кругозір і досвід.

Важливою формою розвитку готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності є активна навчально-виконавська практика з інструментально-виконавських дисциплін, яка здійснюється, по-перше, безпосередньо в процесі навчання і має такі традиційні форми як заліково-екзаменаційна й концертна, по-друге - під час перебування на педагогічній практиці у загальноосвітній школі. Інтенсифікації навчально-виконавської практики сприяє використання різноманітних форм її виконавської діяльності, а саме: академконцерти, навчально-тематичні концерти, сольні концерти, конкурси на краще виконання творів певного автора, музики певного стилю, жанру.

Спрямування методу активізації виконавської практики на навчально-виконавську діяльність майбутнього педагога-музиканта сприяє:

переростанню теоретичних знань у метазнання (свідоме ставлення до виконавської діяльності, розуміння її структури; швидке набуття вмінь та навичок і адаптація до нових умов), тобто знання, збагачені практичним виконавським досвідом. Це призведе до значного розширення обсягу інформації, що може засвоїти особистість, та швидкості відповідних виконавських дій на одержану інформацію;

формуванню внутрішньої потреби студента у самовираженні й самоактуалізації у виконавській діяльності;

вдосконаленню змісту самостійної роботи студентів, що відповідно сприятиме творчої взаємодії студентів і викладачів.

Позитивним чинником удосконалення змісту самостійної роботи є також специфічна форма діяльності музиканта, як ескізне вивчення творів. Оволодіння музичним матеріалом не доводиться у цьому випадку до високого ступеня довершеності, концертно-виконавської завершеності, робота припиняється дещо раніше. Останньою, заключною межею цієї роботи є етап, на якому музикант осягає в цілому образно-поетичний задум твору, одержує художньо-вірогідне, неперекручене уявлення про нього, і як виконавець може переконливо (хоча без технічної досконалості) втілити цей задум на інструменті. Прибічниками ескізного засвоєння навчального репертуару здавна виступали такі видатні музиканти-виконавці та педагоги, як Ф.Ліст, Г.Нейгауз, П.Пабст.

Дана форма занять студента, скорочуючи термін роботи над твором, призводить до істотного збільшення кількості музичного матеріалу, який він опрацьовує, формування певного виконавського досвіду, тезаурусу та власного музично-виконавський кругозору. До активної виконавської практики залучається значно більший та різноманітний за складом навчально-педагогічний репертуар. Цей репертуар має бути максимально різноманітним за складом і стилістично багатоплановим, відрізнитися більшою кількістю композиторів і творів ніж репертуар заліково-екзаменаційних програм.

Практичний досвід доводить, що доцільно та виправдано ескізно вивчати музичні твори з урахуванням побажань студентів. Якщо твір подобається студентові, він викликає більший емоційний відгук. Складність твору може перевищувати реальні технічні можливості студента. Викладач лише намічає кінцеву художню мету, дає загальне спрямування, показує найбільш раціональні прийоми, пов'язані з інтерпретацією твору та її технологічним втіленням.

Для формування готовності до інструментально-виконавської діяльності цей вид роботи представляє значний інтерес, оскільки при виконанні музичних “ескізів” акцент у роботі зміщується на цілісне втілення звукового образу, на узагальнене виконавське охоплення музичної форми [305, 157]. Але ескізне засвоєння студентом визначених музичних творів повинно постійно комбінуватися із закінченим вивченням інших. Ці дві форми навчальної діяльності повністю реалізують свої можливості лише у тісному, гармонічному сполученні.

Навчально-виконавська практика, як важливий стимул для самоосвітньої діяльності студентів, не тільки сприяє розвитку професійної майстерності, формуванню готовності до інструментально-виконавської діяльності, але й стимулює студентів розширювати свої уявлення про життя, композитора, художню атмосферу епохи, про засоби виразності тощо.

У процесі здійснення навчально-виконавської практики особливого значення набуває виховання у студентів сценічної витримки та виконавського артистизму, що виявляється в умінні не лише розкрити зміст

твору, який виконується, а й захопити слухачів його особистісно-творчою інтерпретацією. Робота над виконавським артистизмом передбачає моделювання спеціальних концертних ситуацій, орієнтацію на певну вікову специфіку слухацької аудиторії та використання відповідних методів впливу.

Отже, застосування методу активізації виконавської практики спонукає студента до осмислення, пошуку та комплексного застосування набутих у процесі навчання знань та умінь, реалізує можливість виконавського самовираження і самооцінки, створює оптимальні умови для розвитку вольових якостей, формування творчої ініціативи, відповідальності, сценічної витримки і виконавського артистизму.

Про сформованість готовності до інструментально-виконавської діяльності ми робимо висновок на підставі того, як і в якій формі майбутній учитель актуалізує свій музично-виконавський потенціал для досягнення поставленої мети. Лише активна практична виконавська діяльність здатна постати як важлива умова перетворювального впливу на студента.

Розглянуті нами умови, взяті кожна окремо, не зможуть забезпечити успішного формування готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності. Порушення навіть однієї умови, при дотримуванні усіх інших, негативно впливатиме на цей процес. Лише комплексне забезпечення виділених умов може стати підґрунтям виконавського розвитку студентів, як основи формування готовності до інструментально-виконавської діяльності.

Висновки до першого розділу

Інструментально-виконавська діяльність – це складний багатоаспектний і багатофункціональний процес вияву музикантом власних творчих якостей, розкриття його індивідуальності, віддзеркалення набутого естетичного та виконавського досвіду, асоціативних зв'язків. Як і будь-яка інша діяльність, вона передбачає наявність мотиву, що надає їй спрямованості та відповідає інтересам, потребам, ціннісним естетичним орієнтаціям виконавця.

Поряд з діяльністю композитора, інструментально-виконавська діяльність є повноцінним видом художньої творчості, яка має свої особливості, зумовлені рівнем сформованості особистісних якостей виконавця, специфікою художньо-творчої діяльності, суспільною

значущістю цього виду мистецтва. Вона передбачає сформованість комплексу умінь: музично-аналітичних, технічних, художньо-інтерпретаційних, музичного сприймання, оперування набутими музично-теоретичними і виконавськими знаннями.

Методологічною основою процесу підготовки до інструментально-виконавської діяльності виступають: філософські положення щодо загального зв'язку, взаємозумовленості і цілісності явищ та процесів, що відбуваються у навколишньому середовищі; сутності мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості; особливостей художнього пізнання дійсності; визначення творчості як утвердження та самореалізації особистості; психолого-педагогічні положення щодо єдності свідомості й діяльності, активної ролі суб'єкта у перетворювальній діяльності; педагогічної діяльності вчителя як різновиду творчої діяльності; психологічної природи готовності до діяльності як продуктивної самореалізації особистості; концепції вивчення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, як складної динамічної системи; музикознавчі теорії інтонаційно-фабульної та комунікативної природи музики; концептуальні ідеї щодо соціальних функцій музичного мистецтва, специфіки художньої діяльності; теоретичні положення щодо виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики, інструментально-виконавської діяльності як творчого процесу, інтегративного підходу до навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах; сучасні наукові розробки щодо удосконалення професійної підготовки вчителів музики.

Основу інструментально-виконавської діяльності складає виконавська культура, яка є сукупністю професійних якостей та знань, які знаходять свою проекцію у відповідних уміннях і забезпечують високий рівень цієї

діяльності. Вона передбачає здатність до глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні. Набуття виконавської культури є складним багаторівневим процесом і виступає передумовою формування готовності музиканта-педагога до майбутньої професійної діяльності.

Науковий аналіз готовності до інструментально-виконавської діяльності передбачає розгляд її як домінантного стану особистості, який характеризується позитивною установкою на інструментально-виконавську діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, виконавською культурою, виконавськими якостями, що продуктивно реалізуються в цій активній діяльності. Вона є результатом художньо-виконавського досвіду людини, що ґрунтується на позитивному ставленні до діяльності, усвідомленні її мотивів і потреб, що у сукупності визначають її результативність. Такий підхід дозволяє виявити взаємозв'язок та взаємозалежність структурних компонентів цього феномену (мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний, операційний) і є важливою методологічною позицією для розробки технології формування готовності до інструментально-виконавської діяльності.

Педагогічні проблеми формування готовності до інструментально-виконавської діяльності є закономірним відображенням тих суперечностей, що виникають між зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутнього вчителя музики й усталеною практикою навчання у вищому навчальному закладі; між теоретичною та виконавською підготовкою студентів і їх здатністю реалізувати набуті знання та вміння у професійній діяльності; між необхідністю формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності і відсутністю в системі підготовки педагогів-музикантів відповідного методичного забезпечення.

Проблеми підвищення ефективності та якості інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики можуть бути вирішені шляхом удосконалення процесу навчання, впровадження нових технологій формування готовності майбутнього педагога-музиканта до інструментально-виконавської діяльності. Вирішити дані проблеми, на наш погляд, можливо шляхом створення відповідних умов: цілеспрямованого розвитку мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музики, формуванню виконавської культури особистості як основи її готовності до інструментально-виконавської діяльності, опори на метод активізації виконавської практики. Лише комплексне забезпечення означених умов сприятиме повноцінному інструментально-виконавському розвитку студента. Ключем до розв'язання багатьох проблем є спрямування інструментально-виконавської підготовки на формування готовності до цієї діяльності.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Обґрунтування критеріїв та діагностика стану сформованості готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності.

Для діагностики стану сформованості готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності нами були визначені критерії, узгоджені з компонентною структурою досліджуваного феномену (мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний, операційний компоненти). Ці критерії зорієнтовані на інструментально-виконавську діяльність як у процесі вивчення музичних творів (навчально-виконавський аспект), так і в процесі їх художнього виконання (концертно-виконавський аспект).

На нашу думку, такими критеріями виступають: *наявність спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності, ступінь теоретичної підготовки, міра творчої спрямованості особистості, сформованість естетичних ціннісних орієнтацій, рівень технічної майстерності*. Розглянемо означені критерії детальніше.

Під *наявністю спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності* ми розуміємо різноманітні установки особистості, що зумовлюють цю діяльність. Це інтереси (об'єктивно зумовлений мотив діяльності особистості, спрямованої на задоволення певних потреб), переконання (основна настанова, тверда впевненість, що ґрунтується на міцних знаннях, які тісно переплітаючись з волею і становлять зміст мотивів

діяльності), спонуки, потреби (стан, що виражає необхідність у чомусь). Відомо, що діяльності без мотиву не буває, а невмотивована діяльність – це діяльність з суб'єктивно чи об'єктивно прихованим мотивом (О.Леонтьєв). У контексті нашого дослідження мотивація має вирішальне значення, що й зумовило обрання спрямованості спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності одним з критеріїв діагностування готовності до інструментально-виконавської діяльності. Показниками цього критерію виступають:

- інтерес до інструментально-виконавської діяльності;
- розвиненість потреби у виконавській діяльності;
- виконавська воля;
- наполегливість і відповідальність у прагненні до оволодіння музичним інструментом;
- педагогічна спрямованість навчально-виконавської діяльності.

Розгляд *ступеня теоретичної підготовки* як наступного критерію зумовлюється особливістю інструментально-виконавської діяльності, її реальною багатомірністю. Це вимагає вирішення багатьох завдань, пов'язаних з музичним виконавством, усвідомленням виражальних можливостей різноманітних елементів музичної мови; відзначається наявністю власних асоціативних зв'язків, уявлень, теоретичних знань у царині виконавського мистецтва і, на цьому ґрунті, заглибленням виконавця у художній зміст твору. Відомо, що система знань студента є результатом навчання і має три рівні: загальнотеоретичний (знання, які виходять за рамки конкретного предмета вивчення і дають можливість розширити й поглибити предметні знання); конкретно теоретичний (знання з конкретного предмета); практичний (змістом якого є знання щодо способів і механізмів дій у різних видах діяльності, розуміння їхньої структури). Гнучке використання системних теоретичних знань неможливе без розвинутого виконавського мислення з усіма його виявами в єдності з професійно необхідними якостями, що визначають придатність до інструментально-виконавської діяльності та забезпечують самореалізацію у ній. Ця якісна характеристика сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності виявляється у розгляді музично-виконавських об'єктів і процесів у їх цілісності (осягнення масштабно-синтаксичних одиниць – мотиву, фрази, речення, періоду на рівні музичної форми, тобто їх ієрархічного підпорядкування загальній драматургії), відповідності теоретичної моделі виконання її акустичному відтворенню. Вона ґрунтується на творчому аналітичному процесі (усвідомлення виконавцем окремих мотивів та інтонацій на ґрунті розкриття їх семантичного значення; переведення семантичної конкретизації у художнє узагальнення; оформлення певного драматургічного задуму). До цього критерію ми віднесли такі показники:

- системність, достатність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інструментального виконавства і методики опрацювання музичних творів;

- розуміння стильових і жанрових особливостей твору;
- змістовність і переконливість аналізу музичного твору;
- точність відтворення тексту музичного твору;
- обізнаність у нормах виконавського мистецтва.

Враховуючи творчу природу виконавського мистецтва, спрямованого на аудиторію, наступним критерієм ми визначили **міру творчої спрямованості особистості**. Музикант, відтворюючи художній зміст твору, наповнює процес виконання власними почуттями, переосмислює авторську інформацію і трансформує її згідно власного розуміння, а тому повинен мати здатність до творчого спілкування з музичним мистецтвом. Артистична сфера передбачає яскравість почуттів, що ґрунтуються на багатстві асоціацій та мобільності виконавської реакції, скерованість психологічного стану виконавця у потрібному емоційному напрямку. Показниками цього критерію ми визначили:

- розвиненість емоційно-артистичної сфери виконавця;
- самостійність й оригінальність виконавської інтерпретації;
- здатність до сценічного перевтілення;
- розвиненість образного мислення;
- творчу ініціативу.

Наступний критерій діагностування готовності до інструментально-виконавської діяльності – **сформованість естетичних ціннісних орієнтацій**. Вони виявляються в індивідуальних уподобаннях студента та вибірковому ставленні до музичних творів, що вивчаються й виконуються, і залежать від рівня засвоєння студентом соціального досвіду і прийнятої в суспільстві системи цінностей. Особистісний аспект ціннісних уявлень, що проєктуються в оцінні судження, виявляється в уміннях обґрунтувати власну виконавську концепцію; усвідомити позитивну чи негативну оцінку власних виконавських дій. Оцінна діяльність студента у цьому випадку спрямована не лише на засвоєння та усвідомлення об'єктивно-змістовної сторони об'єкта чи предмета, а й на оцінювання його властивостей, задоволення власних потреб та інтересів у реалізації цієї діяльності. Слухання різних інтерпретацій твору, демонструючи можливість існування різних виконавських тлумачень, сприятиме пошуку оптимальної інтерпретації твору, вияву власних оцінних суджень, усвідомленню ставлення до музичного твору. В результаті оцінної діяльності відбувається формування ціннісних орієнтацій. Цей критерій характеризується такими показниками:

- художньо-естетичні смаки та ідеали;
- музичні уподобання;
- судження і оцінки музичних явищ;
- виконавська рефлексія;
- виявлення власного ставлення до музичного твору.

Рівень технічної майстерності дозволяє визначити, якою мірою виявляється структурна визначеність музичного твору, що виконується; відбувається оперування набутими фаховими знаннями та уміннями,

знаходження раціональних технологічних прийомів в процесі роботи над твором і в процесі виконання, застосування політембровості, технологічного арсеналу. Показниками технічної майстерності виступають:

- інтонаційна виразність та гнучкість виконання;
- технічність виконання;
- стабільність виконання;
- сценічна свобода та художня доцільність використання виконавських прийомів;
- виконавський досвід.

Виділені критерії і показники, на наш погляд, дають можливість діагностувати і процес формування готовності до інструментально-виконавської діяльності і результат дослідно-експериментальної роботи (див. табл. 2.1.1.)

На основі виділених критеріїв та їх показників нами розроблена гіпотетична модель рівнів сформованості готовності майбутнього учителя музики до інструментально-виконавської діяльності. Ми виділили чотири умовних рівні - виконавської індиферентності, виконавської грамотності, виконавської компетентності, виконавського професіоналізму.

Рівень виконавської індиферентності, який ми розглядаємо як *низький*, характеризується малоусвідомленою мотивацією, елементарною теоретичною підготовкою, індиферентною емоційно-артистичною сферою, поверховими ціннісними орієнтаціями, частково сформованою технічною майстерністю.

Наступний рівень – **рівень виконавської грамотності**, який ми охарактеризували як *середній*. Він характеризується усвідомленістю спонукальних мотивів, задовільною теоретичною підготовкою, слабо вираженою творчою спрямованістю особистості, відносно стійкими естетичними ціннісними орієнтаціями, частково сформованою технічною майстерністю.

Третій умовний рівень (*достатній*) – **виконавської компетентності** передбачає усвідомлену мотивацію, достатню теоретичну підготовку, добре виражену творчу спрямованість, відносно глибокі естетичні ціннісні орієнтації, достатньо сформовану технічну майстерність.

Таблиця 2.1.1.

Критерії і показники сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності

Четвертий рівень (високий) – *рівень виконавського професіоналізму* характеризується усвідомленою і аргументованою мотивацією, ґрунтовною

| Критерії | Показники |
|---|---|
| Наявність спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності | <ul style="list-style-type: none"> - інтерес до інструментально-виконавської діяльності; - розвиненість потреби у виконавській діяльності; - виконавська воля; - наполегливість і відповідальність у прагненні до оволодіння музичним інструментом; - педагогічна спрямованість навчально-виконавської діяльності. |
| Ступінь теоретичної підготовки | <ul style="list-style-type: none"> - системність, достатність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інструментального виконавства і методики опрацювання музичних творів; - розуміння стильових і жанрових особливостей твору; - змістовність і переконливість аналізу музичного твору; - точність відтворення тексту музичного твору; - обізнаність у нормах виконавського мистецтва. |
| Міра творчої спрямованості особистості | <ul style="list-style-type: none"> - розвиненість емоційно-артистичної сфери виконавця; - самостійність й оригінальність виконавської інтерпретації; - здатність до сценічного перевтілення; - розвиненість образного мислення; - творча ініціатива. |
| Сформованість естетичних ціннісних орієнтацій | <ul style="list-style-type: none"> - художньо-естетичні смаки та ідеали; - музичні уподобання; - судження і оцінки музичних явищ; - виконавська рефлексія; - виявлення власного ставлення до музичного твору. |
| Рівень технічної майстерності | <ul style="list-style-type: none"> - інтонаційна виразність та гнучкість виконання; - технічність виконання; - стабільність виконання; - сценічна свобода та художня доцільність виконавських прийомів; - виконавський досвід. |

теоретичною підготовкою, яскраво вираженою творчою спрямованістю, досить глибокими й аргументованими естетичними ціннісними орієнтаціями, сформованою технічною майстерністю (див. додаток В).

Констатувальне дослідження проводилося на базі факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та музично-педагогічного факультету Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту. У ньому взяли участь 112 студентів випускних курсів, з них 64% закінчили ДМШ, 22% - педучилища, 14% - музичні училища. До дослідної роботи було також залучено 18 викладачів інструментальних дисциплін.

До основних завдань констатувального дослідження було віднесено:

- з'ясування стану сформованості готовності студентів випускних курсів до інструментально-виконавської діяльності;
- визначення можливостей вдосконалення їхньої інструментально-виконавської підготовки.

На даному етапі використовувалися такі методи дослідження:

- 1) опитування та анкетування;
- 2) спостереження за навчально-виконавською діяльністю студентів;
- 3) аналіз виконання студентом творів, що були вивчені під керівництвом викладача;
- 4) аналіз виконання студентом творів, вивчених самостійно;
- 5) аналіз виконання контрольних завдань,
- 6) аналіз концертних та академічних виступів студентів дослідної групи.

Визначення рівнів сформованості готовності випускників до інструментально-виконавської діяльності проводилося в умовах реального навчального процесу, з використанням як традиційних форм контролю та звітності студентів з основного інструменту (академконцертів, заліків, екзаменів та колоквиумів, виконавський аналіз творів за індивідуальними планами студентів), так і означених методів наукового дослідження.

Оскільки готовність має складну компонентну структуру (мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний, операційний компоненти), ми діагностували її рівні шляхом вимірів цих складових.

Спонукальні мотиви навчально-виконавської діяльності визначалися шляхом з'ясування таких питань: “Яке місце, на Ваш погляд, посідає дисципліна “основний музичний інструмент” у системі професійної

підготовки вчителя музики?”, “Що Вам найцікавіше у процесі навчання у класі основного інструменту?”, “Чи подобається Вам виступати перед аудиторією?”.

Із запропонованих варіантів відповідей на запитання щодо місця основного музичного інструмента в системі професійної підготовки (дуже важливе, не дуже важливе, зовсім неважливе, важко відповісти) студенти обрали такі: 85,7% опитуваних вважають, що основний музичний інструмент посідає дуже важливе місце, 11,6% - не дуже важливе, і лише 2,7% не змогли визначитися з відповіддю, обравши варіант “важко відповісти”. Виявилось, що в системі музично-виконавських дисциплін саме основному музичному інструменту 72,3 % студентів віддають перевагу, що свідчить про усвідомлену мотивацію навчально-виконавської діяльності.

Поширеними мотивами людської активності є інтереси – стійкі, вибіркові, емоційно-забарвлені прагнення особистості до життєво важливих об’єктів, що виникають на основі потреб, але не зводяться до них. Якщо потреба виражає необхідність, то інтерес завжди пов’язаний з особистісною зацікавленістю об’єктом, з прагненням його пізнати і опанувати.

Для перевірки наявності інтересу до інструментально-виконавського мистецтва ми аналізували відповіді на друге запитання про найцікавіше у процесі навчання у класі основного музичного інструменту.

Найбільший відсоток відповідей дістала цільова установка, яка характеризує загальну спрямованість студентів на вивчення особливостей виконавського процесу, отримання пояснень викладача про композитора і музичний твір. Жоден реципієнт не обрав варіант відповіді “самостійно здобувати інформацію”. Така мотивація демонструє орієнтацію студентів на набуття й удосконалення інструментально-виконавської підготовки, але й свідчить про відсутність самостійності й творчої ініціативи, що є показником міри творчої спрямованості особистості.

Таблиця 2.1.2.

Виявлення інтересу до інструментально-виконавського мистецтва

| Запропоновані варіанти відповідей | Студенти випускних курсів | |
|--|---------------------------|------|
| | Абс | %* |
| | 112 | 100 |
| Слухати пояснення викладача про композитора і музичний твір, що вивчається | 96 | 85,7 |
| Самостійно здобувати інформацію про твір, що виконується | - | - |
| Аналізувати музичний твір | 43 | 38,4 |
| Працювати над окремими деталями твору | 68 | 60,7 |
| Виконувати твір від початку до кінця | 39 | 34,8 |

| | | |
|------------------|---|-----|
| Нічого не цікаво | 3 | 2,7 |
| Інші відповіді | - | - |

* Частина студентів давала по кілька відповідей, тому кількість відповідей більша 100%.

В результаті опитування з'ясувалося, що тільки у 27,7 % студентів виникає потреба у виконавській діяльності, а на запитання “Чи подобається Вам виступати перед аудиторією лише 23,2 % дали позитивну відповідь, пояснивши свій вибір тим, що наявність аудиторії їх надихає. Інші студенти дали негативну відповідь, що пов'язано з тим, що 11,6 % забуває на сцені текст, 39,2 % дуже хвилюються, 17,85% взагалі втрачають контроль над власним виконанням, а 10,7 % не можуть сконцентрувати увагу під час виконання.

Враховуючи таку кількість негативних відповідей, ми звернули увагу студентів на відповідальне ставлення та наполегливість у прагненні до оволодіння музичним інструментом і запитали “Чи достатньо Ви працюєте над музичним твором для отримання потрібного результату?” і “Скільки часу щодня Ви приділяєте заняттям на музичному інструменті?” Аналіз відповідей показав, що переважна більшість студентів (78,6 %) працює над програмою з основного музичного інструменту нерегулярно, не завжди плідно і лише 21,4 % працюють до отримання певного результату, 36,6 % намагаються займатися кожен день не менш 1,5 – 2 годин, 28,5% працюють по годині і менше, а решта 34,9% взагалі не мають можливості попрацювати за інструментом щодня і роблять це тільки перед індивідуальним заняттям.

Щоб порівняти ці відповіді, ми запитали викладачів з виконавських дисциплін про рівень наполегливості та відповідальності їх студентів. З'ясувалося, що тільки 18,75 % студентів дуже відповідально ставляться до виконання завдань, приходять на заняття підготовленими. З 56,25% студентів приходиться повторювати те, над чим працювали минулого уроку, а 25 % взагалі нічого не роблять, або присутні на уроці зовсім непідготовленими, або просто відсутні.

Результати опитування показали також низький рівень педагогічної спрямованості навчально-виконавської діяльності. Так, більше половини студентів не бачать себе в якості вчителя музики й вступили до музичного факультету або щоб покращити свій виконавський рівень, або просто отримати вищу освіту, тому орієнтація їхньої інструментально-виконавської діяльності на школу незначна.

Студентів, що не виявили інтересу до інструментально-виконавського мистецтва, потреби у виконавській діяльності, ми віднесли до низького рівня сформованості мотиваційно-вольового компоненту.

Середній рівень сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності виявила переважна більшість учасників експерименту. Для них характерна здебільшого усвідомлена мотивація, посередньо розвинена потреба у виконавській діяльності, однак наполегливість та відповідальність виявлялися ситуативно. До достатнього

рівня ми віднесли тих студентів, що виявили усвідомлену мотивацію, стійку зацікавленість інструментально-виконавським мистецтвом, а до високого – студентів з розвинутою потребою у виконавській діяльності, визначеною наполегливістю та відповідальністю у прагненні до оволодіння музичним інструментом.

Отже, результати опитування за першим компонентом розподілились у такий спосіб: 12,5 % - низький рівень (виконавської індиферентності), 51,7 % - середній рівень (виконавської грамотності), 27,7 % - достатній рівень (виконавської компетентності), 8,1 % - високий рівень (виконавського професіоналізму). Наочно ці дані представлені на гістограмі 2.1.1.

Гістограма 2.1.1.

Рівні сформованості мотиваційно-вольового компоненту

Когнітивно-аналітичний компонент готовності до інструментально-виконавської діяльності ми діагностували під час проведення колоквиуму з основного музичного інструменту. Ми перевіряли рівень теоретичної обізнаності.

Студентам були запропоновані контрольні завдання, які вони виконували в процесі роботи над твором. Перше завдання було таким: “Визначити жанр, стиль, епоху та художній напрям створення музичного твору” Студентам пропонувалося виконати це завдання на прикладі будь-якого твору з власного репертуару. Паралельно були роздані незнайомі музичні твори, що не входили до індивідуальних робочих планів студентів. Виявилося, що твори, опрацьовані на індивідуальних заняттях з викладачем, були правильно визначені за всіма параметрами майже усіма реципієнтами. При розгляді незнайомих творів достатній виконавський досвід та теоретично-виконавські знання продемонстрували лише 36,6 % опитуваних. 21,5 % анкетованих взагалі не змогли визначитися з жанром, стилем та охарактеризувати художній напрямок запропонованого твору, а 41,9% обмежилися узагальненими характеристиками, орієнтуючись переважно на інтуїтивні уявлення.

Наступні завдання передбачали письмові відповіді на запитання, пов’язані з виконавським аналізом музичних творів, що вивчаються й які вони обирали за бажанням. Студентам потрібно було проаналізувати

побудову і фактурний виклад обраного музичного твору, охарактеризувати засоби виразності, особливості педалізації, фразування, звуковидобування, технічні труднощі. Структурну побудову правильно визначили 32,2 % студентів, фактурний виклад – 44,6 %, а засоби виразності – лише 18,8 % реципієнтів.

Майже всі студенти визначили складні для виконання фрагменти, але знайти найбільш раціональні й результативні прийоми роботи над цим фрагментом змогли лише 40,15% студентів. Більшість опитуваних студентів вважають шляхом до подолання недоліків у виконанні лише програвання твору в повільному темпі. У зв'язку з цим, ми запропонували їм охарактеризувати послідовність процесу роботи над музичним твором. Лише 24,1 % опитуваних змогли визначити правильний алгоритм роботи над твором і назвати всі його етапи: програю з початку до кінця, аналізую логіку побудови музичного твору, аналізую особливості артикуляції, аплікатури, шукаю наявність кульмінацій, агогічні, динамічні та темпові відхилення, визначаю шляхи технологічного відтворення, опрацьовую фактурний виклад тощо.

Щоб перевірити знання методики опрацювання творів, ми підготували спеціальні нотні приклади (фрагменти творів) без будь-яких авторських і редакторських ремарок, в яких студенти повинні були проставити оптимальну, на їх погляд, аплікатуру, штрихи, педаль і обґрунтувати доцільність своїх дій, а також розшифрувати заданий мелізм (мордент, трель, групето, форшлаг). З правильним позначенням аплікатури впоралися 54,5 % студентів; штрихи, що відповідали характеру твору, проставили 39,3 %, але адекватну жанру і стилю педаль змогли визначити лише 28,5 % опитуваних. При розшифруванні мелізмів 74,1 % студентів не змогли правильно визначити різницю між мордентом і перекресленим мордентом, подвійним і подвійним перекресленим, форшлагом і перекресленим форшлагом.

У наступному завданні студенти повинні були практично продемонструвати володіння різними прийомами звуковидобування і пояснити доцільність їх застосування на прикладах із власного репертуару. Проаналізувавши результати виконання означеного завдання, ми дійшли висновку, що адекватними прийомами звуковидобування володіють 43,75 % опитуваних студентів, які застосовують ці прийоми як виконавські засоби виразності і використовують їх для передачі характеру та образу твору. Наприклад, студентка III курсу Людмила М. показала, як у “Закарпатській новелеті” №3 Б.Фільц легкий штрих *staccato* допомагає передати скерцозний, танцювальний характер, активні форшлагі додають п’єсі жартівливого, невимушеного характеру. Лагідна плавна мелодія у правій руці, яку студентка виконала на *legato espressivo* передала пісенний ліричний характер, а яскраві акценти середньої частини, синкопи, які вона виконала дуже ціпко та яскраво надають національний колір мелодії.

Ми з’ясували, які набуті знання й уміння, на думку студентів, є найголовнішими для подальшої професійної діяльності. Із запропонованих

варіантів відповідей (практичні ігрові навички, технологічний аналіз музичного матеріалу, виконавський показ викладача, відомості історико-теоретичного характеру) 27,7 % обрали варіант “відомості історико-теоретичного характеру”, 59,8 % - “технологічний аналіз музичного твору”, майже всі – варіант “практичні ігрові навички”. Відповіді на це запитання підказують також такий висновок: якщо теоретичні питання студент може опрацювати самостійно, то практичні потребують відпрацюванню на індивідуальних заняттях у класі, але не всі викладачі приділяють достатньої уваги практичним ігровим навичкам та технологічному аналізу твору.

Гістограма 2.1.2.

Рівні сформованості когнітивно-аналітичного компоненту

У результаті проведених колоквиумів з'ясувалося, що лише 8,9 % студентів мають високий рівень сформованості когнітивно-аналітичного компоненту, 27,7 % ми віднесли до достатнього, 49,1% до середнього, і 14,3% показали низький рівень. (див гістограму 2.1.2.)

Для визначення рівнів сформованості креативного компоненту пропонувалися такі завдання: визначити емоційний характер виконання твору, виконати його та описати власні враження від виконання твору. Їх виконання показало, що у студентів недостатньо розвинена емоційно-артистична сфера, що виявляється в одноманітності виконання, мінімальному впливі на слухача. Так, 54,5 % майбутніх вчителів не змогли продемонструвати самостійність та оригінальність виконавської інтерпретації на прикладі нескладних музичних творів, які ми запропонували їм вивчити впродовж семестру.

Наведемо позитивний приклад: студентка III курсу Світлана С. запропонувала нашій увазі Прелюдію №2 Дж. Гершвіна. Характеризуючи емоційний характер твору, вона визначила його як тонку іронію, легкий лагідний гумор, який пронизаний джазовим колоритом. Після виконання твору, студентка розповіла, що їй дуже подобається виконувати цю п'єсу, тому що вона взагалі любить джазову музику, а тут ми маємо всі ознаки джазової музики: чіткий ритмічний рисунок в акомпанементі у лівій руці,

розмірено повторює один й той самий хід з невеликими відхиленнями й імпровізаційне начало у правій, синкопи на слабку долю, рух по терціях, хроматичні ходи. Таких студентів, що впоралися з нашим завданням було 24, 1%, частково впоралися 37,5%. Крім того, 38,4 % реципієнтів продемонстрували повну відсутність сценічного перевтілення, хоча до їхніх екзаменаційних програм викладачі включили твори різноманітних стилів та напрямків. Наприклад, студент Олексій С. виконав 3-х голосну Інвенцію Й.С. Баха ре мінор і першу частину Сонати Й.Гайдна до-дієз мінор однаковим туше, індіферентно поставившись до певних адекватних образів цих музичних творів. Цей показник також свідчить про низький рівень розвиненості образного мислення і творчої ініціативи.

Тому зрозумілими стають відповіді на наші запитання “Чи подобається Вам, коли викладач розповідає про твір, чи Ви віддаєте перевагу самостійній теоретичній підготовці до виконання твору?”. Більшість студентів (82,1 %) обрали перший варіант запитання. Результатом наступного запитання “Що спонукає вас до постійного здобуття нової інформації?” були відповіді: подобається творчо працювати – 16,9 %; подобається музичний матеріал над яким працюю – 11,6%; чіткі формулювання викладачем завдань творчого характеру 8,9 %.

На наступне запитання: “Що Ви вважаєте найважливішим у процесі роботи над твором і його виконанням?” студенти відповіли у такий спосіб (див. таблицю 2.1.4)

Таблиця 2.1.3.

Найважливіші, на думку студентів, складові виконавського процесу

| Запропоновані відповіді на запитання | Студенти випускних курсів | |
|--|---------------------------|------|
| | Абс | %* |
| | 112 | 100 |
| Образно-емоційна виразність та артистизм виконання | 31 | 27,7 |
| Якість виконання і художня переконливість виконавської трактовки | 78 | 69,6 |
| Технічна бездоганність | 110 | 98,2 |

* Частина студентів давала по кілька відповідей, тому кількість відповідей більша 100%.

27,7 % найважливішими у процесі роботи над твором та в процесі його виконання вважають образно-емоційну виразність та артистизм виконання, 69,6 % назвали якість виконання і художню переконливість виконавської трактовки, але майже всі реципієнти стверджують, що це є технічна бездоганність. Відповіді на це запитання доводять дещо обмежені погляди студентів на специфіку інструментально-виконавської діяльності і призводять до тотожності виконання музичного твору тільки з

безпомилковою, технічно бездоганною грою, нівелюючи усі інші складові виконавського процесу.

Як ми бачимо з результатів діагностування сформованості креативного компоненту, в більшості студентів переважає середній рівень. Причини ми вбачаємо у відсутності артистизму, психологічній скутості, закомплексованості.

Гістограма 2.1.3.

Рівні сформованості креативного компоненту

У процесі бесіди та анкетування визначався рівень ціннісно-орієнтаційного компоненту, критерієм якого виступила сформованість естетичних ціннісних орієнтацій. Цей вид дослідної роботи показав, що більшість студентів не виявили компетентних аргументованих міркувань з приводу власних музичних інтересів. На запитання “Чи подобається Вам репертуар, над яким Ви працюєте?”, лише 72,3 % студентів відповіли позитивно, 25 % - інколи подобається, а 3,6 % студентів - ніколи не подобається репертуар, над яким вони працюють. Але обмежені судження й відсутність оцінок музичних явищ зарадило студентам аргументувати свої відповіді. У 12,5 % студентів викладач враховує уподобання й побажання при доборі навчального репертуару, 67,85% - завжди радяться, коли формують програму, а у 19,65% викладач лише іноді прислуховується до побажань студентів.

З метою констатації сформованості ціннісно-орієнтаційного компоненту студенти виконували таке завдання: оцінити якість власного виконання твору і порівняти його з виконанням цього ж твору іншими студентами. Для цього ми запропонували нескладні технічно й фактурно конкурсні твори “Петрушку” з альбому “24 дитячі п’єси” В.Косенка, і Регтайм з сюїти “Граємо джаз” Г.Саська. Для підготовки цих творів ми встановили термін – 4 тижні. Для оцінювання результатів виконання цього завдання ми використали відкриті академконцерти шкільного репертуару, де оцінки виставлялися за заданою шкалою (за 12-ти бальною системою) не тільки викладачами, але й присутніми студентами. В графі оцінка виконання

викладачами і оцінка виконання студентами ми виставляли цифровий показник, який визначався середнім арифметичним.

В процесі експерименту з'ясувалося, що в знайомому творі студент швидше знаходить недоліки, оцінюючи виступи інших (фальшиві ноти, неточне виконання ритмічних фігур, невідповідність темпу тощо). Ми запитали студентів, на що вони звертають увагу, оцінюючи виконання однокурсників. З'ясувалося, що пріоритети були віддані безпомилковому виконанню твору 87,5 % опитуваних, 69,6 % звернули першочергову увагу на емоційність, образність, характерність виконання, 34,8% оцінювали, як виконавець поводить на сцені, чи впевнено він виглядає.

Ми запропонували студентам відповісти на таке запитання: "Чи вважаєте Ви себе підготовленим до інструментально-виконавської діяльності у школі?". Пропонувалися варіанти відповідей: вважаю підготовленим, вважаю ситуативно підготовленим, не вважаю. Ставилось завдання порівняти результати їх самооцінки з реально існуючою картиною - оцінками компетентних суддів – викладачів.

Підготовленими до інструментально-виконавської діяльності себе вважають 56,25 % опитуваних, 32,15 % оцінили власну готовність як ситуативну, а 11,6 - % заявили про свою неготовність до інструментально-виконавської діяльності.

Таблиця 2.1.4.

Самооцінка студентами ступеня готовності до інструментально-виконавської діяльності

| Запропоновані варіанти відповідей | Студенти випускних курсів | |
|-----------------------------------|---------------------------|-------|
| | Абс | % |
| | 112 | 100 |
| Вважаю підготовленим | 63 | 56,25 |
| Вважаю підготовленим ситуативно | 36 | 32,15 |
| Вважаю не підготовленим | 13 | 11,6 |

Наступне запитання стосувалося з'ясування оцінки студентом ступеня власного володіння музичним інструментом. Пропонувалися варіанти відповідей: дуже добре володію, добре володію, не дуже добре, важко відповісти (див.табл.2.1.5.).

Таблиця 2.1.5.

Самооцінка студентами ступеня власного володіння музичним інструментом

| Запропоновані варіанти відповідей | Студенти випускних курсів | |
|-----------------------------------|---------------------------|------|
| | абс | % |
| | 112 | 100 |
| Дуже добре володію | 10 | 8,9 |
| Добре володію | 22 | 19,6 |
| Не дуже добре | 65 | 58,1 |
| Важко відповісти | 15 | 13,4 |

Лише 8,9 % реципієнтів вважали ступінь власного володіння інструментом дуже доброю, 19,6 % - добре володіють, 58,1 – обрали варіант “не дуже добре” і 13,4 % - “важко відповісти”.

Ми порівняли результати самооцінки студентів з оцінками викладачів, які давалися на підставі виділених нами критеріїв готовності до інструментально-виконавської діяльності (див. табл. 2.1.6.). Для цього були проаналізовані виступи студентів на заліках та екзаменах, які проводилися наприкінці семестру.

Таблиця 2.1.6.

Результати оцінки навчально-виконавської підготовки студентів випускних курсів комісією викладачів.

| Кількість студентів | Успішність студентів | | | | | | | |
|---------------------|----------------------|------|---------|------|--------------|------|----------------|-----|
| | „відмінно” | | „добре” | | „задовільно” | | „незадовільно” | |
| | абс | % | абс | % | абс | % | Абс | % |
| 112 | 27 | 24,1 | 59 | 52,7 | 23 | 20,5 | 3 | 2,7 |

Отже, 24,1% студентів отримали на екзаменах та заліках оцінку “відмінно” і вважаються підготовленими до інструментально-виконавської діяльності, 52,7% та 20,5% , виступи яких комісія оцінила на “добре” і “задовільно” ми віднесли до пункту ситуативно підготовлених, а тих, хто виконав програму на оцінку “незадовільно” – до не підготовлених до інструментально-виконавської діяльності.

Таблиця 2.1.7.

Порівняльні результати оцінки викладачів і самооцінки студентів щодо рівня володіння інструментом

| Кількість студентів | Оцінка викладачів /Самооцінка | | | | | | | |
|---------------------|-------------------------------|----|---------|----|--------------|----|----------------|---|
| | „відмінно” | | „добре” | | „задовільно” | | „незадовільно” | |
| 112 | 27 | 29 | 59 | 62 | 23 | 17 | 3 | 4 |

Відповіді студентів, щодо володіння інструментом (дуже добре, добре, не дуже добре, важко відповісти) відповідають оцінкам викладачів

“відмінно”, “добре”, “задовільно”, “незадовільно”. Здебільшого задовільно оцінили викладачі інструментально-виконавську підготовку студентів, які уникнули конкретної самооцінки, обравши варіант відповіді – “важко відповісти”.

Покажемо, на наш погляд, є той факт, що з 56,25% реципієнтів, що назвали себе готовими до інструментально-виконавської діяльності, лише 8,9% вважають ступінь власного володіння музичним інструментом дуже доброю, 19,6% - доброю, а 30,35% (з 58,1%), що не дуже добре володіють, теж вважали себе готовими. Це свідчить про те, що студенти не до кінця розуміють і усвідомлюють, що передбачає специфіка інструментально-виконавської діяльності у школі.

Щоб проаналізувати причини невдалого виконання, ми запропонували відповіді на запитання: “У чому Ви вбачаєте причини власних невдач?”. Відповіді студентів розподілилися так: “обраний твір не відповідає моїм виконавським можливостям, перевищує їх” (38,4%), “не сконцентрував увагу під час виконання” (17,8%), “розгубився, розхвилювався, втратив контроль над виконанням” (25,0%), “недостатньо вивчив твір, тому почував себе невпевнено” (20,5%).

Таблиця 2.1.8.

Шляхи підвищення рівня готовності до інструментально-виконавської діяльності на думку студентів

| Відповіді на запитання | Студенти випускних курсів | |
|---|---------------------------|------|
| | абс | % |
| | | 112 |
| Поглиблення набутих виконавських знань | 42 | 37,5 |
| Вдосконалення технологічних умінь та навичок | 87 | 77,6 |
| Розвиток виконавського мислення та пізнавального інтересу | 65 | 58,1 |
| Всі попередні позиції в єдності | 72 | 64,3 |

* Частина студентів давала по кілька відповідей, тому кількість відповідей більша 100%.

Наступне запитання передбачало аналіз шляхів удосконалення рівня інструментально-виконавської підготовки студентів: “У чому Ви вбачаєте шлях до підвищення власного рівня готовності до інструментально-виконавської діяльності?”.

37,5% реципієнтів вирішили, що це буде поглиблення набутих виконавських знань, 77,6% - прагнуть до вдосконалення технологічних умінь та навичок, 58,1% - вбачають цей шлях у прагненні до розвитку виконавського мислення та пізнавального інтересу до предмету, а 64,3% - обрали всі три попередні позиції в органічній єдності.

Аналіз відповідей студентів і результатів контрольних завдань дозволив зробити висновок, що 11,6 % студентів можна віднести до низького рівня сформованості ціннісно-орієнтаційного компоненту, 59,8 % - а це переважна більшість – до середнього, 23,3 % - знаходяться на достатньому рівні, і лише 5,3% - на високому.

Гістограма 2.1.4.

Рівні сформованості ціннісно-орієнтаційного компоненту

Для перевірки сформованості операційного компоненту готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності використовувалися результати виступів на академічних концертах, заліках та екзаменах з основного інструменту кожного семестру. Заміри проводилися саме в процесі звітнього виконання творів. Оцінки виставлялися за диференційованими показниками згідно спеціально розроблених критеріальних вимог, які включали три позиції:

1. Художність виконання:
 - інтонаційна, образна та драматургічна виразність і переконливість;
 - жанрова, стильова відповідність;
 - концептуальна визначеність.
2. Технічність виконання:
 - художня доцільність виконавських прийомів відповідно до засобів музичної виразності;
 - рівень технічної майстерності (якість виконання);
 - стабільність, безпомилковість.
3. Артистичність, емоційний тонус виконання:
 - уміння триматися на сцені;
 - довільне оперування виконавським образом;
 - сценічна свобода.

Система оцінювання одночасно виконувала дві функції: визначала ознаки досягнень (що ми оцінювали), і їх міру (як ми вимірювали), згідно вище означених критеріїв та показників. Художність виконання диференціювалася ступенем повноти враження – яскраво виражена, достатньо виражена, слабо виражена. Технічність виконання визначалася

трьома якісними характеристиками: наявністю, ситуативністю чи відсутністю даного критерію. Артистичність та емоційність оцінювалася за 4 позиціями: яскраво виражена, достатньо виражена, слабо виражена, не виражена.

Для діагностики сформованості готовності у студентів на констатувальному етапі дослідження використовувався метод компетентних суддів, якими виступили викладачі кафедр вузів, де проводилося експериментальне дослідження.

Діагностування операційного компоненту готовності відбувалося наприкінці навчального року, коли студенти демонстрували виконання семестрових програм у різноманітних формах звітності – виступах на заліках, екзаменах, академічних концертах, сольних концертних виступах.

Комісією оцінювалося виконання студентами заліково-екзаменаційних програм, що традиційно складалися з п'яти творів, з яких три твори готувалися під керівництвом викладача, а два – самостійно. Аналізу виконання самостійно вивчених творів надавалося домінуюче значення в процесі з'ясування рівнів готовності студента до інструментально-виконавської діяльності, адже усунення керівництва викладача від роботи над музичним твором сприяло істинності діагностичного зрізу. Оцінки виставлялися викладачами згідно розроблених вимог і критеріїв у спеціальній таблиці.

Екзаменатори-викладачі отримали спеціально розроблені інструктивні вимоги, що містили орієнтовні ознаки оцінювання виступів студентів, які визначали критерії та показники, рівні сформованості готовності й вказували на якісну їх характеристику. В процесі проведення констатуючого дослідження це давало нам можливість охопити більшу кількість студентів, отримати диференційовані оцінки та встановити рівні сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності саме за нашими заданими діагностичними критеріями. Оцінювання готовності студентів відбувалося шляхом порівняння їх виконання музичного твору з розробленими нами критеріями та показниками. Результати фіксувалися у спеціальних таблицях.

На основі виділених критеріїв і показників були визначені оцінні параметри, за якими діагностувався операційний компонент готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності. Зрозуміло, що ці якісні ознаки сформованості мають суб'єктивний характер, що обумовлюється відсутністю засобів точної фіксації та впливом суб'єктивних чинників. Тому ми оцінювали виступи студентів за 12 – бальною шкалою, а саме:

Оцінка “відмінно” – (10-12 балів) виставлялася за творчий підхід до виконання твору, тобто за виконання, що є змістовно-емоційним. Власне емоційне бачення твору гармонійно пов'язане зі стилістичним авторським викладом. Певна оригінальність інтерпретаційних рішень знаходиться у межах виконавських норм та еталонів. У процесі виконання вносяться

корективи, що не заважають загальному враженню. Технічні засоби виконання органічно підпорядковуються змісту твору. Студент виконує твір артистично й переконливо. Виконання на такому рівні свідчить про наявність образного мислення, виконавського досвіду, мобільності та функціональності його ігрового апарату, широкого діапазону асоціативних зв'язків та відчуттів. Адекватна репродукція творів поєднується з аналітичним підходом.

Оцінці “добре” – (7-9 балів) відповідає виконання, де створення виконавських гіпотез чи концепцій підпорядковується тільки усталеним нормам та обмежується формально точним виконанням тексту. Спостерігається неточне виконання або відсутність деяких нефіксованих у нотах виконавських деталей авторського тексту (звуковидобування, інтонування, колористичні можливості інструменту), що свідчить про недостатньо сформовані аналітичний та операційний компоненти.

Незначні технічні помилки, що стосуються стабільності та віртуозності, коригуються під час виконання і майже не змінюють загального враження від виконання твору.

Оцінка “задовільно” – (4-6 балів) передбачає виконання, коли виконавська концепція лише наближається до усталених норм, спостерігаються значні стилістичні відхилення від оригінального авторського викладу. В процесі виконання відчувається обмеженість мобільності функціонального піаністичного апарату і, як наслідок, м'язова напруга, прикутий до клавіатури погляд виконавця. Будь-яка технічна помилка короткочасно вибиває виконавця із образу і тим порушує загальне враження від виконання через неможливість миттєвого коригування власної репродукції твору. Тому виконання складає враження нестабільності й невибудованості по формі. На цьому рівні виконання – артистизм та емоційність виконання є рецесивними.

Оцінкою “незадовільно” – (1-3 балів) відзначається відсутність власної виконавської позиції та трактовки твору. Виконання супроводжується багатьма текстовими та технічними помилками, постійним поверненням до попередніх побудов чи епізодів. Складається враження хаотичної подачі твору без ознак стилю та форми. Нерозвиненість мобільного піаністичного апарату робить технічні епізоди самоціллю та вириває їх із контексту загального змісту твору. Виконання на цьому рівні зводиться до некоректного, емоційно індиферентного.

Результати, отримані на курсових іспитах, академконцертах, заліках свідчать, що більшість студентів належать до середнього рівня сформованості операційного компоненту готовності до інструментально-виконавської діяльності – 55,3%, до достатнього рівня належить 24,1%, студентів з низьким рівнем – 18,7%, високим – 1,9%.

Гістограма 2.1.5.

Рівні сформованості операційного компонента

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження дав змогу виявити рівні сформованості структурних компонентів готовності до інструментально-виконавської діяльності у студентів старших курсів (див. табл. 2.1.9.)

Таблиця 2.1.9.

Стан сформованості структурних компонентів готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності

| Структурні компоненти | Рівні | | | |
|---|------------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| | Виконавської індиферентності | Виконавської грамотності | Виконавської компетентності | Виконавського професіоналізму |
| Мотиваційно-вольовий | 12,5 | 51,7 | 27,7 | 8,1 |
| Когнітивно-аналітичний | 14,3 | 49,1 | 27,7 | 8,9 |
| Креативний | 15,2 | 62,5 | 19,6 | 2,7 |
| Ціннісно-орієнтаційний | 11,6 | 59,8 | 23,3 | 5,3 |
| Операційний | 18,7 | 55,3 | 24,1 | 1,9 |
| Сформованість готовності до інструментально-виконавської діяльності | 14,4 | 55,6 | 24,4 | 5,6 |

До рівня виконавської індіферентності (низького) віднесено 14,4 % студентів. Для них характерні малоусвідомлені спонукальні мотиви навчально-виконавської діяльності; нестійка зацікавленість інструментально-виконавським мистецтвом; відсутність наполегливості та відповідальності, елементарна теоретична підготовка, фрагментарність знань, умінь та навичок у царині виконавського мистецтва. Власні асоціативні зв'язки, уявлення та відчуття маловиразні, що унеможлиблює досягнення і заглиблення у художній зміст твору, створення власної виконавської позиції й трактування твору. Неможливість синтезу цілісного образу музичного твору і структурна невизначеність свідчать про нерозуміння логіки драматургічного розвитку. Індіферентно виражена творча спрямованість особистості, слабо розвинуті емоційно-артистична сфера та образне мислення, несформовані виконавський досвід й уміння здобувати нову інформацію призводять до неможливості студента перевтілюватися на сцені й виявляти творчу ініціативу. Поверхові естетичні ціннісні орієнтації виявляються у відсутності аргументації, спостерігається лише початок формування виконавських інтересів і виконавської рефлексії.

Технічна майстерність на цьому рівні частково сформована, тому інтонаційна виразність виконання ситуативна, слабо розвинений ігровий апарат, відчувається відсутність технологічного арсеналу, органічні піаністичні жести не застосовуються. На сцені спостерігається розгубленість, що виявляється у нестабільному, з великою кількістю помилок виконанні. Загальмована виконавська реакція призводить до безпорадності та аморфності.

Рівень виконавської грамотності (середній) показала переважна більшість студентів – 55,6%, що виявилось в усвідомленості спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності, у відносно стійкій зацікавленості інструментально-виконавським мистецтвом, посередньо розвинутій потребі у виконавській діяльності. Задовільна теоретична підготовка дозволяє студентам мати уявлення про стильові особливості твору і характер музичних образів, що в цілому сприяє майже адекватному відтворенню музичного твору. Викликають труднощі розуміння окремих деталей твору, орієнтування в знаннях історико-теоретичного характеру і методики опрацювання творів потребують допомоги викладача. Відносно визначені драматургічний план і структурна побудова твору призводить до часткового осмислення логіки розвитку й ускладнює синтез цілісного образу з окремих деталей.

Слабо виражена творча спрямованість виявляється у фрагментарно розвинених емоційно-артистичній сфері та образному мисленні, у ситуативному виявленні уміння здобувати нову інформацію. Спостерігається ситуативне сценічне перевтілення та мінімальна творча ініціатива. В окремих випадках студент може приймати екстремальні творчі рішення і коригувати

процес виконання.

Відносно стійкі естетичні ціннісні орієнтації мають аргументацію, що свідчить про наявність певних виконавських інтересів, смаків та ідеалів. Зіставлення варіантів власного виконання із загально визнаними еталонами та судження з приводу власної виконавської концепції потребують коригування з боку викладача.

Певна наявність інтонаційної виразності виконання, задовільний розвиток мобільності ігрового апарату, але часткова скутість піаністичних жестів, неповне використання технологічного арсеналу дозволяє говорити про частково сформовану технічну майстерність. Уповільнена виконавська реакція заважає оперувати музичним образом. Стабільність і впевненість у власних виконавських силах ситуативні.

Рівень виконавської компетентності (достатній) показали 24,4% майбутніх учителів музики. Він характеризується усвідомленістю спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності, зацікавленістю інструментально-виконавським мистецтвом. Студенти наполегливі та відповідальні у прагненні до оволодіння музичним інструментом, мають добре розвинуту потребу у виконавській діяльності. Достатня теоретична підготовка дозволяє відтворити музичний твір наближено до ідеальної форми. Наявність системних знань щодо історико-теоретичних основ інструментального виконавства і методики опрацювання музичних творів дозволяє студентам правильно розуміти жанрові та стильові особливості твору, характеристики музичних образів, виділяти істотні ознаки твору, заглиблюватися у художній зміст на основі власних асоціативних зв'язків, уявлень, відчуттів, розглядати музично-виконавські об'єкти і процеси в їх цілісності. Точне відтворення тексту сприяє ясності драматургічного плану і структурній визначеності.

Достатньо виражена творча спрямованість особистості виявляється у здатності до спілкування з мистецтвом, емоційно-артистична сфера та образне мислення достатньо розвинуті, сполучення у достатній мірі емоційності з розумом сприяє прийняттю нестандартних творчих рішень, спостерігається сценічне перевтілення, розвинута творча ініціатива.

Відносно глибокі естетично-ціннісні орієнтації аргументуються і мають емоційне забарвлення, а виконавські інтереси дозволяють визначити індивідуальні уподобання до обраних музичних творів. Спостерігаються адекватні судження з приводу власної виконавської концепції та зіставлення варіантів власного виконання із загальними визнаними еталонами, достатньо розвинута виконавська рефлексія.

Наявність інтонаційної виразності виконання, потрібне застосування технологічного арсеналу й необхідних піаністичних жестів дозволяє стверджувати про достатню сформованість технічної майстерності. Функціональна мобільність ігрового апарату достатньо розвинута, впевненість у власних виконавських силах ситуативна. Відносно швидко

виконавська реакція і достатня стабільність виконання дозволяє оперувати виконавським образом.

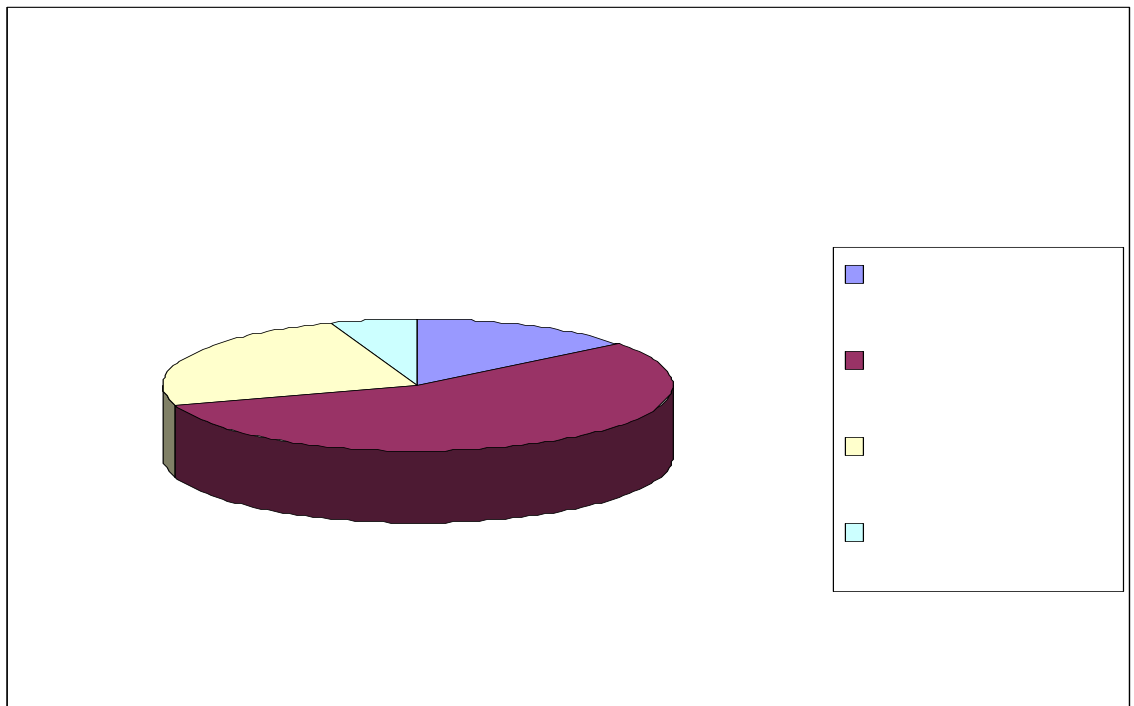
До рівня виконавського професіоналізму (високого) ми віднесли 5,6% студентів, що мали усвідомлені спонукальні мотиви навчально-виконавської діяльності, стійку зацікавленість інструментально-виконавським мистецтвом, достатньо розвинуту потребу у виконавській діяльності, добре визначену наполегливість та відповідальність до оволодіння музичним інструментом.

Грунтовна теоретична підготовка виявляється у наявності та застосуванні глибоких системних знань. Студенти здатні відтворити музичний твір в ідеальній формі, що виплаває з розуміння стилєвих особливостей, характеристик музичних образів, і досягають високих виконавських результатів, спираючись на раніше засвоєні знання, вміння, навички. Глибина осягнення і осмислення змісту твору виявляється в ясності драматургічного плану, в структурній визначеності, у відповідності теоретичної моделі її акустичному відтворенню.

Яскраво виражена творча спрямованість особистості. Здатність до творчості й уміння здобувати нову інформацію виявляється у розвиненості емоційно-артистичної сфери й образного мислення виконавця, у здатності самостійно приймати оригінальні нестандартні рішення. Наявність яскравого сценічного перевтілення свідчить про розвинену творчу ініціативу.

Досить глибокі й аргументовані естетичні ціннісні орієнтації, що ґрунтуються на знаннях усталених норм виконавського мистецтва, сприяють елективному ставленню до відбору та виконанню різноманітних творів, умінню висловити обґрунтовані судження з приводу власної виконавської концепції, зіставити варіанти власного виконання із загально визнаними еталонами. Добре розвинена виконавська рефлексія.

Діаграма 2.1.1.



Сформована технічна майстерність виявляється в інтонаційній виразності виконання, адекватному довільному застосуванні технологічного арсеналу і використанні органічних піаністичних жестів.

Упевненість у власних виконавських силах, стабільність виконання, довільне оперування виконавським образом у процесі виконання, швидкість виконавській реакції та сценічна свобода дозволяють визначити високий рівень функціональної мобільності піаністичного апарату.

Проведене констатувальне дослідження дало підставу для висновку щодо недостатньої сформованості готовності майбутніх учителів до інструментально-виконавської діяльності. Пошуки шляхів удосконалення інструментальної підготовки привели до усвідомлення значення цілісного інтегрованого формування компонентів означеного феномену в системі професійної підготовки сучасного педагога-музиканта. Це вказує на необхідність розробки нових технологій інструментальної підготовки студентів вищих закладів мистецької освіти.

Отримані результати доли змогу уточнити якісну наповненість рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності (див. додаток В).

2.2. Методика і зміст формувального експерименту.

Здійснена діагностика сформованості готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності сприяла визначенню провідних напрямків проведення дослідно-експериментальної роботи. До цих напрямків ми віднесли:

- розвиток спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності;
- поглиблення теоретичної підготовки;
- формування прийомів творчої діяльності;
- збагачення естетичних ціннісних орієнтацій;
- підвищення рівня технічної майстерності;
- активізацію виконавської практики.

Основу формувального експерименту склали такі концептуальні положення:

формування готовності до інструментально-виконавської діяльності – це складний діалектичний процес взаємодії викладача і студента, що передбачає загальнонаукову і загальнокультурну підготовку, передавання знань і умінь інтелектуальної та практичної діяльності, формування прийомів творчої діяльності;

процес формування готовності до інструментально-виконавської діяльності має бути цілісним, тобто між дисциплінами, які забезпечують інструментально-виконавську підготовку, повинні існувати дієві інтерактивні зв'язки;

готовність до інструментально-виконавської діяльності як стійка характеристика особистості забезпечується продуктивною реалізацією набутих у цій діяльності виконавських знань та умінь.

В основу дослідно-експериментальної роботи на цьому етапі була покладена обґрунтована нами дидактична модель процесу формування готовності до інструментально-виконавської діяльності. Як відомо, модель – це речова, знакова або уявна система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, ті чи інші властивості досліджуваного об'єкта (оригіналу), безпосереднє вивчення якого через певні причини неможливе чи ускладнене, і яка може змінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нової інформації про нього [295, 304].

Модель процесу формування готовності до інструментально-виконавської діяльності включає визначення мети, завдань, змісту інструментально-виконавської підготовки, форм і методів організації навчально-виконавської діяльності та здійснення контролю за її ефективністю. Необхідність удосконалення усталеної дидактичної моделі зумовлена недостатньою ефективністю навчального процесу, в якому формування саме готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності як цілісного явища нерідко відступає на другий план. Розглянемо основні компоненти дидактичної моделі формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності (див. додаток К).

Мета формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності полягає у розвитку інтегруючої здатності особистості музиканта-педагога до осмислення, переживання й інтерпретації музичного твору, його виконавського втілення.

Виходячи з цього, основою готовності до інструментально-виконавської діяльності є виконавська культура студента, яка формується в процесі його інструментально-виконавської підготовки.

Завданнями інструментально-виконавської підготовки визначено:

художньо-виконавський розвиток студента шляхом засвоєння ним загальних закономірностей музичного виконавства, методів та прийомів роботи з творами;

формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів;

виховання їх творчих та вольових виконавських якостей;

оволодіння різноманітним за жанром та стилем художнім репертуаром;

виховання навичок самостійної роботи над музичними творами.

Визначені мета та завдання дослідної роботи зумовлюють зміст інструментально-виконавської підготовки, який охоплює:

- систему знань щодо музичного мистецтва та видів музично-виконавської діяльності;
- досвід емоційно-ціннісного ставлення особистості до дійсності, втіленої у творах музичного мистецтва;
- художньо-творчу пошукову діяльність щодо вирішення виконавських технологічних проблем;
- формування нових способів діяльності на основі вже відомих, що потребують самостійного перетворення раніше засвоєних знань і умінь;
- накопичення різноманітного за жанром та стилем художнього репертуару.

Організація навчально-виконавської діяльності мала на меті забезпечити оптимальне функціонування процесу інструментально-виконавської підготовки і передбачала використання сукупності усталених і нетрадиційних форм індивідуальної роботи (введення пропедевтичного курсу, самостійне освоєння нового музичного матеріалу, різноманітні форми

залучення студентів до творчого музикування, виконання самостійно вивчених творів, п'єс повторного репертуару, створення ситуацій активної пошукової діяльності, інтегрованого навчання). Це означає, що одна й та ж сама форма навчання (індивідуальне заняття) може мати різноманітну модифікацію і структуру залежно від завдань і методів навчальної роботи, що використовуються викладачем.

Зумовлена специфікою виконавської підготовки така організаційна форма, як індивідуальне заняття, що історично склалася у процесі навчання гри на музичному інструменті, створює необхідні умови для особистісно-зорієнтованого підходу до кожного студента, дозволяє диференціювати завдання та методи роботи у кожному конкретному випадку, а тому цілеспрямовано розвивати творчу активність, самостійність, виконавське мислення студента; передбачає наявність як теоретичного, так і практичного компонентів. Звідси впливає специфічна методика навчання, яка поєднує методи передачі, сприймання й засвоєння знань із методами їх застосування й закріплення на практиці (напрацювання вмій та навичок). Їх сутність, разом зі змістом формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, утворює відповідну методику, ефективність якої оцінюється результатами реалізації поставлених завдань.

Практика показує, що успішність формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності залежить передусім від методичного забезпечення навчального процесу. Викладач повинен володіти варіативною методикою і обирати найдоцільніші методи для вирішення конкретних завдань.

Дидактичною моделлю було передбачено формування готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності за такими принципами добору методик навчання: довершення навчальної дії виховною, урізноманітнення видів і форм діяльності, залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій, емоційної насиченості навчально-виховного процесу, спонукання до творчого самовираження (О. Рудницька), а також поступовості в ході спеціально організованої навчальної роботи.

Розроблена нами дидактична модель формування готовності до інструментально-виконавської діяльності включає такі методи:

- словесні (пояснення, розмірковування, діалог);
- практичні (порівняння, зіставлення, асоціацій, аналізу й синтезу та диференціації окремих елементів, метод демонстрації – виконавський показ музичного твору);
- проблемно-пошукові (створення проблемних ситуацій, активної пошукової діяльності, інтегрований метод альтернативного пошуку конструктивно-технологічних рішень);
- індуктивні (метод інтегрованого навчання, метод моделювання);
- самостійної роботи.

Порівняння аналогічного за характером музичного матеріалу ми розглядали як метод, який допоможе студентові найглибше осягнути зміст

твору, який вивчається, зрозуміти особливості виражальних засобів, використаних автором.

Метод зіставлення мав сприяти активізації творчої фантазії студентів, пошукам своєрідного фортепіанного звучання, тобто певним чином впливати на технологію виконання твору. За допомогою викладача студент мав знайти той чи інший технологічний прийом, який би знаходився в органічному зв'язку з його виконавським задумом, оскільки саме зміст твору, який виконується, зрештою, зумовлює характер і технологію виконання.

Метод асоціацій у процесі вивчення музичних творів передбачав активізацію розвитку творчої уяви студента як складової інструментально-виконавської творчості. Ми виходили з того, що стимуляція асоціативної функції уяви під час занять сприятиме розкриттю студентом образно-емоційного змісту, що найбільш відповідає авторській ідеї, задуму музичного твору. Оперування уявленнями різних рівнів: від порівняно простих співставлень тональностей із різноманітними кольоровими відчуженнями - до складних асоціативних образів, що носять розгорнутий програмний характер і викликають певний емоційний відгук мало допомогти глибше досягнути музичні явища, зрозуміти художню образність музики.

Метод аналізу, синтезу та диференціації окремих елементів, передбачав розкриття образного змісту та окремих деталей інтерпретації твору, а саме виражальних особливостей жанру, форми, мелодики, гармонії, темпоритму, голосоведіння, музично-сислової ролі авторських фразувальних ліг, артикуляційних штрихів, динамічних та агогічних позначень.

Застосовування в процесі роботи над творами методу власного виконавського показу викладача, тобто показ деталей виконавської майстерності, демонстрування на інструменті технологічних моментів, пов'язаних з виконавською культурою (таємниць різноманітних способів звуковидобування, блиску пасажів, співвідношення елементів фактури, особливостей артикуляції, ясності голосоведіння, деталей інтонування, майстерності педалізації тощо), мало сприяти вдосконаленню навчання, засвоєнню й перетворенню досягнень виконавської культури у власний виконавський досвід студента. Для підняття емоційного тону виконання, створення загального враження про твір, на певному етапі роботи передбачався такий вид показу, як виконання твору цілком або окремих його великих побудов. Цей вид показу використовувався у випадку, коли викладач знаходився у відмінній виконавській формі.

У класі основного інструменту проблемні ситуації утворюються на кожному етапі роботи над музичним твором. При цьому проблемність має об'єктивну природу виникнення, пов'язану з інтерпретацією, новизною музичного матеріалу й особливостями мислення автора твору, пошуком засобів виразності і співвідношення поглядів викладача та студента до добору цих засобів, перспективними цілями викладача й результатами професійного становлення студента. Оскільки проблемна ситуація – це психологічний стан інтелектуальної перешкоди, що виникає тоді, коли

людина в ситуації розв'язування проблеми (завдання) не може пояснити новий факт за допомогою знань, що вона має, чи виконати певні дії попередніми, знайомими способами і повинна знайти новий спосіб дій. Тому в процесі формування готовності до інструментально-виконавської діяльності передбачалося застосування методу альтернативного пошуку конструктивно-технологічних рішень.

Використання цього методу мало активізувати виконавське мислення студента, а діагностика ним технологічних труднощів - привести до розуміння невідповідності рівня власного технічного розвитку тому комплексу технічних засобів, які є необхідними для реалізації даного музичного задуму. Чітке уявлення художньої мети й адекватна оцінка власних технічних можливостей мали спонукати студентів до пошуків технічних прийомів втілення музичного задуму, осягнення технічних завдань і шляхів їх розв'язання. Важливою ланкою пошуку конструктивно-технологічних рішень мала стати діагностика труднощів, що виникли, тобто виявлення того що не виходить і чому не виходить.

Проблемні завдання мали спрямовуватися на розвиток виконавського мислення студента, підвищення його творчого потенціалу, оскільки припускали конкретний рівень можливостей її розв'язання. Рівень повідомлення знань мав відповідати рівню сприйняття й почуттєвого визначення можливих шляхів розв'язання завдань, що притаманні певній індивідуальності.

Оскільки міжпредметні зв'язки мають великий творчий потенціал (В. Максимова), а проєкція інформації з одного предмету на інший є творчим актом (І.Лернер), навчальний процес мав будуватися на міжпредметно-інтеграційному ґрунті. Усунути недостатню інтеграцію інструментально-виконавських дисциплін у процесі формування готовності до інструментально-виконавської діяльності мало застосування методу інтегрованого навчання в інструментальному класі. Він передбачав послідовне використання елементів інтеграції інструментально-виконавських дисциплін упродовж усіх років навчання із спрямуванням навчально-пізнавальної та самостійної роботи студентів на підготовку до педагогічно-виконавської практики.

Розкриємо специфіку цього методу. Традиційно інструментально-виконавська підготовка здійснюється у межах основного музичного інструменту і концертмейстерського класу в формі індивідуальних занять. Аналіз стану виконавської підготовки засвідчив необхідність її кардинального поліпшення, оскільки випускники вузів не завжди готові використати набуті інструментально-виконавські уміння у сфері професійної діяльності. Не тільки можливий, але й необхідний синтез основного музичного інструменту й концертмейстерського класу (якщо ці дисципліни ведуться одним викладачем) має сприяти виявленню недоліків виконавської підготовки, їх вчасному усуненню, ефективному контролю за цим процесом.

Особливість інтегрованого навчання в інструментально-виконавській сфері полягає у пошуковій діяльності студентів, у різноманітних видах їх

самостійної роботи, постановці й розв'язанні виконавських завдань, проблемному викладі й поясненні викладачем навчального матеріалу з виконавських дисциплін.

У зв'язку з цим ми прагнули до вдосконалення змісту методик викладання окремих інструментальних дисциплін і поєднання їх у доцільну систему навчання з метою подолання фрагментарності фахових знань і умінь студента. Ефективність виконавської підготовки в цьому випадку залежала від правильного використання інтеграційних зв'язків, оскільки формування виконавської концепції та її втілення (як кінцевої мети) неможливе без ґрунтовної опори на музично-виконавські знання, без засвоєння таких понять, як стиль, жанр, форма, музичний образ, виконавська інтерпретація. Лише при інтегрованому навчанні дисциплінам інструментально-виконавського циклу можливе досягнення ефективних результатів у роботі над музичним репертуаром.

Інтегрованим методом навчання у даному контексті виступив метод активізації виконавської практики, суттю якого є методичне забезпечення активної навчально-виконавської діяльності на основі означених методів.

Контроль за сформованістю готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності здійснювався за розробленими критеріями у ході поточного, підсумкового та відстроченого оцінювання знань та умінь.

Завданням поточного контролю є встановлення зворотного зв'язку з питань визначення правильності обраної методики проведення занять, виявлення прогалин у знаннях студентів, корекції навчального процесу.

Ми враховували, що поточний контроль є найбільш ефективним, оскільки охоплює значний відрізок навчального процесу. У нашій моделі використовувалися всі його види: побіжний, рубіжний, тематичний, експериментальний, тренувальний і індивідуальний практикум.

Найбільш регулярним є побіжний контроль, що проводиться на кожному занятті. Його головною метою є забезпечення систематичності у роботі над музичним матеріалом, сприяння зростанню особистісних виконавських якостей студента, поглибленню його інструментально-виконавських знань та умінь.

Значущість підсумкового контролю полягає у тому, що він дозволяє оцінити систематичність знань та умінь студента за певний період навчання шляхом проведення контрольних прослуховувань, колоквиумів з основного інструменту, заліків і екзаменів з інструментальних дисциплін.

Відстрочений тип контролю дає реальні дані щодо ефективності обраної організаційно-методичної системи, залишкових знань та умінь, що підтверджують правильність або невідповідність добору навчального матеріалу, обраної технології та поточного контролю. У нашій дидактичній моделі відстроченими типами контролю виступили академконцерти повторного репертуару або самостійно вивчених творів. За наслідками відстроченого контролю ми судили про якість викладання дисциплін інструментально-виконавського циклу, перевіряли ефективність обраної методики навчання.

Загалом внесені зміни, що удосконалюють усталену дидактичну модель інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя, полягали у спрямованості цього процесу на формування готовності до інструментально-виконавської діяльності; у визначенні її сутнісної основи – виконавської культури, що формується в активній навчально-виконавській діяльності; у набутті усвідомленого позитивного ставлення до інструментально-виконавської діяльності та стійкої потреби у ній; в опорі на метод альтернативного пошуку конструктивно-технологічних рішень і метод

активізації виконавської практики.

В експерименті, що проводився у 2000-2004 роках, брали участь студенти і викладачі музичного факультету Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Студенти - учасники експерименту, мали різну довузівську підготовку: початкову музичну освіту, середню спеціальну (училища культури і мистецтв, педагогічні та музичні коледжі).

Формувальний експеримент проходив в умовах індивідуального навчання в класах основного інструменту. Враховуючи обмежену кількість студентів на одному курсі (34-35 осіб), ми не мали можливості розподілити їх на контрольну і експериментальну групи, що навчалися б паралельно, тому для проведення дослідної роботи ми використали відому в практиці педагогічних досліджень структуру умовно паралельного експерименту, коли контрольною виступає група студентів, що навчалася на рік раніше експериментальної групи. Таким чином ми порівнювали результати, отримані в поточному році, з результатами попереднього року.

Навчальний процес в експериментальній групі здійснювався на основі розробленої педагогічної моделі формування готовності до інструментально-виконавської діяльності. У контрольній групі використовувалася традиційна методика навчання.

У ході формувального експерименту контролювалося цілеспрямоване формування всіх структурних компонентів готовності (мотиваційно-вольового, когнітивно-аналітичного, креативного, ціннісно-орієнтаційного, операційного). Це дало можливість порівняти вихідні, проміжні дані та кінцеві характеристики досліджуваного феномену й зробити висновки щодо ефективності проведеного експерименту.

Дослідно-експериментальна робота проводилася в три етапи, кожен з яких мав свої завдання, відповідні методи та прийоми педагогічного впливу на студентів.

При визначенні етапів ми враховували те, що на перших курсах навчання відбувається адаптація студента, пов'язана з необхідністю змінювати й перебудовувати свою поведінку і діяльність в умовах вищого закладу. Головною метою для студента на цьому етапі є оволодіння способами і прийомами навчально - виконавської діяльності. З поступовим набуттям професійних знань студенти починають глибше осмислювати тонкощі свого майбутнього фаху, у них формується певне ставлення до майбутньої інструментально-виконавської діяльності в школі. Якщо на даному етапі в студента, який вже зробив свій професійний вибір, розвинути інтерес до інструментально-виконавського мистецтва, потребу у виконавській діяльності, виховати наполегливість та відповідальність у прагненні до оволодіння музичним інструментом, він максимально включиться до навчально-виконавської діяльності. Ми назвали цей етап накопичення теоретичних знань і практичних умінь кумулятивним й умовно визначили його тривалість у два роки.

Другий етап спрямований на збагачення репрезентативних процесів, стимуляцію пізнавальної активності, яка переростає у метакогнітивну регуляцію інтелектуальної діяльності. У нашому дослідженні цей етап (III курс навчання) отримав назву репрезентативно-творчого.

Третій етап, який визначався відносною автономністю й незалежністю психічних функцій, що знаходяться в умовах оптимального навантаження, підсиленої мотивації та операціональних перетворень, отримав назву самостійно-творчого. Цей етап охоплював четвертий рік навчання, який є останнім для вивчення інструментально-виконавських дисциплін.

Звичайно, виділення означених етапів досить умовне, оскільки вивчення інструментально-виконавських дисциплін у будь-якому семестрі відбувається за індивідуальним робочим планом студента. Але завдання, що виступали домінантою на кожному етапі, забезпечили поступове формування у студентів готовності до інструментально-виконавської діяльності. Крім того, це дозволило простежити динаміку підвищення рівня інструментально-виконавської підготовки.

Упродовж чотирьох років навчання у вузі ми цілеспрямовано формували в студентів виконавський репертуар для використання у подальшій професійній діяльності. До їхніх індивідуальних робочих планів включалися не тільки твори, що доводилися до ступеня концертної готовності, а й твори, що вивчалися самостійно, ескізно, фрагментарно. Це забезпечувало ширше охоплення виконавського репертуару й точнішу корекцію його з урахуванням індивідуальних можливостей студента. Пройдені та вивчені музичні твори відповідали певним педагогічним завданням і власним виконавським задумам студента.

На першому (кумулятивному) етапі формувального експерименту ми цілеспрямовано формували всі означені компоненти готовності до інструментально-виконавської діяльності.

Враховуючи те, що мотивація є важливим компонентом будь-якої діяльності, зокрема інструментально-виконавської, ми приділили значну увагу розвитку мотиваційно-вольового компоненту. Оскільки мотивація є системою психологічних факторів, що зумовлюють поведінку та діяльність людини, її продуктивність і результат визначаються двома аспектами мотивації: з одного боку, спрямованістю мотивів, їх змістовною характеристикою, з другого – їх силою, активністю й напруженістю. Психологи розрізняють пізнавальні, емоційні та комунікативні мотиви, що у процесі взаємовпливу складають системне утворення.

Розвиток художньо-пізнавальних мотивів студентів у нашому дослідженні стимулювався усвідомленим ставленням до інструментально-виконавського мистецтва, оволодінням музичним інструментом, прагнення до досягнення вищого рівня інструментально-виконавської підготовки. Переживання потреби у виконавській діяльності розвивало емоційні мотиви майбутнього вчителя музики, а прагнення ідентифікувати себе з іншими при досягненні певного рівня інструментально-виконавської підготовки - комунікативні мотиви.

Відповідно до програми дослідно-експериментальної роботи, відмінність першого етапу виявлялась у тому, що навчання експериментальної групи студентів починалося із вступного пропедевтичного курсу, спрямованого на створення попередньої установки на виконавську діяльність у школі.

Комплекс педагогічних дій щодо формування мотиваційно-вольового компонента був розрахований на всі групи мотивів. Щоб розвинути інтерес до інструментального мистецтва, ми пропонували студентам прослухати шедеври світової музичної класики і висловити власне враження. Зі студентами проводилися бесіди щодо важливості їх майбутньої інструментально-виконавської підготовки. Робота спрямовувалася на активізацію позитивного ставлення до власної інструментально-виконавської діяльності, з'ясування інтересів та потреб студентів, виховання наполегливості та відповідального ставлення до оволодіння інструментом, дисципліни і волі як необхідних складових мотиваційно-вольового компоненту.

З метою розвитку потреби у виконавській діяльності, ми відбирали музичні твори, що дуже подобаються студентів і відповідають його виконавським можливостям, і пропонували підготувати ці твори до концертного виступу. Щоб зацікавити студента, стимулювати його відповідальне ставлення до оволодіння музичним твором, ми підкреслювали позитивні моменти, коректно вказуючи на недоліки.

При вивченні музичного матеріалу викладачі, які працювали за нашою методикою, окрім обговорення суто технологічних моментів, наголошували й на особливостях виконання перед дитячою аудиторією, що стимулювало студентів до осмислення та аналізу музичних творів, розширення кола музичної інформації, необхідної для виконання творів. Усе це сприяло педагогічній спрямованості навчально-виконавської діяльності, що також виявлялося у відповідності музичного матеріалу шкільним програмам. Але це не означає, що студент повинен грати тільки твори шкільного репертуару. Будь-які музичні твори, що вивчаються в класі основного інструменту можуть бути використані у подальшій професійній діяльності, якщо вони подані у відповідному контексті.

В результаті проведеної нами дослідної роботи, студенти починали усвідомлювати значущість основного інструменту в системі фахової підготовки і майбутньої професійної діяльності, що спряло підвищенню інтересу до навчання.

На цьому етапі особлива увага приділялася розвитку таких вольових якостей особистості, як енергійність (здатність вольовим зусиллям підняти виконавську активність до необхідного рівня), терплячість (підтримання шляхом допоміжного вольового зусилля інтенсивність роботи над музичним твором на заданому рівні), витримка (здатність вольовим зусиллям швидко гальмувати негативні дії, почуття та емоції, що заважають виконавському процесу), сміливість (уміння протистояти негативним емоціям), а також цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, ініціативність, рішучість.

Формування цілеспрямованості студента полягало в керуванні у власних діях і вчинках загальними та стійкими цілями, зумовленими переконаннями, розумінням того, чого він хоче досягти і що йому робити. Важливою вольовою якістю є наполегливість, тобто вміння досягати мети, не знижуючи енергії у роботі. Для цього ми намагалися навчити студента правильно оцінювати обставини, знаходити в них те, що допомагає досягненню мети. Розвиток самостійності як уміння обходитися у своїх діях без допомоги та коригувати власну виконавську діяльність, та розвиток ініціативності як уміння знаходити нові нестандартні рішення і засоби їх втілення, активно впливали на формування мотиваційно-вольового компоненту.

Щоб розвинути вольову регуляцію поведінки студентів, на цьому етапі дослідження було використано деякі прийоми вправління та виховання волі (за Р.Ассаджолі), адаптовані для нашої методики. Ми пропонували студентам тренувати власну волю у такий спосіб:

- а) запланувати конкретний вид роботи над музичним твором і обов'язково здійснити цей план;
- б) продовжувати працювати над музичним твором ще деякий час, навіть коли їх почало приваблювати щось інше;
- в) починати свої заняття з основного інструменту з тих епізодів музичного твору, яких вони уникали з якихось причин.

Паралельно з розвитком мотиваційної сфери та вольових якостей на цьому етапі цілеспрямовано продовжувалася робота по формуванню когнітивно-аналітичного компонента.

При цьому ми враховували результати досліджень психологів, які встановили, що найбільш активна фаза засвоєння досвіду людиною припадає на перший період дорослості (18-25 років). Тому саме в цьому віці спостерігаються найзначніші зміни в інтелектуальних функціях, що свідчить про рухливість та гнучкість взаємозв'язків між пам'яттю, мисленням і розумінням. У зв'язку з цим розширюються можливості соціального впливу на інтелектуальну сферу студента. Студентський вік охоплює якраз цей віковий діапазон і тому потенційні можливості психофізіологічного розвитку в ці роки повинні виявлятися та максимально використовуватися з метою професійного навчання. Різноманітність форм та методів навчальної роботи передбачає необхідність урахування потенційних можливостей студентів. Очевидно, що ці можливості будуть не однакові від курсу до курсу. Оволодіння фаховими знаннями та навичками на ґрунті широкого кругозору, розвиток аналітичного мислення, формування потреби у знаннях – усе це потребує не тільки відповідної організації навчального процесу в цьому напрямку, але й необхідності урахування вікових особливостей та індивідуальних відмінностей контингенту студентів. Тому при формуванні когнітивно-аналітичного компонента ми передбачали:

- використання раціонального добору навчального матеріалу;
- застосування структурування навчального матеріалу за певними модулями (інформаційно-теоретичним, технологічно-практичним,

технологічно-діагностичним), що дозволяє активізувати навчально-виконавський процес;

- раціональне дозування навчального матеріалу, пов'язане з тим, що у студентському віці пам'ять і мислення випереджують розвиток уваги;

- широке використання словникової, довідникової літератури для забезпечення навчального процесу.

Використовуючи принципи структурування та раціонального дозування, а також ураховуючи обмеженість часу для інструментально-виконавської підготовки, для активізації самостійної роботи студентів ми створили навчальний посібник “Довідник інструменталіста-виконавця”. Створення посібника мало на меті узагальнення й систематизацію інформації з історії, теорії та практики виконавства, розширення й упорядкованість музично-виконавських знань та художньо-виконавського досвіду студентів, формування їх готовності до майбутньої інструментально-виконавської діяльності. У довіднику міститься також термінологічний словник і словник іноземних слів, що зустрічаються у нотній літературі, а також список додаткової літератури для самостійного опрацювання.

Знання закономірностей музичних творів певного стилю і форми, точне відтворення фразування, динаміки, артикуляції, метроритмічних особливостей сприяють застосуванню творчого підходу, а відповідно й розвитку креативного компоненту. На першому етапі студент знайомився з творчими прийомами роботи над музичними творами, до яких ми віднесли творчий пошук засобів музичної виразності; вчився добирати з комплексу засобів виразності (фразування, динаміка, педалізація, звукові барви тощо) необхідні саме для музичного твору, що виконується.

Як відомо, інструментально-виконавська діяльність є публічним актом, тому для розвитку творчої ініціативи та стимуляції здатності до сценічного перевтілення ми передбачили урізноманітнення форм проведення академконцертів, контрольних уроків з основного інструменту, що виявилось у їх відкритості для кожного студента. Починали з контрольних уроків з основного інструменту, на які запрошувалися тільки студенти класу певного викладача; наступний етап – це курсові академконцерти, які вже слухали студенти певного курсу; виступи на екзамені могли прослухати всі бажаючі. Це дало змогу студентам адаптуватися до атмосфери присутності слухачів, продемонструвати повною мірою емоційно-артистичну сферу, образно перевтілюватися, виявляти творчу ініціативу. Відкрита форма проведення заліків та академконцертів сприяла розширенню виконавського досвіду студентів, розвитку творчого пошуку та ініціативи, формуванню впевненості та сценічно-виконавської витримки.

Для стимуляції самостійності та оригінальності виконавської інтерпретації ми застосовували ескізну форму роботи над твором. Дана форма занять, скорочуючи термін роботи студента над твором, сприяла істотному збільшенню кількості опрацьованого музичного матеріалу, до помітного розширення пізнаного та засвоюваного в ході навчальної діяльності. І хоча оволодіння музичним матеріалом не доводилася до

високого ступеня довершеності, концертно-виконавської завершеності, студент осягав у цілому образний задум твору, одержував художньо-вірогідне уявлення про нього і як виконавець міг переконливо (хоча без технічного відшліфування) втілити цей задум на інструменті. Різноманітний за складом і стилістично багатоплановий репертуар розширював його виконавський тезаурус і складав міцне підґрунтя для виявлення власної оригінальної інтерпретації музичних творів.

При доборі музичних творів, які пропонувалися для ескізного опрацювання, ми враховували побажання студента (навіть якщо складність твору перевищувала його реальні технічні можливості) і те, що твір тоді викликає емоційний відгук, коли він подобається. На заняттях в класі основного інструменту викладачі, що працювали за нашою методикою, накреслювали кінцеву художню мету, давали загальне спрямування, показували найбільш раціональні прийоми, пов'язані з інтерпретацією твору та її технологічним втіленням. Використовуючи цей вид роботи, ми намагалися досягти цілісного втілення звукового образу, узагальненого виконавського охоплення музичної форми.

Формування ціннісно-орієнтаційного компоненту - це розвиток естетичних ціннісних орієнтацій, спрямованих не лише на засвоєння та усвідомлення об'єктивно-змістовної сторони об'єкта чи предмета, а й на оцінювання їх властивостей, задоволення потреб та інтересів особистості у реалізації цілей її діяльності. Цей досить складний і багатогранний процес тісно пов'язаний з розвитком когнітивно-аналітичного компоненту, оскільки становлення ціннісних орієнтацій ґрунтується на накопиченні музично-естетичного тезаурусу. В ньому виділяють знання естетичних категорій у музичній сфері, засобів музичної виразності, специфіки музичних жанрів, типів музичних форм, композиційних закономірностей, стильових традицій, досвіду перцептивного переживання музичної інформації та сформованого асоціативного фонду як системи художньо-асоціативних зв'язків.

Для розвитку цього компоненту ми залучали студентів до оцінювання власного виконання і виконання інших студентів. Для цього ми використовували відкриті академконцерти шкільного репертуару, де за розробленою шкалою оцінки виставлялися не тільки викладачами, а й студентами.

На першому кумулятивному етапі ми планомірно працювали над підвищенням рівня операційного компоненту: системно навчали студентів елементарним фактурним формулам і комбінаціям, формуючи уміння мобільно оперувати ними під час гри, розвивали пальцеву моторику, тембрально-динамічне багатство звуковидобування.

Важливого значення на цьому етапі приділялося грамотному прочитанню нотного тексту твору. Студентам роз'яснювалось, що тільки уважне ставлення до тексту сприяє адекватному відтворенню, ретельному виконанню всіх авторських вказівок, ремарок. Ми привчали студентів уже на початку роботи над твором звертати увагу на фразування, динамічні нюанси, педалізацію, аплікатуру, агогіку.

На другому етапі дослідно-експериментальної роботи домінантою у формуванні структурних компонентів готовності виступив творчо-конструктивний розвиток студентів за допомогою методу інтегрованого навчання на заняттях основного музичного інструменту та концертмейстерського класу. Відомо, що у постановці методичної мети і завдань цих предметів є багато спільного. Це і розгляд музично-виконавських об'єктів і процесів у їх цілісності, й осмислення логіки драматургічного розвитку твору, й синтез цілісного образу з окремих деталей, структурна визначеність; наявність політембровості, розвиток функціональної мобільності піаністичного апарату, застосування технологічного арсеналу; довільне оперування виконавським образом у процесі виконання.

Якщо метою курсу основного музичного інструменту є набуття студентами систематизованих знань, виконавських умінь та навичок, необхідних для самостійного та творчого опрацювання різноманітного музичного матеріалу і реалізації їх в інструментально-виконавської діяльності, то метою курсу концертмейстерського класу - підготовка студентів до практичної концертмейстерської діяльності. Отже, основний музичний інструмент виступає у якості базису, а концертмейстерський клас – надбудови.

Завдання курсу основного музичного інструменту передбачають засвоєння загальних закономірностей музичного виконавства, методів, прийомів роботи з творами, оволодіння основними вміннями та навичками виконавської майстерності, різноманітним за жанрами та стилем художнім репертуаром. Паралельно розглянуті завдання курсу концертмейстерського класу дозволяли спроектувати всі попередні завдання навчання з музичного інструменту, але додати знання з теоретичних основ концертмейстерської діяльності і формування практичних концертмейстерських навичок, а саме: читання з аркушу, підбір супроводу по слуху, транспонування, акомпанування власному співу та солісту чи інструменталісту.

Отже, на уроках концертмейстерського класу яскраво виявлялася комплексність інструментально-виконавської підготовки, що зумовлювала тісну взаємодію знань, умінь та навичок, набутих, зокрема, на заняттях з основного музичного інструменту. Розвиваючи виконавську індивідуальність студента, що виявлялася у процесі виконання творів, на заняттях концертмейстерського класу викладач виховував співтворця, що співпрацює з партнером – вокалістом чи інструменталістом. Використовуючи метод синтезу двох дисциплін, для розвитку певних виконавських уявлень студента ми застосовували одночасне вивчення інструментальної та вокальної творчості певного композитора.

Специфіка концертмейстерської діяльності передбачає адекватне подання гармонічної основи (тонального плану) і тоді музична тканина набуває яскравішого забарвлення. Це сприяє розвитку гармонічного слуху, вертикальному відчуттю музичної тканини (гармонічними комплексами).

На певному етапі роботи над музичним твором велике значення набуває добір виразних засобів для забарвлення звучання, адже саме забарвленість звуку збагачує звукову палітру та додає музичному твору особливої яскравості. Якість же виконання музичного супроводу в даному контексті залежить від наявності розвинених суто виконавських умінь, тієї “школи”, що закладена на заняттях з основного музичного інструменту.

Особлива роль у навчанні концертмейстерським умінням належала напрацюванню навичок читання нотного тексту з аркушу. Для їх розвитку ми вчили студентів сприймати музичний матеріал у цілому, а не окремими нотними знаками, а для цього формували вміння безперервного виконання, тобто швидко вникати у задум твору, ясно передбачати лінію розвитку музичного образу, відчувати характер музики, уважно ставитися до змін темпу, тональності, фактури, до ритмічних змін.

Розвиток цих важливих умінь тісно пов'язувався з такою специфічною формою виконавської діяльності в арсеналі музиканта, як ескізне вивчення творів. Студент ознайомлювався із значною кількістю творів, напрацьовував певний виконавський досвід та музично-виконавський тезаурус.

Виходячи із специфіки майбутньої інструментально-виконавської діяльності, студенти також опрацьовували музичну літературу, не призначену безпосередньо для фортепіано. Це оперні клавіри, фортепіанні аранжування симфонічних, камерно-інструментальних та вокальних творів. Для цього ми навчали їх прийомам спрощення фактури, а саме: перетворення або випускання підголосків та мелізмів, полегшування або пересування акордів, перетворення розкладених гармонічних фігурацій в основні гармонічні функції, перетворення ритмічно ускладнених послідовностей на елементарну пульсацію. Корисною для напрацювання цього вміння виявилася також читка з аркушу вдвох, чотириручні фортепіанні перекладення і транскрипції. Ансамбль потребував від кожного виконавця особливої зібраності, внутрішньої мобілізації, зосередженості і, що найголовніше, безупинності виконання. Ці важливі для кожного музиканта-практика навички студенти успішно застосовували й у якості концертмейстера.

На заняттях з основного музичного інструменту вивчалися різноманітні види викладу (мелодії одноголосні чи акордового складу; акомпанементи типу альбертієвих басів і більш розгорнуті; романтичні, гамоподібні та арпеджовані побудови; подвійні ноти, октави, акордові послідовності, репетиції, трелі, стрибки тощо) і відповідні прийоми фортепіанної гри, необхідні для кожного музиканта. Оволодіння прийомами виконання різних типів акомпанементів, що зустрічаються у фортепіанній літературі (класичного, романтичного (жвавого і повільного), вальсового типів), специфічних фактурних і апплікатурних формул допомагало студентам у подоланні технологічних труднощів, вирішенні завдання концертмейстерського класу.

Отже, і інструментально-виконавська, і концертмейстерська підготовка мали свої цілі й завдання, але об'єднувала їх підготовка фахівця, озброєного комплексом необхідних професійних знань та умінь, які забезпечують високий рівень виконавської культури, а отже, і готовність педагога-музиканта до майбутньої інструментально-виконавської діяльності.

На цьому етапі дослідження особлива увага у процесі формування готовності до інструментально-виконавської діяльності приділялась виконанню студентами серії завдань, що передбачали з'ясування їх думки щодо композиторського задуму, стильових ознак, власного емоційного враження від твору. Ці види завдань передбачали як діалогічне спілкування з викладачем з основного інструменту, так і дискусійне - з іншими студентами класу.

У процесі навчання активно створювалися ситуації, що потребували від студентів активної пошукової діяльності (використання додаткової інформації), а також ситуації, що потребують актуалізації набутих знань на практиці.

Метою третього (самостійно-творчого) етапу став синтез усіх компонентів готовності до інструментально-виконавської діяльності шляхом застосування методу активізації виконавської практики.

Прерогативне значення надавалося виконанню самостійно вивчених творів, яке демонструвало наявність накопичених упродовж навчання

теоретичних, методичних, технологічних знань і умінь, їх практичного застосування. Виконання творів повторного репертуару ставило іншу мету – досягти максимальної концертної форми, розвинути емоційно-образну сферу, відточити технічну майстерність, напрацювати сценічну витримку і поведінку.

П'єсам шкільного репертуару передували коротенькі вербальні пояснення, метою яких було емоційне настроювання аудиторії на сприймання цих творів.

Після проведення означених форм робіт, що здійснювалися публічно, ми організовували обговорення – так звані “круглі столи”, де кожен студент мав можливість висловити як враження від власного виконання і виконання інших, так і побажання. Студенти аналізували, що і чому не „вийшло”, а що було зроблено правильно і професійно. Такі обговорення стимулювали розвиток емоційно-образної сфери, творчої ініціативи, впевненості у собі, виконавської рефлексії.

Самостійні заняття студентів ґрунтувалися на закріпленні матеріалу, що опрацьовується на заняттях з викладачем. Самостійне освоєння нового музичного матеріалу включало:

- виконання конкретних завдань при вивченні музично-інструментальних творів, запланованих в індивідуальному робочому плані (визначення доцільних прийомів роботи над окремими елементами фактури, характером звуковидобування, уточнення авторських та редакторських ремарок, аплікатури, педалі, агогічних відхилень, динаміки);

- читання з аркушу та ескізне проходження нефіксованих у робочому плані творів: інших частин сонати чи концерту, інших частин циклів, інших творів певного композитора, що вивчається;

- виконання практичних завдань з основних тем лекційних занять;

- продовження роботи над розвитком функціональної мобільності ігрового апарату;

- роботу над репертуаром, що планується для самостійного вивчення.

Різноманітні форми залучення студентів до творчого музикування передбачали:

- читання з аркушу, як найдоступнішу форму музикування і одне з найважливіших інструментально-виконавських умінь. Для цього використовуються п'єси шкільного репертуару, що плануються в індивідуальних робочих планах. Формування основних навичок читання з аркушу передбачає зорову фіксацію та осягнення найбільш складних фрагментів твору, уміння фіксувати найбільш важливі елементи фактури, чому сприяє навичка спрощення фактури;

- ескізне проходження інструментальних творів, що застосовується для накопичення виконавського репертуару студента і для збагачення його музично-виконавського досвіду;

- гра в ансамблі, що також є однією з активних форм залучення студентів до творчого музикування.

На цьому етапі студенти опрацювали розроблений нами спецкурс “Теоретичні основи інструментально-виконавської діяльності”, що безпосередньо пов’язаний з основними практичними дисциплінами інструментально-виконавського циклу й є їх логічним продовженням. Тому спецкурс пропонувався студентам випускних курсів.

Метою курсу є теоретична підготовка студентів до засвоєння основ інструментально-виконавської діяльності, формування цілісного уявлення про розвиток та становлення теорії інструментально-виконавського мистецтва.

В основу спецкурсу покладені історичні матеріали розвитку та становлення теорії музично-виконавського мистецтва, сучасні концепції теорії музичного виконавства та домінуючі погляди на проблеми теорії виконавського мистецтва, педагогічні проблеми формування інструментально-виконавської майстерності.

Завдання курсу:

забезпечити студентів системними знаннями з історії та теорії інструментально-виконавського мистецтва;

розкрити теоретичні основи інструментально-виконавської майстерності;

закласти основи високоефективної самостійної та пошукової практичної інструментально-виконавської діяльності студентів;

засвоїти загальні закономірності інструментального виконавства.

У результаті вивчення спецкурсу студенти мали систематизувати знання про загальні закономірності інструментального виконавства; методи та прийоми практичної роботи з творами; методи творчого підходу до завдань виконавства та інструментальної педагогіки; про типові риси музики різних стилів, епох, національних шкіл та художніх напрямків; про логіку драматургічного розвитку твору; поглибити уміння самостійно, продуктивно і творчо опрацьовувати різноманітний за жанрами, стилями та напрямками музичний матеріал; відбирати необхідний музичний матеріал для проведення уроків; артистично виконувати музичні твори на високому професійному рівні; синтезувати цілісний виконавський образ твору з окремих деталей; зіставляти варіанти власного виконання із загально визнаними еталонами; на основі засвоєних теоретичних знань, застосовувати технологічний арсенал, функціональну мобільність ігрового апарату; визначати та класифікувати складні для виконання епізоди, добирати раціональні виконавські засоби для їх опанування.

Активізація виконавської практики студентів на цьому етапі стимулювалася інтенсифікацією концертної діяльності. Репертуар для концертних виступів конкретизувався в індивідуальних робочих планах студентів. Програми концертних виступів склалися за традиційним зразком звітних сольних концертів, що включали: поліфонічний твір, твір великої форми, п’єси українських, російських та зарубіжних класиків, сучасних композиторів; або були монотематичними за змістом (що відображали стильові особливості певного композитора, або колекції творів,

об'єднаних за жанровими ознаками тощо).

Репертуар для концертного виступу повинен був відповідати рівню інструментально-виконавської підготовки студента і включав яскраві, різноманітні за змістом, формою та стилем твори світової музичної культури. У концертному виступі виконання творів обов'язково доводилися до високого ступеня довершеності (див. додатки Л).

На останньому експериментальному етапі ми пропонували студентам взяти участь у конкурсі на кращий тематичний сценарій концерту. Готуючись до тематичних концертів, студенти працювали теоретично і технологічно. З'ясування деяких професійних моментів стимулювало бажання студентів до покращення власного виконавського рівня, спонукало їх до ліквідації "білих плям" у своїй професійній підготовці. У процесі цієї роботи студенти мали можливість поспілкуватися з аудиторією, аргументувати свою точку зору, або погодитися з опонентами. У такий спосіб підвищувався їх теоретичний, практичний і творчий потенціал.

Концертні виступи записувалися на відеоплівку, а при аналізі концертного виконання переглядалися. Студенти мали можливість поглянути на себе з боку, проаналізувати свої дії (досягнення та помилки), сценічну поведінку, загалом оцінити власний виступ. Звичайно, використання сучасних технічних засобів приносило велику користь, оскільки після перегляду запису концертного виступу студент вже не допускав попередніх помилок. Відеоматеріали були також дуже корисними й для наступних курсів

Отже, запропонована дидактична модель формування готовності до інструментально-виконавської діяльності ґрунтується на принципах цілісності, поступовості, урізноманітнення форм та методів навчання. Організована у такий спосіб навчальна діяльність на кожному експериментально-дослідному етапі забезпечила цілеспрямоване формування означеної готовності та поступове підвищення рівня її розвитку.

2.3. Аналіз результатів дослідження.

З метою визначення ефективності експериментальної методики був проведений порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального дослідження. Діагностика сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності проводилася за означеними критеріями та показниками. Використана система статистичної обробки дозволила простежити динаміку формування цього феномену.

Оскільки формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності є складним і тривалим процесом, який здійснюється впродовж його навчання в педагогічному вузі, на початку формувального експерименту ми заміряли рівень інструментально-виконавської підготовки абітурієнтів за параметрами операційного компоненту. Діагностувати рівень інших компонентів на цьому етапі ми вважали недоцільним.

Виконання творів оцінювалося за трьома параметрами:

а) художність виконання (образна та драматургічна виразність і переконливість, жанрово-стильова відповідність, концептуальна визначеність);

б) технічність виконання (технологічна органічність виконавських прийомів відповідно до засобів музичної виразності, рівень технічної майстерності, тобто якість виконання, стабільність, безпомилковість);

в) артистичність, емоційний тонус виконання (уміння триматися на сцені, довільне оперування виконавським образом, сценічна свобода).

Результати прослуховування абітурієнтів на вступному іспиті з музики дали можливість умовно розподілити їх на певні групи і віднести до чотирьох рівнів (враховувалися лише показники тих абітурієнтів, які вступили до вузу). Показники фіксувалися у спеціальних таблицях (2.3.1, 2.3.2.).

До відносно високого рівня інструментально-виконавської підготовки ми віднесли абітурієнтів, виконання яких було змістовно-емоційним і вирізнялося творчим підходом. Їх власне емоційне бачення твору було гармонійно пов'язане зі стилістичним авторським викладом, а певна оригінальність інтерпретаційних рішень знаходилася у межах виконавських норм та еталонів. Корективи, що вносилися в процесі виконання, не заважали загальному враженню. Технічні засоби виконання органічно підпорядковувалися змісту твору. Твори звучали артистично й переконливо.

Значну групу склали абітурієнти, виконання яких обмежувалося формально точним виконанням тексту, хоча й підпорядковувалося усталеним нормам. Іноді відзначалося неточне виконання деяких нефіксованих у нотах виконавських деталей авторського тексту. Незначні технічні помилки, що стосувалися стабільності та віртуозності, коригувалися під час виконання і майже не змінювали загального враження від виконання твору. Ми визначили рівень їх інструментально-виконавської підготовки як достатній.

Абітурієнтів, виконання яких лише наближалось до усталених норм, вирізнялося значними стилістичними відхиленнями від оригінального авторського викладу, ми віднесли до середнього рівня інструментально-виконавської підготовки. У них відчувалася певна обмеженість мобільності піаністичного апарату і, як наслідок, очевидна м'язова напруга та прикутий до клавіатури погляд виконавця. Будь-яка технічна помилка короткочасно вибивала виконавців із образу і тим порушувала загальне враження від виконання. Відчуття нестабільності і невибудованості за формою складалось

| | | | | | | | | |
|-------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|-----|
| | кількість | | кількість | | кількість | | кількість | |
| Художність | 6 | 17,1 | 20 | 57,1 | 7 | 20,0 | 2 | 5,8 |
| Технічність | 7 | 20,0 | 20 | 57,1 | 5 | 14,2 | 3 | 8,5 |
| Артистичність | 3 | 8,5 | 22 | 63,0 | 7 | 20,0 | 3 | 8,5 |
| Сумарний показник | | 15,2 | | 59,1 | | 18,1 | | 7,6 |

Отже, на початку формувального експерименту були зафіксовані майже однакові стартові можливості експериментальної та контрольної груп. Контрольна група, якою виступив І курс, що вступив до вищого навчального закладу в 1999 році, працювала за усталеною методикою, а експериментальна група (І курс набору 2000 року) – за розробленою нами методикою дослідження. Інші умови, які б впливали на навчання студентів в контрольній та експериментальній групі, були тотожними.

Виділяючи в структурі готовності до інструментально-виконавської діяльності п'ять компонентів (мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний та операційний), про стан сформованості цієї готовності ми судили, спостерігаючи за динамікою розвитку всіх структурних компонентів.

Розпочнемо аналіз розвитку означених структурних компонентів з мотиваційно-вольового компонента. Ми не визначали рівнів його сформованості при вступі до вузу, керуючись тим, що мотиви будь-якої діяльності формуються саме в її процесі. Але спостереження за студентами у процесі навчання в першому семестрі виявили, що у більшості студентів експериментальної групи переважало поєднання малоусвідомленої мотивації інструментально-виконавської діяльності із зацікавленістю виконавським мистецтвом.

Відсутність свідомого вибору майбутньої професії, безвідповідальність ставлення до занять з основного інструменту свідчили про низький рівень мотивації, який виявили 47,1% студентів ЕГ. Вже наприкінці І курсу навчання проведене анкетування показало, що студенти ЕГ почали виявляти інтерес до інструментально-виконавського мистецтва, відповідально ставитися до оволодіння музичним інструментом, відчули, хоча й слабо, потребу у виконавській діяльності.

Таблиця 2.3.3.

Рівні сформованості мотиваційно-вольового компоненту студентів ЕГ наприкінці кумулятивного етапу

| Мотивація інструментально-виконавської діяльності | Наприкінці І курсу | | Наприкінці І етапу | |
|---|---------------------|------|---------------------|------|
| | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % |
| Низький | 16 | 47,1 | 7 | 20,6 |
| Середній | 15 | 44,1 | 12 | 35,3 |
| Достатній | 3 | 8,8 | 13 | 38,2 |

| | | | | |
|---------|---|---|---|-----|
| Високий | - | - | 2 | 5,9 |
|---------|---|---|---|-----|

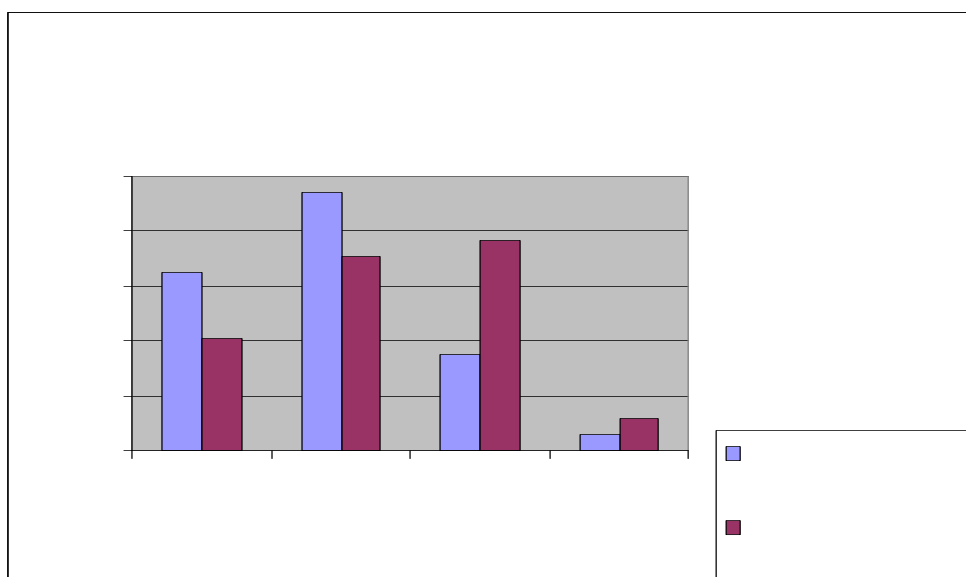
44,1% студентів мали усвідомлену мотивацію, відносно стійку зацікавленість інструментально-виконавським мистецтвом, ситуативну наполегливість та відповідальність у ставленні до занять інструментом, однак малорозвинуту потребу у виконавській діяльності. Рівень мотивації цих студентів ми визначили як середній.

Зовсім незначну кількість (8,8%) наприкінці I року навчання склали студенти з достатнім рівнем мотивації. Вони вирізнялися усвідомленою мотивацією і стійкою зацікавленістю виконавським мистецтвом, розвинутою потребою у виконавській діяльності; демонстрували наполегливість та відповідальність у роботі над музичними творами. На жаль, студентів з високим рівнем мотивації проміжний зріз не виявив.

Наприкінці першого етапу експерименту ми констатували позитивну динаміку зростання показників мотивації. Так, низький рівень зменшився вдвічі з 47,1% до 20,6%, показники середнього рівня змінилися несуттєво (44,1% - 35,3%), але зросли показники достатнього (8,8% - 38,2%) і високого (0% - 5,9%) рівнів. Таку динаміку можна пояснити тим, що студенти, які спочатку не виявляли до інструментально-виконавської діяльності стійкого зацікавлення, почали поступово відчувати захоплення цією діяльністю.

Тепер тільки 20,6% студентів мали низький рівень сформованості мотивації, 35,3% - середній, значна кількість студентів мала достатній рівень (38,2%), і лише 5,9% - високий.

Гістограма 2.3.1.



Використання різноманітних форм інструментально-виконавської діяльності, створення психологічної установки на неї, ситуацій успіху на заняттях у класі основного інструменту стали основою формування стійкого інтересу до інструментально-виконавського мистецтва, наполегливості та відповідального ставлення до занять інструментом; прагнення до активної участі у виконавській діяльності. Свідченням тому є зміна показників достатнього та високого рівнів сформованості мотиваційно-вольового

компоненту готовності у студентів ЕГ, на відміну від КГ.

Наведені показники першого етапу експериментального дослідження виявляють стійку динаміку формування мотиваційно-вольового компонента готовності.

Розглянемо результати формування когнітивно-аналітичного компоненту готовності до інструментально-виконавської діяльності.

Проміжний зріз (наприкінці першого курсу) показав, що більшість студентів як експериментальної, так і контрольної груп мають низький та середній рівень сформованості когнітивно-аналітичного компоненту. Такі результати, на наш погляд, є показником недостатньої загальної та теоретичної довузівської підготовки.

Таблиця 2.3.4.

Рівні сформованості когнітивно-аналітичного компоненту студентів ЕГ наприкінці кумулятивного етапу

| Рівень теоретичної підготовки | Наприкінці I курсу | | Наприкінці I етапу | |
|-------------------------------|---------------------|------|---------------------|------|
| | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % |
| Низький | 14 | 41,2 | 7 | 20,6 |
| Середній | 12 | 35,3 | 13 | 38,2 |
| Достатній | 8 | 23,5 | 11 | 32,4 |
| Високий | - | - | 3 | 8,8 |

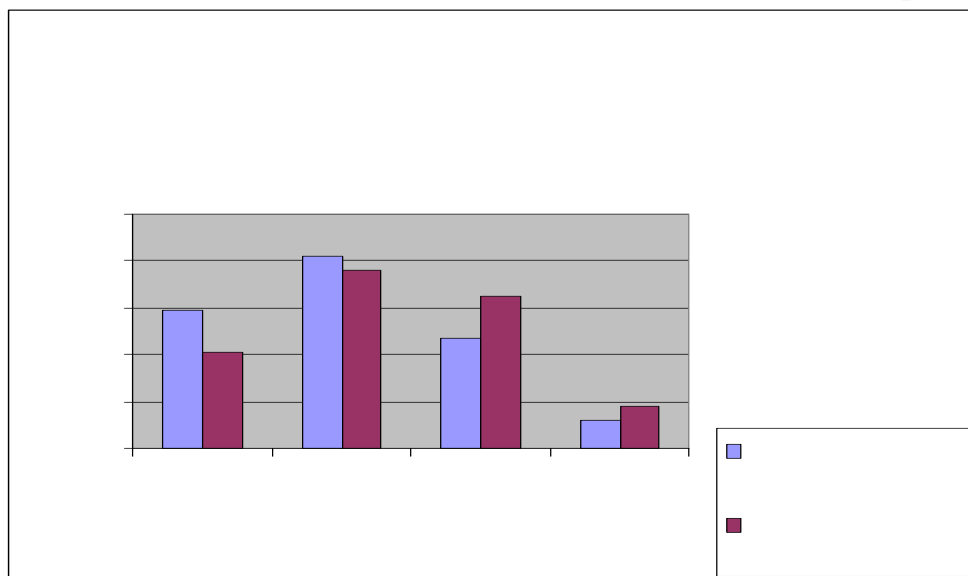
Фрагментарність знань, умінь та навичок у царині виконавського мистецтва наприкінці першого курсу призводило у 41,2% студентів до неадекватного розуміння жанрових та стильових особливостей твору. Більшість студентів відчували труднощі з осмисленням логіки драматургічного розвитку й синтезом цільного образу з окремих деталей.

Результати колоквиумів з основного інструменту наприкінці кумулятивного етапу, де ми визначали особливості творчості композиторів, виконавські трактовки та технологічний алгоритм опрацювання творів, використання відповідних засобів виразності, технічно складних епізодів та шляхів подолання труднощів, засвідчили, що вдвічі знизився низький рівень (41,2% - 20,6%), 38,2% студентів мають середній рівень сформованості когнітивно-аналітичного компоненту, 32,4% досягли достатнього рівня, хоча кількість студентів високого рівня ще залишилася невисокою (8,8%).

Використання у навчальному процесі впродовж першого етапу дослідження створеного нами довідника інструменталіста-виконавця, спеціальних контрольних завдань відповідно кожній фазі роботи над музичним твором (за допомогою викладача або самостійно), постановка завдань та аналіз їх виконання, спілкування зі студентами з питань виконавського мистецтва, проведення бесід, інтерв'ювання, анкетування, тестування, оцінювання виконання музичних творів забезпечило студентам набуття теоретичних та практичних знань, необхідних для розв'язання виконавських завдань. Про це свідчать показники достатнього рівня

сформованості когнітивно-аналітичного компонента готовності, що зросли з 23,5% до 32,4%.

Гістограма 2.3.2.



Отже, якщо після першого року навчання переважна більшість студентів мали низький та середній рівні сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності, то наприкінці I етапу експериментального дослідження таку більшість склали студенти, що мали середній та достатній рівні. Ці результати стають більш очевидними у порівнянні з показниками студентів КГ.

Хоча після першого етапу експерименту показники середнього та високого рівнів КГ і ЕГ не дуже відрізнялися, динаміка зростання цього компонента виявилася в збільшенні показників достатнього рівня й зменшенні показників низького у студентів ЕГ. Отже, використання принципів системності та послідовності набуття знань, увага до розуміння жанрових та стильових особливостей твору, точності відтворення тексту дали помітні результати. Водночас показники КГ були значно нижчими за показники ЕГ.

У процесі експериментально-дослідної роботи у студентів спостерігався динамічний розвиток креативного компонента готовності до інструментально-виконавської діяльності.

Таблиця 2.3.5.

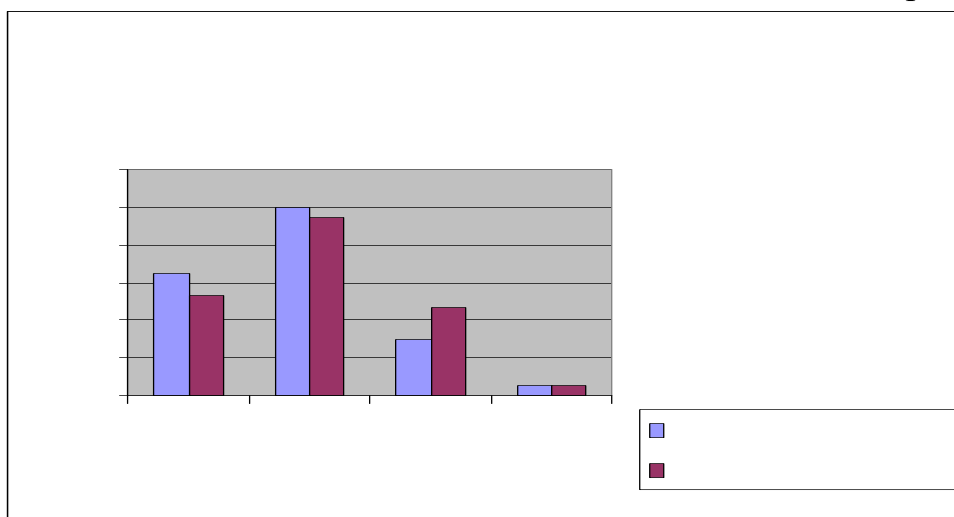
Рівні сформованості креативного компонента готовності студентів ЕГ наприкінці кумулятивного етапу

| Рівень творчої спрямованості | Наприкінці I курсу | | Наприкінці I етапу | |
|------------------------------|---------------------|------|---------------------|------|
| | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % |
| Низький | 12 | 35,3 | 9 | 26,5 |
| Середній | 16 | 47,1 | 16 | 47,1 |
| Достатній | 6 | 17,6 | 8 | 23,5 |
| Високий | - | - | 1 | 2,9 |

Позитивна динаміка формування креативного компоненту в процесі виконавської підготовки свідчить про певні зміни. Зріз наприкінці першого року навчання зафіксував переважно низький та середній рівень сформованості цього компоненту за рахунок недостатньо розвинутої у студентів емоційно-артистичної сфери, образного мислення, сценічної інертності, безініціативності.

Результати академконцертів наприкінці першого етапу експерименту засвідчили, що 23,5% студентів достатнього та 2,9% студентів високого рівнів виконали музичні твори виразно, емоційно, впевнено, переконливо. Виконання 47,1% студентів II курсу було не дуже виразним й емоційним, не спостерігалось емоційно-образне перетворення. А 26,5% досліджуваних, як і раніше, під час виконання звертали увагу тільки на формальне донесення нотного тексту, зупинки та текстові помилки заважали створенню емоційно-художнього образу.

Гістограма 2.3.3.



Порівняльний аналіз показників ЕГ та КГ наприкінці I етапу показав, що студенти ЕГ мають хоча й незначну динаміку зросту, яка відбулася за рахунок зменшення низького й збільшення достатнього рівнів, але більш сформований креативний компонент готовності, водночас як показники студентів КГ залишилися незмінними, що уже дозволяє стверджувати про більшу сформованість креативного компоненту у студентів ЕГ.

Важливе місце у визначенні сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності посідає ціннісно-орієнтаційний компонент, пов'язаний з судженнями, оцінками, ідеалами та смаками особистості.

Таблиця 2.3.6.

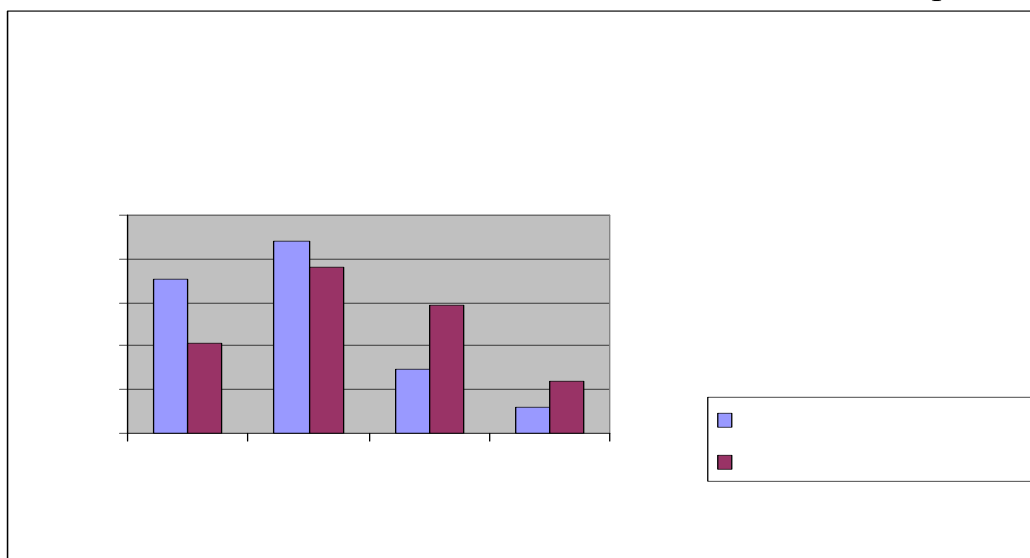
Рівні сформованості ціннісно-орієнтаційного компоненту

| Рівень естетичних ціннісних орієнтацій | Наприкінці I курсу | | Наприкінці I етапу | |
|--|---------------------|------|---------------------|------|
| | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % |
| Низький | 12 | 35,3 | 7 | 20,6 |

| | | | | |
|-----------|----|------|----|------|
| Середній | 16 | 47,1 | 13 | 38,2 |
| Достатній | 5 | 14,7 | 10 | 29,4 |
| Високий | 1 | 2,9 | 4 | 11,8 |

У процесі здійснення експериментально-дослідної роботи студенти ЕГ покращували свої показники. Так, динаміка зміни низького рівня сформованості ціннісно-орієнтаційного компоненту в студентів ЕГ (35,3% - 20,6%) показує, що відповідні умови навчання дозволили частині студентів підвищити рівень виконавської рефлексії, художньо-естетичних смаків та ідеалів, виявити адекватне ставлення до музичних творів, частково аргументувати судження та оцінки музичних явищ.

Гістограма 2.3.4.



У показниках студентів, що склали середній рівень сформованості ціннісно-орієнтаційного компоненту, відбулися незначні зміни (47,1% - 38,2%), а збільшення частини студентів достатнього з 14,7% - до 29,4% та високого рівня з 2,9% - до 11,8% свідчить про правильне методичне забезпечення навчального процесу. Як ми бачимо з попередніх таблиць і порівняльної гістограми, студенти КГ лише за два роки навчання досягли аналогічних показників ЕГ наприкінці першого року навчання. Нижча результативність студентів КГ за даними першого етапу свідчить про недостатність уваги викладачів до формування у студентів естетичних ціннісних орієнтацій.

Розглянемо динаміку формування операційного компоненту.

Педагогічний досвід показує, що для набуття технічності, виконавського досвіду, довільного оперування виконавським образом кожному студенту потрібен різний час. За результатами першого проміжного зрізу половина студентів ЕГ показала середній рівень розвитку операційного компоненту.

Таблиця 2.3.7.

Рівні сформованості операційного компоненту студентів ЕГ наприкінці кумулятивного етапу

| | |
|--------------------|--------------------|
| Наприкінці I курсу | Наприкінці I етапу |
|--------------------|--------------------|

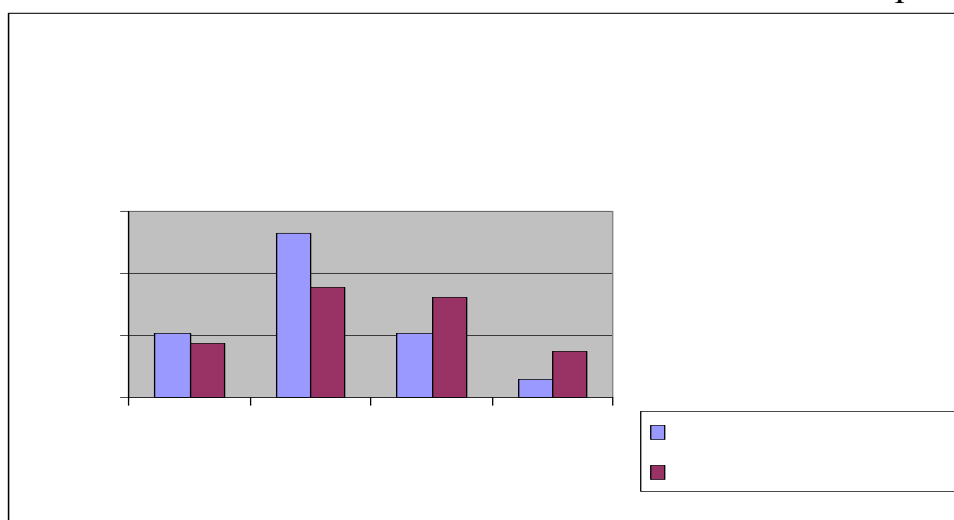
| Рівень технічної майстерності | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % |
|-------------------------------|---------------------|------|---------------------|------|
| Низький | 7 | 20,6 | 6 | 17,6 |
| Середній | 17 | 50,0 | 12 | 35,3 |
| Достатній | 8 | 23,5 | 11 | 32,4 |
| Високий | 2 | 5,9 | 5 | 14,7 |

Тому зрозуміло, чому й кумулятивний етап експерименту показав недостатній рівень (17,6%) технічності та стабільності виконання. Очевидним є збільшення достатнього (23,5% - 32,4%) і високого (5,9% – 14,7%) рівнів.

Заняття в класі основного інструменту спрямовувалися на розвиток виконавської реакції, технічності виконання, набуття виконавського досвіду, довільне оперування виконавським образом у процесі виконання, підвищення виконавської активності. Все це зумовлювало ефективне формування операційного компонента у студентів ЕГ, тому показовими у формуванні операційного компонента готовності студентів ЕГ виглядають результати достатнього та високого рівнів. Хоча перший етап експерименту виявив незначні зрушення у показниках середнього рівня, в цілому зросла продуктивність навчально-виконавської діяльності.

Показники сформованості операційного компонента і в КГ і в ЕГ виявляють загальну тенденцію до збільшення. Проте, в ЕГ воно більш помітне, ніж в КГ. Відтак позитивна динаміка формування операційного компонента готовності до інструментально-виконавської діяльності підтверджує, що активізація цієї діяльності шляхом удосконалення технічності виконання, набуття стабільності, артистичності, сприяє розвитку майбутнього вчителя музики.

Гістограма 2.3.5.



Цілісний аналіз результатів дослідної роботи на першому етапі дозволяє говорити про рівні сформованості у студентів готовності до інструментально-виконавської діяльності.

За показниками кумулятивного етапу в студентів експериментальної групи також фіксувався переважно середній рівень сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності - виконавської грамотності (38, 8%). Однак, достатній рівень - виконавської компетентності - вже становив – 31,2 %, а високий рівень (виконавського професіоналізму) - 8,8%, хоча до рівня виконавської індіферентності (низького) ми ще віднесли 21,2 % студентів.

Отже, сумарні показники рівнів готовності до інструментально-виконавської діяльності першого кумулятивного етапу свідчать про якісні зміни позитивного характеру. Цьому сприяло стабільне підвищення показників мотиваційно-вольового, когнітивно-аналітичного та операційного компонентів у студентів ЕГ.

Таблиця 2.3.8.

Рівні сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності студентів ЕГ наприкінці I етапу

| Рівні /компоненти | Виконавської індіферентності (низький) | | Виконавської грамотності (середній) | | Виконавської компетентності (достатній) | | Виконавського професіоналізму (високий) | |
|-------------------------|--|------|-------------------------------------|------|---|------|---|------|
| | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % |
| Мотиваційно-вольовий | 7 | 20,6 | 12 | 35,3 | 13 | 38,2 | 2 | 5,9 |
| Когнітивно-аналітичний | 7 | 20,6 | 13 | 38,2 | 11 | 32,4 | 3 | 8,8 |
| Креативний | 9 | 26,5 | 16 | 47,1 | 8 | 23,5 | 1 | 2,9 |
| Ціннісно-орієнтаційний, | 7 | 20,6 | 13 | 38,2 | 10 | 29,4 | 4 | 11,8 |
| Операційний | 6 | 17,6 | 12 | 35,3 | 11 | 32,4 | 5 | 14,7 |
| Сумарний показник | | 21,2 | | 38,8 | | 31,2 | | 8,8 |

Порівняння результатів КГ та ЕГ показує незначне зменшення низького (з 30,0% до 21,2%) та середнього (з 47,0% до 38,8%) рівнів. Достатній рівень сформованості збільшився майже вдвічі (18,3% - 31,2 %). На перший погляд, сумарний показник високого рівня недостатній, враховуючи проведену експериментальну роботу. Це пояснюється нерівномірністю розвитку компонентів готовності до інструментально-виконавської діяльності. На зниження загальних показників виявили вплив

поки що недостатня сформованість креативного та ціннісно-орієнтаційного компонентів.

Виходячи з цього, на другому (репрезентативно-творчому) і третьому (творчо-самостійному) етапах формувального експерименту увагу було підвищено до розвитку саме цих компонентів.

Отже, наприкінці кумулятивного етапу в студентів експериментальної групи спостерігалася стійка тенденція зростання рівня готовності до інструментально-виконавської діяльності. В контрольній групі, як і раніше, переважали низький (30,0%) та середній (47,0%) рівні готовності.

Таблиця 2.3.9.

Порівняльна таблиця сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності студентів ЕГ і КГ наприкінці I етапу експерименту

| Рівні /компоненти | Виконавської індиферентності (низький) | | Виконавської грамотності (середній) | | Виконавської компетентності (достатній) | | Виконавського професіоналізму (високий) | |
|------------------------|--|------|-------------------------------------|------|---|------|---|------|
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| Мотиваційно-вольовий | 32,4 | 20,6 | 47,1 | 35,3 | 17,6 | 38,2 | 2,9 | 5,9 |
| Когнітивно-аналітичний | 29,4 | 20,6 | 41,2 | 38,2 | 23,5 | 32,4 | 5,9 | 8,8 |
| Креативний | 32,4 | 26,5 | 50,0 | 47,1 | 14,7 | 23,5 | 2,9 | 2,9 |
| Ціннісно-орієнтаційний | 35,3 | 20,6 | 44,1 | 38,2 | 14,7 | 29,4 | 5,9 | 11,8 |
| Операційний | 20,6 | 17,6 | 52,9 | 35,3 | 20,6 | 32,4 | 5,9 | 14,7 |
| Сумарний показник | 30,0 | 21,2 | 47,0 | 38,8 | 18,3 | 31,2 | 4,7 | 8,8 |

Застосована експериментальна методика дозволила констатувати й на наступних етапах експериментального дослідження планомірне зростання показників усіх компонентів готовності до інструментально-виконавської діяльності.

Таблиця 2.3.10.

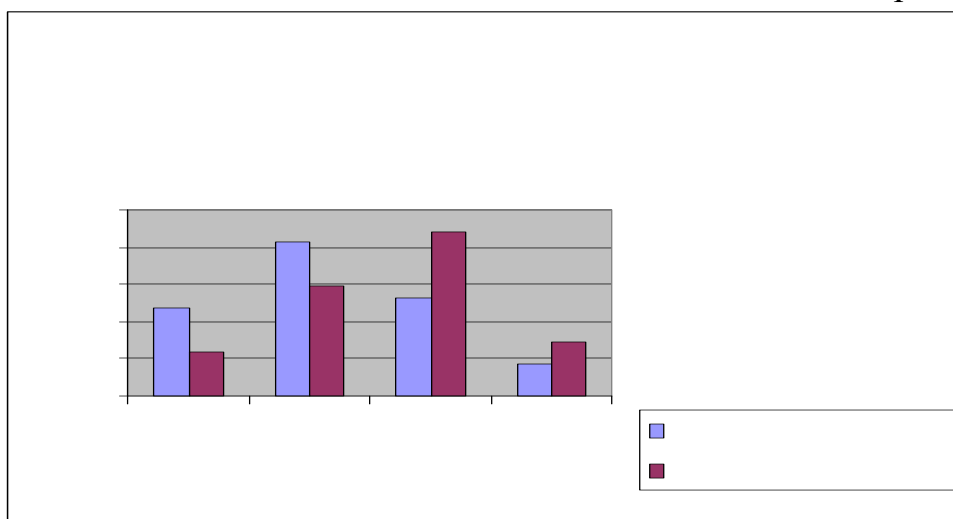
Рівні сформованості мотиваційно-вольового компоненту студентів ЕГ наприкінці репрезентативно-творчого етапу

| Мотивація інструментально-виконавської діяльності | Наприкінці II етапу | |
|---|---------------------|------|
| | Кількість студентів | % |
| Низький | 4 | 11,8 |
| Середній | 10 | 29,4 |

| | | |
|-----------|----|------|
| Достатній | 15 | 44,1 |
| Високий | 5 | 14,7 |

Наприкінці другого (репрезентативно-творчого) етапу експериментального дослідження нами знову перевірялася мотивація інструментально-виконавської діяльності. Результати також свідчать про позитивну динаміку розвитку мотиваційно-вольового компоненту, а саме про зменшення низького рівня мотивації з 20,6%, до 11,8%, і середнього - з 35,2% до 29,4%. Кількість студентів, що продемонстрували зростання достатнього (з 38,2% до 44,1%) та високого рівня (з 5,9% до 14,7%) можна розглядати як певний вияв виконавської волі, свідчення відповідальності у прагненні до оволодіння музичним інструментом. Заслуговує на увагу те, що зміна мотивації інструментально-виконавської діяльності у студентів КГ не така помітна за результатами цього етапу.

Гістограма 2.3.6.



Порівняльний аналіз динаміки мотивації в ЕГ І КГ за результатами другого етапу показує, що студенти ЕГ мають і на цьому етапі більш сформований мотиваційний компонент готовності, ніж студенти КГ.

Зміни показників достатнього та високого рівнів сформованості мотиваційно-вольового компоненту готовності у студентів ЕГ свідчать про сформованість психологічної установки на інструментальне виконавство, про наявність потреби у виконавській діяльності й виконавської волі. Отже за результатами другого етапу експериментального дослідження 44,1% студентів було віднесено до достатнього рівня, а 14,7% до високого. Наведені показники виявляють стійку динаміку розвитку мотивації у формуванні мотиваційно-вольового компоненту готовності до інструментально-виконавської діяльності. У порівнянні з динамікою достатнього (26,5% - 44,1%) та високого рівнів (8,8% - 14,7%) сформованості мотивації в КГ вони виглядають більш переконливо, що свідчить про збільшення студентів, у яких зріз професійний інтерес, інтерес до музичного виконавства. Навчальна діяльність студентів стала набувати чіткішої педагогічної спрямованості.

Проаналізуємо результати формування когнітивно-аналітичного компоненту готовності до інструментально-виконавської діяльності наприкінці другого етапу формуючого експерименту.

Таблиця 2.3.11.

Рівні сформованості когнітивно-аналітичного компоненту студентів ЕГ наприкінці репрезентативно-творчого етапу

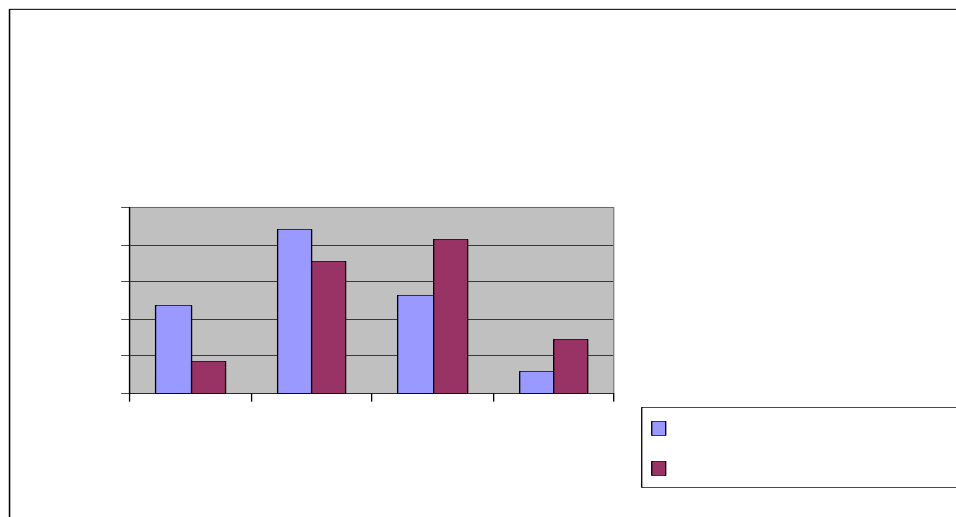
| Рівень теоретичної підготовки | Наприкінці II етапу | |
|-------------------------------|---------------------|------|
| | Кількість студентів | % |
| Низький | 3 | 8,8 |
| Середній | 12 | 35,3 |
| Достатній | 14 | 41,2 |
| Високий | 5 | 14,7 |

Перевіряючи міцність та ґрунтовність знань студентів і їх умінь застосовувати ці знання на практиці, нами були проведені контрольні зрізи наприкінці означеного етапу. Контрольні роботи, що виконали студенти, зафіксували зменшення показників низького (з 20,6% до 8,8%) та середнього (з 38,2 %до 35,3%) рівнів когнітивно-аналітичного компоненту. Наприкінці репрезентативно-творчого етапу результати 41,2% студентів (на I етапі їх було 32,4%) ми змогли віднести до достатнього рівня когнітивно-аналітичного компоненту. Незначне підвищення результатів високого рівня (8,8% - 14,7%) дає підставу для висновку, що творчо-аналітичним завданням слід приділяти більше уваги.

Аналіз результатів репрезентативно-творчого етапу формуючого експерименту показує позитивні зміни і в КГ, і в ЕГ, але в ЕГ ці зміни відбуваються інтенсивніше.

Результати другого етапу засвідчили, що студентів достатнього рівня в ЕГ стало 41,2 %, в той час як в КГ результати майже не змінилися. Очевидними є й значне зменшення на цьому етапі показників низького рівня порівняно з КГ (23,5% - 8,8%), і підвищення високого (5,9% - 14,7%), що свідчить про правильність обраної методики.

Гістограма 2.3.7.



На репрезентативно-творчому етапі формуючого експерименту продовжувався динамічний розвиток креативного компоненту готовності до інструментально-виконавської діяльності.

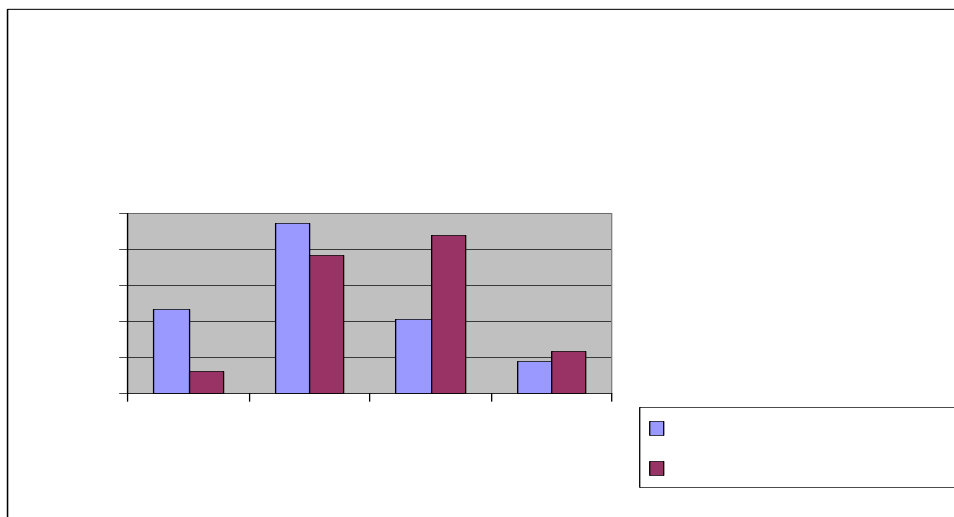
Таблиця 2.3.12.

Рівні сформованості креативного компоненту студентів

| Рівень творчої спрямованості | Наприкінці II етапу | |
|------------------------------|---------------------|------|
| | Кількість студентів | % |
| Низький | 2 | 5,9 |
| Середній | 13 | 38,2 |
| Достатній | 15 | 44,1 |
| Високий | 4 | 11,8 |

У результаті цілеспрямованої роботи наприкінці репрезентативно-творчого етапу значно збільшилися показники високого (від 2,9 % - до 11,8%) та достатнього (з 23,5% до 44,1%) рівнів студентів ЕГ, що вміли самостійно та оригінально інтерпретувати музичний твір, демонстрували образне мислення та ініціативність в процесі роботи над твором, емоційність та артистичність у процесі виконання.

Гістограма 2.3.8.



Показники сформованості креативного компоненту в КГ не виявили яскравої динаміки розвитку. Значна частина студентів КГ низького (23,5%) та середнього (47,1%) рівнів не виявила здатності оригінально і творчо мислити, самостійно створювати цікаву виконавську інтерпретацію, виявляти творчу ініціативу. Порівняльний аналіз показників ЕГ та КГ дозволяє стверджувати, що студенти ЕГ мають досить високий рівень сформованості креативного компоненту готовності.

Розглянемо динаміку формування ціннісно-орієнтаційного компоненту на другому етапі формуючого експерименту.

Результати другого етапу експерименту показують, що увага до формування ціннісних орієнтацій, суджень та оцінок, художньо-естетичних смаків та ідеалів сприяє їх помітному розвитку.

Таблиця 2.3.13.

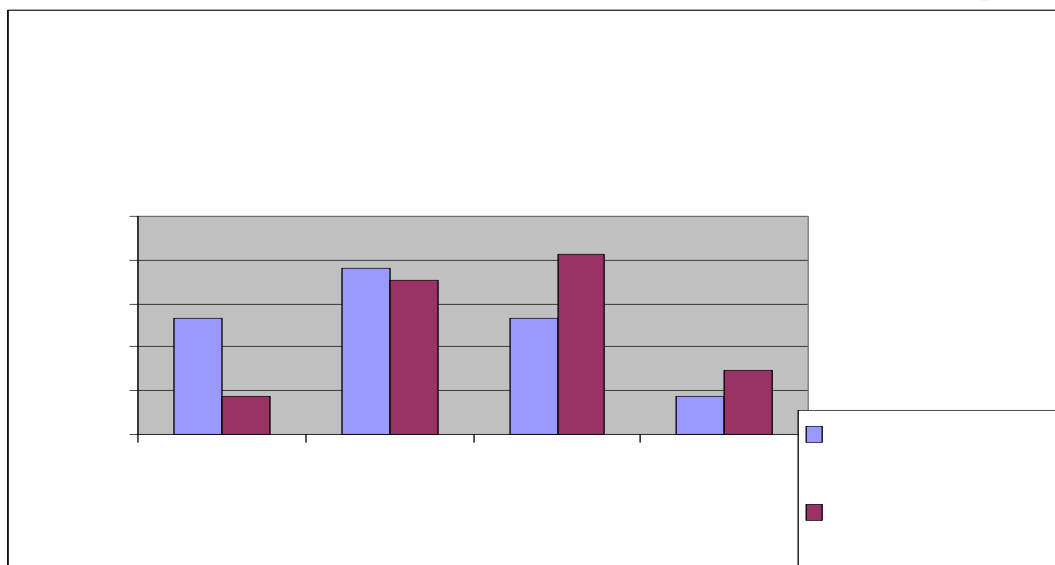
Рівні сформованості ціннісно-орієнтаційного компоненту студентів ЕГ
наприкінці репрезентативно-творчого етапу

| Рівень естетичних ціннісних орієнтацій | Наприкінці II етапу | |
|--|---------------------|------|
| | Кількість студентів | % |
| Низький | 3 | 8,8 |
| Середній | 12 | 35,3 |
| Достатній | 14 | 41,2 |
| Високий | 5 | 14,7 |

Підтвердженням цьому є позитивні зміни показників достатнього (29,4% - 41,2%) рівня сформованості ціннісно-орієнтаційного компоненту студентів ЕГ. Порівняно з першим етапом середній рівень ціннісно-орієнтаційного компоненту не змінився, але це пояснюється зменшенням показників низького рівня (20,6% - 8,8%). У розвитку високого рівня на цьому етапі змін не спостерігалось. Очевидним є факт, що у студентів КГ цей

компонент теж розвивається, але не так інтенсивно, як у ЕГ.

Гістограма 2.3.9.



Наприкінці другого етапу формуючого експерименту у студентів ЕГ з'являються вищі показники високого рівня ціннісно-орієнтаційного компоненту -11,8%, на відміну від студентів КГ. Цей етап показав, що студенти почали виявляти свідоме, цілеспрямоване ставлення до музичного твору, підтвердив, що обрана методика експериментальної роботи сприяє ефективному формуванню ціннісно-орієнтаційного компоненту готовності до інструментально-виконавської діяльності.

Проаналізуємо динаміку формування операційного компоненту готовності до інструментально-виконавської діяльності.

Таблиця 2.3.14

Рівні сформованості операційного компоненту студентів ЕГ наприкінці репрезентативно-творчого етапу

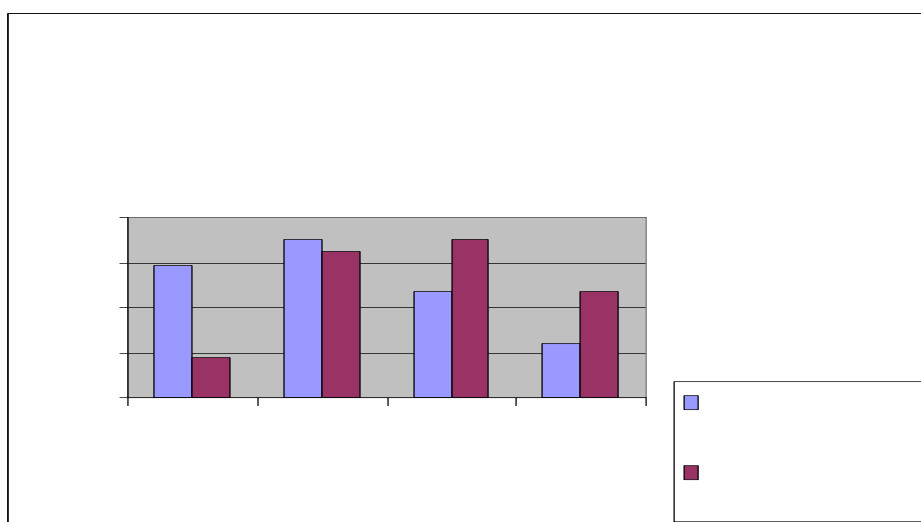
| Рівень технічної майстерності | Наприкінці II етапу | |
|-------------------------------|---------------------|------|
| | Кількість студентів | % |
| Низький | 3 | 8,8 |
| Середній | 11 | 32,4 |
| Достатній | 12 | 35,3 |
| Високий | 8 | 23,5 |

Як видно з таблиці, низький рівень на другому етапі зменшився з 17,6% до 8,8%. Результати цього етапу експерименту показують динаміку зростання операційних можливостей у студентів ЕГ (23,5% - 29,5%). Це зумовлено тим, що заняття в класі основного інструменту й на цьому етапі спрямовувалися на розвиток швидкості виконавської реакції, технічності виконання, використання набутого виконавського досвіду. Все це зумовило ефективне формування операційного компоненту в студентів ЕГ.

Показники другого етапу експерименту виявляють загальну динаміку розвитку операційного компоненту в КГ і ЕГ. У КГ сталися незначні зміни, водночас як студенти ЕГ показали вищі результати. Заслужують на увагу результати, що виявляють поступовість та послідовність розвитку середнього рівня студентів ЕГ, продуктивність їх навчально-виконавської діяльності у порівнянні з КГ.

Показовими у формуванні операційного компоненту готовності студентів ЕГ виглядають результати достатнього та високого рівнів. Накопичення практичного досвіду наприкінці другого етапу дозволило 35,3% студентів ЕГ досить образно вибудовувати драматургію твору, набутти сценічної свободи, підвищити продуктивність навчально-виконавської діяльності. У контрольній групі показники становили 23,5%. Найкращим операційним параметрам відповідали в ЕГ відмінні результати в навчанні – 23,5% , а в КГ – 11,8%.

Гістограма 2.3.10.



Зміни показників сформованості операційного компоненту виявляють загальну тенденцію до збільшення. Проте, в ЕГ вона більш помітна, ніж в КГ. Відтак позитивна динаміка формування операційного компоненту готовності підтверджує, що активізація виконавської діяльності шляхом удосконалення технічності виконання, набуття стабільності, артистичності, сприяє розвитку майбутнього вчителя музики.

Простежимо динаміку формування готовності майбутніх вчителів музики до інструментально-виконавської діяльності на другому етапі. Результати представлені в таблиці 2.3.15.

Розглядаючи динаміку формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, відзначимо якісні зміни у її компонентах наприкінці другого етапу. Аналіз показників репрезентативно-творчого етапу теж дає підставу для ствердження, що компоненти готовності до інструментально-виконавської діяльності формуються нерівномірно.

Таблиця 2.3.15.

Рівні сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності студентів ЕГ та КГ наприкінці II етапу

| Рівні /компоненти | Виконавської індиверентності (низький) | | Виконавської грамотності (середній) | | Виконавської компетентності (достатній) | | Виконавського професіоналізму (високий) | |
|------------------------|--|------|-------------------------------------|------|---|------|---|------|
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| Мотиваційно-вольовий | 23,5 | 11,8 | 41,2 | 29,4 | 26,5 | 44,1 | 8,8 | 14,7 |
| Когнітивно-аналітичний | 23,5 | 8,8 | 44,1 | 35,3 | 26,5 | 41,2 | 5,9 | 14,7 |
| Креативний | 23,5 | 5,9 | 47,1 | 38,2 | 20,6 | 44,1 | 8,8 | 11,8 |
| Ціннісно-орієнтаційний | 26,5 | 8,8 | 38,2 | 35,3 | 26,5 | 41,2 | 8,8 | 14,7 |
| Операційний | 29,4 | 8,8 | 35,3 | 32,4 | 23,5 | 35,3 | 11,8 | 23,5 |
| Сумарний показник | 25,3 | 8,8 | 41,2 | 34,2 | 24,7 | 41,2 | 8,8 | 15,8 |

На третьому (творчо-самостійному) етапі експериментального дослідження ми продовжували працювати над розвитком мотиваційної сфери студентів ЕГ. Проведене анкетування та бесіди зі студентами засвідчили, що на цьому етапі починає переважати свідомо мотивація вибору майбутньої професії, стійко виявляється виконавська активність, що є показником розвинутої виконавської волі. Наявність педагогічної практики в останньому семестрі IV курсу потребує застосування набутих знань та умінь на практиці, творчого підходу до занять, що сприяло розвитку педагогічної спрямованості

Таблиця 2.3.16.

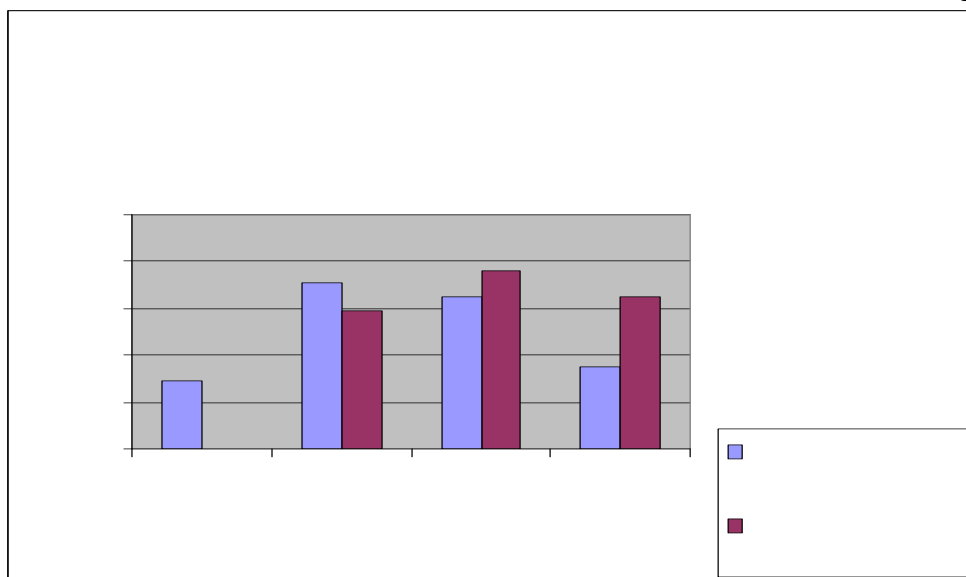
Рівні сформованості мотиваційно-вольового компоненту студентів ЕГ наприкінці самостійно-творчого етапу

| Мотивація інструментально-виконавської діяльності | Наприкінці III етапу | |
|---|----------------------|------|
| | Кількість студентів | % |
| Низький | - | - |
| Середній | 10 | 29,4 |
| Достатній | 13 | 38,2 |
| Високий | 11 | 32,4 |

Отже, за результатами третього (творчо-самостійного) етапу дослідження ми спостерігаємо динамічне зростання високого (з 14,7% - 32,4%) рівня. Студентів з низьким рівнем сформованості мотиваційно-вольового компоненту на цьому етапі не спостерігалось. Це дає підставу для висновку

щодо сформованості в студентів експериментальної групи виконавської волі, що є яскравим показником наполегливості, самостійності, активності виконавської діяльності. Позитивна динаміка сформованості мотиваційно-вольового компоненту обумовлена також використанням в навчанні експериментальної групи такої педагогічної умови, як цілеспрямований розвиток мотиваційної сфери та вольових якостей у студентів. Це сприяло формуванню яскраво вираженого інтересу до музичного мистецтва, педагогічної спрямованості навчально-виконавської діяльності, стійкої потреби у ній, певного рівня самостійності та наполегливості, відповідального ставлення до оволодіння музичним інструментом.

Гістограма 2.3.11.



Порівняльний аналіз динаміки мотивації в ЕГ І КГ за результатами останнього етапу також показує, що студенти ЕГ мають більш сформований мотиваційний компонент готовності, ніж студенти КГ.

Щоб простежити динаміку розвитку когнітивно-аналітичного компоненту готовності до інструментально-виконавської діяльності наприкінці творчо-самостійного етапу нами здійснено підсумковий зріз.

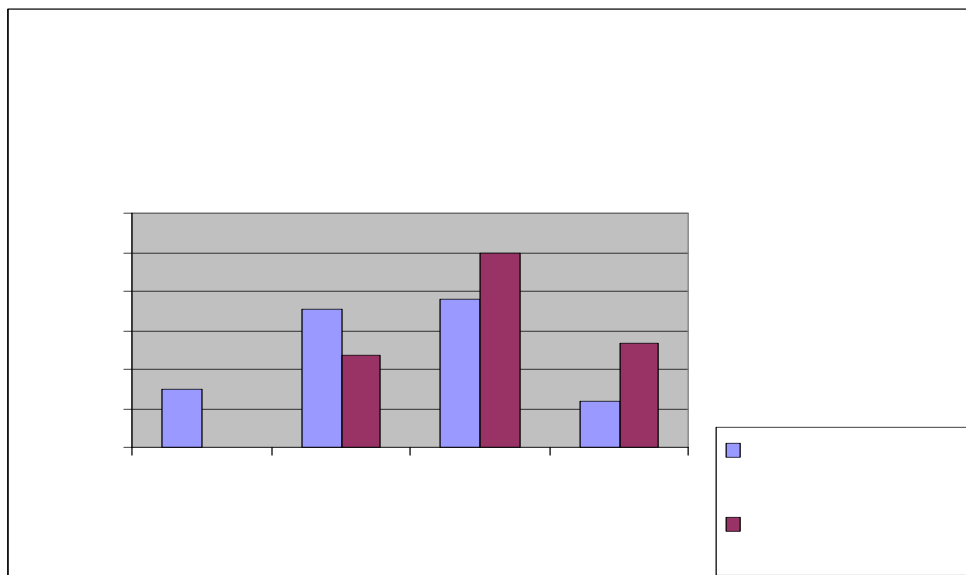
Таблиця 2.3.17.

Рівні сформованості когнітивно-аналітичного компоненту студентів ЕГ наприкінці творчо-самостійного етапу

| Рівень теоретичної підготовки | Наприкінці III етапу | |
|-------------------------------|----------------------|------|
| | Кількість студентів | % |
| Низький | - | - |
| Середній | 8 | 23,5 |
| Достатній | 17 | 50 |
| Високий | 9 | 26,5 |

Контрольні завдання включали питання теорії та історії виконавства, технології опрацювання творів. Перевірялася також орієнтація в музично-історичному процесі і жанрово-стильовій системі.

Гістограма 2.3.12.



Результати перевірки контрольних завдань, а також співбесіди з програм основного інструменту виявили позитивні зміни в контрольній та експериментальній групах, але в ЕГ ці зміни відбуваються інтенсивніше, що підтверджує результативність запропонованої методики.

Наприкінці останнього етапу формувального експерименту в ЕГ значно збільшився відсоток студентів з високим рівнем сформованості когнітивно-аналітичного компоненту, на відміну від студентів КГ, в якій кількість студентів високого рівня збільшувалося не так інтенсивно. Цьому сприяло формування виконавської культури як основи готовності до інструментально-виконавської діяльності.

На творчо-самостійному етапі формувального експерименту продовжувався динамічний розвиток креативного компоненту готовності до інструментально-виконавської діяльності.

Таблиця 2.3.18.

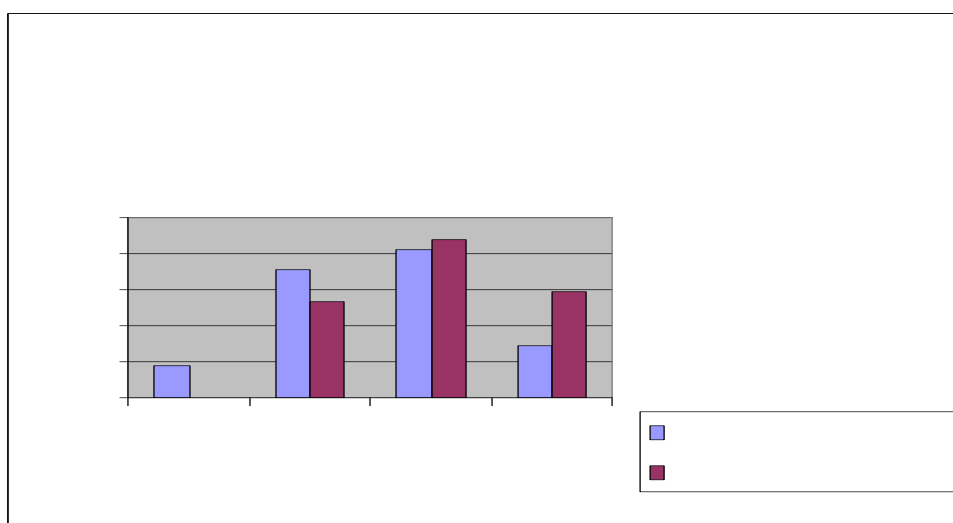
Рівні сформованості креативного компоненту студентів ЕГ наприкінці творчо-самостійного етапу

| Рівень творчої спрямованості | Наприкінці III етапу | |
|------------------------------|----------------------|------|
| | Кількість студентів | % |
| Низький | - | - |
| Середній | 9 | 26,5 |
| Достатній | 15 | 44,1 |
| Високий | 10 | 29,4 |

Завдяки активізації самостійної роботи студентів, розширенню виконавського репертуару за рахунок ескізного вивчення значної кількості творів та використанню технології формування виконавської культури, на творчо-самостійному етапі значно зростає кількість студентів, що самостійно та досить оригінально інтерпретують музичний твір, демонструють образне мислення та ініціативність у процесі роботи над твором, емоційність та артистичність у процесі виконання.

Більш яскрава динаміка зростання високого (0% - 8,8% - 14,7% - 26,5%) та достатнього (23,5% - 32,4% - 41,2% - 50,0%) рівнів спостерігається у порівнянні з першим і другим етапом експерименту. Показники сформованості креативного компоненту в КГ виявили незначну динаміку його розвитку.

Гістограма 2.3.13.



Так, високий рівень КГ за результатами трьох етапів склав відповідно 2,9% - 8,8% - 14,7%, а достатнього - 14,7% - 20,6% - 41,2%. Порівняльний аналіз показників ЕГ та КГ дозволяє стверджувати, що студенти ЕГ мають більш виражену динаміку сформованості креативного компоненту готовності

Таблиця 2.3.19.

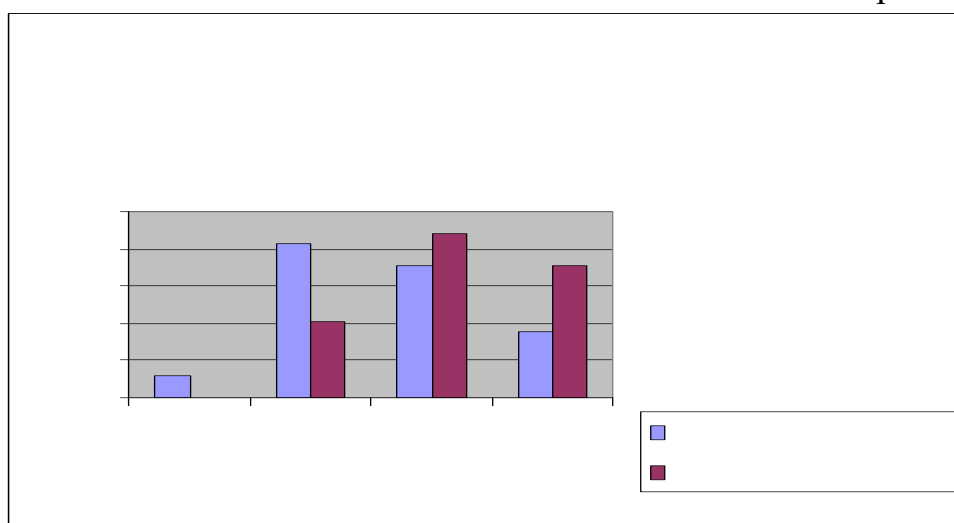
Рівні сформованості ціннісно-орієнтаційного компоненту студентів ЕГ наприкінці творчо-самостійного етапу

| Рівень естетичних ціннісних орієнтацій | Наприкінці III етапу | |
|--|----------------------|------|
| | Кількість студентів | % |
| Низький | - | - |
| Середній | 7 | 20,6 |
| Достатній | 15 | 44,1 |
| Високий | 12 | 35,3 |

Для підвищення результативності формування ціннісно-орієнтаційного компоненту на останньому етапі дослідження ми використовували проблемну інтеграцію дисциплін інструментально-виконавського циклу. Завдяки цьому не спостерігалось студентів, що мали низький рівень (на попередньому етапі їх було ще 5,9%), середній рівень зменшився з 35,2% - до 20,6%. Зросли достатній (29,4% - 41,2% - 44,1%) та високий (11,8% - 14,7% - 35,3%) рівні сформованості означеного компоненту.

Як бачимо, наприкінці останнього етапу середній рівень у ЕГ зменшився вдвічі (41,2% - 20,6%), а високий - удвічі збільшився (17,6% - 35,3%). Ці показники підтверджують, що обрана методика експериментальної роботи сприяє ефективному формуванню ціннісно-орієнтаційного компоненту готовності.

Гістограма 2.3.14.



Про динамічний розвиток операційного компоненту свідчать результати навчально-виконавської та концертно-виконавської діяльності студентів експериментальної групи.

Таблиця 2.3.20.

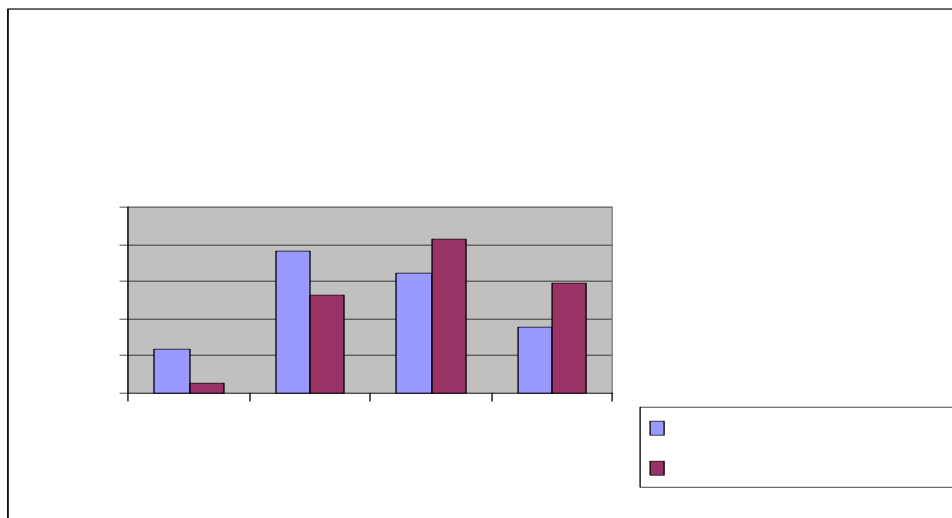
Рівні сформованості операційного компоненту студентів ЕГ наприкінці творчо-самостійного етапу

| Рівень технічної майстерності | Наприкінці III етапу | |
|-------------------------------|----------------------|------|
| | Кількість студентів | % |
| Низький | 1 | 2,9 |
| Середній | 9 | 26,5 |
| Достатній | 14 | 41,2 |
| Високий | 10 | 29,4 |

Студенти, виконання яких вирізнялося інтонаційною та образно-драматургічною виразністю, швидкістю виконавської реакції, технічністю і стабільністю виконання склали 41,2% (достатній) та 29,4% (високий рівень).

Наприкінці творчо-самостійного етапу тільки 2,9% студентів експериментальної групи не мали виконавського досвіду, не змогли доволіно оперувати виконавським образом, отже, мали низьку продуктивність навчально-виконавської діяльності.

Гістограма 2.3.15



Показники третього етапу експерименту виявляють загальну динаміку зростання операційного компоненту, чому сприяло застосування технології формування виконавської культури як основи готовності до інструментально-виконавської діяльності та методу активізації виконавської практики.

Заслуговують на увагу результати, що виявляють поступовість та послідовність розвитку середнього рівня студентів ЕГ, продуктивність їх навчально-виконавської діяльності у порівнянні з КГ (32,4% - 41,2%). Очевидно, що в показниках студентів КГ сталися менші зміни, водночас як студенти ЕГ виявили значно вищі результати. Отже, накопичений упродовж трьох етапів експерименту обсяг виконавських теоретичних знань, практичних умінь і навичок зумовив якісні зміни у структурі готовності до інструментально-виконавської діяльності.

Таблиця 2.3.21.

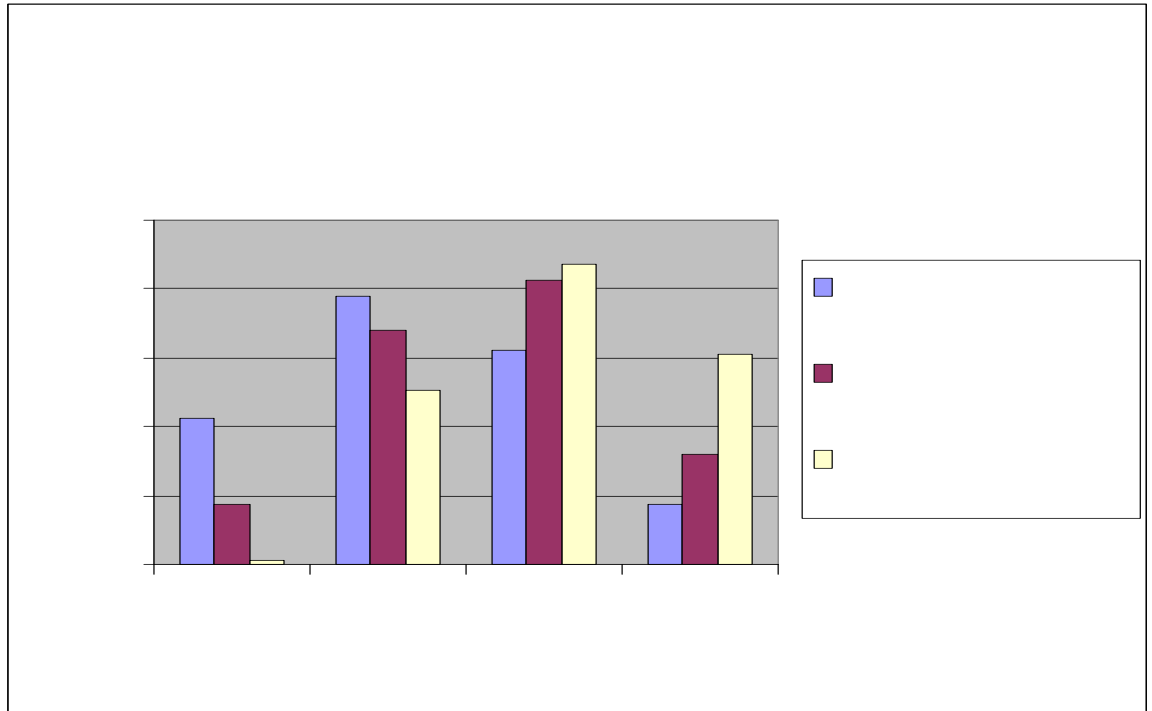
Рівні сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності студентів ЕГ та КГ наприкінці III етапу

| Рівні /компоненти | Виконавської індивідуальності (низький) | | Виконавської грамотності (середній) | | Виконавської компетентності (достатній) | | Виконавського професіоналізму (високий) | |
|------------------------|---|----|-------------------------------------|------|---|------|---|------|
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| Мотиваційно-вольовий | 14,7 | - | 35,3 | 29,4 | 32,4 | 38,2 | 17,6 | 32,4 |
| Когнітивно-аналітичний | 14,7 | - | 35,3 | 23,5 | 38,2 | 50,0 | 11,8 | 26,5 |
| Креативний | 8,8 | - | 35,3 | 26,5 | 41,2 | 44,1 | 14,7 | 29,4 |

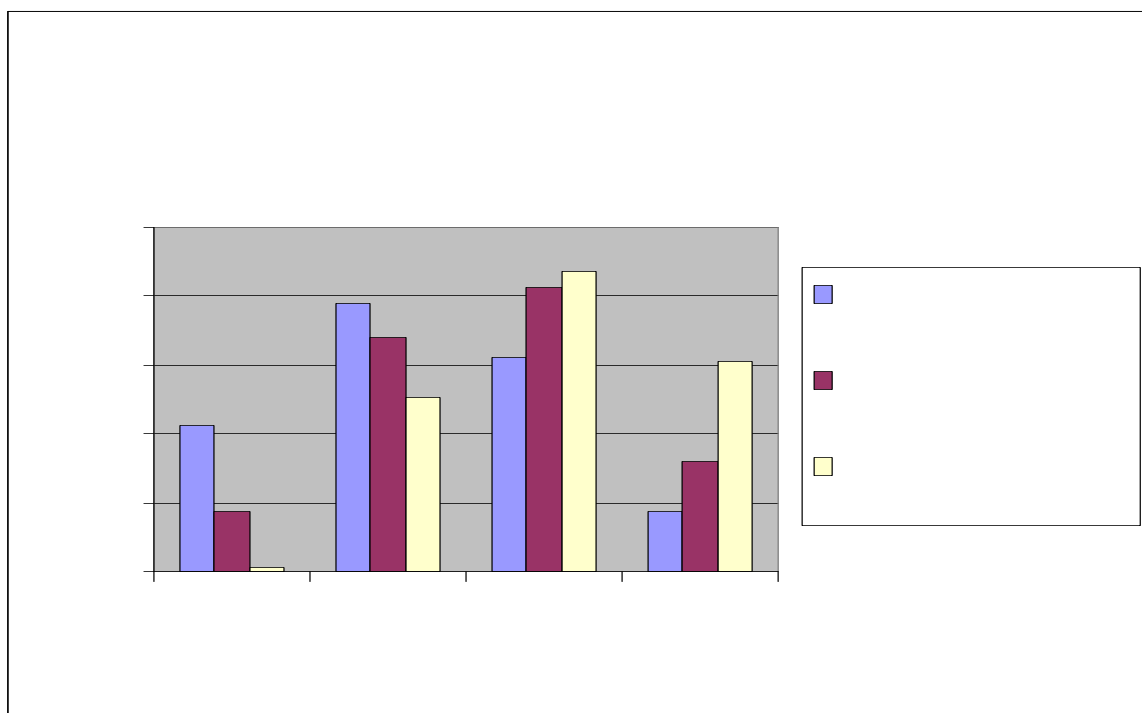
| | | | | | | | | |
|------------------------|------|-----|------|------|------|------|------|------|
| Ціннісно-орієнтаційний | 5,9 | - | 44,1 | 20,6 | 32,4 | 44,1 | 17,6 | 35,3 |
| Операційний | 11,8 | 2,9 | 38,2 | 26,5 | 32,4 | 41,2 | 17,6 | 29,4 |
| Сумарний показник | 11,2 | 0,6 | 37,6 | 25,3 | 35,3 | 43,5 | 15,9 | 30,6 |

Водночас сформованість готовності до інструментально-виконавської діяльності в КГ не викликає сумнівів, але виявляється не такою помітною.

Гістограма 2.3.16.



.Chart.8 \s



Проведене дослідження показало ефективність обраної методики формування готовності до інструментально-виконавської діяльності. Покладена в її основу дидактична модель сприяла досягненню значних результатів інструментально-виконавської підготовки, забезпечила послідовне формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності.

Висновки до другого розділу

Теоретичний аналіз суті готовності до інструментально-виконавської діяльності дав змогу визначити критерії діагностики її сформованості, які відповідають компонентній структурі досліджуваного феномену, а саме:

наявність спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності (мотиваційно-вольовий компонент), що включають різноманітні установки особистості, які зумовлюють інструментально-виконавську діяльність, інтереси, переконання, спонуки, потреби;

ступінь теоретичної підготовки (когнітивно-аналітичний компонент), яка є сукупністю теоретичних знань у царині виконавського мистецтва; асоціативних зв'язків і уявлень, розвинутого виконавського мислення з усіма його виявами;

міра творчої спрямованості особистості (креативний компонент), яку складають переживання виконавця, поєднані зі здатністю до творчого спілкування з музичним мистецтвом; яскравість почуттів, що ґрунтуються на багатстві асоціацій; мобільність виконавської реакції, адекватність психологічного стану виконавця змісту музичного твору;

сформованість естетичних ціннісних орієнтацій (ціннісно-орієнтаційний компонент), що є сукупністю індивідуальних уподобань студента; вибіркового ставлення до музичних творів, що вивчаються й виконуються; ціннісних уявлень і оцінних суджень; умінь обґрунтувати власну виконавську концепцію і усвідомити оцінки власних виконавських дій;

рівень технічної майстерності (операційний компонент), який передбачає оперування набутими фаховими знаннями та вміннями, знаходження раціональних технологічних прийомів у процесі роботи над твором і в процесі виконання, застосування технологічного арсеналу.

Виділення означених критеріїв дозволило на констатувальному етапі діагностувати, а на формуальному - простежити динаміку формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, ефективно коригувати цей процес.

Констатуючи наявність у більшості студентів інтересу до інструментально-виконавського мистецтва, потреби в інструментально-виконавській діяльності, певного рівня теоретичної та практичної виконавської підготовки, часткової сформованості ціннісних орієнтацій у

царині музичного мистецтва, відзначимо їх недостатність для успішного формування готовності до інструментально-виконавської діяльності. Це спонукало до пошуку шляхів оптимізації, змісту й методів інструментально-виконавської підготовки, які б дозволили підвищити рівень теоретичної та практичної підготовки студентів, залучити їх до активної інструментально-виконавської діяльності; сприяли розвитку мотиваційної, креативної та ціннісної сфери особистості майбутнього вчителя.

Розроблена й апробована нами експериментальна методика формування готовності до інструментально-виконавської діяльності передбачала проведення дослідної роботи упродовж трьох етапів (кумулятивного, репрезентативно-творчого, творчо-самостійного) і полягала в цілеспрямованому комплексному розвитку структурних компонентів цього феномену.

Підтвердилась ефективність впроваджені дидактичної моделі формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, сутність якої визначається такими основними положеннями: *метою* формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності є розвиток інтегруючої здатності особистості музиканта-педагога до осмислення, переживання й інтерпретації музичного твору, його виконавського втілення; *основою* готовності до інструментально-виконавської діяльності виступає виконавська культура, яка формується в процесі інструментально-виконавської підготовки; *завданнями* інструментально-виконавської підготовки визначено: художньо-виконавський розвиток студента шляхом засвоєння ним загальних закономірностей музичного виконавства, методів та прийомів роботи з творами; формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів; виховання їх творчих та вольових виконавських якостей; оволодіння різноманітним за жанром та стилем художнім репертуаром; виховання навичок самостійної роботи над музичними творами. Інтегруючим *змістом* підготовки виступили система знань щодо музичного мистецтва та видів музично-виконавської діяльності; художньо-творча пошукова діяльність щодо вирішення виконавських технологічних проблем; досвід емоційно-ціннісного ставлення особистості до дійсності, втіленої у творах музичного мистецтва; формування нових способів діяльності на основі вже відомих, що потребують самостійного перетворення раніше засвоєних знань і умінь; накопичення різноманітного за жанром та стилем художнього репертуару.

Дидактична модель формування готовності до інструментально-виконавської діяльності включала такі *методи*: словесні (пояснення, розмірковування, діалог); практичні (порівняння, зіставлення, асоціацій, аналізу й синтезу та диференціації окремих елементів, метод демонстрації – виконавський показ музичного твору); проблемно-пошукові (створення проблемних ситуацій, активної пошукової діяльності, інтегрований метод альтернативного пошуку конструктивно-технологічних рішень); індуктивні (метод інтегрованого навчання, метод моделювання); самостійної роботи.

Контроль за сформованістю готовності студентів до інструментально-виконавській діяльності здійснювався за результатами поточного, підсумкового та відстроченого оцінювання знань та умінь. Значущим фактором формування готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності виступив інтегрований метод активізації виконавської практики, який забезпечив їх активне включення до навчально-виконавської діяльності, сприяв практичній реалізації набутих теоретичних, методичних, технологічних знань і умінь, удосконаленню технічної майстерності, вихованню сценічної витримки і поведінки.

Реалізація програми експерименту дозволила вирішити завдання, поставлені у дослідженні, а саме: розвинути спонукальні мотиви навчально-виконавської діяльності, поглибити теоретичну підготовку, сформувані прийоми творчої діяльності, збагатити естетичні ціннісні орієнтації, підвищити рівень технічної майстерності, активізувати виконавську практику

.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні зроблено теоретичне узагальнення та запропоновано методичне вирішення проблеми вдосконалення інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики на основі формування їх готовності до відповідної діяльності, що виявилось у розкритті сутності цього феномену, обґрунтуванні педагогічних умов, визначенні критеріїв діагностування, розробці та апробуванні дидактичної моделі, що ґрунтується як на традиційних, так і нетрадиційних методах і формах організації навчального процесу. Результати проведеного дослідження свідчать про виконання поставлених завдань, на підставі чого сформульовані висновки.

Специфіка виконавської діяльності вчителя музики дозволяє розглядати інструментальну підготовку як важливий компонент професійного становлення студентів мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів. Аналіз наукових досліджень, присвячених цьому питанню, виявив значущість проблеми формування готовності до інструментально-виконавської діяльності. Однак розробці методики формування цього феномену приділено недостатньо уваги, оскільки розглядаються здебільшого лише її окремі аспекти. Водночас формування готовності до інструментально-виконавської діяльності - це складний багатогранний процес, дослідження якого потребує постановки, вивчення та розв'язання цілої низки методологічних та методичних проблем.

Готовність студентів до інструментально-виконавської діяльності визначається як домінуючий стан особистості, який характеризується позитивною установкою на інструментально-виконавську діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, виконавською культурою і виконавськими якостями, що продуктивно реалізуються в цій активній діяльності. Аналіз структури готовності до інструментально-виконавської діяльності став підставою для виокремлення таких її компонентів: мотиваційно-вольового, когнітивно-аналітичного, креативного, ціннісно-орієнтаційного, операційного. Розвиток *мотиваційно-вольового* компоненту зорієнтовано на формування різноманітних установок особистості, що зумовлюють інструментально-виконавську діяльність, стійких інтересів, переконань, спонук і потреб; *когнітивно-аналітичний* компонент передбачає збагачення теоретичних знань у царині виконавського мистецтва, виражальних можливостей різноманітних елементів музичної мови; завданням *креативного* компоненту є розвиток почуттєвої сфери виконавця, мобільності виконавської реакції; здатності до творчого спілкування з музичним мистецтвом; *ціннісно-орієнтаційний* компонент включає сукупність індивідуальних уподобань студента, ціннісних уявлень, оцінних суджень, усвідомлення оцінки власних виконавських дій; *операційний* компонент забезпечує застосування технологічного арсеналу, оперування набутими знаннями та вміннями, використання раціональних технологічних прийомів у процесі роботи над твором і його виконання. З'ясовано, що

готовність до інструментально-виконавської діяльності як стійка характеристика особистості забезпечується єдністю означених компонентів, продуктивною реалізацією набутих виконавських знань, умінь та навичок в активній інструментально-виконавській діяльності.

Визначено критерії діагностування стану сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності, а саме: наявність спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності, ступінь теоретичної підготовки, міра творчої спрямованості особистості, сформованість естетичних ціннісних орієнтацій, рівень технічної майстерності. Виявлено чотири рівні її сформованості у майбутніх учителів музики: низький – рівень виконавської індіферентності, середній – виконавської грамотності, достатній – виконавської компетентності, високий – виконавського професіоналізму. Встановлено, що серед майбутніх учителів музики переважає середній рівень (виконавської грамотності) готовності до означеної діяльності.

Експериментально доведено, що ефективність формування готовності до інструментально-виконавської діяльності у майбутніх учителів музики залежить від створення таких педагогічних умов: цілеспрямованого розвитку мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музики, формування виконавської культури як основи готовності до інструментально-виконавської діяльності, опори на метод активізації виконавської практики.

За даними дослідження, в процесі підготовки майбутніх учителів музики оптимальною виявилася запропонована дидактична модель формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, що включає визначення мети, основи, завдань, змісту інструментально-виконавської підготовки, форм і методів організації навчально-виконавської діяльності та здійснення контролю за її ефективністю.

Аналіз результатів дослідної роботи підтвердив результативність поетапного формування готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності. Організована у такий спосіб навчальна діяльність на кожному з етапів (кумулятивному, репрезентативно-творчому, творчо-самостійному) забезпечила цілеспрямоване формування компонентів готовності та поступове підвищення загального рівня готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності.

Проведена дослідно-експериментальна робота показала ефективність обраної методики і підтвердила висунуту гіпотезу, що виявилось у якісних змінах спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності, поглибленні теоретичної підготовки, збагаченні естетичних ціннісних орієнтацій, підвищенні технічної майстерності і творчої спрямованості особистості, тобто тих складових, що визначають рівень сформованості готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності.

Дане дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують питання, пов'язані з формуванням готовності майбутнього вчителя до інших видів виконавської діяльності (диригентсько-хорової та вокальної);

дослідженням психолого-педагогічних аспектів виконавських якостей та досвіду у процесі інструментально-виконавської діяльності; розкриттям впливів вольових та емоційних факторів на формування готовності до виконавської діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абдулин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учебн. пособие. – М.: Прометей, 1990. – 186 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
3. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. – М.: Знание, 1992. – 80 с.
4. Активные методы обучения и качество подготовки специалистов в вузе: Межвузовский сб. науч. трудов /ред. В.И. Онегин. – Л., 1988. – 84 с.
5. Актуальные проблемы музыкального образования: Сб. статей /Сост. И. К.Котляревский. – К.: Музична Україна, 1986. – 128 с.
6. Алексеев А.Д. Творчество музыканта-исполнителя. – М.: Музыка, 1991 . – 102 с.

7. Алексюк А.М. Удосконалення змісту, форм та методів навчання //Проблеми вищої школи: Наук.-метод. зб., Вип.. 79. – К.: Вища школа, 1994. – 97 с.
8. Алікберова О.М. Особливості фортепіанної підготовки майбутнього вчителя //Початкова школа. – 1986. - №7. – С.60-65.
9. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики студенчества: книга для учителя. – К.: Освита, 1991. – 111 с.
10. Андрищенко В.П. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей к музыкально-эстетической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – О., 2000. – 208 с.
11. Анисько И. Когда играет учитель // Музыка в школе. – 1986. - №1. – С. 15-18.
12. Апраксина О.А. Основные направления исследований в области музыкального воспитания и подготовки соответствующих кадров учителей-музыкантов. – М.: Музыка. – 1981. – С. 3-10.
13. Апраксина О.А. Современные требования к учителю музыканту и задачи музыкально-педагогических факультетов.//Музыка в школе. – 1983. - №1 – С. 30-36.
14. Арановский М.Г. Мышление, язык, семантика //Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – 336 с.
15. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
16. Арчажникова Л.Г., Рапацкая Л.А. Развитие теории высшего музыкально-педагогического образования //Советская педагогика. – 1989. - №5. – С.65-71.
17. Арчажникова Л.Г. Структура профессиональной деятельности учителя музыки //Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе. Сб. ст. – Ярославль. 1985. – С.3-20.
18. Арчажникова Л.Г. Условия формирования умений и творческих способностей учителя музыки : Сб. статей. – Ярославль, 1982. – 133 с.
19. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд., доп. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
20. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – М., 1971. – 375 с.
21. Бай Ю.Н. Творческие основы совершенствования внутренней структуры музыкально-игровых движений баяниста: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Гос. конс. Литовской ССР. – Вильнюс, 1986. – 23 с.
22. Баренбойм Л.А. Выдающиеся советские музыканты просветители и развитие их традиций //Музыкальное воспитание в современном мире: Материалы IX конф-ции Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). – М.: Сов. композитор, 1973. – С. 150-160.
23. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974. – 287 с.
24. Батракова С.Н. Основы профессионального общения: Учебн. пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 1986. – 80 с.

25. Батюнина Г.И. Межличностные контакты педагога и учащегося в процессе обучения музыке (на материале работы музыкально-исполнительских классов на музыкально-педагогических факультетах) : Автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.02 /Моск. пед университет им. В.И.Ленина. – М., 1992. – 16 с.
26. Беликова В. Музыкальное исполнительство как вид художественно-творческой деятельности. Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – К.: 1991. – 16 с.
27. Белікова В. Музичне виконавство як фактор формування художньої культури в умовах відродження національної культури //Шляхи удосконалення художньо-естетичної освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури. – К.: КДПУ. – 1992. С.86-87.
28. Белоусова Т.В. Творческая мастерская учителя средство формирования педагогической культуры студента педвуза //Формирование педагогической культуры будущего учителя. Ростов на Дону.: Ростовский на Дону ГПИ, 1989. – С. 32-37.
29. Бенюмов М.И. Музыкальное произведение и исполнение музыки //Музыкальное произведение в системе художественной коммуникации. – Красноярск: Изд-во гос. ун-та, 1989. – С. 25-43.
30. Бесядынский С.Ф., Левинзон В.В. Воспитание личности музыканта-пианиста в процессе формирования его исполнительских навыков //Вопросы теории, истории и методики фортепианного искусства. – Кишинёв, Штиинца, 1991. – С.75-81.
31. Бобакова І.П. Самостійна робота як фактор удосконалення підготовки майбутніх учителів музики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1998 . – 164 с.
32. Бодина Е.А. К вопросу об эстетической сущности исполнительства //Теоретические основы профессиональной подготовки учителя музыки. – М.: МГЗПИ, 1980. С.20-31.
33. Бодина Е.А. Творческая природа музыкального исполнительства: Автореф. дис. ...канд. искусствоведения 17.00.02 / Киев.Гос. консерватория им. П.И.Чайковского. – К., 1975. – 29 с.
34. Болгарский А.Г. Задачи профессиональной подготовки будущего учителя музыки в условиях реформы школы //Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки в условиях реформы школы: Сб. науч. трудов /Ред.кол.: А.Г.Болгарский (отв. ред) и др. – К.: КГПИ, 1988. – С. 3-7.
35. Бонфельд М.Ш. Музыка: Язык. Речь. Мышление: (Опыт системного исследования музыкального искусства). – М., 1991. – 125 с.
36. Борев Ю. Эстетика. – М.: Политиздат, 1981. – 399 с.
37. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
38. Бочкарев Л.Л. Эмоциональная экспрессия как компонент художественной одаренности //Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов. – М., межвуз. сб. тр., 1984. – С

- . 129-135.
39. Боярко Н.Б. Теоретичні аспекти виконавської техніки бандуриста: Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.02 /Нац. муз. академія України. – К., 1997. – 20 с.
 40. Брилін Б.А. Педагогічні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних формах дозвілля: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 /Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1998. – 40 с.
 41. Брушлинский А.В. Мышление: процесс, деятельность, общение. – М., 1982. - с.
 42. Булатова Э.И. Совершенствование музыкального образования студентов институтов культуры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Киев. гос. ун-т им. Т.Г.Шевченко. – К., 1986. – 24 с.
 43. Бурковський Г.В. Питання фортепіанного виконавства. – К.: Муз. Україна, 1983. – 140 с.
 44. Василенко В.И. Исполнение музыкальных произведений. – М.: Сов. композитор, 1973. – 50 с.
 45. Введение в теорию художественной культуры: Учебное пособие /Науч. ред. Маслова Л.М. – СПб.: НЦ проблем диалога, 1993. – 240 с.
 46. Величко Л.С. Подготовка будущего учителя музыки к художественно-педагогической деятельности в школе //Методологические проблемы музыкальной педагогики. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1991. – С. 103-105.
 47. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. /О.В.Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
 48. Воеводина Л.П. Методика формирования у студентов педагогического института целостного музыкального восприятия //Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки в условиях реформы школы: Сб. науч. трудов. – К.: КГПИ, 1988. – С. 14-17.
 49. Волков С.О. О формировании представлений в образно-художественном мышлении современного музыканта-исполнителя // Вопросы теории и эстетики музыки. – Вып. II. – Л. Музыка, 1977. – С . 184-201.
 50. Воробкевич Т.П. Методика викладання гри на фортепіано. – Львів: ЛДМА, 2001. – 144 с.
 51. Воронова Т.Н. К вопросу о музыкальном мышлении //Проблемы фортепианной педагогики и исполнительства. – М., гос. муз-пед. ин-т им. Гнесиных, 1978. – С. 64-70.
 52. Восприятие музыки. – М.: Музыка, 1980. – 256 с.
 53. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
 54. Гадалова І.М. Підготовка студентів музичально-педагогічного факультету до проведення позакласної роботи на практиці у загальноосвітній школі //Художня освіта і проблеми виховання молоді: Збірник наукових статей. /Кол. авт.: Рудницька О.П., Уланова С.І., Ростовський О.Я. та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 78-85.

55. Гальперин П.Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. – М., 1959. – с. 58-70.
56. Гармаш Е.Б. Формирование педагогической культуры будущего учителя // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1990. – 20 с.
57. Гармаш Е.Б. Формирование педагогической культуры будущего учителя на материале педагогических дисциплин. Дис. ... канд. пед. наук. – К.:1990. – 150 с.
58. Гат Й. Техника фортепианной игры. – М. – Карвина Будапешт; 1967. – 244 с.
59. Гданська О. Проблема формування ціннісних орієнтацій особистості та завдання музичної педагогіки //Питання культурології: Міжвуз. зб. наук. ст. – К., 2000. – Вип.. 16. – С. 157-162.
60. Гелекин В.И. Формирование целостного восприятия музыкальных произведений (в процессе обучения хоровому дирижированию): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1986. – 15 с.
61. Гильбурд Г.И. Идеино-эстетические основы исполнительского мастерства: Автореф. дис. ... д-ра философ. наук. – Новосибирск, 1988. – 30 с.
62. Гильбурд Г.И. Исполнительское искусство – сфера проявления художественной идеи. – Томск, Томский университет, 1981. – 197 с.
63. Гинзбург Л.С. О работе над музыкальным произведением. – М.: Музыка, 1981. – 143 с.
64. Гинзбург Л.С. Современное музыкальное исполнительство: Проблемы и средства //Музыкальное исполнительство. – Вып. 11. – М., Музыка, 1983. – С.68-101.
65. Говерля А. Грані культури. – Лондон, Українська видавнича спілка, 1984. – 184 с.
66. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве. – Л.: Музыка, 1985. – 143 с.
67. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
68. Горбач Н.Я., Гелів С.Д., Російська ЗП. Теорія та історія світової і вітчизняної культури. – Львів.: Каменяр, - 1992. – 165 с.
69. Гордийчук А.Н. Педагогические условия формирования музыкальной культуры студентов педагогических вузов //Автореф. дис. ...канд. пед. наук – К. – 1990. – 21 с.
70. Горенко Л.М. Робота баяніста над музичним твором: Метод. поради. – К.: Муз.Україна, 1982. – 51 с.
71. Горенко Л.М. Роль художественного воображения в раскрытии содержания музыкального произведения: метод. Рекомендации / Харьковский ин-т искусств им. И.Д.Котляревского. – Харьков. 1983. – 27 с.
72. Горюнова Л. Размышления о проблемах музыкально-педагогического факультета //Музыка в школе – 1984. - №1 С.17-21.

73. Горюхина Н.А. Очерки по вопросам музыкального стиля и формы. – К.: Муз. Украина, 1985. – 112 с.
74. Готсдинер А.Л. О стадиях формирования музыкального восприятия //Проблемы музыкального мышления. – М., Музыка, 1974. – С. 230-251.
75. Готсдинер А.Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям //Методические записки по вопросам музыкального образования. – Вып. 3., - М., Музыка, 1991. – С. 182-192.
76. Гофман И. Ответы на вопросы о фортепианной игре: Пер. с англ. Г.А. Павлова / Под редакцией Г.М.Когана. – М.: Гос. муз. из-во, 1961. – 224 с.
77. Григорьев В.Ю. Музыкально-исполнительское искусство: Проблемы стиля и интерпретации: Сб. науч. тр. – М.: МГК, 1989. – 158 с.
78. Григорьев В.Ю. О некоторых психологических аспектах работы педагога-музыканта //Вопросы музыкальной педагогики. – Вып. 8, - М., Музыка, 1987. – С. 44-55.
79. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний і методичний аспекти): Автореф.. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. /Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 45 с.
80. Гринчук І.П. “Будити думку через серце...” //Художня освіта і проблеми виховання молоді. – К.: ІЗМН, 1997. - С.85-93.
81. Гринчук І.П. Формування майбутнього вчителя музики. Репродукція чи творення? //Рідна школа. – 2000. – №2. – С. 26 – 28.
82. Гринчук І.П. Формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики: Автореф. дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 18 с.
83. Гришанович Н. Модель спеціаліста. – Минск, 1985. – 86 с.
84. Грищенко О.А. Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутнього вчителя //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. – Київ – Вінниця, 2000. – С. 331-334.
85. Гуренко Е. Исполнительское искусство: Методологические проблемы. – Новосибирск. НГК, 1985. – 86 с.
86. Гуренко Е. Проблемы художественной интерпретации. Философский анализ. – Новосибирск: Наука, 1982. – 256 с.
87. Давыдов Н.А. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста: Автореф. дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02 / Киев. гос конс. – К., 1990. – 35 с.
88. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста: Навчальний посібник для вузів. – К.: Муз. Україна, 1997. – 240 с.
89. Дегтярьова Г.С., Васянович Г.П., Клос Є.С. Дидактичні аспекти культурологічної підготовки спеціаліста у вищій школі //Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. - №5. – С. 214-222.

90. Державна національна програма “Освіта” /Україна ХХІ століття/ - К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
91. Деніжна С. Формування музично-педагогічної культури майбутнього вчителя засобами національних традицій: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1996. – 161 с.
92. Дидусь Н. Формирование самостоятельности как профессионально значимого качества будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – Одесса, 1987. – 137 с.
93. Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01; 13.00.15. – К., 1997. – 399 с.
94. Дьяченко Н.Г., Котляревський Н.А., Полянський Ю.А. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных заведениях. – К.: Музична Україна, 1987. – 136 с.
95. Егорова С.В. Развитие исполнительской активности будущего учителя музыки в процессе его фортепианной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1998. – 196 с.
96. Єременко З.О. Виховання виконавської культури у студентів консерваторії //Мистецтво: виховання творчої особистості – Київ. держ. ін-т культури, 1988. – С. 30-39.
97. Еркина Е.Б. Психолого-педагогические условия формирования индивидуального стиля исполнительской деятельности музыканта-инструменталиста: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Мелитополь, 1996. – 200 с.
98. Ефимов А. Некоторые проблемы подготовки учителя музыки // Музыка в школе. – 1990. - №2. – С.10-13.
99. Энциклопедический музыкальный словарь /Авт.-сост. Б.Ш. Штейнпресс, И.М. Ямпольский; отв. Ред. Г.В. Келдыш – М.: БСЭ, 1956 . – 326 с.
100. Эстетика: Словарь / Под общ. Ред. А.А.Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
101. Загальна психологія: Навч. посібник З=14 / О.Скрипченко, Л. Долинська, З.Огороднійчук та ін. – К.: „А.П.Н.”, 1999. – 463 с.
102. Заринь Д. Фортепианное обучение как аспект формирования пианистической культуры //Методологические проблемы музыкальной педагогики.- М., 1991. – с.77-79.
103. Згурська Н.М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2001. – 16 с.
104. Здобнов Р. Исполнительство – род художественного творчества / Эст. очерки. Вып. 2. – М.: Музыка 1967. – с.98-148.
105. Зелинская Н.М. Индивидуальный подход к учащимся как условие развития их творческой самостоятельности: (на материале работы с музыкальными произведениями): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1988. – 15 с.

106. Зильберквит М.А. Музыкально-исполнительское искусство. – М.: Знание, 1982. – 56 с.
107. Зотеева Т.А. Формирование готовности студентов пединститутов к эстетическому воспитанию дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1992. – 23 с.
108. Зубковский С.Р. Специфика работы в классе специального фортепиано на муз.-пед. факультете //Проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: Межвуз. сб. науч. трудов. – Владимир: ВППИ, 1986. – С. 39-44.
109. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник. – К.: Укр.-Фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
110. Зязюн І.А. Культурологічна функція виховання студентів педагогічного вузу //Вища педагогічна освіта. – В.17. – К.: Вища школа, 1994. – С.66-75.
111. Иванов В.П. Мироззренческая культура личности: Философские проблемы формирования. К.: Наук. думка, 1986. –296 с.
112. Иванова Т.В педагогічна культура майбутнього вчителя: Навч.-метод. посібник. – К., 1994. – 151 с.
113. Исполнитель и музыкальное произведение. – М., 1989. – 140 с.
114. Ісьянова Л.М. Інтерпретація музичних творів як методологічна проблема //Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах: Наук.-метод. зб. – Харків, 1996. – С. 104-106.
115. Каган М.С., Холостова Т.В. Культура – философия – искусство. М.: Знание, 1988. – 64 с.
116. Каган М.С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. – Л.: Искусство, 1972. – 440 с.
117. Каган М.С. Музыка в мире искусств. – СПб: Vt, 1996. – 232 с.
118. Каган М.С. Начала эстетики. – М.: Искусство, 1964. – 210 с.
119. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя. М.: Высшая школа, 1990. – 303 с.
120. Капустин Ю.В. Музыкант-исполнитель и публика: (Социологические проблемы современной концертной жизни). Исследование. – Л.: Музыка, 1985. – 160 с.
121. Квасница З.С. Специфика фортепианной подготовки учителя-музыканта для общеобразовательной школы в пед. институте: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1970. – 20 с.
122. Киквадзе С. Вокальное исполнительство как творческий процесс: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – Тбилиси, 1987. – 24 с.
123. Клиш В.Л., Дзюбенко В.В. Відтворення принципів модульного навчання у курсі ф-но вузів культури //Київський держ. ін-т культури: Зб. наук. праць. – К.,1994. – Ч.2. – С.142-146.
124. Клиш В.Л. О музыке. – К.: Муз. Україна, 1985. –351 с.

125. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства // Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1991. – 48 с.
126. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного: Посібник. – К.: Радянська школа, 1983. – 120 с.
127. Коверляг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980, - 334 с.
128. Коган Г.М. Парадоксы об исполнительстве: О музыке. Проблемы анализа. – М., Советский композитор, 1974. – С. 344-366.
129. Коган Г.М. О работе музыканта-педагога. Основные принципы. /Вопросы музыкальной педагогики. – Вып. 1. – М., Музыка, 1979. – С. 71-85.
130. Коган Г.М. У врат мастерства: Психологические предпосылки успешности пианистической работы. – 4-е изд. Доп. – М.: Сов. композитор, 1977. –174 с.
131. Козлов В.О. О роли коммуникативности в музыкальном исполнительстве // Актуальные проблемы советской культуры. – К.: Гос. конс., 1987. – С.102-114.
132. Кондрашова Л.В. Индивидуализация педагогической подготовки студентов в педвузе //Индивидуальный подход в подготовке будущего учителя. – Кривой Рог: КГПИ, 1995. – С.3-15.
133. Корженевський А. До питання про специфіку мислення виконавця //Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. – К.: Музична Україна, 1981. С. 29-40.
134. Корженевский А.И. Работа над произведением без инструмента //Вопросы музыкального исполнительства и педагогики. – К., Музична Україна, 1979. – С. 33-50.
135. Корыхалова Н. Интерпретация музыки. – Л.: Музыка, 1979. – 206 с.
136. Корыхалова Н.П. Проблема объективного и субъективного в музыкальном исполнительстве и её разработка в зарубежной литературе //Музыкальное исполнительство. – Вып. 7, - М., Музыка, 1972. – С.47-93.
137. Костенко Л.В. Педагогічні умови організації навчально пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1998. – 16 с.
138. Костюк А.Г. Восприятие мелодии: Методические параметры процесса восприятия музыки. – К.: Наукова думка, 1986. – 192 с.
139. Костюк А.Г. Эстетические аспекты восприятия музыки // Проблемы музыкальной культуры. – К.: Музична Україна . – 1989. – Вып.2. – с. 143-156.
140. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. – К.: Наукова думка, 1965. – 123 с.
141. Котляревська О.І. Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування: Автореф. Дис. ... канд..

- мистецтвознавства: 17.00.03 / Нац. Муз. академія України ім. П.І. Чайковського. – К., 1996. – 19с.
142. Кочнев Ю.Л. Объективное и субъективное в музыкальной интерпретации: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. / Ленинград. гос. конс. – Л., 1970. – 22 с.
143. Краснова-Соколова О.І. Психолого-педагогічні умови формування професійно значимих якостей вчителя у студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних інститутів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Одеський пед. ін-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 1993. – 22 с.
144. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А.Карпенко, Под общ. Ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 432 с.
145. Краткий словарь по эстетике: Книга для учителя / Под ред. М.Ф. Овсянникова. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
146. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано. – М.: Музыка, 1966. – 220 с.
147. Кременштейн Б.Л. Педагогические аспекты воспитания музыкального мышления в исполнительском классе // Вопросы воспитания музыканта-исполнителя. – Вып. 68. – М., Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных, 1983. – С. 63-88.
148. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990. – 144 с.
149. Крылова Н.Б. Эстетический потенциал культуры. М.: Прометей, 1990. – 146 с.
150. Крицький В.М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М.Д. Драгоманова, - К., 1999. – 20 с.
151. Кузьмина Л.А. О воспитании интонационного мышления музыканта-исполнителя // Теория и история музыкального исполнительства. – К., Гос. консерватория, 1989. – С. 5-10.
152. Кулова Е.К. Л.Н. Оборин – педагог. – М.: Музыка, 1989. – 192 с.
153. Кулясов И. Музыкально-педагогический факультет: день вчерашний и сегодняшний // Музыка в школе. – 1985. - №4. – С.23-25.
154. Культура и развитие человека. Очерк философско-методологических проблем / Авт. кол.: В. Иванов, В. Козловский и др. – К.: Наукова думка, 1989. – 320 с.
155. Культурологічна трансформація мистецтва освіти та актуальні питання творчої діяльності музиканта в сучасній Україні: Зб. Наук. Праць – К.; Державна Академія Керівних кадрів культури і мистецтва, 1998.
156. Курышев Е. Исполнительская практика как форма профессиональной подготовки учителя музыки. – К.: КГПИ, 1989. – 75 с.

157. Курышев Е. Совершенствование музыкально-исполнительской подготовки студентов // Шляхи удосконалення художньо-естетичної освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури. – К.: КДПІ, 1992. С. 266-268.
158. Курышев Е.В. Содержание творческой деятельности студентов в процессе подготовки к исполнительской практике в школе // Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки в условиях реформы школы: Сб. науч. трудов. – К.: КГПИ, 1988. – С. 45-50.
159. Курышев Е.В. Формирование исполнительских умений как компонент профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов педагогических вузов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1986. – 24 с.
160. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2 т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – С.94 – 231.
161. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом. – М.: Музыка, 1988. – 234 с.
162. Лилов А. Природа художественного творчества: Пер. с болг. А. Антонасовой. – М.: Искусство, 1981. – 479 с.
163. Линенко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. – К. – 1996. – 44 с.
164. Лысенко О.В. Художественная интерпретация в системе категорий музыкального исполнительства: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Киев. гос. консерватория им. П.И. Чайковского. – К., 1990. – 18 с.
165. Ляшко М.П. Шляхи формування особистості вчителя музики в педагогічному інституті // Музичне мистецтво у духовному розвитку особистості. – Чернігів. 1993. – С.113-118.
166. Мазель Л.А. Вопросы анализа музыки. – М.: Советский композитор, 1978. – 305 с.
167. Мазель Л.А. Строение музыкальных произведений: Учебное пособие для вузов. – 3-е изд., доп. – М.: Музыка, 1986. – 527 с.
168. Мазепа В.И. Искусство и творческая деятельность / Авт. Д.Ю. Кучерюк и др., отв. ред. В.И.Мазепа. – К.: Наук. думка, 1979. – 314 с.
169. Малинковская А.В. Специфика исполнительского анализа музыкального произведения // Вопросы воспитания музыканта –исполнителя. – Вып. 68. – М., гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных, 1983. – С. 88-104.
170. Мальцев С.М. Нотация и исполнение // Мастерство музыканта-исполнителя. В.2. – М.: Музыка, 1976. – С.68-104.
171. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации. – М.: Музыка, 1991. – 87 с.

172. Маркарян Э. Теория культуры и современная наука. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
173. Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. – М.: Музыка, 1977. – 128 с.
174. Медушевский В.В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки // Восприятие музыки. – М., Музыка, 1980. – С. 178-195.
175. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
176. Медушевский В.В. О содержании понятия «адекватное восприятие» // Восприятие музыки. – М., Музыка, 1980. – С. 141-156.
177. Межуев В.М. Культура как философская проблема // Вопросы философии. – 1982. - №10. – С.54-62.
178. Межуев В.М. О понятии культуры // Коммунизм и культура. – М.: Наука, 1966. – С. 7-34.
179. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
180. Методологические проблемы музыкальной педагогики: Материалы межреспубликанской научно-практической конференции. – М., 1991 – 124 с.
181. Мильштейн Я.И. Воспитание пианистического мастерства // Вопросы теории и истории исполнительства. - М.: Сов. композитор, 1983. – 262 с.
182. Мильштейн Я.И. К.И.Игумнов. – М.: Музыка, 1975. – 471 с.
183. Михайлов М.К. Этюды о стиле в музыке: статьи и фрагменты. – Л.: Музыка, 1990. – 285 с.
184. Могілевська І.М. Реалізація принципу цілісності в процесі вдосконалення професійної підготовки вчителя музики: Автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.01 /Одеський пед. ін-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 1994. – 24 с.
185. Мойсеенко Р.Н. Формирование профессиональной готовности будущего учителя средствами индивидуальной работы: дис. ... канд. пед. наук. – Кр.Рог – 1997. – 182 с.
186. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1989. – 48 с.
187. Москаленко В.Т. Теоретический и педагогический аспекты музыкальной интерпретации: Дис. ... докт. искусствovedения: 17.00.02 /Киев. гос. конс. им. П.И.Чайковского – К., 1994. – 212 с.
188. Мостова І.В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутніх учителів музики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Полтава, 1998. – 186 с.
189. Музальов О.О. Готовність майбутніх вчителів музики до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. - №3. – С.158-166.

190. Музальов О.О. Міжпредметні зв'язки: типи індивідуальних занять //Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. - №2. – С. 78-83.
191. Музальов О.О. Міжпредметні зв'язки: засоби, методи, форми (музичне виховання) //Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. - №1. – С.80-85.
192. Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа: Сб. статей /Сост. И.А.Котляревский. – К.: Музычна Україна. – 1988. – 128 с.
193. Муцмахер В. За роялем учитель музыки //Искусство в школе. – 1991. - №3. С.48-51.
194. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности учителя музыки. – М.: МПНИ, 1988. – 62 с.
195. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. – М.: Музыка, 1988. – 254 с.
196. Назайкинский Е.В. Проблемы комплексного изучения произведения //Музыкальное искусство и наука. – Вып. 3. – М., Музыка, 1978. – С. 3-13.
197. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972, - 383 с.
198. Національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) // “Освіта” ХІІ. 1993, (№№44-46).
199. Натансон В.А. Заметки педагога //Вопросы фортепианной педагогики. – М.: Музгиз, 1963. – С.3-21.
200. Науменко С.И. Некоторые психолого-педагогические механизмы повышения эффективности профессиональной подготовки учителя музыки //Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки в условиях реформы школы: Сб. науч. трудов. – К.: КГПИ, 1988 . – С. 65-71.
201. Научно-методические проблемы комплексного подхода к подготовке специалиста: Сб. науч. тр. / Ред. кол.Т.В.Кудрявцев и др. – Тула: ТПИ, 1980. – 152 с.
202. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. – 5-е изд. М.: Музыка, 1987. – 238 с.
203. Ніколаї Г.Ю. Дидактичне обґрунтування виконавської підготовки майбутніх учителів музики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1992. – 17 с.
204. Никешичев М.В. Исследование индивидуально-психологических особенностей студентов как фактор оптимизации процесса обучения игре на фортепиано музыкально-педагогических факультетов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 /АПН НИИ общей и пед. психологии. – М, 1990. – 25 с.
205. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма: Учеб. Пособие. – М.: Музыка, 1980. – 112 с.

206. Николаенко П.М., Юцевич Ю.Е. Требования к подготовке учителя музыки на современном этапе //Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки в условиях реформы школы: Сб. науч. трудов. – К.: КГПИ, 1988. – С. 60-65.
207. Николаенко С.А. Системный анализ профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1985. – 24 с.
208. Овчинников В.Ф. Репродуктивная и продуктивная деятельность как фактор творческого развития человека. – М.: Высшая школа, 1984. – 87 с.
209. Олексюк О.М. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному процесі. /Наукові записки Тернопільського ДПУ ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. - №3. – 1999, С.25-35.
210. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді: Монографія. – К.: КДК, 1996. – 253 с.
211. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб./ О.Олексюк, М.Ткач – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
212. Остапенко Л.В. Розвиток творчих якостей у студентів – хормейстерів засобами української духовної хорової музики: Дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.02. – К. – 1999. -162 с.
213. Отич О.М. Мистецтво у розвитку культури мовлення та ораторської майстерності майбутніх педагогів професійного навчання // педагогічний процес: теорія і практика: Сб. наук. праць – К.: П/П „Екмо”, 2005. – С.123-134.
214. Отич О.М. Мистецька освіта: ретроспективний аналіз та сучасні тенденції розвитку в Україні // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку /Тези міжнародної наукової конференції (30 червня - 2 липня). – Київ – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – С. 22-24.
215. Падалка Г.Н. Идеино-эстетическая направленность преподавания музыкальных дисциплин в педагогическом институте //Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки в условиях реформы школы: Сб. науч. трудов. – К.: КГПИ, 1988. – С. 71-77.
216. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі пед. Освіти//За ред. В.Г.Бутенка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.
217. Падалка Г.М. Основні напрями дослідження проблем музично-педагогічної підготовки студентів // Дослідження проблем професійної підготовки вчителя музики. – К.: КДПІ. 1981. С. 65-73.
218. Падалка О.С., Несімчук А.М., Смолук І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: Навчальний посібник для вузів. – К.: Укр. Енциклопедія, 1995. – 251 с.

219. Пауэр Й.О. О характере процесса художественного творчества // *Filisjfia*. – 1990. – 2. – С. 137-147.
220. Педагогічна майстерність / Під ред. І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 1989. – 304 с.
221. Переверзев Н.К. Исполнительская интонация. – М., Музыка, 1989 . – 208 с.
222. Перельштейн М. Особенности изучения педагогического репертуара в процессе фортепианной подготовки учителя музыки // *Инструментальная подготовка учителя музыки*. М.: МГПИ, 1984. – С. 102-107.
223. Плясковский И.Б. Логика музыкального мышления. – К., Музична Україна, 1987. – 182 с.
224. Побережная Г.И. Формирование профессионально творческих умений у студентов муз.-пед. факультетов // *Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки в условиях реформы школы*. – К.: КГПИ, 1988. – С. 77-82.
225. Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе. Сб. ст. – Ярославль. 1985.
226. Полусмяк С.С. К вопросу о специфике исполнительских средств в аспекте художественной интерпретации // *Теория и история музыкального исполнительства*. – К., Музична Україна, 1989. – С. 22-31.
227. Полянський Ю.О. Вища освіта на сучасному етапі та її проблеми // *Українське музикознавство*. Вип..25: Респ. міжвід. наук.-метод. Посібник, ред.кол: Котляревський І.А. та ін. – К.: Муз.Україна, 1990. – С. 87-96.
228. Приходько В.И. Музыкальная фактура и исполнитель. – Харьков, Фолио, 1997. – 207 с.
229. Программы педагогических институтов. Основной музыкальный инструмент (фортепиано) / сост. Э.Ф.Новикова, Р.А.Верхолаз, И.П. Кулясов. – Сб.10. – М.: Просвещение, 1989. – с. 32 – 71.
230. Программы педагогических институтов. Основной музыкальный инструмент (фортепиано) для специальности 03.05.00 «Музыка» /сост. Г.Н.Падалка, Н.И.Плешкова. – К.: РУМК, 1991. – 28 с.
231. Программы педагогических институтов. Основной музыкальный инструмент – фортепиано для специальности № 2119 «Музыка» / сост. Л.Г.Арчажникова, Т.И.Евсеева. - Сб.14. – М.: Просвещение, 1983. – с.3 – 30.
232. Прокофьев Г.П. Формирование музыканта-исполнителя-пианиста . – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 480 с.
233. Протопопов В.В. Избранные исследования и статьи / Сост. Н.Н. Соколов. – М.: Сов. композитор, 1983. – 304 с.
234. Прушковская Н.Н. Формирование у студентов умений анализировать музыкальные произведения как составная часть их профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – К.,

1983. – 150 с.
235. Психология. Словарь /под ред. А.В.Перовского, Г.М. Ярошевского. – 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
236. Психологічний словник /под ред. В.И.Войтко. – К.: - 1982. – 216 с.
237. Рабинович Д.А. Портреты пианистов. К.Игумнов, Г.Нейгауз, В. Софроницкий, Г.Гинзбург, Л.Оборин, Э. Гилельс, М.Гринберг, С. Рихтер. – 2-е изд. – М.: Сов. композитор, 1970. – 280 с.
238. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: Музыка, 1989. – 139 с.
239. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.02, 19.00.07 /моск. гос. пед. ун-т, 1993. – 70 с.
240. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении //Вопросы психологии. – 1988. - №1. – С.33-41.
241. Рапацкая Л.А. Культурологические факторы совершенствования подготовки Учителя музыки //Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе. Сб. ст. Ярославль. 1985. – С. 47-57.
242. Рапацкая Л.А. Некоторые аспекты формирования художественной культуры учителя на занятиях по курсу «Музыкальный инструмент» //Проблемы методики музыкального воспитания. – Ростов-на-Дону.: Ростовский-на-Дону ГПИ, 1989, - С. 117-126.
243. Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки. – М., 1989. – 150 с.
244. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю: как построено и функционирует произведение искусства. – М.: Сов. художник, 1978. – 236 с.
245. Растригіна А.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя музики – запорука духовного розвитку школярів //Музичне мистецтво у духовному розвитку особистості. – Чернігів, 1993. – 223 с.
246. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібник для студентів вузів /Ін-т змісту і методів навчання та ін. – К., 1996. – 235 с.
247. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми удосконалення дидактичної моделі професійної підготовки вчителя //Проблеми формування сучасного вчителя у вищій педагогічній школі: Шляхи підвищення пізнавальної активності студентів педагогічного навчального закладу: Зб. ст. – Ніжин: НДПУ, 1999. – С. 3-9.
248. Ростовський О.Я. Музична педагогіка. – Ніжин, 2001. – 112 с.
249. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч. –метод. Посібник. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1997. – 248 с.
250. Ростовський О.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи //Наукові записки. Серія: педагогіка.

- № 2. – 2001. – Тернопіль: ТДПУ, 2001. – С. 15 – 22.
251. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – 460 с.
252. Рубинштейн С.Л. Человек и мир //Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 223-381.
253. Руденко Л.А. Формування особистості: Естетико-культурологічний аспект //Педагогіка і психологія професійної освіти – 1999. - №3. – С.211-218.
254. Рудницкая О.П. Восприятие музыки в контексте профессиональной подготовки будущего учителя //Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки в условиях реформы школы: Сб. науч. трудов. – К.: КГПИ, 1988. – С. 82-88.
255. Рудницка О.П. Інтерпретація музики як педагогічна проблема // Професійна підготовка вчителя музики. – К.: КДПІ. 1981. – С. 93-101.
256. Рудницка О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. – К.:ІЗМН, 1998. – 248 с.
257. Рудницка О.П. Основи педагогічних досліджень. – К.: Експрес, 1998. – 143 с.
258. Рудницка О.П. Сприйняття музики і педагогічна проблема вчителя. – К.: КДПІ, 1992. – 94 с.
259. Рыжкин И.Я. Назначение музыки и её возможности. – М.: Музгиз, 1962. – 96 с.
260. Савшинский С. Пианист и его работа. – Л.: Сов.композитор, 1961
261. Сайгушкина О.П. К исследованию природы исполнительского анализа музыкального произведения //Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа. – К., Музична Україна, 1988. – С.79-85.
262. Сайгушкина О.П. Творческое развитие современного исполнителя //Актуальные проблемы музыкального образования. – К., Музична Україна, 1986. – С.80-86.
263. Саїк Г.Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2000. – 19 с.
264. Самитов В.З. Творческая направленность процесса совместной деятельности педагога и студента – как условие становления личностных качеств музыканта-исполнителя (на индивидуальных занятиях в классе спец. инструмента): Дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. – К., 1991. –214 с.
265. Синиця І.О. педагогічний такт і майстерність учителя. – К.: Рад. Школа, 1981. – 319 с.
266. Скребкова-Филатова М.С. Исполнительский стиль и вариантная множественность интерпретации //Проблемы музыкального стиля. – М., гос. консерватория, 1982. – С. 121-139.
267. Скрипкина Э.А. Исполнительские качества учителя-музыканта как проблема исследования //Профессиональная подготовка учителя музыки общеобразовательной школы: Сб. наук. тр. - Вып I, М., 1978. с. 3-12.

268. Сластёнин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1977. – 28 с.
269. Соколова А. К проблеме анализа исполнительской интерпретации как формы существования музыкального произведения //Проблемы организации музыкального произведения. – М., гос. консерватория, 1979. – С. 179-198.
270. Соколов В.Г. О принципах структурного мышления в музыке //Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – С. 153-176
271. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3 т. – Т.1. – М.: Сов. композитор, 1981. – 296 с.
272. Сраджев В.П. Взаимодействие слуховой и двигательной сферы в процессе формирования исполнительской техники пианиста: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.00 /Ленингр. гос. конс. – Л., 1998 . – 21 с.
273. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек: Функции художественной деятельности. – М.: Политиздат, 1985. – 415 с.
274. Страхов И.В. Психология творчества: (лекции для студентов пед. институтов). – Саратов, 1968. – 78 с.
275. Сафонов В. Новая формула. Мысли для учащихся и учащихся на фортепиано. – М.: Изд. П.Юргенсона, 1916. – 24 с.
276. Тарчинська Ю.Г. Формування у студентів-інструменталістів навичок виразного виконання в процесі вивчення курсу „Загальне фортепіано”: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К. -2002. – 193 с.
277. Тельчарова Р.А. Музыка и культура. – Серия Эстетика. – 1985. №11. – 80 с.
278. Тельчарова Р.А. Структура музыкальной деятельности и предпосылки её оптимизации в процессе подготовки учителя музыки // Музыкальная культура и личность. – Владимир: ВГПИ, 1987. С. 5-7.
279. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры: Книга для учителя. – М.: Просвещение. 1991. – 158 с.
280. Теорія та історія світової і вітчизняної культури. Підручник / Підгот. Н. Горбач та ін. – Львов: Каменяр, 1992. – 166 с.
281. Теорія та історія світової і вітчизняної культури. Курс лекцій А. Бичко, Н.Бондар та ін. – К.: Либідь, 1992. – 390 с.
282. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
283. Терентьева Н. Факультет в поиске //Музыка в школе. – 1991. №1. – С. 36-39.
284. Торичная С.И. Познание музыкальных способностей студентов в процессе педагогического общения /Отв. Ред. О.К.Тихомиров; Молдавский гос. ин-т искусств. – Кишинёв: Штиинца, 1989. – 124 с.
285. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: АН Груз. ССР, 1961. – 210 с.

286. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
287. Учителі-методисти радять і пропонують: Посібник для вчителя /Упоряд. А.Я.Самардак; за ред. О.І. Бугайова. – К.: Рад.школа, 1990. – 143 с.
288. Фейгин М.Э Индивидуальность ученика и искусство педагога: Учебное пособие для муз.училищ. – 2-е изд., доп. – М.: Музыка, 1975. – 110 с.
289. Фейнберг С.Е. Путь к мастерству / Вопросы фортепианного исполнительства. - Вып.1. – М.: Музыка, 1967. - с.
290. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1969. – 596 с.
291. Федорищева С.П. Воспитание эстетических основ педагогического мастерства будущего учителя музыки// Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка: Серія Педагогічні науки. - №6 – Луганськ: ЛДПУ. 2002. – С .108 – 114.
292. Феруз С. Воспитание музыкальной культуры в семье: Автореф. дис. ... канд. пед. наук – М.: 1990. –19 с.
293. Философский энциклопедический словарь /Под ред. С.М. Аверинцева и др. – М: Сов. энциклопедия, 1989. – 816 с.
294. Философский энциклопедический словарь /Ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М.: ИНФРА – М, 1997. - 576 с.
295. Філософський словник /За ред. В.І.Шинкарука. – 2-ге вид., перероб.: доп. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.
296. Формування самостійності майбутнього вчителя музики в класі основного інструмента: Метод. рекомендації для викладачів і студентів музично-педагогічних факультетів / Сост. А.В.Береза. – К: РУМК, 1991. – 76 с.
297. Харламов И.С. Основа основ педагогических исследований //Советская педагогика. – 1983. - №3. – С.119-121.
298. Хлебнікова О.В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури: Автореф. ... канд. пед. наук: 13. 00.02. – К., 2001. -22 с.
299. Художественная деятельность: проблемы субъекта и объективной детерминации. /Авт. Кол.: В.И.Мазепа, В.П.Иванов, В.А. Малахов и др.; Под ред. В.И.Мазепы. –К.: Наукова думка, 1980. – 295 с
300. Художественная культура и эстетическое развитие личности /Авт . Кол.: В.И.Мазепа, А.В.Азархин, В.П.Михайлев и др. – К.: Наукова думка, 1989. – 295 с.
301. Цагарелли Ю.А. Психологическое исследование музыкальности как профессионально важного качества (на примере инструменталистов и дирижеров): Автореф. дис. ... канд. психол. Наук: 19.00.03 /Ленинград. гос. ун-т. – Л., 1981. – 17 с.

302. Цыгульская Т. Психологический анализ структуры музыкально-педагогических способностей (на примере студентов музыкально-педагогических факультетов): Автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – К.: 1983. – 26 с.
303. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.
304. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. – М.: сов. композитор, 1988. – 383 с.
305. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учеб. Пособие. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
306. Шевнюк Г.П. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Укр.. пед. ун-т. – К., 1985. – 22 с.
307. Шульгіна В. Про курс методики навчання гри на фортепіано // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. К.: Музична Україна, 1981. – С.25-29.
308. Шульгина В. Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепиано. – К.: КППИ, 1982. – 135 с.
309. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. – Л.: Музыка, 1986. – 128 с.
310. Щолокова О. Досвід вивчення успішності студентів музично-педагогічного факультету //Дослідження проблем професійної підготовки вчителя музики. – К.: КДПІ. 1981. – С. 125-133.
311. Юник Т.І. Удосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів (на матеріалі педагогічних вузів): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1996. – 238 с.
312. Язикова Н.Б. Индивидуально-дифференцированный поход к профессиональной подготовке студентов консерваторий: Лис. ... канд. пед. наук – О., 1992. – 166 с.
313. Яконюк В. Профессиональная ориентация студентов музыкально-педагогического факультета на индивидуальных занятиях //Музыка в школе. – 1983. - №4. С.26-28.
314. Assagioli R. Psychosynthesis. – N.Y.: Viking Press, 1965. – 82 p.
315. A World of Learning. Practical Manual: Enhancing the multiplier effect of the Associated Schools Project: UNESCO, 1994. – 59p.
316. Arends Richard Learning to teach. – New York; Random House 1988 – 605p. – ISBN O – 36465 – 1.
317. Bantock G. The Arts in Education // The Symbolic order. Ed. P. Abbs. – London, 1989. – 160 p.
318. Betty E/ Philosophy of Culture: reconstructing the foundations of human development. – Boston, 1997. – 120 p.
319. Davies J. The psychology of Music. - London, 1980. – 240 p.
320. Downey J.E. A musical Experiment // American J. of Psychol. 1987. – Vol.9. – P/ 63-69.

321. Hazler R.J., Kottler J.A. The Emerging Professional Counselor; Student Dreams to Professional realities. – Alexandria (VA): American Counseling Association, 1994.-170p.-ISBN1-55620-136-6.
322. Kattell R. The Scientific Analysis of Personality. – Penguin Books, 1987. – 83 p.
323. Lasnik Howard. Essay on Restrictness and Learnability. – Dordrecht/The Netherlands/: Kluwer Academic Publishers, 1990. – 269 p . - /Studies in Natural Language and Linguistic Theory, vol.44. - #1. – p. 29-39.
324. Meyerson R. The sociology of popular culture / Locking Backward and Forwards // Communication Research & - 1988. Vol.5. - #3. – P.330-339.
325. Theory into Practice. Vol.28: #1, Winter 1989 /Editor D.G.Lux. – Ohio: The College of Education; The Ohio State Union, 1989. – 80p. – ISBN 0040 – 5841.
326. Vermazen B. Expression as expression //Specific Philos. Quarterly. – 1986. – Vol.67. - #3. – p.196-224.
327. Reynolds R. Mind Models. New Forms of Musical Experience (New York, 1975), p.80.
328. McPherson G. Giftedness and Talent in Music //Journal of Aesthetic Education. – 1997. – vol.31, #4, - p.65-77.

~~Інструментальна діяльність~~
~~виконавська діяльність~~

Додаток А

Компонентна структура готовності до інструментально-виконавської діяльності

Додаток Б

АНКЕТА ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ

Шановний добродію!

1. Що Ви розумієте під формуванням готовності до інструментально-виконавської діяльності майбутнього педагога-музиканта?
(підкресліть або допишіть)

- формування необхідних для виконавської діяльності знань, умінь та навичок;
- збагачення студентів виконавським досвідом;
- розвиток виконавських якостей (самостійність, ініціативність, емпатія, креативність, рефлексія, артистичність, виконавська майстерність та стабільність виконання);

- корегування виконавських уявлень;
 - розвиток виконавської надійності;
 - активізація виконавської практики;
 - інші відповіді
2. Які чи які з вище означених виконавських якостей є найважливішими, а які необхідними з Вашої точки зору?
- -
3. Які чинники, на Ваш погляд, позитивно впливатимуть на формування готовності студента до інструментально-виконавської діяльності?
- сприятливий психологічний клімат у класі інструментальної підготовки;
 - орієнтація процесу інструментально-виконавської підготовки на розвиток особистості студента;
 - активізація самостійної роботи студента;
 - інтенсивність виконавського розвитку;
 - розширення виконавського репертуару за рахунок ескізного вивчення значної кількості музичних творів;
 - постановка викладачем відповідних завдань, що допоможуть тримати студента у потрібному оптимально-робочому тонусі на уроці;
 - використання принципу поступовості у процесі формування виконавської культури;
 - різноманітність видів інструментально-виконавської діяльності;
 - відповідність психологічного стану студента змісту твору, що виконується в цей момент;
 - інші відповіді
4. Які чинники найбільш негативно впливають на формування виконавської культури студента?
- невідповідність ступеня складності твору, що вивчається, рівню виконавської підготовки студента;
 - стильова та фактурна одноманітність творів у програмі;
 - постановка завдань, що є незрозумілими для студента;
 - надмірність інформації під час проведення заняття;
 - негативний психологічний клімат у класі основного інструменту, що призводить до емоційного дискомфорту студента та викладача;
5. Які з цих умов, на Ваш погляд, найбільш сприятимуть формуванню виконавської культури студента?
- застосування варіативності форм та методів навчання, використання доцільної методики;

- посилення міжпредметних зв'язків у системі фахових дисциплін;
- створення творчої атмосфери художньо-педагогічного спілкування;
- використання диференційованого підходу до розвитку індивідуальності студента, як основа гуманізації навчання;
- активізація самостійної роботи студентів;
- актуалізація набутих фахових знань та сформованих умінь у педагогічно-виконавській практиці;
- пропорційне вдосконалення структурних компонентів виконавської культури (аналітичного, когнітивного, креативного, операційного, оцінного);
- наявність високого рівня професіоналізму викладачів вищої школи.

6. Погляди яких відомих музикантів-педагогів Ви поділяєте?

-
-

7. Чи виділяєте Ви якісь пріоритетні напрями в процесі підготовки майбутнього вчителя музики у класі основного інструмента?

-
-

8. Що лежить, на Вашу думку, в основі формування виконавської культури і формування готовності до інструментально-виконавської діяльності?

- розвиток аналітичного мислення виконавця;
- розвиток мобільності функціонально-піаністичного апарату;
- розвиток політембровості та колористичності звучання;
- розвиток емоційно-артистичної сфери виконавця;
- інші відповіді;

9. Які фрагменти індивідуального заняття Вам більш до вподоби?

- коли знайомите студента з новим твором;
- коли аналізуєте музичний твір;
- коли самі його виконуєте;
- коли відповідаєте на питання студента, що виникають у процесі роботи над твором;
- коли слухаєте виконання студента (на якій стадії готовності?);
- взагалі не подобаються;
- подобаються усі.

10. На якому етапі роботи над твором Ви вважаєте необхідним втручання викладача і чому саме?

11. Ваша професійна освіта і термін роботи у ВНЗ?

12. Ваші пропозиції щодо вдосконалення процесу інструментальної підготовки.

Дякуємо!

Додаток В

**РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

| Рівень | Загальна характеристика рівнів виконавських досягнень студентів |
|--|--|
| Ви ко на вс ьк ої інд иф ер ен тн ос ті | <p><i>Спонукальні мотиви навчально-виконавської діяльності</i> мало усвідомлені, зацікавленість інструментально-виконавським мистецтвом нестійка. Наполегливість та відповідальність у прагненні до оволодіння музичним інструментом відсутня. Потреба у виконавській діяльності не виявляється.</p> <p><i>Теоретична підготовка</i> елементарна. Знання, уміння та навички у царині виконавського мистецтва фрагментарні, що призводить до неадекватного розуміння жанрових та стильових особливостей. Логіка драматургічного розвитку не осмислюється, синтез цілісного образу музичного твору не спостерігається. Структурна визначеність часткова. Здатність до осягнення і заглиблення у художній зміст твору, створення власної виконавської позиції й трактування твору майже відсутні.</p> <p><i>Творча спрямованість особистості</i> виражена індиферентно. Емоційно-артистична сфера та образне мислення слабо розвинуті, виконавський досвід й уміння здобувати нову інформацію майже не сформовані. Сценічне перевтілення і творча ініціатива відсутні. У процесі виконання студент, слідує тільки вказівкам викладача, не здатен до прийняття екстремальних творчих рішень. Вплив на слухача мінімальний.</p> <p><i>Естетичні ціннісні орієнтації</i> поверхові, частково аргументуються, музичні інтереси, смаки та ідеали лише починають формуватися. Виконавська рефлексія відсутня.</p> <p><i>Технічна майстерність</i> частково сформована, що виявляється у ситуативній інтонаційній виразності виконання, слабкої розвиненості функціональної мобільності ігрового апарату, відсутності технологічного арсеналу, невикористанні піаністичних жестів. Розгубленість сценічної поведінки виявляється у нестабільному, з великою кількістю помилок виконанні. Виконавська реакція загальмована, на сцені спостерігається безпорадність, аморфність.</p> |

| | |
|--|---|
| Ви ко на вс ьк ої гр ам от но сті | <p>Спонукальні мотиви навчально-виконавської діяльності усвідомлені, зацікавленість інструментально-виконавським мистецтвом відносно стійка. Наполегливість та відповідальність у прагненні до оволодіння музичним інструментом виявляється ситуативно. Потреба у виконавській діяльності розвинута посередньо.</p> <p>Теоретична підготовка задовільна. Студенти мають уявлення про стильові особливості твору і характер музичних образів, що сприяє майже адекватному відтворенню музичного твору. В знаннях щодо історико-теоретичних основ інструментального виконавства і методики опрацювання музичних творів орієнтуються лише з допомогою викладача. Здатність до заглиблення у художній зміст задовільна. Розуміння окремих деталей й істотних ознак твору іноді викликає труднощі. Логіка драматургічного розвитку твору, а також синтез цілісного образу з окремих деталей не повністю осмислюється. Ясність драматургічного плану і структурна визначеність відносні.</p> <p>Творча спрямованість особистості відносно виражена. Емоційно-артистична сфера та образне мислення розвинені не повною мірою, виконавський досвід та уміння здобувати нову інформацію сформовано частково. Сценічне перевтілення та творча ініціатива ситуативні, спостерігається вплив на слухача. У процесі виконання студент в окремих випадках може приймати екстремальні творчі рішення.</p> <p>Естетичні ціннісні орієнтації відносно стійкі, аргументуються, що виявляється у певних виконавських інтересах, смаках та ідеалах. Виконавська рефлексія виражена задовільно. Судження с приводу власної виконавської концепції і зіставлення варіантів власного виконання із загально визнаними еталонами потребують корекції з боку викладача.</p> <p>Технічна майстерність частково сформована, що виявляється у певній наявності інтонаційної виразності виконання, задовільному розвитку функціональної мобільності ігрового апарату, часткової скутості піаністичних жестів, не повному використанню технологічного арсеналу. Виконавська реакція уповільнена. Оперування музичним образом не завжди можливе. Оперування музичним образом ситуативне. Студентам не завжди вистачає стабільності і впевненості у власних виконавських силах.</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| Рі ве нь | Загальна характеристика рівнів виконавських досягнень студентів |
| В и к о н а в с ь к ої к о м п ет е н т н | <p>Спонукальні мотиви навчально-виконавської діяльності усвідомлені, зацікавленість інструментально-виконавським мистецтвом стійка. Наполегливі та відповідальні у прагненні до оволодіння музичним інструментом. Потреба у виконавській діяльності добре розвинута.</p> <p>Теоретична підготовка достатня, що виявляється у здатності відтворити музичний твір близько до ідеальної форми. Студенти мають достатні системні знання щодо історико-теоретичних основ інструментального виконавства і методики опрацювання музичних творів, добре розуміють жанрові та стильові особливості твору, характеристики музичних образів. Виділяють істотні ознаки творів. Здатні до заглиблення у художній зміст твору, до розгляду музично-виконавських об'єктів і процесів в їх цілісності. Спостерігається ясність драматургічного плану і структурна визначеність, точність відтворення тексту.</p> <p>Творча спрямованість особистості відносно виражена, виявляється у здатності до спілкування з мистецтвом, емоційно-артистична сфера та образне мислення достатньо розвинуті, емоційність у достатній мірі сполучається з розумом. Студенти ситуативно приймають нестандартні творчі рішення, спостерігається сценічне перевтілення. Творча ініціатива розвинута.</p> <p>Естетичні ціннісні орієнтації відносно глибокі, емоційно забарвлені, аргументуються, виконавські інтереси дозволяють визначати уподобання до обраних музичних творів. Судження с приводу власної виконавської концепції і зіставлення варіантів власного виконання із загально визнаними еталонами адекватні. Виконавська рефлексія достатньо розвинена.</p> <p>Технічна майстерність достатньо сформована, що виявляється наявністю інтонаційної виразності виконання, у потрібному застосуванні технологічного арсеналу й необхідних піаністичних жестів. Функціональна мобільність ігрового апарату достатньо розвинута. Впевненість у власних виконавських силах ситуативна. Відносна стабільність не заважає доволі оперативно оперувати виконавським образом. Виконавська реакція відносно швидка.</p> |

| | |
|--|---|
| ос ті | |
| В и к о н а в с ь к о г о п р о ф е с і ю н а лі з м у | <p>Спонукальні мотиви навчально-виконавської діяльності свідомо виявляються у зацікавленості інструментально-виконавським мистецтвом. Потреба у виконавській діяльності добре розвинена. Наполегливість та відповідальність у прагненні до оволодіння музичним інструментом добре визначені.</p> <p>Теоретична підготовка ґрунтовна, що виявляється у наявності глибоких системних знань з історико-теоретичних основ інструментального виконавства і методики опрацювання музичних творів. Студенти розуміють стильові особливості, характеристики музичних образів, здатні відтворити музичний твір в ідеальній формі. Спостерігається глибина осягнення і осмислення змісту твору, ясність драматургічного плану, структурна визначеність, максимальна точність відтворення тексту.</p> <p>Творча спрямованість особистості яскраво виражена, не обмежується здатністю до творчості й умінням добувати нову інформацію, а проявляється у розвиненості емоційно артистичної сфери і образного мислення виконавця, у здатності самостійно приймати оригінальні нестандартні рішення, яскраве сценічне перевтілення свідчить про розвинену творчу ініціативу.</p> <p>Естетичні ціннісні орієнтації досить глибокі й аргументовані, що сприяє елективному ставленню до відбору та виконанню різноманітних творів, умінню висловити обґрунтовані судження з приводу власної виконавської концепції, зіставити варіанти власного виконання із загально визнаними еталонами. Ґрунтуються на знаннях ustalених норм виконавського мистецтва. Виконавська рефлексія добре розвинена.</p> <p>Технічна майстерність сформована, що виявляється в інтонаційній виразності виконання, що підкріплена адекватним довільним застосуванням технологічного арсеналу і органічних піаністичних жестів. Високий рівень функціональної мобільності піаністичного апарату виявляється у впевненості у власних виконавських силах, стабільному безпомилковому виконанні твору, довільному оперуванні виконавським образом в процесі виконання, швидкості виконавській реакції та сценічній свободі.</p> |

Додаток Д

АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТІВ

1. Яке місце, на Ваш погляд, посідає дисципліна “Основний музичний інструмент” у системі професійної підготовки вчителя музики?
 - дуже важливе
 - не дуже важливе

- зовсім не важливе
 - важко відповісти
2. Що Вам найбільш цікаво у процесі навчання у класі Основного музичного інструменту (ОМІ)?
- вивчати особливості виконавського процесу;
 - слухати пояснення викладача про композитора і музичний твір, що вивчається;
 - самостійно здобувати інформацію про твір, що виконується;
 - аналізувати музичний твір;
 - працювати над окремими деталями твору;
 - виконувати твір від початку до кінця;
 - нічого не цікаво
 - інші відповіді.
3. Які знання, уміння та навички, що набуваються на заняттях з ОМІ, Ви вважаєте найголовнішими для подальшої професійної діяльності?
- практичні ігрові навички;
 - технологічний аналіз музичного матеріалу;
 - виконавський показ викладача;
 - свідомості історико-теоретичного характеру;
 - інші знання, уміння і навички (вказіть які саме)
4. Як Ви оцінюєте ступінь важливості та необхідності інструментально-виконавської підготовки для майбутньої роботи в школі?
- дуже важливо
 - не дуже важливо
 - зовсім неважливо
 - важко відповісти
5. Як Ви оцінюєте ступінь власного володіння музичним інструментом?
- дуже добре;
 - добре;
 - не дуже добре;
 - погано володію;
 - важко відповісти.
6. Що Ви вважаєте найважливішим у процесі виконання?
- образно-емоційну виразність та артистизм виконання;
 - ідейне розкриття музичного образу;
 - якість виконання;
 - технічну бездоганність;
 - художню переконливість виконавської трактовки
7. Чи подобається Вам репертуар над яким Ви працюєте на заняттях?
- іноді
 - завжди
 - ніколи.
8. Чи враховує викладач Ваші уподобання і побажання при підборі навчального репертуару?
- викладач дає ті твори, що вважає за потрібне;

- ми завжди радимось, коли формуємо програму;
 - викладач іноді прислуховується до моїх побажань.
9. Чи подобається Вам, коли викладач розповідає про твір, або Ви віддаєте перевагу самостійній теоретичній підготовці до виконання твору?
-
10. Яка інформація про твір, який виконується, Вам найбільш потрібна для адекватного виконання?
- про стиль композитора;
 - про жанр твору;
 - про існуючі варіанти виконавських інтерпретацій даного твору;
 - про обставини написання твору;
 - інші відповіді.
11. Чи застосовуєте Ви таку форму роботи над музичним твором як ескізне вивчення?
- постійно;
 - зрідка;
 - ніколи.
12. Якщо застосовуєте, то чому Ви це робите?
- щоб збагатити власний виконавський досвід;
 - щоб розширити власний виконавський репертуар;
 - щоб ознайомитися зі стилем композитора, твір якого зараз виконується;
 - мені взагалі цікавий цей вид роботи.
13. Що спонукає Вас до постійного здобуття нової інформації?
- подобається творчо працювати;
 - подобається музичний матеріал над яким працюю;
 - чіткі формулювання викладачем завдань творчого характеру;
 - Ваша відповідь:
14. У чому Ви бачите шлях до підвищення власного рівня інструментально-виконавської підготовки?
- у прагненні до вдосконалення набутих професійних знань, умінь та навичок;
 - у прагненні до вдосконалення функціонального мобільного ігрового апарату і суто технічного рівня виконання;
 - у прагненні до розвитку виконавського мислення та пізнавального інтересу до предмету.
15. Чи пов'язана якість виконання з виконавською стабільністю?
-

16. Чи впливає рівень володіння виконавською технікою на якість відтворення інтерпретації твору в процесі виконання?

-

17. Що, на Ваш погляд, є еталоном якості виконання твору?

-

18. З яких етапів складається алгоритм Вашої роботи над музичним твором? (проставте цифри)

- програю цілком з початку до кінця;
- аналізую логіку побудови музичного твору,
- шукаю наявність кульмінацій, агогічні, динамічні та темпові відхилення;
- визначаю шляхи технологічного відтворення;
- опрацьовую фактурний виклад;
- аналізую особливості артикуляції, аплікатури;
- інші відповіді

19. Які з цих професійних настанов Ви вважаєте важливими саме для Вас (поставити позначку)

- широкий музично-виконавський кругозір;
- система виконавських ідеалів та оцінок, виконавський смак;
- здатність до ініціативної творчої роботи над твором.

20. Що для Вас має найбільшу складність при роботі над твором?

- створення адекватної виконавської інтерпретації;
- технологічно-виконавський аналіз твору (артикуляція, аплікатура, педалізація, агогіка, визначення кульмінацій);
- технічно досконале втілення;
- використання колористичних можливостей інструменту.

21. Чи задовольняє Вас якість власного виконання?

- Так
- Ні
- Частково

22. Як що Ви обрали другий чи третій варіант відповіді, у чому Ви бачите причини власних невдач?

- обраний твір не відповідає Вашим виконавським можливостям або перевищує її;
- Ви не сконцентрували увагу під час виконання;
- Ви розгубилися, розхвилювалися, втратили контроль над виконанням;
- Ви недостатньо вивчили твір і тому почували себе невпевнено;
- інші відповіді.

23. Як Ви розумієте поняття “готовність до інструментально-виконавської діяльності”?

-

24. Чи вважаєте Ви себе підготовленим до інструментально-виконавської діяльності у школі?

- вважаю;
- вважаю ситуативно;
- не вважаю.

Додаток 3

Зразки контрольних завдань для студентів.

1. Визначити жанр, стиль твору, епоху та художній напрям .
2. Проаналізувати структурну побудову твору (форму).
3. Проаналізувати фактурний виклад твору.
4. Розглянути можливі варіанти аплікатури і обрати оптимальний.
5. Визначитися з виражальними засобами (динамікою, агогікою, штрихами, педаллю).
6. Виявити й охарактеризувати складні для виконання місця даного твору і визначити шляхи подолання труднощів.
7. Застосувати різні прийоми звуковидобування (роз'яснити доцільність їх застосування).
8. Визначити емоційний характер виконання твору.
9. Описати власні враження про виконання твору.
10. Оцінити якість власного виконання твору і порівняти з виконанням цього ж твору іншими студентами.

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ

Додаток К

формування готовності до інструментально-виконавської діяльності



НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ

15
КВІТНЯ
16.30

МУЗИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
*Кафедра інструментально-виконавської
підготовки*

15
КВІТНЯ
16.30

АУДИТОРІЯ 215 ГОГОЛІВСЬКОГО КОРПУСУ

КОНЦЕРТ ДЖАЗОВОЇ МУЗИКИ

ВИКОНАВЦІ: **ЛАРИСА ГУСЕЙНОВА,**
АЛЛА АНДРУК, СВІТЛАНА САМАРІНА, ОЛЬГА
АРТЕМЕНКО, ОЛЬГА КУРЧИВЕНКО, ТЕТЯНА
БОЙКО, НАТАЛІЯ ЯНИЦЬКА - /ФОРТЕПІАНО/
ДЕНИС ЗАБАРНИЙ /САКСОФОН/

СЕРГІЙ ІКАЛЬЧИК, ЛЮБОВ КОМАРИНЕЦЬ /ВОКАЛ/

В програмі: твори М.Шмітца, М.Дворжака, Д.Крамера, О.Пітерсона, С.
Фейна, М.Альберта, Д.Еллінгтона, Е. Джона, Дж.Гершвіна, І.Якушенка,
П.де Сенневілля.

Програму веде **ТАРАС КУЛЬБАКА**

ВХІД ВІЛЬНИЙ

НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ

16
березня
2004

МУЗИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Кафедра інструментально-виконавської

16
березня
16.30

*підготовки*АУДИТОРІЯ 23 корп.8

КОНЦЕРТПОЛІФОНІЧНОЇ МУЗИКИ

ВИКОНАВЦІ:

**ОЛЬГА АРТЕМЕНКО, ТЕТЯНА БОЙКО,
ЛІЛІЯ КИЛИМНИК, ОЛЬГА КУРЧИВЕНКО,
НАТАЛІЯ ЯНИЦЬКА, СВІТЛАНА САМАРІНА /
ФОРТЕПІАНО/**

Клас старшого викладача ***Л.В.Гусейнової***

В програмі твори Й.С.БАХА:

**Французькі сюїти Es-dur та G-dur, Токата d-moll,
Прелюдія та фуга d-moll з II тому ДТК,
Органна прелюдія та фуга e-moll,
Й.С.Бах - Ф.Ліст Органна прелюдія та фуга a-moll.**

ВХІД ВІЛЬНИЙ

Додаток Л.3

НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ

МУЗИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

*Кафедра інструментально-виконавської
підготовки*

**26
травня
2004**

**26
травня
14.30**

АУДИТОРІЯ 23 корп.8

Від екзерсисів до фантазій

ГРАЮТЬ СТУДЕНТИ ІІІ КУРСУ:

ОЛЬГА АРТЕМЕНКО, ЛІЛІЯ КИЛИМНИК,

ЛАУРЕАТ Всеукраїнського конкурсу **ТЕТЯНА БОЙКО,**

ОЛЬГА КУРЧИВЕНКО

/ФОРТЕПІАНО/

Клас старшого викладача ***Л.В.Гусейнової***

В програмі твори М.ДВОРЖАКА, І.ВОЛКОВОЇ, О.ЦФАСМАНА

КОНЦЕРТ ВЕДЕ **НАТАЛІЯ ЯНИЦЬКА**

ВХІД ВІЛЬНИ

Показники рівнів сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності студентів Додаток М
експериментальної та контрольної груп наприкінці I етапу

| Групи | компоненти | Рівні сформованості | | | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------|---------------------|------|----------|------|-----------|------|---------|------|
| | | низький | | середній | | достатній | | високий | |
| | | абс | % | абс | % | абс | % | абс | % |
| Експе римен тальн а (34) | Мотиваційно-вольовий | 7 | 20,6 | 12 | 35,3 | 13 | 38,2 | 2 | 5,9 |
| | Когнітивно-аналітичний | 7 | 20,6 | 13 | 38,2 | 11 | 32,4 | 3 | 8,8 |
| | Креативний | 9 | 26,5 | 16 | 47,1 | 8 | 23,5 | 1 | 2,9 |
| | Ціннісно-орієнтаційний | 7 | 20,6 | 13 | 38,2 | 10 | 29,4 | 4 | 11,8 |
| | Операційний | 6 | 17,6 | 12 | 35,3 | 11 | 32,4 | 5 | 14,7 |
| | Сумарний показник | - | 21,2 | - | 38,8 | - | 31,2 | - | 8,8 |
| Контр ольна (34) | Мотиваційно-вольовий | 11 | 32,4 | 16 | 47,1 | 6 | 17,6 | 1 | 2,9 |
| | Когнітивно-аналітичний | 10 | 29,4 | 14 | 41,2 | 8 | 23,5 | 2 | 5,9 |
| | Креативний | 11 | 32,4 | 17 | 50,0 | 5 | 14,7 | 1 | 2,9 |
| | Ціннісно-орієнтаційний | 12 | 35,3 | 15 | 44,1 | 5 | 14,7 | 2 | 5,9 |
| | Операційний | 7 | 20,6 | 18 | 52,9 | 7 | 20,6 | 2 | 5,9 |
| | Сумарний показник | - | 30,0 | - | 47,0 | - | 18,3 | - | 4,7 |

Додаток Н

Показники рівнів сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності студентів

експериментальної та контрольної груп наприкінці II етапу

Додаток II

| Групи | компоненти | Рівні сформованості | | | | | | | |
|--------------------------|------------------------|---------------------|------|----------|------|-----------|------|---------|------|
| | | низький | | середній | | достатній | | високий | |
| | | абс | % | абс | % | абс | % | абс | % |
| Експериментальна (34) | Мотиваційно-вольовий | 4 | 11,8 | 10 | 29,4 | 15 | 44,1 | 5 | 14,7 |
| | Когнітивно-аналітичний | 3 | 8,8 | 12 | 35,3 | 14 | 41,2 | 5 | 14,7 |
| | Креативний | 2 | 5,9 | 13 | 38,2 | 15 | 44,1 | 4 | 11,8 |
| | Ціннісно-орієнтаційний | 3 | 8,8 | 12 | 35,3 | 14 | 41,2 | 5 | 14,7 |
| | Операційний | 3 | 8,8 | 11 | 32,4 | 12 | 35,3 | 8 | 23,5 |
| | Сумарний показник | - | 8,8 | - | 34,2 | - | 41,2 | - | 15,8 |
| Контрольна (34) | Мотиваційно-вольовий | 8 | 23,5 | 14 | 41,2 | 9 | 26,5 | 3 | 8,8 |
| | Когнітивно-аналітичний | 8 | 23,5 | 15 | 44,1 | 9 | 26,5 | 2 | 5,9 |
| | Креативний | 8 | 23,5 | 16 | 47,1 | 7 | 20,6 | 3 | 8,8 |
| | Ціннісно-орієнтаційний | 9 | 26,5 | 13 | 38,2 | 9 | 26,5 | 3 | 8,8 |
| | Операційний | 10 | 29,4 | 12 | 35,3 | 8 | 23,5 | 4 | 11,8 |
| | Сумарний показник | - | 25,3 | - | 41,2 | - | 24,7 | - | 8,8 |

Показники рівнів сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності студентів

експериментальної та контрольної груп наприкінці III етапу

Додаток Р

Динаміка сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності студентів ЕГ

| Групи | компоненти | Рівні сформованості | | | | | | | |
|-----------------------|------------------------|---------------------|------|----------|------|-----------|------|---------|------|
| | | низький | | середній | | достатній | | високий | |
| | | абс | % | абс | % | абс | % | абс | % |
| Експериментальна (34) | Мотиваційно-вольовий | | - | 10 | 29,4 | 13 | 38,2 | 11 | 32,4 |
| | Когнітивно-аналітичний | | - | 8 | 23,5 | 17 | 50,0 | 9 | 26,5 |
| | Креативний | | - | 9 | 26,5 | 15 | 44,1 | 10 | 29,4 |
| | Ціннісно-орієнтаційний | | - | 7 | 20,6 | 15 | 44,1 | 12 | 35,3 |
| | Операційний | 1 | 2,9 | 9 | 26,5 | 14 | 41,2 | 10 | 29,4 |
| | Сумарний показник | - | 0,6 | - | 25,3 | - | 43,5 | - | 30,6 |
| Контрольна (34) | Мотиваційно-вольовий | 5 | 14,7 | 12 | 35,3 | 11 | 32,4 | 6 | 17,6 |
| | Когнітивно-аналітичний | 5 | 14,7 | 12 | 35,3 | 13 | 38,2 | 4 | 11,8 |
| | Креативний | 3 | 8,8 | 12 | 35,3 | 14 | 41,2 | 5 | 14,7 |
| | Ціннісно-орієнтаційний | 2 | 5,9 | 15 | 44,1 | 11 | 32,4 | 6 | 17,6 |
| | Операційний | 4 | 11,8 | 13 | 38,2 | 11 | 32,4 | 6 | 17,6 |
| | Сумарний показник | - | 11,2 | - | 37,6 | - | 35,3 | - | 15,9 |

| Рівні | Виконавської індивідуальності (низький) | | | Виконавської грамотності (середній) | | | Виконавської компетентності (достатній) | | | Виконавського професіоналізму (високий) | | |
|--------------------------------|--|-----------|------------|--|-----------|------------|--|-----------|------------|--|-----------|------------|
| | І | ІІ | ІІІ | І | ІІ | ІІІ | І | ІІ | ІІІ | І | ІІ | ІІІ |
| Мотиваційно-вольовий | 20,6 | 11,8 | - | 35,3 | 29,4 | 29,4 | 38,2 | 44,1 | 38,2 | 5,9 | 14,7 | 32,4 |
| Когнітивно-аналітичний | 20,6 | 8,8 | - | 38,2 | 35,3 | 23,5 | 32,4 | 41,2 | 50,0 | 8,8 | 14,7 | 26,5 |
| Креативний | 26,5 | 5,9 | - | 47,1 | 38,2 | 26,5 | 23,5 | 44,1 | 44,1 | 2,9 | 11,8 | 29,4 |
| Ціннісно-орієнтаційний, | 20,6 | 8,8 | - | 38,2 | 35,3 | 20,6 | 29,4 | 41,2 | 44,1 | 11,8 | 14,7 | 35,3 |
| Операційний | 17,6 | 8,8 | 2,9 | 35,3 | 32,4 | 26,5 | 32,4 | 35,3 | 41,2 | 14,7 | 23,5 | 29,4 |
| Сумарний показник | 21,2 | 8,8 | 0,6 | 38,8 | 34,2 | 25,3 | 31,2 | 41,2 | 43,5 | 8,8 | 15,8 | 30,6 |