

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ЛПСЬКА СВІТЛАНА ЛЕОНІДІВНА

УДК 372.878:374.036 (043.5)

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УДОСКОНАЛЕННЯ
МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ В УМОВАХ
ПОЗАШКІЛЬНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

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

Київ – 2007

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ.....	11
1.1. Проблема музично-інструментального навчання у науково-методичній літературі: ретроспективний аналіз та сучасні тенденції.....	11
1.2. Сутність та структурна організація процесу музично-виконавської підготовки учнів	42
1.3. Особливості музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.....	72
Висновки до першого розділу.....	102
РОЗДІЛ 2. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	104
2.1. Діагностика сучасного стану музично-виконавської підготовки учнів спеціалізованого позашкільного закладу.....	104
2.2. Організація та методика проведення дослідно-експериментальної роботи.....	139
2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	174
Висновки до другого розділу.....	194
ВИСНОВКИ.....	196
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	200
ДОДАТКИ.....	222

ВСТУП

Актуальність теми. У час глобальних соціально-економічних та духовних зрушень, що відбуваються сьогодні у суспільстві, відповідно до законів України "Про освіту", "Про позашкільну освіту", "Національної доктрини розвитку освіти", Державної національної програми "Освіта. Україна XXI ст.", вирішального значення для розвитку країни набуває окреслення чітких орієнтирів та перспективних напрямків реформування освітньої галузі з метою забезпечення соціокультурного та духовно-творчого становлення людини, здатної виробити свій світогляд та власну позицію у житті, зберігати і примножувати культурно-мистецькі надбання нації.

Музичне мистецтво володіє унікальною можливістю послідовно та ефективно вводити особистість у художньо-естетичний простір культури, формувати її світоглядні уявлення, ціннісні орієнтації та індивідуально-творчі здібності. Пізнання його безмежного світу найбільш повно відбувається під час навчання у спеціалізованих позашкільних закладах, діяльність яких з кожним роком набуває все більш різнобічного, комплексного характеру.

Саме ці заклади покликані забезпечувати здійснення державних гарантій художньо-естетичного виховання дітей та молоді через доступність надбань вітчизняної і світової художньої культури, створювати комфортні умови для здобуття системних знань, умінь та навичок у галузі музичного мистецтва, сприяти активізації творчого потенціалу і професійному самовизначенню кожного суб'єкта навчання.

Реалізація проголошених завдань потребує якісного оновлення змісту позашкільної спеціалізованої освіти, детермінує необхідність впровадження нових підходів до здійснення музично-виконавської підготовки учнів, що надасть змогу продовжити традиції виховання майбутнього професіонала та аматора мистецтва.

Історичні та соціокультурні передумови становлення системи позашкільної освіти, можливості створення належного соціально-виховного середовища для розвитку творчої особистості у сфері дозвілля вивчали В.Берека, В.Войчук, А.Воловик, Р.Науменко, Н.Ганнусенко, Г.Пустовіт, О.Сухомлинська, Т.Суцценко.

Різні аспекти організації музичного навчання учнів неодноразово ставали предметом теоретико-методичного аналізу багатьох науковців: вивченню динаміки формування вітчизняних та зарубіжних музично-педагогічних концепцій присвятили свої ґрунтовні дослідження О.Алексєєв, Л.Баренбойм, Н.Гуральник, Н.Кашкадамова, А.Ніколаєв, О.Михайличенко, С.Уланова; пріоритетні підходи до змістового наповнення музично-освітнього процесу розглядали Е.Абдуллін, Ю.Алієв, Д.Кабалевський, В.Крюкова, Л.Масол, О.Олексюк, О.Ростовський, О.Рудницька, Г.Падалка, О.Щолокова, В.Шульгіна.

Змінність методичних принципів перш за все пов'язувалась з накопиченням досвіду теоретичного осмислення природи музичного мистецтва, пізнання специфіки музичного мислення та сприйняття у дослідженнях Б.Асаф'єва, О.Костюка, Л.Мазеля, В.Медушевського, С.Раппопорта, В.Цуккермана, тощо. Теоретичні аспекти сутності музично-виконавської діяльності висвітлено у науковому доробку В.Белікової, О.Бодіної, Г.Гільбурда, Н.Жукової, Н.Жайворонок, В.Москаленка, О.Маркової.

Безпосередньо питання змісту та методів опанування грою на фортепіано детально вивчали провідні вчені та педагоги-практики О.Алексєєв, Т.Беркман, Н.Любомудрова, К.Мартінсен, Б.Міліч, Г.Нейгауз, Г.Прокоф'єв, Е.Тимакін, Г.Ципін, А.Щапов та ін. Вагомий внесок у педагогічні пошуки зробили також дослідники у галузі музичної психології Л.Бочкарьов, Б.Теплов, К.Тарасова, В.Петрушин, С.Науменко, Н.Токіна, Ю.Цагареллі.

Слід констатувати, що педагогічна наука має певні здобутки у дослідженні проблеми гармонійного розвитку особистості засобами музичного мистецтва в умовах позашкільної освіти. Зокрема, ученими розглянуті питання розвитку музично-творчих здібностей та пізнавальної активності учнів (О.Деркач, А.Король, В.Рагозіна, К.Стецюк), формування їх музично-естетичної культури (Н.Гузій, О.Грисюк, Т.Турчин, О.Щолокова), становлення інтересу та морально-ціннісного відношення до музичного виконавства (Т.Кротова, Л.Кузьмінська), розвитку слухо-моторних уявлень (М.Матковська), оволодіння музичною грамотою (Т.Качарміна).

Високо оцінюючи наукове та практичне значення проведених досліджень варто наголосити, що багато аспектів зазначеної проблеми ще потребують свого розгляду. Опрацювання наукових джерел та проведений аналіз реального стану педагогічної практики свідчать про загострення суперечностей між зростаючими вимогами до якості мистецької освіти та усталеною методикою музичного навчання в інструментальному класі спеціалізованого позашкільного закладу. Поширеним залишається формальне проходження навчально-виконавського репертуару, недостатня увага приділяється розвитку фантазії та уяви, самостійності мислення, формуванню ціннісних орієнтацій та особистісного ставлення до музичних явищ, залученню вольових механізмів для вирішення виконавських завдань, активізації потенційних творчих можливостей кожного суб'єкта навчання, забезпечення його готовності до участі у культурно-мистецькому житті суспільства.

Досягнення нової якості музично-виконавської підготовки значною мірою залежить від єдності змістового та процесуального компонентів освітньої системи: мети, методів та засобів педагогічного впливу, що відповідали б сучасним науково-теоретичним засадам та забезпечили б спрямованість цього процесу на всебічний художньо-творчий розвиток школярів.

Актуальність проблеми, її недостатнє висвітлення у науково-методичній літературі, практичні потреби позашкільних закладів у пошуку інноваційних форм та методів організації музичного навчання учнів зумовили вибір теми дослідження *"Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти"*.

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

Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і складає частину наукового напрямку "Музична освіта та виховання учнівської молоді".

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 3

від 29.10.2004 р.) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 9 від 23.11.2004 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методичні засади організації навчання учнів, спрямовані на удосконалення їх музично-виконавської підготовки в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.

Гіпотеза дослідження. Результативність музично-виконавської підготовки учнів підвищиться, якщо забезпечити:

- особистісно-розвивальний характер музично-освітнього процесу, що уможливить розкриття індивідуальності кожного суб'єкта навчання, задоволення його різноманітних музичних інтересів та потреб;

- цілісне осягнення учнями музичного мистецтва за рахунок єдності змісту теоретичних та виконавських дисциплін;

- залучення учнів до активної та цілеспрямованої участі в різних видах музичної діяльності, що сприятиме динамічному переходу набутих знань, умінь та навичок в особистісне надбання кожного;

- формування активно-творчого ставлення учнів до музично-виконавської діяльності шляхом розвитку інтерпретаційних умінь та вивільнення власних творчих можливостей у процесі її здійснення.

Відповідно до поставленої мети та гіпотези в ході дисертаційного дослідження необхідно було вирішити такі **завдання**:

1. Висвітлити історичні традиції та сучасні тенденції щодо організації процесу музичного навчання учнів, проаналізувати існуючі методики опанування грою на музичному інструменті (фортепіано).

2. Розкрити сутність та компонентну структуру музично-виконавської підготовки, виявити специфічні особливості її здійснення в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.

3. Науково обґрунтувати методичні засади ефективної організації музичного навчання, зорієнтованого на всебічний художньо-творчий розвиток учнів.

4. Визначити критерії та показники якості музично-виконавської підготовки, з'ясувати існуючий рівень останньої у шкільній практиці.

5. Розробити методику удосконалення музично-виконавської підготовки учнів та експериментально перевірити доцільність її застосування в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.

Об'єкт дослідження - процес музичного навчання учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.

Предмет дослідження - методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів.

Методологічною основою дослідження стали філософські положення щодо сутності людини як суб'єкта культури та культурно-освітньої діяльності; ідеї гуманістичної психології про творчу діяльність як спосіб самореалізації особистості; ключові положення особистісно-зорієнтованого та розвивального навчання; наукові висновки щодо індивідуально-вікових особливостей дітей, діалектичну взаємодію їх потенціальних та актуальних можливостей; педагогічні аспекти реалізації виховного потенціалу музичного мистецтва у гармонійному розвитку творчої особистості.

Теоретичну основу дослідження склали сучасні наукові праці з педагогіки, естетики, музичної психології та мистецтвознавства, в яких розглядаються питання теорії та методики мистецької освіти, пріоритетні підходи до здійснення музично-виконавської діяльності. Вивчення проблеми дослідження ґрунтувалось також на теоретичних положеннях вітчизняних та зарубіжних вчених стосовно сутності й рушійних сил навчально-виховного процесу на засадах загальнолюдських та національних мистецьких цінностей, теорії розвитку творчої особистості, сучасних концепціях організації позашкільної діяльності учнів.

Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс **методів науково-педагогічного дослідження** теоретичного та емпіричного рівнів.

Першу групу склали методи теоретичного та порівняльного аналізу, моделювання, систематизації отриманих даних, вивчення нормативних документів та узагальнення педагогічного досвіду. З їх допомогою було з'ясовано

стан висвітлення проблеми в психолого-педагогічній і методичній літературі, проаналізовано існуючі протиріччя у теорії та практиці мистецької освіти, розглянуто сутність та структуру музично-виконавської підготовки учнів, визначено критерії її рівня та обґрунтовано методичні засади удосконалення.

До другої групи увійшли методи прямого та опосередкованого педагогічного спостереження, бесіда, анкетування, музичне тестування, музично-творчі завдання, створення проблемних ситуацій, вивчення навчальної документації та результатів діяльності позашкільних закладів мистецького спрямування, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний), статистичні та графічні методи обробки даних. Ці методи дали можливість діагностувати рівень музично-виконавської підготовки учнів, сприяли ефективності впровадження розробленої методики та перевірці її результатів.

Організація дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась відповідно до поставлених завдань і включала три етапи.

На першому етапі (2002-2003 рр.) проаналізовано психолого-педагогічну, філософську, музикознавчу та науково-методичну літературу з досліджуваної проблеми, визначено методологічні та теоретичні основи дослідження, його об'єкт, предмет, мету, сформульовано гіпотезу та науково-дослідні завдання.

На другому етапі (2003-2004 рр.) проведено констатувальний експеримент, визначено та обґрунтовано психолого-педагогічні основи забезпечення ефективності навчально-виховного процесу позашкільного закладу, розроблено методику удосконалення музично-виконавської підготовки учнів.

На третьому етапі (2004-2007 рр.) здійснено формувальний експеримент, проаналізовано та узагальнено одержані результати дослідно-експериментальної роботи, сформульовано основні висновки дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась на базі ДМШ № 2 м.Вінниця, школи мистецтв Деснянського району м.Києва, ДМШ № 3 м.Івано-Франківськ, ДМШ м.Тульчин Вінницької обл.

Загалом різними формами дослідження було охоплено 645 респондентів, серед яких 180 викладачів, 95 батьків та 370 учнів.

Наукова новизна одержаних результатів визначається тим, що *вперше* науково обґрунтовано методичні засади, якими забезпечується удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти. Проаналізовано існуючі музично-педагогічні концепції щодо організації навчання гри на фортепіано з позиції його спрямованості на художньо-творчий розвиток особистості; конкретизовано сутність музично-виконавської підготовки, обґрунтовано змістове наповнення її структурних компонентів, запропоновано критерії діагностики рівнів їх сформованості; з'ясовано особливості організації музично-освітнього процесу в інструментальному класі, досліджено основні фактори впливу на його результативність; розроблено методичну модель удосконалення музично-виконавської підготовки учнів та експериментально перевірено ефективність її реалізації у педагогічній практиці.

Подальшого розвитку набула ідея переорієнтації змісту мистецької освіти на гуманізацію, відродження національно-історичних традицій та духовності, стимулювання активно-творчої діяльності суб'єкта навчання, задоволення його потреби у самовираженні та самореалізації.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що викладені у дослідженні методичні положення поглиблюють сучасне розуміння теорії і практики музичної освіти та можуть становити підґрунтя для подальшого урізноманітнення форм і методів здійснення музично-виконавської підготовки учнів у навчально-виховному процесі спеціалізованого позашкільного закладу. Дотримання визначених принципів, провідних напрямків роботи, створення належних організаційно-педагогічних умов, застосування комплексу методів навчання та спецкурсу "Виконавське мистецтво" дозволяє реалізувати основні завдання початкової музичної освіти, забезпечує формування духовно та інтелектуально розвиненої особистості.

Матеріали дослідження також можуть бути використані під час написання підручників з музичної педагогіки, методичних рекомендацій з питань загально-естетичного виховання учнів та професійної підготовки виконавців, у системі підвищення кваліфікації працівників культури, освіти та мистецтва.

Основні положення дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес ДМШ № 3 м. Івано-Франківськ (довідка № 2 від 10.01.2007 р.), школи мистецтв Деснянського району м. Київ (довідка № 6 від 15.02.2007 р.), ДМШ м.Тульчин Вінницької обл. (довідка № 5 від 16.02.2007 р.), ДМШ № 2 м.Вінниця (довідка № 52 від 03.04.2007 р.), ДШМ м.Косів Івано-Франківської обл. (довідка № 61 від 02.04.2007 р.), у систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників на Вінницькому факультеті ДАКККиМ (довідка №14 від 7.02.2007р.).

Вірогідність наукових результатів дослідження забезпечується теоретичною та методологічною обґрунтованістю вихідних позицій дисертації; опорою на сучасні досягнення психолого-педагогічної науки; комплексним використанням методів науково-педагогічного пошуку; адекватних меті й завданням дослідження; проведенням експериментальної роботи у природних умовах навчально-виховного процесу та отриманими позитивними результатами.

Апробація результатів дисертації. Основні положення дослідження доповідались на Міжнародних науково-практичних конференціях "Мистецька педагогічна освіта: методологія, теорія, практика" (Київ, 2004), "Гуманізм та освіта" (Вінниця, 2004), "Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції" (Суми, 2004), "Слов'янське музичне мистецтво в контексті європейської культури" (Вінниця, 2005), "Модернізація мистецької освіти у контексті євроінтеграції" (Одеса, 2006), "Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми" (Вінниця, 2006), "Гуманістичні орієнтири мистецької освіти" (Київ, 2007); Всеукраїнських науково-практичних конференціях "Актуальні проблеми інтегрованого викладання лінгводидактичних і мистецьких дисциплін у закладах освіти" (Житомир, 2005), "Проблеми і перспективи розвитку ПСМНЗ як ланки безперервної музичної освіти" (Київ, 2005), "Мистецька освіта в Україні: традиції, сучасність, перспективи" (Луганськ, 2005), "Мистецька освіта як чинник людиностановлення" (Тернопіль, 2006, 2007).

Публікації. Результати проведеного дослідження висвітлено у 15 одноосібних публікаціях, 10 з яких - у провідних наукових фахових виданнях.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ

1.1. Проблема музично-інструментального навчання у науково-методичній літературі: ретроспективний аналіз та сучасні тенденції

Методика музичного навчання тісно пов'язана з історією розвитку музичного мистецтва, його традиціями та особливостями функціонування у житті суспільства, накопиченням досвіду його теоретичного осмислення. Крім того, культурно-історична та творча обумовленість музичної педагогіки полягає у передаванні від покоління до покоління всієї сукупності специфічних знань, умінь та навичок, що забезпечують слухання, виконання й творення музики, формування естетичної свідомості та виконавської культури особистості. Успадковуючи основні методичні принципи від своїх наставників, кожне покоління продовжувало та удосконалювало їх згідно вимог свого часу, що зумовлювало зміну форм та методів педагогічної роботи, наповнювало різним змістом музично-освітній процес.

Зрозуміло, що не всі видатні педагоги-музиканти, захоплюючись більше творчою або виконавською діяльністю, ставили перед собою завдання узагальнити власні педагогічні надбання та залишити після себе ґрунтовну теоретико-методичну систему. Разом з тим, в теорії та практиці музичної педагогіки накопичений значний музично-освітній досвід, осмислення якого має величезне значення для вирішення сучасних завдань щодо організації музичного навчання учнів в інструментальному класі, зокрема в класі фортепіано.

В контексті означеної проблеми доцільно простежити динаміку становлення основних музично-педагогічних концепцій в історії клавірно-фортепіанного мистецтва, а також узагальнити й систематизувати провідні сучасні тенденції щодо форм та методів залучення учнів до музично-виконавської творчості.

Варто зазначити, що ідея використання виховного потенціалу музичного мистецтва сягає своїм корінням у глибоке минуле. Розрізнені відомості, що дійшли до нас про музичну освіту в цивілізації Стародавнього світу, свідчать про те, як високо цінився вже в той час виховний вплив музики на людину.

Античні філософи, надаючи великого значення заняттям художньою творчістю як своєрідній спрямованості на досягнення найвищого ступеня пізнання світу, неодноразово відмічали магічну силу музики, наголошували на її величезній ролі у засвоєнні загальнолюдських цінностей, формуванні творчих та інтелектуальних сил людини. Вважалось, що саме в музиці можна знайти ідеальну модель створюваного уявою гармонійного космосу, оскільки це первісний взірець, за яким будується і розвивається всесвіт.

Зокрема, видатні мислителі стверджували, що музика спроможна здійснювати вплив на естетичну сторону душі, і якщо музика володіє такими властивостями, то зрозуміло, що вона повинна бути включена у число засобів виховання молоді (Аристотель). Тільки той, хто знає і розуміє її, може бути корисним як собі, так і вітчизні, бо він ніколи не заплямує себе жодним неблагородним вчинком, ніколи не допустить порушень гармонії ні словом, ні ділом (Плутарх). Музика - це засіб проти розладу в кругообігові душі, який повинен привести її до ладу та узгодженості з самим собою (Платон).

Піфагорійська теорія музичного виховання взагалі виходила з твердження про зв'язок руху елементів музики з певними рухами душі та доводила впливовість музики на формування характеру та моральної поведінки людини, збереження здоров'я та відновлення її душевних здібностей.

Тобто, в епоху античності сформувались важливі естетико-педагогічні принципи, згідно яких музичне мистецтво визнавалось пріоритетним засобом виховання людини, використовувалось для очищення душі, виправлення характеру, формування необхідних громадських якостей.

Перші пам'ятки музично-інструментальної педагогіки, в яких спостерігається спроба сформулювати основні методичні положення, пов'язані зі специфікою навчання гри на клавішних інструментах, сягають XVI-XVII століть.

Саме в цей період поступово зростає роль музичного мистецтва у житті суспільства, формуються сучасні принципи нотопису, починає розвиватися виконавське мистецтво, первинне існування якого стає невід'ємним від творення музики, закладається система професійної музичної освіти.

Вивчення теоретико-методичної спадщини клавірної доби доводить, що музично-освітній процес того часу відрізнявся своїм загальним навчально-виховним ракурсом та охоплював такі важливі структурні елементи як імпровізація, знання теорії музики, мистецтво композиції, формування технічної майстерності та загальної культури особистості. Заняття клавірною грою закладали необхідний фундамент загальної музичної освіти, безпосередньо залучаючи до музичного мистецтва, розуміння його закономірностей [102].

Автори численних старовинних клавірних трактатів та керівництв (Ф.Куперен, Ж.Ф.Рамо, М.Сен-Ламбер, Р.Лорентіні, Ф.В.Марпург, Ф.Є.Бах, Д.Г.Тюрк та ін.) наголошують перш за все на планомірному вихованні творчої особистості музиканта, оснащеного теоретичними знаннями та практичними навичками, здатного вільно оперувати музичним матеріалом, імпровізувати та створювати музику. Адже, як пише А.Малінковська, "у кожному виконавському акті ... клавірист змушений був вирішувати цілий комплекс інструментально-технологічних завдань, підкорюючи їх вирішення виразному виконанню. В цих умовах навіть відтворення достатньо повно для того часу зафіксованої в нотному тексті композиції було фактично її достворенням, аранжуванням ..." [143, с. 24].

Досліджуючи історію розвитку європейської музичної освіти, С.Уланова підкреслює, що музична теорія клавірної епохи не відокремлює проблеми виховання музиканта-виконавця від загальнокультурного аспекту, його значення в житті суспільства та окремої людини. "Створити самого себе та визначитись серед інших в індивідуальних рисах виконавської техніки та засобах музичної виразності – ідеал, на який орієнтується ренесансна школа виконавства. Цей ідеал також відстоює і музична педагогіка, яка обґрунтовує право виконавця на імпровізацію і виділяє пов'язану з нею проблематику в окрему галузь музичних технологій" [247, с.111 – 112].

Основоположною педагогічною ідеєю стає виховання гармонійної особистості, спроможної займатися різноманітною музично-творчою діяльністю. Так, О.Алексєєв зазначає, що органно-клавірна педагогіка цієї доби приваблює перш за все своєю загальною спрямованістю на виховання різнобічного, творчо мислячого композитора-виконавця-педагога, для якого творення музики, її виконання та навчання складають різні грані єдиної професії музиканта [3, с.16].

Для нашого дослідження також важливо відмітити, що в цей період вперше піднімаються питання методики початкового музичного навчання (Ф.Куперен).

Епоха Просвітництва накреслює нові тенденції в галузі музичної освіти та виховання. Формується уявлення про музичний професіоналізм, що знаходить відображення у зростанні авторитетності композиторської та виконавської творчості, посилюється увага до суто практичних питань професійної підготовки музиканта, набуття індивідуальних виконавських якостей, актуалізуються загальні проблеми музичної педагогіки. "Орієнтуючись на загальногуманітарні ідеали формування особистості, головна якість якої передбачає наявність громадянських чеснот та високого рівня загальної культури, музична освіта змістовно не обмежується колом спеціальних вмінь та навичок. Музикант повинен бути перш за все людиною благородною, що має великий розум і знання не лише у своїй галузі, а також і в інших науках" [247, с.290].

Значне ускладнення змісту та фактури музичних творів, невпинно зростаючий рівень технічного оснащення виконавців, удосконалення музичних інструментів призводять до зміни сутності музично-інструментального навчання. Традиції клавірної педагогіки з її акцентом на універсалізм та комплексність музичного виховання виявляються забутими. Розповсюдження віртуозного напрямку викликає появу салонних музикантів, які розглядають виконавський процес як можливість демонстрації техніки, дозволяючи собі змінювати авторський текст та смисл твору заради показу своєї майстерності.

В численних методичних працях педагогів-віртуозів (І.Гуммель, К.Черні, І.Прач, С.Тальберг, І.Мошелес, І.Крамер, Я.Дуссек, М.Клементі, Ф.Калькбрєнер), в яких акумульовані основні досягнення музично-педагогічної думки цієї доби,

простежується тенденція штучного розмежування творчо-виразного й моторно-технічного компонентів виконавського процесу, певне ігнорування художніх та естетичних принципів музичної педагогіки за рахунок переважання багатоденного механічного тренування, набуття елементарних ігрових навиків та їх автоматизації шляхом вивчення об'ємного інструктивного малохудожнього репертуару. Широкого застосування для закріплення моторики ігрового апарату набувають механістичні прилади ("рукостави", "хірогімнасти"), у великій пошані стає так звана "німа клавіатура". Її називають "чудовою та зручною гімнастикою для пальців", вправи на якій "не втомлюють слух" [5].

І хоча деякі педагоги намагаються вирішувати художні завдання музичного виконавства, домінування інтересу до найкращого технічного розвитку музиканта спричиняє спрямованість фортепіанної методики на раціоналізацію музичного навчання, що порушує його комплексність та обмежує можливості формування гармонійної творчої особистості.

Разом з цим слід зазначити, що віртуозний напрямок відіграв важливу роль у збагаченні фортепіанно-виразових засобів та технічних прийомів виконання.

Згодом, неспроможність механічного тренування у досягненні художнього результату обумовлює пошук нових форм та принципів роботи над музичним твором, наповнюючи новим змістом музично-освітній процес.

Певним досягненням представників анатоμο-фізіологічної школи (Л.Деппе, Р.Брейтгаупт, Є.Тетцель, Ф.Штейнгаузен) стає намагання раціоналізувати роботу за інструментом за рахунок введення наукових методів дослідження виконавського процесу, вивчення його фізіологічної основи. Протиставивши механічному тренуванню науково-практичний підхід, дослідники наголошують на важливості аналізу елементів рухово-ігрової периферії та раціоналізації способів їх розвитку, використання вагового методу виконання, усвідомлення доцільних рухів за інструментом в зв'язку з характером звукового уявлення, що виникає у свідомості виконавця [108, с.7 -47].

Хибність цього методологічного підходу виявилась в перебільшенні ролі свідомості для визначення доцільних технічних прийомів виконання, намаганні

сконцентруватися на вивченні фізіологічної сторони ігрового процесу на заваду художньому змісту музичного мистецтва.

Початок ХІХ століття декларує неоднозначний підхід до музично-виконавської діяльності, що розвивається у взаємодії та протиріччі двох тенденцій. Одна з них – гуманістична - складається під впливом процесів демократизації суспільства та просвітницьких ідеалів, а інша – академічна - пов'язується з техніцизмом та відображує особливості спеціалізованого професійного навчання виконавців. В авангард музичного руху цього періоду висувається постать музиканта, який своєю яскравою віртуозною грою, надзвичайною силою художньо-емоційного впливу переносить увагу слухачів з музичного твору на своє виконавське мистецтво.

Найбільш характерні явища масової педагогічної практики увібрала в себе система музичного виховання Й.Б.Ложьє (1777-1846), в якій автор намагається реорганізувати традиційні методи та форми навчання, відштовхуючись перш за все від технології композиторського ремесла та прагнучи поєднати у одночасному процесі засвоєння теоретичного матеріалу й інструментально-технічних задач. Спроба пов'язати питання підготовки виконавця з проблемами загального музичного виховання також здійснена в методичній праці Л.Раман "Музика як предмет виховання та навчання" (1868), де наголошується на новаційних для того часу активних розвивальних формах навчання, окремому вивченню теорії, сольфеджіо та музичної літератури, оволодінні ігровими прийомами, об'єднаних за рахунок застосування доцільного художньо-виконавського репертуару [66].

Більш перспективними виявились ідеї прогресивних педагогів-музикантів А.Гензельта, А.Герке, О.Віллуана, О.Дюбюка, Ф.Віка, а особливо Ф.Шопена, Р.Шумана, Ф.Ліста, з композиторською, виконавською та педагогічною діяльністю яких пов'язані шляхи подальшого удосконалення методики опанування грою на музичному інструменті. Ці видатні митці не тільки змінювали уявлення про звучання та фактуру фортепіано, розробляли нові виконавські прийоми, але й прагнули пов'язати пізнання об'єктивних закономірностей музичної композиції, осмислення специфіки виконавського

мистецтва з формуванням творчої особистості виконавця, що не могло не вплинути на зміну сутності музично-інструментального навчання.

Так, найкращим засобом загальної музичної освіти А.Гензельт називає детальне вивчення музичного твору, орієнтування в тексті та характері, питаннях форми, стилю, технічне оволодіння матеріалом. В своїй педагогічній діяльності Ф.Ліст прагне озброїти учня знаннями загальних закономірностей музичного мистецтва, розширити художній кругозір, органічно поєднати емоційний вплив на нього зі зверненням до розуму, свідомості, уваги та розуміння. Будучи вимогливим до технічної сторони виконавського процесу, музикант-віртуоз добивається повного підкорення його загальному художньому задуму твору [33].

Як зразок цілісної методичної думки можна назвати систему музичного навчання Ф.Шопена. Видатний композитор-піаніст перш за все вчить учня розпізнавати музичну ідею твору, розуміння якої допомагає визначити реальний характер звучання та внутрішній стрижень виконання. Його музичні заняття завжди супроводжуються пошуком доцільних технічних прийомів та засобів музичного висловлювання на основі усвідомлення закономірності змісту та структурної побудови музичних творів. "Немає справжньої музики без скритого задуму", - говорить Ф.Шопен, розглядаючи музику як упорядковану інтелектом особливу мову, безмежну в своїх виразових можливостях [155, с. 26-28].

Слід зазначити, що історично зумовлений розвиток музичних жанрів, удосконалення і ускладнення технології композиторської творчості, поліпшення техніко-виконавських та художньо-виражальних характеристик музичних інструментів детермінують поступове поглиблення інтерпретаційного першоджерела у музичному виконавстві та викликають зміни естетичних настанов у теорії та методиці навчання (А.Кулак, Х.Риман, М.Курбатов, Г.Шміт, Л.Келлер). Необхідною умовою діяльності музиканта-виконавця проголошується осмислення об'єктивної образно-змістовної сутності твору, що потребує духовного проникнення в задум композитора, прагнення відчувати, пережити та передати його на суб'єктивному рівні під час виконання. Зокрема, М.Курбатов у роботі "Декілька слів про художнє виконавство на фортепіано" (1899) піднімає

питання єдності глибокого вивчення твору, осягнення авторського задуму та індивідуально-творчого втілення його виконавцем, наголошуючи при цьому на важливості зосередженого слухання - переживання музичного образу.

Розглянувши різні джерела з досліджуваної проблеми, можемо зробити висновок, що педагогічна практика талановитих музикантів-виконавців ХІХ століття стає взірцем нового творчого підходу до традиційних принципів музично-інструментального навчання, збагачуючи його якісним змістом та зумовлюючи поступову переорієнтацію виконавської педагогіки від сумативно-технологічної до творчо-інтерпретаторської. Відтак, зусилля передової теоретико-методичної думки спрямовуються на пошуки шляхів виховання нового типу виконавця – інтерпретатора як творчої самостійної особистості, завдання якої полягає в осягненні художнього задуму композитора на основі досконалого вивчення музичного твору, його відтворення на рівні художньої цілісності.

ХХ століття привносить в музичну педагогіку багато суттєвих змін. Кристалізуються національні виконавські школи, підвищується рівень педагогічної майстерності. Увага педагогів-музикантів все більше зосереджується на поглибленому вивченні методичних проблем музичного навчання, науковому поясненні складних підсвідомих процесів художньої творчості, дослідженні естетики виконавського мистецтва. Гра на фортепіано стає невід'ємною складовою духовного життя суспільства (в зв'язку з значною популярністю та універсальністю цього інструменту як у професійному, так і у домашньому музикуванні) та досягає високого художнього рівня.

Характерною тенденцією, що отримує широке розповсюдження у методиці музично-інструментального навчання, слід назвати принцип слухового аналізу. У науково-методичних працях Л.Баренбойма, М.Барінової, С.Майкапара, Б.Яворського, а пізніше в роботах Г.Когана, Г.Прокоф'єва, Г.Ціпіна, простежується пошук ефективних шляхів активізації музичного слуху виконавця, що визначається основою розвитку музичного мислення.

На важливості слухового фактору у досягненні успіху у виконавській діяльності наголошують також А.Рубінштейн, І.Бюлов, М.Варро. На використанні

"фізичного та духовного вуха" наполягає М.Маттей, "виховувати думаючий слух" прагне Ф.Блуменфельд, "вчити нескінченному услуханню в музику" пропонує К.Ігумнов, розвивати "пальці, що слухають" вимагає М.Лонг.

Методично змістовною для нас є думка відомого теоретика-музикознавця Б.Асаф'єва про необхідність поступового переходу від статичного поглинення музики до її свідомого засвоєння шляхом участі у виконанні творів, "спостереженні" музичних явищ, творчому музикуванні. Це уможлиблюється завдяки формуванню інтонаційно чутливого слуху, здатного простежити, осмислити та оцінити події, що відбуваються в музиці. В зв'язку з цим, основною темою його наукових досліджень стає обґрунтування інтонаційної специфіки музичного мистецтва; вивчення закономірностей музичного сприйняття, виховання свідомого і осмисленого "насиченого емоцією слуху", активність якого визначається суттєвою умовою творчих досягнень [13].

Посилення значимості розвитку слухової сфери виконавця та здійснення на цій основі аналізу власної діяльності формує розумово-аналітичний підхід до роботи за інструментом. У теорії музичного виконавства зароджується так звана "психотехнічна школа" (термін Г.Когана), ідеї якої суттєво вплинули на подальший розвиток фортепіанної методики та знайшли своє відображення в професійній та масовій музичній педагогіці.

В центрі уваги представників нового напрямку - М.Березовського, С.Бугославського, Ф.Бузоні, Й.Гофмана, В.Івановського, Т.Лешетицького, К.Мартінсена – складний внутрішній світ людини, тонка сфера психічних функцій, що регулює хід ігрового процесу. Загальним для педагогів стає прагнення до глибокого осмислення тексту та точної передачі композиторського задуму, розуміння стилю та характеру музики як основи реалістичної інтерпретації художніх образів, підвищення ролі свідомості, створення в музичному мисленні яскравих уявлень, які керують процесом оптимального функціонування інструментальної техніки.

Зокрема, Т.Лешетицький прагне раціоналізувати процес роботи піаніста, основаної на аналізі та ретельному відпрацюванні всіх деталей твору. Й.Гофман

наголошує на розвитку "розумової техніки", тобто вмінні аналізувати художні й технічні задачі та втілювати їх у виконанні.

Істотний доробок у загальний здобуток фортепіанної методики зроблено у концепції К.Мартинсена, де центральною ланкою процесу музично-виконавської підготовки стає вивчення "творчої сили" особистості виконавця, яка обумовлює та скеровує його розвиток, визначає індивідуальний стиль досягнень у мистецтві. Основною педагогічною умовою музичного розвитку автор методики проголошує формування індивідуальної "звукотворчої волі", що сприятиме розкриттю потенційних задатків найбільш природнім шляхом [146].

Погляди представників вищезначеного напрямку підтримує В.Івановський, який, застосовуючи розгорнуту характеристику виконавських досягнень учня та враховуючи його технічні й художні здібності, вперше розробляє теоретичні питання визначення рівня виконавської підготовки, надає значної уваги становленню творчої індивідуальності музиканта-виконавця [91].

Головний акцент у своїй праці " Про музичну освіту та про викладання гри на фортепіано" С.Бугославський робить на тому, що "музично освічена людина повинна вміти почуттєво та шляхом аналізу осягати художній задум композитора, виховати в собі музичний смак, знати зразкові твори всіх епох та стилів, вміти виконати музичний твір з можливою точністю та досконалістю художньої та технічної інтерпретації" [34,с.16]. Тільки за умови зміни музичного середовища суспільства та пануючого методу викладання в бік формування навику свідомого виконання та пропорційного віртуозного розвитку можливо, на думку автора, подолати існуючі недоліки музичного навчання учнів [34, с.18-19].

Як бачимо, вирішення проблеми покращення якості навчання у інструментальному класі представниками психотехнічного напрямку відбувалось з позиції свідомого керування підсвідомими процесами, базувалось на розумово-аналітичній роботі за інструментом, поєднувалось з формуванням художнього світогляду, технічної майстерності та творчої індивідуальності виконавця.

Слід зазначити, що традиції вітчизняної системи музичної освіти й естетичного виховання також склалися впродовж сторіч. Її становлення та

розвиток О.Михайличенко умовно поділяє на чотири етапи: історико-синкретичний (від стародавніх часів до XI ст.), ортодоксально-секуляризаційний (XI - перша половина XIX ст.), змістовно-визначальний (друга половина XIX ст.), педагогічно-спрямований (XX ст.) [156, с.72].

За певної різниці своїх творчих методів, видатні українські педагогі-музиканти прагнули перетворити заняття музичним виконавством на дієвий засіб духовно-творчого зростання особистості, концентрували свою увагу на гармонійному розвитку загальних та музичних здібностей учня, удосконаленні його професійної майстерності, забезпеченні комплексного впливу всіх елементів виховного процесу. Навчальна діяльність не обмежувалася емоційними переживаннями під час слухання та виконання музичних творів, а постійно супроводжувалася пошуками технічних прийомів музичного висловлювання, встановленням зв'язків художніх образів у логічному ряді, усвідомленням закономірностей побудови та форми музичних творів, імпровізаційних елементів.

Так, в одній з перших пам'яток вітчизняної музично-теоретичної думки – "Граматичі музикальній" М.Ділецького (XVII ст.) ми знаходимо прогресивні гуманістичні ідеї щодо співвіднесеності змісту, тексту і виразності музики, виховання образного мислення та емоційної чутливості учнів.

Досліджуючи становлення вітчизняної фортепіанної педагогіки, Н.Гуральник відмічає, що на початковому етапі теоретичне забезпечення процесу навчання гри на фортепіано було ще недосконалим – музиканти більше спиралися на власну виконавську практику, досвід своїх викладачів та сталих майстрів музичного виконавства. Разом з тим, в осередках музичної освіти – містах Києві та Львові, відбувалося створення перших музичних шкіл, головна мета яких полягала в тому, щоб дати учням основну і всебічну музичну освіту, надати змогу стати професійними музикантами, або, розширивши свій загальномузичний світогляд, залишитись аматорами музичного мистецтва. Основною тенденцією розвитку вітчизняної фортепіанної педагогіки в різні історичні періоди дослідниця називає "процес поступового удосконалення організації та поглиблення змісту професійного навчання, урізноманітнення форм виконавської,

методичної та музично-просвітницької діяльності педагогів-піаністів, підвищення художнього рівня загального музичного виховання молоді" [71, с.100-108].

Видатною постаттю у створенні вітчизняної системи музичної освіти слід назвати М.В.Лисенка. Розроблена ним методика музично-інструментального навчання мала на меті всебічний художньо-творчий розвиток особистості, де формування фортепіанної техніки підкорювалося вихованню музичних смаків, інтересів і здійснювалося на національно-слуховій основі [103, с. 479-481].

Ці традиції були продовжені у педагогічній діяльності Ф.Блуменфельда та В.Пухальського. Серед основних принципів підготовки музиканта-виконавця найбільш важливими вони вважали виховання усвідомленого ставлення до змісту творів, активізацію інтонаційного слуху, формування гармонійно розвинутої особистості "з тонко розвиненим розумом і широкою різнобічною освітою" [127].

Значний внесок у становлення вітчизняної музичної освіти зробив також К.Михайлов, який був серед ініціаторів створення перших музичних шкіл на Україні, багато уваги приділяв саме методиці початкового музичного навчання, постійно оновлював дитячий репертуар [43, с. 6-10].

Професійний етап розвитку галицької фортепіанної педагогіки започаткував К.Мікулі, який вимагав, спираючись на засади Ф.Шопена, докладної проробки твору, старанного аналізу його форми, втілених почуттів та технічних прийомів. Велику послідовність та наполегливість у налагодженні систематичної освіти піаністів від початкового до вищого рівнів навчання виявив за багатолітню діяльність у Львові В.Курц. Підвищені вимоги до музичної грамотності учня, виховання його інтелекту, волі та світогляду, свідомо аналітичний підхід до роботи над творами – ці важливі педагогічні ідеї викладені у його праці "Поступ при навчанні гри на фортепіано" (1921 р.) та продовжені у педагогічній діяльності його учнем В.Барвінським [104].

Пізнавальний інтерес представляє для нас методична праця Р.Савицького "Основні засади фортепіанної педагогіки", в якій автор піднімає як першочергову проблему виховання в фортепіанному класі ментальності учня, що веде "до правильного емоційного репродукування твору", "інтонаційної фразуванняльної

культури", розвитку музичного мислення та оволодіння "інтерпретаційними проблемами". Важливо відмітити, що Р.Савицький наголошує на застосуванні принципу комплексного навчання піаніста, впроваджуючи крім вивчення репертуару та технічних вправ такі напрямки роботи з учнем: творчий (підбір по слуху, читання з аркуша, інтерпретація); естетично-виховний (розвиток образного мислення на основі аналізу, прослуховування музики); теоретичній (виконавський та теоретичний аналіз творів, історія музики). Більшість положень, викладених в цій методиці дещо схематично й суб'єктивно, дотепер залишаються актуальними та відповідають сучасним вимогам музично-естетичного виховання учнів [212].

Слід підкреслити, що прагнення до гармонійного розвитку особистості засобами музичного мистецтва, формування її творчого ставлення до музично-виконавської діяльності стає характерною тенденцією вітчизняної музичної педагогіки ХХ століття та предметом спеціальних наукових досліджень. Яскравим зразком можна назвати діяльність С.Людкевича, Ф.Колесси, К.Стеценка, М.Леонтовича та ін., система масового музичного виховання яких ґрунтується на тісному взаємозв'язку інтелектуального, морального, естетичного та фізичного розвитку дитини, визнанні загальнодоступного й виховного характеру національного музичного мистецтва, його творчого потенціалу.

Теоретичною обґрунтованістю виділяється система Б.Яворського, в якій безпосередньо під час інструментального навчання відбувається розвиток музичного мислення дитини, активізація внутрішнього слуху, проникнення у художньо-естетичний зміст, в образну сферу та стилістику творів навчального репертуару. Основною цінністю педагогічного методу відомого дослідника слід назвати намагання виховати музиканта-митця, здатного художньо адекватно відтворити і донести до слухача музичний твір, а не музиканта-ремісника, спроможного лише виразно "озвучити" нотний текст.

З огляду на це видатний педагог висуває такі завдання музичної педагогіки:

- розвиток основ художньої індивідуальності учня (артистизм, формування естетичного смаку, виховання "художньої техніки");
- розвиток музично-слухового мислення, формування творчої волі;

- активно-творче осягнення творів, що приводить до усвідомлення законів музичного мислення [56].

Діяльнісний підхід до зазначеної проблеми знаходимо також у концепціях видатних представників загальної музичної педагогіки Б.Асаф'єва, О.Апраксіної, Н.Ветлугіної, Д.Кабалевського, В.Шацької, Н.Гродзенської, Н.Терент'євої. Предметом їх особливої уваги стає наскрізне пронизування творчістю музично-освітнього процесу, його спрямованість на формування цілісного емоційно-естетичного ставлення до явищ музичної культури, симулювання розвитку творчих здібностей учнів під час музичного пізнання.

Більшість вчених наголошують, що творчі здобутки мають суб'єктивне значення для кожної особистості. "Не викликає сумніву та не потребує доказів той факт, що під творчою діяльністю дітей в процесі навчання розуміють не стільки сам предметний результат, тобто дитячі твори, скільки творчий процес, який передбачає розвиток вміння та навичок естетичного, художнього сприйняття – співпереживання мистецтва..., а також пробудження на цій основі здатності до імпровізації, продуктивному самовираженню" - пише Н.О.Терент'єва [239, с.47].

Розглядаючи структуру дитячої музичної творчості, Н.Ветлугіна у своїй роботі "Музичний розвиток дитини" з'ясовує, що становить її зміст, з яких компонентів вона складається, в яких видах і організаційних формах реалізується. Дослідниця цілком логічно визначає узагальнені способи музичної діяльності, які активізують навчання дітей, сприяють поступальному руху їхнього музичного розвитку та передбачають творчу ініціативу, а саме: орієнтування в музичних явищах шляхом вслуховування; диференціація музичних явищ шляхом зіставлення контрастних і схожих співвідношень; орієнтування в музиці як ідейно-емоційному явищі; виховання творчого ставлення до неї [42, с. 84-92].

Значно збагатили науково-методичну думку і педагогічну практику цілісні системи масового музичного виховання дітей зарубіжних авторів (Е.Жак-Далькроз, З.Кодай, К.Орф, Б.Трічков та ін.), які ґрунтуються на розробленому комплексі інструментально-мовних й ритмічних імпровізацій, спрямовані на організацію елементарного музикування та розвиток творчої ініціативи учнів.

"Власна дитяча творчість..., власні дитячі знахідки..., – ось що створює атмосферу радості, формує особистість, виховує гуманність, стимулює розвиток споглядальних здібностей", – стверджує К.Орф [216, с.21].

Підкреслимо, що загальнопедагогічні ідеї щодо гармонійного розвитку творчої особистості засобами музичного мистецтва виявились значним поштовхом для подальшого удосконалення методики навчання гри на музичних інструментах. Так, досліджуючи цілісний процес становлення музиканта-виконавця, Л.Баренбойм називає чотири головних завдання, що стоять перед педагогом: прищепити загальну культуру, розвинути спостережливість, виховати суспільну свідомість (формувати людину); ввести в світ музики, відкрити її естетичну та пізнавальну цінність, привити музичну культуру, виховати слух (формувати музиканта); навчити вмінню висловлюватися засобами інструменту, виховати піаністичну майстерність (формувати піаніста); виховати специфічні виконавські якості, волю до втілення музики, спілкування зі слухачами (формувати виконавця) [16, с.27].

Основною метою навчання у фортепіанному класі М.Барінова вважає розширення світогляду учня, розвиток його загальної та музичної культури, самостійного творчого мислення, тобто виховання музиканта-виконавця, який розуміє смисл твору та може його передати. Адже учень, який "навчився виконувати твір за вказівкою окремих моментів та підказок, а не пояснень викладача, отримує не музичну освіту, а музичне дресирування, мета якого зводиться до виконання лише даного, пройденого з викладачем твору" [18, с.60].

Повнота та новаційна сутність цілісної системи творчого навчання та виховання піаніста значною мірою розкривається в "звуковій" методиці угорського педагога Б.Бартока, створеної на основі глибокої присутності фольклорних традицій, систематизації матеріалу та чіткої послідовності у вирішенні методичних проблем. Головною музично-виховною ідеєю автора є взаємозв'язок між специфікою інструментального навчання та формуванням музичного мислення на основі розуміння того, як з "елементарних частин" – інтонаційних, ритмічних, ладогармонічних, фактурно-піаністичних,

підкорюючись законам, що вироблені в процесі історичного розвитку музичної мови, створюється великий світ музики, її "макрокосмос" [142].

Помітним етапом в історії музичної педагогіки стала діяльність О.Щапова та І.Стоянова, науково-методичні праці яких мають безпосереднє відношення до розгляду визначеної нами проблеми. В цих працях розглядаються питання внутрішньої спрямованості, форм та прийомів проведення індивідуальних уроків у виконавському класі, міститься багато корисних порад щодо формування виконавських навичок, детально висвітлюються етапи роботи над музичними творами, вказуються шляхи розвитку музичних здібностей [269;227].

Особливої актуальності проблема гармонійного розвитку творчої особистості набуває в педагогічній діяльності майстрів радянської фортепіанної школи А.Артоболевської, О.Гольденвейзера, О.Гнесіної, Г.Нейгауза, К.Ігумнова, Г.Когана, Л.Ніколаєва, С.Савшинського, Г.Прокоф'єва, С.Фейнберга, Я.Мільштейна. Вивчення багатой теоретико-методичної спадщини цих видатних педагогів-музикантів дає підстави стверджувати, що їх погляди заклали основу кардинальних змін у розумінні змісту музично-інструментального навчання.

Як правильно визначає А.Ніколаєв, у сфері фортепіанної педагогіки цього періоду загальним стає "прагнення до глибокого осмислення нотного тексту, до точного передавання композиторського задуму, розуміння стилю та характеру музики як основи реалістичної інтерпретації художніх образів, закладених у творі" [169, с.108]. Видатні музиканти підкреслюють важливість напруженої інтелектуальної роботи виконавця з осмислення образного змісту музики, адекватного його відтворення завдяки розвитку піаністичної техніки, формування творчої індивідуальності в процесі створення художньої інтерпретації твору.

Підтвердженням цього є намагання Г.Прокоф'єва формувати виконавську майстерність учнів лише на ґрунті безпосереднього переживання ідейно-емоційного змісту музичних творів завдяки організованому навчанню, постійному розширенню художнього кругозору та накопиченню музично-теоретичних та історичних знань. Значна увага при цьому повинна приділятися стійкості цілісної та керованої "виконавської поведінки", якість якої зростає у взаємодії образу

музичного твору з безперервним удосконаленням технічної майстерності та розвитком співтворчих якостей виконавця [194].

Враховуючи те, що на початковому етапі музичного навчання часто відбувається неусвідомлене, безсистемне накопичення навичок, що гальмує у подальшому плідну роботу та залишає учнів на "механіко-фонетичній стадії сприйняття нотного тексту" [213, с.40], С.Савшинський закликає залучати їх до вдумливого й творчого вивчення музичних творів, підкреслюючи, що в такому разі успішне вирішення творчої задачі буде позитивним фактором стимулювання художньої діяльності [213, с.180].

Особливо цінною для становлення методики музично-інструментального навчання можна назвати книгу Г.Нейгауза "Про мистецтво фортепіанної гри", в якій узагальнений величезний виконавський досвід видатного музиканта та викладені основні положення його педагогічної концепції. Використовуючи весь арсенал пізнавальних та естетичних можливостей музичного мистецтва, автор прагне досягти всебічного художньо-творчого розвитку особистості. Наскрізною в його праці простежується думка про необхідність застосування комплексного методу навчання, важливості безперервно "розвивати учня музикально, інтелектуально, артистично, а відповідно і піаністично" [167, с.26].

"Чим глибше тезаурус виконавця, чим об'ємніше його інтелектуальне та емоційне багатство, чим глибше його особистість, тим значніше та яскравіше його асоціації в процесі виконавської співтворчості", – доповнює ці висловлювання Я.Мільштейн [154, с.69]. Крім того, на думку педагога, важливо враховувати такі особистісні особливості кожного учня, як спрямованість (інтереси, знання, навички); міра навченості (досвід, знання, навички); індивідуальні особливості психіки (емоційні, розумові, вольові якості); фізіологічні якості (сила та рівні нервових процесів) [154, с. 62].

Зазначимо, що проблема розвитку індивідуальності піаніста стає особливо значущою у музичній педагогіці ХХ століття. Адже, "кожний учень – це цілий світ, який належить виховувати", тому що "чим людина багатша внутрішнє, духовно, емоційно, інтелектуально, тим успішнішими будуть її знання".

Відповідно, педагог повинен "розтривожити фантазію учня, заставити його самостійно шукати і знаходити своє рішення, виховувати питальне відношення, спостережливість, вміння орієнтуватись в логіці виконавських вказівок" [88, с.21-27]. На жаль, в межах традиційного музично-інструментального навчання формуванню творчої індивідуальності зазвичай не надається належної уваги, оскільки ці завдання більше відносять до професійного становлення виконавця.

Цим проблемам приділяє значної уваги у своїй методичній праці М.Фейгін, підкреслюючи, що "кожний виконавець підходить до свого індивідуального тлумачення твору шляхом глибокого вивчення авторського тексту та розкриття підтексту", відповідно, самостійно знайдене, здобуте "пробуджує радість пізнання, вчить методу роботи та стає міцним досягненням учня" [248, с.9].

Схожу позицію займає Г.Гінзбург, який зазначає, що "найкраща методика навчання та, що сприяє розвитку творчої ініціативи учнів", тобто заснована на безпосередності та щирості дитячої виконавської творчості [59, с.116-124].

Продовжуючи аналізувати існуючі тенденції у сфері початкової музичної освіти, неможливо не зупинитись на ідеї розвивального навчання, яка розроблялася й удосконалювалася педагогами та психологами Л.Виготським, Л.Занковим, Д.Узнадзе, В.Давидовим, Д.Ельконіним, І.Якиманською.

У фортепіанній методиці головні положення розвивального навчання отримали фундаментальну розробку в працях Г.Ціпіна. Головний акцент у своїх міркуваннях дослідник робить на розвитку творчого мислення виконавця, за допомогою якого відбувається емоційне осягнення образного світу творів, оволодіння комплексом піаністичних умінь та навичок, необхідних для його адекватного виконавського втілення.

Запропоновані науковцем музично-дидактичні принципи розвивального навчання сприяють удосконаленню музично-освітнього процесу у виконавському класі та полягають у збільшенні обсягу матеріалу, що використовується у навчально-виховній роботі, прискоренні темпів його проходження, збільшенні теоретичної місткості занять, відмові від пасивних способів діяльності в бік розвитку творчої ініціативи учня [259, с. 142-144].

Взагалі, слід зазначити, що у ХХ столітті спостерігається поглиблення методологічних проблем музичної педагогіки на основі узагальнення практичного досвіду видатних педагогів-музикантів та звернення до науково-теоретичного аналізу питань виконавської творчості з позиції різних галузей знань (мистецтвознавства, психології, педагогіки, філософії, акторської майстерності), що знаходить своє відображення в ґрунтовних науково-теоретичних публікаціях.

Так, у дослідженнях музикознавців М.Арановського, Л.Дис, Л.Мазеля, В.Медушевського, Є.Назайкінського, В.Цуккермана, Ю.Холопова розглядається природа музичного мистецтва, визначається місце в ньому суб'єкта творчості, висвітлюються основні закономірності музичних явищ, принципи та етапи вивчення музичних творів, надаються зразки їх комплексного аналізу.

Значне місце у вивченні музичної творчості посідають роботи вчених-психологів М.Блінової, О.Костюка, К.Платонова, В.Ражнікова, К.Тарасової, В.Моляко, Б.Теплова та ін., в яких вирішуються загальні проблеми музичного мистецтва, вивчається специфіка музичного мислення та сприйняття, проводиться аналіз феномену музичної обдарованості, розвитку музичних здібностей, таланту.

Поряд з цим, на базі фундаментальних наукових відкриттів фізіології формуються основи психофізіологічного підходу до цілісного виховання художньо-інтонаційного мислення та виконавської майстерності музиканта (О.Шульпяков, І.Назаров, А.Бірмак, В.Сраджев, Б.Талалай). Це знаменує поступовий перехід до нової методології навчання в інструментальному класі, де виконавський процес розглядається як результат складної взаємодії слухової, рухової та художньої сфер при оптимальному їх збалансуванні.

У науково-методичній літературі цього періоду ми спостерігаємо помітне прагнення педагогів до розробки *комплексної системи* музичного навчання та естетичного виховання, яка надає можливість розв'язати цілу низку освітніх завдань, сприяє налагодженню гармонійного співвідношення між особистим, художнім і технічним розвитком учня.

Теоретичні основи комплексного методу музичного навчання та виховання учнів розробляють у своїй праці Н.Дьяченко, І.Котляревський та Ю.Полянський.

Увага дослідників зосереджується на досягненні дієвого взаємозв'язку між вихованням художнього мислення та формуванням практичних навичок, раціональною організацією ігрового апарату та розвитком потреб самовираження в активній творчій діяльності. Ці завдання зафіксовані у АМД (алгоритмізована модель дисципліни) й покликані сприяти поетапності навчально-виховного процесу, міцному закріпленню знань, контролю за рівнем їх засвоєння. На думку вчених, принцип алгоритмізації стимулює та розвиває творчі можливості педагога, виступає інститутом для введення в практику програмно-цільового методу планування навчально-виховного процесу та керування ним [82].

Аналізуючи численні методики навчання гри на фортепіано, які отримали широке розповсюдження в практичній роботі дитячих мистецьких шкіл (автори – О.Алексєєв, Г.Артоболевська, Л.Баренбойм, Т.Беркман, Н.Любомудрова, Б.Міліч, Г.Нейгауз, Є.Тимакін), можемо констатувати, що ці видання зіграли значну роль в розвитку вітчизняної фортепіанної педагогіки та музично-естетичного виховання молоді. Автори праць наголошують перш за все на розвитку природних музичних задатків учнів, формуванні музичного мислення, виконавської культури, технічної майстерності та артистичних якостей.

Зокрема, основними напрямками навчання гри на фортепіано в методиці О.Д.Алексєєва визначені: виховання світогляду та моральних якостей, волі та характеру, естетичних смаків та любові до музики, інтересу до праці та вміння працювати, турботу про здоров'я та фізичний розвиток школяра [4, с.11]. Науковцем підкреслюється важливість отримання учнем художніх вражень, формування його естетичної оцінки та навичок самостійної роботи, надається низка цінних порад щодо вивчення певних музичних творів.

Питання комплексного творчо-слухового та піаністичного розвитку учнів піднімає в своїх методичних працях Б.Міліч. Шляхом художньо-аналітичного пізнання та засвоєння музики, на думку педагога-методиста, відбувається поступове переростання грамотного прочитання твору в його творчу інтерпретацію, перетворення складнощів фактури в засіб музичної виразності [153, с.23]. Відповідно, чим раніше учень засвоїть та уявить собі образний зміст

твору та прийоми роботи над подоланням звукових та технічних труднощів, тим плідніше буде розвиватися його виконавська самостійність.

Важливою умовою успішності музично-інструментального навчання Т.Беркман називає його насиченість активними методами, що при взаємодії з розвитком внутрішніх сил дитини створить можливість для її творчого зростання. Дослідниця стверджує, що "гра на музичному інструменті - це діяльність, яка вимагає не тільки певних вмінь та навичок, але й активності, творчої ініціативи та більшої цілеспрямованості у виконанні художніх задач, це завжди творча діяльність..." [23, с.14].

Методичною обґрунтованістю виділяється праця Є.Тимакіна "Виховання піаніста", в якій особлива увага приділена розвитку музичних здібностей та інтересу до занять, формування технічної майстерності, пробудження у учня активного прагнення до виконавської діяльності. Шлях до цього автор методики бачить у наповненні процесу музичного навчання усвідомленими та доступними учню завданнями, "спільному переживанні музики", тісному контакті з викладачем, що сприяє появі ініціативи у донесенні настрою та змісту музики. "Заняття з учнем – це творчий процес. Все, чому ми бажаємо навчити, потрібно не диктувати, а спільно відкривати, включаючи учня в активну роботу" [242, с. 8].

Проведений огляд науково-методичної літератури дозволяє зробити висновок про те, що багатоскладова комплексна природа музичного мистецтва зумовлювала змінність поглядів педагогів різних поколінь на процес музично-інструментального навчання. Зміст, рівень, форми та методи останнього закладалися протягом тривалого історичного періоду, знаходячись в прямій залежності від накопичення суспільного духовно-естетичного досвіду, розвитку музичного мистецтва та теоретичного осмислення його закономірностей, удосконалення системи нотопису та музичних інструментів, визначалися роллю музичного мистецтва в житті суспільства, національною специфікою, пануючими загальнопедагогічними ідеями. В теорії та практиці музичної педагогіки розроблені цілісні концепції художньо-естетичного виховання учнів, формування їх музично-творчих здібностей та виконавської майстерності.

На зламі тисячоліть система мистецької освіти переживає момент кардинальної трансформації, постає основним інструментом забезпечення соціальної гармонії, духовно-культурного відродження та економічного прогресу держави. Сучасні тенденції розвитку суспільства, що увійшло у XXI століття під супроводом глобально-інформаційних та соціокультурних зрушень, актуалізують проблему визначення чітких орієнтирів щодо її організації та пріоритетних напрямків реформування, спричиняють зміну педагогічних технологій з авторитарно-інформативних на особистісно-розвивальні, рефлексивні, діалогічні.

Концептуальні засади нової парадигми сучасних освітніх процесів перш за все пов'язуються з утвердженням *гуманістичного підходу*, суть якого (від лат. *humanus* – людський, людяний) полягає у визнанні унікальності кожної особистості, необхідності розвитку її неповторної індивідуальності та становленні духовної культури, забезпеченні потреб та можливості самореалізації у культурно-освітньому просторі. Зокрема, в Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI ст.") зазначено, що гуманізація освіти - це утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей та задоволення різноманітних освітніх потреб, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи [80, с.9].

Гуманістичні ідеї, пройняті вірою в природні можливості людини, залишили нащадкам відомі українські педагоги Г.Ващенко, Б.Грінченко, О.Духнович, В.Сухомлинський. Сучасні вимоги до освітнього процесу в контексті гуманістичної парадигми знайшли своє наукове обґрунтування в працях таких педагогів та психологів, як Ш.Амонашвілі, Г.Балл, І.Бех, В.Бондар, О.Бодальов, С.Гончаренко, І.Зязюн, Н.Кичук, З.Малькова, О.Рудницька, Д.Пащенко, О.Савченко, О.Сухомлинська, А.Сущенко, І.Якиманська та ін.

Головною метою гуманістичного освітнього процесу проголошується перенесення акценту із масових педагогічних явищ на особистість дитини, визначення можливостей та обставин її індивідуального розвитку, ставлення до неї як до свідомого суб'єкта навчально-виховної взаємодії. Серед бажаних

освітніх змін визначаються такі, як вивчення потреб і запитів дитини, перетворення зовнішніх соціально-ціннісних спонукань у внутрішні стимули її поведінки, уможливлення отримання інформації, яка б сприяла вивільненню творчих можливостей. В зв'язку з цим, необхідним стає перехід "від системоцентриського до антропоцентриського типу" освіти, основною ланкою котрої виступає людина – "...культурно історична істота, яка поєднує в собі універсальності й унікальності; стає здатною до самодетермінації, до вільної, творчої діяльності, іншими словами - отримує вимір духовності" [10, с.10].

В шкільній практиці це, в свою чергу, вимагає "...відходу від однобічного погляду на дитину як об'єкту впливу, де основою було озброєння учня знаннями, вміннями і навичками, а на перенесення акценту на набуття знань, на становлення в дитині людяності, на розвиток її духовного начала, на збагачення її культурними і національними цінностями" [70, с.4]. Як наголошують науковці, найважливішим стає формування в учнів не лише нормативних знань, а перед усім механізмів самонавчання і самовиховання з врахуванням максимального включення індивідуальних здібностей кожного [90, с.55].

Пошуки шляхів удосконалення мистецької освіти також спричинили появу нових методичних праць та значної кількості наукових досліджень, в яких підкреслюється зростання ролі музичного мистецтва для виховання гармонійної особистості, спостерігається прагнення до переосмислення основоположних принципів викладання мистецьких дисциплін, зміщення акцентів в навчально-виховному процесі з метою його спрямування у творче русло.

Значним здобутком сучасної науково-педагогічної думки стали роботи О.Рудницької, в яких наголошується, що мистецтво – це ефективний виховний засіб, котрий сприяє розкріпаченню духовних здібностей людини. Окреслюючи значний потенціал мистецької педагогіки, дослідниця вказує на її перспективи, пов'язані з процесами гуманізації навчання, орієнтацією на його творчу спрямованість. "В процесі спілкування з мистецтвом людині відкривається не світ окремих образів, а цілісний художній образ світу. Згідно з цим музичні образи, що відбивають загальну картину зовнішнього світу, "вписуються" у неповний

внутрішній світ суб'єкта мистецької діяльності, завдяки чому особистісні якості людини знаходять свою проекцію в структурі музичного спілкування й водночас самі розвиваються в залежності від нього" [172, с.165].

За твердженням О.Олексюк, у музичній освіті XXI століття виокремлюються такі пріоритетні тенденції розвитку: гуманізація, особистісно-орієнтоване навчання, фундаменталізація, гуманітаризація, національна спрямованість, перехід від інформативних форм до активних методів музичного навчання, створення умов для творчої самореалізації учнів, безперервність музичної освіти, органічне поєднання музичного навчання, виховання та розвитку, відкритість системи музичної освіти [170, с.8-9].

Головними орієнтирами науковців – Є.Абдулліна, Ю.Алієва, В.Крюкової, Л.Масол, О.Михайличенка, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Щолокової, Л.Школяр – насамперед стають питання формування особистісного, емоційно-естетичного ставлення людини до творів музичного мистецтва, розвиток її здатності до сприйняття та розуміння художніх образів, володіння широким спектром художньо-естетичних, історико-теоретичних знань, спеціальних умінь та навичок, застосування набутого творчого досвіду в особистому та соціальному житті.

Зокрема, О.Ростовський вказує на те, що зміст музичної освіти повинен зазнати суттєвих змін та включати "не тільки визначений оптимальний обсяг знань чи перелік умінь та навичок музичної діяльності, якими повинні оволодіти школярі, а насамперед ті особливі думки, почуття і переживання, які вони мають відкрити в собі й авторах музичних творів" [209, с.13].

Основним завданням музичної педагогіки О.Михайличенко називає формування особистості зі знаннями, вміннями, навичками й особистісними якостями, орієнтованими не на потворне, а прекрасне у житті, що дасть можливість не тільки цінити красу, а й створювати її навколо себе [156, с.4-5].

У контексті гуманістичної спрямованості музичної освіти С.Горбенко наголошує на важливості формування музичної культури учнів; вдосконалення емоційної сфери, виховання у них інтересу та любові до музичного мистецтва; забезпечення високого рівня активності; набуття умінь і навичок самостійного

знайомства з музичними творами [62, с.297]. Дослідники також відмічають необхідність переорієнтування сучасного освітнього процесу на духовно-моральне виховання учня засобами мистецтва, формування його художньої свідомості, загальних та музично-творчих здібностей [222, с.68-69].

Привертає до себе увагу думка Л.Школяр про те, що критерієм сформованості музичної культури особистості не можуть бути лише показники розвитку музичних здібностей, кількість засвоєних теоретичних понять та оволодіння виконавськими вміннями і навичками. Необхідно виявити зміни та новоутворення в духовному світі дитини, які відбуваються завдяки відбиттю в її думках та почуттях естетичного змісту музики при взаємозв'язку музичного досвіду, музичної грамотності та музично-творчого розвитку [237, с.291].

Один з шляхів реалізації ідеї гуманізації музичної освіти дітей, як зазначає Б.Голешевич, полягає в її адаптації до специфічних особливостей педагогічних дій викладача на уроках музичного мистецтва, а саме: прогнозування мотивів до самостійного вивчення музичного мистецтва; вияв в музичному творі людини та сутності її буття; впровадження в навчальний процес інноваційних методів викладання та новітніх технічних засобів навчання; врахування музичних потреб та музичних переваг дітей; створення "педагогічного комфорту" для особистісного осягнення художнього змісту музики дитиною [60, с.169].

Характерними ознаками сучасної музичної педагогіки визначаються: глибока повага до дитини; прагнення поєднати навчання з природними для дитячого віку інтересами та переживаннями; підкреслення широких виховних аспектів викладання гри на інструменті в дусі сучасного гуманізму; прагнення пов'язати школу з життям; створити процес навчання, здатний надати широку підготовку учнів, що відповідає життєвим потребам; досягнення спільності педагогів різних спеціальностей для найбільш повного розкриття та використання майбутнім поколінням своїх здібностей на благо всього людства [123, с.31].

Важливим також вбачається спрямованість змісту початкової музичної освіти не на засвоєння інформаційно-знакових сторін мистецьких творів, а на всебічний розвиток дитини, виховання її особистісного ставлення до них.

В річищі цієї педагогічної позиції вирішальне значення належить застосуванню розгорнутої системи різноманітних педагогічних впливів, що передбачає забезпечення рівноправності учасників освітнього процесу, використання варіативних методів та ситуацій вільного вибору, створення передумови для особистісного зростання кожного учня, розвитку потенційних можливостей, надання самостійності й інтелектуально-моральної свободи.

Підсумовуючи викладене, можемо зробити висновок, що сучасний музично-освітній процес повинен здійснюватись на основі гуманістичного підходу до організації навчально-виховної взаємодії, створення позитивного емоційно забарвленого виховного середовища, забезпечення педагогічної уваги до внутрішнього світу учнів, врахування їх індивідуально-психологічних особливостей, інтересів та потреб. Музичне мистецтво розглядається не тільки як джерело художньої освіти та виховання, а як універсальний засіб формування світоглядних уявлень та ціннісних орієнтацій, набуття соціокультурного досвіду, реалізації духовно-творчого потенціалу. Це підсилює значення музичного навчання як могутнього фактору художньо-творчого розвитку особистості та потребує визначення пріоритетних напрямків його удосконалення.

Одним із перших ґрунтовних вітчизняних досліджень, присвячених проблемі навчання учнів у виконавському класі позашкільного закладу, слід назвати дисертаційну працю О.Щолокової. Дослідниця піднімає актуальні питання підвищення ефективності музично-естетичного виховання за допомогою комплексних засобів впливу, спрямованих на розвиток музичного сприйняття, музичних здібностей та музичного кругозору учнів у їх взаємозв'язку. Особлива увага наголошується на доцільному виборі навчально-ігрового репертуару за принципом його поступового ускладнення залежно від підвищення загального художнього розвитку та виконавської майстерності учнів, врахування міри розуміння та осмисленості останніми образного змісту музичних творів [270].

Оптимальною умовою для забезпечення поступовості та наступності музичного розвитку школярів проголошується врахування перспективних ліній інтенсивного навчання, а саме: активне формування мотивації слухання та

виконання музики в тісному взаємозв'язку з розвитком різнобічних художніх уподобань; гармонійний розвиток комплексу музично-виконавських здібностей, де основним є цілісне формування музично-слухової та інструментально-рухової культури; постійне розширення пізнавальної активності учнів; цілеспрямоване формування творчих навичок [24, с. 4-5].

До розгляду визначеної проблеми безпосереднє відношення має робота Б.Березовського, в якій з'ясовуються можливості удосконалення методики навчання у практиці початкової музичної освіти. Автор підкреслює необхідність "актуальної" діяльності викладача, яка являє собою складний синтез професійних традицій з сучасними ідеями музично-естетичного виховання, а також використання диференційованого підходу до учнів на основі аналізу динаміки розвитку їх музичних здібностей, передбаченням індивідуального та цілеспрямованого зростання кожного [21].

В новітніх методиках початкового музичного навчання (В.Макаров, Т.Смірнова, І.Степанов, Т.Юдовіна-Гальперіна) та професійної підготовки музикантів-виконавців (Ю.Некрасов, А.Каузова, Б.Печерський) простежується стійка тенденція щодо створення сприятливих умов для розкріпачення творчих можливостей людини, яка пізнає музичний світ, завдяки чому відбувається її духовний, інтелектуальний та особистісно-творчий розвиток. Значної уваги автори приділяють комплексності музичного навчання, збагаченні емоційного досвіду, розвитку музично-творчих здібностей та інтерпретаційних умінь.

Зокрема, В.Макаров стверджує, що завдання сучасної музичної педагогіки та методи їх реалізації потребують суттєвого переосмислення. Враховуючи це, автор наголошує на важливості застосування методу активно-інформативного впливу, який найбільше впливає на формування пізнавальних цінностей, творчого комунікативного та художнього потенціалів, сприяє активізації самостійної діяльності учня, допомагає здійснювати духовний, інтелектуальний та особистісний розвиток дитини [139].

Запропонована педагогом структура навчально-виховного процесу включає такі складові при їх обов'язковій послідовності та нерозривності:

1. Духовний розвиток (спілкування з природою, вплив мистецтва і літератури), розвиток творчих здібностей (художньої інтуїції, уяви, здатності фантазувати), виховання особистісних якостей (волі, наполегливості, охайності, рішучості, здатності до самоаналізу, впевненості в своїх силах).

2. Розвиток уваги (стійкість, концентрація, розподіл), пам'яті (операційна, зорова, асоціативна, довготривала), мислення (дивергентне, аналітичне, логічне, продуктивне, просторове).

3. Розвиток професійних навичок: психомоторики (органів ігрового апарату, координації); ритму (темпоритм, музичний ритм); слуху (звуквисотний, мелодичний, поліфонічний, гармонічний, тембро-динамічний, внутрішній).

Відмінною рисою методичної праці Т.Юдовіної-Гальперіної "За роялем без сліз" є думка про те, що кожний учень – це особливий світ і навіть маленька дитина – особистість, здатна на власне, оригінальне мислення, вираз власного "я", на прояв волі. В зв'язку з цим, педагогу необхідно розбудити її фантазію та допитливість, допомогти виразити себе в музиці, відчувати радість творчості. "Якщо відбувається злиття творчих прагнень учня та викладача, якщо останній володіє педагогічним даром, то заняття музикою здатні в значній мірі вплинути на моральний та духовний розвиток дитини" [274, с.19].

"Заняття слід будувати, виходячи не з інтенсивних вимог засвоєння складного музичного матеріалу, а головним чином – навчаючи дітей навичкам оволодіння особливою художньою музичною мовою", - стверджує І.Чижова. Тобто, під час уроків важливо навчити учнів фантазувати, думати, слухати, працювати над звуком, допомогти в розвитку особистісних інтересів, надати можливість познайомитись з самим собою та через музику спробувати виразити себе та своє бачення оточуючого світу [260, с.42].

Важливою тенденцією у сучасній музичній педагогіці слід назвати прагнення інтенсифікувати процес опанування грою на музичному інструменті, полегшити учням складний шлях пізнання мистецтва.

З цього приводу виділимо методику навчання гри на фортепіано Т.Смирнової "Allegro". Запропоновані принципи та методи навчання перш за все

спрямовані на розвиток творчих, виконавських та імпровізаційних здібностей, активізацію всіх можливостей дитини, яка постає перед необхідністю відразу грати на інструменті, формулювати та вирішувати одночасно технічні та художньо-виконавські завдання. За рахунок якісно нового підходу до засвоєння матеріалу, завдяки творчому характеру роботи, з'являється розуміння значущості виконавських прийомів та бажання розширити їх коло. Роль педагога полягає у спрямуванні свідомої діяльності дитини на вирішення та реалізацію поставлених завдань. Адже, як пише Т.Смірнова, "кожна дитина, яка пізнає музичний світ, відчуває себе творцем. Будь-яка дія для неї - це відкриття, результат роботи її власного розуму, фізичних можливостей та духовних зусиль" [219, с.322]. Такий підхід забезпечує оволодіння елементами творчо-виконавської діяльності та набуття досвіду її здійснення.

Разом з тим зауважимо, що намагання спростити опанування музичного інструменту та музичного мистецтва в цілому іноді приводить і до появи негативних наслідків в методиці музичного навчання. Як приклад, наведемо працю Н.Бергер, в якій запропонована "сучасна концепція навчання музики". Головним завданням проголошується гарна ідея вільної орієнтації у нотному тексті, можливість розкриття власного "я" через безпосереднє висловлювання в процесі музичної творчості, де основною складовою стає розвиток здібності комбінувати відомі елементи музичної системи на логічній або інтуїтивній основі.

В той же час, автор методики інтенсивного навчання "Музика для всіх" зазначає, що ноти для виконання являють собою деяку "матрицю", "список деталей та комплектуючих" майбутнього твору та виводить на перший план "креслену" основу нотного тексту, включення природного механізму просторової орієнтації та відповідних поведінкових реакцій виконавця. Тобто пропагується неприпустима, на наш погляд, спрощеність та механістичність опанування музичного мистецтва, ігнорування його художньо-естетичної сутності [20].

На противагу цьому, значущим нам видається висловлювання Ю.Некрасова про те, що "навчання музиці має бути одвічно спрямованим до тої "надмузичної" ідеї, поза освоєння якої безглуздою є сама ідея культури: духовне здоров'я,

гармонія духу, які гармонічно викликають доцільні психічні та м'язові зусилля у грі" [168, с.9]. Методологічною базою його дослідження виступає інтонаційно-мовне бачення природи фортепіанної гри, підвищення теоретичного рівня підготовки учнів, розробка комплексного підходу до навчання.

Вивчаючи історію становлення української музичної педагогіки, В.Шульгіна приходять до висновку, що навчання гри на фортепіано сьогодні необхідно розглядати як цілісну музично-педагогічну систему, для якої характерна єдність цілей, змісту, принципів, засобів, методів і організаційних форм. Вона в свою чергу, охоплює систему історико-теоретичних, естетико-оцінних знань, музичних знань про національні пріоритети, світовий репертуар; систему навичок і вмінь сольного та ансамблевого виконавства, практичного музикування, аналізу і естетичної оцінки музичних творів; досвід творчої діяльності, який включає інтерпретацію музичних творів та фольклорну творчу гру; досвід естетичного ставлення до мистецтва [267, с.67].

Отже, проаналізувавши накопичений музично-педагогічною наукою матеріал можемо констатувати, що на сучасному етапі розвитку суспільства зміст музично-освітнього процесу набуває суттєвого переосмислення. Важливою домінантою стає його наближення до реалій і потреб сьогодення, пошук нових організаційних форм та методів навчання, можливостей більш широкого застосування різних засобів педагогічного впливу, що дозволить підвищити ефективність музичного навчання та надасть змогу продовжити й примножити традиції виховання майбутнього професіонала та аматора музичного мистецтва.

З огляду на це, основними вимогами, що пред'являються до навчально-виховного процесу в інструментально-виконавському класі слід назвати:

- забезпечення особистісно-розвивального характеру музично-освітнього процесу за рахунок відродження комплексності навчання, його спрямування на динамічний розвиток загальних та музично-творчих здібностей дитини;
- озброєння учнів системою опорних знань, вмінь та способів музичної діяльності, що забезпечить готовність до активної участі у музично-творчому процесі та ґрунтовну базу для подальшої самоосвіти та самовиховання;

- формування естетичних поглядів на різноманітні музичні явища, розширення художнього кругозору та вироблення ціннісних орієнтацій у сучасному музичному просторі;

- опанування технікою гри на музичному інструменті, розвиток виконавського мислення та інтерпретаційних умінь, що забезпечить розуміння та відтворення музичних творів різних жанрів та стилістичних напрямків.

Варто наголосити, що протягом останніх десятиліть спостерігається поява певної кількості науково-педагогічних досліджень (Н.Гузій, О.Грисюк, О.Деркач, О.Коваль, А.Король, Т.Кротова, Л.Кузьминська, М.Матковська, В.Рагозіна, К.Стецюк, Т.Турчин, В.Холоденко та ін.), в яких запропоновано шляхи вирішення проблеми оновлення змісту музичної освіти. Зокрема, вченими розкрито питання формування музично-творчих здібностей та музично-естетичної культури школярів в процесі залучення їх до різноманітної музичної діяльності, можливості активізації пізнавальних процесів, розвитку інтересу та морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, що внесло вагомий внесок в історію музичної педагогіки та поповнило фактичним матеріалом її методику.

Високо оцінюючи наукове та практичне значення проведених досліджень зазначимо, що методика музичного навчання все ще перебуває на стадії становлення. Актуальними залишаються пошуки оптимального методичного забезпечення музично-освітнього процесу в інструментальному класі спеціалізованого позашкільного закладу, що потребує створення **цілісної системи музично-виконавської підготовки учнів**, заснованої на художньо-творчих традиціях світової та вітчизняної музичної педагогіки, застосуванні інноваційних організаційно-методичних форм та засобів навчання.

Важливість проблеми та особисте бачення перспектив її вирішення визначили зміст наступного підрозділу нашого дослідження, присвяченого розгляду сутності музично-виконавської підготовки, з'ясуванню змістового наповнення та функціонального значення необхідних структурних компонентів, що лежить на перетині музикознавчих, психологічних та загальнодидактичних підходів.

1.2. Сутність та структурна організація процесу музично-виконавської підготовки учнів

Поняття "музично-виконавська підготовка" складається з двох містких складових, а саме: *підготовка* – загальне поняття, що розшифровується у великому тлумачному словнику сучасної української мови (2001р.) як необхідний запас знань, навичок, досвіду, отриманий в процесі навчання та практичної діяльності; *музичне виконавство* – особливий різновид музичної діяльності, що визначається як творчий процес відтворення композиторського задуму засобами виконавської майстерності. Відповідно, визначення змістового наповнення та структурної організації музично-виконавської підготовки учнів, повноцінне проведення її в умовах спеціалізованого позашкільного закладу безпосередньо залежить від з'ясування закономірностей музично-виконавської діяльності.

Зазначимо, що в науково-методичній літературі простежується неоднозначне тлумачення музичного виконавства, але у різних визначеннях помітні елементи спільності, за якими вони зводяться до загального знаменника. Теоретико-методологічні аспекти музично-виконавської діяльності висвітлено у науковому доробку Ф.Арзаманова, В.Белікової, О.Бодіної, М.Давидова, Г.Когана, Н.Жайворонок, Н.Корихалової, Ю.Кочнева, О.Лисенко, О.Маркової, Я.Мільштейна, В.Москаленка, Ю.Цагареллі, тощо. Аналіз виконавського процесу в музиці в контексті загальних естетичних проблем художньої творчості здійснено в роботах Ю.Борева, Є.Гуренка, М.Кагана, Н.Жукової, Г.Гільбурда, С.Раппопорта. Практично-педагогічні основи залучення до музичного виконавства досліджували В.Крицький, О.Хлебнікова, Л.Кузьминська та ін.

Розглянемо ідеї тих авторів, що викликають інтерес та можуть бути трансформованими з урахуванням специфіки проблематики нашого дослідження.

Слід констатувати, що у сучасному музикознавстві утвердилось розуміння музичного виконавства як повноцінного виду художньо-творчої діяльності. Її сутнісними властивостями вважають цілеспрямованість, перетворюючий характер, безперервність розгортання у часі, цілісність.

Зокрема, В.В.Белікова трактує музичне виконавство як творчий акт в триєдиній цілісності якого поєднуються ідейно-образна інтерпретація, технічна реалізація та сприйняття музичного твору [19, с.10-13]. Ю.Цагареллі стверджує, що музично-виконавська діяльність характеризується внутрішньою творчою (варіативною) алгоритмічною послідовністю, яка проявляється у поетапній роботі музиканта-виконавця над музичним твором, поетапному формуванні ідеального музичного образу та компонентів професійної майстерності [256, с.28].

Вивчення музичного виконавства як цілісного, відносно самостійного явища музичної культури, що репрезентує усю музично-виконавську практику і функціонує як цілісна й самодостатня система, здійснено Н.Жайворонок. Автором простежено складний шлях його розвитку від складового елементу синтетичної артистичної дії (цілісне, неподільне функціонування слова, музики і танцю), існування в одній особі автора і виконавця до появи численних самостійних видів і форм музикування, видатних виконавців-віртуозів і високохудожніх музичних колективів, становлення виконавських шкіл [83, с.50]. В дослідженні виявлено основні ознаки і властивості виконавства, а також встановлено, що найважливішими функціями виконавця є пізнавально-технологічне освоєння твору і художньо-творче його виконання. Ефективність здійснення цих функцій повністю залежить від особистості виконавця, зумовлюється його природженими задатками, техніко-виконавськими та художньо-творчими здібностями, музично-теоретичною підготовкою, наявністю досвіду виконавської діяльності [83, с.12].

В естетичній теорії виконавська діяльність виступає як динамічна система, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та співтворчість слухача. Зокрема, Є.Гуренко обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства як вторинну відносно самостійну художню діяльність, що містить в собі процес конкретизації продукту первинної художньої творчості [72, с.39]. Питання теорії виконавства у контексті загальнокультурних орієнтацій творчості розкриває О.Маркова, стверджуючи, що виконавець завжди задіяний в ролі "тлумача" нотних знаків та їх звучання з обов'язковим виходом на "художньо-смісловий" стрижень [145, с.34].

Будучи синтетичною діяльністю, музичне виконавство включає в роботу зорову, слухову, тактильну, кінестетичну системи, мобілізує практично всі форми розумових дій, відображує їх у всій ієрархічній сукупності, повноті та багатоманітності, формуючи при цьому складні види сприйняття, мислення, пам'яті, уваги та уяви, уявлення про художні й естетичні цінності. Вчені наголошують, що впливаючи та наповнюючи особистість духовним змістом через сприйняття та відтворення художнього образу музичного твору, виконавська діяльність сприяє розвитку духовно-моральних якостей особистості (О.Олексюк).

За визначенням Л.Кузьминської, музично-виконавська діяльність є ні чим іншим, як морально-соціальним актом, детермінованим цілісними орієнтаціями індивіда і спрямованим на реалізацію його творчого потенціалу, процес розгортання його самоактуалізації в мистецтві [125, с.12]. Дослідниця визначає такі ознаки музично-виконавської діяльності: динамізм; відносна вторинність та самостійність; творче посередництво між творцем музичного твору та суб'єктом, що його сприймає; безпосередня реальність акту творчості; невіддільність продукту виконавства від самого музично-виконавського процесу; наявність прямих і зворотних зв'язків між виконавцем і аудиторією; незворотність музично-виконавського процесу; часова регламентованість концертного виступу; невідтворюваність музично-виконавського процесу; переклад художнього змісту із матеріальної художньої системи (нотно-графічної) в нематеріально-художню (акустичну) систему; наявність інтерпретації [124, с.227-229].

Особливу роль у музично-виконавській діяльності відіграє особа виконавця, від майстерності та творчого пошуку якого залежить адекватне вираження емоційної та смислової сутності музичного твору. Залучення до цієї діяльності збагачує особистим, власно здобутим досвідом, переводить статичне поглинення музики у свідоме засвоєння, розвиває самостійність та творчість мислення.

Підкреслимо, що виконавська діяльність має найбагатші можливості для розкриття творчих рис особистості учня. Весь процес засвоєння музичного твору стає для нього індивідуальною творчістю: від роботи над твором, пов'язаною із засвоєнням емоційно-виразного змісту композиторської інтонації, логікою її

становлення і закономірністю розвитку – через виявлення засобів виразності, які відповідають конкретним музичним образам твору, відпрацюванням потрібних піаністичних навичок та прийомів виконання – до знаходження власного виконавського інтонаційного аспекту твору, контролю за відповідністю індивідуальної інтерпретації задуму композитора, підготовкою до концертного виступу та самим процесом естрадного виконання [86, с.192].

Необхідною складовою навчального процесу постає формування готовності до здійснення музично-виконавської діяльності, що визначається дослідниками як домінуючий стан особистості, котрий характеризується позитивною установкою на інструментально-виконавську діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, виконавською культурою і виконавськими якостями, що продуктивно реалізуються в цій активній діяльності [74, с.48].

Оскільки вихідним моментом виконавської творчості є музичний твір, особливого значення набуває також розуміння сутності цієї категорії.

За влучним висловом В.П.Медушевського, музичний твір – це особливий вид музичного висловлювання, яке є перш за все духовним, а вже потім семіотичним, формально-конструктивним та звуковим організмом [163, с.5].

Феномен музичного твору розглядається в працях В.Москаленка, який визначає його як самостійну інтонаційну концепцію, що розкривається у суспільній практиці. Її цілісність проявляється у діалектичному сполученні рухомої інваріантної основи та потенційно безмежних індивідуальних або колективно-усуспільнених її інтерпретацій [159, с.22]. Багатство інформації й неоднозначність смислів, що містяться в музичному творі, відкривають перед виконавцем можливість вільної гри уяви, конструювання нових смислів, пошуку численних інтерпретаційних варіантів. "Музичний твір як згусток характеру засобів невичерпний, таким чином не існує межі для все більшого заглиблення в його тканину та пізнання все більш найтонших його закономірностей" [257, с.10].

Засвоєння музичного твору, починаючи зі стадії ознайомлення та завершуючи доведенням його до концертного стану, потребує суттєвої концентрації фізичних, аналітичних, емоційно-вольових та творчих зусиль.

Слід підкреслити, що у вибоках навчання музичного виконавства знаходиться текст музичного твору. Тому вже з перших років навчання необхідно виховувати професійне ставлення до нього, емоційний та інтелектуальний підхід до його відтворення, спостережливість до логіки редакторських вказівок.

Нотний текст – це "цілісна інформаційна система", в якій у вигляді символів втілені почуття та естетичні ідеали композитора. На основі сприйняття та аналізу всіх елементів тексту у їх взаємозв'язку відбувається створення виконавської концепції, що має суб'єктивно-об'єктивний зміст та пов'язується з музично-естетичним досвідом суб'єкта, розвитком його слухових та рухових уявлень. Свідоме ставлення до прочитання нотного тексту дозволяє глибоко проникнути в логіку розвитку музичної думки, виховує чутливість до музичних образів, формує вміння самостійно застосовувати набуті знання, вирішуючи художньо-творчі завдання. Відтак, робота над музичним твором характеризується:

- суб'єктивним характером пізнавально-аналітичної діяльності;
- передуманням на перших етапах роботи технологічного освоєння нотного тексту глибокому освоєнню ідейно-художнього змісту;
- синкретичною цілісністю процесу виконавського освоєння нотного тексту та усвідомлення сутності художньої образності кожного виражального елемента та шляхів їх звукообразного відтворення [83, с. 110].

Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що виконання музичного твору – складний творчий процес, який починається з грамотного прочитання нотного тексту, осягнення його у взаємозв'язку сприйняття і відтворення, передбачає створення високохудожньої інтерпретації на основі композиторського задуму та майстерне донесення його до слухацької аудиторії.

Варто зазначити, що інтерпретування трактується дослідниками як специфічна форма індивідуально-творчої діяльності, засіб виявлення смислу музичного явища, метод пізнання типу мислення різних епох, форма втілення особистісного світосприйняття з позицій "людина-світ" [116, с.5]. Цілісна система її розгортання проходить від музичних знаків через їх категоризацію до виявлення глибинного смислу у контексті метасистеми культури [84, с.3-7].

Досліджуючи формування уміння художньої інтерпретації, В.Крицький наголошує на тому, що художня інтерпретація є результатом складної розумової діяльності, формується в процесі осягнення художнього твору та є результатом його розуміння. Основними діями, які становлять зміст художньо-інтерпретаційного процесу, є дії розпізнавання художньо-сміслових елементів твору та їх осмислення, що реалізуються на конкретно-чуттєвому, емоційно-образному та образно-драматургічному рівнях. Структура інтерпретаційного процесу, на думку науковця, включає два характерних для художньої діяльності елементи – духовний (формування художньої ідеї) та практичний (матеріалізоване її втілення у виконанні) [119].

Усвідомлення власної виконавської концепції надає можливість вільно орієнтуватись у виборі засобів її втілення, формує певний план дії при постановці та реалізації художньо-виконавських завдань, визначає шляхи та прийоми роботи над подоланням звукових та технічних труднощів, розвиває творчу самостійність. "Тільки якщо у виконавця є ясний художній намір, якщо музика звучить у нього всередині, він зуміє використати свої технічні ресурси, по можливості подолати недосконалість інструменту та, головне, – захопити слухачів ..." [44, с. 130].

Об'єктивні джерела та передумови формування й розвитку творчої концепції піаніста-виконавця виявляє у своєму дослідженні І.Лебедев [129].

Поряд із цілісним образом, створеним у свідомості виконавця за допомогою творчої уяви, формується уявлення про конкретні виконавські дії, які приведуть до бажаного художнього результату. "Специфіка виконавського співтворчого музичного мислення полягає в поєднанні інтерпретаторського емоційно-образного мислення зі спеціальним інструментально-технічним мисленням безпосередньо в музично-ігровому процесі, пов'язаному зі слухомоторним контролем реальної змістовності звучання" [77, с.90].

Отже, вміння творчо інтерпретувати художній смисл музичного твору визначає особистісний досвід спілкування з мистецтвом, який тлумачиться як готовність особистості до розуміння конкретного твору, засвоєння нею закономірностей музичного мислення [229, с.125]. "Як актор розуміє слова та

зміст своєї мови, так і музикант-виконавець повинен розуміти мову музики. Недостатньо грати красиво, емоційно, блискуче. Потрібно зрозуміти та висловити те, що в ній вміщується", - стверджує Голубовська [32, с.49].

Не заглиблюючись в розв'язання проблеми розуміння у філософській та психолого-педагогічній літературі, визначимо кілька опорних точок.

Термін "розуміння" педагогічний словник тлумачить як здатність особистості осягнути смисл та значення будь-чого та досягнути завдяки цьому результату, а також як специфічний стан свідомості, викликаний зовнішніми та внутрішніми впливами, що фіксується суб'єктом як впевненість у адекватності відтворених уявлень змісту впливу [220, с.593]. З філософської точки зору розуміння виокремлюється як особливий спосіб духовного засвоєння світу, його пізнання, що завжди виступає як внутрішній план тих стійких предметних значень, які фіксуються в будь-якому знанні, думці або уявленні [37, с.65].

Розглядаючи проблему розуміння музики, М.Бонфельд зазначає, що весь спектр осягнення музики як смислу відбувається на різних рівнях розуміння та продовжується протягом багаторазового прослуховування, спогадів про почуте, детального вивчення музичного тексту, його виконавського прочитання або теоретичного аналізу. Висновок, до якого приходять музикознавець у своїй концепції: розуміння музики відбувається від стадії насолоди до пізнання та потребує попередньої схильності та зусиль для занурення в художній смисл, втягнення в творчий процес, що повинно співвідноситись з відчуттям безпосереднього цілісного симультанного сприйняття музичної мови, переживанням катарсису [29, с.212-219].

В.Москаленко трактує зміст розуміння у музичному мистецтві як обґрунтоване емоційно-почуттєвим сприйняттям усвідомлене осягнення іманентних властивостей музичного твору, які роблять його унікальним явищем в системі художньої творчості [158, с.5]. О.В.Лисенко взагалі визначає виконавський процес як взаємодію відбиваної системи (нотний текст) з системою відбиваючою (виконавські засоби) шляхом відношення – діалектичної пари процесів "інтерпретація-розуміння" [135, с.10].

Тобто, найкоротший шлях до інтерпретації музичного твору пролягає через його розуміння, що передбачає проникнення в сутність музичного твору та логіку взаємозв'язку всіх виразових засобів, використаних композитором, розкриття та засвоєння змісту символів, знаків, художніх образів, усвідомлення основних жанрово-стилістичних та формоутворюючих особливостей. "Справжнє розуміння вимагає включення в широку систему координат, залучення до художнього сприйняття знань про епоху, задум автора ... словом історизму по відношенню до твору в співвідношенні з його розімкнутістю та актуальністю" [120, с.180].

Варто навести думку Є.Лібермана, який наголошує, що для опанування виконавським мистецтвом необхідно перш за все навчити розуміти музичну мову, її закономірності, виразові можливості та конструктивні зв'язки, навчити техніки гри – складної та трудомісткої частини музичного виконавства; а також сприяти розвитку індивідуальних особливостей художньої натури учня [133, с.221].

З огляду на вищевикладене, у музичному навчанні доречною стає трансформування відомої формули "чую – бачу – відтворюю" на новий її варіант "*уявляю – розумію – чую – бачу – відтворюю*", що спонукає до активної дії та певного рівня самостійності мислення, виявляє індивідуальні можливості кожного суб'єкта виконавської творчості. Зрозуміло, що від учня неможливо вимагати тієї ж глибини розуміння музичного твору, як від професійного виконавця, але потрібно добиватись того, що може бути під силу на даному етапі його розвитку.

Отже, маємо всі підстави констатувати, що *музичне виконавство* є творчим процесом сприйняття та розуміння музичних творів шляхом осягнення їх емоційно-змістовної сутності та конструктивно-логічних зв'язків, свідомого засвоєння виконавських прийомів. Зазначений процес базується на перетворенні, систематизації та узагальненні глибоких свідомих історико-теоретичних знань, потребує комплексу розумових та супутніх технічних операцій, активності та творчої ініціативи, спрямованих на виявлення зафіксованого в нотному тексті виразного потенціалу музичного твору та реалізацію його в звучанні.

Залучення до музично-виконавської діяльності створює найбільші можливості для гармонійного розвитку творчої особистості, оскільки має сильну

спонукальну дію особистісних мотивів самореалізації, сприяє розкріпаченню духовних здібностей, активізації творчого потенціалу, забезпечує отримання задоволення від процесу творення, його кінцевого результату.

Узагальнюючи результати проведеного історико-теоретичного аналізу становлення методичної системи музичного навчання учнів в інструментальному класі та враховуючи визначені особливості музично-виконавської діяльності можемо конкретизувати зміст досліджуваного поняття.

Музично-виконавська підготовка – це багатокomпонентний, цілісний процес, спрямований на оволодіння певною системою музично-теоретичних знань та практично-виконавських навичок, формування художньо-естетичного досвіду і виконавської культури, що забезпечує досягнення найкращого результату у сприйнятті, розумінні, емоційному та інтелектуальному пізнанні музичного мистецтва, всебічний розвиток індивідуальних якостей та музичних здібностей кожного суб'єкта навчання, а також можливість його самореалізації у музично-виконавській творчості.

Для того, щоб визначити засоби та прийоми педагогічного впливу на учня при організації музично-виконавської підготовки на якісно новому рівні, передусім необхідно з'ясувати необхідні структурні компоненти, на формування яких повинні скеровуватись зусилля викладачів.

Зазначимо, що під структурою прийнято розуміти спосіб закономірного зв'язку між складовими елементами певного явища, його внутрішню організацію та сукупність істотних відношень всередині цілого [250, с.667]. Враховуючи сутність та основні завдання музичної освіти, основними структурними компонентами музично-виконавської підготовки, що забезпечать їх реалізацію, нами визначені **пізнавально-комунікативний, мотиваційно-вольовий, емоційно-ціннісний та практично-регулятивний**. Розглянемо детально кожний з них.

Безперечно, розвиток учнів виконавського класу відбувається перш за все у творчому процесі *пізнання* музичного мистецтва, що передбачає проникнення в художньо-образний зміст його творів, виявлення стильових та жанрових ознак, особливостей конструктивно-логічної побудови, усвідомлення закономірностей

музичного втілення образно-сміслових явищ. Психологічна наука визначає пізнання як процес цілеспрямованої активності відображення світу у свідомості людини, здобування, нагромадження та систематизації знань. Будучи тісно пов'язаним із загальним розвитком, цей процес реалізується на інтелектуальному рівні шляхом здійснення певних розумових операцій, стає необхідною умовою успіху будь-якої діяльності, важливим її результатом. Як зазначає С.Гончаренко, "... важливо й необхідно досягати того, щоб діти навчилися свідомо користуватися історично виробленими формами і прийомами пізнавальної діяльності, могли ефективно застосовувати набуті знання під час пояснення явищ природи, людського суспільства й духовного світу людини" [61, с.329].

Згідно теоретичних положень В.Остроменського, *музичне пізнання* являє собою особливий вид художньої діяльності, що полягає у проникненні в сутність музичного явища на основі його привласнення [174, с.18]. Цей процес, за висновками вченого, відбувається на свідомому та неусвідомленому рівнях від початкового орієнтовного емоційно-образного відображення музичного твору через відбиття його змісту крізь призму творчих можливостей індивідуального досвіду людини до емоційно-образного відображення в його цілісності та багатоманітності, збагаченого індивідуально-особистісними відношеннями.

Тобто, твір мистецтва пізнається особливим чином через суб'єктивне сприйняття-переживання та набутий музично-естетичний досвід, що становить єдність емоцій та розуму, свідомості і почуття. При чому об'єктивна сторона музичного пізнання спрямовується на ознайомлення з матеріальною основою втілення художнього задуму, структурно-логічною будовою твору та засобами музичної виразності, а суб'єктивна стає осягненням його духовного змісту.

З огляду на це підкреслимо, що осмислене засвоєння навчального матеріалу та переробка отриманої художньої інформації в процесі музично-виконавської підготовки можлива за умови здійснення активної *пізнавальної діяльності*.

Узагальненим результатом музичного пізнання стають *історико-теоретичні знання* про об'єкт вивчення, котрим виступає музичний твір (знання про композитора та його епоху, засоби музичної виразності, способи вивчення

музичного твору та механізми звукового втілення художнього змісту), що сприяє розумінню виразності окремих елементів музичної мови, логічному осмисленню виконавського процесу, пошуку власної інтерпретації музичних творів.

Науково доведено, що теоретичні знання, як особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, виступають складовою світогляду людини, визначають її погляди і переконання, ставлення до дійсності, стають особистісним надбанням, завдяки чому вона створює власну позицію, виражає та стверджує себе. В.Паламарчук визначає такі необхідні якості знань, як правильність, повнота, усвідомленість, дієвість, системність, міцність та наголошує на тому, що рівень теоретичної підготовки безпосередньо впливає на ефективність практичної діяльності, під час якої відбувається не просто засвоєння та відтворення цих знань, а їх розвиток, доповнення та вдосконалення [177, с.20-21].

Трансформуючи ці положення у площину музичного навчання, робимо висновок, що історико-теоретичні знання стають фундаментом естетичної культури учнів, необхідної для орієнтації у музичному мистецтві. Їх ґрунтовне засвоєння створює інформативну базу для плідної виконавської діяльності, виробляє свідоме відношення до музичних явищ, дозволяє вільно орієнтуватися у складних нотних текстах, забезпечує осмисленість виконавських дій.

Всю систему пізнавальних процесів інтегрує в собі, структурує та визначає їх змістовність музичне мислення, що визначається як "переживання виразної сутності музичного художнього образу, розуміння принципів матеріального конструювання звукової тканини, вміння втілити цю єдність у вольовому акті творчості..." [182, с.204]. Саме від його продуктивності, тобто вміння, оперуючи музичним матеріалом, знаходити схожість та різницю, аналізувати та синтезувати, встановлювати взаємозв'язки (Л.Баренбойм) залежить успішність навчання.

Мабуть тому, у педагогічній діяльності багатьох музикантів-педагогів – Й.Гофмана, Н.Голубовської, О.Гольденвейзера, Г.Нейгауза, Л.Ніколаєва, С.Савшинського, А.Рубінштейна, Г.Ціпіна – першочерговим завданням була активізація інтелектуальної сфери учнів, розширення їх музично-теоретичного горизонту, формування раціонально-логічного компоненту музичного мислення.

У праці Г.Ципіна, зокрема, зазначається, що проникнення у виразно-смісловий підтекст інтонації з одного боку, та осмислення логічної організації звукових структур з іншого утворює в своєму синтезі музичне мислення. З огляду на це, головний акцент дослідником робиться на активізації пізнавальної діяльності в процесі музичного навчання, а збільшення обсягу теоретичних знань та створення абстрактно-логічного "понятійного фонду" визначається необхідною умовою розвитку юних музикантів. Крім того, автором зауважується, що аналітичне осмислення матеріалу прокладає шлях до інтерпретації музичного твору через розуміння, поглиблене усвідомлення основних стилістичних та формоутворюючих його особливостей [259, с.133-173].

Найчастіше мислення розглядають як активну форму пізнавальної діяльності, спрямовану на розв'язання певних завдань. На думку А.Корженевського, *музично-виконавське мислення* є узагальненим, складно опосередкованим і комплексним відображенням дійсності у процесі вирішення виконавських завдань (конкретно-звукових, ідейно-емоційно-образних та практичних). Відтворюючи динаміку виконавських процесів, воно протікає у формі динамічно змінних поліструктурних образів, найважливішим компонентом яких є музично-виконавські уявлення різних видів і модальностей [111, с.34-35].

Схожу позицію займає О.Бурська, трактуючи музично-виконавське мислення як усвідомлене оперування художньо-звуковими уявленнями, іманентними інтонаційно-композиційним та фактурно-клавійним ментальним моделям музики у процесі її осягнення та виконання [36, с.35]. Дослідниця окреслює шляхи його становлення і розвитку від пізнання музичних явищ, осягнення їх сутності - до творчого переломлення в контексті особистісного світосприйняття і світорозуміння, транслювання художньо-звукових "ідей" у творчо-комунікативних актах музичного виконання [36, с.89].

Як відображення дійсності в індивідуальній свідомості людини, теоретичні знання відбиваються у формі образів, узагальнень істотних ознак предметів та явищ, на основі яких формуються *поняття*. Однозначними вербальними визначеннями понять виступають терміни, засвоєння яких призводить до

узгодженості інформації, отриманої з різних джерел, закладає передумови для здійснення плідної розумової діяльності. Відповідно, рівень розвитку мислення безпосередньо залежить від якості володіння необхідними термінами та поняттями, достатньої міри їх систематизації та узагальнення.

Відмінною рисою музичного мистецтва є те, що воно оперує *абстрактними поняттями*, котрі відображують об'єктивні закономірності музичного мистецтва. Музичні поняття – "це мова, за допомогою якої людина пізнає музику, осягає твір, авторський задум" [89, с.91]. За рахунок цього суттєві ознаки стилів, жанрів, формоутворення, елементи музичної виразності набувають свого відображення у свідомості та стають міцними й органічними компонентами музичного мислення.

Перехід від наочно-чуттєвого до абстрактно-логічного мислення в процесі музично-виконавської діяльності, як правило, викликає значні ускладнення та потребує створення міцних умовно-рефлекторних зв'язків між музичними явищами, котрі вони визначають. Засвоєння цілісної системи музично-теоретичних знань та понять стає суб'єктивним надбанням юного музиканта, сприяє формуванню стабільних навичок, забезпечує осмисленість виконавських дій. "Чим міцнішими будуть в учня знання, точнішими та яснішими поняття та ширшими їх обсяг, тим успішніше будуть засвоюватись музичні твори, безпомилковими будуть методи роботи з ними" [89, с.94].

Таким чином, систематичне та послідовне залучення учнів інструментального класу до пізнавальної діяльності, накопичення в процесі останньої системи історико-теоретичних знань та музикознавчих понять, розвиток музично-виконавського мислення виробляє свідоме відношення до музичних явищ, дозволяє учням впевнено почувати себе під час вивчення та виконання творів, що безумовно позначається на якості музичного навчання.

Варто також наголосити, що музичне пізнання - це плід діалогічної взаємодії митця та учня, де установка на діалог стає одним з вирішальних факторів осягнення музики, продуктивною формою здійснення розумових процесів. Під час такого діалогу відбувається накопичення емоційного досвіду на основі співтворчості з художнім задумом митця та конкретно-предметної його

реалізації. Організація в процесі музичного навчання тісної взаємодії різних рівнів *художнього спілкування*, повнота якого залежить від міри підготовленості учня, обсягу його художньо-життєвого досвіду, стає важливим фактором для досягнення внутрішньої цілісності в процесі пізнання музичного мистецтва.

За визначенням Ю.Борева, художнє спілкування – це здійснення інтелектуально-емоційного творчого діалогу автора та реципієнта, під час якого відбувається передача останньому художньої інформації, що містить певне відношення до світу, художню концепцію та стійкі ціннісні орієнтації [30, с.160].

О.Рудницька розкриває сутність художнього спілкування через інтегральні якості міжособистісного і внутрішнього діалогу (комунікативності, емпатії, креативності та рефлексії) [211, с.54-55]. Дослідниця підкреслює, що спілкування з художнім твором відбувається у процесі взаємодії художньої інформації та суб'єктивного варіанта її відображення у свідомості сприймаючого [211, с.28].

Головним фактором, що регулює комунікативні процеси в музичній педагогіці, визначає його інтенсивність та глибину, стає твір мистецтва, котрий несе в собі концептуально завантажену та ціннісно-орієнтовану інформацію.

З позиції філософії *комунікація* (лат.comunicatio – повідомлення, передача) – це смисловий та ідеально змістовний аспект соціальної взаємодії, структура якої включає: двох учасників, що володіють нормами деякої семіотичної системи та наділені свідомістю; ситуацію, яку вони прагнуть осмислити та зрозуміти; текст, що виражає смисл ситуації; мотиви та цілі, що спонукають суб'єктів звертатись один до одного. Отже, зміст комунікації складають тексти, дії щодо реконструкції їх смислу і змісту, пов'язані з цим процесом мислення та розуміння [52, с.495].

Музична комунікація передбачає процес пізнання музичного твору на рівні світогляду композитора, осягнення усіх його смислово-інформативних компонентів, які виражають собою ідею, проблематику, ціннісні орієнтири, тематичні і сюжетні лінії, тобто складають художньо-образний зміст. Слід додати, що зміст у мистецтві тлумачиться як надматеріальна, духовна інформація в її психологічному, моральному та естетичному сплаві, пропущена через людську свідомість та художньо-перетворювальні засоби.

Проектуючи процес музичної комунікації на музичні заняття, звернемо увагу на те, що в загальному вигляді його можна охарактеризувати як взаємодію викладача та учня з музичним мистецтвом та через нього між собою, під час якої створюється ланцюг взаємозалежних вербальних і невербальних спілкувань, відбувається обмін особистісними духовними цінностями. Тобто, ключові структурні елементи системи музичної комунікації відображаються тріадою "учень (виконавець) - викладач (слухач) - митець (музичний твір)", де безпосереднє спілкування з мистецтвом здійснюється на основі розуміння музичної мови як системи змістовно-комунікативних засобів передачі інформації, а опосередковане реалізується під час аналізу, розучування та виконання творів.

В такому разі, одним з вирішальних факторів осягнення музики та продуктивного здійснення виконавської діяльності стає накопичення *досвіду художнього спілкування* за рахунок розвитку комунікативних вмінь та навичок. Серед них найбільш необхідними у музичному навчанні слід назвати здатність учнів вербалізувати власні почуття та виявляти особисте ставлення до музичних творів, визначаючи їх зміст, логіку побудови, засоби виразності, що характеризує належний рівень цілісно-сислового осягнення музичного мистецтва.

Підсумовуючи викладене можемо констатувати, що засвоєння та переробка отриманої художньої інформації учнями можлива за умови накопичення системи історико-теоретичних знань та музикознавчих понять, розвитку музично-виконавського мислення, формування досвіду художнього спілкування. В структурі музично-виконавської підготовки реалізація цих функціональних ланок забезпечується *пізнавально-комунікативним компонентом*.

Разом з тим, сутність музичного мистецтва неможливо зрозуміти, ігноруючи його емоційну природу та естетично-ціннісний аспект, адже будь-який твір мистецтва перш за все є носієм емоційно-сислової авторської художньої концепції. В.Семенов підкреслює, що художні твори мають образно-емоційний характер, тому сприймаються вони не тільки у відповідності з інтелектуальною, але й емоційною організацією, а також досвідом особистості, її асоціативним фондом, викликаючи ті чи інші емоційні стани, почуття та установки [215, с.106].

З огляду на це, розвиток емоційної сфери школярів можна визначити як процесуальну сторону музично-інструментального навчання, що виховує суб'єктивне ставлення до музичних творів, моделює і спрямовує повноту сприйняття та усвідомлення їх художньо-образного змісту.

Емоції та почуття мають особистісний характер та виконують у життєдіяльності людини сигнальну та регулятивну функції. Вони завжди виникають як усвідомлене ставлення до джерела інформації, викликають відповідні асоціації, створюють умови для розвитку складних світоглядних уявлень людини, визначають спрямованість діяльності останньої, надаючи їй чуттєвого характеру [261, с.127]. Як специфічна форма взаємодії зі світом та навколишнім середовищем, емоції та почуття пов'язані з різноманітними психічними процесами. Властивість людини, що характеризує зміст, якість, динаміку її емоцій та почуттів, визначається як емоційність, якісні властивості котрої обумовлюють ставлення індивіда до явищ навколишнього світу і виражаються знаком і модальністю домінуючих емоцій [93, с.238].

Так, С.Рубінштейн стверджує, що кожна яскрава особистість має свій більш або менш яскраво виражений емоційний стрій та стиль, свою основну палітру почуттів, в яких переважно, вона сприймає світ [210, с.165]. С.Науменко наголошує на існуванні такого психічного феномену як "емоційний розум", який передує "інтелектуальному розуму". Саме цей феномен, на думку вченої, дозволяє учням досягати високохудожнього прочитання складних музичних творів, виконувати їх на професійному рівні, створювати власні твори. Відповідно, виховання глибоких почуттів, забезпечення єдності психоемоційного виховання та навчання, первинність розвитку емоційного розуму дослідниця вважає концептуальними основами формування гармонійної особистості [166, с. 57].

Музичний твір, здійснюючи глибокий вплив на емоційний стан людини, викликає відповідні асоціативні уявлення, настрої і переживання. Як стверджує Ю.Алієв, "... саме переживання слугує організуючим та керуючим ядром ціннісного процесу пізнання мистецтва, йому належить споглядальна роль у становленні художньої цінності в естетичній свідомості учня" [7, с.9].

Тобто, шлях до розуміння та якісного відтворення учнями музичного твору лежить через його *емоційно-естетичне переживання*. Першоджерелом емоційно-естетичного переживання стає художній образ твору – плід духовної діяльності людини, що одночасно є "переживанням, поняттям, ідеєю, ідеалом" та, разом з тим, "відкритий для співтворчості людей, які його сприймають, повинні його пережити, інтерпретувати, "приложити" до свого досвіду та духовного світу, тим самим продовжуючи творчий процес, розпочатий митцем" [98, с.19].

Варто зазначити, що можливість виражати в музичному творі під час виконавської діяльності більшу різноманітність емоційних переживань прямо залежить від внутрішньої здатності людини генерувати ці переживання у власному психічному апараті [182, с.271]. Відтак, чим глибше учень розуміє творчий задум, більш емоційно оцінює його естетичні властивості, тим повніше він зможе передати свої суб'єктивно-емоційні враження в реальному звучанні.

Г.Саїк розглядає емоційно-естетичні переживання виконавця як емоційну сторону психофізіологічного стану, в якому виявляється зацікавлене ставлення особистості до естетичних характеристик музичного твору [214, с.14]. Дослідниця наголошує, що емоційно-естетичне переживання супроводжується насолодою від сприйняття прекрасного та відіграє роль імпульсу, стимулятора виконавської інтерпретації, забезпечує її продуктивність [214, с.7].

Як бачимо, емоційно-естетичні переживання зумовлені насамперед специфікою художньо-образного змісту музичного твору. Разом з тим, доцільно організовуючи навчально-виховну взаємодію, спрямовуючи її в образно-сміслову русло, впливаючи на учня власним емоційним ставленням викладач отримує можливість певною мірою керувати його суб'єктивними емоційно-естетичними переживаннями. В той же час, недооцінка емоційного компонента в музично-освітньому процесі призводить до спрощено-практичного вивчення музичних творів, губить сутнісний вплив мистецтва на внутрішній світ особистості.

Із наведених думок стає очевидним, що *активне включення емоційної сфери* учнів в процес пізнання та засвоєння творів мистецтва є важливим чинником, що суттєво впливає на якість їх музично-виконавської підготовки.

Переживання людиною різних емоцій, котрі супроводжують вивчення та виконання музичного твору, також активізує процес адекватного сприймання та усвідомлення духовних цінностей, що існують у суспільстві й постійно розвиваються внаслідок соціального прогресу, тобто впливає на формування *естетичної свідомості*. Як певне духовне утворення, естетична свідомість, відображуючи оточуючу природу, різноманітну діяльність людини, а також продукти (результати) цієї діяльності (в тому числі і твори мистецтва) в чуттєвих образах, надає можливість вільно орієнтуватись в складних духовно-творчих процесах, забезпечує особисте ставлення людини до дійсності та виступає орієнтиром творчої діяльності [30, с.86-87]. При чому повсякденний рівень естетичної свідомості складають естетичні емоції, переживання, почуття, а теоретичний – естетична оцінка, судження, погляди, ідеали.

Музично-естетична свідомість визначає здатність особистості захоплюватися красою музичного мистецтва, результатами музично-виконавської творчості, а також отримувати естетичну насолоду від самого процесу здійснення будь-якої музичної діяльності, дозволяє оцінити її результати у більш широкому соціокультурному контексті, формує стійкий інтерес до неї. В освітньому процесі формування музично-естетичної свідомості полягає в тому, щоб поглибити знання естетичних категорій, збагатити художній кругозір, дати орієнтири для самостійного вирішення морально-естетичних та світоглядних проблем мистецтва, що здійснює суттєвий вплив на становлення особистості та має вирішальне значення для успішності музично-інструментального навчання.

Виступаючи генератором, трансформатором соціальних цінностей і норм у формі художніх образів, музичне мистецтво також сприяє становленню *ціннісних орієнтацій* людини, змістовність яких визначається рівнем її загальнокультурної підготовки та відповідної художньої освіченості.

Аналіз психолого-педагогічних праць свідчить, що ціннісні орієнтації розглядаються як взаємозв'язок елементів психологічної спрямованості особистості та виявляються віддзеркаленням певного виду ціннісно-організаційної діяльності. Зокрема, В.Дряпіка у своєму дослідженні визначає

ціннісні орієнтації як відносно стійку систему фіксованих установок, що зумовлюється певними цінностями і виражається у здатності суб'єкта до цілісного усвідомлення і переживання явищ дійсності й мистецтва, а також його готовності до здійснення вибіркової оцінної діяльності [81, с.24].

Формування ціннісного ставлення особистості до явищ музичного мистецтва ґрунтується на вихованні художньо-естетичних ідеалів та смаку, розвитку уміння сприймати музику, переживати її зміст. Під час музичного навчання забезпечення вільного перебігу оцінювальної діяльності підвищує емоційність реакцій, створює умови для самостійного відкриття краси та досконалості твору мистецтва, усвідомлення власного ставлення до нього. Цей процес насамперед пов'язаний із нагромадженням музично-естетичного тезаурусу (знання естетичних категорій, засобів музичної виразності, специфіки музичних жанрів, композиційних закономірностей, стильових традицій, досвіду перцептивного переживання музичної інформації) та сформованого асоціативного фонду, розвитком сприйняття, уявлення, власної технічної майстерності [81].

Підсумовуючи можемо констатувати, що музичне мистецтво найбільше загострює почуття людини, сприяє становленню системи ціннісних орієнтацій, дає можливість давати естетичну оцінку музичним творам, орієнтуватись у сучасному полікультурному просторі. Враховуючи це, ми вважаємо **емоційно-ціннісний компонент**, сутність якого становить звернення до емоційної сфери учнів, формування їх музично-естетичної свідомості та становлення системи ціннісних орієнтацій, важливою складовою музично-виконавської підготовки.

Розкриваючи зміст наступного компоненту, ми спираємось на існуюче в педагогіці положення про те, що система мотивів особистості відіграє роль регулятора її діяльності та поведінки, виступає необхідною умовою формування позитивного ставлення до навчання, вагомим резервом підвищення його якості та результативності. Одностайна думка науковців щодо наявності тісного взаємозв'язку мотиваційної й вольової сфер особистості, їх визначальної ролі у здійсненні навчальної діяльності стала підставою для виділення **мотиваційно-вольового компоненту** в структурі музично-виконавської підготовки.

З психології відомо, що мотиваційна сфера особистості включає всю багатоманітність її установок, цілей, інтересів, розкриває зміст та спрямованість потреб. В навчальному процесі мотивація спонукає до активного засвоєння змісту освіти, самовираження та самовдосконалення, з нею безпосередньо пов'язане особистісне та професійне зростання школярів.

Дослідники наголошують, що справжнє джерело мотивації людини знаходиться в ній самій, відтак викладачу необхідно знайти на кожному етапі розвитку особистості учня найбільш адекватні для нього мотиви, "зробити поставлені по ходу навчальної діяльності завдання не тільки зрозумілими, але й внутрішньо прийнятними ним, тобто щоб вони набули значимості для учня та знайшли таким чином, відгук та точку опори в його переживанні" [210, с.81].

Основу мотиваційної сфери людини становлять *потреби* – динамічно-активні стани, що відіграють важливу роль в спрямованості особистості, визначають вибірковість ставлення до дійсності, характеризуються чіткою предметною спрямованістю та виражають її залежність від конкретних умов. Згідно психологічних досліджень О.Леонтьєва, потреби виникають тільки в процесі самої діяльності, стаючи в той же час її передумовою, внутрішнім джерелом. У своєму виникненні та розвитку вони проходять дві стадії: перша характеризує потребу як внутрішньо приховану умову для діяльності, а друга виступає реальною силою, що регулює конкретну діяльність людини [131].

Музична потреба в загальному вигляді визначається як філософсько-естетична категорія, що відображує специфічний стан особистості, необхідність відчуття, розуміння краси музики та діяльної активності по її створенню [263, с.61]. Виникнення розбіжності між новою потребою та досягнутим рівнем її задоволення спонукає особистість до активності, засвоєння адекватних способів діяльності, форм поведінки, здатних повніше задовольнити виниклу потребу.

На думку Р.Сулейманова, в процесі становлення виконавської майстерності музичні потреби людини змінюються, утворюючи таку ієрархічну структуру:

- фізіологічний рівень – потреба у грі, отримання задоволення від відтворених звуків на музичному інструменті, прагнення виразити себе;

- психологічний рівень – потреба в пізнанні музичної культури та удосконаленні виконавських навичок, інтерес до музичної творчості;

- соціальний рівень – потреба в збереженні музичної культури через власну виконавську діяльність, в сценічному самовираженні; прагнення надати насолоду слухачам, отримати естетичне задоволення від музикування [228, с.36-37].

Звернемо увагу на те, що музичні потреби обумовлюють виникнення *установки*, яка відіграє важливу роль у мотиваційній сфері особистості та являє собою певну організацію її неусвідомленого досвіду, дозволяє ефективно виконувати відповідні дії. "Установка особистості – це занята нею позиція, яка полягає в певному відношенні до мети та завдань і виражена у вибірковій змобілізованості та готовності до діяльності, спрямованої на її здійснення" [210, с.105]. Відображуючи стан особистості, який виникає на основі взаємодії її потреб та відповідної ситуації їхнього задоволення, установка забезпечує певну форму реагування, автоматичність та цілеспрямованість поведінки.

У музиканта-виконавця, за словами В.Медушевського, часто активізується *творча установка*, призначення якої полягає у "випереджаючому підключенні до сприйняття конкретного музичного твору тих галузей музичного та життєвого досвіду, які необхідні для повного та правильного розпізнання використаних засобів та осягнення художнього смислу" [150, с.180-181]. Музичні потреби учнів, на нашу думку, викликають комплексну установку на накопичення музично-естетичного досвіду в процесі сприйняття художніх творів, здійснення конкретно-предметної виконавської діяльності, залучення до музичної творчості.

Психолого-педагогічні дослідження доводять, що процес задоволення людиною своїх потреб пов'язаний із взаємодією з середовищем, використанням засобів та способів цієї взаємодії, що в кінцевому рахунку призводить до розвитку її особистісних, психічних та фізичних особливостей [217, с.68]. Сутністю музично-педагогічного процесу слід назвати задоволення потреб учнів у вираженні своїх думок та почуттів, набуття та удосконалення практичних навичок, збагачення музично-естетичного досвіду, що сприятиме їх духовному самовдосконаленню та самовираженню у творчому процесі виконання музики.

Для того, щоб стати фактором, що детермінує діяльність, музична потреба повинна трансформуватись у *мету*, точну визначеність засобів її досягнення. Мета має особистісний характер і є тим мотиваційним змістом свідомості, який людиною сприймається як безпосередній та найближчий результат її діяльності. Наявність мети у юних музикантів може виражатися у бажанні вивчити та виконати будь-який музичний твір, що перебільшує актуальний рівень їх можливостей, прагненні прийняти участь у престижному конкурсі чи концерті, досягти певних успіхів у навчанні, стати професійним музикантом та інше. Віддалена мета просто "навчитись грати на музичному інструменті" не може бути стимулом для дитини, викликати наплив енергії та працездатності, захопленість змістом навчання та самим процесом музично-виконавської творчості.

Спрямованість особистості школяра на усвідомлення мети діяльності забезпечується *інтересом* – важливим видом мотивації у формуванні та розвитку музичного мислення та виконавських навичок. Саме глибоке захоплення музикою робить дитину здатною до виконавської творчості, направляє й підтримує її інтелектуальну активність. Це підтверджують й слова Д.Кабалевського: "Інтерес до музики, захопленість музикою, любов до неї – обов'язкова умова для того, щоб вона широко розкрила і подарувала дітям свою красу, а також для того, щоб вона могла виконати свою виховну та пізнавальну роль..." [97, с.13].

Мотиваційна сила стійкого інтересу до музично-виконавської діяльності має також вирішальне значення для подолання завад і перешкод у навчанні. Докладний розгляд проблеми становлення інтересу школярів до музичного виконавства знаходимо у дисертаційному дослідженні Т.Кротової, де автор визначає означену якість як позитивно "забарвлену" та вибірково зверненість учня до цього виду діяльності, яка ґрунтується на усвідомленій потребі в музичному мистецтві і виявляється в прагненні відтворити художній образ музичного твору в реальному звучанні на інструменті [121, с.9].

З огляду на вищевикладене можемо стверджувати, що важливим завданням музичної педагогіки є виявлення та впровадження чинників, що оптимізують всі мотиваційні аспекти залучення учнів до музично-виконавської творчості.

Також необхідно враховувати, що опанування музичним інструментом потребує значного *вольового зусилля*, спрямованого у напрямку активізації слухомоторної координації та автоматизації ігрових рухів, вирішення технічних завдань, прагнення до самореалізації в процесі музично-виконавської діяльності. Воля – одна з функцій людської психіки, яка полягає у владі над собою, свідомому регулюванні своєї поведінки, здатності активно домагатися поставленої мети, переборюючи зовнішні та внутрішні перешкоди. В процесі навчальної діяльності вона виявляється у формі організованих дій, вчинків та поведінки як цілеспрямованість зусиль та наполегливість у долатті труднощів, довготривала концентрація на предметі діяльності, відповідальність за результат.

Вольовими рисами особистості визначаються відносно стійкі психічні утворення, до яких насамперед належать: цілеспрямованість – здатність особистості підкорити свою діяльність суспільно значущим цілям; активність та рішучість – здатність своєчасно приймати рішення та виконувати їх; витримка та самовладання – здатність стримувати психічну та фізичну активність, яка заважає досягненню мети; ретельність – старанне, систематичне та своєчасне виконання завдань; ініціативність – здатність включати творчість у виконання; сміливість – готовність долати труднощі; самостійність – впевненість в своїх силах, відповідальність та дисциплінованість – підкорення своїх дій певним правилам.

Вольова дія кожного, виконуючи дві взаємопов'язані функції – спонукальну та гальмуючу, є неповторною, оскільки відображає його індивідуальність та особливий стан нервово-психічного напруження. "Вольова дія – це у підсумку свідомо, цілеспрямована дія, через яку людина планово здійснює поставлену мету, підкорюючи свої імпульси свідомому контролю та змінюючи оточуючу дійсність у відповідності до свого задуму" [210, с.99].

Вольова організованість в діяльності музиканта-виконавця повинна розглядатися як необхідна якість виконання та як обов'язкова умова його праці. Саме завдяки вольовим зусиллям виробляються технічні навички, музичний твір в процесі його озвучення набуває яскравості, динамічності та ритмічної організованості. Без означеної властивості гра стає в'ялою, аморфною та

розпливчатою. Відповідно, підсилюючи і закріплюючи волюву сферу учня, педагог допомагає йому досягти значних результатів у навчанні.

Як висновок можемо констатувати, що ще один якісний бік музично-виконавської підготовки учнів позашкільного закладу представляє **мотиваційно-вольовий компонент**, котрий зумовлений особливістю спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності, змістом та спрямованістю музично-естетичних потреб, позитивним ставленням та інтересом до навчання, вольовими зусиллями у досягненні найвищого результату, прагненням до самовираження та самореалізації в процесі музично-виконавської творчості.

Беручи до уваги специфіку музично-виконавської діяльності, в якій реальне відтворення музичного твору на інструменті пов'язане з адекватними виконавськими діями, розвитком координаційно-рухових та творчих здібностей, предметом особливої турботи стають питання доцільного практичного застосування отриманих учнями знань, умінь і навичок, виховання творчої самостійності та здатності до саморегулювання власної виконавської поведінки. Тому цілком логічним нам видається виділення в структурі музично-виконавської підготовки учнів **практично-регулятивного компоненту**.

Проблемі формування ігрового апарату та піаністичних навичок, технічного розвитку виконавця присвячено чимало праць відомих науковців та педагогів-практиків. Це пов'язано з тим, що донесення художнього змісту музичного твору, символічно вираженого в його мовних засобах, різних фактурних формулах та метроритмічних сполученнях, певною мірою залежить від майстерності володіння адекватними виконавськими ресурсами та ігровими прийомами.

У вітчизняній музичній педагогіці поняття *виконавської майстерності* одним з перших конкретизував М.Давидов. За влучним висловом вченого, це "вільне володіння інструментом, собою, що забезпечує інтонаційно-сміслову інтерпретоване, одухотворене, емоційно-яскраве, артистичне, співтворче втілення музичного твору в реальному звучанні"[76, с.227]. Тобто, це явище комплексне та біфункціональне, пов'язане з використанням наявних знань для вибору і здійснення певного способу виконавських дій відповідно до поставленої мети.

Слід наголосити, що педагоги-музиканти неодноразово наголошували на важливості досягнення збалансованості між розвитком художньої свідомості та технічними можливостями виконавця. "Шлях до придбання доброї техніки веде не через велику кількість пальцевих вправ, а через музичні уявлення та музичні переживання, в якому виконавець відчуває відповідальність за кожний звук" [57, с.241]. Особливого значення взаємозв'язок технічного і художнього аспекту підготовки музиканта набуває в контексті вирішення проблеми творчого ставлення до виконавської діяльності, коли отриманий фонд знань та досвід практично-виконавських дій переходить у особистісне надбання, стає придатним для втілення художньо-образного змісту творів у реальному звучанні.

Зазначимо, що виконавська майстерність у музичному навчанні набувається шляхом органічного поєднання яскравості й образності музично-слухових уявлень з системою *практично-виконавських умінь та навичок*, що дозволяє втілювати засобами ігрового апарату будь-яку музично-творчу концепцію.

В широкому розумінні *уміння* носять узагальнений смисл та пронизують різні сфери людської діяльності, зумовлюючи можливість продуктивного усвідомленого виконання дій на основі набутих знань. Для музично-виконавської діяльності необхідними слід назвати уміння розбирати музичні тексти, працювати над технічними складнощами, користуючись засобами виконавської виразності створювати інтерпретаційну версію, транспонувати, імпровізувати.

Якщо уміння – це готовність до свідомих та точних дій, то *навички* – це автоматизовані уміння, які засвоєні під час неодноразового повторення. Вони викликають стереотипність умовних реакцій, здійснюються без участі свідомості, але під її контролем, надаючи можливість певною мірою керувати автоматизованими процесами. Оволодіння певними навичками пов'язується із індивідуальністю людини, її життєвим досвідом, загальним рівнем розвитку та робить її спроможною виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії.

Серед найбільш необхідних практично-виконавських навичок визначають моторно-технічні, аплікатурні та кінестетичні. При чому самі по собі накопичені

навички не мають цінності для результату музично-виконавської діяльності, важливого значення набуває їх адекватне та вміле застосовувати.

Враховуючи те, що ігровий апарат є частиною опорно-рухової системи людини, для успішного опанування ігрових навичок певну роль відіграють уроджені рухові біомеханічні здібності та анатоמו-фізіологічні його особливості. Досліджуючи питання розвитку художньої техніки піаніста, А.Бірмак підкреслює, що цей процес "є результатом доцільного та систематичного вироблення навичок на основі пристосування до природних функцій піаністичного апарату" [26, с.67]. Отже, під час навчання значна увага повинна приділятися оволодінню різними виконавськими прийомами на основі свободи та невимушеності ігрового апарату.

Взагалі, *ігровий апарат* визначається як центральна структура у формуванні виконавської майстерності музиканта, що інтегрує його професійні та особистісні якості, на ґрунті яких формуються технічний (слухові та моторні якості) та художній (емоційні та інтелектуальні якості) комплекси [9, с.150]. З огляду на це, головною метою технічного розвитку учнів слід визначити забезпечення умов, за яких ігровий апарат буде сприяти найкращому виконанню необхідної музичної задачі шляхом підкорення рухової системи виразності музичного матеріалу.

Науково доведено, що навички пов'язані з міцно закріпленим ланцюгом автоматизованих моторно-рухових актів та слугують базисом для формування уміння. На рівні музично-виконавської діяльності можемо визначити, що робота над художнім образом музичного твору потребує наявності необхідного багажу певних виконавських навичок. Завдяки накопиченню у достатній кількості останніх з'являється "технічна вмілість", яка, проходячи ряд стадій, трансформується у виконавську майстерність [258, с.143].

Іншими словами, виконавська майстерність включає всю сукупність засобів та прийомів, необхідних для втілення художньо-образного змісту музичних творів. Їх вибір цілком залежить від ясності уявлення звучання та доцільності ігрових рухів, що виникають на основі утворених умовно-рефлекторних зв'язків. Відповідно, своєчасне та цілеспрямоване формування виконавської майстерності насамперед залежить від збалансованості між розвитком художньої свідомості та

індивідуальними технічними можливостями юних вихованців та є однією з найважливіших умов їх художньо-творчого розвитку.

Також слід наголосити, що перехід отриманого фонду знань та досвіду практично-виконавських дій у формі набутих умінь та навичок в особистісне надбання учнів створює умови для самостійного їх застосування.

Самостійність – одна з провідних ознак особистості, що забезпечує її максимальний саморозвиток, визначає відповідальне ставлення до своїх вчинків, здатність діяти свідомо в будь-яких умовах, наполегливо досягати поставленої мети власними силами. Виховання самостійного продуктивного мислення, багатой фантазії, інтуїтивного відчуття образності дозволяє приймати рішення у найскладніших конкретно-ситуативних умовах. Загальновідома точка зору на самостійність К.Д.Ушинського як на основне завдання педагогічного процесу, що полягає у розвитку в учневі бажання засвоювати знання без допомоги викладача.

Опанування грою на музичному інструменті стає неможливим без цілеспрямованої роботи над набуттям навичок раціональної організації домашніх занять, розвитку активності та творчої ініціативи. Тому, необхідною умовою підвищення якісного аспекту музично-виконавської підготовки учнів слід назвати виховання *творчої самостійності*, що сприяє розвитку вміння орієнтуватись в незнайомому музичному матеріалі, допомагає правильно розшифрувати авторський текст, знаходити доцільні виконавські прийоми втілення художнього задуму. Говорячи словами Г.Нейгауза, головне завдання викладача полягає у тому, щоб як можна скоріше стати непотрібним учню, "привити йому ту самостійність мислення, методів роботи, самопізнання та вміння досягати мети, які називаються зрілістю, порогом, де починається майстерність" [167, с.147].

Крім придбання зазначених умінь та навичок, ефективність творчої праці музиканта-виконавця та особливий стан його естетичного задоволення залежить від здатності до *саморегулювання власної виконавської поведінки*. Означена якість передбачає можливість свідомо оцінювати результати музично-виконавської діяльності на основі об'єктивного сприймання реального звучання, знаходити текстові помилки в процесі розучування музичних творів, визначати доцільність

застосованих ігрових прийомів, передбачати як безпосередні, так і опосередковані наслідки своїх дій, порівнюючи їх з поставленими вимогами.

Вміння керувати комплексом своїх відчуттів, діями та станами також стає додатковим засобом стимулювання активності музиканта-виконавця та рішучим кроком до творчої роботи. З цього приводу варто навести слова П.Якобсона: "Щоб створювати твори мистецтва, людина спочатку повинна оволодіти особливим мистецтвом: керувати своїми психічними знаряддями настільки, щоб вони змогли стати знаряддями мистецтва" [276, с.81].

Свідоме регулювання власних дій забезпечується *самоконтролем*, що визначає особистісне ставлення людини до діяльності, забезпечує відповідність отриманих результатів поставленим меті. Вчені визначають такі види самоконтролю: попереджувачий (плануючий), що надає можливість мислено передбачати результати, аналізувати їх; коригуючий (поетапний), який співвідносить дії з наміченим планом; констатуючий (результативний), що спрямований на співвідношення досягнутого результату із загальною метою і тими конкретними завданнями, яким було підпорядковано дію [195, с.73].

Важливим коригувальним фактором під час виконання музичного твору слід назвати розвиненість слухового самоконтролю. Слухова активність призводить до виконавського слухання, при якому слух стимулює та контролює процес дозрівання та звукового втілення виконавського задуму [118, с.38].

В результаті синтезу внутрішньо слухових уявлень та самоконтролю виконавця відбувається *самооцінка*. Науково доведено, що адекватність, стійкість й глибина самооцінки визначає здібність особистості до об'єктивної оцінки своїх можливостей, особистісних якостей та досягнень (критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів та невдач). Цей складний продукт праці, пізнання і спілкування виступає необхідною внутрішньою умовою регуляції поведінки людини, визначає ефективність її діяльності та подальший розвиток [134, с.7-10].

Як бачимо, обов'язковою рисою саморегулювання музиканта-виконавця є постійне внутрішнє оцінювання отриманого звукового результату, що дає можливість виявляти недоліки, встановлювати їх причини та знаходити шляхи

подолання. Цей процес характеризується специфічною активністю людини, спрямованою на раціональне використання власних сил та можливостей.

Також важливого значення в процесі музично-виконавської підготовки набуває розвиток уміння до регуляції та коригування власного психічного стану в умовах сценічної діяльності, підвищеної відповідальності за результати власних виконавських дій, мобілізації внутрішніх зусиль для збереження навчальних досягнень. Мова йде про виховання *виконавського артистизму*, що відображає "здатність комунікативного впливу на публіку шляхом зовнішнього вираження артистом внутрішнього змісту художнього образу на основі сценічного перевтілення" [256, с.22] та забезпечує творчу самореалізацію особистості під час музично-виконавської діяльності.

Таким чином, зміст *практично-регулятивного компоненту* пов'язаний з формуванням *виконавської майстерності*, що включає комплекс практичних умінь та навичок, необхідних для втілення художніх явищ у звучанні, вихованням *творчої самостійності* та вмінням *самоорганізовувати виконавську поведінку*.

На основі викладеного матеріалу можемо констатувати, що процес музично-виконавської підготовки характеризується динамічною цілісністю. Робота над набуттям та удосконаленням виконавських навичок і вмінь знаходиться у нерозривному зв'язку з всебічним розвитком особистості, розширенням художньо-естетичного смаку та кругозору, формуванням музично-виконавського мислення, активізації пізнавальних та творчих сил. Виокремлення структурних компонентів носить умовно-теоретичний характер, оскільки вони, віддзеркалюючи інтелектуальну, емоційну, мотиваційно-вольову й креативну сфери особистості, перебувають у тісному взаємозв'язку та здійснюють комплексний й різнобічний вплив на результативність музичного навчання.

Проведений аналіз змістового наповнення визначених компонентів дозволяє виявити наявність у кожному з них творчої складової. Відповідно, поряд з їх формуванням, важливим стає спрямування навчально-виховного процесу на активізацію потенційних можливостей кожного суб'єкта навчання, розвиток його активно-творчого ставлення до музично-виконавської діяльності.

Графічне зображення структури музично-виконавської підготовки представлено на рис. 1.1.

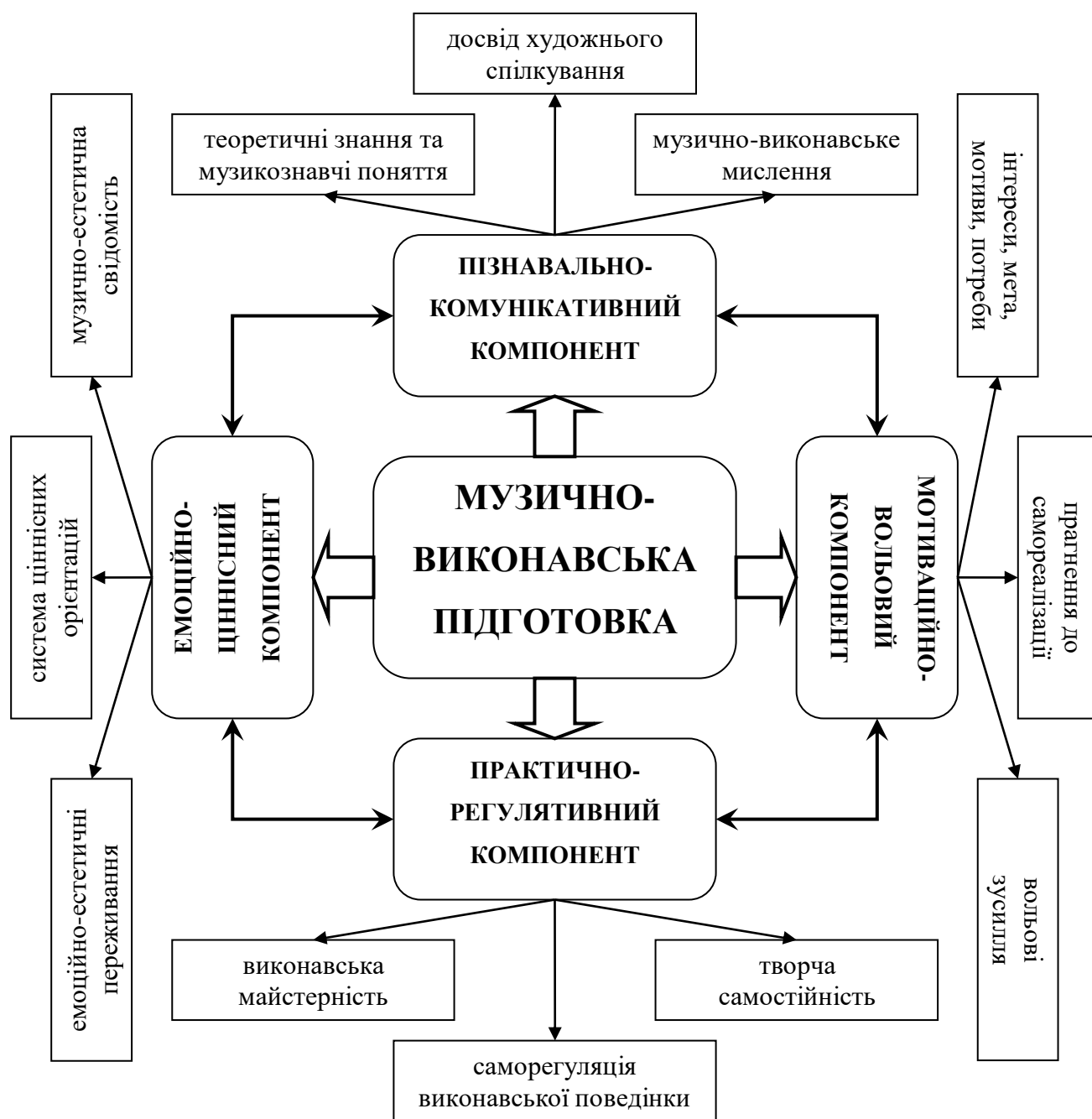


Рис. 1.1. Структура музично-виконавської підготовки учнів

Врахування сутності та структури музично-виконавської підготовки учнів забезпечує цілісність та творчу спрямованість музично-освітнього процесу, надає можливість акцентованого розвитку необхідних компонентів, відкриваючи перспективи ефективного педагогічного керівництва цим процесом.

1.3. Особливості музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти

Необхідною передумовою організації музично-виконавської підготовки учнів на якісно новому рівні стає усвідомлення особливостей її перебігу в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.

Зазначимо, що система позашкільної освіти в нашій державі має глибокі коріння та традиції. Формування уявлень про її сутність та значення відбувалось на основі розуміння об'єктивних закономірностей економічного й соціокультурного розвитку суспільства. Перші приклади діяльності позашкільних закладів пов'язуються із зусиллями просвітницьких товариств та педагогічною практикою С.Русової, Х.Алчевської, І.Огієнка, Б.Грінченка, Г.Ващенка, яким вдалося започаткувати певні форми позашкільного виховання, зробити їх не лише засобом передачі елементарних знань та навичок, а насамперед засобом формування гармонійної особистості. Надалі, впродовж тривалого історичного періоду, відбувалось становлення і юридичне оформлення позашкільних закладів, зростання їх мережі, розширення контингенту учнів, залучених до навчання, поступове перенесення саме у ці заклади мистецької освіти та сфери соціально-виховного впливу на особистість.

В час національного відродження позашкільна освіта проголошена невід'ємним компонентом освітньої структури та посідає особливе місце у соціокультурному становленні молоді. З боку держави приділяється значна увага щодо забезпечення її нормативно-правової бази, визначення належного місця в системі неперервної освіти, окреслення мети, основних завдань, актуальних та перспективних напрямів діяльності, що знайшло своє відображення у прийнятті Закону України "Про позашкільну освіту" та "Концепції позашкільної освіти й виховання". Зокрема, в зазначених документах наголошується, що система позашкільної освіти спрямована на розвиток здібностей та обдарувань учнів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному самовизначенні [189, с.7]. Цей процес не має фіксованих термінів завершення і

відбувається послідовно від створення умов, сприятливих для творчої діяльності до забезпечення співробітництва у творчому процесі, самостійної творчості [188].

Науковому осмисленню сутності позашкільної освіти, можливості створення соціально-виховного середовища у сфері дозвілля сприяє поява в останні десятиліття певної кількості вітчизняних досліджень. Науковці В.Берека, В.Войчук, Т.Дем'янюк, Р.Науменко, Н.Ганнусенко, Г.Пустовіт, Н.Литвінова, О.Сухомлинська, Т.Сущенко та інші висвітлюють історичні та соціокультурні передумови розвитку цієї галузі, методологічно обґрунтовують ефективність застосування оптимальних форм та педагогічних технологій організації навчально-виховного процесу, можливості його спрямування на реалізацію соціальних та психофізіологічних потреб людини [22; 45; 79; 55; 165; 197; 232].

Позашкільну освіту вчені визначають як науково обґрунтовану в логічній єдності, наступності і послідовності систему додаткових знань, умінь та навичок, що здобувають діти й молодь у позашкільних навчальних закладах різних типів у позаурочний час [198, с.15]. Це певна "соціокультурна технологія", що співвідносить педагогічні можливості з розвитком особистості й формує її індивідуальну здатність засвоювати соціокультурні цінності, відтворювати і примножувати їх у самостійній діяльності, поведінці, спілкуванні [55].

Позашкільний навчальний заклад є складовою системи позашкільної освіти, що надає знання, формує вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та її інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створює умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля учнів відповідно до їхніх здібностей, обдарувань та стану здоров'я [189, с.6]. Включення цих закладів до єдиної системи навчання і соціалізації молоді передбачає розширення взаємодії та поглиблення інтеграції виховних впливів з орієнтацією на загальнолюдські гуманні цінності, національну культуру та традиції, збагачення духовної сфери [188, с.26].

Сучасні позашкільні установи характеризуються дослідниками як центри духовного збагачення, спілкування учнів і педагогів у царині культури [55, с.40],

а також як соціальні інститути, що своєю організаційно-педагогічною та освітньо-виховною діяльністю сприяють розкриттю творчого потенціалу особистості шляхом участі в різних видах діяльності, професійному її самовизначенню [79, с.3]. Підкреслюється, що в них взаємодіють виховні впливи освітньої і соціально-культурної сфер, відбувається процес партнерського співробітництва, спрямований на розвиток індивідуальних характеристик особистості, здобуття творчого досвіду дозвільної діяльності [201, с.4].

За висновками вчених, освітньо-виховне середовище у позашкільних закладах наділене особливими "компенсаторними" рисами (В.Кушко), що стимулює активність особистості та надає їй свободу вибору, пробуджує сталий інтерес до гуманістичних цінностей культури, здатність засвоювати, відтворювати й примножувати їх у власній діяльності. Саме це середовище "має забезпечувати можливість кожній дитині, незалежно від її обдарувань та індивідуальних особливостей, знайти свою "екологічну нішу" для розвитку і становлення особистісної індивідуальності" [165, с.78].

У ґрунтовній праці Т.І.Сущенко зазначається, що головним напрямком позашкільної роботи є забезпечення процесу інтеграції як цілеспрямованого педагогічного впливу, так і впливу середовища на особистість, стимулювання розвитку суб'єктної позиції дитини у цьому процесі, регулювання оптимальних взаємин у системі "особистість – сім'я – школа – суспільство". Ефективність позашкільної освіти, на думку дослідниці, може бути досягнута лише за умови, коли позашкільні заклади стануть цілісними, гармонійними, освітньо-виховними комплексами, оскільки заняття в них природно "добудовують" незаповнені проміжки соціального становлення особистості, тобто найдієвіше впливають на безперервне й свідоме духовне вдосконалення та самовизначення дітей. Тому, педагогічний процес у позашкільному закладі слід розглядати як цілеспрямоване духовне взаємозбагачення педагогів і дітей в умовах комфортно-сприятливого клімату взаємовідносин та індивідуальної співтворчості [232, с.16-32].

Таким чином, *позашкільна освіта* як науково обґрунтована в логічній єдності, наступності і послідовності система додаткових знань, умінь та навичок,

що здобуваються у позашкільних навчальних закладах в позаурочний час, передбачає забезпечення вільного інтелектуального та духовного розвитку дітей, вироблення ними свого індивідуального стилю діяльності в умовах організації власної творчості. Її зміст базується на історично обумовлених традиціях національного виховання, особистісному замовленні дітей та їх батьків, визначається соціальними умовами, орієнтованістю на розвиток особистості, її підготовку до активної суспільно-державної діяльності та знаходиться в безпосередній залежності від сучасного розуміння освітнього процесу.

Оскільки серед основних завдань позашкільної освіти на перший план виступає створення комфортного психологічного мікроклімату для найповнішого розкриття здібностей особистості, важлива роль у цьому належить спеціально організованій навчально-виховній роботі. Загальновизнано, що навчально-виховний процес – це динамічна взаємодія викладачів та учнів, спрямована на стимулювання і організацію активної навчально-пізнавальної діяльності останніх з метою засвоєння ними системи наукових знань, практичних умінь та навичок. Лише внутрішня єдність його складових, відповідність інтересам та потребам життєдіяльності формує творчу особистість, здатну свідомо приймати участь в засвоєнні та відтворенні набутих знань.

Слід підкреслити, що *позашкільний навчально-виховний процес* здійснюється відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів учнів, їх вікових й психофізіологічних особливостей, відрізняється набагато складнішою структурою, значним розмаїттям форм організації та методів їх реалізації. Це специфічна, багатогранна, цілісна система, упорядкована сукупність взаємопов'язаних педагогічних методик і технологій, що створюють можливості широкого вибору змісту, форм і засобів освіти й виховання дітей і підлітків, забезпечують альтернативність у задоволенні духовних запитів особистості, її інтересів, пізнавальних та інтелектуальних можливостей на основі диференціації і індивідуалізації навчання та виховання [197, с.14].

Належна організація навчально-виховного процесу у позашкільному закладі сприяє цілеспрямованому та активному проведенню дозвілля, стає одним з

резервів підвищення якості та інтенсивності вирішення завдань суспільства з формування гармонійної особистості, її інтеграції в соціокультурне середовище.

Загальна спрямованість навчально-виховного процесу, його зміст, організаційні форми та методи закладені у дидактичних принципах навчання та виховання. Принцип (від лат. *principium* – основа, начало) означає вихідне положення, першорядне правило будь-якої діяльності, що виконує функцію обґрунтування її змісту або припису щодо порядку здійснення.

В основу здійснення позашкільної освіти покладені *принципи* гуманізації, демократизації, єдності загальнолюдських і національних цінностей, науковості і системності, безперервності, наступності та інтеграції, багатоукладності та варіативності, добровільності та доступності, самостійності і активності особистості, гармонізації родинної і суспільної освіти та виховання, практичного спрямування [45, с.86-88]. Творче застосування зазначених дидактичних принципів, які припускають різноманітне використання навчального матеріалу та різні шляхи його вивчення, а також пояснюються логікою педагогічного процесу, закономірними зв'язками між окремими його компонентами, дозволяє отримати оптимальний результат навчання, тобто досягнення кожним учнем реально можливого для нього в даний період рівня навченості, вихованості та розвитку.

Отже, *позашкільні заклади* – це навчально-виховні заклади, в яких організується змістовне дозвілля відповідно до здібностей та обдарувань кожного вихованця, надаються знання, формуються вміння та навички за інтересами, забезпечується інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовка до активної професійної та громадської діяльності. За умови належної організації освітнього процесу, що виходить не з зовнішньо поставлених і обумовлених цілей та завдань, а з загальногуманістичного підходу до особистості як суб'єкта власної діяльності, збалансованості загальнодержавних та особистісних інтересів, зазначені заклади стають справжніми осередками духовності, плекання творчої особистості, що характеризується високою духовно-естетичною культурою.

Розглянувши функціонування системи позашкільної освіти, зупинимось на сутності *позашкільної спеціалізованої освіти*.

Як вже наголошувалося, ствердження нових ідеалів становлення духовної культури людства, можливості реалізації гуманістичних принципів в педагогічному процесі та орієнтації на його творчу спрямованість пов'язано саме з мистецькою освітою. Мистецтво виступає одним з пріоритетних засобів соціокультурного становлення особистості (Ю.Афанасьєв, І.Зязюн), формування її духовного потенціалу (О.Олексюк), стає найбільш досконалою формою осмислення розвитку світу і передавання суспільству досвіду ставлення до нього, впливаючи на глибокі внутрішні начала людини (Л.Анучина). Це дає підстави говорити про виняткове значення мистецької освіти, яка спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури [211, с.29-30].

Вся система мистецької освіти в Україні ґрунтується на підготовці майбутнього митця чи аматора мистецтва у спеціалізованих загальноосвітніх та позашкільних закладах, де створюються умови для інтелектуального та духовного розвитку особистості, вироблення ціннісних орієнтирів і художніх переваг, активізації творчого потенціалу в процесі її залучення до виконавської діяльності.

Вивчаючи соціально-культурний аспект становлення інфраструктури мистецької освіти в Україні, її нормативно-правові засади, С.Волков стверджує, що на сучасному етапі мистецькі навчальні заклади отримують можливість підсилити вплив на оптимізацію культурних процесів в нашій державі, характер і динаміку її культурного розвитку, через них реалізуються актуальні завдання збереження духовного багатства нації, формується естетична культура особистості, її здатність сприймання, розуміння й оцінки прекрасного [46, с.5-6].

Згідно твердження науковця, "... мистецька освіта, формуючи духовну еліту нації, яка відіграє важливу роль у розв'язанні проблем державотворення, є основою духовного розвитку національної культури і виступає гарантом розвитку особистості" [46, с.37]. Вона перш за все повинна передбачати наскрізність і комплексність її підготовки до творчої діяльності, створювати необхідні передумови для постійного, інтенсивного руху і саморуху в освітній сфері.

Специфіка мистецької освіти, а відповідно і закладів, які її забезпечують, полягає у лише їй притаманній функції духовного виховання індивіда через розвиток його художньо-творчих здібностей, через творчу практику.

О.Верещак доводить, що нова парадигма освітнього процесу у сфері дозвілля та мистецтва ґрунтується на таких концептуальних позиціях:

- соціокультурна роль мистецької педагогіки дозвілля визначається на рівні актуалізуючого усвідомлення і відтворення особистістю здобутків культури, що стає невід'ємною складовою її життєтворчості;

- мистецька педагогіка дозвілля виступає як інтегративна система естетичної соціалізації;

- гуманізація мистецької педагогіки дозвілля спрямовує на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу виховання особистості в площині загальнолюдських цінностей;

- художньо-естетичне виховання в умовах організованого дозвілля здійснюється завдяки динамізації соціальних та особистісних потреб, інтересів, прагнень, здібностей на основі духовного потенціалу музичного мистецтва;

- художньо-практична діяльність у сфері дозвілля становить основу творчого розвитку особистості [41, с.32-33].

Варто зазначити, що сьогодні в Україні існує досить розвинена мережа спеціалізованих позашкільних закладів, діяльність яких з кожним роком набуває все більш різнобічного, комплексного характеру. Згідно державних нормативно-правових документів, вони мають назву *початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (школи естетичного виховання)* та покликані забезпечувати здійснення державних гарантій естетичного виховання, готувати підґрунтя для занять художньою творчістю, вибору професії в галузі культури та мистецтва, створювати позитивне виховне середовище та сприяти всебічному, гармонійному розвитку особистості, її творчої самореалізації у суспільстві [190, с. 2].

За визначенням О.Олексюк, спеціалізована позашкільна освіта являє собою процес та результат формування особистості в умовах середовища, що розвивається, а також надає інтелектуальні, психолого-педагогічні послуги на

основі вільного вибору та самовизначення [170, с.134]. Її місце та роль у духовно-творчому становленні дитини визначається яскраво вираженою систематичністю та послідовністю формуючих впливів, що виключає їх спонтанність; поглибленим диференційованим підходом, що дозволяє максимально враховувати індивідуальні здібності, інтереси дітей та створює передумови для змістовного педагогічного спілкування, оптимального вибору форм та методів; широкою пізнавальною спрямованістю, що забезпечується циклами навчальних дисциплін та різноманітними видами позанавчальної діяльності, котрі передбачають активні форми спілкування з музичним мистецтвом [69, с.11].

Значення початкової музичної освіти, що здобувається у спеціалізованих позашкільних закладах, обумовлено важливою роллю музичного мистецтва у розвитку підростаючого покоління. З цього приводу доречно згадати педагогічні міркування В.Сухомлинського: "Завдяки музиці в людині пробуджується уявлення про піднесене, величне, прекрасне не тільки у оточуючому світі, але й в самому собі. Музика – могутній засіб самовиховання" [230, с.83]. Відомий педагог-гуманіст був впевнений: "Якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо в звуках дитина відчує багатогранні відтінки людських почуттів, вона підніметься на такий щабель культури, який не може бути досягнутий будь-якими іншими засобами" [230, с.84].

Прилучення дітей та молоді до культурного спадку суспільства в галузі музичного мистецтва створює можливість для розвитку їх духовних та пізнавальних здібностей, вироблення власних ціннісних орієнтирів і художніх переваг, розкриття внутрішнього багатства та активізації творчого потенціалу. Повноцінне здійснення та результативність цього процесу значно зростають за умови перенесення акцентів із засвоєння необхідних знань, умінь та навичок на їх використання для особистісного розвитку кожного суб'єкта навчання.

Відтак, серед *основних завдань початкової музичної освіти* можна визначити: залучення до активної музичної діяльності широкого кола школярів, формування їх естетичних смаків та оцінного судження, навчання гри на музичному інструменті, розвиток музично-творчих здібностей, виховання

культурної людини, яка має підвищені потреби в галузі музичного мистецтва та може при бажанні перейти до професійного навчання.

Враховуючи синтетичний характер художньої діяльності варто зазначити, що процеси музичного навчання та виховання органічно взаємопов'язані. З енциклопедичних джерел з'ясовано, що музичне виховання являє собою цілеспрямований і систематичний розвиток музичної культури та музичних здібностей особистості, виховання емоційного відгуку на музику, розуміння та глибокого переживання її художньо-образного змісту. Музичне навчання розглядається як процес засвоєння знань, вмінь та навичок, необхідних для здійснення будь-якої музичної діяльності, що створює найкращі можливості для становлення творчої особистості [161, с. 755-786]. Результати музичного навчання та виховання мають забезпечувати художньо-естетичну компетентність особистості (Л.Масол), її готовність до самостійного пізнання мистецьких цінностей, здатність свідомо приймати участь у їх засвоєнні та примноженні.

З огляду на це, важливим стає з'ясування змісту музичної освіти та об'єктивних закономірностей його засвоєння.

Зміст освіти є невід'ємним і визначальним компонентом навчально-виховного процесу. Це педагогічно інтерпретований та науково обумовлений досвід передачі від покоління до покоління спеціально відібраних знань, способів діяльності, що втілюються у результаті їх засвоєння в уміння та навички, досвід творчої діяльності, цінності та відношення, які у сукупності забезпечать різнобічні якості особистості, її інтелектуальний, моральний, естетичний, емоційний та фізичний розвиток [191, с.77].

В різні періоди розвитку суспільства зміст освіти зазнавав якісних змін під впливом різних чинників: соціально-економічних відносин, рівня розвитку виробництва, науки, техніки і культури, становлення педагогічної теорії відповідно до мети й завдань виховання підростаючого покоління. В час переходу до високотехнологічного суспільства, сучасна науково-педагогічна думка концентрується навколо проблеми оновлення змісту освіти, активного пошуку та впровадження нових форм організації навчально-виховного процесу з

метою його удосконалення. Цим питанням присвятили свої дослідження відомі науковці А.Алексюк, І.Аносов, Ю.Бабанський, О.Корсакова, В.Ледньов, І.Підласий, С.Подмазін, М.Скаткін, М.Шуєва-Філатова.

За висновками вчених, зміст сучасної освіти ґрунтується на особистісних інтересах, потребах дитини, включає цілісну, гуманістично орієнтовану систему знань, способів та досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного відношення до дійсності, засвоєння якого забезпечує формування творчої особистості, підготовленої до самореалізації у полікультурному світовому просторі.

Зміст музичної освіти зорієнтований на формування педагогічно доцільної системи музичних знань, умінь та навичок в єдності з досвідом музично-творчої діяльності та включає вивчення різних пластів музичної культури (фольклор, духовна, класична та сучасна музика); пізнання закономірностей виникнення та розвитку музичного мистецтва на основі інтонаційної, жанрової та стильової природи музики; вивчення основних засобів музичної виразності, які формують емоційно-образне та свідоме сприйняття музики; діяльнісне засвоєння музичного мистецтва через хорове та інструментальне виконавство, імпровізацію [170, с.86].

З педагогічної літератури відомо, що засвоєння змісту навчання є складним процесом, в якому виокремлюються такі компоненти: сприйняття, осмислення, закріплення та застосування на практиці. Кожний з них має свій специфічний склад дії, тому їх розглядають як певну процесуальну послідовність відносно незалежних складових. Підкреслимо, що характер засвоєння залежить від рівня організації освітнього процесу, а його ефективність забезпечується об'єктивним контролем досягнутого результату. Іншими словами, чим більший обсяг навчального матеріалу, поглиблення його естетичної та соціальної спрямованості, тим більше зусиль потребується для його засвоєння та тим вищою стає інтенсивність та результативність навчання.

Крім того, зазначений процес має східчасту, рівневу структуру, а саме: *розуміння* – процес і результат пізнавальної діяльності, основою якого є установлення зв'язку нових знань з раніше засвоєними; *розпізнавання* – передбачає відтворення інформації з опорою на внутрішній досвід;

репродуктивний рівень – самостійне відтворення знань, а також уміння їх застосовувати у типовій ситуації; *продуктивний рівень* – відтворення знань з елементами перетворення, застосування їх у видозміненій ситуації та *творчий рівень* – містить відтворення знань з елементами кодування, трансформації, а також їх застосування у нестандартній ситуації [141, с.186].

Таким чином, цілеспрямоване формування здатності відчувати, розуміти музику пробуджує до активної музичної діяльності, а засвоєння системи знань, вмінь та навичок в процесі спеціально організованого навчання дозволяє її здійснювати. Цей процес відбувається від елементарного образно-слухового уявлення, через практичну діяльність з накопичення навичок та вмінь до оволодіння знанням як здібності його активного творчого застосування. Цілісне засвоєння змісту музичної освіти дозволяє школярам отримати різнобічні знання в галузі мистецтва та сформувати свої естетично-оцінні судження; бути здатними до самореалізації у творчому процесі виконання та інтерпретації музики.

Підсумовуючи вищевикладене приходимо до висновку, що ***позашкільна спеціалізована освіта*** в галузі музичного мистецтва - це цілісна педагогічно адаптована система знань, способів діяльності інтелектуального та практичного характеру, котра спрямована на виховання гармонійної особистості завдяки комплексному розвитку її індивідуальних якостей та музично-творчих здібностей, формуванню естетичної свідомості та виконавської культури, що в кінцевому рахунку забезпечує творчу самореалізацію в процесі різноманітної музичної діяльності. Її зміст повинен відповідати соціальному замовленню суспільства, передбачати єдність теоретичної та практичної складової, творчий характер та особистісну значимість для юних вихованців засвоєваних знань, умінь та навичок, враховувати реальні можливості індивідуального розвитку кожного в атмосфері творчості та співробітництва.

Розглянемо особливості здійснення музично-виконавської підготовки учнів спеціалізованого позашкільного закладу.

Насамперед важливо зазначити, що мистецька освіта характеризується безперервністю та концептуальною єдністю всього навчально-виховного процесу

в системі школа-училище-ВУЗ. Відповідно, за державними школами естетичного виховання закріплений статус початкової ланки професійної музичної освіти. Разом з тим з практики відомо, що лише невелика кількість учнів у подальшому обирає шлях професійного музиканта. Для основної маси дітей залучення до співтворчості та інтелектуального діалогу під час засвоєння мистецьких цінностей стає потужним фактором розвитку особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання та розуміння художніх образів, задоволення потреб у творчій самореалізації та духовному вдосконаленні.

Отже, головна особливість музично-виконавської підготовки в закладах позашкільної спеціалізованої освіти обумовлена їх біфункціональністю, оскільки вони надають можливість масового охоплення початковою музичною освітою дітей з урахуванням їхніх здібностей і творчих нахилів, а також створюють фундамент професійної мистецької освіти.

Не можливо не враховувати і той факт, що навчання в цих закладах здійснюється на добровільних засадах, а його тривалість становить 6-8 років залежно від специфіки обраного музичного інструменту. Згідно з Типовими навчальними планами, затвердженими Міністерством культури і туризму України (2006 р.), основу освітнього процесу складають такі предмети як музичний інструмент, сольфеджіо, українська та світова музична література, колективне музикування, предмет за вибором (ансамбль, акомпанемент, читання з листа, композиція). Кожна із вищеназваних дисциплін характеризується своєрідністю тих конкретних завдань, які вона вирішує у сфері початкової музичної освіти, має чітко визначену мету, предмет вивчення, логіку та структуру побудови, спрямованість на практичне застосування. Результативність навчання досягається шляхом поєднання змісту теоретичних та виконавських дисциплін, що зумовлено єдністю музичного матеріалу та різноманітними формами спілкування з ним.

Звичайно, що найважливішою ланкою в процесі музично-виконавської підготовки учнів виступає опанування грою на музичному інструменті, де фокусуються, збагачуються та знаходять практичне застосування всі набуті знання. Під час творчої взаємодії з художнім матеріалом школярі залучаються до

вищих духовних цінностей світу, через переживання та співтворчість в ході реалізації авторського задуму в них виробляються власні життєві орієнтири, формуються навички та вміння, пов'язані з такими видами музичної діяльності як сприйняття, розучування та виконання, творче музикування. Зазначений процес базується на комплексному асоціативно-образному уявленні художнього образу музичного твору та створює оптимальні умови для систематичного отримання різноманітної художньої інформації.

Розвиток учнів у виконавському класі здійснюється у таких взаємопов'язаних напрямках: *емоційному* – шляхом розширення асоціативного фонду, формування естетично-оцінних суджень та здатності до чуттєвого переживання образного змісту музичних творів; *інтелектуальному* – завдяки накопиченню музично-теоретичної інформації, осмисленому відношенню до музичних явищ та змістовному осягненню тексту музичних творів; *виконавському (технічному)* – через практичне оперування знаннями, вміннями та навичками при наявності набутого комплексу технічної майстерності.

Головним завданням викладача слід назвати допомогу учню у пізнанні специфіки художнього відображення дійсності, осмисленні закономірностей музичної мови та виразових можливостей її засобів, розумінні жанрово-стилістичних характеристик творів, що вивчаються. Особливої турботи потребує розвиток музичного мислення та технічної майстерності, виховання артистизму в органічній єдності з формуванням особистісних рис юного музиканта.

Враховуючи те, що музичне виконавство є синтезом розкриття об'єктивного змісту музики та суб'єктивного творчого ставлення до неї виконавця, процес музично-виконавської підготовки не може бути стандартизованим, а повинен спиратись на застосування індивідуальної методики. Тому, для забезпечення ефективності навчання гри на музичних інструментах історично склалась індивідуальна форма проведення занять, яка передбачає тісний міжособистісний контакт викладача та учня, створення позитивного виховного середовища, можливість диференційованого підходу до кожної дитини з урахуванням загальнокультурного та інтелектуального її рівня розвитку.

Необхідно сказати, що цілеспрямована організація музичного навчання у виконавському класі суттєво відрізняється від загальновідомих освітніх засад та підпорядковуються таким принципам:

- єдності емоційного та свідомого, що обумовлений специфікою музичного мистецтва та особливостями його сприйняття;

- єдності художнього та технічного, який ґрунтується на тому, що виконавська діяльність потребує відповідних навичок та вмінь, оволодіння якими стає засобом для досягнення художнього виконання музичного твору

- єдності розвитку ладового, ритмічного почуття та відчуття форми, що лежить в основі різних видів музичної діяльності, формує уявлення про принципи розвитку музики, виразність елементів музичної мови [123, с.18-19].

Набуття та удосконалення виконавських навичок відбувається у неподільному зв'язку з всебічним розвитком особистості дитини, розширенням її художнього кругозору, формуванням особистісного, естетично-оцінного ставлення до музичних явищ, активізацією пізнавальних та творчих сил під час залучення до різних форм художньо-творчої діяльності.

Виходячи з того, що освітній процес перш за все пов'язаний з роботою над окремими музичними творами, головним носієм змісту навчального пізнання, відповідно до поставлених педагогічних задач, виступає навчально-виконавський репертуар. Його побудова в період творчого становлення юного виконавця є найбільш відповідальним компонентом педагогічного процесу, потребує від викладача обширних знань фортепіанної літератури, вміння прогнозувати міру успішності засвоєння музичного твору, передбачає використання варіативного підходу з метою адаптації його до здібностей та можливостей кожного учня.

Принциповою позицією щодо вибору музичних творів стає художня цінність та доступність їх емоційно-образного змісту для дитячого розуміння, забезпечення відповідного обсягу та жанрово-стильової різноманітності репертуару, його компонування за принципом поступового ускладнення художньо-виконавських завдань відповідно до рівня музично-теоретичної та віртуозно-технічної підготовки школяра.

Педагогічна доцільність репертуару перш за все враховується під час складання індивідуального плану учня, в якому простежується і прогнозується розвиток останнього протягом всього терміну музичного навчання. При цьому важливо, щоб методично обґрунтований обсяг навчального навантаження відповідав таким вимогам: цілісності, збалансованості, наступності, перспективності, динамічності.

Резюмуючи викладене, слід сказати, що досягнення успіху у навчанні юних музикантів великою мірою обумовлено відповідністю педагогічних ідей та методичних позицій викладача, під творчим керівництвом якого відбувається оволодіння музично-виконавським мистецтвом.

Доцільно також наголосити, що ефективність музично-виконавської підготовки учнів залежить від впливу та взаємодії певних суб'єктивних та об'єктивних факторів (рис. 1.2).

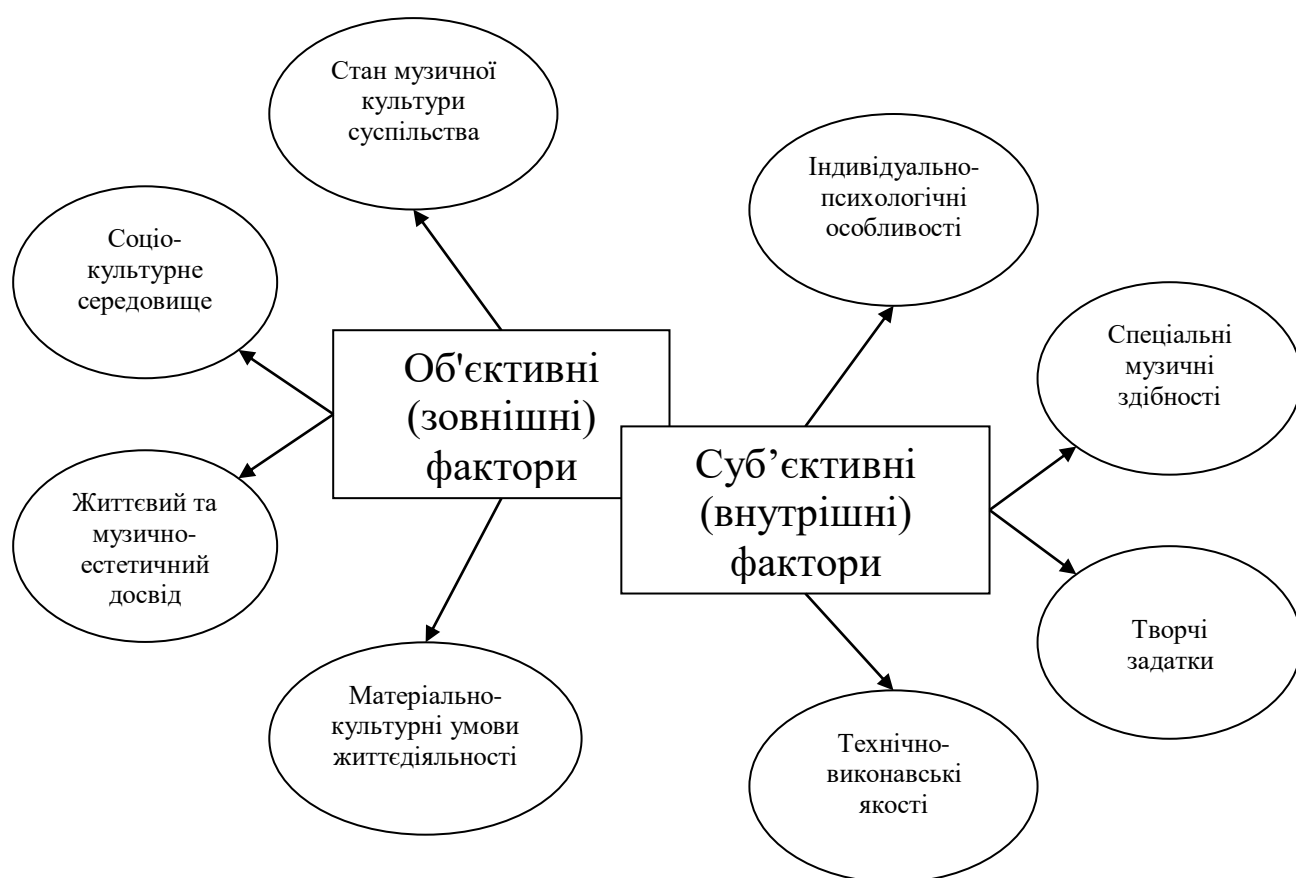


Рис. 1.2. Фактори впливу на ефективність музично-виконавської підготовки

До *об'єктивних (зовнішніх) факторів* слід віднести перш за все стан існуючої музичної культури суспільства, що позначається на наявності достатніх каналів розповсюдження художніх цінностей, пропагування музичного мистецтва, зацікавленість з боку держави творчими здобутками юних вихованців. Також неабиякого значення набуває оточуюче соціокультурне середовище, до якого належить сім'я, школа, друзі, вуличні контакти, засоби масової інформації.

Ще одним суттєвим фактором стає набутий учнем протягом свого розвитку життєвий та музично-естетичний досвід, що виражається в отриманих музично-слухових враженнях, звичках, вміннях та навичках здійснювати будь-яку діяльність, доводити її до кінцевого результату. Крім того, на рівень підготовки учнів впливають матеріально-культурні умови їх життєдіяльності, тобто стан матеріального забезпечення сім'ї, наявність комфортних умов та якісного музичного інструменту для самостійних домашніх занять.

До *суб'єктивних (внутрішніх) факторів*, що впливають на здійснення процесу музично-виконавської підготовки учнів, належать спеціальні музичні здібності, індивідуально-психологічні особливості людини, творчі задатки, а також природні технічно-виконавські якості. Зупинимось на них детальніше.

Загальновідомо, що якісним показником готовності до музично-виконавської діяльності є розвинуті спеціальні музичні здібності особистості, які забезпечують успішність занять та визначаються самою природою музики. Значний вклад в дослідження питань природи музичних здібностей внесли роботи С.Рубінштейна, Б.Теплова, К.Тарасової, С.Науменко, Л.Бочкарьова та ін.

Характеризуючи спеціальні музичні здібності в їх якісно своєрідному співвідношенні, Б.Теплов довів, що одні здібності можуть компенсуватись іншими, більш розвинутими, за умови забезпечення взаємозв'язку між різними видами діяльності у навчанні. Загалом, згідно досліджень вченого, музикальність виступає індивідуально-психологічною характеристикою особистості, залежить від її певних анатомо-фізіологічних особливостей та включає емоційний відгук на музику, чуття ладу, чуття ритму та музичний слух [240]. К.Тарасова представляє структуру музичних здібностей як утворення з двох підструктур: емоціональність

відгуку на музику та пізнавальні музичні здібності, а саме: сенсорні (мелодійні, тембральні, динамічні та гармонійні компоненти музичного слуху, чуття ритму) й інтелектуальні (музичне мислення в єдності його репродуктивного та продуктивного компонентів, музична уява), музична пам'ять [234, с. 26-27].

У розгляді значущих для виконавської діяльності музичних здібностей цікавою та прийнятною нам представляється точка зору Л.Баренбойма, на думку якого музикальність є тим "елементарним музичним комплексом", що включає п'ять основних складових: переживання музики, музичний слух, почуття музичного ритму, вміння зосереджено "спостерігати" за плинністю музики, навички та вміння її читати [16, с.229].

Підкреслимо, що музично-виконавська діяльність як один з найскладніших видів художньої діяльності, вимагає певного рівня розумового розвитку, скоординованої роботи всіх психічних процесів людини та бездоганної узгодженості фізичних рухів. Відповідно, до індивідуально-психологічних особливостей, від яких залежить якісне засвоєння музичних знань, умінь та практично-виконавських навичок, належать психомоторні здібності, емоційно-вольові якості, розумові процеси. Ці генетичні ознаки виявляються в якісних показниках художньо-образного сприймання і переживання музики, інтелектуально-аналітичного осмислення та об'єктивного оцінювання музичної інформації, в активності, різнобічності і глибині музичного мислення на рівні усвідомлення сутності музичних творів, їх художньої образності.

Необхідним аспектом для забезпечення ефективності музичного навчання також є творчі задатки, які характеризують здатність особистості до творчих виявів під час сприймання та відтворення музики за допомогою уявлень, уяви, асоціацій, натхнення, фантазії, дозволяють виявляти особистісну позицію до творів мистецтва, самостійно організовувати пізнавально-репетиційну діяльність, надають можливість поринати у творче самопочуття в умовах прилюдного сценічного виступу.

Крім цього, для успіху навчання гри на фортепіано необхідні особливі технічно-виконавські якості, що мають природне походження у вигляді анатомо-

фізіологічних задатків і виявляються у особливостях виконавського апарату, його рухливості, моториці, в оптимальній координації та пластичності рухів, швидкості реакції шляхом відповідних дій.

Лише за умови врахування зазначених факторів можливо переорієнтувати зміст музичного навчання на художньо-цілісне осягнення музичного мистецтва.

Як висновок можемо констатувати, що музично-виконавська підготовка учнів – це цілісний, складний процес, який базується на гуманістичному особистісно-орієнтованому підході, закономірностях функціонування музично-виконавського мистецтва, застосуванні відповідних організаційно-методичних засобів для реалізації поставлених педагогічних завдань та в результаті повинен забезпечувати всебічний художньо-творчий розвиток школярів.

Особливість здійснення зазначеного процесу у навчально-виховній практиці спеціалізованих позашкільних закладів обумовлена їх біфункціональністю, тобто єдністю загального музично-естетичного виховання школярів та початкової фахової підготовки майбутнього музиканта-професіонала, добровільним характером та довготривалим часом перебігу в умовах дозвілля, комплексним вивченням предметів теоретичного та виконавського циклів, індивідуальною спрямованістю занять та навчально-виконавського репертуару, суб'єктивними переживаннями під час здійснення музично-творчої діяльності (рис. 1.3).

Разом з тим зазначимо, що проблема пошуку відповідного організаційно-методичного забезпечення процесу музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти потребує свого вирішення. Аналіз реального стану педагогічної практики свідчить про загострення суперечностей між потребами гуманістично-естетичного спрямування навчально-виховного процесу та існуючими умовами його організації; між визнанням значення мистецької освіти як важливої складової реалізації сутнісних сил людини, внутрішнього багатства й творчого потенціалу та формальним підходом до її здійснення; між розумінням музично-інструментального навчання як синкретичного цілісного процесу та традиційним відокремленим викладанням музично-теоретичних та виконавських дисциплін.

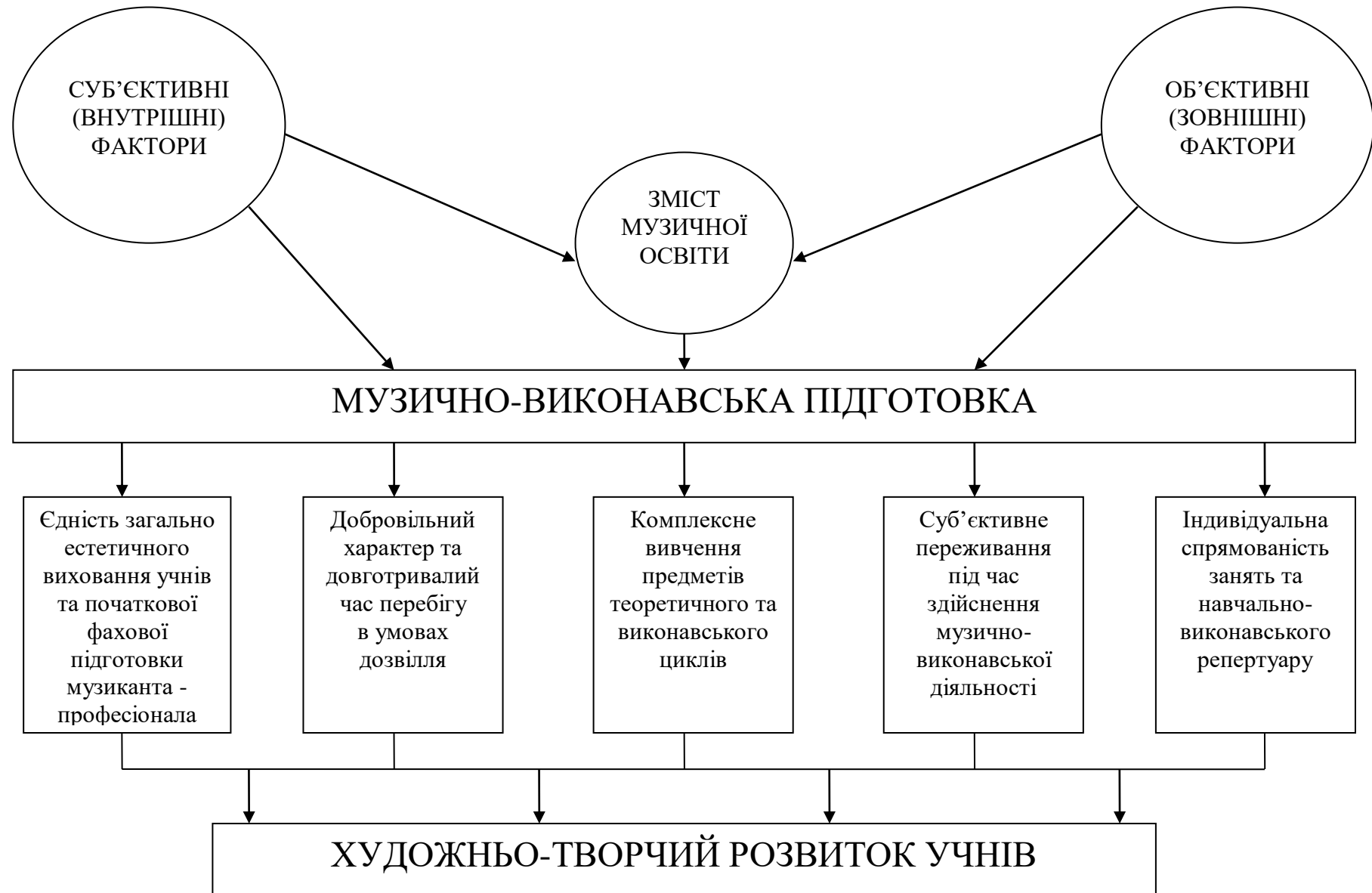


Рис. 1.3. Особливості музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти

Крім того, за висновками В.Горлинського, зниження рівня музичної освіти спричиняється цілим комплексом об'єктивних та суб'єктивних, соціально та індивідуально-особистісних причин: розповсюдженням педагогічного консерватизму, дотриманням значною частиною викладачів звичних прийомів та способів навчальної роботи; пасивністю та інертністю учнів у навчально-освітньому процесі; недостатньою розробленістю методологічних основ розвивального навчання, дефіцитом науково-практичних досліджень, пов'язаних з проблемою особистісно-професійної еволюції учнів по завершенню ними формального терміну музичного навчання [63, с.43].

На нашу думку, досягнення нової якості музично-виконавської підготовки значною мірою залежить від єдності змістового та процесуального компонентів освітньої системи, що потребує забезпечення цілісного пізнання музичного мистецтва, пробудження прихованих внутрішніх сил особистості, здатної до творчого та осмисленого застосування всієї суми знань, умінь та навичок, отриманих під час навчання, поглиблення духовно-творчих орієнтацій та перенесення акценту з вивчення музичних творів на їх використання як засобу художньо-творчого розвитку школярів. Ґрунтуючись на здобутках світової виконавсько-педагогічної школи та методико-практичних знахідках вітчизняних музикантів, визначимо принципові позиції в підходах до даної проблеми.

Перш за все слід підкреслити, що **удосконалення** музично-виконавської підготовки, виходячи зі значення слова "удосконалення" як зміни в чому-небудь у бік поліпшення [40, с.1287], пов'язане з досягненням найкращого результату та максимальної ефективності навчання за рахунок *оптимізації* педагогічного процесу, тобто добору, обґрунтування й реалізації системи заходів, що дозволяє отримати максимально можливі для конкретних умов навчально-виховні результати при мінімально необхідних витратах часу і зусиль як учнів так і викладачів [15, с. 11], а також його *інтенсифікації* – мобілізації, максимального використання резервних можливостей учасників педагогічного процесу, не допускаючи перевищення фізіологічних та психолого-педагогічних норм напруги їх фізичних та духовно-творчих здібностей [8, с.195-197].

На основі узагальнення опрацьованих науково-теоретичних джерел та власного педагогічного досвіду, нами визначені *методичні засади* організації музичного навчання учнів інструментального класу спеціалізованого позашкільного закладу (слово "засада" тлумачиться як основа, головне на чому ґрунтується здійснення будь-якого процесу [40, с.325]), на основі яких має відбуватись удосконалення процесу їх музично-виконавської підготовки.

Такими засадами виступають:

- забезпечення особистісно-розвивального характеру музично-освітнього процесу, що уможливить розкриття індивідуальності кожного суб'єкта навчання, задоволення його різноманітних музичних інтересів та потреб;
- організація цілісного осягнення учнями музичного мистецтва на основі єдності змісту виконавських та теоретичних дисциплін;
- стимулювання учнів до активної та цілеспрямованої участі в різних видах музичної діяльності, що сприятиме динамічному переходу набутих знань, умінь та навичок в особистісне надбання кожного;
- спрямування процесу навчання на формування активно-творчого ставлення учнів до музично-виконавської діяльності шляхом розвитку інтерпретаційних умінь та вивільнення власних творчих можливостей у процесі її здійснення.

Розглянемо більш детально зміст вищевикладених положень, які складають концептуальну основу нашого дослідження.

Як вже наголошувалося, в педагогічній теорії та практиці останні роки ознаменувалися поступовою зміною ціннісних орієнтацій. Найголовнішою метою науковцями визначається перенесення акценту із масових педагогічних явищ на особистість дитини, визначення можливостей та обставин її індивідуального розвитку, ставлення до неї як до свідомого суб'єкта навчально-виховної взаємодії.

І це закономірно, адже від народження людина несе в собі риси своєрідності своєї особистості, що проявляється в особливостях темпераменту, характеру, в специфіці інтересів, в якості психологічних процесів, в особливостях діяльності, творчості. Згідно з вченням В.Мерліна, сукупність індивідуальних властивостей людини є різними рівнями великої ієрархічної саморегульованої системи,

названої ним "інтегральною індивідуальністю"[151, с.195]. Саме ця система у своїй цілісності, на думку науковця, а не лише окремі її рівні, визначає успішність людини в тій чи іншій спеціальній діяльності.

З огляду на це, побудова навчально-виховного процесу позашкільного закладу повинна бути орієнтована на розкриття індивідуальної можливості перспективного зростання кожної особистості у процесі навчання, її інтенсивну позицію, самостійне здобуття нового досвіду, розвиток власних пізнавальних та особистісних здібностей, пробудження сталого інтересу до гуманістичних цінностей культури та створення найсприятливіших умов для їх засвоєння.

Досліджуючи педагогіку дозвілля, А.Воловик слушно зауважує, що "повноцінним навчально-виховний процес є тільки в тому випадку, коли він виходить не з зовнішньо поставлених і обумовлених цілей та завдань, а з загальногуманістичного підходу до особистості як суб'єкта власної діяльності, спонукуваної особистими потребами й інтересами" [48, с.51].

Індивідуальний підхід перш за все має на меті максимальне врахування особливостей мислення, сприймання, мови, пам'яті кожної дитини, її темпераменту та характеру, стрижневих мотивів, інтересів та духовних потреб. Але, як зазначає Г.Костюк, завдання індивідуального підходу до учнів не зводяться тільки до того, щоб пристосувати навчання до їх індивідуальних особливостей. Важливо впливати на формування цих особливостей, "...відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів кожного, усувати негативні індивідуальні риси..." [115, с.449].

Серед загальних завдань музично-виконавської підготовки на перший план виступає реалізація особистісно-розвивальної функції освітнього процесу, що передбачає виділення учня в якості головного суб'єкта навчання, розвиток його індивідуальності. Тим більше, що сама музична діяльність, "... як реалізоване, актуальне відношення індивіда до музики в своїй основі передбачає домінуючу роль суб'єктивного фактору як джерела її існування" [233, с 57].

Особливо важливим врахування суб'єктної домінанти стає під час залучення учнів до музично-виконавської творчості. Адже музичний твір

пізнається та відтворюється кожним школярем на рівні його художнього світогляду, емоційних "ресурсів", творчої уяви, музичних здібностей та спеціальної техніки, тобто в міру обдарованості та набутих знань. Викладач має всіляко підтримувати навіть найменші зачатки специфічного, характерного саме для цього учня реагування на художні явища, вбачати індивідуальні особливості їх опанування, що ґрунтується на глибокому вивченні його особистості.

Слушною з цього приводу є думка О.Ростовського про те, що учні не повинні виступати в ролі об'єкта педагогічних впливів, а бути активними суб'єктами навчального процесу, що у власній діяльності, відповідно до своїх вікових та індивідуальних особливостей відкривають дійсність, відтворену в музиці, по-своєму сприймаючи і переживаючи її [208, с.3].

Тобто, в центрі навчального процесу має опинитися учень з його здібностями, можливостями, потребами та музично-естетичними перевагами, що зумовлює методологічну переорієнтацію музично-виконавської підготовки від технологічної моделі до особистісно-розвивальної, передбачає створення умов для найповнішого розкриття індивідуальних можливостей кожної дитини.

Враховуючи вищевикладене підкреслимо, що *спрямованість музично-виконавської підготовки на розкриття індивідуальності кожного суб'єкта навчання, забезпечення його різноманітних потреб та можливості самореалізовуватися у культурно-освітньому просторі* є принциповим положенням для підвищення ефективності музичного навчання.

Разом з тим зазначимо, що для реалізації методики навчання, побудованої на основі синтезу знань та практичних дій, домінуючого значення набуває *цілісність* педагогічного процесу. Саме вона стає на протиположності розгалуженій його предметно-диференційованій структурі, роздрібненості отриманих учнями знань, умінь та практично-виконавських навичок.

Загально визнано, що об'єднання в ціле розрізнених частин та елементів будь-якої системи підвищує рівень її організованості, збільшує об'єм та інтенсивність взаємозв'язків. В науково-педагогічній літературі цілісність розглядається як синтетична якість педагогічного процесу, що характеризує

найвищий рівень його розвитку, результат стимулюючих свідомих дій та діяльності суб'єктів, які в ньому функціонують [217, с.206]. За рахунок руху і розвитку певної системи, в якому зростає число та інтенсивність взаємодії елементів, посилюється їх взаємний зв'язок й зменшується відносна самостійність по відношенню один до одного, відбувається підвищення ефективності навчально-виховного процесу [6, с.53]. Важливу роль при цьому відіграють міжпредметні зв'язки, які, за свідченням Г.Біленького, І.Зверева, П.Кулагіна, В.Максимової, певним чином долають протиріччя, що існують між розрізненими знаннями з окремих предметів і необхідністю синтезу цих знань, їх комплексного застосування на практиці [140, с.37].

Але головним методологічним феноменом забезпечення цілісності змісту освіти слід назвати втілення *інтеграційних процесів*. В енциклопедичних джерелах поняття "інтеграція" (від лат. *integratio* – відновлення, поповнення, цілий) трактується як "доцільне об'єднування та координація дій різних частин цілісної системи", тобто як поняття, що означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин системи в одне ціле, а також як процес, що веде до такого стану [40, с.401].

У педагогічному процесі інтеграція постає необхідною умовою оволодіння новим способом мислення та діяльності гуманістично-естетичної спрямованості, тому повинна здійснюватись на основі спільності педагогічних задач. Її механізм міститься в природі людського мислення, розвивається від синкретизму через диференціацію до синтезу та стає рушійною силою утворення системних знань. Встановлення зв'язків між різними формами розумових процесів та предметних дій забезпечує цілісність діяльності людини, стимулює успішність досягнення вищих навчальних результатів, розкриває більші можливості самостійно-творчого використання набутих знань, умінь та навичок, переводить навчання з екстенсивного на інтенсивний шлях.

Як зазначає А.Карпов, інтегроване знання - це "синтезований в пізнавальній практиці комплекс амбівалентних продуктів раціонального і позараціонального мислення та сприйняття, що асимілюється психікою у вигляді цілої системи з

узгодженою структурою та міжоб'єктивною динамікою та проявляється як пропущена через особистість єдність теоретичного й практичного досвіду людини в її внутрішній та зовнішній свідомій і безсвідомій активності" [100, с. 85].

Сутність інтеграції в освіті, її форми та види детально досліджені у працях С.Гончаренко, В.Загвязінського, М.Іванчук, В.Моштука, Ю.Мальованого, О.Савченко. Зокрема, дидактичними умовами впровадження інтегрованого підходу визначаються: наявність спільних цілей навчання, реалізація спільних принципів та методів навчання, наявність спільних об'єктів для засвоєння, використання єдиних понять та термінів, забезпечення єдиної логіки засвоєння навчальної інформації [160, с.11].

Щодо мистецької освіти, інтеграція трактується як специфічна форма вирішення художньо-творчих задач у педагогічному процесі, котра дозволяє перейти від набору розрізнених знань про музичну, художню культуру до цілісного уявлення про світ, епоху, культуру, явища, більш об'ємному живому світосприйняттю на художньо-образній основі [264, с.66].

Звідси стає зрозумілим, що ефективність музично-виконавської підготовки залежить не тільки від якості викладення кожного окремого предмету, а, насамперед, від взаємоузгодженості їх змісту, оптимального врахування навчально-виховних задач, адекватної побудови та відбору музичного матеріалу. Цей висновок має важливе методологічне значення, оскільки забезпечує встановлення внутрішніх зв'язків в процесі пізнання музичного мистецтва.

Особливого значення набуває взаємозв'язок виконавських та музично-теоретичних дисциплін, що допомагає більш цілісно досягнути сутність музичних явищ, спрямувати процес навчання на розвиток здібності узагальнювати музичні закономірності та співтворче розшифровувати зміст музичних творів.

Тому перспективною стає така організація музично-виконавської підготовки, де відбуватиметься систематичне та послідовне засвоєння учнями музично-теоретичної інформації та практично-виконавських вмінь, формування естетичного відношення до музики, розвиток загальних, музичних та творчих здібностей у їх нерозривній єдності. Наявність цього комплексу переорієнтовує

зміст навчання на цілісне осягнення музичного мистецтва, формує уміння художньої інтерпретації, розвиває здатність школярів до самореалізації та націлює їх на якісно нові досягнення у галузі музичного виконавства.

Відповідно, ефективність музичного навчання безпосередньо залежить від *організації цілісного осягнення учнями музичного мистецтва на основі єдності змісту виконавських та теоретичних дисциплін за рахунок впровадження у навчально-виховний процес інтегрованого підходу.*

Ще одним значущим фактором для проведення музично-виконавської підготовки учнів на належному рівні, на нашу думку, є використання різних видів музичної діяльності в їх комплексній взаємодії.

Діяльність пов'язана з творчим перетворенням оточуючої дійсності та є загальнолюдською ознакою, в якій розкривається і формується особистість, виявляється її активність, спрямованість на досягнення свідомо заданих цілей. Виконання людиною будь-якої діяльності потребує її інформаційного забезпечення, адекватності, точності і повнота якого в більшості випадків є показником її ефективності. Основним результатом діяльності стають зміни, що відбуваються в суб'єкті в наслідок її здійснення, але найбільший позитивний вплив на людину, за свідченням психологів, може зробити лише та діяльність, яка має для неї "особистісний смисл" (О.Леонтьев). Отже, організація провідного типу діяльності виступає основною умовою, що сприяє цілеспрямованому впливу на особистість, формуванню у неї необхідної ієрархії якостей.

Разом з тим слід визнати, що хоча будь-яка діяльність містить всі необхідні компоненти для засвоєння відповідних знань та навичок, один її вид не може замінити всі інші. Тому дослідниками підкреслюється доцільність комплексного використання різних видів діяльності (перцептивної, пізнавальної, практичної, ігрової, комунікативної, творчої), які створюють єдність взаємодіючих частин, спрямованих на вирішення основних завдань освітнього процесу.

Безсумнівно, що закономірності музичного мистецтва також доцільно пізнавати специфічними засобами різних видів музичної діяльності, кожен з яких у загальній системі музичного навчання та виховання має свої переваги. Їх

комплексне використання позитивно впливає на зміну мотивів та потреб особистості, значно збагачує образно-асоціативне мислення, пробуджує духовні сили, розширює коло практичної діяльності, дозволяє підтримувати інтерес до мистецтва, переключати увагу, зменшувати розумові та фізичні перевтомлення.

За словами Л.Школяр, під видами *музичної діяльності* слід розуміти діяльність композитора, виконавця і слухача, яку на музичних заняттях учні повинні здійснювати у нерозривній триєдності, оскільки вони відображають необхідні умови існування музичного мистецтва. Саме в цій триєдності, на думку вченої, закладена логіка розгортання музично-художньої діяльності як цілісного явища в єдності її процесу та результату [237, с.69]. Але формальна наявність на уроці різних видів діяльності, фіксування постійної зовнішньої зайнятості учнів ще не означає, що здійснюється їх повноцінний художньо-творчий розвиток.

В.Холоденко стверджує, що розвиток здібностей та набуття різноманітних навичок в одному виді музичної діяльності позитивно позначається на успішності всіх інших та сприяє розвитку творчої активності. Автор дослідження пропонує таку класифікацію основних видів музичної діяльності:

- сприйняття музики (слухання музики, апперцепція) - здатність чути й переживати зміст музики як художньо-образне відображення дійсності;
- виконання музики (відтворювання та інтерпретація музичного твору) - вираження виконавцем свого розуміння образного змісту та вияву суб'єктивності виконавця через суб'єктивну сутність авторського тексту;
- створення музики (музично-творча діяльність) та імпровізація - мистецтво мислити та виконувати одночасно;
- музично-теоретична діяльність – засвоєння та усвідомлення музикознавчих знань, переосмислення власного досвіду [255, с.75-76].

На нашу думку, цілеспрямоване залучення учнів інструментального класу до участі у різних видах музичної діяльності забезпечує розвиток загальних і спеціальних вмінь та навичок, збагачення досвіду музично-творчої діяльності, прийомів музичного мислення, виховання емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва. Тобто, лише у комплексній взаємодії сприйняття кращих

зразків музичного мистецтва, оцінювання їх художньої-змістовної сутності та аналізу конструктивно-логічної побудови, розуміння та засвоєння необхідної історико-теоретичної інформації, розучування та виконавського опрацювання музичних творів, а також залучення до творчого музикування відбувається динамічний перехід знань, умінь та виконавських навичок школярів в особистісне надбання кожного, підвищується рівень їх художньо-творчого розвитку. Суттєвою умовою успіху при цьому стає органічний зв'язок та пропорційність в розвитку навичок та вмінь, які відповідають кожному з названих видів діяльності.

Таким чином, досягнення внутрішньої цілісності процесу музично-виконавської підготовки залежить від *забезпечення активної та цілеспрямованої участі учнів у різноманітній музичній діяльності, що сприятиме динамічному переходу знань, умінь та навичок в їх особистісне надбання.*

Більш глибоке вивчення даної проблеми привело нас до висновку, що дійовим засобом удосконалення музично-виконавської підготовки учнів може стати спрямування навчально-виховного процесу позашкільного закладу на *активізацію творчого потенціалу кожного суб'єкта навчання.*

Дослідження сутності творчості здійснюється вченими у різних галузях науки, що слугує доказом інтересу до цього феномену та зумовлює різноаспектні визначення зазначеного поняття. Провідним у характеристиці творчості виступає діяльнісно-процесуальний підхід з конкретно вираженим кінцевим результатом, де творчість розглядається як механізм розвитку та взаємодія, що веде до нього (Я.Пономарьов), як процес створення, відкриття чогось нового (В.Моляко), як діяльність, у результаті якої створюється щось принципово нове (І.Волков), як особистісно-орієнтована розвивальна взаємодія суб'єктів (С.Сисоєва).

Більшість з науковців зазначають, що творчість є особистісним дериватом інтелекту, базується на розвинених мисленні та уяві. Відповідно, вони визначають творчу особистість через її інтелектуальну активність та творче мислення, наголошуючи при цьому на спеціальній організації провідного типу діяльності як важливої умови для формування необхідної ієрархії якостей (.Д. Богоявленська, Н.Кичук, Н.Лейтес, В.Роменець). По-різному визначаючи структуру творчого

процесу, дослідники підкреслюють важливість не лише результатів творчості, а насамперед тих змін, яких зазнає суб'єкт творчої діяльності (зрушення в психічному розвитку, зміна характерологічних особливостей і творчих умінь).

Важливою для нашого дослідження стала думка І.Беха про те, що творчість є "найвищим суспільним проявом людини, її духовною вершиною і життєвою цінністю... Це сфера її справжньої свободи і розкнутості як індивідуальності. Тому суб'єктивну привабливість вільного творіння кожна дитина має неодмінно відчувати і пережити у своїй життєдіяльності якомога раніше" [25, с.264].

Слід підкреслити, що внутрішнім потягом до творчості стає особливий динамізм усіх якостей і властивостей особистості, здатних реалізуватися у конкретному творчому акті. Саме цей динамізм, як інтегральна цілісність природних та соціальних сил людини, визначається у науковій літературі як *творчий потенціал*, за допомогою якого реалізується наявна і можлива діяльність у формі праці, пізнанні та спілкуванні [107, с.34]. Являючись функціональною характеристикою особистості, творчий потенціал відрізняється проникаючою спроможністю, за рахунок чого впливає на всі сторони життєдіяльності людини та виступає дієвим чинником її саморозвитку. Структурно він визначається основними формами прояву психіки людини, такими як пізнавальні (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уявлення, уява, увага) та емоційно-вольові (почуття, воля) процеси, психічні стани (інтерес, переконання), якості (направленість, темперамент, характер) [50, с.50].

Реалізація творчого потенціалу тісно пов'язана з внутрішньою активністю, яка притаманна кожній людині та є наслідком природної потреби в нових враженнях і діях (Н.Посталюк, Н.Кичук). З позиції педагогічного мислення активність – це "здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища і самої себе на основі засвоєння багатств матеріальної і духовної культури" [61, с.21]. Творча активність мобілізує інтелектуальні, фізичні, вольові та моральні сили учня на виконання поставлених завдань. Її рівень, стійкість та довготривалість залежать від суб'єктивної позиції особистості [47, с.7].

Музично-виконавська діяльність найбільше сприяє активізації потенційних можливостей особистості, оскільки її здійснення передбачає вирішення художніх та технічних завдань високого рівня складності, потребує активності виконавської волі, сфери емоційно-сміслових переживань, стимулює висловлювання власної думки, розвиток самостійності та творчої ініціативності. Зокрема, Т.Шевченко підкреслює значну роль творчої активності піаніста у процесі роботи над музичними творами для забезпечення найвищої результативності навчання [262].

Перехід від репродуктивного рівня виконавської діяльності через пошуковий до активно-творчого детермінує розвиток *інтерпретаційних умінь*, що інтегрують в собі емоційний стан учня, його творчу фантазію, уяву, слухомоторні навички, особистісний життєвий і музичний досвід, передбачають здатність до безпосереднього осягнення змістовної сутності музичних творів, вільного оперування виконавськими засобами реалізації художньої концепції. Здійснення цілеспрямованого та послідовного залучення учнів до активної творчо-пошукової діяльності, набуття відповідних вмінь та навичок щодо творчого вирішення виконавських завдань перетворює процес гри на музичному інструменті у особистісно значиму подію. При такій організації роботи поступово здійснюється становлення властивостей і якостей, які є складовими творчої особистості, розвивається її здатність до самореалізації засобами музичного мистецтва.

Відповідно, *ефективність музично-виконавської підготовки значно зростає, якщо цей процес зорієнтувати на формування активно-творчого ставлення учнів до музично-виконавської діяльності шляхом розвитку інтерпретаційних умінь та вивільнення власних творчих можливостей в процесі її здійснення*. Це стає можливим завдяки поглибленню духовно-творчих орієнтацій пізнання музичного мистецтва та перенесення акценту з вивчення музичних творів на їх використання як засобу художньо-творчого розвитку учнів.

Підсумовуючи викладене зазначимо, що лише в органічному поєднанні та пропорційній збалансованості розглянуті нами методичні позиції можуть забезпечити ефективність процесу музично-виконавської підготовки учнів спеціалізованого позашкільного закладу.

Висновки до першого розділу

Історичний розвиток музичної педагогіки характеризується постійними інтенсивними пошуками можливостей удосконалення загальної музично-естетичної та професійної освіти. На сучасному етапі актуальність цих пошуків пов'язана з переорієнтуванням змісту освіти на гуманізацію та відродження національно-історичних традицій, виховання людини, здатної виробити власну позицію у житті, зберігати і примножувати культурно-мистецькі надбання нації.

В процесі дослідження з'ясовано, що багатоскладова комплексна природа музичного мистецтва зумовлювала змінність поглядів педагогів різних поколінь на процес музично-інструментального навчання. Зміст, рівень, форми та методи останнього закладалися протягом тривалого історичного періоду, знаходячись в прямій залежності від накопичення суспільного духовно-естетичного досвіду, розвитку інструментального виконавства та теоретичного осмислення його закономірностей, визначалися роллю музичного мистецтва в житті суспільства, національною специфікою, пануючими загальнопедагогічними ідеями.

На межі тисячоліть зміст музичної освіти набуває суттєвого переосмислення та ґрунтується на засадах загальнолюдських і національних мистецьких цінностей, науковості та систематичності знань, їх значущості для соціокультурного та духовно-творчого становлення людини. Головними орієнтирами насамперед стають питання формування особистісного, емоційно-естетичного ставлення до творів музичного мистецтва, володіння широким спектром художньо-естетичних, історико-теоретичних знань, інтерпретаційних умінь та практично-виконавських навичок, застосування набутого творчого досвіду в особистому та соціальному житті.

Відповідно, здійснення музично-виконавської підготовки учнів на новому якісному рівні потребує створення цілісної організаційно-методичної системи, заснованої на художньо-творчих традиціях зарубіжної та вітчизняної музичної педагогіки, а також використання інноваційних форм та методів навчання.

Проведений аналіз науково-теоретичного матеріалу з проблеми дослідження дозволив конкретизувати сутність музично-виконавської підготовки

як процесу цілеспрямованого пізнання явищ музичного мистецтва, формування естетичних поглядів, освоєння способів музичної діяльності та як результату, що характеризується певним рівнем художньо-творчого розвитку особистості.

Обґрунтована в дослідженні структура музично-виконавської підготовки включає чотири взаємопов'язані компоненти, а саме: пізнавально-комунікативний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-вольовий та практично-регулятивний. Врахування їх змістового наповнення та функціонального значення забезпечує цілісність та творчу спрямованість музичного навчання, дозволяє визначати умови успішної реалізації основних освітніх завдань та націлювати учнів на досягнення найвищого виконавського результату.

Узагальнення проаналізованого матеріалу дало змогу визначити, що особлива роль у вихованні підростаючого покоління сьогодні належить спеціалізованим позашкільним закладам. З'ясовано, що особливість здійснення музично-виконавської підготовки в них обумовлена їх біфункціональністю, тобто єдністю загального музично-естетичного виховання учнів та початкової фахової підготовки майбутнього музиканта-професіонала; добровільним характером та довготривалим часом перебігу в умовах дозвілля; комплексним вивченням теоретичних та виконавських дисциплін; індивідуальною спрямованістю занять та навчально-виконавського репертуару; суб'єктивними переживаннями під час здійснення музично-творчої діяльності. Визначено, що важливою умовою досягнення ефективності цього процесу є врахування впливу об'єктивних та суб'єктивних факторів, а також застосування відповідних організаційно-методичних засобів для реалізації поставлених педагогічних завдань.

Осмислення виявлених проблем дозволило визначити методичні засади організації музичного навчання, покликаною забезпечити систематичне засвоєння музично-теоретичної інформації та художньо-виконавських умінь, формування естетичного відношення до музики, комплексний розвиток загальних та музично-творчих здібностей. Окреслені засади стали основними вихідними положеннями для створення методики удосконалення музично-виконавської підготовки, зорієнтованої на художньо-творчий розвиток школярів.

РОЗДІЛ 2

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

2.1. Діагностика сучасного стану музично-виконавської підготовки учнів спеціалізованого позашкільного закладу

Дослідно-експериментальна робота проводилась в умовах природного перебігу навчально-виховного процесу спеціалізованого позашкільного закладу у відповідності до сформованої мети і завдань дослідження та включала три послідовних етапи: *констатувальний, формувальний та контрольний*.

Експериментальною базою дослідження стали ДМШ №2 м. Вінниця, ДМШ №3 м. Івано-Франківськ, ДМШ м. Тульчин Вінницької обл., школа мистецтв Деснянського р-ну м. Київ. Різними формами дослідно-експериментальної роботи було охоплено 645 респондентів, з яких 370 учнів, 95 батьків, 180 викладачів.

Безпосередньо проведенню експерименту передувала певна теоретична робота, під час якої, на основі аналізу психолого-педагогічної, музикознавчої та науково-методичної літератури з обраної проблематики, були визначені основні теоретико-методологічні основи дослідження, що дало змогу розробити методику експериментальної роботи та провести її на відповідному рівні.

З метою з'ясування реального стану музично-виконавської підготовки учнів протягом 2003-2004 років проводився *констатувальний експеримент*, котрий спрямовувався на вирішення таких завдань:

- встановити й науково обґрунтувати діагностичні критерії та показники сформованості структурних компонентів музично-виконавської підготовки учнів;
- на основі аналізу нормативних документів з'ясувати необхідний програмний обсяг знань, умінь та навичок з теоретичних та виконавських дисциплін, а також виявити наявність взаємозв'язку цих дисциплін у навчально-виховній практиці спеціалізованого позашкільного закладу;

- провести діагностування учнів на різних етапах навчання, виявити їх ставлення до музично-виконавської діяльності та зафіксувати результати останньої на контрольних прослуховуваннях;

- враховуючи дані педагогічного спостереження, у відповідності до встановлених критеріїв та їх діагностичних показників з'ясувати існуючий у навчально-виховній практиці спеціалізованих позашкільних закладів рівень якості музично-виконавської підготовки учнів.

Перш за все, для отримання об'єктивних і вірогідних даних експерименту була розроблена методика *педагогічної діагностики*.

Педагогічна діагностика – це з'ясування умов та обставин, у яких протікає освітній процес, визначення й аргументування певного стану рівня здібностей, знань, конкретних умінь та навичок суб'єкта навчання з метою його подальшого змінювання, отримання чіткого уявлення про причини, що сприяють чи перешкоджають досягненню накреслених результатів.

Крім традиційних контролю, перевірки, оцінки знань і умінь, вона включає їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого отримання результатів навчальної діяльності.

За твердженням Є.Александрова, зміст педагогічної діагностичної методики ґрунтується на визначенні параметрів особистості, що являють інтерес у конкретному навчально-виховному процесі, розробці та використанні адекватних діагностичних засобів, прогнозуванні характеру інтерпретації отриманих даних, способу встановлення взаємозв'язку між висновками, зробленими на основі діагностичної методики та сучасною науково-методичною базою, що дозволяє адекватно вибудувати та організувати навчально-виховний процес [2, с.39].

Суть музично-педагогічної діагностики Е.Ткач вбачає у дослідженні й педагогічному аналізі індивідуальних особливостей особистості учня, якісного рівня його розвитку та здатності до розв'язання навчальних завдань. Структура цього процесу, на думку науковця, являє собою систему взаємопов'язаних елементів, котрі спираються на послідовно пройдені педагогом ступені пізнання учня - від безпосереднього сприйняття, що допомагає виявити причинно-

наслідкові зв'язки й залежності всіх його музично-виконавських проявів - до розкриття цілісної особистості, відображеної у психолого-педагогічній характеристиці учня на кожному етапі його розвитку [243, с.44].

Отже, чітка система діагностування розвитку учнів визначається дослідниками як важливий чинник керування навчально-виховним процесом, один з дієвих засобів підвищення його ефективності та результативності.

Розроблена нами діагностична методика включала ряд методів, поєднання яких спиралось на певну логіку та мало забезпечити об'єктивність й різнобічність результатів експериментальної роботи, а саме: вивчення документації позашкільного закладу, спостереження за ходом навчально-виховного процесу у класі спеціального інструменту, анкетування, опитування та бесіди, музичне тестування, творчі завдання, аналіз концертно-виконавської діяльності учнів, метод кількісної та якісної обробки отриманих даних.

Діагностичні зрізи проводились на індивідуальних заняттях по класу фортепіано, під час виступів учнів на контрольних прослуховуваннях, а також в спеціально створених умовах за допомогою вищеназваних методів. В ролі педагогічних експертів виступили провідні викладачі спеціалізованих позашкільних закладів, які отримали відповідні інструкції щодо організації, проведення і оцінювання результатів експерименту. Автор дослідження, окрім здійснення загального керівництва, обробки та аналізу результатів дослідження, працювала безпосередньо з учнями в класі спеціального фортепіано.

Основним завданням під час проведення діагностичних зрізів стало встановлення міри ефективності нині діючої системи музично-виконавської підготовки учнів з різними музичними здібностями та успіхами у навчанні.

При цьому ми дотримувались таких вимог:

- врахування особливостей музичної освіти в умовах спеціалізованого позашкільного закладу, об'єктивності та цілісності вивчення процесу музично-виконавської підготовки учнів відповідно до мети і завдань дослідження;

- поєднання та комплексне використання різних методів дослідження, а також залучення до участі у запланованих формах експериментальної роботи

значної кількості різних категорій респондентів, що мають безпосереднє відношення до визначеної проблеми;

- створення доброзичливої атмосфери в процесі дослідно-експериментальної роботи, врахування вікових, індивідуально-психологічних особливостей учнів, залучених до неї.

Все це допомогло отримати достовірну інформацію про фактичний стан музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти до початку та під час проведення експериментального дослідження, зосередити увагу на окремих недоліках та простежити динаміку позитивних змін.

Відповідно до першого завдання констатувального етапу дослідження, з орієнтацією на визначений нами зміст музично-виконавської підготовки в умовах позашкільної спеціалізованої освіти та її структурно-компонентний склад, були виділені й науково обґрунтовані *критерії* та їх *діагностичні показники*.

Під поняттям "критерій" (з грец. – засіб, переконання, мірило), стосовно педагогічних явищ, мається на увазі об'єктивна ознака, на основі якої виробляється порівняльна оцінка, визначення або класифікація процесів, що вивчаються [191, с.158]. Виходячи з аналізу й узагальнення психолого-педагогічної та музикознавчої літератури, нами були встановлені такі критерії якості музично-виконавської підготовки учнів: пізнавально-комунікативний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-вольовий та практично-регулятивний.

Пізнавально-комунікативний критерій відображає змістову наповненість музично-освітнього процесу та дозволяє виявити міцність, системність, усвідомленість історико-теоретичних знань, здатність до їх практичного застосування під час аналітичного та виконавського опрацювання музичних творів. Означений критерій характеризує також сформованість особистісного досвіду художнього спілкування з музичним мистецтвом, здатність до вербальної характеристики власних емоційно-естетичних вражень, активність в процесі обговорення та аналізу музичних творів у єдності розуміння їх художньо-образного змісту та конструктивно-логічної побудови.

Для виявлення цього критерію були визначені відповідні показники:

- рівень засвоєння історико-теоретичних знань та музикознавчих понять, здатність гнучко та вільно оперувати ними у нових умовах;
- точність та грамотність прочитання нотного тексту, ступінь розуміння художньо-змістовної сутності та жанрово-стильових особливостей твору;
- міра усвідомлення музично-виконавської діяльності як акту комунікації, тобто передавання смислової інформації певної художньої цінності;
- стійкість пізнавального інтересу та прагнення до самостійної творчо-пошукової діяльності.

Емоційно-ціннісний критерій базується на чуттєвому змісті музичної інформації й характеризує здатність особистості до емоційно-естетичного переживання в процесі пізнання, сприйняття та виконання творів музичного мистецтва, її готовність до самопізнання своїх художньо-естетичних вражень, відображає розвиненість музично-естетичної свідомості та можливість адекватної ціннісної оцінки результатів музично-виконавської діяльності. Провідними показниками, завдяки яким фіксуються названі аспекти, виступають:

- адекватність емоційних реакцій художньо-образному змісту музичних творів під час їх сприйняття та відтворення;
- змістовність та емоційна забарвленість системи естетичних суджень, розвиненість художнього кругозору та естетичного смаку;
- ступінь прояву ціннісного ставлення до музичного мистецтва, вироблення оцінних суджень щодо власних виконавських результатів;
- вияв особистого ставлення до музичного твору, прагнення до передавання його художньо-образного змісту в процесі виконавської діяльності на основі емоційно-естетичного переживання.

Мотиваційно-вольовий критерій дозволяє виявити розвиток мотиваційної сфери особистості у всій багатоманітності її установок, цілей, інтересів та потреб, розкриває ставлення до музично-виконавської діяльності, вміння самоорганізувати свої заняття за інструментом, характеризує цілеспрямованість зусиль у доланні труднощів під час розучування музичних творів, прагнення до самореалізації в процесі виконавської творчості.

Показниками цього критерію стали:

- стійкість інтересу до музичного навчання, зміст та спрямованість музично-естетичних потреб;
- прагнення до опанування грою на музичному інструменті, довготривалість концентрації уваги і зосередженості на предметі діяльності;
- характер ставлення учнів до виконавської діяльності, переживання власних успіхів та невдач, прояв активності та наполегливості у досягненні найкращого виконавського результату;
- спроможність цілісного охоплення музичного твору та його технічного відпрацювання, здатність до самореалізації у музично-виконавській творчості.

Практично-регулятивний критерій відображає готовність учнів до включення в активні форми музичної діяльності, усвідомлення своєї участі в них, можливість практичного використання знань, умінь та навичок у самостійній роботі, вміння обирати доцільні ігрові прийоми в процесі вирішення художніх завдань, контролювати та коригувати власну виконавську поведінку.

Розробка показників вираження цього критерію відповідала нашому розумінню художньої техніки, що включає органічний зв'язок набутого комплексу виконавської майстерності з ідейно-емоційним змістом музичного твору, добру слухомоторну координацію, розвиненість та активність ігрового апарату, естрадно-сценічні якості. Відповідно, показниками були визначені:

- готовність до включення у різні види музично-творчої діяльності, самостійного застосування набутих знань, умінь та навичок;
- володіння комплексом способів роботи з нотним текстом, вміння знаходити текстові та технологічні помилки в процесі розучування творів;
- здатність до технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні, прояву творчої самостійності та ініціативності у реалізації власних музичних ідей;
- рівень саморегулювання власної виконавської поведінки під час домашніх занять та концертного виступу.

Загальна критеріальна структура представлена у табл. 2.1.

Критерії та показники якості музично-виконавської підготовки учнів

№	КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
1	Пізнавально-комунікативний	<ol style="list-style-type: none"> 1. рівень засвоєння історико-теоретичних знань та музикознавчих понять, здатність гнучко та вільно оперувати ними у нових умовах; 2. точність та грамотність прочитання нотного тексту, ступінь розуміння художньо-змістовної сутності та жанрово-стильових особливостей твору; 3. міра усвідомлення музично-виконавської діяльності як акту комунікації, тобто передавання смислової інформації певної художньої цінності; 4. стійкість пізнавального інтересу та прагнення до самостійної творчо-пошукової діяльності.
2	Емоційно-ціннісний	<ol style="list-style-type: none"> 1. адекватність емоційних реакцій художньо-образному змісту музичних творів під час їх сприйняття та відтворення; 2. змістовність та емоційна забарвленість естетичних суджень, розвиненість художнього кругозору та естетичного смаку; 3. ступінь прояву ціннісного ставлення до музичного мистецтва, вироблення оцінних суджень щодо власних виконавських результатів; 4. вияв особистого ставлення до музичного твору, прагнення до передачі його художньо-образного змісту в процесі виконавської діяльності.
3	Мотиваційно-вольовий	<ol style="list-style-type: none"> 1. стійкість інтересу до музичного навчання, зміст та спрямованість музично-естетичних потреб; 2. прагнення до опанування грою на музичному інструменті, довготривалість концентрації уваги і зосередженості на предметі діяльності; 3. характер ставлення учнів до виконавської діяльності, переживання власних успіхів та невдач, прояв активності та наполегливості у досягненні найкращого результату; 4. спроможність цілісного охоплення музичного твору та його технічного відпрацювання, здатність до самореалізації у музично-виконавській творчості.
4	Практично-регулятивний	<ol style="list-style-type: none"> 1. готовність до включення у різні види музично-творчої діяльності, самостійного застосовування набутих знань, умінь та навичок; 2. володіння комплексом способів роботи з нотним текстом, вміння знаходити текстові та технологічні помилки в процесі розучування творів; 3. здатність до технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні, прояву творчої самостійності у реалізації власних музичних ідей; 4. рівень саморегулювання власної виконавської поведінки під час домашніх занять та концертного виступу.

Розроблені нами критерії та діагностичні показники використовувались під час проведення різних етапів дослідно-експериментальної роботи, що надало можливість об'єктивно оцінювати динаміку сформованості необхідних компонентів музично-виконавської підготовки учнів.

Наступним завданням нашого дослідження було з'ясування *програмного обсягу знань, умінь та навичок*, котрим повинні оволодіти учні-піаністи протягом всього терміну їх музично-виконавської підготовки.

Як вже зазначалось, в спеціалізованих позашкільних закладах основу навчально-виховного процесу складають такі предмети як музичний інструмент, сольфеджіо, українська та світова музична література, колективне музикування, предмет за вибором (ансамбль, акомпанемент, читання з листа, композиція). Аналіз програмних вимог з цих дисциплін надає інформацію про обов'язковий для засвоєння школярами обсяг знань, умінь та навичок, а також дозволяє простежити за наявністю взаємозв'язку змісту цих дисциплін у навчально-виховному процесі.

Перш за все ми звернулись до предмету *спеціального фортепіано*, викладання котрого базується на багаторічних традиціях вітчизняної і зарубіжної фортепіанних шкіл та розраховано на весь термін навчання. В діючий на сьогодні програмі (1992 р.) наголошується на необхідності розвитку музичного мислення, виховання естрадно-сценічних якостей юного музиканта за рахунок раціональної організації ігрового апарату, оволодіння технічно-виконавськими навичками на основі інструктивного матеріалу (гами, вправи, етюди) та певної кількості творів різних жанрів та стилів, розподілених по класам за принципом ускладнення навчальних задач. Певне місце займають питання розвитку творчих здібностей, активізації пізнавального інтересу та виконавської самостійності, виховання естетичного смаку, підвищення ефективності домашніх занять [251].

Передбачається, що за роки навчання педагог повинен озброїти учня вміннями самостійно розучувати та грамотно, виразно виконувати твори зі шкільного репертуару, розвинути здатність словесно їх характеризувати, сформувати навички читання з листа, транспонування, гри в ансамблі. Основою

для формування необхідних умінь та навичок стає проходження музичних творів на різному ступені завершеності, що фіксується в індивідуальному плані учнів.

В авторській програмі І.М.Рябова (1998 р.), котра базується на концепції комплексного підходу, здійснена спроба створити більш логічну послідовність навчальних завдань, де основними напрямками роботи визначені - розвиток художнього мислення учнів, формування цілісного сприйняття ними музичних явищ, набуття виконавської майстерності та активізація творчих здібностей [252].

Програма курсу *сольфеджіо* (1987 р.) також розрахована на весь період навчання та включає такі розділи: набуття необхідних музично-теоретичних знань, формування вокально-інтонаційних навичок, підготовка до активної слухацької діяльності на основі формування метроритмічних та звуковисотних уявлень, оволодіння творчими формами музикування. Передбачається, що за допомогою аналізу окремих елементів музичної мови з класу в клас буде поглиблюватись сприйняття творів мистецтва, а засвоєння теоретичного матеріалу та виконання практичних завдань створить міцну слухову базу для вивчення та усвідомлення різноманітних музикознавчих понять [223].

Курс *світової та української музичної літератури* викладається у середніх і старших класах та охоплює досить широке коло питань з галузі історії та теорії музики, фольклористики та музичної критики. Крім оглядових тем, в програмі (2001р.) пропонується вивчення життєвого та творчого шляху відомих композиторів, знайомство з їх мистецькою спадщиною на основі розвитку навичок усвідомленого та емоційного сприйняття музики, елементарного аналізу музичних творів, вміння грамотно викладати свої думки і враження про музику, її художньо-образний зміст, побудову, виражальні засоби [205].

Так, на першому році навчальний матеріал присвячується знайомству з елементами музичної мови, світом музичних інструментів, музичними формами та жанрами, творами програмно-зображального та пісенно-побутового характеру, що створює міцне підґрунтя для низки майбутніх навичок. У наступні роки програма передбачає вивчення окремих монографічних тем у хронологічному порядку, прищеплює вміння розповідати про життєвий та творчий шлях

композиторів, свідомо й емоційно сприймати музику, використовуючи музичну термінологію характеризувати музичні твори, визначати їх зміст, структуру, виразові засоби, логіку драматургічного розвитку. В умовах навчально-виховного процесу позашкільного закладу ці завдання вирішуються на основі слухання та аналізу музичних творів класичної спадщини та сучасного мистецтва, аналітичної роботи з нотними текстами, підручниками та енциклопедичними джерелами.

Органічним доповненням і продовженням загальнопедагогічного напрямку у вихованні юного піаніста є ще одна обов'язкова дисципліна - *колективне музичення (хор)*. В програмі (2005 р.) окреслені основні завдання щодо її викладання у позашкільному закладі, а саме: прищеплення та виховання любові до хорового співу як найдоступнішого виду колективної музичної діяльності; формування в особистості дитини впевненості, взаєморозуміння, уміння підкорити свої інтереси колективній меті; розвинення вокального слуху як специфічного відчуття, яке координує роботу музичного слуху та звукоутворюючого апарату; розвиток музичних здібностей дитини через відчуття форми, стилю, музичного синтаксису; розвиток голосового апарату [175].

Також у навчальних планах передбачено так званій *предмет за вибором*, основна мета якого – формування навичок читання з листа, гри в ансамблі та акомпанементу, залучення до творчого музикування (підбору по слуху, транспонуванню, створенню власних музичних композицій). Опанування цими навичками надає можливість розширити свої знання, застосовувати їх у виборі арсеналу засобів виразності під час музично-виконавської творчості.

Як бачимо, комплекс предметів спеціалізованого позашкільного закладу певною мірою сприяє створенню цілісної системи музично-виконавської підготовки учнів, де вивчення музично-теоретичних дисциплін перш за все спрямоване на вироблення свідомого ставлення до музичного мистецтва, розуміння художньо-образної сутності музичних явищ, а опанування музичним інструментом та різними формами музичної діяльності передбачає формування виконавської майстерності та сценічно-артистичних якостей школярів.

Зведені результати аналізу програмних вимог представлені у таблиці 2.2.

Характеристика програмних вимог

Предмет	Строк навч.	Основна мета	Програмні вимоги
Спеціальний інструмент (фортепіано)	1-8 класи	Розвиток художнього мислення, активізація пізнавального інтересу, формування виконавської майстерності й естрадно-сценічних якостей	Раціональна організація ігрового апарату, оволодіння технічно-виконавськими навичками, розвиток вміння розучувати та грамотно, виразно виконувати твори різних стилів та жанрів.
Сольфеджіо	1-8 класи	Навчання теоретичним та практичним основам музичної грамоти, навичкам співу по нотах	Набуття необхідних музично-теоретичних знань, формування вокально-інтонаційних навичок, точність метроритмічних та звуковисотних уявлень.
Музична література	4-8 класи	Художньо-естетичне виховання, розширення музичного кругозору, формування естетичного смаку	Вивчення життєвого та творчого шляху композиторів, знайомство з їх мистецькою спадщиною, розвиток навичок усвідомленого та емоційного сприйняття музики, елементарного аналізу творів.
Колективне музичення (хор)	1-8 класи	Виховання любові до колективної творчості.	Формування навичок колективного музикування, розвинення вокального слуху та голосового апарату.
Предмет за вибором	2-8 класи	Формування творчих здібностей, задоволення потреб самовираження учнів	Формування навичок читання з листа, транспонування, гри в ансамблі, композиції, оволодіння творчими формами музикування.

Разом з тим зазначимо, що актуальною проблемою початкової музичної освіти слід назвати певну обмеженість змісту функціонуючих програм, його невідповідність основним завданням загального музично-естетичного виховання школярів та початкового етапу професійної підготовки музиканта-виконавця. Через відсутність взаємозв'язку змістового наповнення усіх предметів відносно кінцевої мети навчання, наданий учням комплекс історико-теоретичних знань не знаходить практичного застосування у виконавській діяльності, а відпрацювання окремих творів та набуття певних елементів фортепіанної техніки не створює

орієнтаційної основи виконавських дій, не сприяє активізації творчого потенціалу та розвитку інтерпретаційних умінь юних музикантів.

Як видно з проведеного аналізу, жоден з предметів навчального плану не надає інформації щодо еволюції музичних інструментів та історичного розвитку виконавського мистецтва, його творчого характеру та особливостей функціонування у житті суспільства, не сприяє повноцінному музично-стильовому вихованню, поглибленому розумінню адекватності застосування різноманітних засобів виконавської виразності. Також недостатньо враховуються можливості комплексного використання різних видів музично-творчої діяльності. Це значною мірою гальмує процес цілеспрямованого художньо-творчого розвитку учня та вказує на недосконалість існуючої системи початкової музичної освіти.

Отже, за допомогою вивчення програмних вимог з дисциплін, котрі викладаються у спеціалізованому позашкільному закладі, ми з'ясували необхідний для засвоєння обсяг теоретичних знань, практично-виконавських умінь та навичок, виявили недоліки змістового наповнення та зафіксували недостатній взаємозв'язок цих предметів у навчально-виховній практиці.

Виконання вищевикладених завдань дослідження дозволило нам безпосередньо приступити до проведення констатувального експерименту.

До участі на цьому етапі дослідження ми вважали за потрібне залучити учнів 5-7 класів та учнів-випускників. Наш вибір зумовлювався тим, що саме визначена категорія респондентів вже має необхідний запас музично-теоретичної інформації та практично-виконавський досвід, може свідомо оперувати набутими вміннями та навичками у власній музично-творчій діяльності.

Для проведення першого діагностичного зрізу було розроблено три види анкет для таких категорій респондентів: учнів-випускників, їх батьків, а також викладачів спеціалізованих позашкільних закладів (додаток А).

До анкет були включені закриті та відкриті запитання, які підпорядковувались меті нашого дослідження та дозволили скласти всебічне уявлення про стан музично-виконавської підготовки у шкільній практиці. На відкриті запитання відповідь передбачалась у вільній формі, залишаючи

респондентам свободу висловлювання думок. Закриті запитання обмежували вибір респондентів певним набором варіантів відповідей, котрі спрощували їх обробку, підвищували точність висновків та надійність інтерпретації результатів.

Намагаючись скласти попереднє уявлення про ставлення школярів до навчання та отримати результати, які засвідчили б досягнення ними певного рівня музично-виконавської підготовки, ми провели *анкетування учнів-випускників*. Запитання анкети були умовно поділені на блоки, спрямовані на визначення міри сформованості необхідних компонентів музично-виконавської підготовки. В анкетуванні взяли участь 130 учнів-випускників мистецьких шкіл, що займались на різних музичних інструментах. Зведені результати анкетування представлені у вигляді таблиці (додаток Б.1).

Перш за все ми звернулись до учнів із запитанням щодо усвідомлення ними мети навчання. Відповіді респондентів розподілились таким чином: лише незначна кількість опитаних (11%) виявили бажання продовжувати навчання на професійному рівні, що підтверджує висновки про непрестижність для сучасної молоді професії музиканта. Не дивлячись на це, показовим є той факт, що більшість школярів (68%) ставляться до навчання як до можливості досягнення певного рівня знань в галузі мистецтва та опанування улюбленим музичним інструментом, що свідчить про їх достатнє усвідомлення значимості музичної освіти. Ще для 12% учнів головним мотивом навчання є потреба самовиразитись та самоствердитись перед ровесниками через набуті уміння та навички, 9% учнів визнали, що закінчують музичну школу за примусом батьків.

Включаючи наступне питання в анкету, ми прагнули в'яснити, яким видам музичної діяльності учні надають перевагу. Аналіз відповідей показав, що 21% школярів визначили для себе найбільш привабливою пасивну форму музичної діяльності, обравши варіант відповіді "сприйняття музичних творів, слухання розповіді про них". Для 79% учнів саме активна музична діяльність є домінуючою серед інших, при чому 14% з них віддали перевагу творчим формам, а саме творчому музикуванню, імпровізації, підбору по слуху. Виконавську діяльність, як найбільш важливу та цікаву для себе форму спілкування з музичним

мистецтвом, назвали 65% школярів, що пояснюється прагненням учнів досягти певних успіхів у навчанні гри на музичному інструменті.

Характерно, що на запитання "Чи отримуєш ти задоволення від процесу музичного виконавства?" у відповідях лише 8% учнів була виявлена повна байдужість до результатів виконавської діяльності. 73% учнів висловилися позитивно, пояснюючи цей факт насолодою від звучання вивченого музичного твору, можливістю практично реалізувати свої музично-естетичні враження.

Щоб в'яснити причину виникнення інтересу до музичного твору, як важливого фактору впливу на ефективність занять в інструментальному класі, учням було запропоновано обрати один із варіантів відповідей на запитання "Який музичний твір викликає в тебе найбільше захоплення?" Майже половина респондентів (46%) визнали, що найбільший інтерес в них викликає добре знайома, відома музика (тобто мова йде про опору на вже існуючий художньо-естетичний досвід). У 13% учнів міра захоплення творами музичного мистецтва залежить від вміння викладача надати цікаві факти та активізувати у школярів пізнавальний інтерес. Ще 23% учнів пояснили причину своїх симпатій результатом практичних дій, тобто найбільш цікавим для них стає саме той твір, який вони розбирали та виконували власноруч. Для решти учнів (18%) головною причиною захоплення є зовсім незнайомий твір, а отже результат його пізнання залежить від рівня їх загальномузичного розвитку.

З метою з'ясування взаємозв'язку та практичної значимості отриманих учнями знань, умінь та навичок, в анкету були включені запитання, що стосувались можливості самостійного вивчення музичного твору та створення його виконавської концепції. Стверджувальну однослівну відповідь щодо спроможності самостійних виконавських рішень надали 18% учнів, ще 21% пояснили, що зможуть зробити це за умови нескладності та цікавості музичного твору. Частина учнів (близько 34%) виявили невпевненість у власних силах та прагнули звернутись за допомогою до викладача. А от 27% учнів взагалі визнали свою нездатність до розбору та розучування нового твору, чим виявили слабку орієнтацію в нотному тексті, відсутність навичок самостійної роботи з ним.

Основними труднощами при розборі нових творів учні називали: розуміння змісту твору, прочитання авторських позначень, з'ясування основних ритмічних та фактурних особливостей, вибір зручної аплікатури та виконавських прийомів.

Щоб визначити, чи усвідомлюють учні контакт з музичним твором як комунікативну ситуацію, ми включили в анкету питання "Про що можливо розповісти мовою музики? Чи завжди ти розумієш музичний твір, який виконуєш?" Відповіді респондентів дозволили констатувати, що лише незначна кількість школярів (27%) сприймає музичне мистецтво як засіб художнього спілкування, про що свідчать їх висловлювання, такі як : "мовою музики можна розповісти про важливі події в житті людини", "я завжди розумію музичний твір, якщо в нього є конкретна назва, тоді я можу уявити собі його героїв та їх характер". Відповіді 49% учнів засвідчили, що вони недостатньо глибоко розуміють художньо-образний зміст твору, не можуть пояснити виразові особливості музичної мови. Біля 24% учнів взагалі проігнорували це запитання.

Пропонуючи запитання "На що ти найбільше звертаєш увагу під час виконання музичного твору?", ми прагнули розкрити змістовну сторону музично-виконавської діяльності учнів та міру її усвідомлення. З таблиці видно, що на першому місці серед обраних варіантів відповідей (близько 37%) перебуває прагнення виявити власне розуміння музичного твору та особистісне ставлення до нього, що свідчить про осмислений підхід до виконавської діяльності, відчуття її змістовної наповненості. Ще 24% школярів важливим для себе називають точне дотримання нотного тексту, а от 17% учнів підходять до виконання музичних творів з позиції репродуктивного наслідування вказівкам викладача.

Отримані відповіді на запитання "Чи контролюєш ти свою гру під час виконання твору, яким чином?" свідчать, що 42% респондентів зазнають значних труднощів при оцінюванні власних виконавських дій, а 36% взагалі не можуть самостійно визначити свої недоліки, не здатні до саморегулювання власної виконавської поведінки під час домашніх занять.

Аналізуючи відповіді на запитання "Що ти робиш, якщо якість виконання тебе не влаштовує? Чи відчуваєш бажання її покращити?" можна висловити такі

припущення: 61% учнів результативність виконавської діяльності ототожнюють з удосконаленням техніки гри, долання складних місць шляхом багаторазового повторення. Під час самостійних занять вони не спрямовують зусилля на виявлення причин ускладнень, пошуку засобів їх подолання. Відповідно, вивчення творів спирається на малорезультативні способи його виконавського опрацювання та є продуктом тривалих механічних тренувань. Наведемо найбільш характерні відповіді, надані школярами: "нервую та прагну зіграти краще", "багато разів повторюю, поки не вийде", "пригадую, як це робилось на уроці". Ще 21% учнів визнали за доцільне звернутись за порадою до вчителя.

Запитання "Чи завжди отримана оцінка за сценічний виступ відповідає твоїй власній самооцінці?" мало на меті прояснити адекватність учнівської самооцінки, здатність до вироблення оцінних суджень щодо результатів власної виконавської діяльності. Отримані відповіді говорять про те, що значна кількість респондентів (59%) зазнають значних труднощів при оцінюванні власних дій, не можуть самостійно визначити недоліки власного виконання, грають з недостатньо концентрованою увагою, або, захоплюючись творчим процесом, просто не помічають власних помилок.

Для з'ясування рівня мотивації навчальної діяльності, проявів активності та наполегливості у досягненні її результату, учням пропонувалося обрати прийнятну для себе відповідь з наданого переліку, до якого ввійшли як пізнавальні так і соціальні мотиви. Одержані відповіді розташувались таким чином: провідним мотивом, що спонукає до покращення результатів навчання, 39% учнів визначили отримання високої оцінки, а найбільш несприятливим фактором виявилась складність навчального матеріалу (38%).

Ми також намагалися встановити якість та регулярність спілкування учнів з музичним мистецтвом, стійкість їх інтересу до виконавської діяльності. Прогнозованим для нас став той факт, що на питання "Як часто ти повертаєшся до вивчених творів?" більшість учнів (а це 74%) обрали відповідь "після виконання не повторюю, хоча пам'ятаю автора та назву". З приводу цього можна висловити таке припущення: методичною помилкою сучасної музичної

педагогіки є відсутність повторного звернення викладачів до пройденого репертуару, турботи про його збереження та накопичення, що викликає у дітей відчуття ситуативності вивчення будь-якого музичного твору, небажання досягати більш якісного виконавського результату.

Щоб виявити розвиненість художньо-естетичного кругозору та зміст ціннісних орієнтацій, школярам було запропоновано назвати улюблені музичні твори. На наше прохання відгукнулось 81% учнів, серед яких лише 12% змогли назвати певну кількість музичних творів та вказати причину свого вибору, 32% просто перерахували твори зі своєї програми по спеціальності або назвали твори, що проходили з музичної літератури, 14% обмежились вузьким колом стереотипних зразків класичного музичного мистецтва (таких як "Місячна соната" Л.Бетховена, Полонез Г.Огінського). У 23% учнів-випускників виявлено недостатній розвиток естетичного смаку та заниженість ціннісних орієнтацій, оскільки їх музичні уподобання тяжіють до естрадної моди розважальної спрямованості та незначної художньої цінності.

Аналіз відповідей на останні запитання анкети дав нам можливість констатувати, що більшість учнів задоволені якістю навчально-виховного процесу. Для 26% юних музикантів усі шкільні предмети цікаві та корисні, 56% виокремили для себе виконавські дисципліни, 18% респондентів вказали на важливість вивчення музично-теоретичних дисциплін, хоча не змогли пояснити їх значимість для здійснення власної виконавської діяльності.

Висловлені побажання школярів щодо покращення навчального процесу найчастіше стосувалися використання сучасного естрадного репертуару, збільшення кількості концертних виступів без оцінки, зменшення навантаження по теоретичним предметам за рахунок більшої кількості індивідуальних занять.

Після ретельного опрацювання анкет відповіді респондентів за рівнями вираження визначених критеріїв музично-виконавської підготовки розподілились на чотири групи. До першої групи було віднесено відповіді 19,2 % респондентів, які виявили обмежений інтелектуальний та емоційно-естетичний розвиток, малоусвідомлену мотивацію навчання, вказали на неспроможність самостійного

опрацювання музичних творів та коригування власних виконавських дій. Другу групу склали відповіді 51,6% учнів з елементарною теоретичною підготовкою та позитивним ставленням до навчання, поверховими ціннісними орієнтаціями, недостатньо розвинутою емоційною сферою, слабо вираженим творчим відношенням до музичної діяльності.

Третю групу становили відповіді 22,4% школярів, котрі виявили розуміння специфіки музично-виконавського мистецтва, адекватність емоційно-ціннісних орієнтацій, розвиненість мотиваційно-вольової сфери, здатність до практичного застосування отриманих знань та навичок. До четвертої групи були віднесені анкети 6,8% респондентів з розгорнутими, змістовними відповідями, що відображали розвиненість музичного мислення, усвідомлену мотивацію навчання, відносно стійкі естетично-ціннісні орієнтації, яскраво виражену творчу спрямованість виконавської діяльності.

Наше попереднє уявлення про стан музично-виконавської підготовки в умовах позашкільної спеціалізованої освіти було доповнено результатами *опитування батьків*. Ми отримали 95 придатних для обробки анкет.

Значна кількість респондентів цієї категорії оцінюють якість музично-виконавської підготовки у школі на достатньому та високому рівні (відповідно 50,5% та 36,9%), підкреслюючи, що саме особистість викладача та шкільна творча атмосфера стимулюють заняття їх дітей.

Серед найбільш характерних відповідей, наданих батьками щодо мети навчання своєї дитини у музичній школі, стали: загальний естетичний розвиток та духовне збагачення дитини 21%, проведення цікавого змістовного дозвілля 16%, отримання додаткових знань, умінь та навичок 10%, подальша професійна орієнтація 8%, забезпечення потреби у спілкуванні з ровесниками, виховання культури поведінки 7%, опанування грою на музичному інструменті 12%.

Інформація, отримана в результаті анкетування, дозволила виявити, що у молодших класах спостерігається підвищена увага батьків до музичного навчання дітей: вони часто відвідують школу, цікавляться успіхами своїх дітей, присутні на уроках та академічних концертах. У старших класах учні значно менше

відчувають реальну підтримку з боку батьків, інтерес до їх виконавської діяльності виявляють лише 41% респондентів, не завжди обговоренню в сім'ї підлягають події у концертно-мистецькому житті школи.

Найбільш вагомими факторами, що не влаштовують батьків в роботі мистецьких шкіл, стали: недостатнє врахування індивідуально-психологічних особливостей дитини в процесі навчання – 11%, використання малоцікавого та застарілого репертуару – 8%, незручний час проведення занять та перевантаженість предметами учнів у старших класах – 14%, мала кількість концертних виступів перед батьківською аудиторією – 17%, відсутність достатньої кількості підручників та сучасних технічних засобів навчання – 9% .

Серед висловлених побажань найчастіше зустрічались такі: збільшити кількість індивідуальних уроків, навчити учнів підбирати сучасні естрадні твори, надавати більше можливості виступати перед батьками, зменшити психологічне напруження під час контрольних прослуховувань.

З метою вивчення змісту та характеру процесу музично-виконавської підготовки було також проведене *анкетування викладачів* спеціалізованих позашкільних навчальних закладів з різною освітою та педагогічним стажем роботи. Всього до дослідної роботи було залучено 180 викладачів (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Категорії викладачів, що взяли участь у дослідній роботі

№	Освіта	Стаж роботи							
		до 3-х років		3-10 років		10-25 років		більше 25 р.	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	Середня спеціальна	9	5%	13	7,2%	15	8,3%	24	13,3%
2	Вища	11	6,1%	19	10,6%	41	22,8%	48	26,7%

Перш за все ми звернулися до викладачів із запитанням щодо їх розуміння змісту музично-виконавської підготовки. Отримані відповіді засвідчили, що викладачі вкладають в це поняття різний смисл, недостатньо усвідомлюючи

сутність, цілісність та значущість його складових. Так, значна частина опитаних (39%) ототожнює процес музично-виконавської підготовки учнів з опануванням ними виконавськими прийомами та формуванням ігрового апарату, висловлюючи впевненість, що систематична робота над вдосконаленням практичних навичок – важлива запорука для розвитку музичних здібностей, покращення музичної грамотності та загальної ерудиції дитини.

Ще 35% викладачів зазначили, що заняття на музичному інструменті сприяють загально-естетичному розвитку учнів, виховують працелюбність та особистісні якості. Біля 12% респондентів визначили основним завданням зацікавлення учнів музично-виконавською творчістю, прищеплення розуміння музичного мистецтва. Понад 14% викладачів не надали конкретної відповіді щодо змістової наповненості процесу музично-виконавської підготовки, що не дозволило виявити їх відношення до зазначеної проблеми.

Рівень музично-виконавської підготовки у своїй школі був визначений більшістю викладачів як середній – 46,7% та достатній – 34,4%. Якщо порівняти отримані відповіді на це запитання з відповідями батьків, можна констатувати, що оцінка останніми якості музично-виконавської підготовки значно вища за оцінку викладачів (табл. 2.4). Це можна пояснити тим, що більшість батьків не має музичної освіти, тому не можуть компетентно оцінити якість навчально-виховного процесу. Викладачі ж більш вимогливо ставляться до своєї педагогічної діяльності, з професійної точки зору визначають її недоліки, намагаючись досягти якісних результатів у вихованні юних музикантів.

Таблиця 2.4

Визначення рівнів музично-виконавської підготовки різними категоріями респондентів

№	Рівні Групи	Заг. кільк.	низький		середній		достатній		високий	
			абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	батьки	95	----	----	12	12,6%	48	50,5%	35	36,9%
2	викладачі	180	13	7,2%	84	46,7%	62	34,4%	21	11,7%

Близько 42% опитаних прагнуть підвищувати свій методичний рівень, виявляють обізнаність з новою методичною літературою, використовують її у своїй роботі. Основним стимулом до критичного осмислення своєї педагогічної діяльності, важливою умовою її плідної результативності ця частина викладачів називає аналіз музично-виконавського досвіду відомих виконавців та педагогів-музикантів, вивчення методичної літератури з питань фортепіанної педагогіки, її творче застосування в педагогічній практиці. В той же час 13% викладачів не приділяють цьому питанню належної уваги, спираючись на поширені раніше методичні розробки та власний педагогічний досвід.

Аналіз відповідей на запитання щодо програмного забезпечення навчально-виховного процесу дозволив констатувати, що 67% викладачів відчують необхідність створення нових програм та розробки більш диференційованих вимог щодо оцінювання результатів виконавської діяльності своїх вихованців.

Відповідно, 78% респондентів при виборі навчального репертуару спираються на домінуючі естетичні уподобання та технічні можливості учнів, враховують необхідність розвитку більш слабких сторін музичності, обирають твори, що близькі внутрішньому світу дитини своїм образно-художнім змістом. Лише 14% викладачів зазначили, що вибір репертуару здійснюють за програмними вимогами, а 8% керуються наявністю у бібліотеці нотних збірників.

Також викладачам було запропоновано відповісти на запитання "Як ви починаєте роботу з учнем над новим музичним твором?". З'ясувалося, що лише 37% викладачів ставлять першочерговим завданням цілісне охоплення учнем логіки розвитку музичної думки, наводять художньо-образні асоціації з метою розуміння образного змісту твору. 42% викладачів визнали, що розбирають на уроці такт за тактом нотного тексту, зосереджують основну увагу учнів на пошуку технологічних прийомів його виконавського втілення, що, безсумнівно, призводить до безсистемного, неусвідомленого накопичення виконавських навичок та гальмує у подальшому плідну роботу з виховання юного музиканта.

Майже половина респондентів (46%) висловила думку про недостатню спрямованість навчально-виховного процесу позашкільного закладу на художньо-

творчий розвиток особистості, що підтверджує наше припущення про неефективність використання традиційної методики. Болючим на сьогодні виявилось і питання взаємозв'язку виконавських та теоретичних дисциплін. Серед викладачів 59% висловилися про недостатність такого взаємозв'язку, ще 17% відзначили розмежування цих дисциплін у навчально-виховній практиці.

На прохання визначити, що найбільше сприяє підвищенню ефективності музично-виконавської підготовки викладачі висловились таким чином: на засвоєння системи історико-теоретичних знань та музикознавчих понять вказали 26%, залучення учнів до сприйняття та аналізу музичних творів різних жанрів та стилів – 16%, активна участь учнів в концертах, конкурсах та інших сценічних виступах – 68%, збільшення обсягу творчих завдань – 9%, комплексне використання на уроках різних видів мистецтв – 11% (викладачі обирали декілька варіантів відповідей, тому загальна кількість перевищує 100%).

Вагомими перешкодами, що гальмують художньо-творчий розвиток учнів, викладачі вважають: розпорошеність інтересів учнів, захоплення більш сучасними видами проведення дозвілля, недостатня підтримка та контроль з боку батьків, зменшення цінності акустичного музичного виконавства в суспільстві, значне ускладнення від класу до класу програмних вимог в музичній школі та загальну перевантаженість учнів, відсутність подальших професійних стимулів.

Важливість вирішення цих проблем підтверджується тим, що в останні роки, згідно проведеного аналізу шкільної документації, спостерігається значна плінність контингенту, зниження рівня навчальних досягнень. Відтак, у спеціалізованих позашкільних закладах щорічно навчається більший відсоток учнів молодших класів, які показують і більш якісний результат навчання.

Цікаво розподілилися думки респондентів щодо необхідності внесення певних змін в навчальний процес з метою підвищення його якості. 25% викладачів цікавлять питання знаходження способів покращення виконавської майстерності учнів, 18% - розвитку їх музично-творчих здібностей та самостійності, 13% визначають необхідним удосконалити диференційованість навчання, 19% потребують збільшення рівня професійної підготовки викладачів,

налагодження взаємозв'язку всіх закладів освіти з проблеми художньо-естетичного виховання учня.

Зведені данні анкетування викладачів наведені у додатку Б.2.

Підсумовуючи отримані результати анкетування, можемо зробити попередній висновок про існування суттєвих недоліків у традиційній системі музичного навчання учнів позашкільного закладу, що призводить до порушення цілісності та ефективності процесу їх музично-виконавської підготовки.

На другому етапі констатувального експерименту нами було поставлено за мету простежити за ходом навчально-виховного процесу у класі спеціального фортепіано та зафіксувати результати музично-виконавської діяльності учнів на контрольних прослуховуваннях. При цьому завдання вияву рівнів сформованості необхідних компонентів музично-виконавської підготовки виступало як основне, а визначення ставлення учнів до виконавської діяльності, усвідомлення себе її суб'єктом як додаткове. Розкриємо зміст роботи в цьому напрямі.

Достовірна інформація про якість музично-виконавської підготовки учнів була здобута шляхом *відвідування та протоколювання уроків*, а також доповнена вивченням результатів взаємовідвідування викладачами. Всього за розробленим планом (додаток В.1) було проаналізовано 43 індивідуальних заняття.

Зазначимо, що у виконавському класі займаються учні різних вікових категорій та різного рівня обдарованості, що істотно позначається на специфіці педагогічної взаємодії, вимагає застосування індивідуального підходу й варіативних методів навчання. Згідно наших спостережень, основна увага викладачів на уроках приділяється формуванню музичних здібностей та пошуку раціональних методів постановки ігрового апарату, що безумовно створює одну з передумов успішності художньо-естетичного розвитку особистості.

Разом з тим, свідомо чи інтуїтивно розвиваючи музикальність своїх вихованців, прищеплюючи їм необхідні професійно-виконавські навички, педагоги недооцінюють творчі можливості учнів, залишають поза увагою формування їх художнього мислення, культури почуттів та виконавської самостійності, стимулювання до самореалізації у навчальній діяльності.

В результаті наших спостережень встановлено, що традиційна спрямованість навчально-виховного процесу в класі музичного інструменту орієнтується на досягнення найвищого технічного виконавського рівня та його публічну демонстрацію. Досить часто вивчення музичного твору перетворюється на розв'язання сукупності конкретних виконавських завдань, під час чого юний музикант попадає під вплив суб'єктивної інтерпретації викладача.

Прагнення досягнути виконавського результату за будь-яку ціну змушує викладачів вдаватись до "натаскування", нав'язування свого розуміння твору, що веде до пасивності інтерпретаційного мислення учнів та на невизначений час залишає їх на формально-операційному рівні виконання, гальмує реалізацію творчого потенціалу та віддаляє від розуміння музичного твору як мистецтва. Як слушно зауважив Н.Харнонкурт, у музичних школах навчають музики не як мови, а як техніки виконавства – "технократичного скелету без життя" [253, с.6].

Не маючи під собою фундаменту достатньої спланованості подальшого розвитку дитини, так звана "імпровізаційність" ведення уроку, а також орієнтованість на технологічні аспекти музично-виконавської підготовки приводить до того, що основні методи викладання гри на музичному інструменті зводяться до рухової активності та імітаційних дій, пасивного засвоєння готових, задекларованих педагогом технічних прийомів. Така підміна активності учня звільнює його від обов'язків робити певні зусилля, приводить до статично-фіксованого характеру музично-слухових уявлень, відсутності осмисленості власних дій, поступового згасання інтересу до навчання.

Вирішуючи наступне завдання другого етапу констатувального дослідження, ми звернулись до *результатів виконавської діяльності школярів*.

Загальновідомо, що основною формою контролю за виконанням учнями програмних вимог у позашкільному закладі є виступ на академічних концертах, де раз в півріччя юний музикант демонструє рівень засвоєних практичних умінь та навичок, виявляє особистісне відношення до музичного мистецтва.

Безумовно, що така форма діагностування навчальних досягнень, через значний інтервал періодичності та впливу ряду суб'єктивних факторів

(емоційного настрою, сценічного хвилювання, індивідуально-психологічних якостей особистості, відсутності засобів точної фіксації виконавського результату) є дещо обмеженою та не може достатньо об'єктивно відобразити динаміку художньо-творчого розвитку учнів на певному етапі навчання. В той же час, акумулюючи в собі наслідки усіх педагогічних дій, сценічний виступ стає вагомим показником ефективності музично-виконавської підготовки учнів, що дає нам право використати його результати для аналізу рівня останньої.

Діагностичний зріз проводився наприкінці навчального року в межах академічного прослуховування, що традиційно складається з виконання 2-3-х творів навчально-виконавського репертуару та охопив 164 учні 5-7-х класів.

Враховуючи специфіку виконавського мистецтва та завдання початкової музичної освіти, нами були сформульовані критерії оцінювання гри учнів, де отримали своє відображення визначені компоненти музично-виконавської підготовки та основні складові якісного сценічного виступу.

Такими критеріями стали:

Культура поведінки на сцені: безперервність та безпомилковість виконання, дотримання пауз між творами, стабільність та виконавська надійність, внутрішня свобода і переконливість.

Рівень програми учнів: складність творів, їх художньо-естетична цінність, образна та технічна різноманітність, відповідність можливостям учнів.

Точність передавання авторського тексту: адекватне відтворення звуковисотності, метроритму, гучності динаміки, тембру, артикуляції, педалізації.

Художня цілісність та змістовність виконання: глибина розкриття змісту музичного твору, жанрово-стильова відповідність, дотримання смислової структури, формоутворення та драматургії розвитку музичної думки.

Метроритмічна стійкість: ритмічність виконання, почуття єдиного темпу твору, володіння агогікою, доцільність темпових співвідношень.

Виразність виконання: емоційність, природність фразування, звукова культура, інтонаційна виразність мелодії, темброве забарвлення, побудова динамічного плану твору.

Технічність виконання: володіння основами виконавської майстерності, активність та організованість ігрового апарату, технічна рухливість, доцільність виконавських прийомів, належна слухомоторна координація.

Творча самостійність: особисте ставлення дитини до музично-виконавської діяльності, прояв ініціативності у реалізації власних музичних ідей, прагнення до самовираження, артистичні якості.

Саморегуляція виконавської поведінки: об'єктивне ставлення до звучання твору в процесі власного виконання, слуховий самоконтроль та можливість коригування виконавських дій.

В ролі експертів виступили провідні викладачі фортепіанного відділу, яким з метою надання чітких орієнтирів для оцінювання були представлені відповідні характеристики зазначених критеріїв. Прослуховуючи гру учнів, викладачі оцінювали її за звичною 12 бальною системою з урахуванням заданих параметрів, де отримання 1-3 балів свідчили про низький, 4-6 - середній, 7-9 - достатній, а 10-12 балів - високий рівень виконавських досягнень.

За отриманими результатами всі учасники експериментального дослідження були розподілені на групи: 55% учнів було віднесено до середнього та 10,5% до низького рівнів, достатній рівень виявили 29% учнів, а 5,5% – високий рівень.

Узагальнені результати діагностування представлені у табл. 2.5.

Серед основних недоліків були відмічені: завищення викладачами програми щодо можливостей учнів, недостатнє розуміння останніми образного змісту творів, спрощений емоційний підхід до виконавського інтонування, оперування переважно динамічними або темповими засобами виразності, порушення логіки фразування та формотворення, стихійність та механістичність виконання, неадекватність музично-виконавських уявлень даного твору технічним засобам його втілення, текстові неточності. Поряд з цим, організація ігрового апарату та регуляція виконавських дій часто здійснюється школярами несвідомо, що очевидно зумовлюється складністю самого виконавського процесу. Мало хто з респондентів виявив особистісне ставлення до музичного твору, артистичні якості та творчу ініціативність в його художньо-виконавському оформленні.

Таблиця 2.5

Результати музично-виконавської діяльності учнів

№	Основні показники	Загал. кільк.	Рівні вираження							
			низький (1-3 бали)		середній (4-6 бали)		достатній (7-9 бали)		високий (10-12 бали)	
			абс	%%	абс	%%	абс	%%	абс	%%
1	<i>Культура поведінки на сцені</i>	164	19	11,6	94	57,3	43	26,2	8	4,9
2	<i>Рівень програми учнів</i>	164	9	5,5	86	52,3	57	34,8	12	7,3
3	<i>Художня цілісність та змістовність виконання</i>	164	31	18,9	84	51,3	45	27,4	4	2,4
4	<i>Точність передачі авторського тексту</i>	164	14	8,5	89	54,3	50	30,5	11	6,7
5	<i>Виразність виконання</i>	164	17	10,4	93	56,7	44	26,8	10	6,1
6	<i>Технічність виконання</i>	164	12	7,3	91	55,5	47	28,7	14	8,5
7	<i>Метроритмічна стійкість</i>	164	14	8,5	97	59,1	44	26,8	8	4,9
8	<i>Творча самостійність</i>	164	22	13,4	88	55,6	47	28,7	7	4,3
9	<i>Саморегуляція виконавської поведінки</i>	164	17	10,4	87	53	52	31,7	8	4,9
10	<i>Загальний показник у %</i>	100%	10,5%		55%		29%		5,5%	

Підсумовуючи результати другого діагностичного зрізу, що проводився у формі педагогічного спостереження за навчально-виховним процесом в інструментальному класі та аналізу виконавських досягнень учнів, маємо всі підстави констатувати, що в більшості випадків процес музично-виконавської підготовки носить формально-технологічний та функціонально-прикладний характер. Заняття проходять на низькому рівні інтелектуальної та емоційної активності учнів, їх увага не спрямовується на усвідомлення зв'язків між отриманою музично-теоретичною інформацією та власними виконавськими діями, не створюється атмосфера стимулювання мотиваційного інтересу до музично-виконавської творчості, зовсім мало часу приділяється розвитку інтерпретаційних умінь та культури художнього спілкування.

Для отримання найбільш точної та достовірної інформації про стан музично-виконавської підготовки у шкільній практиці з тими ж респондентами був проведений третій діагностичний зріз у формі *музичного тестування*.

Учням було запропоновано виконати завдання, які спрямовувались на виявлення їх інтелектуально-понятійного тезаурусу, розвиненості музично-естетичної свідомості та практично-виконавських навичок, передбачали включення мотиваційно-вольової сфери та розкриття творчих можливостей. Даний напрямок роботи дозволив нам встановити рівень сформованості кожного компоненту музично-виконавської підготовки досліджуваних, що виступило основним показником її ефективності. Зразки завдань наведено у додатку В.2.

Перше завдання націлювалось на з'ясування рівня розуміння учнями музичного мистецтва, їх здатності до вербальної характеристики власних музично-естетичних вражень, сформованості системи ціннісних орієнтацій та прояву особистісного переживання емоційно-образного змісту творів. Школярам пропонувалось в присутності експертів виконати музичний твір зі своєї програми зі спеціальності та проаналізувати його за запропонованим планом, а саме: розповісти про композитора та культурно-історичні особливості його епохи, розкрити зміст та характер твору, його жанрово-стилістичні особливості, структурно-логічну побудову, виявити застосовані засоби музичної виразності, їх

ієрархічне підпорядкування загальній драматургії розвитку, пояснити вибір виконавських прийомів для реалізації композиторського задуму.

У такій спосіб ми намагались в'яснити, наскільки свідомо учень підходить до виконавської діяльності, розуміє логіку музичної думки та її емоційне забарвлення, орієнтується в образно-сміслових характеристиках твору у єдності форми та змісту, може виявляти виконавські труднощі, тобто здатний застосувати отримані знання у вирішенні музично-творчих задач.

Розробка другого завдання передбачала визначення рівня засвоєння учнями історико-теоретичних знань та ключових музикознавчих понять, перелік яких був підібраний згідно програмних вимог кожного класу та наданий учням заздалегідь. Виконуючи це завдання, юним вихованцям необхідно було охарактеризувати художньо-змістовну сутність певного елемента музичної мови, розкрити значення вказаного викладачем поняття чи терміну, навести приклади їх застосування у музичних творах зі свого виконавського чи слухацького досвіду.

Оскільки в практичній діяльності музиканта-виконавця засобом виховного впливу є музичний твір, цілісна та інваріантна основа якого виявляється у багатоманітності художньої інтерпретації, ще одним завданням діагностичного тестування було виконання учнями самостійно підготовленої інтерпретації музичного твору. В процесі виконання цього завдання вивчалось вміння працювати з нотним текстом, визначався ступінь прояву емоційно-ціннісного ставлення, з'ясовувався рівень володіння практично-виконавськими прийомами, а також здатність гнучко та вільно оперувати ними у нових умовах, виявлялась активність та творча спрямованість виконавської діяльності.

Вибір творів здійснювався з урахуванням вікових та технічних можливостей юних вихованців, зумовлювався яскравою образністю, конкретною структурно-логічною побудовою, нескладною фактурою та коротким обсягом.

Школярам необхідно було зорієнтуватись у незнайомому музичному матеріалі, розшифрувати нотний текст, скласти переконливу інтерпретаційну версію, максимально виразно та цілісно виконати твір, виявляючи при цьому особистісне ставлення до нього.

Не дивлячись на те, що учасники експерименту мали можливість проконсультуватись зі своїми викладачами-наставниками, отримати від них поради щодо виконавського опрацювання творів та заздалегідь підготувати свою відповідь, не всі справились із запропонованими завданнями на належному рівні.

Оцінювання учнів під час проведення музичного тестування відбувалось за визначеними критеріями та показниками. Крім цього, враховувались додаткові параметри, згруповані таким чином (за В.Бондарем):

- характеристика відповіді учня: елементарна, фрагментарна, неповна, логічна, доказова, обґрунтована, творча;
- якість музично-теоретичних знань: правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- рівень оволодіння розумовими операціями вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки;
- ступінь сформованості практично-виконавських умінь та навичок;
- творча спрямованість виконавської діяльності.

Для досягнення вірогідності результатів діагностики було розроблено шкалу оцінних показників, де кожна оцінка свідчила про рівень вираження показників критерію, а саме: 0 – майже не виражений, 1 – слабо виражений, 2 – достатньо виражений, 3 – яскраво виражений. Отримані кількісні дані ми ранжирували за величиною та вираховували середнє арифметичне процентне значення рівня вираження кожного критерію за формулою

$$x\% = 1/n \sum_{j=1}^n x_j \% \quad \text{в якій:}$$

n – загальна кількість обчислюваних елементів;

$x\%$ – процентне значення обчислень;

\sum - знак підсумування;

i – порядковий номер, що змінюється від 1 до n .

Хоча середній показник дає незначну кількісну похибку, ми вважаємо, що в якісному плані він більш-менш точно відбиває співвідношення між виявленими

рівнями. Підставивши числові значення та зробивши відповідні розрахунки, ми змогли отримати загальні результати музичного тестування учнів (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Результати музичного тестування учнів

№	КРИТЕРІЇ	Заг. кільк	РІВНІ ВИРАЖЕННЯ							
			низький		середній		достатній		високий	
			абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	Пізнавально-комунікативний	164	35	21,3	88	53,7	34	20,7	7	4,3
2	Емоційно-ціннісний	164	30	18,3	84	51,2	39	23,8	11	6,7
3	Мотиваційно-вольовий	164	26	15,8	91	55,5	38	23,2	9	5,5
4	Практично-регулятивний	164	33	20,1	92	56,1	29	17,7	10	6,1
5	Середній показник у %	100	18,9%		54,1%		21,4%		5,6%	

Отримані результати музичного тестування засвідчують, що більшість школярів володіють історико-теоретичними знаннями та виконавськими навичками на репродуктивному рівні, не можуть точно прочитати нотний текст музичного твору, не виявляють активності в процесі його обговорення та аналізу, не розуміють єдності художньо-образного змісту та конструктивно-логічної побудови, не готові здійснювати самоконтроль за виконавською діяльністю, виявляти власне ставлення до музичних творів та творчо інтерпретувати їх.

Так, відповіді 18,9% учнів були досить примітивними та обмеженими, характеризувались значними неточностями, потребували підказок та додаткових запитань. Ці учні виявили надто слабкий рівень теоретичної підготовки, продемонстрували розрізнене та формальне сприймання елементів нотного тексту, відсутність усвідомленого та особистісного ставлення до нього. При самостійному опрацюванні музичного твору вони зазнали значних труднощів.

54,1% респондентів виявили певну обізнаність та осмисленість у навчальному матеріалі, але їх відповіді носили фрагментарний характер, не завжди обґрунтовано доводилася власна думка, під час пояснень застосовувався обмежений словниковий запас. Виконання творів відбувалось у повільному темпі,

іноді спостерігалось перекручення художнього задуму, текстові похибки. Також була виявлена відсутність належної самостійності у вирішенні художніх завдань.

Відповіді 21,4% учнів були досить повними та логічно обґрунтованими. Ці школярі володіли матеріалом у межах програми, показували ґрунтовні, системні знання, прагнули застосовувати їх у практичній діяльності, порівнюючи та узагальнюючи музичні явища, але допускали неточності у формулюваннях та спеціальній музичній термінології. Вони демонстрували вміння свідомо розбирати незнайомий нотний текст, адекватно використовуючи піаністичні прийоми, прагнули до певної образності у його виконавському відтворенні.

Лише 5,6% склали відповіді учнів, які повністю справилися з усіма завданнями, прагнули до точності та глибини розкриття змісту музики, виявили активно-творче ставлення до виконавської діяльності. Їх відповіді були досить розгорнутими, свідчили про активність та самостійність мислення. Для вираження своїх музичних вражень вони використовували багатий словниковий запас, відстоювали особистісну позицію під час створення виконавської концепції.

Проведення констатувального експерименту дозволило нам виявити ряд загальних закономірностей, недоліків та протиріч у педагогічній практиці. Так, незважаючи на визнання музичного мистецтва важливим фактором духовно-творчого розвитку особистості, в системі позашкільної спеціалізованої освіти головні функції освітнього процесу в більшості випадків зводяться переважно до передавання учням знань, умінь, та навичок. Поширеним залишається формальне проходження музичного репертуару, недостатня увага приділяється розвитку фантазії та уяви, включенню вольових механізмів у вирішенні поставлених завдань, формуванню активно-творчого ставлення до виконавської діяльності.

Слухацький та виконавський досвід школярів обмежується творами програми, спостерігається накопичення музичних вражень поза системою опорних знань, що призводить до поверхового розуміння художньо-образного змісту музики, формального сприйняття елементів нотного тексту, невміння оперувати набутими знаннями у практичній діяльності. Разом з цим, учні показують значно вищі результати виконавської діяльності. Причина такого стану

полягає у тому, що об'єктивними показниками ефективності навчально-виховного процесу залишається виконавський рівень, який демонструється на академічних прослуховуваннях та випускних іспитах, а також кількість учнів, підготовлених до участі у конкурсах, до вступу у середні та вищі мистецькі заклади. Відповідно, викладачі змушені вдаватись до натаскування своїх вихованців, "відшліфовування" певних творів для публічного показу виконавських досягнень.

Таким чином, відсутність цілісної системи музично-виконавської підготовки певною мірою гальмує реалізацію основних завдань початкової музичної освіти, а саме: залучення до активної музично-творчої діяльності широкого кола школярів, формування їх естетичних смаків та оцінного судження, виховання культурної людини, яка має підвищені потреби в галузі музичного мистецтва та може при бажанні перейти до професійного навчання.

За результатами діагностичного зрізу, згідно розроблених показників основних критеріїв, було встановлено чотири рівні музично-виконавської підготовки: низький (адаптивний), середній (операційний), достатній (продуктивний), високий (творчий). З метою висвітлення змістового аспекту визначених рівнів доцільно обґрунтувати їх якісну характеристику.

Низький рівень (адаптивний) – притаманний учням, що мають недостатній запас музично-теоретичної інформації, не можуть повноцінно осмислити навчальний матеріал та самостійно застосувати отримані знання у нових умовах. Вони не здатні до цілісного сприйняття музичних творів, їх художній кругозір обмежений, а естетичні судження розрізнені та фрагментарні. Форма спілкування з музичним мистецтвом зводиться до процесу його технологічного опрацювання, самостійні заняття позначаються безсистемністю та неадекватним розумінням цілей і методів їх організації. Основними виконавськими навичками ці учні володіють на рівні наслідування та репродуктивних дій. Прояви особистого ставлення та творчої ініціативи під час виконання музичного твору відсутні, регулювання виконавської поведінки відбувається на інтуїтивному рівні.

Середній рівень (операційний) – властивий учням, котрі володіють певними історико-теоретичними знаннями, розуміють істотні ознаки понять та

закономірностей музичних явищ, здатні до часткового осмислення навчального матеріалу. Такі учні сприймають музичні твори лише з конкретно-образним змістом, власні емоційні реакції в них ще недостатньо усвідомлені, а оцінні судження поверхові та неточні. Переважно з допомогою викладача вони можуть розібрати музичний твір, самостійне прочитання нотного тексту характеризується суттєвими помилками та формальним ставленням до авторських позначень. Для представників цієї групи характерний ситуативний інтерес до музично-виконавської діяльності та позитивна мотивація готовності до досягнення успіхів у навчанні. Під час виконання музичного твору вони демонструють недостатньо виражене особисте ставлення до нього, хоча проявляють деякі елементи творчої ініціативи, здійснюють певний контроль за власною виконавською поведінкою.

Достатній рівень (продуктивний) – демонструють учні, які мають розвинуте художнє мислення, володіють необхідною музичною термінологією та стилістичними уявленнями, прагнуть до одержання нових знань, здатні самостійно робити певні висновки та узагальнення. У процесі сприйняття та розучування творів вони намагаються осмислювати виражальні можливості музичної мови, характеризуються адекватністю емоційного реагування та розвиненістю системи ціннісних орієнтацій, можуть проаналізувати структуру та художньо-образний зміст твору, відтворити його у власній виконавській діяльності. Школярі цієї групи виявляють уміння ефективно організовувати домашню репетиційну роботу, спрямовуючи зусилля на вирішення художніх завдань, можуть самокритично реагувати на недоліки виконання та визначати методи їх подолання. Вони здатні включатись у різні види музичної діяльності, їх пошуково-виконавська активність та самоконтроль виконавської поведінки досить стійкі та продуктивні.

Високий рівень (творчий) – охоплює групу учнів, які мають ґрунтовні знання в галузі музичного мистецтва, вільно оперують термінами та поняттями, здатні систематизувати, узагальнювати та творчо переосмислювати навчальний матеріал. Вони демонструють стійкий інтерес до музичного мистецтва, прагнуть до вияву власного розуміння та передачі образного змісту творів на основі їх

емоційно-естетичного переживання. Виконавська діяльність учнів цього рівня має творчо-дослідницький характер, їм притаманна ініціатива в художньому оформленні музичного твору, вияв особистісної позиції в процесі створення і обговорення плану його інтерпретації. Спостерігаються розвинуте високе почуття відповідальності, обґрунтованість оцінних суджень, наполегливість та цілеспрямованість зусиль у досягненні навчальних результатів. Показовою рисою є володіння вмінням самоорганізовувати та саморегулювати власну виконавську поведінку, знаходити шляхи вирішення складних музично-творчих завдань.

Конкретизація та зіставлення якісних характеристик визначених рівнів з емпіричними даними, отриманими за результатами третього діагностичного зрізу констатувального дослідження, дозволили встановити міру ефективності нині діючої системи музично-виконавської підготовки учнів й отримати такі показники її рівнів: низький – 18,9%, середній – 54,1%, достатній – 21,6%, високий – 5,6%.

Наочне висвітлення рівнів музично-виконавської підготовки учнів відповідно до визначених критеріїв та показників представлено на рис. 2.1.

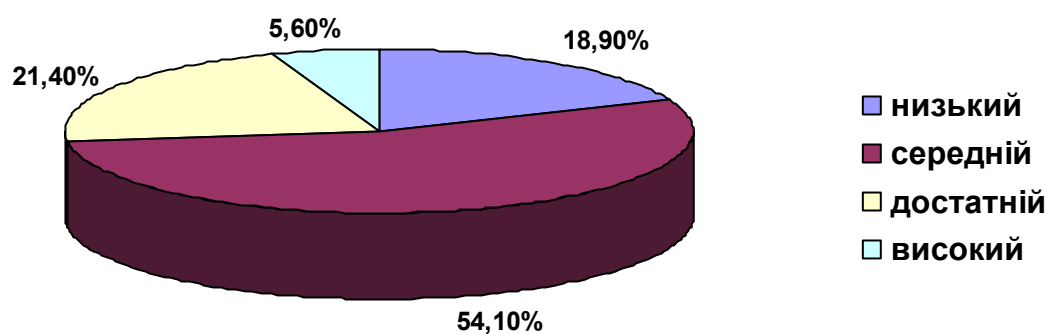


Рис. 2.1. Рівні музично-виконавської підготовки учнів

Виявлений нами стан педагогічної практики у спеціалізованих позашкільних закладах засвідчує невідповідність змісту, форм та методів роботи викладачів визначеним цілям і завданням початкової музичної освіти, що підтверджує необхідність впровадження нових підходів до організації музично-виконавської підготовки школярів.

2.2. Організація та методика проведення дослідно-експериментальної роботи

Вивчення науково-методичної літератури з проблеми дослідження та узагальнення результатів констатувального експерименту, здійснене в контексті теоретичного обґрунтування сутності й компонентної структури музично-виконавської підготовки, зумовили необхідність й доцільність внесення суттєвих змін у організацію музичного навчання учнів позашкільного закладу.

Загальновідомо, що основою навчально-виховного процесу виступає *методика*, без якої неможливим стає досягнення його позитивних результатів. У музичній освіті, за твердженням дослідників, – це "творчість викладача в організації емоційно-інтелектуальної діяльності учнів з метою привласнення морально-естетичного змісту музичного мистецтва та розкриття механізму перетворення явищ та фактів об'єктивного світу в музичні образи в єдності змісту, форми та засобів виразності" [162, с.71].

Розробляючи власну методику удосконалення музично-виконавської підготовки учнів, ми орієнтувались на втілення домінуючих у сучасній педагогіці концептуальних положень про цілісність та системність педагогічного процесу, посилення спрямованості його змісту на комплексне здійснення трьох основних функцій – освітньої, виховної та розвивальної; а також забезпечення активно-творчої діяльності суб'єкта навчання, стимулювання його потреби у самовираженні та самореалізації.

В зв'язку з цим, необхідно було вирішити такі *завдання*:

- визначити провідні напрямки педагогічної діяльності та етапи, за якими буде відбуватись проведення музично-виконавської підготовки учнів на якісно новому рівні;
- виявити сукупність організаційно-педагогічних умов та різноманітних методичних прийомів, що дозволять досягнути ефективності художньо-творчого розвитку учнів в процесі їх музично-виконавської підготовки;
- підібрати до розробленої методики навчальний матеріал та систему музично-творчих завдань, з'ясувати доцільні засоби педагогічного впливу.

Під час проведення експериментальної роботи ми спирались на *педагогічні принципи* цілісності та інтегративності, системності та послідовності, індивідуалізації, зв'язку музичного навчання та естетичного виховання, розвитку творчої ініціативи та навичок самостійної роботи, активності, єдності різноманітних форм музичної діяльності, педагогічної доцільності навчально-виконавського репертуару (додаток Г.1). Важливими факторами забезпечення їх у навчально-виховному процесі позашкільного закладу були визначені:

- дбайливе ставлення до внутрішнього світу кожного суб'єкта навчання, своєчасна діагностика його стану готовності до виконавської творчості;
- поліфункціональне використання музичного матеріалу, його переорієнтування на особистісний розвиток школяра;
- дотримання конкретності та послідовності у постановці навчальних задач, аналітичне відношення до досягнутого результату;
- цілеспрямована робота по створенню умов для самовираження учнів, оцінювання їх творчих успіхів з позиції особистісної значущості.

Досягнення продуктивності музично-освітнього процесу відбувалось також завдяки варіативному застосуванню методів навчання, які припускають різноманітні способи побудови уроку. Педагогічна наука розглядає поняття "метод" (від грец. methods – шлях до чогось) як систему цілеспрямованих дій викладача, що організує практичну і пізнавальну діяльність учня, котра веде до засвоєння змісту освіти [132, с.17]. Вивченню та класифікації різноманітних методів навчання присвятили свої дослідження відомі дидакти А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, Г.Ващенко, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін, М.Д.Ярмаченко.

У загальному розумінні методи музичного навчання та виховання визначаються дослідниками як взаємодії між учасниками музичного навчально-виховного процесу, під час яких відбувається передавання та засвоєння музичних знань, умінь, навичок практичної музичної діяльності та розвиток особистісних музично-естетичних якостей [156, с.76]. Слід підкреслити, що у практиці музичної освіти визначальним є використання комплексних методів, що становить основу загально-естетичного виховання школярів та професійного

становлення музиканта-виконавця. Їх характеристику знаходимо у працях Д.Кабалевського, Є.Абдулліна, О.Ростовського, О.Михайличенка, О.Олексюк, ін.

Враховуючи специфіку музично-виконавської підготовки учнів, для педагогічного керівництва цим процесом нами в певній системі використовувались загальнодидактичні та спеціально-музичні методи навчання, на основі яких відбувалось досягнення мети та реалізація поставлених завдань.

1.Методи організації та здійснення художньо-пізнавальної діяльності, серед яких *словесні* (розповідь, бесіда, навчальна дискусія), *наочні* (показ, ілюстрація), *практичні* (тренувальний, програмування ігрових рухів, фрагментарного виконання, варіативного оперування з музичним матеріалом), *індуктивно-дедуктивні* (узагальнення, співставлення, порівняння), *пошуково-дослідницькі* (проблемного викладу, самопідготовки). Ці методи спрямовані на збагачення інформаційного фонду учнів, поглиблення аналітичних процесів, набуття практично-виконавських умінь та навичок, розвиток музично-творчих здібностей. Завдяки їх використанню здійснюється сприйняття змісту музичного матеріалу на основі свідомого та оціночного ставлення до нього, формується сукупність конкретних і узагальнених знань та навичок, прививається вміння використовувати їх у різноманітних ситуаціях.

2.Методи стимулювання інтересу та позитивної мотивації навчання, до яких відносяться метод емоційного впливу, життєво-образних асоціацій, створення ситуації успіху, музично-дидактичної гри. Сукупність цих стимулюючих методів застосовується для створення ситуацій актуальності, переживання, цікавості, подиву, спонукання особистості до певних дій. Їх використання сприяє загальній обізнаності та освіченості учнів, поглибленню розуміння природи музичного мистецтва, збагаченню художньо-естетичного кругозору, збуджує позитивні емоції, вселяє впевненість у власних силах.

3.Методи контролю та самоконтролю за виконавським результатом, серед яких опитування, повторного програвання, прогнозування можливих помилок, слухового самоконтролю. Визначена група методів забезпечує отримання викладачем інформації про якість, міцність, ґрунтовність набутих

учнями знань, виявлення труднощів та недоліків щодо засвоєння ними необхідних умінь та навичок з метою коригування навчального процесу, його удосконалення. Звернення до цих методів також допомагає учням навчитись здійснювати саморегулювання власної виконавської поведінки, контролювати реалізацію внутрішніх музично-слухових уявлень, підвищує відповідальність за власні дії.

4.Методи становлення творчо-виконавської самостійності, що включають метод виконавської варіативності, художньо-виконавського аналізу, моделювання ситуації концертного виступу, музичної презентації. Ці спеціально-музичні методи спрямовані на індивідуально-особистісне опанування учнями духовного світу музичних творів, становлення власної суб'єктивної позиції щодо їх виконавського інтерпретування.

Підкреслимо, що запропоновані методи відображають процесуальні аспекти музичного навчання та є педагогічно керованим процесом пізнання особливостей музичного мистецтва, осягнення сутності та специфіки виконавської діяльності. Їх вибір залежить від різних факторів – індивідуально-психологічних та вікових особливостей дитини, рівня її музичної обдарованості, обумовлюється конкретними навчальними завданнями на кожному етапі музично-виконавської підготовки, майстерністю та досвідом викладача.

Детальний розгляд кожного методу представлено у додатку Г.2.

Крім того, для забезпечення продуктивності процесу музично-виконавської підготовки та отримання адекватного поставленій меті педагогічного результату необхідним стало створення певних **організаційно-педагогічних умов**, а саме:

- впровадження перспективного планування навчального матеріалу на засадах логічної і послідовної організації, усвідомлення його практичного значення для життєдіяльності учнів;
- концентрація педагогічних зусиль на індивідуально-групових формах та варіативних методах навчання, що передбачають активну і цілеспрямовану участь учнів у різних видах музичної діяльності;
- організація тісного взаємозв'язку між засвоєнням знань та їх практичним застосуванням з поступовим переходом в особистісне надбання кожного;

- спрямування навчально-виховного процесу на активну позицію учня з опорою на його інтереси, музичні уподобання, потенційні можливості та індивідуальні потреби розвитку в атмосфері творчості і співробітництва.

Дотримання визначених умов забезпечує створення ефективного навчально-виховного середовища, в якому відбувається реалізація мети та завдань початкової музичної освіти.

Вивчення практичних можливостей розробленої методики в найбільш типових умовах навчально-виховного процесу відбувалось під час проведення формувального експерименту. До участі в дослідній роботі були залучені учні старших (5-8) класів, що навчалися на фортепіанному відділі початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів.

Вибір учасників експерименту зумовлювався тим, що у музичному навчанні учні зазначеної вікової категорії починають значно відрізнятися рівнем розвитку загальних та музичних здібностей, активністю мислення, неоднозначністю художніх інтересів та потреб, технічними можливостями. Крім того, збільшення програмних вимог, ускладнення музичної мови та піаністичної фактури творів навчального репертуару на цьому етапі навчання викликають певні проблеми щодо їх розуміння та виконавського опрацювання, потребують вироблення власного творчого ставлення до музичної діяльності.

Зазначимо, що у психолого-педагогічній літературі підлітковий вік, до якого відносять учнів 5-8 класів, характеризується як важкий та переломний: спостерігається загальне зростання дитячого організму, бурхливий фізичний та статевий розвиток, зміна психологічних особливостей. "Гострий психічний перелом відбувається складно та суперечливо, причому суперечливий характер виявляється не тільки в фізичному і психосексуальному розвитку, але й у розвитку інтелекту, в соціальному розвитку" [196, с.33].

Дітям цього віку притаманні становлення індивідуально-особистісної самосвідомості, здатність до розмірковувань і самоаналізу, збільшення самостійності та впевненості у собі, спрямованість на самоствердження у суспільстві, формування системи ціннісних орієнтацій, домінуючим стає

абстрактно-теоретичне мислення. Вікові психологічні зміни зачіпають також сферу почуттів: діапазон їх значно ширшає, стають доступними такі відчуття, як радість буття, жага ідеалу, переживання внутрішніх конфліктів (В.Крутецький, О.Леонтьєв, А.Петровський, Г.Костюк, Д.Ельконін).

Зважаючи на це, дослідна робота проводилась з урахуванням вікових особливостей учнів-підлітків, потребувала відповідної побудови та відбору музичного матеріалу, оптимального поєднання варіативних форм та методів навчання, способів практичної діяльності учнів.

Враховуючи сутність та компонентну структуру музично-виконавської підготовки, визначені методичні основи забезпечення ефективності цього процесу, *провідними напрямками* педагогічної роботи були обрані:

- збагачення мистецького тезаурусу учнів шляхом опанування музично-теоретичних основ виконавського мистецтва;
- накопичення емоційно-ціннісного досвіду спілкування з творами музичного мистецтва на рівні художньої цілісності;
- формування позитивної мотивації навчання, становлення умінь критично оцінювати результати звукової об'єктивації музично-слухових уявлень;
- засвоєння практичних навичок та прийомів, необхідних для вирішення музично-виконавських завдань на творчому рівні.

Шляхом дослідницького пошуку нами було виділено три етапи проведення формувального експерименту, які характеризувались певною метою та завданнями, відрізнялись особливостями змісту, мали відповідні засоби педагогічного впливу на учнів. Враховуючи необхідність цілісного підходу до вирішення зазначеної проблеми, розподіл на етапи мав умовний характер. Загальною метою, що об'єднувала всі етапи, виступило послідовне формування взаємопов'язаних компонентів музично-виконавської підготовки та створення установки на активно-творче ставлення учнів до виконавської діяльності.

Особливості змісту навчальної методики на кожному етапі відбилися в системі розроблених *музично-творчих завдань*, що надало змогу об'єднати інформаційно-пізнавальну та художньо-практичну сфери діяльності школярів в

єдине ціле, спрямовувати їхні зусилля в русло активізації власних творчих можливостей, поглибити інтерес до навчання. Адже, музично-творчі завдання – це така форма організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої педагог може створити творчо-пошукові ситуації. Вирішуючи їх, учні активно оволодівають знанням, вміннями та навичками, розвивають творчі здібності.

За своїм змістом запропоновані завдання були нові та незвичні для учнів, відрізнялись за ступенем складності. На більш простих безпосередньо уточнювалися, усвідомлювалися та закріплювалися отримані знання та навички, урізноманітнювалися форми їх практичного використання. Творчі завдання потребували фантазії та уяви, ініціативності та самостійності, осмисленості музичного матеріалу, спонукали учнів до активного пошуку шляхів їх вирішення.

Як ілюстративний матеріал для завдань використовувались різноманітні музичні твори для фортепіано (або їх фрагменти) з яскравим художньо-образним змістом, зрозумілою фактурою та конструктивно-логічною побудовою, цікавими музично-мовними засобами. Ми виходили з того, що включення творів з навчально-виконавського репертуару, осмислити які та втілити на інструменті школярі можуть самостійно, спираючись на свої знання, сформовані вміння та навички, набутий життєвий та музично-естетичний досвід, сприятимуть вільному та природному прояву індивідуальності кожного у різних видах музичної діяльності. В той же час, твори більш складного рівня, призначені для ескізного вивчення, слухання та аналізу, мотивуватимуть творчий пошук, слугуватимуть перспективою подальшого художньо-творчого розвитку школярів.

Як вже зазначалось, музично-виконавська підготовка – це цілісна система взаємопов'язаних компонентів, відповідно, розвиток кожного з них має відбуватись у динамічній єдності. Це передбачає застосування ефективних *засобів педагогічного впливу*, сукупність яких при цілеспрямованому, систематичному і послідовному використанні може забезпечити підвищення якісного аспекту музичного навчання, а саме: застосування емоційно-образного подання інформації, створення проблемно-пошукових ситуацій, забезпечення можливості художнього спілкування в атмосфері творчості і співробітництва, посилення

мотивації до виконавської творчості, диференційований відбір навчально-виконавського репертуару на основі врахування індивідуальних можливостей учнів, активізація різнобічного впливу музичного мистецтва на особистість.

Розглянемо більш детально основні питання організації та проведення формувального експерименту.

Перший етап експериментальної роботи визначений нами як *підготовчо-кумулятивний*. Його зміст спрямовувався на актуалізацію та систематизацію у школярів музично-теоретичних знань, накопичення слухових вражень та узагальнення емоційно-образних асоціативних комплексів, формування оцінно-критичного ставлення та особистісного ставлення до мистецьких явищ, набуття базового виконавського досвіду.

Крім того, значна увага приділялась стимулюванню позитивної мотивації навчання, формуванню захопленості музичним мистецтвом у тісному зв'язку з розвитком різнобічних художніх інтересів та потреб.

Відповідно до змісту першого етапу в процесі дослідницької роботи необхідно було вирішити такі завдання:

- розвинути здатність школярів активно та усвідомлено сприймати музичні твори на рівні художньої цілісності шляхом пізнання всього розмаїття художньо-мовних засобів музичного мистецтва;
- забезпечити системність та наступність підготовки до комплексного сприйняття нотного тексту, вільного орієнтування у ньому;
- сприяти накопиченню музично-виконавського досвіду завдяки розширенню обсягу та жанрово-стильової різноманітності навчального репертуару;
- формувати стійкий інтерес та позитивне ставлення до навчання, прагнення до досягнення найкращого результату музично-виконавської діяльності.

Основною організаційною формою навчання став урок у виконавському класі, що дозволило створити необхідні умови для диференційованого підходу до кожного вихованця, сприяти вільному і природному вияву його індивідуальності.

Ми виходили з того, що опанування виконавським мистецтвом – процес тривалого формування художньо-звукових уявлень та технічних навичок, який

потребує грамотного прочитання авторського тексту, смислового та оцінного ставлення до нього в єдності теоретичного (раціонального) та почуттєво-образного (емоційного) рівня його пізнання. Охоплення музичного твору цілісно і, водночас, диференційовано дозволяє довільно оперувати внутрішньо-слуховими уявленнями, а накопичення творчих імпульсів в процесі спостереження музичних явищ стає цінним досвідом для створення власних виконавських образів, які учень прагне виявити в реальному звучанні інструменту.

Тому, для підвищення ефективності навчальних результатів було необхідно:

- сприяти накопиченню образно-асоціативних вражень;
- забезпечити єдність емоційного та раціонального осягнення мистецтва;
- виховати навички змістового музично-слухового уявлення нотації;
- націлити на пошук особистісних смислів виконавської діяльності.

Доцільними *методами* на першому етапі формувального експерименту стали: індивідуальні бесіди, методи виконавського показу та словесного пояснення, емоційного впливу та життєво-образних асоціацій, порівняння та контрастного співставлення, варіативного оперування з музичним матеріалом.

Грунтуючись на результатах методичного пошуку, ми визначили за доцільне розпочати роботу з накопичення музично-слухових уявлень, що досягалось шляхом організації цілеспрямованого слухання школярами музичних творів, різноманітних за образно-емоційним змістом та стиле-жанровою основою.

В процесі пізнання закономірностей використання тих чи інших засобів виразності, їх взаємозв'язку з образним змістом твору та логікою його побудови відбувалось розширення слухацького досвіду учнів, збагачення естетичного світогляду та емоційних вражень. Зокрема, усвідомлення емоційно-естетичної складової музичних творів, що вивчались у класі, поглиблювалось за рахунок з'ясування смислового навантаження виражальних елементів музичної мови (мелодії, гармонії, фактури, динаміки, метроритму), розкриття їх образного змісту на рівні музичної форми або певного музичного повідомлення (мотиву, періоду, фрази, речення, розділу). Важливого значення набувало формування здатності осягати логіку музичних явищ шляхом розвитку можливості мислити,

аналізувати, порівнювати, спостерігати. Адже, особистісна позиція, як риса відношення музиканта-виконавця до авторського тексту, може базуватися лише на відмінному знанні музичного матеріалу, розумінні музичної мови як сутності творчості композитора, відчутті форми, стилю, образу музики. Як стверджує С.Фейнберг, "сама музика більше говорить серцю та розуму музиканта, ніж додаткові вказівки" [249, с.48].

З цією метою, під час знайомства з новим музичним твором, ми пропонували дітям відповісти на запитання, що скеровували та загострювали їхню слухову увагу: "Про що хотів розповісти композитор? Які почуття викликає цей твір? Чи переживав ти сам коли-небудь такі почуття? Який характер твору, його образний зміст? В яких елементах музики цей зміст виражений найяскравіше? Які зміни відбуваються у розвитку музики? Чи відповідає характер музики назві твору? Які б засоби ти використав для передачі такого змісту?"

Таким чином, учні були поставлені в ситуацію, що вимагала від них висловлення та обґрунтування власного оцінного судження, проведення життєво-образних паралелей з музичними явищами, вироблення особистого ставлення до них. Якщо спочатку емоційно-естетична оцінка художньо-змістовної сутності твору зводилась лише до того, подобається чи не подобається твір, то поступово діти почали шукати пояснення свого ставлення, оцінювати загальний характер, настрої твору, свідомо визначати значення застосованих композитором виражальних засобів. Завдяки взаємодії логіко-конструктивної та образно-інтуїтивної інформаційних систем, їх музично-виконавське мислення збагачувалась новими образами та поняттями, вербальні описи ставали частиною підсвідомих уявлень про музичний твір та мали безпосередній вплив на формування виконавської концепції.

Важливо було також наповнити смислом роботу за інструментом. Вже первісне знайомство з новими творами передбачало продукування змістових музичних асоціацій та передавання їх у адекватній словесній формі. Викладач разом з учнем обговорював та уточнював художній образ твору, його характер та загальний настрої, використовуючи допоміжні засоби (репродукції картин,

сюжетні підтекстовки, поетичні рядки, порівняння з природними та життєвими явищами), проводив художні паралелі різних видів мистецтв - між кольором та тембром, мелодією та лінією, поліфонічністю фактури та багатоплановістю живопису, ритмом музики та поезії, формою твору та архітектурної споруди.

Ясність дозрівання музично-сислової задачі сприяла визначенню принципово важливих піаністичних прийомів, виховувала уміння відрізнати правильне виконання дії від неправильного, спрямовувала слухацькі інтереси у русло художньо-образного сприйняття виконавського результату.

Для підвищення інтересу до виконавської творчості використовувались різні способи мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів: проводились індивідуальні бесіди з проблем музичного мистецтва, його ролі у житті людини, з'ясовувалась особистісна мета опанування грою на музичному інструменті, доводилась практична значимість отриманих знань та навичок.

Необхідним також стало накопичення досвіду музично-виконавської діяльності, що трактується дослідниками як сутнісна характеристика особистості виконавця, яка відображає вищий рівень оволодіння цією діяльністю та передбачає "усвідомлене використання необхідних дій, формування умінь та навичок вибору шляхів вирішення художніх завдань, аналітичного ставлення до діяльності, контролю за її ходом та наслідками, розвиток самостійного і глибокого освоєння сутності кожної операції, особливостей їх взаємозв'язку в системі всієї діяльності" [254, с.45].

При виборі творів навчально-виконавського репертуару враховувалось:

- індивідуально-психологічні особливості учня, його технічні можливості;
- доступність сприйняття та розуміння образно-змістовної сутності твору;
- пропорційність художнього та інструктивно-технічного матеріалу, послідовність та поетапність збільшення його складності;
- образна насиченість музичних творів, їх композиційна довершеність та жанрово-стильова різноманітність;
- значимість музичного репертуару для особистісного розвитку учнів;
- планування самостійної діяльності учнів.

Ми намагались підготувати учня до комплексного сприйняття нотного тексту та досягнення вільної орієнтації у ньому. Адже, як пише М.Фейгін, "виховання ініціативи та самостійності учня починається з розвитку уміння розбиратись у нотному тексті та на його основі створювати свій виконавський задум" [202, с.29]. Т.Качарміна у своєму дослідженні наголошує, що "... підготовка учня до орієнтації у нотному тексті повинна включати формування у нього системи зорово-слухових музично-образних асоціацій, розвиток його індивідуального музично-інтонаційного потенціалу, широке ознайомлення з інтонаційно-виразовим досвідом, що вироблений у процесі історичного розвитку музичної практики" [101, с.9].

В процесі вивчення музичних творів основний акцент робився на розвитку слухових та рухових уявлень нотації, основних технічних та фактурних формул, метро-ритмічних схем й мелодико-інтонаційних зворотів, тембро-динамічних та гармонічних комплексів у взаємозв'язку із розумінням їх змістовної та емоційної сутності, тобто текстової та "позатекстової" інформації.

Поряд з цим, виховувалося вміння знаходити загальну лінію мелодичного розвитку, її інтонаційно стійкі звуки, ритмічну та гармонічну основи, визначати початок та кінець фраз, відчувати їх співвідношення, міру динамічного зростання, знаходити головну кульмінацію твору, фіксувати увагу на повторенні однорідних явищ. Особливого значення надавалось адекватному виконавському відтворенню звуковисотності, метроритму, гучності динаміки, артикуляції, темпу, акцентуації, застосуванню доцільної аплікатури.

Спостерігаючи за процесом опанування школярами творами навчально-виконавського репертуару ми з'ясували, що складність фактурного викладу або його занадто прозора побудова ускладнює уявлення про цілісність музичного образу. З метою покращення розуміння мелодичної та гармонічної структури, відчуття руху та розвитку музики нами використовувався прийом умовної зміни фактури, а саме її тимчасове "конспектування" (завдяки згортанню фігурацій, виокремленню гармонічної основи та мелодичного малюнку), або її "розширення" за рахунок заповнення пауз та довгих нот.

Підкреслимо, що свідоме формування навичок розбору нотного тексту призводить до зменшення цього необхідного етапу роботи над твором, виховує розуміння того, що досягнення найкращого навчального результату відбувається в процесі тривалої та цілеспрямованої роботи шляхом органічного поєднання цілісного осягнення твору з філігранним відпрацюванням його окремих деталей.

Значення цієї роботи полягає ще й у тому, що "...поступово удосконалюючи навички швидкого та осмисленого розучування, ми одночасно розвиваємо учня музикально. Це виражається у зростанні здібності чути виконувану музику у всій її багатоманітності, координувати сполучення всіх її складових елементів, відкриваючи шлях до яскравої музичної виразності" [242, с.60].

Для конкретизації запропонованого підходу наведемо приклади.

Так, ознайомлюючи учня з Прелюдією ор.7 №4 Я.Степового, пояснювалось, що ліричні і водночас мужні, оповідного плану, крайні частини твору створюють враження маршовості та контрастують з елегійним, схвильованим настроєм середнього розділу. Щирість, зосередженість, певна епічність образу досягається комплексом відповідних засобів: чотиридольний ритм у темпі *Andante*, мелодія у натуральному мінорі з висхідними кварто-квінтовими інтонаціями, пунктирний ритм, акордовий супровід з мірними, глибокими тонічними басами. Середня частина, більш лірична та суб'єктивно забарвлена, має жвавіший темп (*Roso mosso*), іншу ритмічну пульсацію (рух тріолями), змінний лад, звивисту лінію мелодичних фігурацій, що нагадує образи баркароли.

Завдяки переводу отриманих первинних емоційно-естетичних реакцій та асоціативних уявлень учнів в понятійний фонд відбувався пошук художньо-естетичної значущості та особистісного смислу музичного твору, усвідомлювалась необхідність перенесення графічного запису у звукове втілення відповідно до власної позиції стосовно його виконавської концепції.

Розбираючи з дитиною "Народний танець" М.Скорика, зверталась увага на те, що цей твір є стилізацією коломийки оновленими засобами сучасної музичної мови. Гострий, синкопований ритм танцю, яскравий гуцульський лад в авторській інтерпретації підкреслюється остинатною фігурою супроводу з

характерним звучанням бурдонів. Для порівняння характерних ладогармонічних барв та ритмо-інтонаційної структури цього танцю ми пропонували ескізно ознайомитись з коломийками Н.Нижанківського, Ф.Колеси, О.Лазаренка. Завдяки накопиченню слухового досвіду, розумінню особливостей національної музичної мови, названі твори цікавіше сприймалися учнями, викликали інтерес, даючи широкий простір для адекватного пошуку їх виконавської реалізації.

Під час вивчення твору Р.Глієра "На ланах" ми намагались перш за все збудити творчу фантазію учнів, захопивши їх поетичністю художнього образу, тембровим багатством звучання фортепіано. Розумінню характеру твору сприяло звернення до життєвого досвіду дитини та набутих вражень. Під час діалогічного спілкування з'ясовувалось, що твір має споглядально-ліричний характер, передає задушевно-ліричні почуття людини, навіяні картинами природи. Цьому сприяє світлий мі мажор, мірна тріольна пульсація, незвичне регістрове розташування.

Діти відчували, як на фоні ніжних кришталевих акордів у верхньому регістрі з'являється виразна мелодична лінія, що поступово розширюючись та розростаючись, переливаючись різними гармонічними барвами, ніби охоплює безмежність простору та доходить до найвищої напруги свого розвитку. Зміна фактури, ладу, темпу, коротка мотивна побудова мелодичної лінії у середній частині додають художньому образу твору тремтливості та схвильованості.

Таке деталізоване художньо-образне відчуття музики викликало певну метро-ритмічну гнучкість її виконання, допомагало юним музикантам знайти необхідні відтінки звучання мелодії та акордів, доцільні прийоми педалізації.

Поряд з досконалим відпрацюванням музичних творів застосовувалась форма їх ескізного проходження, яка найменше залежить від технічних можливостей, не потребує значних витрат у часі, проте сприяє збагаченню музично-слухових уявлень, закладає основи музичного мислення [259, с.153]. Опосередковане набуття виконавського досвіду відбувалось і під час відвідування шкільних та філармонійних концертів, обговорення отриманих вражень.

На першому етапі експериментальної роботи учням була запропонована серія музично-творчих завдань, які сприяли глибшому проникненню в образно-

емоційний зміст музичних творів, прививали навички виконання певної дії в процесі різноманітного спілкування з музичними творами.

Завдання першого типу розширювали уявлення про художні образи творів, розвивали емоційність та оцінні судження, допомагали учням запевнитись, що осягнення музичного мистецтва потребує не тільки розвитку піаністичних навичок, але й поглибленого розуміння музично-мовних засобів виразності.

Завдання 1. *"Визнач настрої"*. З метою розвитку здібності емоційно переживати художньо-образний зміст музики, учням пропонувалось прослухати незнайомий твір. Перед слуханням оголошувалась його назва. В процесі сприймання музики необхідно було визначити зміст твору, дібрати епітети, що характеризують емоційний спектр його образів-настроїв, з'ясувати, наскільки назва відповідає характеру музики, якими засобами виразності це досягається, описати виниклі почуття та асоціації. Допоміжним матеріалом слугували таблиці емоційно-образних визначень музики О.Ростовського [208].

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

Завдання 3. *"Порівняй"*. Це завдання спрямовувалося на виокремлення спільних ознак у творах різних авторів з однаковою назвою чи схожим образно-емоційним змістом, а також потребувало співвіднести протилежні за настроєм та характером твори. Добір навчального матеріалу здійснювався за принципом подібності та контрасту. Наведемо приклади такого компонування творів:

а) за принципом подібності:

- Д.Кабалевський "Мрії", П.Чайковський "Солодка мрія", Р.Глієр "Мрії", М.Лисенко "Мрія", Р.Шуман "Мрії";
- В.Раков "Веселий клоун", Д.Кабалевський "Клоуни", Л.Шукайло "Клоуни", І.Якушенко "Товстий клоун", С. Волков "Вихід клоуна";

- С.Прокоф'єв "Вечір", Ростимашенко "Сутінки", М.Степаненко "Вечірня мелодія", Ж.Колодуб "Сутінки", М.Сільванський "Літній вечір".

б) за контрастом:

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

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

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

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

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

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

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

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

Завдання 4. Усвідомлення особливих рис кожного музичного твору посилювалось під час навмисної зміни засобів музичної виразності. Наприклад, використовувалось програвання твору з варіюванням його фактурного убранства при збереженні мелодійної та гармонічної основи, виконання з різною інтонацією, артикуляцією, у різних темпах, ритмічних групуваннях. З метою усвідомлення багатоплановості фортепіанної фактури, різноманітності її тембрового багатства, дітям пропонувалось оркеструвати музичний твір, що вивчається у класі.

Завдання 5. Для підсилення розвивального ефекту музичного навчання, практичного застосування набутих знань, умінь та навичок, школярам пропонувалось створити власні музичні композиції на такі теми: "маміні руки", "шкільні канікули", "зимовий ранок", "перед грозою", "таємниці космосу", тощо.

Спостерігаючи за роботою учнів, ми переконались, що виконання подібних завдань сприяє швидкому й міцному засвоєнню теоретичного матеріалу, розвитку емоційного відгуку на музику, забезпечує позитивну мотивацію учіння.

Показниками завершеності першого етапу експериментальної роботи стали: збагачення музично-естетичного кругозору, збільшення інтересу до занять, зростання ролі музично-теоретичних узагальнень та розвиток вміння мислити цілісним художнім образом, що виявилось необхідною передумовою для формування компонентів музично-виконавської підготовки та забезпечило поступовий перехід до наступного етапу дослідної роботи.

Зміст другого етапу формувального експерименту – **змістовно-рефлексивного**, передбачав оптимальне забезпечення єдності навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності учнів. Головною метою виступила реалізація комплексного підходу до формування гармонійної особистості на основі інтеграції змісту основних музичних дисциплін та активізації творчих засад музичного пізнання. Ефективність цього процесу підвищувалась за рахунок збільшення обсягу музично-сислової інформації та її поєднання з особистісним життєвим досвідом школярів, залучення їх до участі у різних видах музичної діяльності та вирішення складних музично-виконавських завдань.

Визначальною особливістю даного етапу дослідної роботи стало розроблення та впровадження спецкурсу "**Виконавське мистецтво**", який виявився органічним доповненням та продовженням загальнометодичного напрямку у вихованні юних музикантів (додаток Д).

Інтегрований зміст курсу безпосередньо пов'язаний зі змістом основних навчальних дисциплін, містить як інформаційну, так і практичну складові, має виражену творчу спрямованість. Він охоплює досить широке коло питань з історії та теорії музики, розкриває сутність певних естетичних категорій та

понять, демонструє особливості музично-виконавського мистецтва, сприяє досягненню цілісності осягнення мистецьких явищ при збереженні пріоритетної уваги до творчого аспекту виконавської діяльності.

Зокрема, теоретичний матеріал включає детальне, поглиблене вивчення найважливіших аспектів виконавського мистецтва, формування ґрунтовної бази історико-теоретичних знань та музикознавчих понять, вироблення ціннісних орієнтацій та набуття навичок художнього спілкування, виховання свідомого ставлення до виконавської діяльності, розуміння її творчого характеру та особливостей функціонування у сучасному житті суспільства.

Практична частина курсу спрямована на збагачення асоціативно-слухового фонду та виконавського досвіду, формування практичних умінь та навичок, озброює прийомами роботи з нотними текстами, розвиває вміння обирати доцільні виконавські прийоми втілення художньо-образних уявлень. Учні залучаються до сприймання та обговорення музичних творів, оцінювання їх художньої-змістовної сутності та аналізу формобудови, самостійного розучування творів або їх фрагментів, творчого музикування.

Творча складова курсу реалізується завдяки створенню проблемних ситуацій, залученню учнів до обговорення та пошуку шляхів їх вирішення з вільним висловлюванням власних ідей, думок та почуттів, що сприяє виробленню активно-творчого ставлення до виконавської діяльності, методичної бази для подальшої самостійної роботи над музичними творами.

На цьому етапі експериментальної роботи заняття проводились у груповій формі, що дозволило створити сприятливу морально-психологічну атмосферу для художнього спілкування школярів та вільного виявлення їх творчих можливостей.

Пам'ятаючи про те, що важливим чинником успішного засвоєння теоретичних знань та необхідних понять є структурна, системна організація навчального матеріалу, оптимальне співвідношення в ній фактів, зрозуміла логіка розгортання змісту [115, с.173], за основу побудови музичних занять був обраний тематичний принцип. Навчальний матеріал розподілявся на завершені смислові блоки та надавався у порядку зростання складності. Його емоційна привабливість,

доступність та практична значимість виступали необхідною умовою становлення творчої особистості дитини, домінантою її естетичного та духовного розвитку.

Інформаційними джерелами слугували енциклопедичні, музикознавчі та науково-популярні видання, широко використовувались музичні загадки, ребуси та кросворди. Ілюстративний матеріал складали твори високої художньої якості різних жанрів й стильових напрямків з класичної спадщини музичного мистецтва, художнього доробку сучасних українських та зарубіжних композиторів.

Найбільш доцільними *методами* організації діяльності школярів виявилися: розповідь, навчальна дискусія, пошуково-дослідницькі та ілюстративні методи, опитування, музична презентація, музично-дидактична гра.

Крім того, зорієнтованість дослідної роботи на активну теоретичну і практичну діяльність учнів зумовила використання як провідного методу *художньо-виконавського аналізу* творів. Виступаючи вагомим чинником збагачення музично-естетичного тезаурусу учнів, цей метод розглядається нами як важлива складова удосконалення музично-виконавської підготовки.

Здійснення художньо-виконавського аналізу базується на загальноновизнаних підходах цілісного емоційно-змістовного осягнення музичного мистецтва та включає знайомство з життєвим та творчим шляхом композитора, виявлення історичного контексту написання твору, з'ясування його емоційно-сміислової наповненості, характерних ознак музичної форми та жанрових особливостей, мелодики, гармонії, фактури, синтаксичного членування, драматургії розвитку, своєрідності технічно-виконавської реалізації.

Опанування методикою художньо-виконавського аналізу творів відбувалось поступово. Спочатку учням надавались приклади-зразки коротких вербальних описів окремих творів з метою поглиблення розуміння засобів музичної виразності, за допомогою яких досягається реалізація композиторського задуму. Словесні пояснення доповнювались виконанням музичних фрагментів.

Школярі вчилися вслухуватися в усі деталі музичної тканини, сприймати мелодичні та гармонічні звороти, поліфонічні сплетення, відчувати ритмічну пульсацію, інтонацію, природну динаміку, розподіл кульмінацій.

Надалі вони залучалися до самостійного здійснення аналізу музичних творів на основі складеного плану.

З метою перевірки набутого вміння пропонувалося прослухати незнайомий музичний твір (твори обиралися з достатньо рельєфними жанровими ознаками, завершеною побудовою, цікавим образно-емоційним змістом), та, отримавши певний час для обміркування відповіді, відповісти на питання:

- Який основний характер твору, його художньо-образний зміст?
- В яких елементах музики цей зміст виражений найяскравіше (в характері мелодики, ритмі, гармонії, особливостях тембро-динамічного звучання)?
- Яка жанрова основа твору (пісенна, танцювальна, маршова, музична замальовка, музична розповідь, поєднання різних жанрів)?
- Чи є у творі образний контраст, у чому він проявляється (у характері руху, ладогармонічних особливостях, динаміці, фактурі, поєднанні різних)?
- Яка форма написання музичного твору, драматургія розвитку?
- Які особливості фактурного викладу твору (гомофонний, поліфонічний, поєднання різних типів викладу)?
- Які основні особливості виконання цього твору?

Застосування даного методу стало важливим джерелом активізації виконавської ініціативи учнів, сприяло збагаченню їхнього музично-словникового фонду, актуалізації накопиченої інформації, її поглибленню та систематизації.

Формування в юних вихованців вміння стисло та аргументовано висловлювати свої думки відбувалося також під час участі у *навчальних дискусіях*. Теми для обговорення пропонувалися проблемного характеру, що спонукало до роздумів, активного інформаційного обміну. Наприклад:

- "Музичне мистецтво в житті сучасної людини";
- "Мій ідеал виконавця";
- "Музикант-виконавець – професія чи покликання";
- "Виконавське мистецтво XXI століття та технічний прогрес".

У ході колективного обговорення виховувалась здатність вільно висловлювати свої думки і почуття у зрозумілій, чіткій та виразній формі,

вироблялися оцінні судження. Цікава полеміка, що виникала на уроках, свідчила про наближення школярів до особистісного осмислення матеріалу, здатності до активно-продуктивного мислення. Окремі теми заставляли учасників дискусії більш уважно поставитися до діяльності музиканта-виконавця та його досягнень, допомагали зрозуміти правомірність або хибність своїх поглядів.

З метою розвитку зв'язаної та логічної мови, асоціативного мислення, вміння уявляти та фантазувати, ми залучали учнів до написання міні-творів. Зазвичай, виконання письмових завдань відноситься до активних форм засвоєння знань, їх самостійного застосування, допомагає створенню ситуації розвитку активної розумової та практичної діяльності. Для більш глибокого осмислення та розуміння сутності музично-виконавського мистецтва, усвідомлення себе в якості його безпосереднього учасника, ми пропонували юним музикантам такі теми:

- "Моя музична автобіографія";
- "Розповідь старого роялю";
- "Одного разу на концерті";
- "Подорож у країну музичних символів", тощо.

Доцільним виявилось ведення зошитів, в які занотовувалися основні історико-теоретичні відомості, розтлумачувалися музичні терміни, записувалися висловлювання відомих митців про музичне мистецтво, власні спостереження. Це надавало зручності для узагальнення та систематизації школярами отриманої інформації, її самостійного опрацювання.

Для досягнення найкращого запам'ятовування важливих музикознавчих понять, стимулювання розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації) були розроблені такі завдання:

➤ Музичний диктант – викладач у довільному порядку диктує музичні поняття або терміни, потім за певним номером пояснює значення кожного слова, не називаючи його. Учень повинен зрозуміти, яке поняття розтлумачив викладач, відшукати його у записаному переліку та відповідно пронумерувати.

➤ Продовжити ряд: органіст, скрипаль, динаміка, темп..., ансамбль, хор..., соната, етюд, М.Лисенко, К.Стеценко

➤ Встановити логічні зв'язки між словами: диригент – оркестр, клавір – музичний інструмент, мажор – лад, піано – динаміка, форшлаг - прикраса, синкопа – ритм, рондо – форма, танець – жанр, тощо.

➤ Згрупувати надані слова за певними ознаками: легато, стаккато, портаменто – *штрихи*; *adagio, allegretto, lento, presto, moderato* - *музичні темпи*; флейта, тромбон, акордеон, бандура, арфа – *музичні інструменти*; демпфер, педаль, струна, клавіша – *складові частини фортепіано*.

➤ Вилучити зайве слово: композитор, музикознавець, *програміст*, виконавець, диригент; клавесин, фортепіано, клавікорд, *ксилофон*, орган, тощо.

З метою з'ясування сформованості музично-стильових уявлень школярам пропонувалась *звукова вікторина*, під час якої послідовно демонструвались у запису фрагменти творів відомих композиторів, що мали яскраво виражений індивідуально-творчий стиль. Для кожного фрагменту надавався перелік можливих авторів. Школярі повинні були визначити стильовий напрямок та обрати відповідне прізвище композитора.

В якості прикладів використовувалися:

➤ І.С.Бах Токата мі мінор - типовий зразок творчості епохи бароко з яскраво вираженим поліфонічним стилем, характерними гармонічними та ритмо-інтонаційними зворотами, стриманістю та величністю музичного образу.

➤ Й.Гайдн Соната Сі-бемоль мажор, що характеризується прозорістю та гомофонно-гармонічним викладом, природністю мелодики, яскравістю та рельєфністю образів, єдністю ритмічної пульсації, чіткістю побудови.

➤ Ф.Шопен Фантазія-експромт – романтичний твір, що відрізняється поетичністю образу, м'якістю гармоній, витонченим мереживом мелодичних фігурацій, ритмічною гнучкістю, багатством фактурного та тембрового звучання.

➤ Д.Шостакович Фантастичні танці, які відображують складність сучасної музичної мови, конструктивність ладо-гармонічного та ритмічного мислення.

➤ К.Дебюссі Арабеска Мі мажор, що характеризується безперервною зміною вражень, збагаченою колористичними ефектами гармонічною мовою, вишуканістю та плинністю мелодики, примхливістю ритмічних фігурацій.

➤ Ф. Колесса Коломийки, які викликають відчуття національного колориту та образності музики, розуміння особливості гармонічних та ритмічних зворотів.

➤ І. Якушенко Сінематограф, де синтезується точність ритмічної пульсації та імпровізаційність синкопованої мелодії, варіативність тембрального забарвлення.

Допоміжним засобом стало виявлення асоціативно-образних зв'язків та спільного тематизму між фортепіанним твором та творами інших видів мистецтв, що відносяться до одного стильового напрямку. Так, ознайомлення з музикою К. Дебюссі ("Місячне сяйво", "Острів радості") доповнювалося сприйняттям репродукцій картин К. Моне "Руанський собор", "Враження. Схід сонця". Після розповіді викладача та проведених аналогій учні відзначали оригінальність, загадковість мистецтва імпресіонізму, висловлювали своє позитивне ставлення.

Щоб покращити рівень емоційно-інтелектуального пізнання музичного мистецтва під час експериментального навчання широко використовувались *музично-дидактичні ігри*. Гра – це особливий вид діяльності, якому притаманний двоплановий характер (реальний та уявно-умовний), де поєднується інтелектуальне напруження з надзвичайно емоційною атмосферою.

Звернення до ігрових методів допомагає вирішувати певні навчально-виховні завдання: розвинути вміння в учнів переносити знання та навички у нестандартні ситуації, активізувати увагу та швидкість реакції, розкріпачити творчі здібності, виховати сміливість та взаємоповагу, сприяє виробленню власного відношення до навчального матеріалу, вихованню артистичних якостей завдяки емоційної ідентифікації (перевтіленні в ту чи іншу роль).

Під час експериментальних занять нами застосовувались такі ігри:

Гра "*Впізнайко*" – учасники поділяються на дві групи, кожна з яких має як найшвидше та найточніше розпізнати, який музичний твір із запропонованого списку виконується викладачем. Робота повинна проводитись на цікавому щодо художньо-змістовного плану музичному матеріалі.

Гра "*Оживи знак*" - щоб запам'ятати та краще усвідомити зміст музичних символів, пропонується відтворити їх смисл за допомогою пантоміми. З цією метою декілька учасників домовляються за дверима, хто виконуватиме яку роль,

решта учнів мають здогадатись за їх мімікою, жестами або рухами про що йдеться. Оцінюється оригінальність вирішення завдання, відповідність обраних засобів сутності музичного символу.

Гра *"Створи казку"*. Для цього завдання можна використати музику до українських народних казок "Колобок" та "Ріпка" зі збірника В.Подвали "Створюємо музику". Учні розподіляються на дві команди, кожній доручається визначити серед розташованих у довільному порядку музичних фрагментах казкових героїв, впорядкувати їх відповідно до змісту казки в цілий твір, розподілити ролі та виконати інсценізований твір на фортепіано.

Гра *"Музичний редактор"* – учні поділяються на дві команди, членам яких пропонується спільно зробити виконавську редакцію незнайомого музичного твору, використовуючи такі відомі редакторські позначення як штрихи, фразувальні ліги, динамічні відтінки, темп, характер виконання, агогічні відхилення, педаль, аплікатура. Створені редакції порівнюються, визначається найбільш вдала, що відповідає змісту музики.

Гра *"Музичний турнір"*. До участі у турнірі запрошуються засоби музичної виразності - Тембр, Ритм, Лад, Штрих, Мелодія, Динаміка, Гармонія. Умовою їх вдалого виступу на турнірі є доведення своєї значимості у музичному королівстві. Ролі розподіляються серед учасників групи. Від кожного учасника вимагається переконливо та аргументовано довести сутність свого засобу, підкреслити його роль у створенні художнього образу музичного твору, навести приклади зі свого виконавського досвіду. Решта учнів стають членами журі.

Гра *"Перевертень"* – школярам ставиться завдання здійснити певну деформацію музичного твору з метою виявлення специфічної ролі конкретних засобів виразності (змінити мажорний лад на мінорний, поміняти місцями елементи фактури, ритмічні групування тощо). Для більшості учнів ця гра стає поштовхом для виявлення ініціативи та самостійності, можливістю проявити свої творчо-виконавські здібності, розвиває здатність продуктивно реагувати на нестандартні ситуації та самостійно моделювати їх. Дієвість результатів забезпечується добором відповідних творів.

Ускладнення учбових завдань актуалізувало проблему розвитку *інтерпретаційних умінь* юних музикантів. З цією метою була впроваджена така форма музичної діяльності, як прослуховування музичних творів у виконанні видатних піаністів з метою спостереження за використанням ними різноманітних виконавських прийомів, аналізу створених інтерпретацій. Наприклад: слухання Сонати №14 Л.Бетховена у виконанні А.Шнабеля та А.Фішер, Ноктюрну Es-dur Ф.Шопена у виконанні Й.Гофмана та М.Воскресенського, тощо.

Визначальною подією також стало ознайомлення з життєвим та творчим шляхом відомих музикантів-виконавців, обговорення їх влучних висловлювань про музично-виконавське мистецтво. Для закріплення отриманої інформації учням пропонувалось підготувати запитання для уявного інтерв'ювання з ними.

Своєрідною оцінкою результатів власних зусиль стала організація *музичної презентації* вивчених музичних творів. Школярам необхідно було познайомити учасників групи зі своїм твором, розповісти про його композиційні особливості, викликати інтерес та позитивне враження. В межах цього завдання поєднувалось дві сторони художньо-творчого процесу – музичне виконання та словесне тлумачення, розвивалося вміння виступати перед аудиторією.

Діти працювали в умовах активного творчого спілкування, виявляли свої враження від музики, ділилися виниклими в них асоціаціями. Після виступу кожному учаснику рекомендувалось визначити вдалі та невдалі моменти проведення презентації.

Поступово учні вчилися осмислювати власні думки та почуття на рівні свого життєвого досвіду, компетентності, інформованості, виявляли готовність до адекватної самооцінки, їх естетичні судження набували особистісно-суб'єктивного значення. Певна рефлексивна позиція кожного обумовлювалась специфікою спілкування з музичним мистецтвом, в контексті якого сутність рефлексії визначається як "усвідомлення суб'єктом свого ставлення до художнього твору, творення самого себе під його впливом, як досвід пізнання власних емоційних реакцій на отриману художню інформацію, осмислення своїх естетичних вражень, розуміння позицій та точок зору інших людей" [211, с.69].

Вагомим досягненням другого етапу експериментальної роботи стало свідоме ставлення школярів до музично-виконавського мистецтва, поглиблене розуміння його творчої складової, посилення мотивації до здійснення різних видів музичної діяльності, формування основ художньо-мистецьких знань як необхідної передумови для реалізації власного творчо-виконавського досвіду. Зростання усвідомленості результатів своєї діяльності учнями відкрило перспективи їх подальшого розвитку та дозволило перейти до заключного етапу роботи.

Третій етап формувального дослідження – *творчо-самостійний*, спрямовувався на активізацію потенційних можливостей школярів, формування стійкого інтересу до виконавської творчості, подальшу самостійну діяльність. Значна увага приділялась задоволенню потреби реалізації їх слухових уявлень під час осягнення та відтворення музичних явищ, формування готовності до здійснення самооцінки власної виконавської діяльності, осмислення її результатів.

Відповідно, *завдання* даного етапу були зорієнтовані на:

- забезпечення практичного застосування набутих знань та навичок, необхідних для здійснення виконавської діяльності на творчому рівні;
- виявлення найбільш сприятливих умов для активізації творчого потенціалу учнів, стимулювання ініціативи та потреби самовираження в процесі створення виконавського задуму та його реалізації у звучанні;
- виховання стійких артистично-виконавських якостей шляхом розвитку дійового слухового самоконтролю, осмислення та оцінки результатів власної виконавської діяльності.

Основною формою навчання стали індивідуально-практичні заняття. Завдяки відповідному добору виконавського репертуару з урахуванням доцільного співвідношення творів різного навчального призначення, певному порядку їх опанування, відбувалось поглиблення й закріплення набутих музично-теоретичних знань та практично-виконавських навичок, розвиток творчої самостійності та артистичних якостей юних вихованців.

Пошуки методичного вирішення завдань цього етапу передбачали зміцнення стійкого інтересу учнів до музично-виконавської діяльності,

актуалізації набутого на попередніх етапах художньо-виконавського досвіду, зміщення акценту з вивчення музичних творів на становлення внутрішнього світу особистості, забезпечення подальшого просування та переходу до самонавчання.

Розуміючи всю складність і тривалість процесу пізнання музичного мистецтва, принципова установка при роботі з дітьми будувалась на повазі до них, вірі в їх можливості, забезпеченні психологічного комфорту для здійснення навчальної діяльності. Важливо було змінити пасивну позицію учнів на активно-творчу, максимально сконцентрувати увагу на предметі діяльності, залучити їх до співпереживання музичного мистецтва, що призводило до захопленості процесом виконавської творчості, забезпечувало позитивну мотивацію навчання.

Безпосередній педагогічний вплив поступово змінювався на опосередкований, виконуючи функцію коригування навчально-виховного процесу та створюючи сприятливі умови для практичної реалізації потреби дитини до творчого самовираження. Як пише К.Мартінсен, викладач не повинен надто багато підказувати; йому потрібно перш за все залучити учня до радісного процесу самостійних пошуків та самостійних знахідок [146, с.34].

З цією метою необхідно було:

- стимулювати розвиток емоційно-ціннісного та художньо-практичного освоєння музично-виконавського мистецтва;
- перевести твір мистецтва з акту простого сприймання та розуміння до усвідомлення особистісного ставлення до нього;
- створити передумови для виникнення власного художнього задуму;
- залучити до активно-пошукової діяльності щодо його реалізації;
- спонукати до критичного осмислення результату виконавської творчості.

Ми вважали за доцільне використати такі *методи*: створення ситуації успіху, самопідготовки, повторного програвання, прогнозування можливих помилок, слухового самоконтролю, моделювання ситуації концертного виступу.

Школярі вчилися добирати з всього розмаїття виконавських засобів необхідні саме для даного музичного твору, оволодівали умінням створювати власний виконавський образ. Поступово розвивалась здатність переключатися з

одного емоційного настрою на інший, пов'язувати мелодичний розвиток, тональний план та фактурний виклад кожного тематичного елементу в єдине ціле, зберігаючи при цьому яскравість, природність та ритмічну свободу виконання. Це значною мірою було зумовлено набуттям особистого виконавського досвіду, розвитком технічної майстерності, формуванням музично-слухових уявлень.

Крім того, зверталась увага на природність фразування, інтонаційно-темброве співвідношення вертикалі, організацію виконавського процесу в часі, функціональну мобільність піаністичного апарату, доцільність обраної аплікатури, що поглиблювало розуміння індивідуальних особливостей кожного твору, сприяло розвитку навичок самостійної роботи з музичним матеріалом.

Наші спостереження за діяльністю учнів показали, що більшість недоліків виконання музичного твору пов'язані з неясністю внутрішніх музично-слухових уявлень, передчасною автоматизацією рухів, слабким слуховим самоконтролем за реальним звучанням. Це зумовило подальшу спрямованість нашої роботи на збільшення ролі свідомості у вивченні тексту напам'ять, створення установки на передчуття музичного матеріалу, досягнення певного тембру та сили звучання, точності та рівності фігурацій, чистоти педалізації, виразності мелодичної лінії.

Шляхом постановки конкретних звукових задач виховувалося вміння *слухового самоконтролю* за звучанням, а саме:

- слухання мелодії, її тембрового забарвлення, виразності та плавності проведення, пошук відповідного нюансування та природного фразування;
- слухання супроводу, його рівності, точності, збалансованості;
- слухання поліфонічних елементів музичної фактури, їх співвідношення по тембру та силі звучання;
- здійснення контролю за темпом виконання різних тематичних побудов, відчуття єдиної ритмічної пульсації твору;
- здійснення контролю за станом готовності піаністичного апарату до швидкої зміни характеру дій при зміні фактури, темпу, динаміки.

З метою попередження можливих зупинок чи зривів у виконанні, аналізувались складні місця в творах, знаходились причини утруднень та засоби

їх подолання, вилучались окремі епізоди для технічного відпрацювання, завчасно з'ясовувалися фрагменти твору, в яких найбільш можлива імовірність помилок.

Збільшення інформативної обізнаності, збагачення виконавського досвіду, активізація творчо-пошукової ініціативи юних музикантів дозволила залучити їх до самостійного *створення художньо-образної інтерпретації*. Цьому сприяло:

- поглиблення розуміння образно-змістовної сутності твору;
- формування в уявленні інтерпретаційного задуму;
- пошук виконавських засобів виразності в процесі його втілення;
- організація доцільних виконавських дій;
- цілісне сприйняття та контроль звукового результату.

Закріплення навичок адекватної виконавської поведінки досягалось завдяки розвитку вольових якостей, формуванню цілісного суб'єктивного ставлення до музичного твору, наполегливості та цілеспрямованості у пошуку його найкращої виконавської реалізації. Для цього важливим було:

- розпізнавання художньо-сміслових елементів твору та їх осмислення;
- забезпечення єдності внутрішньо-слухових уявлень та виконавських дій;
- встановлення доцільного співвідношення між свідомістю й автоматичністю;
- виховання довірливої уваги та естрадного самовладання;
- підвищення відповідальності за виконавський результат;
- рефлексивний аналіз власних дій.

Зазначимо, що заключна стадія роботи над музичним твором пов'язана з підготовкою до його художньо-цілісного публічного виконання. Це вимагає витримки, самовладання, зосередженості, стійкості уваги, максимальної мобілізації виконавської волі, розвитку яскравих артистичних якостей, повної концентрації духовних та фізичних сил.

З практичного досвіду відомо, що хвилювання учнів здійснює негативний дезорганізуючий вплив на якість сценічного виступу, порушує доцільність та економічність рухів, спричиняє появу м'язової напруги, заважає поринути у творче самопочуття й зберігати його протягом тривалого виконавського акту. Між тим психологічна захищеність, стан радісного піднесення від власних досягнень,

розвиток вміння впоратися з невдачами забезпечує результативність виконавської творчості. Тому, в процесі занять важливо було ліквідувати психологічний бар'єр у учнів перед концертним виступом, розсіяти страх виконавських невдач шляхом моральної підтримки, створення ситуації успіху, розвитку позитивного естрадного хвилювання, усвідомлення особистісних творчих можливостей.

На думку Л.Бочкарьова, домінуючим фактором, що визначає специфіку психічного стану музиканта, є музика, яку він виконує. "Захопленість нею, неподоланне прагнення до втілення творчого задуму стає основними збудниками стану творчого натхнення та джерелами естрадного хвилювання" [31, с.250]. Зокрема, Г.Коган радить виконавцям перед виходом на сцену триматись мислено за три рятувальні образи: "камертон", тобто відчуття основного настрою, загального характеру музики; правильно встановлену "одиницю пульсації", що визначає темпоритм руху та початкові інтонації твору [109, с.186].

Враховуючи це, ми намагались сконцентрувати увагу учнів на художньому образі та внутрішній логіці розвитку музичної думки, прищепити прагнення найточніше втілити її в звучанні, використовуючи яскраві образно-емоційні асоціації для стимулювання творчого стану під час сценічного виступу.

Після виконання твору в уявній сценічній ситуації (на репетиції, перед батьками чи учнями класу) юним музикантам пропонувалось зробити *самоаналіз* свого виступу. Ми звертались до них з такими запитаннями: "Чи задоволений ти своїм виконанням? Яке твоє враження від виступу? Що вдалось? Яким було твоє самопочуття на сцені?" Предметом обговорення ставали не тільки негативні, але й позитивні враження, завдяки чому формувалося вміння здійснювати самооцінку власної діяльності, вироблялися критерії успішного виконання.

На цьому етапі дослідження ми свідомо надавали більшої самостійності учням, націлюючи їх на пошуковий характер діяльності. З цією метою частина уроку відводилась на набуття навичок *самопідготовки* шляхом залучення до самостійного розучування музичного твору, що ставало прообразом домашніх занять, виховувало навички їх раціональної організації. Спостерігаючи за роботою своїх вихованців, педагог відмічав недоліки та робив певні висновки.

В процес навчання також органічно включалися творчі форми роботи, за допомогою яких школярі набували вміння словесно-аналітичного трактування художньо-образного змісту творів, вчилися моделювати зорово-слухові уявлення, обирати доцільні технічні прийоми, аналізувати результати власної виконавської діяльності. Творчими досягненнями ставали самостійно знайдені аплікатурні рішення та виразність звукових градацій, виявлення доцільних тембральних співвідношень, створення власного виконавського образу на основі інтонаційно-слухових уявлень концепції звучання.

Відзначимо також, що розв'язання різноманітних творчо-пошукових ситуацій на уроках під час спілкування з музичним мистецтвом потребувало особистісного зростання не тільки учня, а й викладача. Д.Кабалевський радив: "Коли ви хочете, щоб ваші юні слухачі були активними, - будьте активні самі; коли ви хочете, щоб вони виявляли інтерес до музики, - відчувайте цей інтерес завжди в самому собі, коли ви хочете, щоб вони полюбили музику, - любов до неї мусить жити у вашому власному серці; коли ви хочете навчити їх роздумувати про музику, - роздумуйте разом з ними ..." [97, с.53].

Важливо було посилити мотиваційне прагнення учнів до підвищення ефективності домашніх занять, виховати почуття відповідальності у досягненні виконавської точності в темпі, ритмі, штрихах, динаміці, агогіки, тембровому звучанні твору. Зважаючи на це, завдання детально пояснювалось, складався конкретний план роботи над музичними творами, завдяки чому виховувалась здатність працювати систематизовано та результативно, досягаючи поставленої мети. На наступному уроці виконання поставленого завдання обговорювалось та оцінювалось, визначалися причинно-наслідкові зв'язки основних образно-змістових чи інструментально-технічних помилок.

Таким чином актуалізація виконавського досвіду учнів відбувалась шляхом поєднання самостійних видів роботи з діями під керівництвом викладача.

Поряд з цим, ефективним виявилось застосування завдань для *самостійного виконавського опрацювання*. За складністю музичний матеріал обирався значно нижче реального рівня музично-виконавської підготовки дитини, що дозволило

забезпечити можливість вивчення твору без попереднього тривалого розучування, виключити вплив технічних труднощів на виразність та цільність виконання. Як стверджує Є.Ліберман, самостійна робота з авторським текстом – найбільш природній та діючий важіль творчого становлення виконавця. Вона розвиває вміння орієнтуватись у незнайомому музичному матеріалі, розшифрувати авторський текст, надає можливість самому відшукати ефективні шляхи подолання технічних труднощів, знайти необхідні прийоми втілення художнього задуму, критично оцінити результати власної діяльності [133, с.229].

Організація імпровізованих конкурсів між учнями на створення найкращої виконавської інтерпретації самостійно розученого твору фіксувала досягнення індивідуального розвитку кожного та ставала вагомим імпульсом для підвищення виконавського рівня. Оцінка якості виконання враховувала глибину усвідомлення авторського задуму, логіку його відтворення, оригінальність та індивідуальність у виборі засобів втілення, цілісність, художність та технічність виконання, виявлення особистісного ставлення до музичного твору.

Крім того, юним музикантам пропонувалося скласти рецензію на виступ учасників конкурсного змагання, що виховувало навички свідомо-критичного ставлення до власних результатів музичної діяльності, дозволяло більш самокритично підійти до власних прийомів роботи за інструментом. Поведінка учнів, їх надзвичайна активність, з якою вони включалися в процес обговорення, стали свідченням захопленості процесом музично-виконавської творчості.

Наші спостереження дозволили зробити висновок, що виступи школярів перед менш вимогливою аудиторією допомагають розвинути необхідні естрадно-сценічні якості, витримку та виконавську культуру, сприяють стійкості потреби в удосконаленні виконавського рівня. Доцільним слід назвати повторне звернення до вивчених творів, що актуалізує виконавський досвід, тренує музичну пам'ять, викликає відчуття задоволення від власних успіхів.

Однією з найбільш цікавих форм залучення до активної виконавської діяльності стало проведення *тематичних музично-поетичних вечорів* для учнів та батьків класу: "Зимова фантазія", "Подорож у минуле", "Музичні портрети",

"Весна-чарівниця", "Танцювальний майданчик", "Сучасні ритми", "Музика моєї країни". Певна тематика концертів, використання різноманітних за обсягом та змістом творів композиторів-класиків та сучасних авторів, вдало підібрані поетичні рядки та сприятлива психологічна атмосфера налаштовували юних виконавців на необхідний настрій, допомагали виявити своє ставлення до музичного твору, отримати задоволення від процесу виконавської творчості.

Таким чином, заключний етап дослідної роботи, узагальнюючи результати попередніх етапів, мав достатню творчу спрямованість, забезпечував активізацію потенційних можливостей кожного суб'єкта навчання та його готовність самореалізовуватися в процесі інтерпретації музики, орієнтував на подальшу самостійну діяльність. Завдяки обраним організаційно-методичним засобам діти змінили ставлення до виконавської діяльності з репродуктивного на активно-творче, розширили свої знання, збагатили музично-естетичний кругозір знайомством з творами різноманітних жанрів, стилів та напрямків, навчилися керувати власною поведінкою та контролювати отримані результати, самостійно застосовувати отримані знання та навички, що поставало своєрідним індикатором сформованості необхідних компонентів музично-виконавської підготовки.

Отже, представлена *методична модель* удосконалення музично-виконавської підготовки учнів становить цілісну організаційно-методичну систему, котра передбачає дотримання провідних напрямків роботи, ґрунтується на визначених педагогічних принципах, потребує створення оптимальних організаційно-педагогічних умов, застосування відповідних форм і методів навчання та передбачає три послідовних етапи, а саме: підготовчо-кумулятивний, змістовно-рефлексивний та творчо-самостійний. Їх змістове наповнення уможливорює реалізацію комплексного педагогічного впливу на формування необхідних компонентів музично-виконавської підготовки та забезпечує спрямованість останньої на художньо-творчий розвиток школярів (рис. 2.2).

Дослідну оцінку ефективності її застосування в умовах позашкільної спеціалізованої освіти здійснено на основі контрольного етапу експерименту, результати якого узагальнено у наступному підрозділі нашого дослідження.

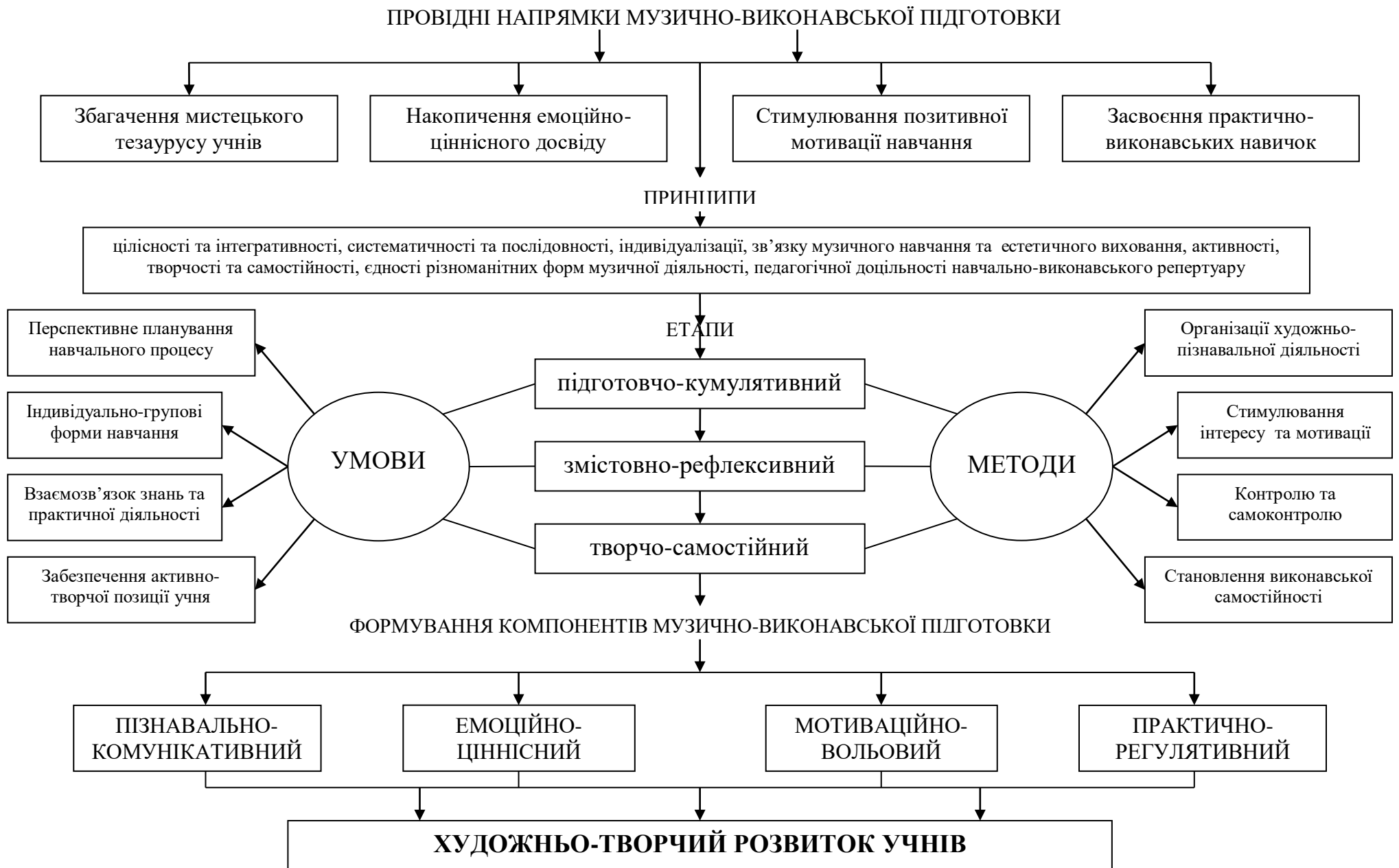


Рис. 2.2. Методична модель удосконалення музично-виконавської підготовки учнів позашкільного закладу

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Для виявлення педагогічного потенціалу створеної організаційно-методичної системи музично-виконавської підготовки учнів необхідно було з'ясувати реальну ефективність експериментальної методики в умовах її впровадження. Зазначена мета визначила змістовні та процесуальні аспекти контрольного етапу дослідження та зумовила постановку таких завдань:

- простежити за динамікою формування у школярів визначених компонентів музично-виконавської підготовки на всіх етапах дослідної роботи за допомогою контрольних-діагностичних зрізів;
- здійснити порівняльний аналіз кількісних та якісних показників, отриманих під час дослідно-експериментальної роботи;
- шляхом використання статистичних методів обробки даних перевірити вірогідність результатів та довести дієвість запропонованої методики.

Формувальний експеримент проводився упродовж 2004-2007 років у природних умовах навчально-виховного процесу позашкільного закладу. Ґрунтуючись на засадах порівняльного аналізу, дослідження було організовано у двох групах – експериментальній та контрольній.

Враховуючи обмежену кількість учнів у виконавському класі, до експериментальної групи (ЕГ) було відібрано 21 учня у 2004-2005 навчальному році та 17 учнів у 2005-2006 навчальному році з класу експериментатора та інших викладачів-піаністів. Результати двох груп підсумовувались.

Таким чином експериментальна група налічувала 38 осіб. За допомогою розгорнутих характеристик, наданих викладачами (характеристика містила дані про загальний та музичний розвиток дитини, її ставлення до музики та музичних занять, успіхи та недоліки) було здійснено поглиблене знайомство з ними. Ще 38 учнів склали контрольну групу (КГ). Загалом у формуючому експерименті взяло участь 76 осіб. З учнями ЕГ заняття проводилися відповідно до розробленої методики, а з учнями КГ - за загальноприйнятими методами. Інші умови, що впливали на результативність музичного навчання, були тотожними.

Під час проведення формувального експерименту постійно здійснювався поточний контроль за його перебігом, завдяки чому фіксувалась зміна відношення школярів до навчання, якість засвоєння ними музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок, простежувалась інтенсивність розвитку мотиваційно-вольової та емоційної сфери, становлення системи ціннісних орієнтацій, вказуючи на загальну динаміку результативності експериментальної роботи. Крім того, проведення контрольних заходів передбачало встановлення зворотного зв'язку щодо визначення правильності обраної методики занять. Це надало можливість вносити відповідні корективи у створену організаційно-методичну систему, визначати логіку навчальних задач, обирати більш доцільні методи та засоби педагогічного впливу.

Контрольно-діагностичні зрізи проводились поетапно за показниками визначених критеріїв та аналогічними до констатувального експерименту формами. Про динаміку підвищення рівня музично-виконавської підготовки ми судили, спостерігаючи за формуванням необхідних структурних компонентів. Отримані дані заносились у спеціальну діагностичну карту, ранжувались та підсумовувались. Для приведення рівнів вираження критеріїв до загального значення вираховувалось середнє арифметичне, що і виступало кількісним відсотковим показником загального рівня (див. 2.1.).

Матеріалом для дослідження зміни ставлення учнів до музично-виконавської діяльності слугували виступи на контрольних прослуховуваннях. При цьому наша увага була зосереджена на цілісності, виразності та технічності виконання, адекватності обраних виконавських засобів образному змісту твору.

Для достовірності результату дослідження опрацювання отриманих емпіричних даних проводилось за допомогою методів математичної статистики та у такому вигляді слугувало матеріалом для кількісного та якісного аналізу.

З метою з'ясування вихідного рівня музично-виконавської підготовки учнів ЕГ та КГ до початку експерименту був здійснений перший контрольно-діагностичний зріз. За результатами обробки отриманих даних з'ясовано, що обидві групи мали приблизно однаковий рівень навчальних досягнень. Це

дозволило у подальшій роботі прослідкувати динаміку сформованості в учнів структурних компонентів та розвиток їх активно-творчого ставлення до музично-виконавської діяльності.

Результати першого контрольно-діагностичного зрізу знайшли своє відображення у поданих нижче таблицях 2.7 та 2.8.

Таблиця 2.7

Розподіл учнів ЕГ за рівнями музично-виконавської підготовки до початку експерименту

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	Пізнавально-комунікативний	8	21,05	21	55,26	7	18,42	2	5,27
2	Емоційно-ціннісний	7	18,42	21	55,26	7	18,42	3	7,9
3	Мотиваційно-вольовий	6	15,79	23	60,53	8	21,05	1	2,63
4	Практично-регулятивний	6	15,79	22	57,9	8	21,05	2	5,27
5	Середній показник у %	17,76		57,24		19,74		5,26	

Таблиця 2.8

Розподіл учнів КГ за рівнями музично-виконавської підготовки до початку експерименту

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	Пізнавально-комунікативний	6	15,79	23	60,52	7	18,42	2	5,27
2	Емоційно-ціннісний	7	18,42	21	55,26	8	21,05	2	5,27
3	Мотиваційно-вольовий	7	18,42	21	55,26	8	21,05	2	5,27
4	Практично-регулятивний	8	18,42	21	55,26	8	21,05	1	2,63
5	Середній показник у %	18,42		56,58		20,39		4,61	

З метою наочного зображення рівнів музично-виконавської підготовки учнів ЕГ та КГ до початку експерименту подаємо діаграму (рис. 2.3).

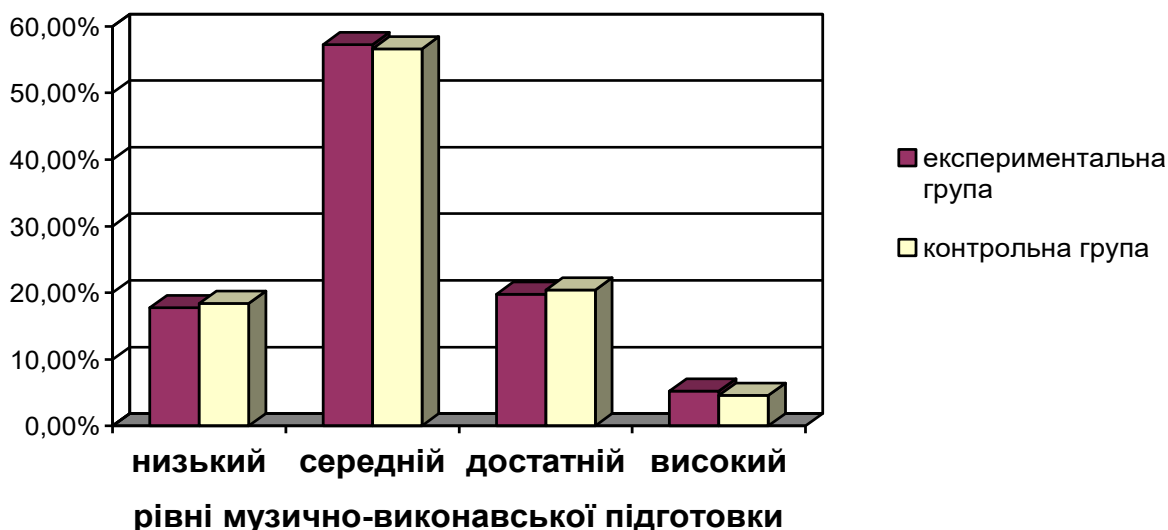


Рис. 2.3. Рівні музично-виконавської підготовки учнів до початку експерименту

Безпосереднє спостереження за школярами в ході експериментальної роботи показало, що обрані нами форми та методи навчання мають позитивний вплив на якість знань, сформованість загально-навчальних умінь та виконавських навичок, сприяють розвитку музично-виконавського мислення, формуванню художньо-естетичного смаку та кругозору, створюють умови для інтенсивного художнього спілкування, активізації творчих можливостей.

Позитивні результати дала практика використання розроблених музично-творчих завдань, завдяки чому змінилася позиція учнів від пасивного сприйняття та відтворення навчального матеріалу до безпосередньої участі у різних видах музичної діяльності як активного суб'єкта. На основі розширення виконавського та музикознавчого досвіду юних вихованців відбувалось поступове переростання грамотного прочитання ними музичного твору в творчу інтерпретацію, формувалось вміння оцінювати результати власних дій, що накреслювало шлях від організованої музично-творчої діяльності до самодіяльності.

Так, вже наприкінці першого етапу більшість учнів експериментальної групи проявляли осмисленість у сприйнятті емоційно-образного настрою музики, розуміння виразно-змістовної значущості елементів музичної мови, вміння їх співвідносити зі змістом твору, прагнули до оволодіння музичним інструментом, проявляли наполегливість у досягненні найкращого виконавського результату.

Дані, отримані в результаті проведеної бесіди з ними, засвідчили суттєве розширення кола їх музичних інтересів, збагачення образної пам'яті та асоціативних зв'язків, готовність до вироблення оцінних суджень, що безсумнівно сказалося на покращенні якісного аспекту музичного навчання. Їх відповіді вказували на зміну характеру висловлювання про музику, збагачення музично-словникового запасу, появу особистісного ставлення до творів мистецтва.

Слід зазначити, що юні вихованці характеризувались і збільшенням рівня музичної грамотності: покращилось вміння розбирати музичні тексти, прискорився процес аналізу та пошуку аналогій, розвинулось свідоме ставлення до композиторських засобів музичної виразності.

Наведемо фрагмент уроку з ученицею 7 класу Дашою С. над твором Ф.Ліста "Втіха" *Des dur*. Після ознайомлення з ним шляхом виконавського показу викладачем учениці було поставлено низку запитань.

- Що ти відчуваєш, слухаючи твір? Як ти можеш пояснити його назву?
- Я відчуваю у цій музиці спокій та величність, безмежну широту простору, неймовірну кришталеву прозорість та плинність. Я уявляю собі могутній океан, який заспокоївся після сильної штормової бурі, зачаровує своєю гладдю та свіжістю легкого бризу, горділиво несе свої води за лінію горизонту і тільки видно як високо в небі парять чайки, своїм криком нагадуючи про недавні події.
- Якими засобами композитор передає цей художній образ та настрій?
- Я думаю, що мелодія – душа цього твору. Ніби зависаючи у повітрі, вона звучить у верхньому регістрі на фоні глибоких басів та рівномірної гармонічної фігурації, що коливається як морські хвилі. Використання композитором широкого регістрового розташування музичної тканини твору, повільного темпу, світлих гармонічних барв сприяє відчуттю спокою та умиротворення.
- Яка побудова твору, де відчувається найбільша напруга, його кульмінація?
- Я помітила, що мелодичний мотив неодноразово повторюється протягом твору та досягає свого найбільшого драматичного розвитку у середній частині. На мою думку, це і є кульмінація твору. Про це свідчить напруженість гармоній, імпульсивність мелодії, підсилення її звучання іншими голосами.

- Які особливі прийоми виконання цього музичного твору необхідно використати, щоб цілісно передати його художньо-образний зміст?

- Мені здається що звучання має бути досить м'яким та світлим, важливо відчувати ніжний дотик кожного пальця, досягти виразності мелодичної лінії та рівності супроводу, передати глибину басів. Також особливу увагу слід приділити педалі, за допомогою якої створити необхідний тембровий колорит звучання.

Отримані відповіді свідчили про достатній рівень музичної грамотності учениці, розвиненість фантазії та уяви, розуміння образного змісту твору, інтонаційну осмисленість мелодичної лінії, відчуття єдності структурної побудови твору та його динамічного розвитку.

Застосовані нами форми та методи навчання також дозволили учням дещо підвищити і рівень виконавських досягнень: виконання творів відрізнялось емоційністю, осмисленістю, більшою впевненістю, ритмічною організованістю.

Таким чином, в учнів експериментальної групи, завдяки більш вираженому прояву визначених критеріїв, окреслилась тенденція до зростання рівня музично-виконавської підготовки. Свідченням тому є зміна середніх показників достатнього (від 19,74% до 28,95%) та високого рівня (з 5,26% до 8,55%) музично-виконавської підготовки за рахунок зменшення низького та середнього рівнів (від 17,76% до 12,5% та від 57,24% до 50%) відповідно (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

**Розподіл учнів ЕГ за рівнями музично-виконавської підготовки
наприкінці першого етапу експерименту**

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	Пізнавально-комунікативний	5	13,16	18	47,37	12	31,58	3	7,89
2	Емоційно-ціннісний	5	13,16	18	47,37	11	28,95	4	10,52
3	Мотиваційно-вольовий	5	13,16	19	50,00	11	28,95	3	7,89
4	Практично-регулятивний	4	10,53	21	55,26	10	26,31	3	7,89
5	Середній показник у %	12,50		50,00		28,95		8,55	

У контрольній групі за цей період особливих змін не відбулося. Більшість учнів зазнавали труднощів у відповідях на запитання стосовно художньо-образного наповнення творів, з трудом розбирали нотні тексти, не виявляли власного ставлення до виконавської діяльності. За результатами наших підрахунків рівні музично-виконавської підготовки становили: низький - 17,1%, середній – 56,58%, достатній – 21,05%, високий – 5,27% (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

**Розподіл учнів КГ за рівнями музично-виконавської підготовки
наприкінці першого етапу експерименту**

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	Пізнавально-комунікативний	6	15,79	23	60,52	7	18,42	2	5,27
2	Емоційно-ціннісний	7	18,42	20	52,63	9	23,68	2	5,27
3	Мотиваційно-вольовий	7	18,42	21	55,26	8	21,05	2	5,27
4	Практично-регулятивний	6	15,79	22	57,9	8	21,05	2	5,27
5	Середній показник у %	17,10		56,58		21,05		5,27	

Наочне зображення рівнів музично-виконавської підготовки учнів ЕГ та КГ наприкінці першого етапу експерименту подаємо на діаграмі (рис.2.4).

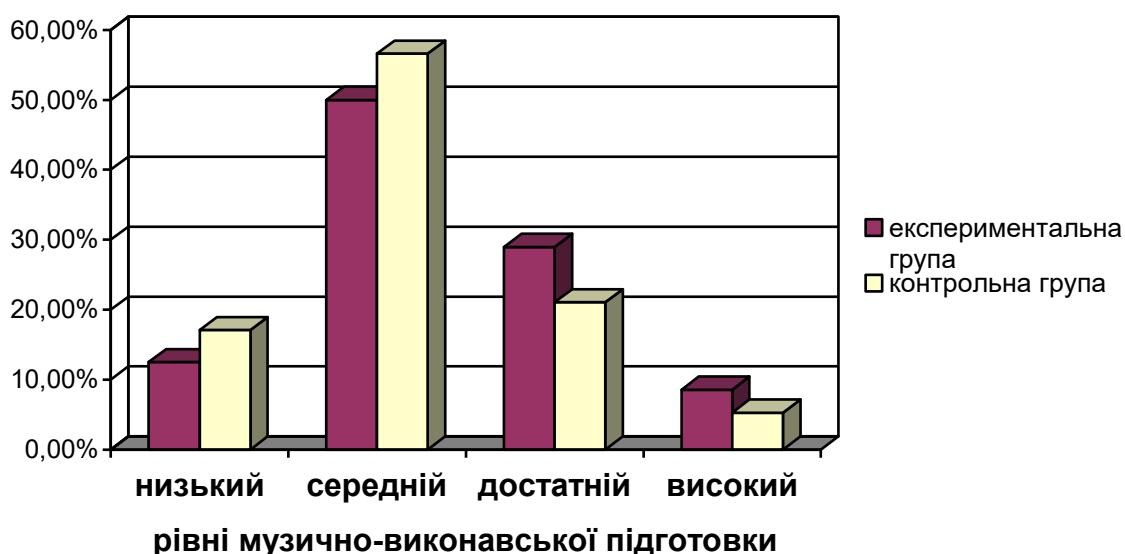


Рис. 2.4. Рівні музично-виконавської підготовки учнів наприкінці першого етапу експерименту

Слід констатувати, що внаслідок застосованої методики навчання і на наступних етапах дослідної роботи в експериментальній групі спостерігалось планомірне зростання показників визначених критеріїв музично-виконавської підготовки. Ці учні характеризувались усвідомленням образно-сміслового та стиле-жанрового розмаїття музичних творів, застосування композиторських засобів виразності, відрізнялись готовністю до прийняття самостійних рішень, ініціативністю у виконанні певних дій. В їх мову поступово включались музикознавчі поняття, що несуть смислове та художньо-образне навантаження.

Зокрема, впровадження на другому етапі дослідження спецкурсу "Виконавське мистецтво" сприяло поглибленню розуміння природи музично-виконавського мистецтва, узагальненню та систематизації навчального матеріалу, стимулювало зацікавленість у придбанні музично-теоретичних знань, забезпечувало свідоме ставлення до виконавської діяльності, реалізацію індивідуальних потреб в атмосфері творчості та співробітництва.

Зазначимо, що основне призначення курсу полягало не стільки в передачі певної системи знань, виробленні необхідних навичок, скільки в озброєнні учнів вмінням орієнтуватися у історико-стильових тенденціях музично-виконавського мистецтва, емоційно та усвідомлено сприймати твори, виявляти особистісне ставлення до них, знаходити зв'язки між асоціативними уявленнями та закономірностями втілення художньо-сміслових явищ, пов'язувати набуту теоретичну інформацію з технологією творчої діяльності музиканта-виконавця.

Під час експерименту ми зафіксували не тільки ситуативні, а й сутнісні залежності застосованих нами засобів педагогічного впливу на розвиток індивідуально-самобутніх якостей школярів. Їх відповіді відрізнялись змістовністю та творчим наповненням; спостерігалось збільшення свідомої концентрації уваги на предметі діяльності, переживання власних успіхів та невдач; відчувалось постійне бажання поповнювати свої знання про музичне мистецтво, бачити себе у ньому в ролі активного дієвого суб'єкта.

Високо результативним виявилось поєднання індивідуальних та колективних форм навчання, домінування проблемно-пошукових ситуацій,

об'єднання на одному занятті різних видів музичної діяльності. Також ми переконались, що залучення до участі у різноманітних музично-дидактичних іграх та навчальних дискусіях викликає у дітей безліч оригінальних думок та цікавих знахідок. Завдяки цьому зростає їх ініціативність у пошуку нової інформації, розвивається гнучкість мислення, здатність нестандартно вирішувати проблеми, отримувати задоволення від результату виконавської творчості.

Виконання письмових творчих завдань стимулювало розвиток уяви та фантазії, активізувало здатність дітей самостійно мислити. Наведемо приклади.

Тетяна Г. Міні твір на тему "Моя музична автобіографія".

"Музика та людина – ці слова нероздільні. Музичне мистецтво зародилось у давні часи, коли люди ще не знали нотної грамоти, не вміли співати, виготовляти музичні інструменти, але за допомогою музичних звуків прагнули висловити свої почуття, зверталися до таємничих сил природи.

В моєму житті також завжди присутня музика. Ще будучи зовсім маленькою я пам'ятаю, як бабуся співала мені колискові пісні і я засинала під їх ніжні мотиви. В дитячому садочку я найбільше любила музичні заняття, на яких ми співали та рухались під музику, грали на дитячих музичних інструментах, готували святкові вистави для батьків, перевтілюючись у казкові персонажі. Розпочавши заняття у музичній школі я змогла ще ближче доторкнутись до цього дивовижного мистецтва, пізнати його красу та досконалість.

Мене зачаровує ніжний голос скрипки, призивний клич труби, дзвінки струни домри, веселі танцювальні ритми акордеону. Але найбільше за все я люблю короля всіх інструментів – РОЯЛЬ. Це цілий оркестр, за допомогою якого можна зобразити явища природи, історичні події, передати людські почуття. Якщо в мене веселий настрій, він підтримує мене, підспівуючи мені. Коли мені сумно, я завжди звертаюся до нього та за допомогою його голосу прагну висловити свої думки та настрої. Мої батьки та друзі дуже люблять, коли я граю їм на інструменті знайомі мелодії, а вони їх відгадують.

Мені подобається виступати на концертах та дарувати радість слухачам. Я просто не уявляю свого життя без музики та без свого улюбленого роялю."

Аліна Г. Міні-твір на тему "Розповідь старого роялю".

"Якось мені наснився дивний сон, ніби я опинилась у старовинному, покинутому замку. Подорожуючи його величезними залами, я відчувала лицарський дух минулого, блиск та пишність його внутрішнього убранства, вишуканість та знатність його мешканців.

В одній з кімнат я побачила музичний інструмент – весь розписаний примхливими узорами та картинами, оздоблений канделябрами. Підійшовши поближче, я впізнала у ньому старовинний рояль. Ледь стримуючи свою радість, я відкрила запилену кришку та доторкнулась до чорно-білих рядів клавш. І ось раптом я почула таємничий голос, якій повідав мені історію цього замку.

Я дізналась, що цей інструмент належав відомому графу, який дуже цінував мистецтво, колекціонував різні музичні інструменти, запрошував гостей на музичні вечори, на яких його донька виконувала твори відомих на той час композиторів. Але вже декілька століть ніхто не торкався до нього.

Відчувши смуток у його голосі, я зіграла на ньому свій улюблений твір та на цьому проснулась, але спогади про почуте ще довго були зі мною."

Контрольно-діагностичний зріз наприкінці другого етапу формувального експерименту виявив значні якісні зміни у рівнях вираження пізнавально-комунікативного та емоційно-ціннісного критерію в учнів експериментальної групи, що в цілому позитивно вплинуло на підвищення загального рівня їх музично-виконавської підготовки (табл. 2.11). Під час виконання контрольних завдань стало очевидно, що ці школярі орієнтуються в основних жанрово-стильових особливостях музики, можуть надати ґрунтовну інформацію про композитора, розповісти про зміст та характер музичного твору, визначити його структуру, пов'язати динамічний план з драматургією розвитку, відредагувати нотний текст, висловити свою особистісну позицію щодо його інтерпретування.

Разом з цим, спостерігалась ще недостатня впевненість, ініціативність та самостійність у виконавських діях, що спонукало нас зосередити увагу на симулюванні творчих засад музичного пізнання на наступному етапі експериментальної роботи.

Таблиця 2.11

**Розподіл учнів ЕГ за рівнями музично-виконавської підготовки
наприкінці другого етапу експерименту**

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	Пізнавально-комунікативний	1	2,63	11	28,95	17	44,76	9	23,68
2	Емоційно-ціннісний	1	3,63	10	26,32	19	50,00	8	21,05
3	Мотиваційно-вольовий	3	7,99	17	44,71	14	36,84	4	10,53
4	Практично-регулятивний	1	2,63	18	47,37	15	39,47	4	10,53
5	Середній показник у %	3,94		36,85		42,76		16,45	

В контрольній групі значних змін щодо підвищення рівня музично-виконавської підготовки не спостерігалось. Більшість опитаних демонстрували поверхове розкриття художнього смислу музики, оперуючи переважно динамічними або темповими засобами виразності, виявляли неадекватне емоційно-естетичне ставлення до мистецтва, відсутність самостійності у постановці та вирішенні творчо-виконавських завдань.

За нашими підрахунками, кількість учнів з достатнім та високим рівнем з початку експерименту зросла лише на 1,98% та 1,32% відповідно (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

**Розподіл учнів КГ за рівнями музично-виконавської підготовки
наприкінці другого етапу експерименту**

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	Пізнавально-комунікативний	6	15,79	22	57,89	8	21,05	2	5,27
2	Емоційно-ціннісний	7	18,42	20	52,63	9	23,68	2	5,27
3	Мотиваційно-вольовий	7	18,42	20	52,63	9	23,68	2	5,27
4	Практично-регулятивний	6	15,79	21	55,26	8	21,05	3	7,9
5	Середній показник у %	17,10		54,60		22,37		5,93	

Отже, наприкінці другого етапу в учнів експериментальної групи зберігалась стійка тенденція до зростання рівня музично-виконавської підготовки порівняно з учнями контрольної групи. Цьому сприяло інформативне та творче наповнення змісту уроків, емоційно-образне подання навчальної інформації, поглиблення духовно-творчих орієнтацій пізнання музичного мистецтва, систематичне та послідовне засвоєння учнями музично-теоретичної інформації та технологічних художньо-виконавських умінь.

Наочне зображення рівнів музично-виконавської підготовки учнів ЕГ та КГ наприкінці другого етапу експерименту подаємо на діаграмі (рис.2.5).

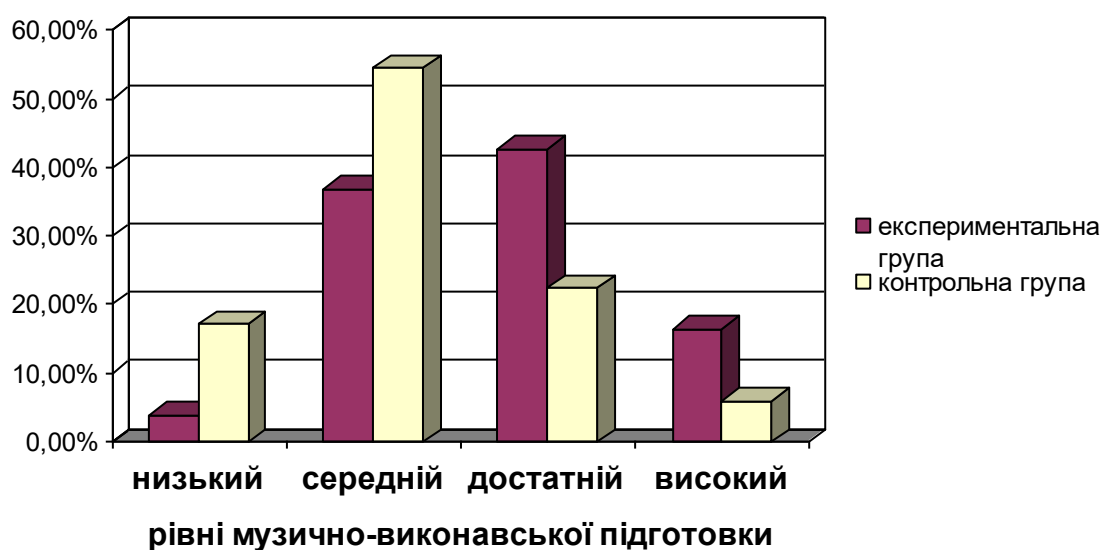


Рис. 2.5. Рівні музично-виконавської підготовки учнів наприкінці другого етапу експерименту

Організована належним чином навчально-виховна робота на третьому етапі експерименту не тільки сприяла міцному засвоєнню учнями музично-теоретичних знань та практично-виконавських навичок, а й забезпечила позитивну мотивацію навчання, викликала інтерес до виконавської творчості, спонукала до пошуку власної позиції щодо інтерпретації музичних творів.

Важливі позитивні зміни були спричинені цілеспрямованим впливом на мотиваційно-вольову та емоційно-артистичну сфери школярів, завдяки чому зросла їх відповідальність та працездатність, активність та наполегливість у досягненні найкращих успіхів у навчанні, розвинулося вміння самоорганізувати

та регулювати власну виконавську поведінку, самостійно знаходити шляхи вирішення складних технічних та музично-творчих завдань.

Варто зазначити, що під час роботи над створенням учнями виконавської концепції музичного твору ми дотримувались певної етапності. Перший етап націлювався на виявлення головної ідеї твору, визначення інтонаційно-енергетичного імпульсу та музично-виразових засобів, за допомогою яких створюється художній образ. Другий етап мав за мету поглибити усвідомлення логіки розвитку музичної думки, виявити рушійні сили та фактори організації єдиної музичної композиції, а також спрямовувався на технічне відпрацювання всіх деталей тексту. Третій – передбачав створення цілісної системи виконавських засобів для реалізації композиторського задуму, формування вмінь самооцінки та самоконтролю за результатом власної виконавської діяльності.

Завдяки використанню розумових операцій, логічних прийомів у навчальній роботі, образності й змістовності пояснень, пошуку яскравих життєвих асоціацій знаходився виразовий смисл в кожній зміні гармонії, темпу, фактури, мелодичному звороті, прищеплювалося розуміння залежності дій піаністичного апарату від художніх завдань. Відчуття постійної підтримки педагога, створення на уроках ситуацій успіху стали стимулом для прояву ініціативи та творчої самостійності у реалізації власних звукових ідей.

Аналізуючи дані спостережень за виконавською діяльністю учнів, ми з'ясували, що розширення асоціативно-слухового досвіду та музично-естетичного тезаурусу зумовили формування практично-виконавських навичок, пов'язаних з володінням інтонаційною, темпо-ритмічною та артикуляційною виразністю, за рахунок чого активізувались процеси розкодування авторсько-виконавської концепції. Учні усвідомлювали, що робота над музичним твором – творчий процес, успішність якого визначається багатьма умовами, а саме: необхідністю володіти технічною майстерністю, здатністю емоційно сприймати художній твір, максимально зосереджуватись на глибокому внутрішньому слуханні, вміти керувати творчим естрадним самопочуттям, спрямовуючи волю, інтелект, темперамент, увагу та фантазію на досягнення поставленої мети.

Узагальнення матеріалу дослідження показало, що помітно зросла здатність юних вихованців глибше усвідомлювати свої музичні враження та переживання, гнучко та вільно оперувати набутими знаннями, адекватно застосовувати їх у нових навчальних ситуаціях. Вони демонстрували готовність до включення в активні форми музичної діяльності, їх дії стали внутрішньо мотивованими, розвинулось зацікавленість музично-виконавською творчістю та свідоме ставлення до її результатів.

Проведення тематичних концертів для учнів та батьків класу з анотаціями до кожного музичного твору та доцільно підібраними поетичними рядками відкрило юним виконавцям та присутнім цілий світ різноманітних музичних образів та багатство зображальних можливостей фортепіано. Відчуття себе часткою творчого колективу, який ти не маєш права підвести, бажання якнайкраще передати художньо-образний зміст та емоційний настрій творів сприяли подоланню зайвих страхів, розвитку сценічного артистизму та виявленню творчої індивідуальності кожної дитини.

Виконання музичних творів відрізнялося більшою ясністю та впевненістю, завершеністю та емоційністю, ритмічною гнучкістю, ініціативністю в їх темброво-динамічному оздобленні. Учні демонстрували достатній рівень музично-виконавської культури, наявність мотивації звернення до класичної спадщини музичного мистецтва та улюблених естрадно-джазових мелодій.

Приклади програм проведених тематичних концертів наведено у додатку Ж.

Дані заключного контрольного-діагностичного зрізу засвідчують якісне підвищення навчальних результатів в експериментальній групі. Досить рівномірна сформованість усіх компонентів дозволила значній кількості учнів досягти достатнього (49,34%) та високого (26,32%) рівня музично-виконавської підготовки. Низький та середній рівень істотно зменшився і становив 1,32% та 23,02% відповідно (табл. 2.13).

В контрольній групі і на цьому етапі значних змін щодо підвищення рівня музично-виконавської підготовки визначено не було. Під час виконання завдань учні демонстрували недостатню обізнаність у музично-теоретичному матеріалі,

не виявляли інтересу до виконавської діяльності, ґрунтовності естетичних суджень, не володіли прийомами самостійної роботи. Було помітно, що вони зазнають значних труднощів при оцінюванні власних виконавських дій, не відчують потребу покращити свої навчальні результати (табл. 2.14).

Таблиця 2.13

**Розподіл учнів ЕГ за рівнями музично-виконавської підготовки
наприкінці третього етапу експерименту**

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	Пізнавально-комунікативний	1	2,63	9	23,68	18	47,37	10	26,36
2	Емоційно-ціннісний	–	–	8	21,05	20	52,63	10	26,36
3	Мотиваційно-вольовий	–	–	10	26,31	19	50,00	9	23,69
4	Практично-регулятивний	1	2,63	8	21,05	18	47,37	11	28,95
5	Середній показник у %	1,32		23,02		49,34		26,32	

Таблиця 2.14

**Розподіл учнів КГ за рівнями музично-виконавської підготовки
наприкінці третього етапу експерименту**

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	Пізнавально-комунікативний	6	15,79	21	55,26	9	23,68	2	5,27
2	Емоційно-ціннісний	6	15,79	21	55,26	8	21,05	3	7,9
3	Мотиваційно-вольовий	7	18,42	19	50,00	10	26,31	2	5,27
4	Практично-регулятивний	5	13,16	21	55,26	9	23,68	3	7,9
5	Середній показник у %	15,79		53,94		23,68		6,59	

З метою наочного зображення рівнів музично-виконавської підготовки наприкінці третього етапу експерименту подаємо діаграму (рис.2.6).

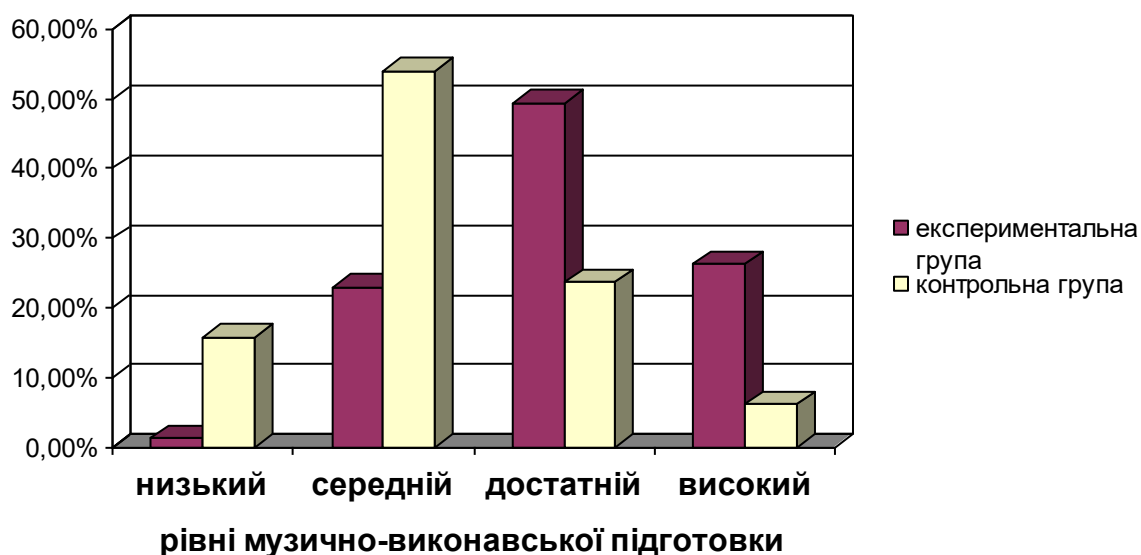


Рис. 2.6. Рівні музично-виконавської підготовки учнів наприкінці третього етапу експерименту

Підсумовуючи викладене, можемо констатувати, що доцільна організація навчально-виховного процесу на кожному етапі експерименту, поєднання глибокої змістовності з доступним викладом навчального матеріалу, створення доброзичливої атмосфери, врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів, диференційований відбір навчально-виконавського репертуару, застосування серії музично-творчих завдань забезпечили цілеспрямоване формування необхідних компонентів музично-виконавської підготовки та поступове підвищення рівня навчальних досягнень школярів.

Перевірку ефективності та результативності запропонованої методики було зроблено за допомогою порівняльного аналізу сформованості необхідних структурних компонентів музично-виконавської підготовки в учнів експериментальної та контрольної груп. Відмінності, виражені у числових значеннях, засвідчили якісні зміни позитивного характеру, обумовлені кардинальними напрямками дослідно-експериментальної роботи (табл. 2.15).

Так, у більшості учнів експериментальної групи наприкінці формувального експерименту нами було зафіксовано високий та достатній рівень сформованості пізнавально-комунікативного компоненту, що відповідно становить 47,4% та 26,4%. У контрольній групі відсоткові показники сформованості цього

компоненту у порівнянні з попередніми етапами майже не змінилися: низький рівень становив 15,8%, середній – 55,3%, достатній – 23,7%, високий – 5,3%.

Якщо половина учнів експериментальної групи показали достатню розвиненість мотиваційно-вольової сфери, а 9 учнів були віднесені до високого рівня, що складає 50,0% та 23,7% відповідно, то у контрольній групі ці рівні зафіксовані лише у 12 школярів, кількість яких на достатньому рівні становить 26,3% та на високому – 5,3%.

Таблиця 2.15

Рівні вираження критеріїв музично-виконавської підготовки учнів експериментальної та контрольної груп на всіх етапах експерименту

Критерії		Контрольно-діагностичні зрізи							
		До початку експерименту		Наприкінці першого етапу		Наприкінці другого етапу		Наприкінці третього етапу	
		Рівні	ЕГ абс/%	КГ абс/%	ЕГ абс/%	КГ абс/%	ЕГ абс/%	КГ абс/%	ЕГ абс/%
Пізнавально-комунікативний	низький	8/ 21,1	6/ 25,8	5/ 13,2	6/ 15,8	1/ 2,7	6/ 15,8	1/ 2,7	6/ 15,8
	середній	21/55,3	23/60,5	18/47,3	23/60,5	11/28,9	22/57,9	9/23,7	21/55,3
	достатній	7/18,4	7/18,4	12/31,6	7/18,4	17/44,7	8/21,1	18/47,4	9/23,7
	високий	2/5,3	2/5,3	3/7,5	2/5,3	9/23,7	2/5,3	10/26,4	2/5,3
Емоційно-ціннісний	низький	7/18,4	7/18,4	5/13,1	7/18,4	1/ 2,7	7/18,4	–	6/15,8
	середній	21/55,3	21/55,3	18/47,4	20/52,6	10/26,3	20/52,6	8/21,1	21/55,3
	достатній	7/18,4	8/21,1	11/28,9	9/23,7	19/50,0	9/23,4	20/52,6	8/21,1
	високий	3/7,9	2/5,3	4/10,5	2/5,3	8/21,1	2/5,3	10/26,3	3/7,9
Мотиваційно-вольовий	низький	6/15,8	7/18,4	5/13,1	7/18,4	3/7,9	7/18,4	–	7/18,4
	середній	23/60,6	21/55,3	19/50,0	21/55,3	17/44,7	20/52,6	10/26,3	19/50,0
	достатній	8/21,1	8/21,1	11/28,9	8/21,1	14/36,8	9/23,7	19/50,0	10/26,3
	високий	1/ 2,7	2/5,3	3/7,9	2/5,3	4/10,5	2/5,3	9/23,7	2/5,3
Практично-регулятивний	низький	6/15,8	8/21,1	4/10,5	6/15,8	1/ 2,7	6/15,8	1/ 2,7	5/13,2
	середній	22/57,9	21/55,3	21/55,3	22/57,9	18/47,4	21/55,3	8/21,1	21/55,3
	достатній	8/21,1	8/21,1	10/26,3	8/21,1	15/39,5	8/21,1	18/47,4	9/23,7
	високий	2/5,3	1/ 2,7	3/7,9	2/5,3	4/10,5	3/7,9	11/28,9	3/7,9

Педагогічне спостереження довело, що значна частина учнів експериментальної групи досягла достатнього (47,4%) та високого рівня (28,9%) розвитку і практично-регулятивного компоненту. У контрольній групі як і раніше переважав середній рівень (55,3%), низький рівень становив 13,2%, а достатній та високий рівні були зафіксовані відповідно у 23,7% та 7,9% школярів.

Найбільш вираженою була виявлена різниця в результатах емоційно-ціннісного компоненту. За отриманими даними, учні експериментальної групи продемонстрували достатній 52,6% та високий 26,3% рівень його сформованості, в той час як більшість учнів контрольної групи залишились на середньому (55,3%) та на низькому (15,8%) рівнях.

Отримані в процесі аналізу дослідно-експериментальної роботи результати засвідчили ефективність та доцільність використання розробленої методики у навчально-виховному процесі спеціалізованого позашкільного закладу.

Зіставлення середніх відсоткових показників початкового і кінцевого контрольної-діагностичних зрізів дозволяє прослідкувати значне збільшення кількості учнів експериментальної групи з високим (з 5,26% до 26,32%) та достатнім (з 19,74% до 49,34%) рівнем музично-виконавської підготовки. Характерним є суттєве зменшення середнього та низького рівня (з 57,24% до 23,02% та з 17,76% до 1,32% відповідно). Таким чином, показники високого рівня підвищились на 21,06%, достатнього - на 29,61%, показники низького рівня знизились на 16,44%, середнього – на 34,22% (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Динаміка змін рівнів музично-виконавської підготовки учнів (у %)

Рівень музично-виконавської підготовки	Експериментальна група		Контрольна група	
	До початку експерименту	Наприкінці експерименту	До початку експерименту	Наприкінці експерименту
високий	5,26	26,32	4,61	6,59
достатній	19,74	49,34	20,39	23,68
середній	57,24	23,02	56,58	53,94
низький	17,76	1,32	18,42	15,79

Слід зазначити, що позитивні зміни були зафіксовані і в контрольній групі, однак динаміка їх суттєво відрізнялась. Так, показники низького та середнього рівнів зменшились на 2,63% кожний, показники достатнього рівня підвищились лише на 3,29%, а високого – на 1,98%.

Отже, порівняння вихідних даних початкового та заключного контрольної діагностичних зрізів довели значну відмінність рівнів музично-виконавської підготовки учнів експериментальної та контрольної груп. Як видно з таблиці, найбільша різниця була відмічена за середнім та достатнім рівнем (30,92% та 25,66%), за високим рівнем вона становила 19,73%, а за низьким 14,47%.

Наукову достовірність результатів дослідження було підтверджено за допомогою методів математичної статистики. Враховуючи те, що на початку експерименту учасники експериментальної та контрольної груп виявили майже однаковий рівень музично-виконавської підготовки, ми вважали за достатнє здійснити визначення статистичної достовірності за результатами контрольної діагностичного зрізу наприкінці формувального експерименту.

Обчислення мали довести, що застосування розробленої методики навчання підвищує якісний рівень музично-виконавської підготовки учнів за рахунок сформованості необхідних компонентів.

У нас вибірка – це певна кількість об'єктів дослідження (38 учнів ЕГ та 38 учнів КГ), що випадково і незалежно вибрані з генеральної сукупності (учнів спеціалізованих позашкільних закладів, задіяних у експериментальній роботі).

Розглянемо гіпотези:

- нульову гіпотезу H_0 , за якою досліджувані вибірки мають однаковий закон розподілу, а відмінності в результатах пояснюються випадковими причинами;
- альтернативну гіпотезу H_1 , за якою різниця у рівнях музично-виконавської підготовки учнів ЕГ та КГ є наслідком впровадження розробленої методики.

Доведемо справедливості гіпотези H_1 на прикладі отриманих результатів за встановленими критеріями. Враховуючи розроблену шкалу оцінних показників, занесемо їх у діагностичну карту та вирахуємо загальний відсотковий показник успішності навчання учнів експериментальної та контрольної груп (додаток К).

Визначимо достовірність результатів проведеної дослідної роботи за допомогою закону розподілу імовірностей Стьюдента. Керуючись формулами, представленими у науково-методичній літературі [49, с.138-143], проведемо відповідні розрахунки. Для зручності занесемо отримані результати у таблицю.

Таблиця 2.17

Результати обчислень t -критерію Стьюдента

Експериментальна група (ЕГ)	Контрольна група (КГ)
$n_1 = 38$	$n_2 = 38$
$\sum x_1 = 2593,9$ $\tilde{x}_1 = \frac{\sum x_1}{n_1} = 68,26$	$\sum x_2 = 1721,2$ $\tilde{x}_2 = \frac{\sum x_2}{n_2} = 45,29$
$\sum (x_1)^2 = 190705,49$ $[\sum (x_1)]^2 = 6728317,2$	$\sum (x_2)^2 = 91689,4$ $[\sum (x_2)]^2 = 2962529,4$
$\sum (x_1 - x_{\square 1})^2 = 13644,52$	$\sum (x_2 - x_{\square 2})^2 = 13728,1$
$\delta_\phi = x_{\square 1} - x_{\square 2} = 68,26 - 45,29 = 22,97$	
$t_\phi = \frac{\delta_\phi}{\sqrt{\frac{[\sum (x_1 - \tilde{x}_1)^2 + \sum (x_2 - \tilde{x}_2)^2](n_1 + n_2)}{(n_1 + n_2 - 2)n_1 n_2}}} = \frac{22,97}{\sqrt{\frac{(13644,52 + 13728,1) \times 76}{74 \times 38 \times 38}}} \approx 5,2$	
$P [x_{\square 1} - x_{\square 2} > \delta_\phi] = 2 [1 - S(t_\phi)] = 2 [1 - S(5,2)] \approx 0,002$	

n_1 – кількість учнів ЕГ;

$x_{\square 1}$ та $x_{\square 2}$ – вибіркові середні;

n_2 – кількість учнів КГ;

δ_ϕ – фактична різниця між

x_1 – загальний показник успішності навчання учнів ЕГ;

двома вибірковими середніми;

x_2 – загальний показник успішності навчання учнів КГ;

t_ϕ – значення t -критерію Стьюдента;

P – імовірність значень t .

Результатом розрахунків стало визначення t -критерію Стьюдента, значення якого у нашому дослідженні дорівнює 5,2, зумовлюючи висновок про те, що відмінності в експериментальній та контрольній групі є статистично достовірними, з імовірністю помилки не більше 0,01%.

Таким чином можемо стверджувати, що позитивні зміни в динаміці формування структурних компонентів музично-виконавської підготовки учнів експериментальної групи, що відбилось на загальному підвищенні її рівня, є вагомим показником ефективності впровадження у навчально-виховний процес позашкільного закладу запропонованої організаційно-методичної системи.

Висновки до другого розділу

У даному розділі викладено зміст дослідно-експериментальної роботи, яка передбачала з'ясування реального стану музично-виконавської підготовки, вивчення практичних можливостей розробленої методики музичного навчання, спрямованої на художньо-творчий розвиток учнів, та перевірку її ефективності.

Дослідно-експериментальна робота проводилася в умовах природного перебігу навчально-виховного процесу позашкільного закладу у відповідності до сформованої мети і завдань дослідження та включала три послідовних етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

В результаті дослідження встановлено й науково обґрунтовано критерії, які відповідають компонентній структурі музично-виконавської підготовки (пізнавально-комунікативний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-вольовий та практично-регулятивний), що надало змогу діагностувати її рівень.

Також здійснено аналіз програмних вимог з основних дисциплін, що викладаються у позашкільному закладі, під час якого з'ясовано необхідний для засвоєння школярами обсяг знань, практично-виконавських умінь та навичок, виявлено невідповідність їх змісту реальному попиту на музичну освіту.

Безпосереднє проведення констатувального експерименту включало анкетування учнів-випускників, батьків та викладачів позашкільних закладів, спостереження за ходом навчально-виховного процесу у класі фортепіано, аналіз результатів музично-виконавської діяльності учнів, музичне тестування. Основна увага приділялась виявленню в учнів сформованості необхідних компонентів музично-виконавської підготовки та їх ставлення до виконавської діяльності.

Охоплення значної кількості різних категорій респондентів, тривалість спостережень, використання різноманітних діагностичних методів забезпечили кваліфіковане проведення цього етапу експерименту, надали можливість з'ясувати реальний стан музично-виконавської підготовки учнів, зосередити увагу на подоланні виявлених недоліків в організації музично-освітнього процесу.

Виходячи з мети та завдань дослідження, розроблено методичну модель удосконалення музично-виконавської підготовки, здатну забезпечити всебічний

художньо-творчий розвиток школярів. В її основу покладено дотримання провідних напрямків роботи, реалізацію визначених педагогічних принципів, забезпечення оптимальних організаційно-педагогічних умов, варіативне використання методів навчання, застосування серії музично-творчих завдань.

Практична перевірка запропонованої методики відбувалась під час проведення формувального експерименту. Доцільна організація навчально-виховного процесу на кожному з трьох етапів (підготовчо-кумулятивний, змістовно-рефлексивний, творчо-самостійний) забезпечила цілеспрямоване формування необхідних компонентів музично-виконавської підготовки та поступове підвищення рівня останньої. Про це свідчать значні позитивні зрушення в активізації пізнавальної діяльності школярів, суттєве розширення кола їх музичних інтересів, збагачення вербальних можливостей та асоціативних зв'язків, набуття ґрунтовних знань та навичок, формування позитивної мотивації навчання, підвищення відповідальності за власні виконавські дії, розвиток самостійності та ініціативності у вирішенні музично-виконавських завдань.

Необхідність з'ясування ефективності запропонованої методики визначили змістовні та процесуальні аспекти контрольного етапу дослідження. Основними його завданнями були: аналіз ефективності розробленої методичної моделі в умовах її впровадження, обґрунтування змін у рівнях музично-виконавської підготовки учнів, одержання вірогідних результатів та остаточних висновків.

Зафіксовані позитивні зміни в динаміці рівнів музично-виконавської підготовки учнів експериментальної групи дозволили констатувати, що розроблена методична модель становить цілісну організаційно-методичну систему та здатна забезпечити всебічний художньо-творчий розвиток школярів.

Обробка експериментальних даних методами математичної статистики підтвердила достовірність отриманих результатів.

Таким чином, проведене дослідження дає підстави вважати, що гіпотеза і вихідна методологія є правильними, визначені завдання реалізовані, мета досягнута, сукупність одержаних наукових результатів має важливе значення для теорії та практики музичної освіти.

ВИСНОВКИ

У дисертації викладене теоретичне узагальнення та запропоноване практичне вирішення проблеми оновлення змісту позашкільної спеціалізованої освіти, що знайшло відображення у зверненні до науково-методичної спадщини музичної педагогіки, систематизації сучасних тенденцій щодо організації музичного навчання, обґрунтуванні сутності та структури музично-виконавської підготовки, розробці та апробації методики її удосконалення, зорієнтованої на всебічний художньо-творчий розвиток школярів.

Результати проведеного дослідження підтвердили висунуту гіпотезу та відповідно до поставлених завдань дозволили зробити такі висновки:

1. У руслі сучасних тенденцій гуманізації освітнього процесу головною метою мистецької освіти стає забезпечення можливостей духовного самовдосконалення особистості, формування її світоглядних уявлень та ціннісних орієнтацій, набуття соціокультурного досвіду. За цих умов актуальним залишається пошук нових організаційних форм та методів музичного навчання, можливостей більш широкого застосування різних засобів педагогічного впливу, що надасть змогу продовжити й примножити традиції виховання майбутнього професіонала та аматора мистецтва.

2. На основі узагальнення результатів теоретичного аналізу психолого-педагогічної та музикознавчої літератури встановлено, що музично-виконавська підготовка – це багатокомпонентний, цілісний процес, спрямований на оволодіння певною системою музично-теоретичних знань та практично-виконавських навичок, формування художньо-естетичного досвіду та виконавської культури, що забезпечує досягнення найкращого результату у сприйнятті, розумінні, емоційному та інтелектуальному пізнанні музичного мистецтва, всебічний розвиток індивідуальних якостей та музичних здібностей кожного суб'єкта навчання, можливість його самореалізації у музично-виконавській творчості.

Визначено і науково обґрунтовано структуру музично-виконавської підготовки, яка містить чотири взаємопов'язані компоненти: пізнавально-

комунікативний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-вольовий та практично-регулятивний. Доведено, що підвищення рівня навчальних досягнень школярів відбувається за рахунок цілеспрямованого формування означених компонентів, а також продуктивної реалізації набутих знань, умінь та навичок в активній художньо-творчій діяльності.

3. У процесі дослідження підтверджено думку про те, що на сучасному етапі розвитку суспільства спеціалізовані позашкільні заклади займають особливе місце у соціокультурному становленні молоді, оскільки створюють комфортні умови для здобуття системних знань, умінь та навичок у галузі мистецтва, передбачають забезпечення вільного інтелектуального та духовного розвитку, вироблення свого стилю діяльності в умовах організації власної творчості. З'ясовано, що особливість музично-виконавської підготовки в цих закладах обумовлюється їх біфункціональністю, тобто єдністю загального музично-естетичного виховання школярів та початкової фахової підготовки майбутнього музиканта-професіонала, добровільним характером та довготривалим часом перебігу в умовах дозвілля, комплексним вивченням предметів теоретичного та виконавського циклів, індивідуальною спрямованістю занять та навчально-виконавського репертуару, суб'єктивними переживаннями під час здійснення музично-творчої діяльності.

Визначено, що методичними засадами удосконалення музично-виконавської підготовки учнів виступають: забезпечення особистісно-розвивального характеру музично-освітнього процесу, що уможлиблює розкриття індивідуальності кожного суб'єкта навчання, задоволення його різноманітних музичних інтересів та потреб; організація цілісного пізнання учнями музичного мистецтва за рахунок єдності змісту теоретичних та виконавських дисциплін; стимулювання учнів до активної та цілеспрямованої участі в різних видах музичної діяльності, що сприяє динамічному переходу набутих знань, умінь та навичок в їх особистісне надбання; спрямування процесу навчання на формування активно-творчого ставлення до музично-виконавської діяльності шляхом розвитку інтерпретаційних умінь та вивільнення власних творчих можливостей у процесі її здійснення.

4. Вивчення існуючого стану музично-виконавської підготовки учнів відбувалось відповідно до визначених критеріїв та показників. Залучення значної кількості різних категорій респондентів та комплексне використання різноманітних діагностичних методів дозволило виявити ряд загальних закономірностей і протиріч, що мають місце у педагогічній практиці.

За підсумками проведеної роботи зафіксовано чотири рівні музично-виконавської підготовки: низький (адаптивний), середній (операційний), достатній (продуктивний), високий (творчий). Встановлено, що серед учнів позашкільного закладу переважає середній рівень музично-виконавської підготовки (54,1%), що є наслідком суттєвих прорахунків у методиці та організаційних формах музичного навчання.

5. Експериментально доведено, що розроблена методика музично-виконавської підготовки органічно вливається у навчально-виховний процес позашкільного закладу й значною мірою сприяє розвитку інтелектуальної, емоційної, вольової та креативної сфери особистості, формуванню виконавських якостей та музично-творчих здібностей. В її основу покладено взаємодію різних засобів педагогічного впливу, таких як застосування емоційно-образного подання навчальної інформації, створення на уроці проблемно-пошукових ситуацій, забезпечення можливості художнього спілкування в атмосфері творчості та співробітництва, доцільний підбір навчально-виконавського репертуару на основі врахування індивідуальних можливостей учнів, активізація різнобічного впливу музичного мистецтва на особистість. Використання цих засобів відбувалось за допомогою комплексу загальнодидактичних та спеціальних навчальних методів, а саме: методів організації художньо-пізнавальної діяльності; стимулювання інтересу й позитивної мотивації навчання; контролю і самоконтролю за виконавським результатом; становлення творчо-виконавської самостійності.

Провідними напрямками проведення дослідно-експериментальної роботи були обрані: збагачення мистецького тезаурусу учнів шляхом набуття необхідних музично-теоретичних знань, накопичення емоційно-ціннісного досвіду спілкування з музичним мистецтвом на рівні художньої цілісності, формування

позитивної мотивації та інтересу до навчання, засвоєння практичних умінь та навичок для творчого вирішення виконавських завдань. Їх реалізація включала підготовчо-кумулятивний, змістовно-рефлексивний, творчо-самостійний етапи, кожен з яких був логічним продовженням попереднього, характеризувався певною метою та завданнями. Особливості змістового наповнення цих етапів відбилися у розробленій системі музично-творчих завдань, що надало змогу об'єднати інформаційно-пізнавальну та художньо-творчу діяльність учнів у єдине ціле, спрямувати їхні зусилля у русло активізації власних можливостей.

6. Внаслідок проведення дослідної роботи стала очевидною доцільність впровадження у процес музичного навчання спецкурсу "Виконавське мистецтво", інтегрований зміст якого безпосередньо пов'язаний зі змістом основних навчальних дисциплін, містить теоретичну, практичну та творчу складові, передбачає залучення учнів до різних видів музичної діяльності у їх комплексній взаємодії, забезпечує індивідуальні потреби розвитку кожного в атмосфері творчості та співробітництва.

7. Перевірка результатів формувального експерименту здійснювалась за допомогою порівняльного аналізу рівнів музично-виконавської підготовки учнів контрольної та експериментальної груп на початку й наприкінці дослідно-експериментальної роботи. Отримані дані дозволили констатувати суттєве якісне зростання показників за кожним критерієм в експериментальній групі, що позначилося на загальному підвищенні рівня музично-виконавської підготовки учнів. Це свідчить про ефективність розробленої методики та необхідність її широкого застосування у педагогічній практиці.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Серед перспективних напрямків подальшого наукового пошуку слід назвати питання ефективної організації музично-виконавської підготовки учнів різних вікових категорій, створення оптимального навчально-виховного середовища для музично обдарованих дітей, з'ясування шляхів залучення їх до виконавської творчості, забезпечення якісної підготовки майбутніх педагогів до здійснення професійного керівництва процесом музично-інструментального навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Александров Е.П. Диагностика отношения к музыке // Педагогическая диагностика. – 2003. – №2. – С.38-59.
3. Алексеев А.Д. Из истории фортепианной педагогики. Руководство по игре на клавишно-струнных инструментах (от эпохи Возрождения до середины XIX века: Хрестоматия. – К.: Музична Україна, 1974. – 161 с.: нот.
4. Алексеев А.Д. Методика обучения на фортепиано. – 3-е изд., доп. – М.: Музыка, 1978. – 288 с.: нот. – Библиогр.: с. 283-286.
5. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: Учебник. В 3-х ч. Ч.1 и 2. – 2-е изд., доп. – М.: Музыка, 1988. – 415 с.: нот. – Библиогр.: с.407-413.
6. Алексюк А.М., Кашин С.О. Удосконалення навчального процесу в середній школі. – К.: Вища школа, 1986. – 56 с.
7. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.: нот.
8. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1988. – 240 с.: ил. – Библиогр.: с. 229-237.
9. Андрейко О.І. Виконавський апарат музиканта-інструменталіста в контексті новітніх трансформаційних процесів розвитку виконавської майстерності // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку: Міжнар. наук. конференція. Суми, 30 червня – 2 липня 2004 р. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – С.148-150.
10. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с. – Бібліогр.: с.364-388.
11. Анучина Л.В. Соціальне призначення мистецтва в різні культурні епохи: Навч. посібник. – Х.: Регіон-інформ, 2003. – 96 с. – Бібліогр.: с.92-96.
12. Арзаманов Ф.Г. Теория музыки и работа исполнителя / Актуальные проблемы музыкальной педагогики. – Вып.32. – М., 1977. – С.63-89.

13. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
14. Афанасьев Ю.Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности. – Львов: Свит, – 1990. – 160 с.
15. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с. – Библиогр.: с. 190-191.
16. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974. – 334 с.
17. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию: Исследование. – 2-е изд., доп. – Л.: Сов. композит., 1979. – 352 с.: нот.
18. Баринова М.Н. Очерки по методике фортепиано. – Л.: Тритон, 1926. – 204 с.
19. Беликова В.В. Музыкальное исполнительство как вид художественно-творческой деятельности: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Киевская гос. консерватория им. П.И.Чайковского. – К., 1991. – 16 с.
20. Бергер Н. Современная концепция и методика обучения музыке. – Спб.: КАРО, 2004. – 356 с. – Библиогр.: с.322-324.
21. Березовский Б.Л. Совершенствование методики учебно-воспитательной работы педагога детской музыкальной школы (к проблеме интенсификации творческой деятельности педагога-музыканта): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Московский гос. пед. ин-тут им. В.И.Ленина. – М., 1983. – 16 с.
22. Берега В.Є. Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957-2000 рр.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2001. – 20 с.
23. Беркман Т.Л. Индивидуальное обучение музыки: Музыкально-эстетическое развитие школьников в процессе обучения игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1964. – 220 с. – Библиогр.: с.217-219.
24. Берлянич М. Воспитание музыканта-исполнителя: проблема преемственности // Проблемы комплексного творческого воспитания музыканта-исполнителя (школа-училище-вуз). – Вып.2. – Новосибирск, 1984. — С.13-21.

25. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. – Кн.1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-методичне видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с. – Бібліогр.: с.273-276.
26. Бирмак А. О художественной технике пианиста. Опыт психофизиологического анализа и методы работы. – М.: Музыка, 1973. – 141 с.
27. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академія, 2002. – 320 с.
28. Бодина Е.А. Творческая природа музыкального исполнительства: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения / КГК им. П.И.Чайковского. – К., 1975. – 18с.
29. Бонфельд М.Ш. Введение в музыкознание: Уч. пособ. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.: нот.
30. Борев Ю.Б. Эстетика. – 4-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1988. – 496 с.: ил.
31. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / РАН; Институт психологии. – М.: Изд-во ин-та психологии РАН, 1997. – 352 с.: ил. – Бібліогр.: с.331-345.
32. Бронфин Е.Ф. Н.И.Голубовская – исполнитель и педагог. – Л.: Музыка, 1978. – 136 с.
33. Буасье А. Уроки Листа. – Л.: Музыка, 1964. – 68 с.
34. Бугославский С. О музыкальном образовании и о преподавании игры на фортепиано. – Ялта, 1918. – 20 с.
35. Букреева Г.Б. Цікава музика. Музично-дидактичні ігри. 5-8 класи: Навч. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 104 с.
36. Бурська О. П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; – Захищена 09.02.2005; Затв. 11.05.2005. – Вінниця, 2005. – 239с.: іл. – Бібліогр.: с.195-211.
37. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие / АН УССР. – К.: Наукова думка, 1991. – 200 с.

- 38.Бычков Ю.Н. Социокультурные аспекты истории музыкальной педагогики. – М.: РАМ им. Гнесиных, 1999. – 217 с.
- 39.Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – К.: Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
- 40.Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.
- 41.Верещак О. Позашкільна діяльність як педагогічна система та соціокультурне середовище // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С.32-34.
- 42.Ветлугіна Н.А. Музичний розвиток дитини. – К.: Муз.Україна, 1978. – 255 с.
- 43.Виконавські школи вищих учбових закладів України: Зб. наук. праць. – К.: КДК, 1990. – 180 с.
- 44.В классе А.Б.Гольденвейзера. Сб. статей / Сост. Д. Благой. – М.: Музыка, 1986. – 214 с.: нот.
- 45.Войчук В.О. Суспільні потреби і стратегічні напрямки розвитку позашкільних навчальних закладів: Навч.-метод. посібник / Науково-метод. центр середньої освіти; Управління освіти і науки Кіровоградської облдержадміністрації; Кіровоград. центр дитячої та юнацької творчості. — 2-е вид., змін. і доп. – Кіровоград: ТОВ "Імекс-ЛТД", 2005. – 292 с.
- 46.Волков С.М. Система мистецької освіти в культурі України 90-х років ХХ століття: традиції, реформи, перспективи: Дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01; – Захищена 25.06.2003; Затв. 08.10.2003. – К., 2003. – 209 с. – Бібліогр.: с.191-209.
- 47.Волобуєва Т.Б. Розвиток творчої компетентності школярів. – Харків: Видавнича група "Основа", 2005. – 112 с. – Бібліогр.: с. 107-109.
- 48.Воловик А.Ф., Воловик В.А Педагогіка дозвілля: Підручник. – Х.: Харк. держ. акад. культури, 1999. – 332 с.
- 49.Воловик П.М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці. – К.: Радянська школа, 1969. – 224 с.
- 50.Волощук І.С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. – К.: Педагогічна думка, 1998. – 160 с.

51. Воробкевич Т.П. Методика викладання гри на фортепіано. – Львів: ЛДМА, 2001. – 244 с.
52. Всемирная энциклопедия: философия / Гл. науч. ред. и сост. А.Ю.Гризанов. – Москва: АСТ; Минск: Харвест, 2001. – 1312 с.
53. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.: ил. – Библиогр.: с.335-338.
54. Выдающиеся педагоги-пианисты о фортепианном искусстве: Сборник статей / Под ред. С.М.Хентовой. – М., Л.: Музыка, 1966. – 316 с.
55. Ганнусенко Н.І. Позашкільна освіта: стан і стратегія розвитку // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С.38-49.
56. Гапоненко Н.Н. Б.Л.Яворский о творческом воспитании пианиста: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Московская государственная консерватория им. П.И.Чайковского. – М., 1987. – 15 с.
57. Гат Й. Техника фортепьянной игры. – М.: Музыка, 1973. – 244 с.
58. Гильбурд Г.И. Исполнительское искусство – сфера проявления художественной идеи. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1984. – 196 с.
59. Гинзбург Г.С. Статьи. Воспоминания. Материалы. / Сост. М.Яковлев. – М.: Сов. композитор, 1984. – 288 с.
60. Голешевич Б.О. Пути совершенствования музыкального образования школьников // Наукові записки НДУ імені М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2004. – №2. – С.168-171.
61. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
62. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку: Навч. посібник / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Кам'янець-Подільський: видавець Зволейко Д.Г., 2007. – 347 с. – Бібліогр.: с.344-347.
63. Горлинский В. О педагогическом консерватизме, узкой специализации и некоторых других проблемах современной музыкальной педагогики // Искусство и образование. – 2003. – № 2. – С. 43-52.

64. Готсдинер А. Дидактические основы музыкального развития учащихся // Вопросы музыкальной педагогики. – Вып.2. – М.: Музыка, 1980. – С.10-28.
65. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Гос. муз. изд-во, 1961. – 221 с.
66. Гринштейн С. Великие фортепианные педагоги прошлого. – СПб.: Композитор, 2004. – 144 с.: нот.
67. Грисюк О.М. Формування музичної культури молодших школярів в умовах взаємодії загальноосвітньої і дитячої музичної шкіл: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Інститут проблем виховання АПН України. – Ніжин, 1999. – 18 с.
68. Грум-Гржимайло Т.Н. Музыкальное исполнительство. – М.: Знание, 1984. – 160 с.
69. Гузий Н.В. Формирование музыкально-эстетической культуры школьников в условиях внешкольного начального музыкального образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Киевский гос. ун-т им.Т.Г.Шевченка. К., 1990. - 22 с.
70. Гуманізація процесу навчання в школі: Навч. посібник / АПН України; Інститут педагогіки; За ред. С.П.Бондар / – 2. вид., доп. – К.: Стилос, 2001. – 256 с.: іл. – Бібліогр.: с.252-254.
71. Гуральник Н.П. Піаністи і музичне навчання в класі фортепіано: історія, теорія, практика / Проблеми педагогіки музичного мистецтва: Матеріали конференції "Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні". – Ніжин: НДПУ, 2004. – С.99-108.
72. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ). – Новосибирск: Наука, 1982. – 256 с.: ил.
73. Гусарчук Т. Розвиток творчої особистості та психологічні аспекти індивідуалізації навчання // Проблеми музичної освіти: Зб. наук. праць Академії мистецтв України. – К., 2003. – С.49-60.
74. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02; – Захищена 14.09.2005; Затв. 13.04.2006. – Ніжин, 2005. – 246с.: табл. – Бібліогр.: с.190-220.

75. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
76. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста. – К.: Музична Україна, 1997. – 240 с.: ноти. – Бібліогр.: 231-238.
77. Давидов М.А. Інтерпретаційні аспекти виконавської майстерності // Науковий вісник НМАУ ім. П.І.Чайковського. Музичне виконавство. – Вип.2. – К.: НМАУ, 1999. – С.88-97.
78. Демчишин М.С. Методика формування художньо-творчої особистості засобами музичного мистецтва: Навч.-метод. посібник / Науково-методичний центр середньої освіти. – Суми: ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2004. – 106 с.: ноти.
79. Дем'янюк Т.Д., Первушевська І.О. Нові технології позашкільної освіти і виховання / Науково-методичний центр середньої освіти. – Рівне: Волинські обереги, 2000. – 352 с.
80. Державна національна програма "Освіта". Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
81. Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта: Навч. посіб. / Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград-Ужгород: Ліра, 2000. – 228 с.: табл. – Бібліогр.: с.203-227.
82. Дьяченко Н., Котляревский И., Полянский Ю. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях. – К.: Муз. Украина, 1987. – 111 с. – Библиогр.: с. 107-111.
83. Жайворонок Н.Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури: Дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01; – Захищена 19.05.2006; Затв. 04.07.2006. – К., 2006. – 191 с. – Бібліогр.: с.169-191.
84. Жукова Н.А. Інтерпретація як компонент музичної творчості: естетичний аспект: Автореф. дис. ... канд. філософ. наук / Київський нац. ун-т ім. Т.Г.Шевченка. – К., 2003. – 14 с.

85. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
86. Зайцева А.В. Творчі види виконавської музичної діяльності майбутнього піаніста // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. – Вип.5. – К: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. — С.191-197.
87. Збірка нормативних документів та методичних рекомендацій з питань організації адміністративно-господарчої діяльності та навчально-виховного процесу початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (шкіл естетичного виховання) системи міністерства культури і туризму України. – Сімферополь: "Палітра", 2006. – Вип.4. – Ч.1.– 182 с.
88. Землянский Б.Я. О музыкальной педагогике. – М.: Музыка, 1987. – 140 с.
89. Зильберквит М.А. О формировании у учащихся музыкальных понятий при обучении игре на фортепиано // Проблемы фортепианной педагогики и исполнительства: Сб. трудов. – М.: МГПИ им. Ленина, 1978. – С.88-103.
90. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К.: Укр.-фін. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
91. Ивановский В.Г. Теория пианизма. Опыт предпосылок и методик обучения игре на фортепиано. – К.: К.М.П.Ю., – 1927. – 211 с.
92. Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале: Хрестоматия / Авт.-сост. Е.Ф.Репринцева. – М.: Изд-во НПО "МОД ЭК", 2006. – 600 с.
93. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.: ил.
94. Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / В.Н.Купцов, Г.Павельгиц, Г. Штайниккер и др. / Под ред. М.А.Розова. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 232 с.
95. Иванчук М.Г. Інтеграція як наукова категорія // Педагогіка і психологія. – 2004. – №2. – С.23-30.
96. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.: ил.

97. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? – М.: Сов. композитор, 1977. – 256 с.: ил.
98. Каган М.С. Музыка в мире искусств. – Спб.: Изд-во "Ut", 1996. – 232 с.
99. Калошина И.П. Психология творческой деятельности: Учеб. пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 431 с.: ил. – Библиогр.: с.426-429.
100. Карпов А.О. Интегрированное знание // Человек. – 2003. – №4. – С.81-85.
101. Качармина Т.А. Проблемы освоения нотной грамоты в процессе обучения игре на фортепиано: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Московский гос. пед. ин-т им. В.И.Ленина. – М., 1990. – 16 с.
102. Кашкадамова Н.Б. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах: Навч. посібник. – Тернопіль: СМП "Астон", 1998. – 300 с.: нот. – Бібліогр.: с. 297-299.
103. Кашкадамова Н.Б. Історія фортеп'янного мистецтва. ХІХ сторіччя: Підручник. – Тернопіль: АСТОН, 2006. – 608 с.: нот. – Бібліогр.: с. 600-603.
104. Кашкадамова Н.Б. Фортеп'янне мистецтво у Львові: Статті. Рецензії. Матеріали / ЛДМА ім. М. Лисенка. – Т.: СМП "Астон", 2001. – 400 с.: іл.
105. Кичук Н.В. От творчества учителя к творчеству ученика: Уч. пособ. – Измаил, 1992. – 96 с.
106. Кірсанов В.В. Психолого-педагогічна діагностика: Підручник. – К.: Альтерпрес, 2002. – 512 с.
107. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчості особи: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 1996. – 295 с.
108. Коган Г. Вопросы пианизма: Избранные статьи. – М.: Сов. композитор, 1968. – 463 с.: нот.
109. Коган Г.М. Работа пианиста. – М.: Гос. муз. изд-во, 1963. – 200 с.
110. Колесников Л.Ф., Гурченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. – М.: Педагогика, 1991. – 269 с.
111. Корженевський А. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства: Зб. статей. – К.: Музична Україна, 1981. – С.29-40.

112. Король А.М. Формування готовності учнів музичних шкіл до творчої діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09; – Захищена 11.12.2002; Затв. 09.04.2003. – Кривий Ріг, 2002. – 227 с.: табл. – Бібліогр.: с.169-188.
113. Корто А. О фортепианном искусстве. – М.: Музыка, 1963. – 361 с.: нот.
114. Корсакова О.К., Трубачева С.Е. Зміст сучасної шкільної освіти: Дидактичний аспект / Інститут педагогіки АПН України. – К.: ФАДА, ЛТД, 2003. – 56 с. – Бібліогр.: с.51-52.
115. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рідна школа, 1989. – 608 с.
116. Котляревська О.І. Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування: Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства / НМАУ ім. П.І.Чайковського. – К., 1996. – 19 с.
117. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано. – М.: Музыка, 1981. – 143 с.
118. Кременштейн Б.Л. Педагогика Г.Г.Нейгауза. – М.: Музыка, 1984. – 88 с.
119. Крицький В.М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; – Захищена 13.05.1999; Затв. 13.10.1999. – К., 1999. – 180 с. – Бібліогр.: с.148-165.
120. Кривцун О.А. Эстетика: Уч. пособие – М.: Аспект Пресс, 1998. – 430 с.
121. Кротова Т.Ф. Становлення і розвиток інтересу до музичного виконавства у старшокласників на основі особистісно-орієнтованого підходу: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / Київський нац. ун-т культ. і мист. – К., 2004. – 20 с.
122. Крутецкий В. А. Психология: Уч. пос. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 335 с.
123. Крюкова В.В. Музыкальная педагогика. – Рост. н/Д: "Феникс", 2002. – 288 с.: ил. – Библиогр.: с. 217-231.
124. Кузьмінська Л.Д. Формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків (на матеріалі дитячих музичних шкіл):

- Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; – Защищена 11.05.2005; Затв. 15.12.2005. – К., 2005. – 275с. – Бібліогр.: с.196-224.
125. Кузьмінська Л. Музично-виконавська діяльність в Україні: соціокультурне значення та проблеми // Мистецтво та освіта. – 2003. – №3. – С.12-15.
126. Куперен Ф. Искусство игры на клавесине / Пер. с фр. О.А.Серовой-Хортик. – М.: Музыка, 1973. – 152 с.
127. Курковський Г. Питання фортепіанного виконавства: Зб. статей. – К.: Музична Україна, 1983. – 183 с.
128. Лагутин А.И. Основы педагогики музыкальной школы: Уч. пособ. – М.: Музыка, 1985. – 143 с.
129. Лебедев И.В. Творческая концепция пианиста-исполнителя (проблема формирования и развития): Автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Гос. консерватория Литовской ССР. – Вильнюс, 1986. – 25 с.
130. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.: ил.
131. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
132. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. – М.: Знание, 1976.– 64с.
133. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. – М.: Музыка, 1988. – 236 с.: нот.
134. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
135. Лысенко О.В. Художественная интерпретация в системе категорий музыкального исполнительства: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Киевская гос. консерватория им. П.И.Чайковского. – К., 1990. – 18 с.
136. Любомудрова Н. Методика обучения игре на фортепиано: Уч. пособие. – М.: Музыка, 1982. – 143 с.: нот.
137. Людина в сфері гуманітарного пізнання. – К.: Український центр духовної культури, 1998. – 408 с.

138. Мазель Л.А. О природе и средствах музыки: теоретический очерк. – М.: Музыка, 1991. – 80 с.
139. Макаров В.Л. Методика обучения игре на фортепиано в подготовительном отделении и начальной школе. – Харьков: ХГИИ, 1997. – 120 с.
140. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.: ил.
141. Малафіїк І.В. Системний підхід у теорії і практиці навчання / Рівненський держ. гуманітарний ун-т. – Рівне: РВВ РДГУ, 2004. – 440 с.: іл. – Бібліогр.: с.428-437.
142. Малинковская А.В. Бела Барток – педагог. – М.: Музыка, 1985. – 102 с.
143. Малинковская А.В. Фортепианно-исполнительское интонирование: Проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в методико-теоретической литературе XVI-XX в. – М.: Музыка, 1990. – 191 с. – Библиогр.: с.184-187.
144. Малькова З.А. Гуманизация образования // Образование в мире на пороге XXI века: Сб. науч. трудов. – М: Изд. АПН СССР, 1991. – С.43-63.
145. Маркова Е.Н. Вопросы теории исполнительства / Одесская гос. консерватория им. А.В.Неждановой. Межкафедральный научно-методический центр музыкальной культурологии и современной музыки. – Одесса: Астропринт, 2002. – 128 с.
146. Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано: Пер. с нем. В.Л.Михелис. – М.: Музыка, 1977. – 127 с.
147. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Пер. с англ. А.М.Татлыбаева. – Спб,: Евразия, 2001. – 478 с.
148. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник / Л.М.Масол, О.В.Гайдамака, Е.В.Белкина та ін. – Х.: Ранок, 2006. – 256 с.: іл.
149. Матковська М.В. Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі музичного навчання: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; – Захищена 10.09.2002; Затв. 12.03.2003. – Суми, 2002. – 209 с. – Бібліогр.: с.171-190.

150. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 256 с.
151. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.: ил. – Библиогр.: с. 219-229.
152. Методологическая культура педагога-музыканта: Учебное пособие / Под ред. Э.Б.Абдуллина. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
153. Милич Б.Е. Воспитание ученика-пианиста в 5-7 классах ДМШ. – К.: Музична Україна, 1982. – 86 с.: нот.
154. Мильштейн Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей. – М.: Сов. комп., 1983. – 266 с.
155. Мильштейн Я.И. Очерки о Шопене. – М.: Музыка, 1987. – 176 с.: нот. – Библиогр.: с.168-175.
156. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія: Навч. посіб. / Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка. – Суми: вид-во "Наука", 2004. – 210 с. – Бібліогр.: с.201.
157. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: тв-во Знання УРСР, 1989. – 48 с.
158. Москаленко В.Г. Про розуміння музичного твору // Науковий вісник НМАУ. Музичний твір: проблема розуміння. – Вип.20. – 2002. –С.3-13.
159. Москаленко В.Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа): Исследование / Киевская гос. консерватория им. П.И.Чайковского. – К.: КГК, 1994. – 157 с.
160. Моштук В.В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Київський держ. пед ін-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1991. – 23 с.
161. Музыкальная энциклопедия. – М.: Советский композитор, 1976. – Т.3. – С.755-765.
162. Музыкальное образование в школе: Уч. пособие /Под ред. Л.В.Школяр. – М.: Академия, 2001. – 232 с.

163. Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа: Сб. статей / Сост. И.А.Котляревский, Д.Г.Терентьев. – К.: Музична Україна, 1988. – 128 с.
164. Назайкинский Е. Проблемы комплексного изучения музыкального произведения // Музыкальное искусство и наука: Сб. статей. – Вып.3. – М.: Музыка, 1978. –С.3-12.
165. Науменко Р.А. Психолого-педагогічні аспекти розвитку творчої особистості в позашкільних закладах // Педагогіка і психологія. – 1999. – №2. – С.75-81.
166. Науменко С.І. Духовність як основа формування особистості засобами музики // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С.54-59.
167. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.: порт., ил., нот.
168. Некрасов Ю.І. Комплексне навчання гри на фортепіано: Навч.-метод. посіб. / Одеська держ. консерваторія ім. А.В.Нежданової. – Одеса: Астропринт, – 2000. – 152 с.
169. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма. – М.: Музыка, 1980. – 112 с.: нот.
170. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навч. посіб. / Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
171. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
172. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навч. посіб. / Інститут змісту і методів навчання; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України / Рудницька О. П., Ісьянова Л. М., Цвігун О. А. та ін. – К.: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 1998. – 183 с.
173. Островський А. Творческая задача исполнителя // Вопросы музыкально-исполнительского искусства. – Вып.4. – М.: Музыка, 1967. –С.3-21.
174. Остроменский В.Д. Формирование музыкального познания. – Кишинев: "ШТИИИИЦА", 1988. – 160 с.: нот. – Библиогр.: с. 151-155.

175. Павленко Т.П. Колективне музичення. Хор. Програма та методичні рекомендації для інструментальних класів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів. – Сімферополь: "Палітра", 2003. – 30 с.
176. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. – К.: Музична Україна, 1982. – 144 с.
177. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
178. Палашкіна І.В. Виховуємо людину ХХІ сторіччя. Творчість у контексті сучасної парадигми виховання // Гуманітарні науки. – 2002. – №1. – С.22-30.
179. Пашенко Д.І. Генезис гуманістичних ідей у педагогіці. – К: Науковий світ, 2001. – 278 с. – Бібліогр.: с.253-277.
180. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А.Смирнова. – М.: Изд. центр "Академия", 2003. – 512 с.
181. Педагогічний словник / АПН України. Ін-т педагогіки: За ред. М.Д.Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
182. Петрушин В. Музыкальная психология: Уч. пособие – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
183. Петухов В.В., Зеленкова Т.В. Развитие музыкально-исполнительского мастерства как формирование высшей психической функции // Вопросы психологии. – 2002. – №3. – С.20-32.
184. Печерский Б. Страсти по пианизму: Уч.-метод. пособие. – М.: редакция журнала "Музыкальное просвещение", 2004. – 96 с.
185. Платонов К.К. Структура и развитие личности / АПН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
186. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб для студ.: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2001. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
187. Подмазін С. Проблема змісту сучасної освіти // Директор школи. Україна. – 2001. – №4. – С.86-92.
188. Позашкільні заклади України. Основні напрямки розвитку та оновлення діяльності: Концепція. – Київ: Освіта, 1993. – 48 с.

189. Позашкільна освіта в Україні (нормативно-правові акти). – Київ: НЕНЦ, 2002. – 304 с.
190. Положення про початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади системи Міністерства культури і мистецтв України / Наказ Міністерства культури і мистецтв України № 523 від 06.08.2001. – К., 2001. – 16 с.
191. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
192. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.: ил. – Библиогр.: с. 275-279.
193. Проблеми художньо-естетичної освіти та виховання учнівської і студентської молоді в умовах національного відродження / О.Н. Дем'янчук, Г.І. Кутузова, В.С. Петрович. – Луцьк: Вежа, 2001. — 128 с.
194. Прокофьев Г.П. Формирование музыканта-исполнителя. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 478 с .
195. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А.Коссаковски. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.: ил. – Библиогр.: с. 204-215.
196. Психология современного подростка / НИИ психологии АПН СССР / Ред. Д.И.Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с. – Библиогр.: с. 233-237.
197. Пустовіт Г. Деякі аспекти методології позашкільної освіти // Шлях освіти. – 2000. – №2. – С.11-15.
198. Пустовіт Г. Позашкільна освіта: сутність, мета, перспективи // Рідна школа. – 2003. – №2. – С.14-18.
199. Рагозіна В.В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; – Захищена 26.10.1999; Затв. 09.02.2000. – К., 1999. – 199 с. – Бібліогр.: с.179-193.
200. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
201. Рассказова О.І. Організація творчої діяльності учнів у позашкільному закладі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Харківський нац. університет ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2003. – 20 с.

202. Ребенок за роялем / Сост. Ян Достал: Сб. ст. – М.: Музыка, 1981. – 334 с.
203. Резерв успеха – творчество / Под ред. Г.Нойнера, В.Калвейта, Х.Клейна: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1989. – 120 с.
204. Рождественская Н.В. Психология художественного творчества. – Спб.: Спб. ун-т, 1995. – 271 с.
205. Розгорнутий тематичний план для початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (Українська музична література. Світова музична література). – К.: Палитра, 2003. – 27 с.
206. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посіб. – 2-е вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.: іл.
207. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч.-метод. посіб. – Т.: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 272 с.
208. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посіб. – Т.: Навч. книга –Богдан, 2001. – 216 с. – Бібліогр.: с. 212-214.
209. Ростовський О. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 4. – С. 9-13.
210. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 328 с.
211. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посіб. / Академія педагогічних наук України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К.: ІЗМН, 2002. – 270с.
212. Савицький Р. Основні засади фортепіанної педагогіки: Метод. посібник. – Тернопіль: Астон, 2000. – 68 с.
213. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением. – М.: Музыка, 1964. – 186 с.: нот. – Библиогр.: с. 184-186.
214. Саїк Г.Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Київський нац. ун-т культури і мистецтв. – К., 2000. – 19 с.
215. Семенов В.Е. Социальная психология искусства: Актуальные проблемы. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 168 с.

216. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Под ред. Л.А.Баренбойма. – Л.: Музыка, 1970. – 160 с.
217. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Уч. пособ. – М.: Изд-ий центр "Академия", 2001. – 480 с.
218. Смирнова Т.И. ALLEGRO. Фортепиано. Интенсивный курс: Методические рекомендации. – М.: Изд-во ЦСДК, 1999. – 56 с.
219. Смирнова Т.И. Интерпретация: Из серии бесед "Воспитание искусством или искусство воспитания". – М., 2001. – 368с.
220. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
221. Соловьева Л.А. Опыт моделирования деятельности специалиста сферы детского музыкального образования: Монография. – М.: Компания Спутник, 2001. – 114 с. – Библиогр.: с.88-113.
222. Солопанова О. Духовность как методологический ориентир современного музыкального образования // Искусство в школе. – 2006. – № 6. – С.68-70.
223. Сольфеджіо: Програма для дитячих музичних шкіл /Укл. Н.Г.Коленцева, І.А.Богачек. – К.: РМК, 1992. – 56 с.
224. Степанов И.А. Комплексная система музыкального образования школьников: Уч. пособие. – К.: ИПК РК, 1990. – 280 с.
225. Степанова М.А. Феномен самосознания в музыкальном исполнительстве и педагогике // Мир психологии. – 2001. – №1. – С.198-204.
226. Стотика І.Г. Формування музично-педагогічної спрямованості старшокласників на професію вчителя музики (на матеріалі ДМШ): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Східноукраїнський ун-т. – Луганськ, 1996. – 25 с.
227. Стоянов А. Искусство пианиста. – М.: Гос. муз. из-во, 1958. – 148 с.
228. Сулейманов Р.Ф. Направленность личности музыканта-инструменталиста к музыкальной деятельности // Искусство и образование. – 2004. – №4. – С. 31-41.
229. Суханцева В.К. Музыка как мир человека (От идеи вселенной – к философии музыки). – К.: Факт, 2000. – 176 с.

230. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Рад. школа, 1981. – 382 с.
231. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика: Монографія / Київський національний лінгвістичний ун-т. – Запоріжжя: "Х-принт", 2002. – 359 с. – Бібліогр.: с.322-358.
232. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка: Навч. посіб. / Інститут системних досліджень освіти. – К.: ІСДО, 1996. – 144 с.
233. Тарасов Г.С. Проблема духовної потреби (на матеріалі музикального восприяття) / АН СРСР. – М.: Наука, 1979. – 192 с.
234. Тарасова К.В. Онтогенез музикальних способностей: (Педагогическая наука – реформе школы). – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
235. Тельчарова Р.А. Музыка и культура (личностный подход). – М.: Знание, 1986. – 64 с.
236. Теоретичні основи і технології аналізу навчально-виховного процесу на уроці: Дидактичний аспект / Укл. Бондар В.І. – К.: КДПШ, 1993. – 30 с.
237. Теория и методика музыкального образования детей: Науч.-метод. пособие / Л.В.Школяр, М.С.Красильникова, Е.Д.Критская и др. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 336 с.: ил.
238. Теория и методика обучения игре на фортепиано: Уч. пособ. / А.Г.Каузова, А.И.Николаева, Р.Н.Гржибовская и др. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
239. Терентьева Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. – М.: Прометей, 1990. – 184 с.
240. Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 328 с.
241. Технологія і методика особистісно-орієнтованого навчання: Метод. посіб. / Криворізький держ. пед. ун-т; Укладачі Л.В.Кондрашова, Т.М.Прокоп"єва, С.С.Вайнер. – Кривий Ріг, 2006. – 352 с.
242. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. – М.: Сов. композитор, 1989. – 144 с.
243. Ткач Е. Деякі проблеми теорії музично-педагогічної діагностики // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства: Зб. статей. – К.: Музична Україна, 1981. – С.41-50.

244. Токина Н.Н. Вопросы психологии музыкально-исполнительского творчества. – Саратов: Из-во Саратовского ун-та, 1972. – 92 с.
245. Трифонов А.А. Теория и практика фортепианной педагогики. – Куйбышев: Изд-во Куйб. ун-та, 1979. – 94 с.
246. Турчин Т.М. Педагогічні засади естетичного виховання учнів дитячої музичної школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Східноукраїнський нац. ун-т імені Володимира Даля. – Луганськ, 2006. – 19 с.
247. Уланова С.І. Нариси історії європейської музичної освіти і виховання: Від античності до початку ХІХ століття. – К.: Знання України, 2002. – 326 с. – Бібліогр.: с. 323-324.
248. Фейгин М. Индивидуальность ученика и искусство педагога. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Музыка, 1975. – 112 с.
249. Фейнберг С. Пианизм как искусство. – 2-е изд. – М.: Музыка, 1969. – 598 с.
250. Філософський енциклопедичний словник НАН України. – К.: Абрис, 2002. – 743 с.
251. Фортепіано: Програма для дитячих музичних шкіл-семирічок / Укл. Н.Я.Жуковська, М.А.Нівельт. – К.:РМК, 1992. – 20 с.
252. Фортепіано: Програма та методичні вказівки для фортепіанних відділів ДМШ / Укл. І.М.Рябов. – К., 1998. – 35 с.
253. Харнонкурт Н. Музыка як мова звуків: Шлях до нового розуміння музики. – Суми: Собор, 2002. – 184 с.
254. Хлебнікова О.В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності студентів вузів культури: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.02; – Захищена 06.11.2001; Затв. 15.05.2002. – К., 2001. – 200 с. – Бібліогр.: с.143-170.
255. Холоденко В.О. Розвиток творчої активності молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; – Захищена 26.11.2004; Затв. 13.04.2005. – К., 2004. – 221 с. – Бібліогр.: с.178-198.
256. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Автореф. дис. ... доктора псих. наук / Ленингр. гос. ун-т. – Л., 1989. – 31 с.

257. Цуккерман В.А. Музыкально-теоретические очерки и этюды. – М.: Сов. композитор, 1970. – 560 с.: нот.
258. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. – Спб.: Алетейя, 2001. – 320 с.
259. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М.: Просвещен. 1984. – 176 с.
260. Чижова И. Творческая педагогика в ДМШ // Музыкальное просвещение. – 2005. – №2. – С.41-45.
261. Шапар В. Психологічний тлумачний словник. – Харків: Прапор, 2004. – 640 с.
262. Шевченко Т.І. Формування творчої особистості піаніста. – Одеса: Одеська держ. консерваторія, 1995. – 110 с.
263. Шеремет Л.П. Формування особистості засобами музики: Монографія. – Суми: МКВВП "Мрія", 1992. – 235 с. – Бібліогр.: с.216-221.
264. Шишлянникова Н.П. Интегрированный подход к формированию мировосприятия младших школьников на уроках музыки: Монография. – Абакан: Изд-во Хакасск. гос. ун-та, 2001. – 168 с. – Библиогр.: с.157-166.
265. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
266. Шуева-Филатова М.М. Психологические факторы повышения эффективности обучения и воспитания учащихся. – Нальчик: Изд-во "Эльбрус", 1987. – 125 с.
267. Шульгіна В.Д. Музична Україніка: Монографія / Національна музична академія України ім. П.І.Чайковського. – К.: НМАУ, 2000. – 232 с.: нот. – Бібліогр.: с.196-230.
268. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ: Метод. пособие. – Л.: Музыка, 1986. – 128 с.: нот.
269. Щапов А.П. Фортепианная педагогика. – М.: Сов. Россия, 1960. – 171 с.
270. Щелокова О.Ф. Музыкально-эстетическое воспитание школьников в процессе обучения игре на фортепиано (на опыте работы в ДМШ Украинской ССР): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; Защищена 25.01.1978. – К., 1977. – 150 с. – Библиогр.: с.139-150.

271. Щолокова О.П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами художньої культури: Навч. посібник. – К.: УДКУ, 1993. – 80 с.
272. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Уч. пособие. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
273. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избр. психологические труды. – М.: Изд-во ин-та практ. психологии, 1995. – 416 с.
274. Юдовина-Гальперина Т.Б. За роялем без слез, или я – детский педагог. – СПб.: Изд-во "Союз художников", 2002. – 240 с.
275. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1997. – 96 с.
276. Якобсон П.М. Психология сценических чувств актера: Этюд по психологии творчества. – М.: Художественная литература, 1936. – 215 с.
277. Education. – N.Y.: Mc Graw Hill Companies, 2000. – 229 p.
278. In the Classroom. An Introduction to Education / A.I.S.Reed, – 3rd. ed. – N.Y.: Mc Graw Hill, 1998. – 572 p.
279. Jarnow J. All Ears: How to Choose and Use Recorded Music for Children. – N.Y.: Penguin Group, 1991. – 208 p.
280. Langford G. Philosophy and Education: An Introduction. – N.Y.: Macmillan, 1968. – 160 p.
281. Leonhard Ch., House R. Foundation and Principles of Music Education. – N.Y., 1959. – P. 32-67.
282. Machils J. The Enjoyment of Music: an Introduction to Perceptive Listening / Joseph Machils and Kristine Forney. – 8th. ed. – N.Y.: Norton and company, 1999. – 670 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зразки анкет для проведення діагностичного зрізу

Шановні батьки!

Просимо вас взяти участь в анкетуванні, що проводиться з метою удосконалення навчально-виховного процесу.

Будемо вдячні за щирі та ґрунтовні відповіді.

1. З якою метою ви навчаєте свою дитину у музичній школі?
2. На якому рівні ви оцінюєте навчання своєї дитини у музичній школі, його результативність?
3. Що ви очікуєте від навчально-виховного процесу для розвитку вашої дитини?
4. Хто (або що) стимулює заняття вашої дитини музичною діяльністю (батьки, викладачі, середовище, друзі, сама дитина)?
5. Як часто ви спілкуєтесь з дітьми про події у музичній школі, відвідуєте разом шкільні концертно-мистецькі заходи?
6. Чи переживаєте ви разом з дітьми успіхи та невдачі їх виконавської діяльності, приймаєте участь в обговоренні її результатів?
7. Що необхідно для досягнення вашою дитиною певного рівня музично-виконавської підготовки?
8. У чому ви бачите допомогу сім'ї у вирішенні цього питання?
9. Які недоліки ви спостерігаєте у початковій музичній освіті?
- 10.Що ви вважаєте за потрібне змінити у процесі музично-виконавської підготовки з метою покращення його якості?

Любий друже!

Просимо тебе взяти участь в анкетуванні, що проводиться з метою
удосконалення навчально-виховного процесу.

Будемо вдячні за щирі та ґрунтовні відповіді.

_____ років _____ музичний інструмент

1. Яка мета твого навчання в музичній школі ?
 - а) хочу стати професійним музикантом
 - б) бажаю поглибити свої знання, оволодіти музичним інструментом
 - г) хочу виділитись серед своїх ровесників, проявити себе
 - д) виконую волю батьків

2. Якій музичній діяльності ти надаєш перевагу?
 - а) слуханню музичних творів, розповіді про них
 - б) виконанню музичних творів
 - в) творчому музикуванню, підбору по слуху,
 - г) створенню власних музичних композицій

3. Чи відчуваєш ти почуття задоволення від процесу музичного виконавства?
Якщо так, то поясни чому ? _____

4. Який музичний твір викликає в тебе найбільше захоплення ?
 - а) який тобі добре відомий, популярний
 - б) незнайомий тобі раніше, який ти вперше чуєш
 - в) який ти сам розбирав та виконував
 - г) який тобі роз'яснив та проілюстрував викладач

5. Чи зможеш ти самостійно розібрати твір? Що викликає в тебе найбільші труднощі? _____

6. Про що можна розповісти мовою музики? Чи завжди ти розумієш музичний твір, який виконуєш? _____

7. Чи контролюєш ти свою гру під час виконання твору, яким чином? _____

8. На що ти найбільше звертаєш увагу у процесі виконання музики?
- на виконання всіх вказівок викладача
 - на доскональне дотримання нотного тексту музичного твору
 - на прояв свого власного розуміння і відчуття музики
 - на відтворення художньо-образного змісту твору
9. Що ти робиш, якщо якість виконання тебе не влаштовує? Чи відчуваєш бажання її покращити? _____
-
10. Чи завжди отримана оцінка за виступ відповідає твоїй власній самооцінці? _____
-
11. Що спонукає тебе займатись краще, або заважає тобі? Обери для себе найбільш прийнятну відповідь.
- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Я прагну вчитись краще, щоб: | Я не можу вчитись краще, тому що: |
| а) отримати добру оцінку | а) в мене є більш цікаві справи |
| б) мене поважали друзі та викладачі | б) мені важко, я не розумію матеріалу |
| в) принести задоволення близьким | в) не склались стосунки з викладачами |
| г) хочу більше знати та вміти | г) заважають домашні обставини |
12. Як часто ти повертаєшся до раніше вивченого музичного твору?
- дуже часто згадую, виконую його
 - деколи згадую, за потребою виконую
 - після виконання не повторюю, хоча пам'ятаю автора та назву
 - ніколи не згадую, не пам'ятаю назви
13. Чи є в тебе улюблені музичні твори? Які ти можеш назвати? _____
-
-
14. Який шкільний предмет залишив у тебе найбільше враження, був цікавим та корисним для тебе? Поясни свою відповідь. _____
-
-
15. Що, на твою думку, варто змінити у навчально-виховному процесі музичної школи? _____
-

Шановні викладачі!

Просимо Вас взяти участь у анкетуванні, що проводиться з метою удосконалення навчально-виховного процесу початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу. Будемо вдячні за щирі та ґрунтовні відповіді.

Освіта _____ Стаж роботи _____

1. Що включає на вашу думку процес музично-виконавської підготовки?

2. Які його основні завдання Ви бачите на початковому етапі мистецької освіти?

3. На якому рівні, на Ваш погляд, знаходиться музично-виконавська підготовка учнів у закладі, де Ви працюєте?
 - а) високому
 - б) достатньому
 - в) середньому
 - г) низькому
4. Якою методикою Ви користуєтесь у власній педагогічній діяльності?
 - а) використовую декілька методик
 - б) працюю за власною методикою
 - в) за методикою певного автора
 - г) не дотримуюсь жодної методики
5. Чи відчуваєте Ви потребу підвищувати свій методичний рівень?
 - а) так, відчуваю значну потребу
 - б) інколи відчуваю
 - в) не надаю цьому особливого значення
6. Якщо так, то що найбільше сприяє цьому? _____
7. Чи відповідають нині діючі навчальні програми сучасним вимогам?
 - а) відповідають повністю
 - б) не на такому рівні як хотілось би
 - в) відповідають недостатньо
 - г) не відповідають
8. Чим Ви керуетесь при виборі виконавського репертуару для учнів?
 - а) бажанням учнів виконувати твір
 - б) необхідністю розвинути певні навички
 - в) програмними вимогами
 - г) наявністю нот в бібліотеці
9. Як Ви починаєте з учнем роботу над новим музичним твором?

- а) розбираю детально такт за тактом нотний текст твору
- б) прагну відразу ескізно охопити з учнем весь твір
- в) ілюструю та розповідаю про художньо-образний зміст
- г) звертаю увагу учня на технологію виконавського опанування

10. Яке Ви спостерігаєте відношення більшості учнів до музично-виконавської діяльності протягом тривалого періоду навчання?

- а) помітне поступове збільшення інтересу, осмислення цієї діяльності
- б) з класу в клас відчувається послаблення інтересу та небажання учнів розбирати та вивчати більш складні твори програми
- в) власна думка _____

11. Чи достатньо спрямований навчально-виховний процес позашкільного закладу на художньо-творчий розвиток школяра?

- а) художньо-творчий розвиток учнів відбувається на належному рівні
- б) художньо-творчому розвитку не приділяється належної уваги
- в) це взагалі не враховується у навчальному процесі

12. Чи відбувається достатній взаємозв'язок між музично-виконавськими та музично-теоретичними дисциплінами в процесі навчання?

- а) так, цей зв'язок допомагає розвитку учня
- б) відчувається недостатність цього зв'язку
- в) спостерігається розмежування предметів

13. Що найбільше сприяє підвищенню ефективності процесу музично-виконавської підготовки учнів ?

- а) засвоєння системи історико-теоретичних знань та музикознавчих понять
- б) залучення учнів до сприйняття та аналізу творів різних жанрів і стилів,
- в) активна участь учнів в концертах, конкурсах, інших сценічних виступах,
- г) збільшення обсягу творчих завдань, застосування нетрадиційних методів
- д) комплексне використання на уроках різних видів мистецтв

14. Які зміни потрібно внести в навчально-виховний процес з метою підвищення рівня музично-виконавської підготовки учнів? _____

Додаток Б
Перелікові таблиці за результатами анкетування
Б.1. Зведені результати анкетування учнів-випускників

№	Основні питання	Варіанти відповідей	абс	%
1	Яка мета твого навчання в музичній школі ?	а) хочуть стати професійним музикантом б) поглибити знання, оволодіти інструментом в) хочуть виділитись серед своїх ровесників, г) виконують волю батьків	14 88 16 12	11% 68% 12% 9%
2	Якій музичній діяльності ти надаєш перевагу?	а) слуханню музичних творів, розповіді про них б) виконанню музичних творів в) творчому музикуванню, підбору по слуху, г) створенню власних музичних композицій	27 85 12 6	21% 65% 9% 5%
3	Чи відчуваєш ти почуття задоволення від процесу музичного виконавства?	а) відповіли позитивно б) виявили байдужість в) не змогли визначитись	95 10 25	73% 8% 19%
4	Який музичний твір викликає в тебе найбільше захоплення ?	а) добре відомий, популярний б) незнайомий раніше в) який самі розбирали та виконували г) який роз'яснив та проілюстрував викладач	60 23 30 17	46% 18% 23% 13%
5	Чи зможеш ти без допомоги викладача розібрати та виконати музичний твір?	а) надали стверджувальну відповідь б) потребують допомоги викладачів в) можуть за умови нескладності й цікавості твору г) висловили неспроможність	24 44 27 35	18% 34% 21% 27%
6	Чи завжди ти розумієш музичний твір, який виконуєш? Про що можна розповісти мовою музики?	а) розуміють твір як засіб спілкування б) спираються на пояснення викладача в) не надали відповідь	35 64 31	27% 49% 24%
7	На що ти найбільше звертаєш увагу у процесі виконання музики?	а) на виконання всіх вказівок викладача б) на доскональне дотримання нотного тексту в) на прояв свого власного розуміння г) на відтворення художньо-образного змісту	22 31 48 29	17% 24% 37% 22%
8	Чи контролюєш ти свою гру під час виконання твору, яким чином?	а) надали стверджувальну, розгорнуту відповідь б) визнали, що зазнають певних труднощів в) висловили неспроможність	29 54 47	22% 42% 36%
9	Що ти робиш, якщо якість виконання тебе не влаштовує? Чи відчуваєш бажання її покращити?	а) удосконалюють технічну сторону виконання б) пригадують поради викладача в) не відчувають такої потреби	79 27 24	61% 21% 18%
10	Чи завжди отримана оцінка за виступ відповідає твоїй власній самооцінці?	а) завищена самооцінка б) адекватна самооцінка в) занижена самооцінка	51 54 25	39% 42% 19%
11	Що спонукає тебе займатись краще?	а) хочуть отримати добру оцінку б) щоб поважали друзі та викладачі в) хочуть принести задоволення близьким г) прагнуть більше знати та вміти	51 17 34 28	39% 13% 26% 22%
	Що заважає тобі?	а) мають більш цікаві справи б) не розуміють матеріалу в) не склались стосунки з викладачами г) заважають домашні обставини	50 41 18 21	38% 32% 14% 16%
12	Як часто ти повертаєшся до раніше вивченого музичного твору?	а) дуже часто згадують, виконують його б) деколи згадують, за потребою виконують в) не повторюють, але пам'ятають автора та назву г) ніколи не згадують, не пам'ятають назви	12 16 96 6	9% 12% 74% 5%
13	Чи є в тебе улюблені музичні твори? Які ти можеш назвати?	а) змогли перерахувати певну кількість творів б) твори з шкільного матеріалу або загальновідомі в) назвали сучасні твори низької якості г) не надали відповіді	15 60 30 25	12% 46% 23% 19%
14	Який шкільний предмет залишив у тебе найбільше враження, був корисним?	а) виконавські дисципліни б) музично-теоретичні предмети в) всі предмети школи	73 23 34	56% 18% 26%
15	Що варто змінити у навчальному процесі музичної школи?	а) все влаштовує б) висловили цікаві побажання в) не надали відповіді	35 75 20	27% 58% 15%

Б.2. Зведені результати анкетування викладачів

№	Основні запитання	Варіанти відповідей	абс	%
1	Що включає на вашу думку процес музично-виконавської підготовки учнів?	а) розвиток музичних та творчих здібностей б) формування виконавської майстерності в) загальне музично-естетичне виховання г) пізнання музичного мистецтва д) не надали конкретної відповіді	27 70 36 22 25	15% 39% 20% 12% 14%
2	Які його основні завдання на початковому етапі музичної освіти?	а) привити інтерес та любов до музики б) формувати ігровий апарат, виконавські навички в) розвинути художнє мислення г) підготувати до професійного навчання	32 67 36 45	18% 37% 20% 25%
3	На якому рівні, на Ваш погляд, знаходиться музично-виконавська підготовка учнів у закладі, де Ви працюєте?	а) високому б) достатньому в) середньому г) низькому	22 85 61 12	12% 47% 34% 7%
4	Якою методикою Ви користуєтесь у власній педагогічній діяльності?	а) користуються декількома методиками б) власною методикою в) методикою певного автора г) не дотримуються жодної	86 52 29 13	48% 29% 16% 7%
5	Чи відчуваєте потребу підвищувати свій методичний рівень?	а) надали ствердзувальну відповідь б) інколи відчувають в) не надають особливого значення	76 81 23	42% 45% 13%
6	Що найбільше сприяє підвищенню Вашого методичного рівня?	а) курси підвищення кваліфікації б) ознайомлення з новою методичн. літературою в) обмін досвідом з викладачами г) самопідготовка	68 29 45 38	38% 16% 25% 21%
7	Чи відповідають, на Вашу думку, нині діючі програми сучасним вимогам?	а) відповідають повністю б) відповідають недостатньо в) не такому рівні, як би хотілось г) не відповідають	25 32 38 85	14% 18% 21% 47%
8	Чим Ви керуєтесь при виборі програми для учнів?	а) естетичними уподобаннями учнів б) необхідністю розвинути певні навички в) програмними вимогами г) наявністю нот в бібліотеці	88 52 25 15	49% 29% 14% 8%
9	Як Ви починаєте з учнем роботу над новим музичним твором?	а) розбирають детально такт за тактом текст твору б) прагнуть ескізно охопити весь твір з учнем в) ілюструють та розповідають про образний зміст г) звертають увагу на виконавські труднощі	47 66 38 29	26% 37% 21% 16%
10	Яке Ви спостерігаєте відношення до виконавської діяльності учнів протягом навчання?	а) поступове збільшення інтересу б) послаблення інтересу в) власна думка	78 68 34	43% 38% 19%
11	Чи достатньо спрямований навчально-виховний процес на художньо-творчий розвиток ?	а) на належному рівні б) не приділяється достатньої уваги в) не враховується	56 83 41	31% 46% 23%
12	Чи відбувається достатній взаємозв'язок виконавських та теоретичних дисциплін?	а) визнали, що це допомагає розвитку учня б) відмітили недостатність цього зв'язку в) спостерігають розмежування предметів	43 106 31	24% 59% 17%
13	Що найбільше сприяє підвищенню якості музично-виконавської підготовки учнів ?	а) засвоєння теоретичних знань та понять б) сприйняття та аналіз творів в) активна участь у концертах, конкурсах г) збільшення обсягу творчих завдань д) використання різних видів мистецтв	47 29 122 16 20	26% 16% 68% 9% 11%
14	Які зміни потрібно внести в навчальний процес з метою підвищення рівня музично-виконавської підготовки учнів?	а) посилити технічну підготовку учнів б) збільшити розвиток самостійності в) диференціювати вимоги до навчання г) покращити якість підготовки викладачів д) налагодити зв'язок між закладами різних рівнів	45 33 41 34 27	25% 18% 23% 19% 15%

Додаток В

Допоміжні матеріали для з'ясування ефективності музичного навчання

В.1. План аналізу уроку в інструментальному класі

1. Загальна характеристика мети уроку, його зорієнтованість на професійну підготовку виконавця чи загальне музично-естетичне виховання учня.
2. Структура уроку, обсяг навчального матеріалу, логічність, послідовність викладу, відповідність поставленим дидактичним та виховним завданням.
3. Врахування вікових особливостей дитини, її індивідуальних якостей та музичних здібностей, задоволення музичних інтересів та потреб, зв'язок музичного навчання з життям, практикою, особистісним досвідом.
4. Змістовна спрямованість уроку на:
 - виховання цілісного, емоційно-естетичного ставлення до музики, розширення художнього кругозору та музично-стильових уявлень;
 - розвиток музичного мислення, прищеплення музичної грамотності (нотної, штрихової, динамічної, гармонічної, структурно-композиційної);
 - розвиток сценічно-вольових якостей, формування звукової та виконавської культури, свободи та невимушеності ігрового апарату;
 - формування навичок самостійної організації домашніх занять, вміння здійснювати самоконтроль і самооцінку власних виконавських результатів.
5. Різноманітність та доцільність використаних на уроці методів навчання, вміння поєднання практичних форм роботи та засобів педагогічного впливу для досягнення мети та поставлених завдань.
6. Рівень активності викладача, вміння формулювати навчальні завдання, розкривати художньо-образний зміст музичного твору та пояснювати шляхи вирішення у ньому технічно-виконавських труднощів.
7. Педагогічний такт та етика викладача, створення належного психологічного мікроклімату на уроці для забезпечення творчої самореалізації особистості.
8. Методичні помилки та недоліки у підготовці та проведенні уроку, їх причини та шляхи подолання.

В.2. Зразки завдань для проведення музичного тестування учнів

Завдання I. Виконати та проаналізувати вивчений на уроці музичний твір за таким планом:

1. Надати коротку інформацію про життєвий та творчий шлях композитора, визначити стильовий напрямок його творчості.

2. Пояснити назву твору, його емоційний настрій та художньо-образний зміст, зробити характеристику основних музичних образів.

3. Визначити жанр, форму, динамічний план та загальну кульмінацію твору, проаналізувати драматургію розвитку музичної думки.

4. Охарактеризувати засоби музичної виразності, використані композитором для передачі змісту твору (тип мелодичної лінії, вид акомпанементу, ладотональність, штрихи, гармонічний план та фактура твору, темп та ритмічні особливості), пояснити авторські позначення у тексті.

5. Розповісти про особливості виконавської інтерпретації твору (характер звуковидобування, педалізація, технічні складності, агогічні відхилення), виявити власне відношення до нього.

Завдання II. Надати визначення основних музикознавчих понять, навести приклади їх застосування з власного виконавського досвіду.

5 клас: ритм та темп музики, динамічні відтінки, тривалість нот та пауз, штрихи, знаки скороченого письма, лад та тональність, фраза, кульмінація, акцент, фермата, затакт, мелодія та акомпанемент, характеристика основних жанрів музики (пісня, танець, марш).

6 клас: визначення музичної форми (2-х та 3-х частинна, куплетна, варіаційна, форма рондо), поліфонія, гомофонія, ритмічні особливості (синкопа, тріоль, поліритмія), засоби виразності музики, сольне та ансамблеве виконання.

7 клас: види поліфонії, прийоми поліфонічного письма, характеристика та будова сонатної форми, модуляція, секвенція, музична орнаментика (мордент, форшлаг, групетто, трель), основні групи музичних темпів, види педалізації.

8 клас: музичний стиль, імпровізація, види фортепіанної техніки, агогіка, засоби звукоутворення (артикуляція, туше), буквене позначення тональностей.

Завдання III. Самостійно вивчити запропонований музичний твір.

Перелік творів для самостійного виконавського опрацювання складається з урахуванням технічних можливостей учнів, зумовлювався яскравою образністю, нескладною фактурою, конкретною структурно-логічною побудовою та коротким обсягом. Школярам необхідно зорієнтуватись у незнайомому музичному матеріалі, розшифрувати авторський текст, максимально виразно та цілісно виконати твір, виявляючи при цьому особистісне відношення до нього.

Якість інтерпретації оцінюється за такими параметрами: глибина розкриття художньо-образного змісту музичного твору, відповідність стильовим засадам творчості композитора, виявлення власного ставлення до твору, цілісність, емоційність та технічність виконання, артистизм.

Додаток Г

**Дидактичні основи здійснення музично-виконавської підготовки учнів
в умовах позашкільної спеціалізованої освіти****Г.1. Принципи музичного навчання в інструментальному класі**

Діяльність викладача інструментально-виконавського класу повинна ґрунтуватись на глибоких наукових знаннях, плановості та продуманості уроку, спиратись на чітку методологічну базу, що відображається у конкретних дидактичних та спеціально-музичних принципах навчання.

Принцип (від лат. *principium* – основа, начало) означає вихідне положення, першорядне правило будь-якої діяльності, що виконує функцію обґрунтування її змісту або припису щодо порядку здійснення. Сукупність принципів навчання складає певну систему основних вимог до навчально-виховного процесу, що впливає із закономірностей його організації. Дотримання цих принципів забезпечує достатню ефективність навчання та його результативність.

Для здійснення якісної музично-виконавської підготовки учнів в інструментальному класі важливого значення набувають принципи, що розкривають мету та завдання сучасної музичної освіти, а саме:

Принцип цілісності та інтегративності, що спирається на взаємозв'язок знань та створює сприятливі умови для усвідомлення результату взаємодії з музичним мистецтвом. Реалізація цього принципу передбачає тісну співпрацю викладачів різних спеціальностей, потребує злагодженості їхніх педагогічних дій, вимагає координації та взаємоузгодженості програм, цілей та завдань. Його застосування допомагає учням більш цілісно осягнути сутність композиційних та виконавських процесів, надає змогу досить вільно орієнтуватись у різноманітних мистецьких явищах, дозволяє паралельно засвоювати вузлові моменти навчального матеріалу при виконанні різноманітних музично-творчих завдань.

Принцип системності та послідовності, який вимагає чіткої та логічної структурної організації занять, поетапного засвоєння знань, умінь та навичок,

включає збалансоване співвідношення між навчальним матеріалом різного рівня складності, послідовне викладення від простого до складного, передбачає повторення та контроль за мірою його засвоєння. Реалізація цього принципу перш за все закладається у змісті програм, тематичному та поурочному плануванні навчального матеріалу, формуванні у учнів навичок раціональної організації самостійних домашніх занять, складання логічних планів відповіді.

Принцип активності, що висувається як потреба в активній діяльності учнів на всіх етапах навчання та передбачає свідоме ставлення до музичного мистецтва, до процесу здобуття знань та накопичення необхідних практично-виконавських навичок. Для успішного оволодіння навчальним матеріалом важливо спрямовувати активність учнів на досягнення максимального результату в процесі самостійного вирішення складних художньо-творчих завдань.

Принцип індивідуалізації, котрий пов'язаний з врахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, рівня їх музичної обдарованості, загального розумового розвитку, передбачає оптимальну відповідність обсягу, складності музичного матеріалу та темпу навчання реальним можливостям учня.

У центрі навчального процесу має опинитися учень з його здібностями, інтересами, потребами та музично-естетичними перевагами, що зумовлює методологічну переорієнтацію музично-виконавської підготовки від технологічної моделі до особистісно-розвивальної, потребує створення умов для найповнішого розкриття індивідуальних можливостей кожного суб'єкта навчання.

Ще одним важливим принципом слід назвати *принцип зв'язку музичного навчання та естетичного виховання*, який вимагає побудови єдиного процесу засвоєння художньо-естетичного та духовного потенціалу музичного мистецтва, що забезпечує набуття знань, вироблення власних емоційно-естетичних ставлень, виконавського досвіду та у кінцевому підсумку обумовлює формування світогляду людини та її художню компетентність.

Особливо значимим стає принцип *розвитку творчої ініціативи та навичок самостійної роботи*, завдяки чому відбувається поступовий перехід від керованої діяльності до самодіяльності учнів, формується уміння самостійного опрацювання

навчально-виконавського матеріалу, досягнення його естетичної цінності через емоційні переживання та співтворчість в ході реалізації авторського задуму, активізується прагнення до найбільш повного виявлення власних творчих можливостей під час здійснення музично-виконавської діяльності.

Досить дієвим та ефективним є застосування *принципу єдності різноманітних форм музичної діяльності*, який передбачає забезпечення активної та цілеспрямованої участі учнів у сприйнятті музичних творів, оцінюванні їх художньої-змістовної сутності та аналізу конструктивно-логічної побудови, розучуванні та технічно-виконавському опрацюванні, засвоєнні необхідної історико-теоретичної інформації, творчому музикуванні. Суттєвою умовою успіху при цьому стає органічний зв'язок та пропорційність в розвитку навичок та вмінь, які відповідають кожному з названих видів діяльності.

Важливим також стає *принцип педагогічної доцільності навчально-виконавського репертуару*, що включає чітко продуманий викладачем обсяг навчально-музичного матеріалу та враховує індивідуально-психологічні особливості учнів, їх технічні можливості; доступність сприйняття та розуміння образно-змістовної сутності творів; передбачає пропорційність художнього та інструктивно-технічного матеріалу; поетапність збільшення його складності; емоційно-образну насиченість музичних творів, їх композиційну довершеність та жанрово-стильову різноманітність.

Розглянуті принципи тісно пов'язані між собою, пояснюються логікою педагогічного процесу, впливають із сутності музично-виконавського мистецтва, орієнтовані на систему початкового музичного навчання, припускають різноманітне використання форм та методів роботи.

Звернення до цих принципів дозволяє отримувати оптимальний результат у гармонійному розвитку учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.

Г.2. Методи музичного навчання в інструментальному класі

І. Методи організації та здійснення художньо-пізнавальної діяльності учнів спрямовані на збагачення інформаційного фонду стосовно особливостей музичного мистецтва, набуття практично-виконавських умінь та навичок, розвиток музично-творчих здібностей. Завдяки цим методам відбувається ознайомлення учнів з новими для них фактами, явищами, процесами, здійснюється сприйняття та усвідомлення змісту музичного матеріалу на основі свідомого та оцінного ставлення до нього, формується сукупність конкретних і узагальнених знань та навичок, прививається вміння використовувати їх у різноманітних ситуаціях. До цієї групи відносяться словесні, наочні, практичні, індуктивно-дедуктивні та пошуково-дослідницькі методи.

Словесні методи (розповідь, бесіда, навчальна дискусія) займають провідне місце в системі методів навчання. Вони дозволяють за короткий час передати учням значний обсяг інформації, забезпечити їх образно-психологічне настроювання, поставити перед ними проблему і вказати шляхи її вирішення.

Розповідь – це монологічний виклад викладачем навчального матеріалу, що застосовується для послідовного, систематизованого, дохідливого та емоційного повідомлення знань. Розповідь перш за все має бути цікавою, включати в себе елементи художності, образні засоби мовлення. Її зміст повинен відповідати реальному рівню розвитку дитини, спиратись на її життєвий та музичний досвід, одночасно збагачуючи його новими елементами, а також слугувати зразком побудови зв'язної та логічної мови. Ефективність застосування цього методу залежить від вміння викладача зворушувати почуття та впливати на увагу дитини, використовувати довільний темп подачі інформації, обирати слова та вирази, доступні для дитячого розуміння.

В процесі інструментальних занять розповідь використовується для повідомлення необхідної історико-теоретичної інформації, надання загальних відомостей про особливості музично-виконавського мистецтва, життєвий і творчий шлях композиторів та виконавців, розкриття художнього змісту творів, образної характеристики музичних явищ.

Бесіда – діалогічний метод викладу навчального матеріалу, що максимально активізує мислення й пізнавальний інтерес, допомагає досягнути більш тісного контакту з учнем, намітити перспективу його подальшого розвитку, тобто створює умови для оперативного керування викладачем процесом навчання та слугує засобом діагностики засвоєних знань, умінь та навичок.

Вміло та правильно спрямовуючи бесіду, продумуючи логічну послідовність запитань та можливих відповідей, викладач може ознайомити школярів з новою інформацією та поглибити вже набуті знання, підвести їх до осмислення зв'язків і відношень щодо музичних явищ, розуміння особистого призначення роботи за інструментом, виявити правильність чи помилковість висновків. Шляхом цілеспрямованих, відповідно підібраних запитань також слід спонукати дітей до самостійних роздумів, висновків та узагальнень, що допоможе їм краще усвідомити навчальний матеріал, поєднати його зі своїм музично-естетичним та виконавським досвідом.

Навчальна дискусія передбачає обмін поглядами по конкретній проблемі, завдяки чому викладач отримує інформацію про глибину та системність знань учнів, особливості їх мислення. Дискусійні форми проведення занять удосконалюють навички спілкування, навчають дітей переконливо і точно висловлювати свою думку, самостійно доводити та обґрунтовувати її. Головна умова застосування цього методу – попередня та ґрунтовна підготовка до дискусії її учасників, як у змістовному плані (накопичення необхідних знань по темі дискусії) так і процесуальному (вибір форми викладу цих знань).

В процесі такого спілкування на уроках у інструментальному класі можуть зустрічатись протилежні точки зору, різне розуміння музики, відбуватись збагачення змісту вже відомого школярам матеріалу, його впорядкування та закріплення, а також набуватись нові знання. За допомогою обговорення проблемних питань учні запевнюються у правомірності або помилковості власних поглядів, вчаться аргументовано їх відстоювати.

Наочні методи навчання - це засоби ефективного педагогічного впливу, котрі, завдяки чуттєвому сприйманню та усвідомленню конкретних уявлень про

предмети або явища, покликані задовольнити інтереси та запити дітей, зробити навчальний матеріал більш доступним, чим полегшити його засвоєння. Слід зазначити, що у музичній педагогіці наочність обумовлена самою природою музики, її змістовою інтонаційно-звуковою формою, тому найбільш поширеним є наочно-слухові методи. До них відноситься виконавський показ та ілюстрація, які поєднуються зі словесним поясненням, жестикуляцією, диригуванням.

Ілюстрація (слухання) музичних творів у запису або у безпосередньому виконанні викладачем використовується з метою ознайомлення з новим музичним твором, створення уявлення про певний варіант його виконавської інтерпретації.

Виконавський показ музичного твору застосовується для демонстрації піаністичних прийомів, засобів досягнення найкращого звукоутворення на інструменті, окремих деталей інтонування, фразування, педалізації. З огляду на те, що діти здатні до наслідування, показ завжди повинен бути на високому художньому рівні, призначатись не для копіювання, а для розвитку музичної фантазії та творчої ініціативи учня. Як варіативна форма цього методу також може використовуватись негативний показ, під час якого викладачем з певним перебільшенням демонструються помилки учнів, звертається увага на неефективне використання можливостей інструменту та власних ігрових ресурсів.

Наочні методи передбачають також і роботу з нотними прикладами. Це зосереджує увагу юних музикантів на різних елементах музичного тексту, за допомогою яких створюється музичний образ, забезпечує сприймання музичних процесів та явищ у їх символічному зображенні, формує вміння усвідомлювати зміст музичного твору та особливості його виконавської реалізації.

Застосування наочно-слухових методів сприяє накопиченню почуттєвого та інтелектуального досвіду учнів під час спілкування з музичним мистецтвом, закріплює слухо-зорові уявлення нотації, допомагає сконструювати вирішення певного виконавського завдання. Їх використання передбачає цілеспрямований відбір музичного матеріалу та знаходиться у безпосередній залежності від рівня виконавської майстерності викладача.

Практичні методи покликані планомірно організовувати багаторазове виконання учнями в певній послідовності розумових та практичних дій з метою їх опанування або удосконалення. Необхідними умовами для їх застосування стають: спрямованість уваги учня на підвищення якості діяльності, знання правил виконання дій, свідомий контроль умов, в яких вони виконуються, облік досягнутого результату. Під час музично-виконавської підготовки використання цих методів складає одну з вирішальних умов якісного технічного розвитку учнів та має практичну значимість для підвищенні їх виконавського рівня.

Тренувальний метод (або метод вправ) передбачає багаторазове, усвідомлене повторення дій та операцій з метою формування, закріплення та удосконалення необхідних практично-виконавських навичок. Його застосування під час розв'язання технічних та художніх завдань музично-виконавської підготовки учнів передбачає роботу з інструктивним матеріалом, відпрацювання складних місць у творах, самостійну роботу з нотними текстами. Завдяки цьому методу школярі вчатья творчо застосовувати набуті вміння та навички у нових умовах, виявляти технічні складності в музичних творах та шляхи їх подолання.

Найголовнішою умовою результативності використання цього методу слід назвати розуміння мети дії, дотримання певної послідовності, формування навичок самоконтролю при її виконанні.

Метод фрагментарного виконання є необхідною передумовою будь-якої тренувальної роботи. Шляхом вилучення для відпрацювання певного фрагменту твору, що вивчається у виконавському класі, або фрагментів різних творів, відібраних по певному принципу, цей метод доцільно використовувати для узагальнення та порівняння виконавських прийомів, розширення музичного кругозору учнів, технічного опрацювання окремих елементів музичної тканини, виховання зосередженості та концентрації уваги.

Метод програмування ігрових рухів вирішує проблему програмуючої частини моторно-технічної підготовки виконавця, сприяє формуванню у його свідомості певних ігрових рухів під час виконання творів, дозволяє скеровувати подальші наміри. Застосування цього методу потребує логічної послідовності

розташування навчально-виконавського репертуару, побудованого за принципом поступового ускладнення технічних завдань, ритмічних та фактурних формул.

Метод варіативного оперування музичним матеріалом передбачає змінювання будь-яких складових музичного твору з метою більшого їх усвідомлення та розуміння, а саме:

- мелодичні зміни – виокремлення остова мелодії або її додаткове орнаментування, перегруповування мотивної будови;
- метроритмічні зміни – гра основних ритмічних формул твору, складання ритмосхем, додавання чи усування певних ритмічних одиниць;
- фактурні зміни – спрощення або ускладнення фактури, об'єднання фактурних елементів в єдине звучання або по-елементне розкладання музичного матеріалу для з'ясування його смислового навантаження;
- поліфонічні зміни – виокремлення окремих голосів чи підголосків;
- доповнення матеріалу – розстановка динаміки, аплікатури, артикуляції, фразувальних ліг, створення супроводу, заповнення пауз чи довгих нот.

Індуктивно-дедуктивні методи ґрунтуються на зверненні до свідомості людини та включають аналітичні дії (аналіз, синтез, порівняння, співставлення, узагальнення). До цих методів перш за все належить метод порівняння, контрастного співставлення та узагальнення. Їх застосування спрямовано на встановлення відмінностей й подібностей між об'єктами вивчення в певних ознаках, відкриття нових якостей і взаємозв'язків.

В процесі музичного навчання ці методи сприяють формуванню цілісного уявлення про задум композитора та повноті його виконавської реалізації, розвивають осмислене відношення до засобів виразності, дозволяють яскравіше відтінити своєрідність музичних творів, вчать виявляти причинно-наслідкові залежності, дозволяють краще засвоїти навчальний матеріал.

Порівняння може відбуватись на основі творів одного автора з метою усвідомлення стилю композитора, творів різних авторів для узагальнення характерних рис певної епохи, жанру, того чи іншого художнього образу, а також контрастного зіставлення творів в межах одної назви, настрою, схожої структури

та драматургічного розвитку, що передбачає зосередження уваги на важливих елементах тексту, співвідношеннях музично-слухових уявлень, допомагає вияснити питання виконавського трактування творів.

Узагальнення – це складний прийом розумової діяльності, що передбачає вміння аналізувати явища, виокремлювати головне, абстрагувати. Об'єктом узагальнення можуть бути якості предметів, факти, події, явища, ознаки, відношення, зв'язки, процеси. Використання цього методу у музичному навчанні спрямовано на пізнання естетичної сутності мистецтва, становлення системи музично-теоретичних знань, розвиток художнього мислення та свідомого ставлення до музичної діяльності. Вміння узагальнювати формується поетапно: учні вчать аналізувати, класифікувати, робити висновки, що допомагає глибше осягнути суть нової інформації, співвіднести її з пройденим матеріалом.

Пошуково-дослідницькі методи сприяють активності та зацікавленості при засвоєнні навчального матеріалу, стимулюють самостійну діяльність учнів, розвивають інтелектуально-розумові та творчі здібності, закріплюють впевненість у власних можливостях, залучають до роботи з додатковими джерелами (словники, науково-популярна та музикознавча література, Інтернет-ресурси).

Метод створення проблемних ситуацій передбачає самостійну пошукову діяльність учнів в межах раніше засвоєного матеріалу, забезпечує можливість повноцінного самовираження особистості, стрімкій розвиток самостійності дій, знаходження найбільш прийняттого алгоритму вирішення навчальних завдань, аналізу отриманих результатів.

У виконавському класі проблемні ситуації виникають на кожному етапі роботи над музичним твором, що пов'язано з новизною музичного матеріалу, особливостями авторського задуму, пошуком доцільних засобів його втілення. Їх розв'язання підвищує емоційний та розвивальний потенціал уроку, сприяє розвитку інтерпретаційних умінь учнів, націлюючи їх на самостійне осягнення музики, концентрацію слухової уваги, пошук засобів виконавської виразності. При цьому важливо актуалізувати вже існуючий слухацький та виконавський досвід учня, розкрити інформаційно-змістовну суперечність, що пов'язана з

новизною музичного матеріалу та набутими знаннями й навичками, збудити пізнавальний інтерес, поставити перед посильним виконавськими труднощами, які потрібно самостійно вирішити та запропонувати відповідний план дій.

Метод самопідготовки сприяє вихованню навичок самостійності у роботі над музичними творами, визначенню технічно-виконавських проблем та пошуку шляхів їх вирішення. Націленість юних вихованців на якісну самостійну роботу над музичними творами надає можливість глибше засвоїти матеріал, вміти його застосовувати на практиці, дозволяє багаторазово обробити навчальну та музичну інформацію у доступному темпі та в зручний час, домогтися певних результатів. Ефективність застосування цього методу має індивідуальний характер в залежності від особливостей розвитку кожної дитини.

II. Методи стимулювання інтересу та позитивної мотивації навчання.

Сукупність стимулюючих методів застосовується для створення ситуацій актуальності, переживання, цікавості, подиву, образності, спонукання особистості до певних дій. Їх використання сприяє загальній обізнаності та освіченості учнів, поглибленню знань з предмету у захоплюючій та ігровій формі, підвищенню кругозору, активному розвитку пізнавальних процесів.

Метод емоційного впливу спрямований на індивідуально-особистісне привласнення учнями духовного змісту творів музичного мистецтва в процесі організованої викладачем навчальної діяльності. Його застосування включає демонстрацію музичних творів, їх образно-словесну характеристику, що викликає особистісне, емоційно-естетичне ставлення до мистецьких явищ, розкриває учням сутнісні основи музичного твору, його емоційну природу, розвиває художньо-образне мислення.

Метод життєво-образних асоціацій спрямований на досягнення художньо-образного змісту музики в різних формах спілкування з нею. Використання цього методу активізує чуттєвий досвід учнів, залучає до знаходження асоціативних зв'язків між власними емоційно-естетичними переживаннями, викликаними характером твору і подіями особистого життя, допомагає відшукати емоційно-образні смислові паралелі між змістом твору та явищами оточуючого світу.

Створення ситуації успіху відкриває шлях до визволення прихованих можливостей особистості, перетворюючи процес навчання на реалізацію її духовних та творчих сил. Ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги юного виконавця. Її усвідомлення виникає після подолання своєї боязкості, невміння, психологічного ураження. Створена ситуація успіху стає точкою відліку для подальшого розвитку особистості, гартує характер, життєву стійкість, готовність до творчості.

Ігрові методи на уроках допомагають вирішити цілий комплекс педагогічних завдань: забезпечити максимальну емоційність сприйняття та зацікавленість музичним мистецтвом, розкріпачення творчої енергії, пробудження уяви та фантазії, розвинути самостійність учнів, залучити їх до активної участі у різних видах діяльності на уроці. Специфічними рисами реалізації цих методів є застосування групових форм роботи, зручна просторова організація занять, атмосфера вільного спілкування учасників, об'єктивація їх суб'єктивних почуттів та життєвого досвіду.

Грамотно підготовлена гра передбачає продуманість навчальної мети, структуру, високий рівень активності учнів, аналіз та обговорення набутого досвіду або отриманої інформації. Її підсумком зазвичай виступає як ігровий так і навчально-пізнавальний результат. Під час проведення гри доцільно дотримуватись такої структури – створення ігрової ситуації, постановка завдання, визначення правил гри, розподіл ролей та інструктаж виконавців, реалізація поставленого завдання, підведення підсумків.

III. Методи контролю та самоконтролю за виконавським результатом включають розробку практичних форм контролю за формуванням необхідних знань, умінь та навичок, сприяють коригуванню навчально-виховного процесу з метою його удосконалення, тобто забезпечують функціонування зворотного зв'язку у педагогічній діяльності та стають стимулом для подальшої навчально-пізнавальної діяльності школярів.

В процесі музично-виконавської підготовки, крім традиційного аналізу результатів виконавської діяльності, звернення до цих методів включає

опитування учнів, детальний аналіз їх домашньої роботи, прогнозування можливих помилок, самооцінку виступу на контрольному прослуховуванні.

Опитування здійснюється шляхом поставки викладачем логічно пов'язаних між собою запитань з метою перевірки міцності засвоєння учнем історико-теоретичних відомостей та музикознавчих понять, правильності розуміння художньо-образного змісту твору, його конструктивно-логічної побудови та драматургії розвитку, доцільності добору відповідних виконавських прийомів під час самостійного опрацювання музичного матеріалу.

Метод прогнозування можливих помилок сприяє розвитку уваги, пам'яті, стимулює здатність до музично-слухових уявлень, передбачає виховання навичок здійснювати контроль в процесі роботи там, де скоріше за все можуть виникнути помилки та огріхи виконання. Це можуть бути безпідставні прискорення або уповільнення темпу, розлад міри дотримання тривалості звуків, динамічного співвідношення, віртуозно-технічна невправність, текстові похибки, тощо. Застосування цього методу потребує детального вивчення тексту твору, що дозволить передбачити моменти, пов'язані з певними складнощами на динамічному, метроритмічному, артикуляційному рівнях.

Метод повторного програвання сприяє накопичення репертуару та встановлює єдність нового навчального матеріалу з набутим виконавським досвідом. Виконання раніше вивчених творів також надає змогу учню самобутньо інтерпретувати їх на новому, більш високому рівні відповідно до збагаченого власного музично-виконавського досвіду та загальнокультурного рівня.

Метод слухового самоконтролю – передбачає формування в учнів уміння самостійно контролювати ступінь засвоєння музичного твору, адекватність його виконавської реалізації, знаходити допущені помилки, текстові неточності, визначати способи їх подолання. Розвиток дієвого слухового самоконтролю за звукоутворенням, голосоведінням, динамікою, темпом спирається на знання критеріїв оцінювання виконавського результату та дозволяє здійснювати коригування власної виконавської поведінки, контролювати реалізацію внутрішніх музичних переживань під час гри на інструменті.

ІУ. Методи становлення творчо-виконавської самостійності – група спеціальних методів, спрямованих на індивідуально-особистісне опанування учнями духовного світу музичних творів, становлення власної суб'єктивної позиції щодо їх виконавського інтерпретування.

Метод виконавської варіативності використовується з метою розширення музично-стильових уявлень, розкриття багатоманітності художнього образу, показу даного музичного твору в різних варіантах його виконання. Шляхом навмисної зміни будь-якого елемента музичного твору (регістру, темпу, штрихів, динаміки, ладу, розміру, ритмічної чи мелодичної фігурації, мотивного розвитку, фактурної побудови) увага учнів спрямовується на певні аспекти музичних явищ, відчуття їх естетичної виразності та значимості для розкриття художнього образу.

Звернення до цього методу в процесі музично-виконавської підготовки стимулює пошук школярами нових, оригінальних варіантів виконавського озвучення твору, стає важливим фактором розвитку інтерпретаційних умінь.

Метод художньо-виконавського аналізу музичного твору допомагає учням зрозуміти його неповторну індивідуальність та своєрідність, визначити способи вирішення завдань технологічного та художнього опрацювання. Художній – тому що аналізується твір мистецтва і цей аналіз впливає з його закономірностей, допомагає глибше зрозуміти твір, естетично його пережити та оцінити; виконавський – тому що цей аналіз проводиться з урахуванням кінцевої мети його опанування, здійснюється від загальної характеристики виражальних засобів до пошуку технічних прийомів їх виконавського втілення.

Тобто, мова йде про комплексний аналіз, який включає виявлення ідейно-художнього задуму твору, його історичного значення та естетично-ціннісного навантаження, всебічне розуміння сутності художньо-виразових засобів, будови, гармонічних, поліфонічних, фактурних особливостей, тонально-гармонічного плану, драматургії розвитку музичної думки, доцільних виконавських прийомів.

Його застосування у процес навчання юних виконавців доводить, що він являє собою невід'ємну складову частину роботи з нотним текстом, стає

надзвичайно ефективним для розвитку самостійного мислення та творчої ініціативи учнів, збагачення їх інтерпретаційних ідей.

Метод моделювання ситуації концертного виступу спрямований на пошук засобів забезпечення психологічної готовності учнів до концертного виступу, що включає свідоме тренування сценічної витримки, установку на активно-творче самовираження, забезпечення сміливості, зосередженості на предметі діяльності.

Реалізація його здійснюється в процесі залучення дітей до виконання музичних творів перед учнями та батьками класу, під час створення уявних концертних ситуацій на репетиціях, де вони отримують змогу продемонструвати свої виконавські досягнення. Акцентуація на позитивних моментах виконання сприяє виникненню естетичної насолоди від спілкування з слухачами.

Метод музичної презентації твору сприяє виявленню особистісного ставлення до музичного твору, розвитку здатності до його творчої інтерпретації, вербально-емоційної характеристики власних почуттів. Учень, презентуючи перед однолітками свої знання, почуття, думки, набуває досвіду художнього спілкування, самостійності мислення та творчого натхнення.

Підкреслимо, що жоден метод сам по собі не може забезпечити повноту музично-освітнього процесу, тому розглянуті загальнодидактичні та спеціальні методи навчання слід використовувати в певній системі залежно від індивідуальних можливостей учнів та поставлених конкретних педагогічних завдань на кожному етапі їх музично-виконавської підготовки.

Додаток Д

СПЕЦКУРС
"ВИКОНАВСЬКЕ МИСТЕЦТВО"

ДЛЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ
ПОЧАТКОВИХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

ПРОГРАМА ТА МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

Пояснювальна записка

У час національного відродження та інтенсивної інтеграції нашої держави у світове товариство, виховання гармонійної, з багатими духовними запитами творчої особистості, здатної виробити свій світогляд та власну позицію у житті, зберігати і примножувати культурно-мистецькі надбання нації, набуває вирішального значення для розвитку суспільства.

Багатовікова історія людства засвідчує, що у цьому процесі істотна та незмінна роль відводиться музичному мистецтву. Прилучення до його безмежного світу починається ще у дошкільному віці, але саме за роки навчання у спеціалізованих позашкільних закладах учні вчаться розуміти об'єктивні закономірності музичної мови, розвивають свої музичні здібності, виконавську майстерність та художній кругозір, формують естетично-оцінні судження, стають готовими до самореалізації у музично-творчій діяльності.

Згідно нормативних документів, основу навчально-виховного процесу у цих закладах складають предмети теоретичного та виконавського циклів, кожен з яких має свою специфічну, чітко визначену мету, предмет вивчення, логіку та структуру побудови, спрямованість на сферу практичного застосування та вирішення певного кола педагогічних завдань. Результативність освітнього процесу досягається за рахунок оптимального вибору форм та методів навчання, ефективної організації пізнавальної та художньо-творчої діяльності школярів.

Вимоги сьогодення ставлять перед педагогами нові завдання з впровадження у навчально-виховний процес інтегрованого підходу, визначення ефективних засобів та інноваційних методів викладання, потребують зміни педагогічних технологій з авторитарно-інформативних на особистісно-розвивальні, рефлексивні, діалогічні. Головною метою стає організація творчої роботи, за якою дитина зможе розкрити свій потенціал, буде задоволеною результатами своєї діяльності, отримуватиме радість від спілкування з музикою.

В річищі цих завдань, враховуючи особливості музичного мистецтва та специфіку виконавської діяльності, органічним доповненням і продовженням загальнометодичного напрямку у вихованні юних музикантів, може стати

спецкурс "Виконавське мистецтво". Його зміст безпосередньо пов'язаний зі змістом основних навчальних дисциплін та охоплює досить широке коло питань з історії та теорії музики, розкриває сутність певних естетичних категорій та понять, демонструє особливості музично-виконавського мистецтва, сприяє досягненню цілісності осягнення мистецьких явищ при збереженні пріоритетної уваги до творчого аспекту музично-виконавської діяльності.

Основні вимоги до вивчення курсу

Запропонований курс розрахований на учнів 6-7 класів та викладається протягом одного року навчання (всього 35 годин по 1 годині на тиждень). Заняття проводяться у груповій формі, що дозволяє застосовувати комплекс різноманітних методів активізації навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності школярів, створювати сприятливу морально-психологічну атмосферу для художнього спілкування та вільного виявлення потенційних можливостей.

Впровадження курсу у навчально-виховний процес має на **меті**:

- розширення горизонту розуміння школярами сутності та історичного розвитку музично-виконавського мистецтва, створення передумов для системного розгляду музичних явищ та понять;
- посилення взаємозв'язку інтелектуального та емоційного осягнення музичного мистецтва, збагачення асоціативно-слухового фонду та художньо-виконавського досвіду;
- залучення школярів до участі у різноманітній музичній діяльності, задоволення індивідуальних потреб розвитку кожного в атмосфері творчості та співробітництва.

Відповідно до мети курсу визначені такі **завдання**:

- забезпечити у комплексі систематичне та послідовне засвоєння історико-теоретичної інформації та художньо-виконавських умінь, формування естетичного ставлення до музики, інтенсивний розвиток музичних здібностей;
- залучити учнів до активної та цілеспрямованої участі у різноманітній музичній діяльності за рахунок пізнання всього розмаїття художньо-мовних

засобів музичного мистецтва, мобілізації попереднього художнього досвіду для вирішення музично-творчих завдань;

- сприяти формуванню в учнів особистісної позиції в процесі спілкування з творами музичного мистецтва різних жанрів та стилів через розвиток умінь їх сприймати, розбирати, аналізувати, та творчо інтерпретувати.

Інтегрований зміст курсу містить як інформаційну, так і практичну складові, має виражену творчу спрямованість.

Основою побудови занять обраний тематичний принцип навчання, за яким весь матеріал, на засадах логічної і послідовної організації, розподілено на завершені смислові блоки та розташовано у порядку зростання складності.

Передбачається, що у результаті вивчення курсу учні повинні оволодіти певним *комплексом знань, умінь та навичок*, а саме:

- мати уявлення про сутність та особливості музично-виконавського мистецтва, знати історію розвитку інструменту фортепіано, його технологічних та художніх можливостей;

- усвідомлювати теоретичний зміст основних понять та категорій музичного мистецтва, бути здатними використовувати отримані знання, вміння та навички у власній практично-виконавській діяльності;

- навчитись емоційно та усвідомлено сприймати музичні твори, виявляти особисте ставлення до них, знаходити зв'язки між асоціативними уявленнями та закономірностями втілення художньо-смислових явищ;

- вміти грамотно розбирати та аналізувати музичні тексти, визначати стильові та жанрові особливості творів, характерні ознаки музичної форми, мелодики, гармонії, фактури, драматургії розвитку, тощо;

- розуміти сутність творчості виконавця-інтерпретатора, значення технічної майстерності та засобів виконавської виразності, адекватності застосування прийомів та способів втілення художньо-змістовної сутності творів.

Форми контролю. Наприкінці семестру обов'язковим є здійснення підсумкового контролю за успішністю учнів, що передбачає опитування, участь у дискусіях, виконання музично-творчих завдань, конкурсні змагання.

Тематичний план курсу

№	Тема	Основний зміст	К-сть годин
1	Вступна бесіда.	Ознайомлення учнів з метою та завданнями курсу, організаційними формами його проведення.	1
2	Музично-виконавське мистецтво у житті людини.	Значення музичного мистецтва в житті людини, його особливості серед інших видів мистецтв. Розгляд системи музичної освіти та знайомство з основними музичними професіями. Оглядова інформація про історію розвитку музичного мистецтва та його різні форми існування у суспільстві.	2
3	Виникнення та еволюційний розвиток фортепіанного виконавства.	Ознайомлення з важливими епохами розвитку виконавського мистецтва. Зародження клавішних музичних інструментів, пошуки шляхів їх удосконалення. Інструмент фортепіано у сучасному музичному житті: його універсальність, технологічні та художні можливості. Основні історичні етапи розвитку фортепіанного виконавства.	2
4	Музичний твір як засіб передачі інформації.	Походження нотопису, його значення для збереження композиторської думки. Музичний твір як сукупність семантично-значущої інформації, наданої композитором. Цілісність композиторських засобів виразності: темпоритмічні особливості, формобудова, тембро-динамічне забарвлення, драматургія розвитку музичної думки, кульмінація твору. Фактура музичного твору та його художньо-образний зміст. Жанрові ознаки музичних творів.	5
5	Виконавець та основні стильові напрями музичного мистецтва.	Поняття музичного стилю. Загальна характеристика різних стильових напрямків (поліфонічної музики епохи бароко, віденського класицизму, романтизму, імпресіонізму, особливості національної та сучасної музики). Порівняння стильових ознак різних видів мистецтв. Усвідомлення стійкості та стабільності основних стильових рис у творчості композиторів, їх відтворення у різних виконавських інтерпретаціях.	5
6	Підсумкове узагальнення за I семестр.	Проведення опитування учнів, залучення їх до виконання різноманітних музично-творчих завдань.	1

7	Виконавська діяльність як творчий процес.	Основні ознаки та специфічні особливості виконавської діяльності. Ознайомлення з поняттями імпровізації та інтерпретації, їх порівняння. Творчість виконавця-інтерпретатора. Розуміння умовності нотного запису та усвідомлення закономірності втілення образно-сміслових явищ. Роль засобів виразності у створенні виконавської концепції музичного твору. Значення технічної майстерності та засобів звукоутворення (туше, артикуляція) у творчості виконавця. Вироблення об'єктивних критеріїв оцінювання виконавського результату.	6
8	Виконавець та музичний твір.	Етапи вивчення музичного твору, усвідомлення мети та методів роботи на кожному з них. Редагування творів, порівняння різних редакцій одного твору, включення елементів самостійного редагування (розставлення аплікатури, артикуляційних штрихів, динаміки, педалізації, фразувальних ліг). Складання плану художньо-виконавського аналізу музичних творів.	4
9	Індивідуальний стиль діяльності виконавця.	Усвідомлення багатоманітності індивідуальних трактувань музичного твору. Виконавська поведінка на сцені, артистичні якості. Знайомство з життєво-творчим шляхом деяких видатних виконавців. Слухання зразків музично-виконавської інтерпретації, їх порівняльна характеристика.	5
10	Музично-виконавське мистецтво та сучасність.	Музика в структурі масових комунікацій. Технічний прогрес та виконавське мистецтво. Розуміння цінності та складності акустичного виконавства. Сучасне музично-виконавське мистецтво: форми існування та умови розвитку.	2
11	Я – виконавець.	Усвідомлення власного ставлення до музично-виконавської діяльності, пошук її особистісного смислу, способів творчого самовираження в ній.	1
12	Підсумкове узагальнення за II семестр.	Проведення музичного тестування учнів, конкурсних змагань.	1
	Всього		35

Методичні рекомендації

Предмет слугує однією з важливих ланок виховання юного музиканта, оскільки озброює вмінням орієнтуватись у історико-стильових тенденціях та закономірностях музики, ознайомлює з важливою інформацією у напрямі сприймання–розуміння–аналізу–інтерпретації музичного твору, прищеплює жадобу знань, навички свідомого опанування технологією виконавської творчості, передбачає проникнення у зміст музичних творів шляхом їх всебічного аналітичного осмислення й емоційно-образного сприйняття.

Тематичне структурування його змісту дозволяє запобігти стихійності у засвоєнні знань, повністю перевіряти стійкість закріплених понять та навичок, покращити свідоме засвоєння елементів нотного тексту, залучити кожного учня до різних видів художньо-творчої діяльності у їх комплексній взаємодії.

Враховуючи те, що систематизація змістовних знань навчального матеріалу виступає в якості важливого фактору для здійснення продуктивності діяльності, кожна тема програми містить в собі як інформаційну, так і практичну частини, має виражену творчу спрямованість та взаємозв'язок між іншими темами предмету. Це надає змогу об'єднати інформаційно-пізнавальну та художньо-практичну сфери діяльності учнів на уроці в єдине ціле, дозволяє здійснювати навчання таким чином, щоб вузлові моменти музичного матеріалу засвоювались учнями одночасно і паралельно під час вивчення основного матеріалу та виконання різноманітних музично-творчих завдань.

Теоретичний матеріал включає детальне, поглиблене вивчення найважливіших проблем виконавського мистецтва, формування ґрунтовної бази історико-теоретичних знань та музикознавчих понять, вироблення ціннісних орієнтацій та набуття навичок художнього спілкування, виховання свідомого ставлення до виконавської діяльності, розуміння її творчого характеру та особливостей функціонування у сучасному житті суспільства.

Практична частина курсу спрямована на збагачення асоціативно-слухового фонду та виконавського досвіду, формування практичних умінь та навичок, озброює прийомами роботи з нотними текстами, розвиває вміння обирати

доцільні виконавські прийоми втілення художньо-образних уявлень. Діти залучаються до сприймання та обговорення музичних творів, оцінювання їх художньої-змістовної сутності та аналізу формобудови, самостійного розучування творів або їх фрагментів, творчого музикування.

Творча складова курсу реалізується завдяки створенню проблемних ситуацій, залученню учнів до вирішення творчих завдань з вільним висловлюванням власних ідей, думок та почуттів, що сприяє виробленню активно-творчого ставлення до виконавської діяльності, методичної бази для подальшої самостійної роботи над музичними творами.

Вступна бесіда має організаційний характер та присвячується ознайомленню учнів з метою та завданнями предмету. Учні мають усвідомити, для чого їм потрібно вивчати даний курс, що саме їм доведеться засвоїти, які основні навчальні завдання вирішувати. Доцільним стає виявлення існуючого рівня їх музично-виконавської підготовки на основі опитування та анкетування.

Тема *"Музично-виконавське мистецтво в житті людини"* розкриває природу та закономірності музично-виконавського мистецтва, сприяє розумінню його особливостей серед інших видів мистецтв, усвідомленню значимості в житті сучасної людини. Під час її вивчення ескізно розглядаються питання становлення та розвитку музичного виконавства, його традиції та особливості функціонування на різних етапах існування людського суспільства.

Дотримання історичної послідовності в поясненнях забезпечує формування цілісного уявлення про музичне мистецтво як образної форми відображення дійсності. Також передбачається знайомство з системою музичної освіти, загальна характеристика різноманітних музичних професій та форм існування музичного виконавства, що демонструє школярам складний шлях становлення музиканта, посилює розуміння цінності та престижності цієї професії, стає невід'ємним аспектом їх художньо-творчого розвитку.

Тема *"Виникнення та еволюційний розвиток фортепіанного виконавства"* пропонує учням здійснити невеликий екскурс в історію створення інструменту фортепіано та побачити тривалий шлях розвитку фортепіанно-виконавського

мистецтва. Під час розкриття цієї теми увага учнів звертається на зародження перших клавішних музичних інструментів, історичні пошуки можливостей їх удосконалення для досягнення тембро-динамічного багатства звучання. Важливого значення набуває знайомство з будовою, особливостями звуковидобування та технічними прийомами виконання на цих інструментах, слухання та порівняння їх звучання. Отримана інформація допомагає учням усвідомити який складний шлях технічного та художнього розвитку пройшов інструмент фортепіано, відчутти безмежний тембро-динамічний потенціал та живописно-кolorистичні ефекти звучання сучасного інструменту, а також зрозуміти його універсальність та величезну популярність серед населення.

Запропонована для засвоєння тема *"Музичний твір як засіб передачі інформації"* націлює школярів на усвідомлення єдності засобів виразності у музичному творі, що слугують для передачі його емоційно-образного змісту. Перш за все розповідається про історичну обумовленість виникнення нотопису, його умовність та значимість для збереження композиторського задуму. Звертається увага на особливості музичної мови творів, драматургію розвитку музичної думки, використання певної фактури, темпоритмічних та гармонічних особливостей для втілення художньо-образного змісту. Крім того, поглиблюється орієнтація в жанрово-стилістичних особливостях музичного мистецтва, усвідомлення основних синтаксичних одиниць на рівні музичної форми, їх підпорядкованість загальному змісту.

Знайомство з виражальною сутністю елементів музичної мови та розуміння залежності індивідуальних рис музичного твору від його образно-сміслового змісту поглиблює комплексне сприйняття музики, сприяє усвідомленому прочитанню нотного тексту та утворенню міцних умовно-рефлекторних зв'язків, комплексному сприйманню, розширює можливості для власної виконавської творчості. Спостерігаючи за тим, яким чином композитори використовують комплекс засобів музичної виразності в творах різних жанрів, юні вихованці накопичують необхідну базу для формування інтерпретаційних умінь та виконавського мислення.

Засвоєння попередніх тем дозволяє підготувати учнів до сприйняття більш складного навчального матеріалу.

Під час вивчення теми *"Виконавець та основні стильові напрямки музичного мистецтва"* надається поняття стилю як історично сформованої спільності ритмо-інтонаційних, мелодико-гармонійних композиційних норм, пропонується загальна характеристика основних стильових напрямків (поліфонічної музики епохи бароко, віденського класицизму, романтизму, імпресіонізму, а також національної та сучасної естрадно-джазової музики), відмічаються особливості виконання музичних творів різних стилів.

Основні теоретичні положення цієї теми підкріплюються знаходженням елементарних асоціативних паралелей образно-емоційного змісту у спеціально відібраних музичних творах, зразках архітектури та живопису. Критерієм відбору творів стає яскравість почерку митця, їх змістовна наповненість та внутрішня завершеність, образна цілісність, гармонічність та логічність форми.

Слід констатувати, що найбільш плідним є формування стильових уявлень школярів на основі розуміння історичних процесів розвитку музичної культури. Тому так важливо розкрити діалектичний взаємозв'язок між музичною спадщиною минулого та сучасністю, допомогти осмислити розвиток жанрово-стильових традицій національного музичного мистецтва.

Тематичний матеріал другого півріччя спрямований на поглиблення розуміння сутності музично-виконавського мистецтва, посилення активно-творчого ставлення до виконавської діяльності.

Під час засвоєння теми *"Виконавська діяльність як творчий процес"* характеризуються основні ознаки та специфічні особливості виконавської діяльності, підкреслюється її творчий характер, пояснюється важливість ланцюгового зв'язку композитор–виконавець–слухач, визначаються необхідні якості виконавця. Розглядаються особливості сценічного виступу, обговорюються питання культури поведінки на сцені, надаються критерії оцінювання виконавського результату, що прививає вміння здійснювати самоаналіз, самоконтроль та самооцінку власної виконавської діяльності, слугує

психологічною підготовкою до прилюдного виступу, стає обов'язковою умовою успішної самостійної роботи учня.

Школярі ознайомлюються з поняттями імпровізації та інтерпретації, визначають їх спільність та відмінність. Розповідається про існування чотирьох типів інтерпретації, а саме: редакторської інтерпретації як адаптованого до виконавських вимог оновленого варіанту нотного тексту; виконавської, тобто втілення в музичному звучанні особистісного прочитання твору виконавцем, композиторської, що передбачає певну обробку (аранжування) музичного першоджерела, припускає коригування його ритмо-звуківисотної організації, а також музикознавчої (наукової чи художньої) як трактування музики засобами немусичної мови.

Увага учнів концентрується на варіативності виконавської інтерпретації, аналізуються засоби виконавської виразності, місце і роль творчого процесу у діяльності музиканта-виконавця. Наголошується на необхідності володіння комплексом технічної майстерності, засобами звукоутворення, оперування інтерпретаційними моделями виконання музики, визначення важливих виконавських завдань та оцінних критеріїв.

Вивчення теми *"Виконавець та музичний твір"* готує учнів до усвідомленої роботи з нотним текстом, вчить грамотному його прочитанню та відтворенню, навичкам редагування. Важливим стає усвідомлення того, що музичний твір належить до певного мистецько-історичного стилю, несе в собі інформацію про епоху, в якій був написаний, виявляє індивідуальний стиль та національну приналежність композитора. Розуміння послідовності етапів його опанування (ескізне знайомство, детальний розбір нотного тексту, проробка звукових та технічних складнощів, формування цілісної виконавської концепції) стає своєрідною орієнтацією у виниклих проблемних виконавських ситуаціях, виступає важливим фактором для пошуків шляхів їх вирішення.

Крім того, слід враховувати той факт, що робота з нотним текстом вимагає також формування спеціальних навичок художньо-виконавського аналізу, використання якого у інструментальному класі сприяє більш повному осягненню

змісту музичного твору, розумінню тісного взаємозв'язку композиторського задуму та застосованих прийомів його виконавського втілення.

Наступна тема *"Індивідуальний стиль діяльності виконавця"* покликана поглибити усвідомлення неповторної індивідуальності кожного виконавця. З'ясовується, що першоджерелом виконавської інтерпретації, її похідним смисловим матеріалом є композиторські засоби виразності – лад, гармонія, метроритм, фактура, мелодика, авторські ремарки, якими визначається ідейно-образний зміст музичного твору, художній задум автора. Аналіз виражального співвідношення цих засобів спонукає виконавця до прояву особистісного відношення до музичного твору, створення власної виконавської трактовки, визначає індивідуальний стиль його діяльності.

Учні ознайомлюються з виконавськими засобами виразності – динамікою, агогікою, артикуляцією, тембровою експресією, педалізацією, що допомагають розкриттю логіки структури музичного твору, драматургії розвитку музичної думки. Усвідомлення можливості різного втілення нотного тексту за допомогою цих засобів виступає своєрідним поштовхом для створення власної інтерпретаційної моделі музичного твору. Крім того, слухання та обговорення різних виконавських варіантів музичних творів видатними піаністами збагачує художній кругозір, допомагає створити зв'язки між асоціативними уявленнями та закономірностями музичного втілення образно-смислових явищ.

Тема *"Музично-виконавське мистецтво та сучасність"* спрямована на розвиток ціннісних орієнтацій школярів, формування художнього смаку та музично-естетичної культури. Розповідається, що нового вніс технічний прогрес в існування музично-виконавського мистецтва (звукопідсилююча апаратура, аудіо-відео техніка, електроінструменти, комп'ютерні ефекти), з'ясовуються нові технологічні можливості його розповсюдження. Підкреслюється примітивність інтонаційних формул та гармонічних комплексів сучасної естрадної музики, неадекватність манери поведінки на сцені та зовнішнього вигляду її виконавців.

Наданий матеріал допомагає учням зорієнтуватись в явищах масового музичного мистецтва, зрозуміти змістовність та багатоманітність образів

класичної музики, складність та цінність "живого" акустичного виконавства, з'ясувати його значення для життя сучасної людини.

Вивчення останньої теми "*Я – виконавець*" передбачає розкриття ціннісного смислу музично-виконавської діяльності для людини через операційну причетність до неї. Кожному учню надається можливість оцінити та усвідомити себе в ролі потенційного виконавця, виробити внутрішню установку на творче вирішення практично-виконавських завдань, які виникають у навчально-виховному процесі, відчутти відповідальність за власні дії.

Сформулюємо основні **методичні вимоги** до викладання курсу.

Вивчення запропонованого курсу спрямовано на формування активно-творчого ставлення школярів до музично-виконавської діяльності через розкриття природи і закономірностей музично-виконавського мистецтва, взаємозв'язку його історичного становлення з розвитком нотопису та удосконаленням музичних інструментів, розгляду характерних особливостей та творчого характеру діяльності виконавця-інтерпретатора.

Зазначимо, що програма курсу складена з урахуванням мети й завдань початкової музичної освіти та допускає варіантність її практичної реалізації.

Розвиток музичного мислення та інтерпретаційних умінь, виховання на цій основі естетичного смаку та практичних виконавських навичок, залучення учнів до активної музично-творчої діяльності виступають як взаємопов'язані процеси, що забезпечують формування особистості, в якій гармонійно співвідносяться духовна, емоційна, фізична та інтелектуальна культура.

Перш за все, слід зацікавити учнів предметом, пояснити його значимість для загального художньо-естетичного та духовного розвитку кожного та підтримувати цей інтерес протягом занять. Важливо уявляти цілісну систему навчальних завдань в їх логічній послідовності та вести школярів шляхом активного осягнення навчального матеріалу. Особливого значення набуває врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей кожної дитини, міри її готовності до творчої діяльності, а також створення належного мікроклімату для забезпечення дружньої злагодженої роботи в межах групи.

Організацію навчально-пізнавальної діяльності необхідно спрямувати на розвиток творчого мислення юних вихованців, формування естетичних ідеалів та поглядів на різноманітні явища музичного мистецтва.

Учні мають навчитися грамотно викладати свої думки та враження про музику, її зміст, побудову, виражальні засоби, знаходити раціональну організацію піаністичних дій для виконавського втілення композиторського задуму.

З цією метою історико-теоретичні відомості, музикознавчі терміни та поняття слід подавати у лаконічній формі та обов'язково підкріплювати емоційно-образним сприйманням реальних музичних творів в єдності з формуванням практичних вмінь, встановленням належних асоціативно-слухових зв'язків з життєвими явищами. Для досягнення оптимальної ефективності навчання закріплення нового матеріалу доцільно проводити під час виконання музично-творчих завдань, які складаються з урахуванням тематики уроків та охоплюють різні аспекти його засвоєння (аналітичний, слуховий, виконавський, творчий).

Обов'язковим є залучення дітей до різноманітної музичної діяльності, а саме: сприймання музичних творів, під час якого відбувається безпосереднє збагачення слухового досвіду та розширення їх естетичного світогляду; оцінювання художньої-змістовної сутності та аналіз формобудови музичних творів; розучування та виконавське опрацювання окремих творів або їх фрагментів; творче музикування. Суттєвою умовою успіху при цьому стає органічний зв'язок та пропорційність в розвитку навичок та вмінь, що відповідають кожному виду діяльності.

Підбір високохудожніх зразків музичного мистецтва для слухання та аналізу з урахуванням доступності сприйняття емоційно-образного змісту творів, поступового ускладнення їх конструктивно-логічної побудови, слід спрямовувати на усвідомлення учнями результату взаємодії з музичним мистецтвом, розширення досвіду його емоційно-ціннісного сприйняття, розвиток вміння самостійно та творчо застосовувати набуті знання на практиці.

Ще один важливий методичний принцип – орієнтир на творчо-пошуковий тип уроку на основі співпраці з викладачем. Відмова від пасивних,

репродуктивних способів навчальної діяльності організує тісний зв'язок між засвоєнням знань та практичним їх застосуванням, дозволяє учнів перебудовувати свій минулий досвід з урахуванням набутої в процесі навчання різноманітної інформації.

Залежно від теми занять доцільним є звернення до нестандартних форм проведення уроків, а саме: урок-бесіда, урок-концерт, урок-подорож, урок-диспут, урок-презентація. До основних переваг їх використання слід віднести незвичність і захопленість змісту, набуття учнями практичного та суспільного досвіду, посилення творчої складової, нетрадиційні підходи до оцінювання.

Слід пам'ятати, що емоційна привабливість змісту навчального матеріалу, його практична значимість виступає необхідною умовою цілеспрямованого формування особистості юного музиканта, сприяє задоволенню потреби в музичному мистецтві та стає домінантою його духовного розвитку.

Як висновок зазначимо, що спецкурс "Виконавське мистецтво" є важливою складовою процесу музично-інструментального навчання учнів.

Представлені методологічні підходи до його вивчення вимагають від педагогів високого професійного рівня викладання, методичної грамотності та творчої свободи, зацікавленості та постійного невтомного пошуку, надають нові імпульси для самостійного знаходження альтернативних форм та методів залучення учнів до активної художньо-творчої діяльності.

Додаток Ж

Програми тематичних концертів для учнів та батьків

"ВЕСНА-ЧАРІВНИЦЯ"

У світлому храмі природи
музика вічно живе.
Скликає вона в хороводи,
вивчати співанки зове.

В природі мелодії грає
звучний великий оркестр,
який ні на мить не змовкає
в просторах землі та небес ...

(С.Жупанін)

С.Рахманінов Мелодія

Дж.Фільд Ноктюрн Сі-бемоль мажор

Довго хмарами небо покрите було,
довго землю встеляли тумани,
а сьогодні дивлюсь – і весна, і тепло,
і блакить, і повітря весняне.
Все радіє, живе і співає навкруги,
ніби дихають луки і ниви,

і в струмки обертаються білі сніги,
і туркочуть, як голуби сиві.
Я стояв і дививсь, і здавалось мені,
що кричать журавлі десь в блакиті,
що несуть вони нам і любов, і пісні,
і тепло, і розкоші, і квіти... (О.Олесь)

Е.Гріг Весною

Ф.Мендельсон Пісня без слів Мі-мажор

Ой іде весна ланами,
перелогами, лісами,
де не ступить – з під землі
лізуть паростки малі.

Як опустить вниз правицю –
зеленіє скрізь травиця,
Як лівицю підведе –
Всюди листя молоде.

На березку гляне зблизька
У сережках вся берізка
До верби підійде – ба:
В білих котиках верба.

А як здійме руки вгору
До блакитного простору –
З кожним помахом руки
Линуть з вирію пташки...
(Н.Забіла)

С.Прокоф'єв Фея весни (З балету "Попелюшка")

Р.Глієр На ланах

Веселка на небі, як на долоні,
а ген під нею пасуться коні,
на синім лузі, в співочім гаї,
де ходять хмари у небокраї.

Цвіте веселка, мов цвіт барвіста,
і кожна барва, мов промінь, чиста,
вишнева, синя чи малинова,
і що не колір – то цвіт, обнова.

(М.Сингаївський)

В.Косенко Дощик

М.Степаненко Веселка (Збірник "Дитяча музика")

А вже красне сонечко
припекло, припекло.
Ясне щире золото
розлило, розлило.

На вулиці струмені
воркотять, воркотять.
Журавлі курликають
та летять, та летять.

Засиніли проліски
у ліску, у ліску.
Швидко буде землянка
у вінку, у вінку.

Ой сонечко-батечку,
догоди, догоди!
а ти земле-матінко,
уроди, уроди! (О.Олесь)

В.Довженко Веснянка "А вже весна, а вже красна"
П.Чайковський Пролісок (З циклу "Пори року")

Стояла я і слухала весну,
Вона мені багато говорила,
Співала пісню дзвінку, голосну,
То знов таємно-тихо шепотіла.

Вона мені співала про любов,
Про молодощі, радощі, надії,
Вона мені переспівала знов
Те, що давно мені співали мрії ...

(Л.Українка)

Д.Кабалевський Мрії
Ф.Шопен Вальс сі-мінор

В небі жайворонки в'ються,
заливаються, сміються,
грають, дзвонять цілий день,
і щебечуть, і співають,
і з весною світ вітають
дзвоном радісних пісень.

Ось вони на землю впали,
щось шепнули їй, сказали
і розтали знов у млі ...

І щоб глянути на диво,
виглядають полохливо
перші проліски з землі.
(О.Олесь)

П.Чайковський Пісня жайворонка ("Дитячий альбом")
Е.Гріг Поетична картинка № 1

Потекли струмки, розіллялися,
На цимбалах розігралися.
Грає веснонька у трембітоньку
І пробуджує кожну квітеньку.

Грає веснонька на сопілочці –
прихорошує кожну гілочку.
Грає веснонька, у дзвіночки б'є –
Кожна пташечка вже гніздечко в'є.

Грає веснонька – розігралася,
Вся природонька розспівалася.
(О.Бурак-Довгань)

В.Довженко Струмок
А.Коломієць Гра-веснянка
Д.Шостакович Ліричний вальс

"МУЗИКА МОЄЇ КРАЇНИ"

Послухай, як струмок дзвенить,
Як гомонить ліщина
З тобою всюди, кожну мить
Говорить Україна.
Послухай, як трава росте,
Напоєна дощами,

І як веде розмову степ
З тобою колосками.
Послухай, як вода шумить –
Дніпро до моря лине. –
З тобою всюди, кожну мить
Говорить Україна.
(М.Познанська)

М.Калачевський Романс
Л.Ревуцький Вальс

Рано-вранці на зорі
на Тарасовій горі
посідали під вербою
дідугани-кобзарі.
Мовив слово кожен з них,
струн торкнувся голосних,

і злетіла пісня вгору
вище кленів мовчазних.
Нишком слухали її
зачаровані гаї.
Навіть змовкли на хвилину
невгамовні солов'ї.
(В.Скомаровський)

Ю.Щуровський Розповідь старого кобзаря
М.Дрімлюга Думи

Вітер з гаєм розмовляє,
шепче з осокою,
пливе човен по Дунаю
один за водою.
Пливе човен води повен,
ніхто не спиняє,

кому спинять – рибалоньки
на світі не має.
Поплив човен в синє море,
а воно заграло, –
погралися гори-хвилі –
і скіпок не стало.
(Т.Шевченко)

М.Лисенко Баркарола "Пливе човен"

Коли пісні мого краю
Пливуть у рідних голосах
Мені здається, що збираю
Цілющі трави я в лугах.
В піснях і труд, і даль походу.
І жаль, і усміх. і любов,

І гнів великого народу,
І за народ пролита кров.
В піснях дівоча світла туга
І вільний помах косаря,
В них юність виникає друга,
висока світиться зоря ...
(М.Рильський)

Л.Ревуцький Пісня
Ф.Богданов Дударик

Хотіла б я піснею стати
 У свою хвилину ясну,
 Щоб вільно по світі літати,
 Щоб вітер розносив луну.
 Щоб геть аж під яснії зорі
 Полинати співом дзвінким,

Упасти на хвилі прозорі,
 Буяти над морем хибким.
 Лунали б тоді мої мрії
 І щастя моє таємне,
 Ясніші, ніж зорі яснії,
 Гучніші, ніж море гучне.
 (Л.Українка)

Ю.Щуровський Елегія

Дівчина-калина
 В білому віночку
 Вийшла із хатини,
 Стала на горбочку.
 А як заспівала
 Солов'їно-дзвінко –

В лісі розстелила
 Килими з барвінку
 Золотила ниву
 Голубила небо
 Дітвору щасливу
 Кликкала до себе...
 (М.Грінчук)

В.Барвінський Гумореска

А у нас сьогодні свято
 Дуже весело мені
 Зараз буду танцювати
 В українському вбранні.
 У святковій вишиванці
 У коралах і стрічках
 Вийшла, взута у сап'янці
 На високих каблучках.

Ось і музика заграла
 Я лиш руки розвела –
 Попливла круг мене зала,
 Наче повінь, попливла.
 І завмерли діти й гості
 Зникли в вихорі стрічок, –
 Я танцюю на помості
 Український козачок!
 (І.Гнатюк)

В.Барвінський Український танок
 Н.Нижанківський Коломийки
 М.Скорик Народний танець

Красивий, щедрий рідний край,
 І мова наша – солов'їна.
 Люби, танцюй, оберігай
 Наш край, що зветься Україна.

Л.Ревуцький Прелюдія Ре-бемоль мажор
 А.Кос-Анатольський Гуцульська токата

Додаток К
Результати контрольно-діагностичного зрізу наприкінці формувального експерименту
 К.1. Діагностична карта учнів експериментальної групи

Учні	Показники критеріїв																Заг бал	Заг успішність у %
	Пізнавально-комунікативного				Емоційно-ціннісного				Мотиваційно-вольового				Практично-регулятивного					
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	45	93,8
2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	18	37,5
3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	35	72,9
4	0	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	0	18	37,5
5	2	1	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	34	70,8
6	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	35	72,9
7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	33	68,8
8	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	22	45,8
9	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	45	93,8
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	46	95,8
11	1	1	2	1	0	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	20	41,7
12	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	36	75
13	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	36	75
14	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	29	60,4
15	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	45	93,8
16	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	21	43,8

17	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	46	95,8
18	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	36	75
19	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	25	52,!
20	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	22	45,8
21	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	1	3	2	2	2	33	68,8
22	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	42	87,5
23	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	40	83,3
24	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	3	2	3	2	2	31	64,6
25	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2	1	3	2	2	2	33	68,8
26	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	36	75
27	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	28	58,3
28	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	47	97,9
29	2	1	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	2	3	37	77,1
30	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	21	43,8
31	2	2	1	1	2	1	2	3	2	2	2	1	2	2	2	29	60,4
32	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	44	91,7
33	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	21	43,8
34	1	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	2	1	1	17	35,4
35	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	28	58,3
36	3	2	2	2	2	1	3	3	2	3	2	2	2	2	2	34	70,8
37	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	31	64,6
38	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	46	95,8

К.2. Діагностична карта учнів контрольної групи

Учні	Показники критеріїв																Заг бал	Заг успішність у %
	Пізнавально-комунікативного				Емоційно-ціннісного				Мотиваційно-вольового				Практично-регулятивного					
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	24	50
2	2	1	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	34	70,8
3	1	2	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	15	31,3
4	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	20	41,7
5	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	20	41,7
6	0	1	1	1	1	1	0	2	1	2	1	1	1	1	1	0	15	31,3
7	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	20	41,7
8	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	19	39,6
9	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	18	37,5
10	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	14	29,2
11	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	41	85,4
12	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	28	58,3
13	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	11	22,9
14	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0	17	35,4
15	1	0	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	15	31,5
16	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	20	41,7
17	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	13	27,1

18	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	26	54,2
19	0	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	17	35,4
20	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	40	83,3
21	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	2	1	1	1	15	31,3
22	1	0	2	0	1	1	1	0	0	1	1	1	2	1	1	1	14	29,2
23	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	0	2	1	0	1	16	33,3
24	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	42	87,5
25	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	3	28	58,3
26	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	18	37,5
27	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	19	39,6
28	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1	34	70,8
29	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	28	58,3
30	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	9	18,8
31	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	22	45,8
32	1	1	1	2	1	1	0	1	1	2	1	1	2	1	1	1	18	37,5
33	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	40	83,3
34	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	2	1	1	1	14	29,2
35	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	11	22,9
36	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	25	52,1
37	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	11	22,9
38	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	35	72,9