

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНА УСТАНОВА «НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К.Д. УШИНСЬКОГО»**

На правах рукопису

УДК 378.016:[786.2:371.015.3](043.3)

ЧЖАН ЛЕЙ

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник – кандидат
педагогічних наук, доцент
Демидова Марина Григорівна

Київ – 2015

ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНІЦІАТИВИ ЯК НАУКОВОГО ПОНЯТТЯ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ..	11
1.1. Сутність пізнавальної ініціативи як наукової категорії.....	11
1.2. Пізнавальна ініціатива піаністів у контексті української музично-педагогічної традиції	41
Висновки до першого розділу	60
Розділ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	62
2.1. Зміст і структура музично-пізнавальної ініціативи майбутнього вчителя музики піаніста.....	62
2.2. Науково-методичні засади формування музично- пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики.....	82
Висновки до другого розділу	108
Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ	111
3.1. Дослідження стану сформованості музично-пізнавальної ініціативи майбутнього вчителя музики у процесі навчання гри на фортепіано	111
3.2. Поетапне впровадження експериментальної методики формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики та перевірка її ефективності	129
Висновки до третього розділу	170
ВИСНОВКИ	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	179
ДОДАТКИ	197

ВСТУП

Третє тисячоліття стало періодом інтеграції знань у глобалізованому просторі. Відкритість будь-якої інформації завдяки тотальній інформатизації, можливість сприйняття та використання інтелектуальних надбань представників різних національностей сприяло можливості студентській молоді отримувати нові знання і в музично-педагогічній сфері, збагачувати свою фахову компетентність завдяки здобуткам інших країн, навіть різних філософських орієнтирів. Це стосується і іноземних студентів, які навчаються в Україні, засвоюють актуальні для себе шари інтелектуальних та творчих надбань, шедеврів культури, у тому числі музичної.

Отримала необхідного рівня актуальності і потреба у прояві майбутніми вчителями музичного мистецтва пізнавальної ініціативи, в її смислового полі і музично-пізнавальної ініціативи для поширення можливості здобуття знань стосовно музично-педагогічної культури навчаючої держави, України, для іноземних студентів. Це сприяє не лише особистісному зростанню майбутніх фахівців, а і відкриває їм шлях для входження у європейський освітній простір. Для конкретизації визначення музично-педагогічної ініціативи майбутніх учителів музики, формування її у підготовці фахівців, доцільно використати широкі можливості фортепіанного навчання.

Видатні психологи та педагоги розкривали елементи обраної проблеми у контексті інтелектуальної діяльності індивіда, його розумової діяльності (Д. Богоявленська, А. Маслоу, Б. Теплов, М. Ярмаченко); пізнання діяльності людини (В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); активності особи та пізнавального інтересу (В. Іванов, М. Морозов, В. Небиліцин, Л. Шеншов); діагностики отриманих знань у навчального процесу (Буй Ван Хуе, Н. Менчинська, Л. Фрідман та ін.), у музично-педагогічній галузі (Е. Ткач).

У межах обґрунтування проблеми пропонується методико-технологічний аспект формування музично-пізнавальної ініціативи студентів

у єдності традиційного та сучасного методів отримання нових знань, компетенцій з урахуванням винайдених характерних та її особливостей для реалізації у навчальній діяльності майбутніх учителів музики, що поглиблює актуальність теми та не було спеціальним предметом наукового дослідження.

Аналіз та вивчення літератури з педагогічної теорії, які розкривають сутність пізнавальної ініціативи (як науково-педагогічної категорії), а також шляхи педагогічного впливу на її формування, адекватні умови успішності цього процесу, роблять можливим винайдення системи відповідних способів, які спрямовані на ефективний результат навчання, розкривають перспективи застосування існуючих досягнень у самостійній педагогічній практиці. До таких робіт відносяться праці І. Беха, Б. Єсіпова, А. Савченко, Н. Тализіної та інші.

Дослідження з формування пізнавальної ініціативи у фортепіанному навчанні викликає необхідність вивчення особливостей фортепіанної школи, якій присвячені роботи М. Гордійчука, М. Лисенка, Б. Яворського та ін.; становлення й розвитку музичної педагогіки, виконавської діяльності піаністів, відповідної методики викладання стали предметом розгляду Ж. Аністратенко, Р. Верхолаз, Н. Гуральник, Н.Кашкадамової, О. Кононової, Г. Курковського, Є. Ребрової, М. Степаненка, Г. Ципіна, В. Шульгіної, багатьох інших.

Сучасні дослідники виявили багато цікавих можливостей підвищення фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики, формування різних складових музичного мислення, уявлення, пам'яті, виконавської техніки, просвітницьких здобутків та багато іншого (Н. Ашихміна, Є. Куришев, Л. Масол, М. Сибірякова-Хіхловська, Інь Юань, Чжан Сяошен, Чжоу Тинтин та інші).

Заглиблення у зміст цієї проблеми дозволило виявити деякі *суперечності* між:

- професійною потребою у самостійному вирішенні майбутніми вчителями низки складних навчальних та практичних задач і обмеженістю шляхів отримання відповідних компетентностей у навчальних умовах;
- достатньою усвідомленістю перспектив ініціативної діяльності у викладацькій практиці та недостатнім проявом рішучості у набутті відповідних умінь;
- необхідністю у вільній орієнтації в соціокультурному музичному просторі навчаючої країни (Україна) та обмеженістю орієнтації та адаптивних проявів щодо ініціативності у китайських студентів;
- загальнонауковими освітніми реаліями та власним шляхом кожного індивіда на шляху подолання виникаючих проблем у музично-пізнавальній діяльності.

Незважаючи на певну ступінь вивченості проблема формування музично-пізнавальної ініціативи студентів педагогічних університетів, відповідні методики, які б орієнтували студентів на опанування зразками європейської музичної культури, зокрема Української, не були окремим предметом дослідження. Недостатня науково-теоретична і науково-практична розробленість обраної проблеми обумовили вибір теми дослідження : *«Формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва та хореографії Інституту мистецтв Державної установи «Національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» і складає частину наукового напрямку «Художньо-естетичне виховання молоді в умовах сучасних інформаційних процесів і технологій». Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Державної установи «Національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (протокол № 9 від 25.04.2013 р.)

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики, які навчаються в Україні, в процесі навчання гри на фортепіано.

Об'єкт дослідження – процес активізації музично-пізнавальної діяльності у фаховій підготовці майбутніх учителів музики в університетах України.

Предмет дослідження – формування музично-пізнавальної ініціативи в майбутніх учителів музики Китаю в процесі навчання гри на фортепіано.

Для досягнення визначеної мети необхідно вирішити наступні **задачі**:

- розкрити сутність поняття «музично-пізнавальна ініціатива» в психолого-педагогічній науковій літературі;
- визначити особливості пізнавальної ініціативи студентів Китаю на засадах української музично-педагогічної традиції;
- обґрунтувати зміст та структуру поняття «музично-пізнавальна ініціатива» майбутнього вчителя музики;
- розробити поетапну методику формування музично-пізнавальної ініціативи майбутнього вчителя музики в процесі навчання гри на фортепіано;
- з'ясувати стан сформованості музично-пізнавальної ініціативи майбутнього вчителя музики Китаю;
- впровадити експериментальну методику поетапного формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики та перевірити її ефективність.

Методологічною та теоретичною базою дослідження є: Закон про освіту, Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст.; теорія змісту та технології підготовки майбутнього вчителя (В. Безпалько, В. Бондар, С. Гончаренко, Г. Костюк, С. Сисоєва та ін.); психологічна теорія прояву особистості у діяльності (А. Петровський, К. Платонов, Д. Богоявленська та ін.); принципи організації навчально-пізнавальної

діяльності (І. Лернер, О. Савченко, Г. Щукіна та ін.); теорія підготовки вчителя музичного мистецтва (Л. Арчажнікова, Н. Гродзенська, Н. Гузій, А. Козир, Г. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інші).

У дослідженні застосовуються наступні взаємозбагачуючі методи дослідження:

теоретичні – аналіз історико-філософської та науково-методичної літератури, узагальнення результатів теоретичних висновків та існуючого досвіду формування пізнавальної ініціативи (у тому числі музично-пізнавальної); систематизація отриманих науково-теоретичних даних, проектування методичної системи, узагальнення результатів;

емпіричні – отримання результатів діагностики, анкетування, тестування, вербальна комунікація, прогнозування;

статистичні – обробка аналітико-статистичних даних, математична обробка отриманих результатів.

Експериментальною базою дослідження стали Інститут мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова, Інститут мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса), Сумський державний університет імені А.С.Макаренка. Дослідженням загалом було охоплено 347 китайських та українських студентів і магістрів вищих педагогічних закладів.

Організація дослідження. Дослідження проводилося у три основні етапи з 2012 по 2014 рр.

На першому етапі (2012-2013 рр.) було проаналізовано науково-теоретичну, навчально-методичну літературу; здійснено обґрунтування актуальності обраної проблеми дослідження, проаналізовано стан розробленості проблеми, визначено мету, об'єкт, предмет та основні завдання, вивчені нормативні документи з освіти Китаю та України.

На другому етапі дослідження (2013-2014 рр.) було розроблено теоретичну модель методики формування музично-пізнавальної ініціативи

майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. Проведені констатувальний (діагностичний) та частково формувальний етапи експерименту. Основою формувального експерименту стали: діагностика стану сформованості музично-пізнавальної ініціативи студентів педагогічних закладів освіти, аналіз основних недоліків, суперечностей та формотворчих чинників подальшої експериментальної роботи; розроблення критеріїв та визначення їх показників, встановлення рівнів сформованості музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики, обґрунтування та застосування необхідних педагогічних умов стосовно ефективності процесу становлення та розвитку музично-пізнавальної ініціативи та його практичне функціонування в процесі навчання та самостійної практичної діяльності.

На третьому етапі (2014 р.) була апробована на практиці дослідно-експериментальна модель розробленої методики, проаналізовані результати дослідження, здійснено обробку експериментальних даних, визначено міру їх ефективності та узагальнено отримані результати, зроблено літературне та графічне оформлення дисертаційної роботи.

Упродовж усього дослідження здійснювались: підготовка та видання фахових публікацій, презентація досягнень у виступах на науково-практичних конференціях міжнародного рівня, заходи щодо застосування методів підтвердження отриманих результатів за допомогою математичної статистики з використанням сучасних електронно-обчислювальних технологій обробки даних.

Достовірність результатів забезпечувалася критичним аналізом історіографії з предмету дослідження, наукових висновків фундаментальних психолого-педагогічних праць, експериментальним підтвердженням результатів теоретичних висновків, застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів дослідження, адекватних предмету, меті і завданням, позитивною динамікою формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки в умовах навчання в Україні.

Наукова новизна результатів дослідження:

уперше: уточнено зміст поняття «музично-пізнавальна ініціатива» як загальної категорії психолого-педагогічних наук; конкретизовано методологічні засади її обґрунтування та визначено компонентну структуру в контексті фахової підготовки з пріоритетом фортепіанного навчання; розроблено методику організаційно-методичного забезпечення ефективності формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики в Україні;

удосконалено: методичне забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів музики, методику фортепіанної підготовки студентів;

набули подальшого розвитку: зміст музично-педагогічного навчання та фахового вдосконалення майбутніх учителів музики Китаю в умовах навчання в Україні.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання напрацьованого матеріалу із удосконалення у навчанні китайських студентів в Україні, у визначенні реальних шляхів ініціативних проявів майбутніх учителів музики за рахунок використання психолого-педагогічних тренінгів, формувального тестування; розробці спеціальної методики для використання фахівцями (система методів психолого-педагогічного спрямування, технології набуття адаптивної впевненості, розкриття здатності до прояву ініціативи особи); змісті індивідуальних занять (історичного, теоретичного та технологічного модулів); застосуванні винайдених методів ефективності формування музично-пізнавальної ініціативи у фортепіанному навчанні та у проведенні педагогічної практики.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні положення, рекомендації та результати дослідження обговорювалися та здобули схвальну оцінку на *міжнародних* науково-практичних конференціях та семінарах: Конференція молодих учених та студентів «Художньо-естетичне виховання молоді в умовах сучасних інформаційних процесів і технологій» (Одеса, 2011 р.); III Міжнародні

наукові конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (2013 р., Суми); XI Міжнародні педагогічно-мистецьких читання пам'яті О.П.Рудницької (2014 р., Київ); Всеукраїнська науково-методична конференція-семінар «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (2014 р., Київ); Міжнародна наукова конференція «Мистецька освіта: традиції і новації» (2014 р., Мелітополь); Міжнародна науково-методична конференція: «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (2014 р., Київ); обговорювались на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова, кафедри музичного мистецтва та хореографії Інституту мистецтв Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Основні положення дисертаційного дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової (довідка № 4 від 05.01.2015 р.); Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/2836 від 16.12.2014 р.); Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса (довідка № 4572 від 08.12.2014 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення дисертації, її результати та висновки відображено у 6 одноосібних наукових працях, з них: 5 публікацій у провідних фахових виданнях з педагогіки, 1 у міжнародному виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (189 найменувань, 14 – іноземними мовами, з них 7 - китайською). Повний обсяг дисертації 230 сторінок, основного тексту – 174 с. Робота містить 9 таблиць, 11 рисунків, що разом з додатками складає 39 сторінок.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ ЯК НАУКОВОГО ПОНЯТТЯ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1.1. Сутність пізнавальної ініціативи як наукової категорії

Теоретичний аналіз сутності та змісту пізнавальної ініціативи як загальної категорії психолого-педагогічної науки, її осмислення у взаємозв'язку з іншими поняттями педагогіки необхідний для з'ясування перспектив їх використання в науково-педагогічній практиці навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, студентів педагогічних закладів.

Аналіз науково-теоретичної літератури дозволив систематизувати підходи щодо аналізу обраної проблеми у працях видатних психологів та педагогів. Пізнавальна ініціатива ставала об'єктом розгляду в контексті інтелектуальної діяльності індивіда, його мислення (Д. Богоявленська, А. Маслоу, Б. Теплов, М. Ярмаченко), з позицій пізнання психології людської діяльності (В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн), проблеми загальної активності та пізнавального інтересу індивіда (В. Іванов, М. Морозов, В. Небиліцин, Л. Шеншов), педагогічної психології і діагностики навчального процесу (Буй Ван Хуе, Н. Менчинська, Л. Фрідман, Чжоу Тинтин та ін.), у тому числі музично-педагогічної спеціалізації (Е. Ткач).

Визначення та аналіз основних теоретичних положень, що розкривають сутність пізнавальної ініціативи як науково-педагогічної категорії, розкривають шляхи педагогічного впливу на розвиток індивіда, відповідні умови його професійного формування, уможливають формування системи відповідних методик, спрямованих на позитивний результат навчання, розкривають перед індивідом перспективи подальшої самостійної педагогічної діяльності.

У системі методологічних підходів загальнонаукового пізнання визначено специфіку філософсько-культурологічного контексту поняття пізнавальної ініціативи, зокрема й щодо фортепіанного навчання, на які

орієнтуємося, розкриваючи сутність пізнавального інтересу студентства. Вивчення та аналіз основних постулатів української філософії та китайської філософії довело, що їх розвиток тісно корелюється з тенденціями в освітніх процесах. Саме тому в контексті розгляду філософських ідей розгортається усвідомлення педагогічних категорій та аналізується їх дидактична місія в системі музичної освіти.

Вважаємо за доцільне докладніше зупинитися на тих аспектах філософської думки, що демонструють погляди на людину як носія пізнавальних потреб. Філософська думка ХХ століття відзначилася новими ідеями світосприйняття та інтересом до питань формування наукової свідомості. Власні концепції мислителів розбудовувались з огляду на засади наукової поваги до філософської думки минулого, що уможливило їх взаємозбагачення. Тому й об'єм аналізованого поняття – пізнавальна ініціатива – включає широкий світоглядний контекст: погляди на істину, людину, її свободу та процес пізнання.

Філософські позиції, що характеризували ХХ століття, були сформовані з урахуванням досягнень попередніх наукових парадигм, котрі вплинули на розвиток сучасної думки, у тому числі педагогічної. Так, набули філософського осмислення і розвитку концепції саморозвитку природи, гуманістичні ідеали, антропологічні підходи до пізнання людини як вищої істоти в природі, її унікальності, індивідуальної самобутності; суспільно-історичної, активної практичної діяльності людини, самоцінності її буття, свободи творчості, могутності людського розуму; теорії екзистенціалізму, інтуїтивізму, герменевтики тощо.

Для визначення авторської філософської позиції щодо обґрунтування пізнавальної ініціативи як теоретичної концепції було розглянуто методологічно значущі філософські теорії, усвідомлено їх результати для подальшого застосування у педагогічній практиці.

Наша мета – встановлення взаємозв'язку між філософськими ідеями та усвідомленням їх змісту в контексті педагогіки, системи навчання, у практиці

розкриття категорій музично-педагогічної освіти, у нашому випадку – пізнавальної ініціативи. Для досягнення цієї мети нами передбачено виконання декількох завдань: звернутися до доробку українських філософів для імплікації з них ідей, які демонструють ціннісний підхід до визначення людської сутності; виокремити ті з них, які можуть стати відправними у педагогічній науці та безпосередньо втілюються у розгортанні пізнавальної ініціативи кожної людини.

Трансформація світових філософських ідей на ґрунті власних традицій філософування, у відповідності до історичних, соціально-економічних умов, з урахуванням власних культурних традицій, торкнулася філософської думки в Україні. Цей невід’ємний прояв інституалізованої людської саморефлексії відображав процеси розвитку суспільства у взаємозв’язку з релігійною, науковою думкою, освітою. Філософським змістом наповнені твори вітчизняних мислителів Д. Заточника, В. Мономаха, Д. Паломник, К. Туровського, в яких домінували енциклопедичність, повага до розуму і таланту, висвітлювалась ідея набуття мудрості через знання, втілення його на практиці, і, що особливо цінне, розвиток педагогічної дії, потреба передавати набуте своїм нащадкам [5; 58; 145; 43].

Фундатори прогресивних думок (Ю. Дрогобич, С. Оріхівський, П. Русин) розглядали людину не лише як частку космосу, вінець природи, а й як її господаря. Так, С. Оріхівський вважав людину самодостатньою цінністю, від самовизначення якої залежить реалізація її власного високого призначення. Розвиток друкарства, шкіл вищого типу були ефективним шляхом поширення освіти в Україні. П. Могила (автор християнського екуменізму в межах України), І. Гізель, Ф. Прокопович звертаються до мистецтва, відстоюючи думку про значимість емоційно-виховного компоненту в освіті (в навчальному розкладі Києво-Могилянського колегіуму з’являється музика). У філософській думці простежується перевага умосяжного освоєння світу над чуттєвим, інтелектуального пізнання над

дискурсивним, акцентується увага на самосвідомості як призмі світосприйняття [58, с. 227].

Визначальний внесок у прогресивний розвиток філософської думки в Україні мав Г. Сковорода з відомим принципом тотожності щастя та істини. Мета його етико-антропологічних вчень – моральне удосконалення, духовне зростання особистості, яка здатна зробити власний вільний життєвий вибір, виховати у собі волю. Предметом його вчення було саме життя, спрямоване на самопізнання людиною свого „внутрішнього світу”, емоційно-вольового єства й духу, розкриття прозорливості серця, з якого „виростають думки”. Мислитель постулював єдність трьох світів (макрокосму, мікрокосму та символічного світу Біблії), де людина – активний творець, *ініціатор* (курсив наш. – Ч.Л.) взаємодії із мікрокосмом; їй необхідно знайти у житті власний унікальний, неповторний спосіб становлення, у вдячності, гідності. Домінантні ідеї його вчення: антеїзм («сродність» людини із світом), екзистенціалізм (орієнтація на унікальність особи). У подальшому розвитку української філософської думки стверджується єдність мудрості „вчителя” життя, що виражається у способах світобачення і світовідношення, цілісність серця, розуму і вчинку [134].

Кожен зі згадуваних постулатів має людинотворчу мету, як і ідея уможливлення пізнання світу, що є педагогічно ваговою ідеєю.

Найбільш значущі філософські ідеї ХХ століття в Україні представлені доробком професорів університету Святого Володимира та Київської духовної академії. Так, П. Лодій розглядав *почуттєву сферу і раціональність у єдності* (курсив наш – Л.Ч). І. Шад висував ідеї свободи, гідності; постулював процесуальність накопичення теоретичного знання, що є узалежненим від руху ідей, тим самим стверджуючи прогресистські погляди на процес розвитку людства. О. Новицький обстоював ідеалістичний погляд на свідомість як прояв розуму, а тому розвиток філософської думки є послідовним і струнким. [5, с. 283-286; 43.]. Схожі тлумачення зустрічаємо у

філософському спадку М. Бердяєва, С. Гогоцького, П. Флоренського, П. Юркевича.

На початку складного і суперечливого ХХ століття в українській філософській думці стверджуються нові філософські ідеї, простежується тенденція до психологізації філософської думки, що демонструють роботи О. Гілярова, М. Грота, О. Козлова, В. Лесевича, Г. Челпанова. На перші позиції виходять ідеї узагальнення історії філософського поступу, розкриття світогляду людини через сукупність позитивного знання (В. Лесевич). Наука переконливо, аргументовано й логічно пояснюється те, що є предметом віри, тобто стверджується існування об'єктивної реальності (Г.Челпанов) [5, с. 293-299; 43].

Українській філософії був притаманний дещо зромантизований погляд на людське буття, що зустрічаємо у доробку І. Котляревського (його демократичні ідеї народності, утвердження духовних сил народу), П. Гулака-Артемовського, Г. Квітки-Основ'яненка (через правду народу як творця культури). М. Максимовичу належить трактування філософії як науки історичної, яка мала завершувати, узагальнювати остаточне пізнання всіх предметів. М. Шашкевич велике значення надавав інтелекту як чинникові пізнання, поряд з етичним розумом, для якого визначальними є категорії добра і краси [5, с. 293-299].

Філософських ідей епохи романтизму вплинули на діяльність ряду діячів культури України: В. Антоновича, М. Драгоманова, П. Чубинського, Л. Українки, В. Винниченка, І. Огієнка та ін.), які доклали багато зусиль для формування національної самосвідомості, що отримало вираження у їх історіософських, соціальних концепціях [58, 105].

У філософії ХХ століття визначними особами, вчення котрих набули методологічного значення та мали безпосередній вплив на педагогічну думку в Україні, були М. Бердяєв, М. Лоський, П. Флоренський, С. Франк.

Так, П. Флоренський вважав, що життя себе знищує під знаком тотожності, а уникнення її уможлиблює відродження, становлення

особистості; істина стає можливою завдяки раціональній *інтуїції* (курсив наш. – Ч.Л.), яка рухається від вищого до нижчого, „від цілісності до безмежжя підпорядкованої кількості частковостей”, які можливі поза земним існування, а ми маємо „множинність істин, частинки істин» [147].

Вихідним пунктом позитивної філософії С. Франка, що спиралась на європейську традицію, є наявність інтуїції. Він вважав світ пізнаним, розглядав його єдиним цілим, пізнання якого ґрунтувалося на багатоманітності досвіду людини. В. Вернадський обстоював тезу, що людина займає особливе місце у світі і розвивається у співвідношенні з родовими, соціальними цінностями. [26, с. 411]. Це є суголосним твердженню французького філософа-мораліста М. Монтеня про те, що життя саме по собі, без перетворюючої сили людини та інтелектуального багатства – ніщо.

Узагальнюючи викладене, зауважимо, що українські філософи наповнили гуманістичним, людиноцентричним змістом розвиток культурно-історичних, соціально-освітніх процесів в Україні. Інтелектуальний та культурний рівень висунутих ідей стали витокami усвідомлення особистості інтелектуальним центром Всесвіту, організатором його *пізнання* (курсив наш – Ч. Л.) та самопізнання [58].

Постулюються різні шляхи пізнання істини, котра із самодостатньої цінності, відповідно до ідеалістичних тлумачень, розглядається з точки зору людинотворчого потенціалу, тобто гуманістично. Все вагомим у цьому контексті стає питання ролі освіти й художнього осмислення життя [158].

Сучасний український філософ, І.А. Зязюн, розкриваючи аксіологію людської інтелектуальної діяльності, визначає інтелектуальний потенціал як особисту якість людини, як „особистісні досягнення в розвитку логічного мислення, що характеризуються неповторністю, унікальністю творчого обдарування і творчої дії людини”. Інтелектуальний потенціал є самоактуалізацією, самоствердженням особистості в процесі виконання різноманітних операцій логічного мислення, розв’язання завдань за

допомогою абстракцій, використання раніше набутого досвіду для розв'язання нових завдань, пристосування до нових ситуацій. Результат інтелектуальної діяльності – це наукові праці, наукові технології тощо [111, с.230].

Так, розкриваючи основні ідеї українських філософів, ми знаходимо у їх вченнях витoki усвідомлення аксіології людини та її пізнавальної спроможності, розгортання інтелектуального потенціалу, у контексті якого розвивається ініціативна діяльність особи (у нашому дослідженні – майбутнього учителя музики).

Філософська думка ХХ ст. відзначається цілісністю (холістичністю) ідей, багатовекторністю поглядів, антропологічною зосередженістю і демократичністю суджень. Щодо педагогічно цінних ідей, то ми виділяємо ті з них, які постулюють аксіологію людини, необхідність передачі суспільно-історичного та особистісного досвіду, демонструють поважне ставлення до *суб'єктів пізнання*.

Ми спираємось на філософську концепцію пізнання, що розкриває його як відношення людських відчуттів, уявлень та понять до предметів та явищ об'єктивного світу, як можливість „вірного пізнання сутності предметів, витоків пізнання, основних ступенів і форм процесу пізнання та критеріїв істини” [173, с. 386].

Виходячи з постулатів Платона, пізнання починається з подиву. Але вразити може лише щось несподіване, дивне, тоді сама ситуація стимулює наш інтелект. Можна знайти щось незвичне і в тому, що здається нам звичним, і тоді з'являються, точніше виявляються, такі незвичні люди як Ейнштейн та інші. А може ті, кого ми називаємо новаторами, просто дуже допитливі люди, без яких, натомість, неможливий розвиток жодної галузі науки та культури (мистецтво не є виключенням).

Питання можливості пізнання світу у філософії вирішувалось з двох позицій. У ідеалістичній філософії пізнання зводилось до самопізнання „Світового Духу” (за Г. Гегелем), аналізу „комплексу відчуттів” (за

Дж. Берклі). І. Кант навіть намагався теоретично обґрунтувати неможливість пізнання людиною світу. Проте метафізичні та споглядальні ідеї не змогли пояснити роль практики у пізнанні і розкрити діалектику процесу пізнання. На протигагу ідеалістичним поглядам, матеріалістичні висновки спираються на думку про можливість пізнання внутрішнього світу кожною особою.

За діалектико-матеріалістичним вченням, наприклад, „природа існує поза та незалежно від свідомості”. У відчуттях кожної людини „відбивається об’єктивна дійсність, яка в основі історично прогресуючого пізнання лежить у площині соціально-історичної практики, що є разом з тим і критерієм істини та доводить здатність мислення відбити об’єктивну істину” [173, с. 386]. Це означає, що пізнання уможлиблюється завдяки трьом етапам синтезування знання: від „живого” споглядання до абстрактного мислення та від нього до практики. Тобто у світі немає об’єктів, які не пізнаються, а є лише ті, що до якогось часу залишились непізнаними, та можуть бути розкриті й осягнуті у процесі розвитку науки та практики. Ця настанова діалектико-матеріалістичної філософії знаходить підтвердження у історії поставання досліджуваної нами проблеми, а саме у змісті категорії «пізнавальної ініціативи» та в її межах – «музично-пізнавальної ініціативи».

Таким чином, аналіз науково-теоретичної сутності пізнавальної ініціативи уможливив визначення *характерних її особливостей*: наявність *новизни діяльності*, *добровільні* прояви ініціативи, *самостійне* рішення сформульованих завдань і творче ставлення до праці в умовах *активної життєвої* позиції. Філософські ідеї пізнання об’єктивного світу обґрунтовують позиції прогресивної науки і спрямовують подальше дослідження обраної проблеми у психолого-педагогічній науці і практиці.

Науково-теоретичний зміст будь-якої категорії розглядається вченими як *інтелектуальний* продукт, що розкривається в різних аспектах. Вивчення пізнавальної ініціативи не є виключенням. Поряд із традиційним уявленням про широкий спектр прояву емоційної складової під час спілкування з музичним мистецтвом, ми ставили на меті розкрити можливість широкого

вивчення когнітивної складової пізнавальної ініціативи особи у контексті її залучення до музично-педагогічної діяльності.

Вивчаючи когнітивну складову змісту пізнавальної ініціативи та перспективи її застосування у музично-педагогічній теорії та практиці, нами проаналізовано й систематизовано ідеї, напрацьовані у різних галузях гуманітарної науки: філософії, психології, соціології, педагогіці. Їх зміст стосується характерних особливостей пізнавальної ініціативи в теоретичній перспективі та загальних методологічних позицій для подальшої їх трансформації у музично-освітній галузі.

Інтелект за визначенням психологів – це «глобальна інтегральна біопсихічна особливість людини, яка характеризує її здатності до адаптації; узагальнена характеристика розумових здібностей людини» [122, с. 629]. А інтелектуальні почуття – це «переживання, які пов'язані із процесом пізнання: почуття подиву та допитливості, радощів відкриття істини» [там само].

Сучасна наука оперує декількома десятками визначень поняття „інтелект” [73, с.57], дослідженням якого займалися В. Виноградов, С. Гончаренко, І. Зязюн, Ю. Канигін, О. Клепіков, Є. Коваленко, І. Кучерявий, Ж. Піаже, П. Юдін, Ю. Яковенко та ін. Інтелект визначений наукою як здатність до мислення, особливо на його вищих теоретичних рівнях, а інтелектуалізація – збільшення питомої ваги розумових функцій людини, підвищення її кваліфікаційного та культурно-освітнього рівня.

З позиції психологічної науки інтелект є психічною адаптацією до нових умов. І. Кучерявий, О. Клепіков поділяють думку Ж. Піаже щодо інтелекту, який тлумачиться наступним чином: це – „гнучка і водночас структурна рівновага поведінки... Як найбільш досконалий різновид психологічної адаптації, інтелект служить... найефективнішим засобом у взаємодіях суб'єкта з навколишнім світом” [116, с. 105; 73, с. 58].

Інтелект не має нічого спільного з мудрістю (хоча коефіцієнт IQ не повинен у психології обмежуватись виключно цією концепцією), оскільки

такі явища як мудрість, знання, інсайт, розуміння, здоровий глузд, розсудливість, на думку А.Маслоу, є більш важливими явищами [84, с. 236]. Для гуманістів ця концепція не є визначальною. На думку психолога, ми знаємо набагато більше про те, що є негативним впливом на інтелект. До того ж необхідно брати до уваги, що тести, які розробляються для визначення IQ, пов'язані із специфікою конкретної культури. *«Інтерес* надає можливість розробки організованої концепції інтелекту» [там само].

Розкриваючи сенс інтелектуальних почуттів, ми звертаємо увагу на логіку сполучення двох проявів людського потенціалу в такому діалектичному взаємозв'язку: „інтелектуальні почуття” та емоційні позиції їх дефініційного статусу, що визначені І. Зязюном як „психофізіологічні переживання людини (позитивні і негативні), зумовлені сферою людського інтелекту. Це естетичні почуття прекрасного і піднесеного, потворного і низького, трагічного і комічного, викликані співвідношенням об'єкта сприймання й інтелектуального потенціалу особистості” [111, с. 231].

У своєму «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко визначає „інтелектуальні почуття” як такі, що виникають у процесі пізнавальної діяльності людини й нею зумовлені. До них належать здивування, сумнів або ті почуття, що викликають задоволення від вдалого розв'язання мисленневих завдань, розчарування при невдачі. „Характерною особливістю інтелектуальних почуттів є те, що вони виникають під час самої інтелектуальної діяльності”, до того ж „сприяють формуванню стійких пізнавальних інтересів”, які позитивно впливають на подальший розвиток інтелектуальних почуттів.

Аналізуючи сутність інтелектуальних можливостей особистості, доцільно звернути увагу на концепцією Ю. Канигіна, відповідно до якої в структурі складного феномену, названого розумом, важливу роль відіграють інтелектуальні та надінтелектуальні аспекти. Інтелект визначається автором як одна зі складових частин такої комплексної системи, як розум; здатність робити вибір у новій нестандартній ситуації і уможлиблюється завдяки

вмінням сприймати, утримувати знання, обробляти нову інформацію, генерувати її і використовувати у конкретних ситуаціях [61].

Тривалий час питання дослідження інтелектуального потенціалу перебувало поза науковою увагою. Незважаючи на такі обставини, інтелектуальний потенціал завжди залишався найважливішим з ресурсів суспільства, рушійною силою і вищою метою суспільного прогресу [137]. Ми погоджуємось з тими дослідниками, які під інтелектуальним потенціалом особистості розуміють конкретного носія, тобто суб'єкта на рівні його власної індивідуальної свідомості [75], здатного до самореалізації.

В. Шановський узалежнює потенційні сили суспільства від здібностей людини, ставлячи в один ряд з почуттєвими, комунікативними, емоційними, вольовими та іншими й інтелектуальні [155, с. 40].

Всебічний та гармонійний розвиток особистості, за І. Т. Кучерявим, О. І. Клепиковим, визначається сукупністю усіх суспільних відносин; на індивідуальному рівні проявляється як творче та свідоме ставлення до праці, котра, у свою чергу, розкриває сутнісні потенції конкретної людини. Щодо поняття «інтелектуальний потенціал», то воно передає, на думку авторів, соціально-психологічні можливості особи, «відображає такі явища, як здібності, знання, навички та уміння».

Досліджуючи сутність пізнавальної ініціативи, проаналізувавши сучасні підходи до проблеми пізнання та головного носія пізнавальної сили – людини, зауважимо, що до структури «інтелектуального потенціалу належать духовні цінності, ідеали, переконання, орієнтації, інтереси особи» [65, с. 1-10.], а інтелектуальний потенціал, у свою чергу, безпосередньо залежить від мотивів пізнання, тобто пізнавальний інтерес взаємопов'язаний з мотиваційною сферою особи.

Пізнавальний інтерес є складовою системи провідних мотивів особистості. Розкриваючи сутність феномену пізнавального інтересу, вчені визначають його як інтенційно-запитальне ставлення до оточуючої дійсності (А. Архіпов, В. Іванов, Г. Щукіна); спрямованість на відповідний об'єкт

(А. Ковальов, С. Рубінштейн); необхідний мотив навчальної діяльності (О. Леонтьєв, Д. Божович); емоційно забарвлену спрямованість (Л. Гордон). У зарубіжній психології інтерес представлено як позитивно емоційне хвилювання, що вмотивовує суб'єктів на навчання, творчі прагнення (С. Томкінс, Дж. Рікк).

Інтерес у педагогічному процесі розглядається як емоційна спрямованість на предмет. Характерною рисою цього феномену є його спонукальний вплив на діяльність, що у психології трактується як мотив (О. М. Леонтьєв та ін.). Інтерес – це психічне явище, яке характеризується спонуканням, тяжінням до об'єкту, яке потрібно розвивати в процесі навчання, що і є специфікою пізнавального інтересу в навчальній діяльності.

Інтерес у перебігу наукових досліджень розкривався у різних аспектах і відповідно був визначений як потреба в інформації, «інстинкт цікавості», «дослідницька активність», «пізнавальний інтерес» та ін.

У сучасній науці склалися різні думки щодо природи та сутності пізнавального інтересу. Спеціальні дослідження пізнавального інтересу як провідного мотиву навчальної діяльності здійснили відомі вчені: Б. Г. Ананьєв, В. Г. Іванов, Г. С. Костюк, Л. В. Лохвицька, Г. І. Щукіна.

Посилаючись на психологічні дослідження «реакції на новизну» в контексті дослідження проблеми інтересу, науковці виділяють декілька рівнів розвитку пізнавальної потреби, серед яких потреба у враженнях, яка має вираз у прагненні людини до нових стимулів та нових реакцій на враження [103, с. 186 – 195; 133].

Пізнавальна активність на цьому рівні доволі низька: ще відсутня потреба в отриманні нових знань. Наступний рівень розвитку пізнавальної потреби – допитливість. На цьому рівні можна спостерігати відбір інформації, що потрапляє до людини і яку вона спроможна отримати. Пізнавальна активність цього рівня цілеспрямована, виникають та міцніють інтереси, отримує вираження прагнення нових знань. Але пізнавальна активність не достатньо пов'язана із соціальними завданнями та має

стихійно-емоційний характер. Третій рівень розвитку пізнавальної потреби, зазначає науковець, – рівень цілеспрямованої пізнавальної діяльності, пізнавальна потреба відбиває життєві цінності особистості, які зазнали рефлексії та закріплені у відповідних «ролях». Саме цей етап характеризується стійким прагненням людини до відповідної галузі знань, схильністю до певної діяльності та визначністю у професійному покликанні. Ж. Нюттен зазначає, що попередні рівні не втрачають своєї актуальності, а стають органічним компонентом кожного наступного етапу [там само].

Сучасні психологи здійснили нові відкриття в галузі фізіології, нейрофізіології, що посприяли глибшому розумінню сутності пізнавального інтересу. Розкриваючи походження інтересу, вчені спиралися на теоретичні висновки І. Шавлова, А. Іванова-Смоленського про рефлекторну природу психіки. За Шавловим, інтерес – це «орієнтувально-дослідницький» рефлекс, що проявляється у вигляді зацікавленості. Вияв інтересу пояснюється наявністю ділянок кори мозку, які мають оптимальний ступінь збудження (принцип домінанти А. Ухтонського). Це і зумовлює виникнення сильних емоцій, які характеризують інтерес [52].

Феномен інтересу глибше вивчений завдяки сучасним знанням про засади його фізіологічної природи та завдяки новітнім досягненням у галузі нейрофізіології (І. Анохін, Л. Воронін, Є. Аретян, П. Симонов). На стійкість рефлексу орієнтування, як з'ясувалось, найбільше впливають механізми підкріплення. Згідно з теорією аферентного синтезу, у відповідь на зовнішній подразник або певний стимул у корі головного мозку оживають сліди минулих знань і, перш ніж завершиться його рефлекторна дія, у людини виникає попереднє уявлення про його зміст і способи здійснення. Тому відбувається сама дія, а на заключному етапі аферентного синтезу, завдяки зворотному зв'язку аферентації, відбувається контроль виконання. За умови наявності проєктованих дій, рефлекторний акт закінчується; за відсутності такої відповідності починаються пошуки нових рішень.

Обґрунтовуючи формування пізнавальної ініціативи як діяльнісного феномену, зауважимо, що її функціональні можливості спираються на інтелектуальні вміння. У педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченко (стат. Є. Коваленко), інтелектуальні вміння визначаються цілісною сукупністю проявів діяльності високоорганізованої матерії, куди відносять мислення, емоції, волю, фантазії та ін., спрямованих на пізнання і перетворення природи, суспільства і власної особистості. До інтелектуальних вмінь зараховують спостережливість, аналіз, синтез, порівняння, аналогію, узагальнення, уміння переборювати труднощі при розв'язанні пізнавально-наукових проблем, здивування, сумнів, радість відкриття тощо. Інтелектуальні вміння, на думку автора словникової статті, формуються в процесі життєдіяльності особистості [111, с. 230].

У психолого-педагогічній літературі, що стосується професійної діяльності в контексті реалізації індивідом власних індивідуально-творчих потенційних можливостей (Н. В. Кичук, Є. С. Михайлова, М. В. Савчин, С. В. Терещук), розкривається методологічне поєднання діяльнісного (Л. С. Виготський, Є. А. Клімов, О. М. Леонт'єв) та особистісного підходів (Б. Г. Анан'єв, І. Д. Бех, Г. А. Балл, Г. С. Костюк). З огляду на принципове реформування вищих закладах освіти, увагу вчених зфокусовано на питанні спроможності постійно поповнювати і ефективно реалізовувати потенційні можливості, активізувати їх у навчальній та практичній діяльності студентів (Н. В. Кузьміна, В. Г. Маралов, О. М. Пехота, Р. І. Хмелюк). Творчий потенціал науково-практичної педагогічної діяльності став предметом розгляду у роботах В. Н. Зоц, Є. Є. Карпова, А. Ф. Ліненко, П. О. Нагорної, Р. М. Цокур.

Підтримуючи ідею творчої свободи, такі представники педагогічної думки, як В. І. Загвязинський, І. Г. Канєвська, Л. І. Рувинський, К. Роджерс, С. О. Сисоєва, Г. П. Шевченко, В. С. Шубинський, вбачала її прояв у розвитку творчих здібностей людини; активізації творчого потенціалу особистості; здатності до конструктивного перетворення дійсності,

схильності до нестандартних прийомів поведінки. С.О. Сисоєвою, наприклад, творчість розглядається як важлива форма людської практики, активізація потенціалу суб'єкта. На її думку, педагогічну творчість можна досліджувати в різних аспектах: як „характеристику особистості, яка перебуває у творчому процесі” та в ході комплексної підготовки майбутніх учителів, де „системоутворюючим чинником загальної педагогічної підготовки, виходячи зі специфіки саме педагогічної творчості, повинен виступати її продукт”. За таких умов педагогічна творчість визначається емоційно забарвленою і особистісно-орієнтованою, зумовленою „всією варіативністю їх психолого-педагогічних зв'язків і спрямовану на розвиток творчої особистості кожного” [139, с. 36].

Н. В. Кичук, наголошуючи, що сучасна концепція розвитку педагогічної освіти передбачає перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу в організації професійної підготовки, запропонувала ідею формування творчого потенціалу педагога, який має включати дві взаємопов'язані складові: високий рівня творчого потенціалу і вмотивованої цілеспрямованості зусиль особистості для реалізації свого творчого потенціалу в контексті динамічних конструктивних результатів педагогічної діяльності. В результаті власного наукового пошуку автор вважає правомірним за одиницю творчого потенціалу особистості вчителя прийняти його інтелектуальну активність, обумовлену мотиваційною сферою [65, с. 1-10].

Творчий потенціал реалізується у різних видах людської діяльності – когнітивній, світоглядній, комунікативній, естетичній та інших (Л. В. Дробаха, О. І. Оніщенко, О. П. Рудницька, Л. П. Сущенко). Л. П. Сущенко наголошує, погоджуючись із О. С. Домінським, що фахівець повинен бути здатним генерувати власні ідеї та пропонувати нетрадиційні шляхи вирішення поставлених завдань [139, с.422]. Вчені впевнені, що „процес розвитку творчого потенціалу вчителя не приведе до помітних результатів, якщо не сформувати у нього вміння сприймати педагогічну

діяльність як творчий процес”, що є можливим за умов професійно-особистісної мотивації, яка „народжується і підтримується ідеєю, здатною захопити педагога” [139, с. 397-398].

Науково-теоретичне обґрунтування пізнавальної ініціативи, як особистісного прояву у майбутній музичній діяльності, вважаємо за необхідне виділити окремим блоком, враховуючи всі проаналізовані та представлені філософські й теоретичні позиції стосовно цього феномену.

У контексті розглянутих теоретичних положень обрана тема – формування пізнавальної ініціативи студентів (у нашому випадку вчителів музики у тому числі іноземних, котрі вчать в Україні), – має розглядатися з огляду на характер застосування студентом власних творчих можливостей, що можуть проявлятися за власної ініціативи або під впливом педагогів. Це є складний процес інтерсуб’єктної взаємодії, що характеризується першим рівнем початкових очікувань, пов’язаних із національним досвідом освітнього процесу, що може значно ускладнити навчальну діяльність іноземних студентів та викладацьку діяльність педагогів.

У означеної проблеми торкалися у своїх дослідженнях визначні філософи, психологи та педагоги, які розкривали її в контексті інтелектуальної діяльності індивіда (Є. Рапацевич, Б. Теплов, М. Ярмаченко), пізнання з позицій людської діяльності (В. Давидов, О. Леонт’єв, С. Рубінштейн), загальної активності та пізнавального інтересу (В. Небиліцин, В. Іванов, Л. Шеншев), діагностики навчальної діяльності (Буй Ван Хуе, Е. Ткач, Л. Фридман); торкалися проблеми пізнавальної ініціативи та її прояву і у різних науково-методичних змістових та структурно-комбінаційних статусах (Д. Богоявленська).

У довідковій літературі («Словнику іншомовних термінів») „ініціатива” (від лат. – початок, починання) визначається як активна провідна роль людини у будь-яких діях, заподатливість, а також її здатність до самостійних дій [136, с. 282].

Широко вживане слово „ініціатива” тлумачиться в енциклопедичних виданнях як починання, „спонукання до будь-яких справ, здатність висувати нові ідеї, пропозиції та самостійно діяти”. Все це притаманне ініціатору, тобто тій людині, яка розпочинає нові справи [173, с. 686].

Як психологічні особливості суб’єкта, визначальними для відповідної діяльності є : *здатність висувати нові ідеї, пошук нових форм діяльності* (презентація альтернативних ідей перед широкою аудиторією тощо), *ініціатор дій* відіграє керівну роль та несе *відповідальність* за їх здійснення.

Для вирішення якісної характеристики людської активності, «дії» як «міри взаємодії», виявлення її сутності необхідно винайти міру інтелектуальної активності. З точки зору Д. Богоявленської, «найбільш інтимною якісною характеристикою» інтелектуальної активності може слугувати «*інтелектуальна ініціатива*» (курсив наш. – Ч.Л). Усвідомлюючи ініціативу як продовження розумової діяльності „за межами ситуативної заданості, не обумовленою ні практичними потребами, ні зовнішньою негативною або суб’єктивною негативною оцінкою роботи”, можна інтелектуальну ініціативу вважати адекватною сутності поняття активність [17, с. 22]. У формулюванні активності як „міри взаємодії” завуальована інша характеристика трактування активності – механістичність, і лише у деяких авторських визначеннях, активність розглядається як реакція на новизну [17, с. 23]. У цьому контексті реакція тлумачиться як акція у відповідь на щось, як вказівка на необхідність зовнішнього стимулу (до речі, у дослідженні людських фізіологічних патологій щодо занадто бурхливої поведінки правомірно називають „реактивністю”, тоді як у нормі подібна експансивність часто сприймається дослідниками за показник активної діяльності [там само]).

У зв’язку з цим Л. Шеншев виокремлює два види пізнавальної діяльності: а) стимульовану ззовні незвичайною ситуацією, яка викликає необхідність орієнтування, та б) що виражається у пізнанні проблемної ситуації відносно того, що всіма приймається як явище (дещо самоочевидне).

Дослідники феноменів мислення та творчості, на жаль, обмежуються пізнавальним процесом першого виду, які є тривіальними. Це обґрунтовується тим, що будь-яке мислення функціонує тільки тоді, коли з'являється в ньому потреба.

Якщо ж погодитись з тим, що думка починає «працювати» у людині, коли саме життя зіштовхує її з певними складнощами, негараздами, перешкодами, то творчу особистість, яка ставить нові проблеми самостійно, необхідно було б охарактеризувати як „патологічну” (за Д. Богоявленською) [17]. Свого часу І. П. Павлов писав про згасання реакції орієнтування як про процес, що є необхідним та неминучим. Ґрунтуючись на цьому положенні, Дж. Ешер, як указує Д. Богоявленська, сформулював у якості одного із „захисних факторів” психічної діяльності людини тенденцію до перетворення „проблемного поля у позапроблемне”. Цього не може статися лише у разі виникнення патологічних порушеннях гальмівних процесів (наприклад, при шизофренії).

З педагогічної точки зору, запобігання ускладненням у навчанні студентів стає можливим у випадку: зменшення занадто великої кількості навчального матеріалу; спирання на логіку розвитку та поступове поглиблення навчального матеріалу; уникнення апелювання до тотальної суми фактів при поясненнях викладача.

Інтелектуальна діяльність та інтелектуальна активність досліджувались багатьма авторами, зокрема Л. С. Славіною, Н. А. Менчинською, до проблеми пізнавального інтересу зверталися М. Ф. Морозов, В. Д. Небиліцин.

В. Небиліцин дав таке визначення активності: „Поняттям загальної активності об'єднується група особистісних якостей, які обумовлюють внутрішню потребу, тенденцію індивіда до ефективного засвоєння зовнішньої діяльності, взагалі до самовираження відносно зовнішнього світу”, і далі саме така потреба може реалізовуватися у розумовому, або

руховому, або у соціальному плані, і у відповідності до цього можуть бути виокремлені декілька видів загальної активності [1, с. 13 – 26].

Так, В. Небиліцин розглядає *активність* як *якість*, структурний компонент темпераменту, підкреслює, що параметри психологічної активності мають відношення лише до динамічної сторони психологічної діяльності людини. Це узгоджується із думкою Б. Теплова про те, що основні якості нервової системи визначаються скоріше як *процесуальні*, а не *змістові* сторони індивіда [141]. Тому Небиліцин відрізняє психологічну активність від особистісної активності, а значить враховує для їх характеристики три компоненти: результативний, змістовий та динамічний. Перший, результативний, розкриває реальні досягнення, результат будь-якої конкретної діяльності, дій або вчинків особи; другий, змістовий, враховує комплекс етичних або інтелектуальних причин та мету здійснення тих або інших вчинків людиною; третій, динамічний, пов'язаний із наданням формальної характеристики виконуваної індивідом діяльності за такими її параметрами як темп, інтенсивність, рівень та розподіл за часом тощо.

Дослідження різновидів відповідного інтелектуального продукту, а саме психолого-педагогічної сутності пізнавальної ініціативи студентів, які отримують педагогічну освіту, доповнює розкриття обраної проблеми.

Різновиди проявленої особою активності, що набули вираження у ініціативі, розглядалися багатьма дослідниками. Активність пізнавальної діяльності детально вивчали Л. Шеншов, А. Маслоу, А. Матюшкін та ін. Для віднаходження якісних характеристик активності дій як „міри взаємодії”, виявлення її сутності, на думку Діани Богоявленської, необхідно визначити міру інтелектуальної активності [17, с. 22].

А. Маслоу пов'язує пізнання з мисленням. На думку вченого, дослідників цікавить багато аспектів цього поняття, таких як перебіг думок та їх заміни одна одною, поглядів та суджень, несподіване розуміння чого, сприйняття, принципи розуміння тощо, що допомагає отримати більше різнобічних знань [84, с. 236].

Вчений, розриваючи взаємозв'язок пізнання та мислення, акцентує свою увагу на багатозначності такої взаємодії, яка проявляється у заміні думок, суджень, ідей, виникненні несподіваного розуміння сутності проблем, свого роду осяяння тощо, що допомагає викликати «ефекти повного знання». В доповнення до вище аналізованих категорій доцільно також розглянути *креативність* та *продуктивність*. На думку автора, мислення здорових людей, якщо вони відрізняються також достатнім рівнем інтелектуального розвитку, стимулюється не лише проблемою, з якою довелося зіштовхнутися у житті, також підкреслюється, що мислення не припиняється на момент, коли досягається вирішення даної проблеми. Воно (мислення) здійснюється спонтанно, автоматично, приносячи радість та насолоду [84, с. 237]. Індивід отримує задоволення саме від того, що він є мислячою істотою, для якої немає потреби примушувати себе думати чи обмірковувати. Але мислення не завжди однозначно спрямовано та вмотивовано. Часто воно стимулюється або спонукається емоційними поштовхами, вільними асоціаціями, які традиційно вважаються протилежними щодо критеріїв раціональності. Хоча у реальності вони доволі успішно поєднуються з нею. З цієї точки зору доцільно, на думку автора, сконцентрувати пізнання на проблемі, а не на власній особі, що робить дослідження більш відповідним вимогам об'єктивності.

Така характеристика, як ініціативність, тісно пов'язана з інтелектуальною діяльністю. Більше того, ініціатива – це не лише продовження за власним бажанням розумової діяльності, а саме пізнавальної діяльності, яка не може бути обумовлена лише практичними потребами (наприклад, рішення експериментальних задач загально відомими методами) або зовнішньою чи суб'єктивною негативною оцінкою власної роботи („зробив погано, треба було б краще” (за Д. Б. Богоявленською). У педагогічній енциклопедії науково-теоретична сутність категорії „ініціатива” також визначена як „починання, внутрішнє спонукання до нових форм діяльності, керівна роль у будь-якій діяльності” [110, с. 197]. Ініціатива являє

собою різновид соціальної активності, колективної творчості конкретної особи або групи людей. Особливістю ініціативної діяльності є її добровільність, власна внутрішня згода (незалежно від спрямування: на особисте або суспільне благо), творче ставлення до праці та проявів поведінки, які склались у суспільстві (звичаї, традиції, позиції).

Моральний аспект ініціативи визначається тим, що ініціативна людина бере на себе велику відповідальність, більшу ніж цього вимагає просте виконання загально прийнятих норм. Тому, з позицій відповідності загальному благу, необхідно відрізнити корисну ініціативу від асоціальної, яка більше спрямована на задоволення власного інтересу. Не зупиняючись детально на можливості відторгнення суспільством корисної ініціативи та неспроможності нейтралізувати негативну, зосередимось на тому прояві ініціативи, який стосується конкретної особистості. Новаторський зміст ініціативи „часто стає несподіваним для суспільної думки” [110, с. 197], тому навіть найкращі наміри зазвичай пов’язані із ризиком для особистості, яка виступає з ініціативою, оскільки вона не здатна передбачити всі наслідки, що можуть не виправдати сподівань суспільства.

Ініціативність у педагогічній науці розглядається як творча здатність, що виявляється у постійному прагненні до самостійних дій, активній життєвій позиції особистості [там само, с. 197].

Ініціативність тісно пов’язана з такими якостями індивіда, як: діловитість, уміння підтверджувати свої слова справами. Зазначимо, що окремі прояви людської поведінки набувають протилежного значення, оскільки призводять до негативних вчинків (авантюризм, вузько споживацькі настрої різних осіб тощо), вони свідомо до нашої наукової уваги не приймалися.

„Ініціативність – є одна з найважливіших цілей виховання” [110, с.197]. У процесі навчання „ініціативність розвивається за допомогою системи дидактичних методів, прийомів та засобів” [там само]. Серед них можна відмітити такі активні форми навчальної діяльності, як виконання творчих

завдань, виступи перед широкою аудиторією тощо, завдяки яким особа навчається виявляти творчу самостійність, гнучкість мислення, імпровізує. Це положення безпосередньо стосується формування пізнавальної ініціативи студентів, майбутніх учителів музики, оскільки вміння виявляти перераховані якості стосується і вчителя музики.

Гальмувати розвиток ініціативності може пригнічення особистості (тобто наявність ситуацій негативного впливу). В такі ситуації можуть потрапляти, наприклад, іноземні студенти, оскільки вони подекуди зустрічаються з незнанням поведінкових очікувань, усталених норм та звичаїв країни перебування, недостатнє знання мови держави, де відбувається навчання, що заважає опанувати конкретні дисципліни, або ж стикаються з неперспективними авторитарними методами викладання. Особливо сприяє розвитку ініціативності посилення усвідомленості у діях, спонукання до аналітичної діяльності, мотивація до дій, викриття причин, які заважають досягненню мети.

Вважаємо за потрібне зосередитися на питанні очікуваного результату розвитку пізнавальної ініціативи особистості, оскільки з довідкової літератури дізнаємось, що цей процес характеризується якісними змінами, що виражаються через „світосприйняття, самосвідомість, ставлення до дійсності, характер, здібності, накопичення досвіду” [110, с. 495]. У процесі розвитку індивід (з біологічної точки зору) стає результатом цього розвитку, а суспільство – умовою (наприклад, через систему музичного навчання у ВОЗ України) здійснення діяльності, у ході якої людина може прилучатися до музично-освітньої культури. Здійснючи власну нормативно-рольову діяльність в ситуації вибору, особистість заявляє про себе як про індивідуальність, життєвий шлях якої часто стає історією становлення альтернатив. „Передбачаючи власне майбутнє, усвідомлюючи свої досягнення та недоліки, людина прагне до самовдосконалення завдяки своїй діяльності, навчанню..., спілкуванню, самоосвіті”. Що стосується безпосередньо розвитку особистості стимульованого навчанням, то він

визначається як „реалізація природних задатків на основі засвоєння всіх елементів культури та соціального досвіду, які включені у освіту” [110, с. 496].

З’ясування відповідного змісту ініціативи сприяє усвідомленню його соціального значення, психолого-педагогічного застосування. Це спонукає до подальшого розгляду способів потрактування цієї категорії у соціологічній галузі.

Природа людського пізнання з позицій пізнавального інтересу розглядалася провідними психологами: В. Давидовим, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном. Аспект загальної активності та пізнавального інтересу торкалися В. Небиліцин, В. Іванов, Л. Шеншев, діагностика навчальної діяльності стала предметом дослідження у роботах Буй Ван Хуе, Л. Фридмана.

Самостійність людини тісно корелює з її активністю, що виражається у діяльнісному, ініціативному ставленні до навколишнього світу та самої себе, здатності ставити нові завдання та знаходити шляхи їх вирішення. У навчальній роботі активність пов’язана з формуванням пізнавальних інтересів та виявляється у прагненні до набуття, вдосконалення знань, оволодіння прийомами роботи. О. Савченко зазначає, що будь-яку самостійну дію супроводжує пізнавальна активність, тобто готовність до енергійного, ініціативного оволодіння [130] знаннями, докладання вольових зусиль. У свою чергу, самостійність суб’єкта навчання в умовах розумової активності стає необхідним внутрішнім стимулом розвитку мислення. Отже, на її думку, пізнавальна активність і пізнавальна самостійність взаємопов’язані та передбачають одна одну. Тобто, самостійність визначається однією з найголовніших якостей особистості, проявляється в активності, відповідальності, ініціативності, чіткій життєвій позиції, передбачає, відповідно до своїх особистісних переконань, наполегливості в досягненні поставленої мети.

Концепція Д. Богоявленської, що розроблена в контексті процесуально-діяльнісної парадигми, характеризується розташуванням смислових акцентів на особистісних детермінантах творчості. Автор наголошує на необхідності виявлення спеціальної «одиниці аналізу творчості».

Розкриваючи зміст поняття інтелектуальної активності, яка тісно пов'язана з категорією пізнавальна ініціатива, варто врахувати думку А. Маслоу про недостатність врахування лише такої характеристики, як коефіцієнт IQ, оскільки він не має нічого спільного з мудрістю, здоровим глуздом, розсудливістю. Також не можна із повною впевненістю сказати, що саме впливає на позитивне формування таких якостей та підвищення інтелекту. Крім того, тести на виявлення коефіцієнту IQ пов'язані з відповідною культурою суспільства та конкретної особистості, що впливають на кінцевий результат [85, с. 236]. З цих позицій автор розкриває інтелектуальну ініціативу як своєрідний критерій інтелектуальної активності [17, с. 22].

Зміст поняття *активності* в межах проблемного поля ініціативності охоплюється багатьма вченими інтуїтивно. Активною або ініціативною не вважається людина, яка просто добре виконує будь-яку роботу, тобто у наперед означених параметрах. Таку людину зазвичай називають *сумлінною*. В той час як аналогічний *критерій (інтелектуальна ініціатива)*, є не менш значущим, але не знаходить гідного розуміння та реалізації в наукових розробках при розкритті сутності такого поняття, як „*інтелектуальна активність*” [17, с. 22].

Необхідно її відрізнити, на думку Д. Б. Богоявленської, по-перше, від ініціативи вибору; від переважання розумової діяльності перед іншими її видами; по-друге, від простого намагання до перевиконання завдань, коли вони виконуються додатково до заданого. До прикладу це може виявлятися під час експериментальної роботи (або у життєвих ситуаціях), де виконавець виказує бажання зробити ще якое завдання, або більше завдань, що стане

проявом не інтелектуальної ініціативи, а скоріше самоствердженням на фоні емоційного підкріплення.

Доцільно враховувати те, що мотиви вибору можуть бути також різними, а саме: це і потреба у самоствердження, і бажання виділитись з-поміж інших, тобто заслужити подяку, і захопленість розумовою працею взагалі, самим процесом як таким (навіть якщо він досить рутинний), а також спеціально процесом пізнання як такого. Відсутність чіткого об'єктивного критерію мотивації вибору розумової діяльності *не дозволяє*, за Д. Богоявленською, *розглядати ініціативу* вибору однозначно як інтелектуальну активність.

Визначення активності через ініціативу з урахуванням всіх складнощів використання цього терміну (за виключенням змістового наповнення) необхідне, для того, щоб зрозуміти зміст феномену інтелектуальної активності. Дійсно, інтенсивна, з високим тонусом, але рутинна за своїм змістом розумова діяльність не призводить до такого якісного стрибка, якими можуть бути нові ідеї, винаходи [17, с. 23,].

У процесі формування активності, як „міри взаємодії”, завуальований інший бік *енергетичного трактування* активності – *механістичний*. В тому типі визначень, де активність розглядається як реакція на новизну [17, с. 23], ця реакція трактується як акт у відповідь на подразнення. Т. б., як уже визначалось, даний показник означав необхідність зовнішнього стимулу (у патології занадто бурхливу поведінку індивіда правомірно називають „реактивністю”), який у нормі подібний експансивності і часто сприймається дослідниками як показник активності [там само]).

Ми згодні з ідеями провідних психологів і вважаємо, що стосовно педагогічної діяльності необхідно враховувати саме особистісну активність студентів у результативному та змістовому аспектах прояву. Динамічний компонент слід використовувати в основному для моніторингу фактичних результатів навчальної діяльності, дослідної роботи чи конкретної програми як формальні кількісні показники.

Для повноцінного усвідомлення ініціативних процесів доцільно зосередитись на інтуїції як шляху розкриття істини без послідовних пізнавальних дій. Торкаючись безпосередньо музичної діяльності майбутнього учителя музики, доцільно розкрити зміст поняття інтелектуально-творчого потенціалу. Інтелектуально-творчий потенціал майбутнього учителя музики виходить за межі його музично-виконавських можливостей, розкривається в набагато ширшому спектрі креативних здібностей.

Інтелектуально-творчий потенціал особистості – складний науково-практичний феномен. Це багатозначне поняття виділено нами в самостійний предмет науково-педагогічної уваги завдяки врахуванню його проблемного характеру, теоретичної невизначеності щодо його змісту та широким вживанням при аналізі засад мистецької освіти. В контексті аналізу педагогіки фортепіанної школи ми визначаємо інтелектуально-творчий потенціал її представників як головний системоутворюючий чинник [41].

Розкриття сутності пізнавальної ініціативи, а в її змістовому контексті і музично-пізнавальної ініціативи, значно наближує дослідників до зняття суперечності між загальнонауковими освітніми настановами та власним шляхом кожного індивіда у пізнавальній діяльності.

Інтуїція – (фр. *intuitif*, від лат. *ituitio* – погляд) має два ракурси сприйняття наукою: з психологічної точки зору – несвідоме почуття, що підказує правильну поведінку або розуміння будь-чого; з філософської – здатність осягнення істини безпосереднім шляхом без обґрунтування доказами [новий словн іншом.сл., с.269]. Звідси інтуїтивний – заснований на інтуїції, яка є антонімом до слова дискурсивний (фр. *Discursif*, від лат. *Discursus* – роздум), тобто здійснюваний шляхом логічних умовиводів, роздумливий; обґрунтований попередніми роздумами, тобто протиположний до слова інтуїтивний [102, с.197; 144].

У педагогіці інтуїція розглядається як творча здатність до досягнення дійсності шляхом прямого її споглядання, без доведень; евристичний процес, який полягає у тому, що рішення завдань спирається на орієнтири пошуку, непов'язані логічно або такі, що є недостатніми для отримання логічного висновку. Інтуїції притаманні швидкість (іноді навіть одномоментність) формулювання припущень або прийняття самого рішення, навіть за умов недостатньої усвідомленості їх логічних підстав. Інтуїція не потребує наявності вичерпної інформації та органічно входить у притаманну людському мисленню здібність екстраполяції, тобто поповнення наявної та передбачуваної інформації. Тому інтуїція така значуща у творчій діяльності, у якій людина відкриває нові сфери знання, можливості перетворення дійсності. Якщо інтуїтивно сформульовані припущення отримують високу ступінь достовірності, інтуїція стає цінною якістю інтелекту, яку визнають як «добру» інтуїцію [110, с.213].

Терміном «інтуїція» називають різні психічні явища, в яких на перший план виходять різні ознаки інтуїтивних рішень. Наприклад, наочна, предметна регуляція та недостатня раціональність (особливо у мисленні дитини); блискавичність знаходження рішення для виконання логічних операцій, що притаманна візуальним формам діяльності, на відміну від вербальних розсудів; відомий елемент мимовільності, випадковості виникнення інтуїтивного рішення, типовий для наукових відкриттів. Усі ці ознаки характеризують не механізми інтуїції або її сутність, а лише окремі аспекти її прояву. В основі інтуїції лежать особливі форми переробки інформації людиною, які можуть бути як образними, так і вербальними та здійснюються довільно або мимовільно, в залежності від характеру діяльності особи.

Буде некоректно протиставляти інтуїцію логіці, оскільки у процесі вирішення задач ці протилежні дії утворюють єдине ціле.

Механізми інтуїції – це є симультанне (одночасне) об'єднання декількох інформаційних ознак різних модальностей у комплексні орієнтири,

що спрямовують пошук рішення. У такому одночасному врахуванні різноманітної за своєю якістю інформації і отримує прояв відмінність інтуїтивних процесів від дискурсивних, котрим притаманне врахування у одному мисленневому акті лише якоїсь однієї модифікації виконуваних завдань. Структура ж інтуїтивного акту – індивідуальна та динамічна. Успішне інтуїтивне рішення спирається не на виокремлення будь-якої окремої інформативної ознаки, а на мозаїку ознак, виокремлених у процесі пошуку, в якому необхідна для вирішення, суттєва ознака може по-різному акцентуватися, що безпосередньо впливає на усвідомлення її (ознаки) в якості основної.

Орієнтири пошуку – інтуїтивного та дискурсивного характеру – принципової різниці у складі вхідної інформації не мають. Однак, звернемо увагу на те, що логічні ознаки, у тому числі формальні, які включаються і у інтуїтивно сформований інформаційний комплекс, та будучи самі по собі недостатніми для отримання рішення, у сполученні з іншими інформаційними зв'язками визначають напрям пошуку [110, с. 213].

В інтуїції основну роль відіграють семантичні узагальнення, які відносяться до даної області задач. Такою є інтуїція лікарів, вчених, всебічно зорієнтованих у сфері своїх професійних завдань, вона фундується на наявності великого досвіду, пов'язаного з можливістю орієнтування у відповідному предметному просторі.

Для нашого дослідження має велике значення той факт, що індивідуальна структура інтуїтивного акту робить його особливо відчутним до таких особистісних феноменів, як інтелектуальні настанови, емоційність, здатність до неупереджених рішень тощо. Велике значення у інтуїтивних процесах має естетичне переживання, здатність до якого у різних осіб дуже відрізняється. Тому розвиток інтуїції пов'язаний не лише з формуванням або отриманням конкретного досвіду, а й із загальним рівнем розвитку особистості. Вивчаючи творчість з позицій, що склалися у різних галузях гуманітарного знання: філософії, теорії культури, педагогіки, музичної

педагогіки тощо, її дослідники звертаються до аналізу феномену свободи (М.Бердяєв, О.П.Наконечна, І.Г.Єрмаков), до відтворення себе через створення власного світу, звільненого від загально прийнятого, раціонально-необхідного тощо. „Це сприяло здатності, – на думку О.П.Наконечної, – виявляти і утримувати багатоманітність індивідуального прояву почуттів, смаків, суджень, інтуїції, уяви, допомагаючи людині розкрити те невідоме в її бутті, що „загороджено” від неї прилученням лише до традиційно усталених норм, і що є необхідним в процесі культуротворення” [1, с.13].

Оскільки ініціатива притаманна відповідальним особам або спричиняє прояв цієї якості, необхідно усвідомити, що цей прояв скоріше за все не з’являється спонтанно, а викликаний відповідною настановою.

Націленість на педагогічну діяльність, включеність в освітні процеси – це є стійка орієнтація на засвоєння *нових* знань, умінь та навичок, яка виражає суб’єктивну схильність до продовження освіти; *настанова* на досягнення успіху, наприклад, розглядається психологами як схильність особи до певної поведінки, яка спрямована на досягнення поставленої мети.

Настанова безпосередньо залежить від системи ціннісних орієнтацій особистості, її освітнього рівня та загальної соціальної спрямованості [Рапац. С.630]. У конкретно науковому сенсі цінності виявляються системою духовних ідей, які містяться у поняттях, що мають високий ступінь узагальнення. Формуючись у свідомості, такі цінності осягаються та присвоюються у процесі включення до загальної культури.

Ціннісно-орієнтована єдність передбачає співпадіння базових життєнастанов, інтелектуального рівня декількох осіб, їх позицій та смаків, естетичних оцінок (музичні не є виключенням). Вони стають визначальними по відношенню до спільної мети діяльності певних соціальних груп. Основним показником такої ціннісно-орієнтаційної єдності слугує частота співпадінь позицій членів цієї спільноти щодо визначення найбільш значущих для цієї групи цілей спільної діяльності. Вищий ступінь ціннісно-орієнтаційної єдності виступає важливим джерелом інтенсифікації

внутрішнього спілкування у відповідній групі та підвищення ефективності спільної діяльності [110, с. 659].

Аналіз ідей психологів дає можливість зробити такі висновки. Сутність поняття «пізнавальна ініціатива» визначалась вченими з різних теоретичних позицій, трактувалася як фізіологічне, так психологічне явище; пояснювалася через звернення до взаємопов'язаних категорій: діяльність (діяльнісна категорія), інтелект, пізнання, мотивація, усвідомлена настанова, прагматично-пізнавальний інтерес, активність, адаптація, інтуїція, пізнавальна ініціатива.



Рис. 1.1. Детермінантний ланцюжок пізнавальної ініціативи

Ми вбачаємо сутності поняття пізнавальна ініціатива у такій низці детермінант: *інтелектуальна діяльність* людини, її *когнітивні функції*;

усвідомлена настанова до обраних дій, коли людина створює власну систему мотивів щодо пізнавальної діяльності, включаючи сугестивну мотивацію; розвиває прагматично-пізнавальний інтерес до обраної справи; проявляє активність у творчому спілкуванні; адаптаційна зацікавленість, що у нових навчально-творчих умовах розкриває власну пізнавальну ініціативу. Ми представили схематично цей детермінантний ланцюжок на рисунку 1.1.

Теоретичне обґрунтування обраної проблеми розкриває перспективи подальшого практичного дослідження її музично-педагогічного аспекту.

Враховуючи все викладене, ми пропонуємо своє розуміння *науково-педагогічної категорії «пізнавальна ініціатива»* і представляємо її як *спроможність адаптованої до інтелектуально-творчої активності особи, яка застосовує у соціумі усвідомлено або інтуїтивно власні нові ідеї відповідно до професійно значущої системи інтересів.*

1.2. Пізнавальна ініціатива піаністів у контексті української музично-педагогічної традиції

Для конкретизації визначення наукового апарату важливим є вивчення історико-методичних передумов розкиття творчої ініціативи майбутніх учителів музики, що проявляється у використанні української музичної та педагогічної традиції, яка в навчанні реалізується через опанування українського фортепіанного репертуару. Оскільки музично-пізнавальна ініціатива лежить у смисловому полі інтелектуальної діяльності, вона є її продуктом і розкривається у різних аспектах. Дослідження різновиду інтелектуального продукту, а саме – психолого-педагогічної сутності музично-пізнавальної ініціативи студентів, майбутніх учителів музики, має особливу актуальність.

Актуалізація української музичної традиції у розвитку пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики, що є іноземцями і навчаються в Україні, відбувається при ознайомленні з українською культурою (у тому

числі педагогікою, музичною освітою), при отримання достатніх знань з української композиторської творчості та фортепіанного репертуару. Ми зупиняємось на цій галузі фортепіанної культури, обмежуючись заздалегідь визначеним предметом нашого дослідження.

Переосмислення історичного досвіду розвитку вітчизняної музичної традиції зумовлене об'єктивними незворотними процесами у сучасному глобалізованому суспільстві. Пізнавальна ініціатива майбутнього учителя музичного мистецтва розвивається у контексті єдиного науково-педагогічного та музичного простору, через діалог та взаємообмін досягненнями у сфері музики представників різних історичних періодів та культурних традицій, тобто здобутками вітчизняного та зарубіжного досвіду. Українська музична традиція багата зразками виконавської діяльності видатних представників фортепіанної школи.

Відродження та розвиток національних традицій, їх переосмислення у нових історичних умовах розглядається у Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ століття, Законах «Про освіту», «Про вищу освіту», де головною ідеєю визначено збереження надбань української культури. Свій внесок у цей процес робить музична освіта, де проявляється активізація пізнавальної ініціативи студентів під час фортепіанного навчання.

Переосмислення історичного досвіду розвитку вітчизняної музичної традиції зумовлена об'єктивними незворотними процесами у сучасному глобалізованому суспільстві. Пізнавальна ініціатива студентів (майбутніх учителів музики) розвивається у контексті єдиного науково-педагогічного та музичного простору у діалозі досягнень музикантів різних історичних періодів відповідно до нової антропологічної парадигми, значним здобуткам вітчизняного та зарубіжного досвіду. Це зумовлює потребу в ознайомленні з надбаннями української музичної культури іноземними студентами.

Філософський та історичний аспекти даної проблеми було висвітлено у працях М. Антоновича, М. Грушевського, М. Драгоманова, І. Зязюна, І. Огієнка, П. Юркевича та ін. Пізнавальну діяльність молоді було розглянуто

у науковому доробку визначних психологів та педагогів (цьому був присвячений аналіз теоретичних висновків у першому підрозділі) та представлено в контексті індивідуальної інтелектуальної діяльності (у т. ч. у сфері музичної діяльності). Ця проблема представлена з позицій психологічного прояву загальної активності та пізнавального інтересу суб'єктів навчання, куди належать музиканти, майбутні учителі музики.

Так, з'ясовано, що інтерес відіграє важливу роль для зародження та функціонування пізнавальної ініціативи. У контексті розгляду української історичної традиції щодо музично-педагогічної діяльності, з урахуванням предмету нашого дослідження, заслуговує на увагу той факт, що до аналізу пізнавального інтересу зверталася народна українська педагогіка, тобто пізнавальний інтерес є такою навчальною та виховною категорією, яка показує українську культуру з точки зору її аксіологічних характеристик та проявляється не лише у творенні музичної культури (композиторської та виконавської), а й у людинотворенні, тому приділимо цьому питанню окрему увагу.

Загальноприйнятий факт, що навчання й виховання молоді безпосередньо залежить не лише від правильної організації навчального процесу, наявності у педагога професійної підготовки, широкої ерудиції, мистецьких і педагогічних знань, але й від зацікавленості суб'єктів навчання, широти їх інтересів.

Історії педагогіки відомо, що проблема формування пізнавального інтересу як якості музично-пізнавальної ініціативи, цікавила педагогів з давніх давен. Людина завжди шанувалася за її прагнення до нових знань. Народна педагогіка, наприклад, прагнула розвинути ініціативу, допитливість в кожній дитині, спрямовувала на уважне ставлення до її запитів та інтересів. Розглядаючи людину як частинку природи, адже індивід у своїй поведінці наслідує її закони, українська етнопедагогіка дотримувалась у навчанні принципу природовідповідності.

Наприклад, Г.Сковорода дав своє трактування поняттю народності. На його думку, «народність» в освіті зумовлена історичними умовами життя, культурою і мовою, тобто ментальністю [134].

Г.Сковорода висунув також ідею «спорідненого», «сродного» (природовідповідного) виховання. Кожна особа, спираючись на свої природні задатки, може успішно виконувати певний вид діяльності у тій чи іншій галузі. Філософ порівнював природу з великим фонтаном, що може наповнити різні посудини до верху. За Сковородою, пізнання та вдосконалення природних здібностей дитини є основним завданням педагога. Це передбачало врахування вікових особливостей дитини, а також реалізацію принципів наступності й послідовності у застосуванні методів та прийомів навчання. Одна з найзначущих вартостей етнопедагогіки полягає у забезпеченні позитивних емоцій, розвитку у дітях тонких та шляхетних почуттів [134].

Ідеї етнопедагогіки знайшли відбиток у спадщині М.Шашкевича, І.Духновича, С.Русової, К.Ушинського, Ю.Федьковича, І.Франка. Любов до пізнання вони пов'язували з появою у дітей так званих інтелектуальних емоцій, що стають помічниками у подоланні труднощів та перешкод на шляху до знань [60].

М.Шашкевич опублікував брошуру «Азбука і Abecadlo» (1836), в якій заперечував доцільність уведення в українську мову латинського алфавіту. Переклав частину «Слова о полку Ігоревім» та Святого Письма (Євангеліє від Матфея та Іоанна) на народну мову. Після його смерті, у 1850 році Я. Головацький видав «Читанку» М.Шашкевича для малюків. Заклик до пошуку світла знань можна почути в багатьох творах М.Шашкевича, зокрема у вірші «Дайте руки, юні други»: «... Най щезають тяжкі туги, Ум, охота най засяде».

Окрім Маркіяна Шашкевича, навчальні книжки для початкової школи – букварі та читанки – створювали Олександр Духнович, Юрій Федькович та ін. Їх відзначало прагнення подавати тексти доступною та

зрозумілою народною мовою. А виховний ідеал було експліковано з життєвих реалій України.

Так, у рідній мові та її розвитку Олександр Духнович вбачав як важливу зброю у боротьбі проти денационалізації українців Закарпаття, так і спосіб розповсюдження освіти та основне - формування національної свідомості. При визначенні змісту навчання він радив завжди враховувати вікові і психологічні особливості учнів. Обґрунтовуючи принцип *активності* в навчанні, педагог розумів його як двосторонній процес, що містить не лише якісну працю вчителя, а й активну (читай – сповнену *інтересу*) діяльність учня. О.В. Духнович у підручнику «Народная педагогія в пользу учителей сельских» виклав поради щодо організації навчального процесу. Духнович вважав, що для ефективного виховання учнів необхідно озброювати знаннями, розвиваючи їх пізнавальні здібності.

С. Русова наголошувала на тому, що основною проблемою навчально-виховного процесу є виховання в дітях стійкого *інтересу* до навчання. Вона зазначала: будь-які питання, що виникають у дітей, необхідно задовольняти, аби не знищити їхньої жаги до знань.

Особливого значення для розуміння ролі *інтересу* у навчальному процесі набула педагогічна спадщина видатного педагога К. Д. Ушинського. Він розглядав інтерес як засіб успішного навчання, наголошуючи на його ролі у моральному вихованні особистості. К. Ушинський вважав, що наявність у людини щирого інтересу до всього корисного, вищого та морального є запорукою збереження за будь-яких обставин людської гідності. Педагог зазначав, що інтерес стимулюється потребами людини та увагою, що виникає тоді, коли предмет пізнання є новим.

Процес навчання – напружена праця, що вимагає від особи активної розумової роботи, тому роль інтересу полягає в спонуканні до навчання протягом життя. Видатний педагог здійснив розробку оригінальної методичної системи активізації допитливості та інтересу до знань, поєднану з формуванням уваги, застосуванням ораторської майстерності, вивченням

наукового підґрунтя педагогічного впливу на учнів. З метою стимулювання пізнавального інтересу у дітей К. Ушинський застосовував матеріал, що сприяв розвитку думки і почуттів, а саме яскраві зразки українського фольклору, який цілком відповідав вимогам щодо якості дидактичного матеріалу [60, Ушинський]).

Звертаючись до питання розвитку пізнавальної ініціативи в процесі фортепіанної підготовки, можна відмітити активну діяльність, перш за все, педагогів-піаністів, їх виконавську ініціативу та звернення до теоретико-методологічних аспектів навчання. Серед них можна відмітити Ж.Аністратенко, Л.Баренбойма, Б.Милича, Г. Нейгауза, Ю. Некрасова, С. Савшинського, Б. Яворського та ін. До того ж з'являються цікаві наукові дослідження, у яких основним предметом наукового пошуку стають саме національні музичні традиції української фортепіанної школи (Л.Воєвидко, Н. Гуральник, Є. Дагілайська, Т. Роціна, В. Шульгіна та ін.).

З позицій нашого дослідження доцільно представити українську музичну національну традицію одним з провідних чинників пізнавальної ініціативи іноземних студентів. Для здійснення мети необхідно з'ясувати такі питання: розкрити сутність музичної традиції як наукового поняття та визначити її місце у структурі пізнавальної ініціативи студентів, майбутніх учителів музики, під час їхнього навчання в Україні.

Варто відзначити роботи, присвячені розв'язанню цієї проблеми у філософсько-музичному аспекті (М. Северінова, Ю. Холопов), з точки зору педагогічної традиції (В. Гаманюк, М.Кузьмін), що співставляється з новаторським підходом до вирішення музично-педагогічних завдань.

Традиція (від лат. *traditio* – передача) побутує у свідомості суспільства як форма передачі соціального досвіду, ідей, звичаїв, норм, що передаються з покоління в покоління; традиційний – заснований на традиції, що набув характеру традицій, усталеності, звичаїв [102, с.601]; відбувається наслідування прикладів кращих представників попередніх поколінь. І якщо якості людини – це їх особистісні надбання, то традиція – результат

соціально-психологічного закріплення колективно визнаних надбань, що у свою чергу впливають на формування у людей особистісних якостей. Сутність і значення традиції полягає в тому, що вона є відображенням людського досвіду [110, с. 596], у тому числі мистецького.

Щодо вагомості традиції в музичній освіті, то вона є центруючою, оскільки мистецтво, яке з нею пориває, приречене на ізоляцію, а творець, „відкидаючи все, що було створено до нього, ризикує залишитись незрозумілим людьми” [121; 79]. Дослідження здобутків ХХ століття переконує, що в творчій діяльності видатних майстрів зберігається зв'язок з ключовими якостями, без яких мистецтво звукообразів, що інтонуються, просто перестане існувати, а саме: тематизм, метроритмічна періодизація, фольклорні інтонації тощо, тобто з традицією, але такою, яка оновлюється, збагачується, розвивається [там само, с. 7]. У той же час, кожному вчителю музики зрозуміло, що неможливо залишатись тільки на позиціях минулого, не шукаючи нового. Постійний пошук незвичайного, іноді навіть вражаючого чи провокативного, часто стикається з усталеним, звичним. Тому, завдання митця полягає у тому, щоб примирити дві, на перший погляд, взаємовиключні тенденції – надійну опору на традицію та устремління до нового, незвичного. Досвід музичної культури доводить, що ці дві тенденції можуть стати взаємодоповнюючими. І в цьому є запорука безсмертя традиції і обумовленість народження нового. Закономірностями, які поєднують навіть зовсім несхожі традиційні музичні явища з новими, стають, на думку Ю. Холопова, комплексами логічних категорій, відбувається злиття елементів в цілісний суб'єкт творчості; спостерігається пропорційність, відносно стійка впорядкованість, вибудовується градація цінностей від корисного через приємне до прекрасного, як стадії вищої духовності [121].

Через з'ясування історичної, теоретичної, освітньої та мистецької сутності ключових понять та їх взаємній узгодженості розкривається виховне значення української педагогічної традиції засобом її активізації в мистецькій професійній освіті. Це передбачає доручення до опанування

класичної та сучасної української фортепіанної музики іноземними студентами (зокрема, студентами з Китаю).

Таким чином, усвідомлення історичної значущості національних традицій складає один з аксіологічних чинників в професійній музичній освіті. Збереження музичної спадщини проявляється в різних формах, які, водночас, несуть спільне навантаження – забезпечують цілісність процесу виховання духовності майбутнього покоління музикантів, зокрема, продовжувачів та споживачів української фортепіанної культури в царині міжнародної музично-мистецької освіти.

Цікаво відзначити, що ознайомлення китайських студентів з українською культурою призводило до якісних змін у їх ставленні до надбань української музичної культури ХХ століття. Це відзначали музикознавці, композитори, музичні педагоги, виконавці. Національна традиція, як соціально-музичне явище, була предметом дослідження багатьох вчених і розглядалася на засадах українознавства, культури, мистецтвознавства (П. Кононенко, С. Лисецький, І. Ляшенко, К. Шамаєва); фольклорно-естетичних поглядів (М. Боровик, В. Довженко, М. Дремлюга, М. Степаненко); української культурної традиції, в т. ч. музичної (О. Овчарук, О. Рудницька, М. Чепіль, В. Шульгіна).

Прояви ініціативи у вивченні музичної спадщини та педагогічної ініціативи неможливі без усвідомлення загальнокультурного змісту традиції, її ролі у навчанні та практичній діяльності.

Для китайських студентів, які навчаються в Україні та вивчають відповідний фортепіанний репертуар, цікавою видається одна з ознак української національної традиції, яка співзвучна сучасним поглядам на музичну освіту, – це демократичні тенденції педагогічної творчості. Вони виявлялись та стверджувались у діяльності багатьох історичних діячів та просвітників ХУІ – ХУІІ століть (П. Беринда, П. Могила, М. Смотрицький, К. Ставровецький) й отримали подальший розвиток діяльності педагогів

вищої ланки освіти (Л.Баранович, А.Ведель, И.Галятовський, Г.Сковорода) [142, с. 45-47].

Закріплення прогресивних, гуманних принципів у професійній мистецькій освіті сприяли ствердженню шанобливого ставлення суб'єктів навчання, обов'язковому урахуванню індивідуальних особливостей та змістовності їх взаємодії у навчальному процесі. Засади демократичних традицій реалізуються в принципах сучасної освіти. Стверджуючи прогресивні ідеї, сучасна мистецька галузь педагогічної науки продовжує їх творчий розвиток у конкретних музичних освітніх явищах, що виражаються в особливостях організації фахової діяльності відповідних вищих навчальних закладів, де навчаються зараз китайські майбутні вчителі музичного мистецтва. Національній традиційності у мистецькій освіті іноді належить провідна роль, що не виключає вагомості інших чинників – динамічності, варіативності, особистісної зорієнтованості тощо. У сучасній українській музично-педагогічній думці відтворюються традиційні підходи, притаманні українській національній педагогічній культурі. Соціокультурні зміни відкривають перспективи відродження духовності нації, що уможливило повернення до традицій, що відзначалися етико-гуманістичним змістом. Ствердження цих тенденцій, їх подальший розвиток залежить від долученості молоді до цінностей попередніх поколінь. А з огляду на предмет нашого дослідження, ще й іноземних студентів – до шедеврів фортепіанного мистецтва, на яких вони вчаться опановувати фортепіанну виконавську культуру та проявляти пізнавальну ініціативу у цій діяльності.

Музична освіта не відсторонена від цих процесів, навпаки, має потужні важелі: вивчення української музичної спадщини; створення умов для виховання суспільства з духовно багатим, національно цілісним, високо моральним особистісним потенціалом, здатним розуміти не лише власне культурно-музичне надбання, а й збагачувати його завдяки демонструванню мистецьких надбань інших національних культур. Позитивний вплив на духовний світ людини має долученість до народних традицій та національної

музичної культури. Наприклад, народне мистецтво, яке передувало професійному музичному мистецтву, але залишається й донині інтонаційно-емоційним джерелом професійної музичної творчості, конденсує духовне багатство народу, стає уособленням загального психотипу народу, виразником гами його ціннісних орієнтирів.

Специфічні форми прояву національного чинника в мистецтві, проаналізовані І. Ляшенком [79], простежуються в музиці через своєрідне осучаснення фольклорних джерел, що уможливорює активний пошук нового, але з урахуванням особливостей їх інтерпретації.

Проблемі вивчення традиційного українського музикування присвячено багато робіт істориків, мистецтвознавців, фольклористів, інструментальних виконавців (О. Воропай, С. Грица, А. Іваницький, С. Людкевич та ін.). Українська національна музична традиція як аксіологічний чинник духовності гідно представлена в наукових працях представників фортепіанної школи (Ж. Дедусенко, Н. Кашкадамова, Г. Курковський, Т. Старук, В. Шульгіна та інші).

На прикладі фортепіанної школи збереження музичних традицій відбувається декількома шляхами:

- дотримання відповідного набору виконуваних творів (поліфонія, велика форма, концертний етюд, п'єси різних стилів, жанрів та ін.); використання шедеврів світової фортепіанної музики, створених в різні історичні періоди (Л. Бетховен, Й. Бах, Е. Гріг, К. Дебюсі, В. Косенко, М. Лисенко, В. Моцарт, Ф. Ліст, С. Прокоф'єв, Л. Ревуцький, П. Чайковський, Ф. Шопен, Д. Шостакович, Р. Шуман та ін.);

- виконання фортепіанних творів за стильовим принципом; збагачення музичного репертуару за рахунок вивчення української фортепіанної класики; продовження традицій через безпосереднє опанування і використання у виконавсько-педагогічній практиці кращих зразків музики сучасних українських композиторів; дотримання принципу художньої

довершеності; збереження духу просвітництва як аксіологічної компоненти виховання духовності у майбутнього учителя музики.

Спираючись на думку, що наслідування кращих виконавських зразків представників попередніх поколінь, можна припустити, що їх збереження і популяризація є виховним процесом, спрямованим на успадкування ціннісного ставлення до традиційно високої духовності, притаманної українській музичній культурі. Ця традиція створювалась за участю обдарованих і високоосвічених музикантів, які отримували професійну освіту в Берліні, Відні, Празі, Петербурзі, Москві; наслідували приклад своїх наставників, несли високу духовність протягом всього творчого життя, залучаючи до етичних та естетичних цінностей широкі кола української слухацької аудиторії.

Українська музична традиція представлена у багатьох наукових матеріалах та знайшла своє відображення у історико-теоретичних дослідженнях, які було присвячено цій проблемі, що згодом стала предметом спеціальної наукової уваги майбутніх музикантів-піаністів з Китаю.

Так, розкриваючи історичну функцію фортепіанної школи в Україні, Н.Гуральник, наприклад, визначає її як феномен культурно-історичної, зокрема музичної традиції, збереження та трансляція якої залежить від «школи» як її підстави. Саме безперервність «школи», взаємообумовленість традиційного й індивідуально неповторного забезпечує її продовження, розквіт, соціальну значущість та, врешті-решт, унікальність [42, с. 23]. Автор розкриває педагогічний сенс традиції стосовно розвитку української фортепіанної школи. Так, ним було визначено типологію наслідування педагогічної традиції представників української фортепіанної школи: від підсвідомого (або свідомого) історично-опосередкованого традиційного наслідування принципів окремого лідера фортепіанної школи з домінантністю традиції (IV тип), свідомого традиційного наслідування принципів окремого лідера (декількох лідерів) з елементами трансформації (III тип) або індивідуально-трансформованого наслідування традиційних

принципів декількох лідерів з домінантністю взаємозбагачення (II тип) до самостійного визначення шляхів наслідування історичних надбань видатних майбутніх учителів музики з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної фортепіанної школи (I тип). Динаміка типів від четвертого до першого є результатом розвитку української фортепіанної школи протягом XX століття [там само]. Це стає історико-методичним підґрунтям для вивчення української музичної школи у всіх її складових (композиторська творчість, виконавсько-просвітницька діяльність, методична робота та безпосереднє вивчення українського фортепіанного репертуару), освітньою базою для формування пізнавальних навичок китайських студентів та їх пізнавальної ініціативи.

Глибоко проаналізовано сутність «традиції» як наукового поняття у роботах Л. Воєвидко, яка виокремила декілька змістових характеристик. Ці тлумачення розкривають традицію як особливу історичну функцію передачі цінностей від покоління до покоління; як об'єктивний процес з акцентуванням уваги на самих цінностях; як суб'єктивний варіант ставлення окремого покоління до традиції та його згода на наслідування або заперечення успадкування елементів традиції. Автор робить висновок, що традиція – це своєрідна соціально-історична естафета, яка забезпечує зв'язок поколінь [28, с. 46 – 51]. Стереотипізованість структури уможлиблює її розгляд відповідно до логіки існування законів історичного розвитку, а їх динаміка може розглядатись як перебіг окремих етапів. Спочатку традиції зароджуються, виокремлюються значущі ідеї, які розвиваються у історичній практиці. Ця тенденція продовжується в становленні традиції та призводить до її визнання, якщо вона витримає перевірку часом. Співвідношення традиційного та інноваційного забезпечується толерантним підходом до тих цінностей, які актуалізуються у стійких традиціях. Автор виділяє певні функції традицій, а саме: пізнавальну, дидактичну, світоглядну, оцінно-нормативну, комунікативну, інтегративну та регулятивно-креативну [там само].

Аналізуючи підходи до вивчення та практики впровадження української музично-педагогічної культури, доречно згадати різні форми її прояву («Музичні колекції», конкурси на кращого вчителя музики, конкурси на краще виконання шкільної пісні тощо) у навчанні та виконавській діяльності в різних ВПШ України (Одеса, Київ, Харків та ін.).

Підсумовуючи викладене щодо визначеної нами проблеми, ми акцентуємо увагу на пізнавальній функції традиції, що усвідомлюється нами як один з чинників, що впливає на становлення та формування пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики.

Таким чином, у структурі пізнавальної ініціативи студентів одним з головних показників ефективності її формування є використання української музично-педагогічної традиції. Цей процес, на наш погляд, може впроваджуватись завдяки деяким методичним прийомам: використання шедеврів світової фортепіанної музики, створених у різні історичні періоди; виконання фортепіанних творів за стильовим принципом; збагачення музичного репертуару та продовження традицій через опанування й використання у виконавсько-педагогічній практиці кращих зразків класичної та сучасної музики українських композиторів; традиційне дотримання принципу художньої довершеності у виконанні музичних творів; збереження ідеї просвітництва як аксіологічної компоненти виховання духовності особистості майбутнього вчителя музики.

За часів самостійності України відбулася переоцінка її культурного спадку, до якого мають змогу долучатися й іноземні дослідники. Цим підкреслюється його значущість та обумовлюється актуальність розкриття відповідного сутнісного контексту.

Наша мета зводиться до того, щоб виявити традиційні методичні засади розкриття творчої музичної ініціативи майбутнього учителя музики (за фаховим напрямком діяльності дисертанта) й застосування українського музичного фортепіанного репертуару у навчанні та самостійній діяльності.

Творча ініціатива іноземних студентів стає складовою історичного процесу оволодіння українським музичним фортепіанним репертуаром.

Історичний розвиток української фортепіанної музики різних жанрів і форм плідно вивчався у працях М. Гордійчука, Н. Горюхіної, М. Лисенка, Б. Яворського та ін., вивчення становлення та розвитку фортепіанного мистецтва було предметом наукової уваги Ж. Аністратенко, Р. Верхолаз, В. Клима, О. Кононової, Г. Курковського, Т. Рошиної, М. Степаненка, К. Шамаєвої, В. Шульгіної та ін.

Як компонент музичної культури у цілому фортепіанну музику та творчість композиторів досліджував В. Клима, який охопив великий спектр художньо-естетичних проблем історії та методики фортепіанного мистецтва. Науково-методична робота Б. Милича була спрямована на вивчення навчально-педагогічного аспекту фортепіанної культури.

Питанням сутності естетичного розвитку студентів музично-педагогічних факультетів засобами української музики займалась Г. Побережна, проблеми активності у процесі вивчення української музики, виконавської інтерпретації інструментальних творів українських композиторів розробляла К. Перегудова.

Вшановуючи пам'ять композиторів України кінця XIX – початку XX століть, треба зазначити, що вони зробили значний внесок у справу становлення музичної культури молоді та розбудови національної музичної школи (в широкому розумінні цього поняття). Так, М. Лисенко особисто виступав з молодими виконавцями, акомпанував, писав фортепіанну музику, став фундатором української професійної фортепіанної школи. Музичне виховання продуктивно впроваджувалося завдяки професійним підходам, залученню кращих композиторських сил, підключенню елементів музичної освіти, яка багато в чому здійснювалась при використанні фортепіано.

Розкриваючи творчу ініціативу корифеїв українського музичного мистецтва, долучаючись до його історико-теоретичних і практичних досягнень, дізнаємось, що першим композитором, який створив дитячий

музичний український репертуар був Віталій Косенко, учитель музики, композитор, методист. Його діяльність, безсумнівно, сприяла покращенню якості музичного виховання, позитивно відбилася на покращенні та поширенні фортепіанного навчання в Україні.

Значна соціально-історична роль фортепіано в розвитку національної культури полягає і у тому, що це є базовий музичний інструмент у навчанні майбутніх вчителів музики. До того ж, майбутні учителі музики проявляли творчу ініціативу у виконавсько-просвітницькій та педагогічній діяльності, яка історично спрямовувалась на подальший розвиток фортепіанного мистецтва (Г. Беклемішев, М. Лисенко, Г. Нейгауз, В. Пухальський, Б. Яворський та ін.). Тобто, видатні діячі української музичної культури добре володіли фортепіано, активно використовували його в своїй творчій діяльності, були прикладом музичної ініціативи.

Дослідження фортепіанного репертуару щодо його подальшого використання з метою розкриття власної музично-педагогічної ініціативи доцільно здійснювати, відстежуючи виконавську діяльність представників фортепіанної школи, яка охоплює декілька напрямків і представлена у історіографії української музично-педагогічної культури. Сольне та ансамблеве концертне виконавство, відомі «історичні демонстрації» – це рідкісний прояв концертно-виконавського потенціалу та творчої активності лідерів фортепіанної школи, які пропонували масштабні цикли фортепіанних творів, наприклад, Г. Беклемішев [41, с. 125]. Заслужують на особливу увагу і лекції-концерти: монографічні виступи видатних майбутніх учителів музики і лекційно-практична діяльність студентів музично-педагогічних освітніх закладів. Велику роль у становленні та розвитку розуміння та використання досвіду творчої активності майбутніх учителів музики виконали професійні конкурси та інші форми прояву творчої ініціативи як прикладу для наслідування.

Застосування різних прикладів з історіографії та прийомів щодо формування музично-педагогічної ініціативи при залученні іноземних

студентів до опанування українським музичним фортепіанним репертуаром ґрунтуються у нашій роботі на деяких психологічних положеннях, які мають безпосереднє відношення до їх реалізації.

Доречно тут згадати, що ґрунтуючись на висновках психології щодо пізнавальної активності, Л. Шеншев одним з родів пізнавальної діяльності вважає стимульовану ззовні незвичайну ситуацію, яка викликає необхідність орієнтування [166, с. 183 – 189]. А.В. Небиліцин зауважував, що „поняттям загальної активності об'єднується група особистісних якостей, які обумовлюють внутрішню потребу індивіда до ефективного засвоєння навиків продуктивної діяльності; взагалі до самовираження у зовнішньому світі”. Така потреба може реалізовуватися у розумовому, руховому або у соціальному плані [99, с. 13 – 26].

Так, ураховуючи змістові характеристики пізнавальної ініціативи, а саме: необхідність орієнтуватись у нових ситуаціях; внутрішню потребу індивіда, його тенденцію до ефективного засвоєння навиків зовнішньої діяльності, а також потребу самовираження ми розглядаємо як прямі прояви пізнавальної ініціативи іноземних студентів у намаганні самостійно ознайомитись із музичними традиціями, у нашому випадку фортепіанними творами українських композиторів. Педагогічний аспект розвитку пізнавальної ініціативи студентів, майбутніх учителів музики, щодо відбору фортепіанної літератури ми пов'язуємо з багатосторонньою допомогою з боку викладачів, ознайомлення з відповідним репертуаром, використання методики його засвоєння у обов'язковому взаємозв'язку наступних двох напрямків пізнання.

По-перше, це знайомство з історією розвитку української фортепіанної школи у всіх її складових: композиторської творчості, виконавства та фортепіанної педагогіки, конкретної методики оволодіння фортепіано.

По-друге, це ознайомлення з великою кількістю українських творів для фортепіано (класичних та сучасних) у різних формах навчальної та виконавської роботи: концертному виконанні, аудіо- та відеозаписі, у

виконанні педагогів та студентів під час опанування різних за жанрами та стилями фортепіанних творів. Серед них доцільно ознайомитись із фортепіанною музикою Р. Глієра, Л. Дичко, В. Камінського, В. Кирейка, А. Кос-Анатольського, В. Косенка, М. Лисенка, Б. Лятошинського, Л. Ревуцького, Г. Саська, В. Сільвестрова, М. Скорика, І. Супруна, Б. Фільц, І. Шамо та ін. До обов'язкового опанування можна залучати такі фортепіанні твори, які несуть різнобарвне художнє навантаження та відповідають методичним потребам щодо їх опанування при підготовці майбутніх учителів музики, а також які є цікавими та корисними молоді різного віку. Серед них такі твори : «Елегія» І. Супруна, «Весняний шум» та «Гомін з Верховини» А. Кос-Анатольського, «Естрадна п'єса», «Партита» М. Скорика, «Пісня» В. Кирейко, «Озеро» В. Сільвестрова та багато інших.

Таким чином, ми зосередили увагу на оволодінні знаннями з історії національної культури країни перебування іноземними студентами (України), ознайомлення з прикладами кращих фортепіанних творів українських авторів, вивчення теоретичних психолого-педагогічних аспектів творчої ініціативи складають необхідні історико-методичні передумови для розкриття творчої ініціативи майбутнього учителя музики та застосування українського музичного фортепіанного репертуару в їх самостійній діяльності.

До основних напрацювань видатних психологів щодо пізнавальної ініціативи як загально наукової категорії необхідно додати результати досліджень педагогів-музикантів, які вивчали якість та доцільність використання українського, у тому числі фортепіанного, репертуару. Серед таких методистів-піаністів можна назвати: Ж. Дедусенко, Н. Кашкадамову, В. Клину, О. Кононову, Г. Курковського, Г. Падалку, Н. Руденко, Т. Свистельникову, М. Степаненко, Е. Ткач, Ж. Хурсіну, К. Шамаєву, В. Шульгіну та багатьох інших.

Розкриваючи особливості прояву пізнавальної ініціативи у навчальній діяльності, логічно припустити, що вона розпочинається з внутрішнього

спонукання, у нашому випадку – застосування невідомої музичної нотної літератури українських авторів. До того ж, музично-пізнавальна ініціатива вказує на соціальну активність особи, добровільність виконання обраної роботи.

Пізнавальна ініціатива в педагогічній науці розглядається як творча здібність, яка проявляється в постійному прагненні особистості до самостійності та активної життєвої позиції людини. До того ж, пізнавальна ініціатива є однією з важливіших цілей виховання, яка у процесі навчання здатна розвиватися за допомогою системи дидактичних методів, під дією або впливом необхідних умов. Серед них можуть бути активні форми навчальної діяльності (виконання творчих завдань, виступи перед широкою аудиторією, у тому числі шкільною та ін.), у процесі яких студент навчається проявляти творчу самостійність, гнучкість свого мислення, у тому числі музичного, а також імпровізувати, презентувати власні досягнення [42].

Щодо питання творчої ініціативи в опануванні українським музичним фортепіанним *репертуаром* іноземними студентами, то слід сказати, що за часів самостійності України в історіографії українська ідея стала звучати все частіше, її розкриття здійснюється у національній музичній науці та з'являється спроба долучитись до неї й іноземним дослідникам. Цим підкреслюється її значущість.

Грунтуючись на теоретичній концепції розвитку та формування пізнавальної ініціативи, ми усвідомлюємо, що вона характеризується якісними та кількісними змінами, наявністю розвиненої самосвідомості, рефлексії, зацікавленням ставленням до дійсності, способами накопичення досвіду (таким досвідом стає цікавий та корисний український музичний фортепіанний репертуар). У процесі розвитку (з біологічної точки зору) особистість стає результатом досвіду, а суспільство – умовою здійснення будь-якої діяльності, через яку вона долучається до української культури, в т. ч. фортепіанної. Запроваджуючи власну нормативно-рольову діяльність у ситуації вибору, усвідомлюючи власні досягнення та недоліки, майбутній

учитель музики прагне до самовдосконалення завдяки реалізації природних задатків у своїй навчальній діяльності на основі засвоєння усіх елементів культури та соціального досвіду, які включені в освіту.

Серед засобів та заходів, що сприяють формуванню пізнавальної ініціативи, ми вважаємо основними ті, в яких формуються уміння зосередитися на :

- вмотивованому усвідомленні аксіологічної сутності музичного репертуару різних країн в умовах глобалізації світової співдружності;
- долучення студентів (особливо іноземних) до знайомства та вивчення музики сучасних українських авторів;
- знайомство з кращими фортепіанними творами (у виконанні іншими студентами, з використанням технічних засобів прослуховування музики);
- активній участі в організації самостійної навчальної діяльності для отримання нових знань із історії та теорії музичної культури України, забезпеченні їх засвоєння;
- власному виконанні доступного за складністю українського музичного репертуару;
- використання ініціативного методу власного відбору музичного матеріалу для самостійного вивчення;
- реалізація разом з викладачем або іншими студентами проєктів популяризації української фортепіанної музики.

Основним чинником формування музично-пізнавальної ініціативи майбутнього учителя музики є ефективна співпраця з наставником, котрий спрямовують його на обов'язкове ознайомлення з українським музичним репертуаром.

Висновки до першого розділу

1. Проаналізувавши ідеї видатних філософів, психологів, педагогів та сучасних дослідників, можна зробити висновки про те, що вони мали та враховували різні теоретичні підходи до визначення сутності поняття «пізнавальна ініціатива», розглядали цю категорію в контексті як фізіологічного, так і психологічного розвитку людини, усвідомлюючи взаємопов'язаність ключових категорій: *інтелект, пізнання, інтерес, активність, ініціатива*. Урахування змісту та наукової сутності цих понять уможливило виокремлення основних науково-теоретичних орієнтирів для уточнення поняття «пізнавальна ініціатива». Враховуючи все викладене, ми пропонуємо своє розуміння науково-педагогічної категорії «пізнавальна ініціатива» і представляємо її як ***спроможність адаптованої до інтелектуально-творчої активності особи, яка застосовує у соціумі усвідомлено або інтуїтивно власні нові ідеї відповідно до професійно значущої системи інтересів***.

2. Розглядаючи стимули пізнавальної ініціативи, нами було сконцентровано увагу на засадах української народної педагогіки, де інтерес виступає головним чинником розкриття особою її власних пізнавальних можливостей. У професійному музичному навчанні провідна роль відводиться фортепіанній педагогіці, без урахування здобутків котрої розгляд музично-педагогічної ініціативи в умовах навчання в Україні було б неповним.

3. Аналіз та вивчення основних теоретичних положень, що безпосередньо відносяться до сутності музично-пізнавальної ініціативи, розкривають шляхи педагогічного впливу на її формування, обумовлюють систему відповідних способів, спрямованих на позитивний результат навчання студентів, та відкривають перспективи використання отриманих ними результатів у їх майбутній фаховій діяльності.

4. У процесі навчання майбутні вчителі музики використовують перспективні педагогічні методики, які спрямовують їх власну пізнавальну ініціативу та забезпечують їм продуктивну самостійну педагогічну діяльність. Однією з таких методик стає вивчення, аналіз та опанування кращих надбань піаністів, фортепіанних творів, які вивчають студенти в системі музично-педагогічної освіти в Україні.

5. Оволодіння іноземними студентами знаннями з традиційних та сучасних методик фортепіанного мистецтва, кращими прикладами фортепіанної музичної та виконавської творчості українських авторів, вивчення психолого-педагогічних теоретичних аспектів формування музично-пізнавальної ініціативи складають необхідний теоретичний базис для розкриття творчої ініціативи майбутнього учителя музики (у тому числі іноземних студентів, які навчаються в Україні), використання українського музичного фортепіанного репертуару в їх навчанні та подальшій самостійній педагогічній діяльності.

6. Для формування музично-пізнавальної ініціативи, майбутній учитель музичного мистецтва повинен отримувати необхідну педагогічну підтримку від наставників, викладачів з фортепіанної підготовки, які сприятимуть створенню власних ефективних методів самореалізації.

Основні висновки викладені у наступних публікаціях автора [159, 160].

РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Зміст та структура музично-пізнавальної ініціативи майбутнього вчителя музики-піаніста

У попередньому розділі було визначено основні складові детермінаційного ланцюга наукової категорії «музично-пізнавальна ініціатива», в якому спостерігається їх змістова взаємозалежність. Спираючись на подане теоретичне обґрунтування, ми виявили змістові характеристики, які розкриваються в межах обраного феномена. Їх особистісно-діяльнісна сутність складається у відповідну структуру музично-пізнавальної ініціативи іноземних студентів, які навчаються опануванню фортепіано в Україні. Для розкриття змісту обраного феномена нами було визначено шість складових, які мають безпосереднє відношення до його змісту як наукової категорії. Серед взаємопов'язаних компонентів, які найбільш доцільні для нашого феномену, складовими змісту музично-пізнавальної ініціативи ми визначимо такі, що сприятимуть ефективності її формування.

Розглянемо кожний з них, умовно виокремлюючи їх змістову сутність для детального вивчення.

Усвідомлено-мотиваційний компонент. Ми вважаємо необхідним визначити цей компонент, який у нашому дослідженні спрямовуватиме особистість на розуміння осмислення невинновідповідності прийняття рішення щодо ініціативної діяльності. На необхідність вчасно і якісно, враховуючи досліджуваний феномен, мотивувати свій вибір кожним майбутнім учителем вказували у своїх роботах В.Ковальов, О.Леонтьєв, А.Маслоу, П.Якобсон та вчені музично-педагогічної галузі О. Отич, О. Реброва, І. Ростовська та інші.

Вмотивованість не може бути вмотивована лише ззовні. Тому, на наш погляд, цей компонент розкривається та ефективно функціонує лише за умов

дотримання трьох взаємопов'язаних *факторів* : *внутрішню усвідомлену згоду* особи як психологічно готової до дії, *потенційно спроможну індивідуальність* та *соціально залежного суб'єкта*, який у відповідних умовах готовий та не має заперечень суспільства щодо здійснення ініціативної діяльності без особистих моральних та функціональних втрат.

Стосовно першого, внутрішнього фактора, необхідно зауважити, що суб'єкт навчання (майбутній учитель музики) може не мати власної установки на ініціативну дію. Натомість, під впливом навчальних умов освітнього закладу, програмних вимог підготовки з музично-педагогічного циклу, безпосереднього опанування необхідною кількістю музичного фортепіанного репертуару, прояву колективної свідомості групи іноземних студентів усвідомлювати, що вони мають на це право, на рівні з іншими, у нашому випадку, майбутніх вчителів музики з Китаю, які навчаються в Україні. Опинившись в умовах суб'єкт-суб'єктних відносин з викладачами іншої культури викладання, традиційної спрямованості української системи освіти, у тому числі, музичної, іноземні студенти мають чітко усвідомлювати свій шлях саморозвитку та фахового формування. Без власного розуміння своїх дій майбутні вчителі можуть опинитись наприкінці свого навчання в умовах критичної ситуації, в якій таке навчання може суперечити їх уявленням про його результат та ефективність, які в них склались на його початку. У таких умовах свідоме прийняття рішення щодо засвоєння необхідних знань та опанування навчальним матеріалом, наприклад, теоретичними знаннями про українську традицію, музично-педагогічну культуру, нотним репертуаром фортепіанної літератури різних композиторів не тільки не викличе ніяких суперечностей, а навпаки, надасть можливості самостійно знаходити шляхи для власного ефективного навчання в іншій країні. А викладачі надаватимуть іноземним студентам у цьому необхідну допомогу. Тому, виникнення ініціативних дій необхідно буде лише спрямовувати на доцільні практичні дії у її реалізації та закріплювати доцільні *мотиви* кожного майбутнього вчителя музики (у тому числі з Китаю).

Стосовно другого фактора щодо потенційно спроможної індивідуальності, яка реалізовуватиме власні ініціативні потенції. Науці відомо, що психологами встановлені декілька груп індивідів, які різняться за своїми психологічними якостями, темпераментом, темпами розвитку тощо. У нашому випадку, якщо суб'єкти навчання за своїми психологічними та музично-потенційними можливостями та здібностями не здатні проявляти свободу в інтелектуальній діяльності, а лише підпорядковують власну навчальну та самостійну діяльність загальній соціальній установці, їм не вдасться проявляти ініціативу у своїх рішеннях, вони не будуть здатні отримувати знання самостійно [103, 115, 117]. Це стосується і теоретичних понять, і набуття практичних умінь та навичок щодо оволодіння фортепіанними п'єсами та знаннями про їх творців.

Для педагогів такий випадок не стане винятковим процесом, а у діалоговій взаємодії вони будуть допомагати знаходити шляхи винайдення деяких елементів прояву музично-пізнавальної ініціативи у навчанні, розвитку можливо ще не розвинених потенційних можливостей до ініціативної діяльності кожного іноземного студента стосовно знаходження, можливо не самостійно, а під впливом викладача, та вивчення нових для такого студента фортепіанних п'єс. У цьому випадку прояву недостатньо зрілої *установки*, внутрішньої неготовності до ініціативної діяльності студентів, педагог зможе спонукати до пробудження ініціативності у виконанні конкретних деталей опанування фортепіанних творів, винайденні власних технічних знахідок, інтерпретаційних елементів тощо на шляху розкриття власних ініціативних можливостей кожним студентом.

Розкриваючи третій фактор соціально залежного суб'єкта зауважимо, що колективна мотивація є національно усталеним способом розвитку китайського суспільства, в якому думка колективу є важливішою за власну індивідуальну установку. Нагадаємо, що теоретичні висновки щодо ініціативної діяльності особи спирається перш за все, на її індивідуально відмінні якості, що розкривають інтелектуальну, пізнавальну, творчу та інші

прояви активності кожної особи, тому мають розкриватися в особі як внутрішні потенційні сили, а не колективно визначені рішення. Натомість відомо, що колективна думка має завжди велику роль у відпрацюванні та здійсненні фахових дій у музично-педагогічній діяльності будь-якого народу. Достатньо взяти до уваги спів у вокальному ансамблі, хорі, грі на музичних інструментах в оркестрі, та навіть стосовно фортепіанного виконавства, гра в фортепіанних дуетах та виконання музичних творів для фортепіано з оркестром (концерти, рапсодії тощо), в яких приймається та демонструється слухачам результат колективного художньо-творчого рішення.

Тому ми вважаємо, що навіть при відсутності у деяких студентів ініціативних потенційних можливостей, такі особи зможуть самоудосконалювати власну мотивацію до вироблення усвідомленого рішення щодо презентації власних окремих ініціативних дій і у спільній творчій виконавській діяльності.

Загально визнана психологічна установка на періодично повторювану творчу діяльність з часом може перетворитися у потребу. Л.Л. Бочкарьов виокремлює три типи потреби в структурі придатності до музично-виконавської діяльності, розподіляючи їх за мотивами: потреба у виконавському процесі (експресивна мотивація), потреба у спілкуванні зі слухачами (комунікативна мотивація) та в активному впливі на слухачів (сугестивна мотивація) [21].

Підсумовуючи зазначимо, що ми визначили одним з компонентів музично-пізнавальної ініціативи *усвідомлено-мотиваційний*.

І. Зязюн, Є. Рапацевич та ін. у своїх наукових висновках не один раз звертали увагу на сугестивний вплив музики. До цих думок можна приєднати дослідження Г. Побережної, О. Безклинської та ін., які теоретично указували та практично доводили музично-терапевтичні впливи музики, її навіювання на відповідні чуттєво-емоційні стани, які закладено в образному змісті музичного твору [55, 110].

Сугестивно-емоційний компонент музично-пізнавальної ініціативи характеризується безпосереднім чуттєво-емоційним впливом, а саме: а) *вплив характерного настрою музики*; б) *її художньо-образне навіювання* на слухача; в) *інтуїтивну реакцію* в процесі навчання та виконання музичних творів різних композиторів, що розкривається у емоційно-чуттєвому впливі музичних творів на слухачів, особливо тих осіб, які будуть їх виконувати.

Для формування елементів або цілісної ініціативної творчості важливою складовою вільного засвоєння дійсності у музичних формах є вслуховування в музичну мову цих творів. Нагадаємо, що у нашому випадку у формуванні музично-пізнавальної ініціативи іноземних студентів, складним навчальним елементом стає інтонаційний склад української музики, яка навіть у відомій для китайських майбутніх учителів музики класично-академічній формі та звучанні, є незвичною на слух та проявляється ще й у технічних фактурних складових.

До того ж, необхідно врахувати традицію китайської музичної (і художньої в широкому розумінні) культури, яка характеризується яскравим образним світовідчуттям, національною традицією уважного вслуховування у музичні твори, їх сприйняття. Тому китайські студенти, керуючись власними відчуттями та спостереженнями, часто оминають аналіз складових елементів та засобів музичної виразності. Сугестивно-емоційний компонент стає важливим у процесі формування музично-пізнавальної ініціативи студента як доповнення до такого необхідного елемента пізнання (музичного у тому числі) як інтелектуальний.

Оскільки – музика є тим видом мистецтва, в якому семантичне поле не має конкретної предметної визначеності, і кожна особа може почути в ній те, що стало результатом його музичного, слухацького, освітнього та виконавського досвіду, сугестивно-емоційний компонент виконує функцію ведучого емоційно та психологічно впливового у складному процесі формування музично-пізнавальної ініціативної активності майбутнього вчителя музики (з Китаю у тому числі).

Таким чином другим компонентом музично-пізнавальної ініціативи ми визначили *сугестивно-емоційний*.

Стосовно *інтелектуально-творчої активності*, згідно наукової думки, визначаючи місце та роль інтелекту в структурі творчої активності особи „слід наголосити на його здатність виконувати адаптивну функцію, створювати гнучку і водночас стійку рівновагу в поведінці людини” [73, с. 62].

Аналіз науково-теоретичних суджень, практичних результатів підтверджують дефініційну спорідненість інтелектуальних й творчих (креативних) здібностей особи, що дає підстави усвідомити евристичну єдність розглянутих складових (інтелектуальна активність, інтелектуально-творча активність), інтегрувати їх у єдину дефініцію.

Дослідження інтелектуально-творчого потенціалу в структурі професійної діяльності музиканта-педагога дозволяє визначати його як складний особистісно-діяльний феномен, який розкривається :

- у музично-практичних діях (творення музики, виконавська інтерпретація, авторські методики, викладання музичної дисципліни-фортепіано);
- науково-теоретичній педагогічній творчості (історичного та науково-методичного аналізу досвіду актуалізації музичного мистецтва в суспільстві, науково-педагогічне керівництво опануванням у професійному навчанні творами музичного мистецтва молодими музикантами та удосконаленням їх індивідуальних інтелектуальних можливостей);
- навчально-виховній роботі вчителя музики (власної манери здійснення творчо-інтелектуальної музичної просвітницької роботи як засобу музично-естетичного виховання учнів). Здійснення цих інтелектуально-творчих потенціальних здібностей музикантів-педагогів залежить від неповторних індивідуальних психологічних особливостей кожного з них, освітніх досягнень, специфічних

музично-творчих проєктів та їх реалізації за допомогою спеціальних умінь і навичок, набутих у фортепіанній підготовці [40].

Нам видається доцільним уявити проєкцію на музичну педагогіку теоретичних положень, розроблених теорією загальної педагогіки (Р.І. Хмелюк [131]) щодо спрямування на розвиток інтелектуально-творчої активності майбутніх учителів музики, їх інтелектуально-творче продовження в фортепіанному навчанні, яка уможлиблюється в межах сукупності: індивідуальних особливих музичних здібностей (музичного мислення, музичної уяви, музичної спостережливості та передбачення); сформованої мотивації особистості на обрану професію; основ музично-педагогічної майстерності й техніки (одним з компонентів якої є володіння музичним інструментом на високому рівні музично-виконавських можливостей); творчих компонентів музично-педагогічної діяльності і відповідного до них комплексу якостей, музичних вмінь і навичок (виконавських, інтерпретаційних, просвітницьких тощо).

Інтелектуально-творча активність представників фортепіанної школи, сутнісні сили музикантів, які реалізуються в фортепіанному навчанні та виконавстві, розкривається в полівекторній фаховій діяльності в декількох напрямках. Один з них – багатокомпонентна діяльність музикантів в межах фортепіанного виконавства (артист-соліст, соліст камерного ансамбля, концертмейстер); другий – науково-практичний (розвиток власних інтелектуальних можливостей, вивчення цікавих ідей та виконавських досягнень педагогів-майбутніх учителів музики, формування зацікавленості до музичних творів міжнародного значення в межах фортепіанного навчання); третій – навчально-методичний (опанування історичного та сучасного досвіду викладання фортепіанних творів, винайдення нетрадиційних шляхів викладання, ініціативне застосування авторських знахідок); четвертий – професійно-педагогічне спілкування в процесі фортепіанного навчання (створення та спільне з викладачем у діалоговому спілкуванні вирішення навчальних, виконавських, виховних, інтелектуально-

творчих проєктів) [41]. Успішному просуванню на шляху виявлення та удосконалення власних фахових надбань та якостей сприятиме усвідомлення значущості емпіричного досвіду кожного майбутній учитель музики та установка на унікальність інтегральної індивідуальності кожної особи (В.С. Мерлін [87]).

Таким чином, ми визначаємо третій компонент музично-пізнавальної ініціативи як *інтелектуально-творча активність* майбутнього вчителя музики.

Особистісна музична адаптація – є одним з компонентів загальної характеристики музично-пізнавальної ініціативи на шляху до її формування у студентів.

Оскільки однією з важливих проблем у музичній діяльності є проблема адаптації музиканта до нових умов учіння, творчості, виконавства, до яких потрібна певна готовність, уміння пристосуватися до невідомих обставин здійснення, не малу роль відіграє і готовність проявляти певну ініціативу стосовно власної психологічної самоорганізації, що безпосередньо стосується й адаптації іноземних студентів до нових умов учіння, пізнання нового, інтелектуальної та музично-виконавської творчості, особливо до публічних виступів (як навчальних та і самостійно-творчих) [157, 158].

На перший погляд адаптаційні саморегуляційні можливості та готовність до адаптації як способу існування в контексті ініціативних процесів, може здаватися пов'язаними скоріше опосередковано ніж безпосередньо. Натомість розгляд цієї дотичності є конче необхідним, оскільки мова йде про не звичайну психологічну діяльність, пов'язану із свободою ініціативного вибору особистості, а про музично-виконавську діяльність, яка твориться безпосередньо у процесі та під час виконання, і не може бути суцільно запрограмованою та передбачуваною.

Проблема адаптації пов'язана як з прийомами пристосування до нових концертних умов, так і до нових умов учіння, придбання знань у незнайомих соціальних умовах, про які ми не можемо забувати в межах обраної науково-

педагогічної проблеми стосовно формування музично-педагогічної ініціативи у майбутніх учителів музичного мистецтва Китаю, які навчаються в Україні [16,112].

Н.В. Ашихміна, наприклад, вважає, що адаптація у навчанні є «процес взаємодії особистості з педагогічним середовищі, який супроводжується якісною зміною ціннісної, інтелектуальної, емоційної сфери особистості на основі особистісно-усвідомленого прийняття норм, установок, правил середовища, що забезпечує узгодження сподівань, намагань і можливостей суб'єкта з реаліями навчального процесу через активну включеність у процес власного професійного розвитку та саморозвитку» [9]

Проблема сценічно-виконавської адаптації конче важлива, на наше глибоке переконання, для студентів-музикантів, вона залишається складною та мало вивченою. Вона розкривається не лише з позицій здійснення регулятивно-пізнавальної ініціативи студентів, а отримує важливе навантаження у зв'язку з умінням пристосовуватися до нових навчальних ситуацій, в яких значне місце посідає і академічне концертне виконавство (публічні виступи з музично-інструментальних дисциплін у т. ч.) [112].

Для усвідомлення цієї проблеми та знаходження шляхів адаптації студентів до нових соціальних та навчальних ситуацій необхідно враховувати всі сторони динамічної структури самої особистості, як суб'єкта діяльності. Розробкою динамічної структури особистості займалось багато психологів. Ми погоджуємось з ними та спираємось на концепцію К.К. Платонова [117], згідно якої всі особливості кожної особистості укладаються в чотири підструктури, узагальнено представлені автором як спрямованість, досвід, психічні процеси та біопсихічні властивості.

Спираючись на цю концепцію К.К. Платонова, можна виявити всі сторони, які безпосередньо впливають на особистісні якості музикантів. Доречно зауважити, що Є. Федоров [146], наприклад, вважає, що структура таких властивостей особистості музиканта могла виглядати наступним чином:

- 1) психологічна установка на музично-виконавську діяльність, потреба в такій діяльності;
- 2) творчий досвід виконавця, його професійні знання;
- 3) особливості психічних процесів (у тому числі виконавська воля, увага, слухові уявлення, оптимальний для творчості рівень емоційного збудження, гнучкість психологічної адаптації тощо);
- 4) типологічні особливості вищої нервової діяльності, темперамент.

Всі складові особистості, перераховані в цій структурі, взаємопов'язані та взаємообумовлені. Деякі з них можуть бути віднесені водночас до різних підгруп. Так, наприклад, оптимальний для творчості рівень емоційного напруження детермінується не лише особливостями психічних процесів, а й типологічними особливостями вищої нервової діяльності. Гнучкість адаптації в одних випадках проявляється як особливість психічних процесів, а в інших – як досвід. Можна допустити, що сценічний стан музичного виконавця, наприклад, формується під впливом усіх чотирьох підструктур.

Психологи розглядають таку установку на музично-виконавську діяльність як на дещо «несвідоме, психічне, що лежить в основі творчої активності». І. В. Дубровіна, Є. Є. Денисова досліджують несвідому установку як «готовність, схильність суб'єкта діяти в передбачуваних ними умовах» [48]. Зауважимо, що мобілізація, пошуки того чи іншого виконавського рішення можуть здійснюватися навіть тоді, коли музикант і не думає безпосередньо про майбутній виступ. Повсякденні турботи, які він переживає перед виступом, часто проявляють себе на фоні головного завдання – мобілізації фізичних, душевних сил для майбутнього виконання концертної програми. При чому автори вказують, що установка може створюватися в процесі придбання відповідного досвіду. Психологічна установка на музично-виконавську діяльність мобілізує всі творчі здібності, навіть коли це не усвідомлюється музикантом.

На наш погляд, для формування психічного стану творчого підйому музиканта, у тому числі студента, який намагається розвивати в собі творчу

ініціативу, найціннішими є наступні потреби: потреба у залученні до прекрасного за рахунок участі у виконавському процесі; потреба у творчому спілкуванні з партнерами, які виступають в ансамблі, та опосередковано спілкуються зі слухачами; а також потреба у самовираженні, бажання зберегти та донести іншим людям своє особливе особистісне бачення світу у художніх образах. Люди, які не мають цих потреб, відчувають себе на сцені зовсім незручно [16, 112].

Чим більше виконавський досвід у музиканта, чим частіше він виходить на концертну естраду, тим менше він страждає від невдач, котрі викликають в нього астеничні форми сценічного хвилювання. Однак, зауважимо, що не треба досвід плутати зі звичками. Звичайне виконання музикантом власних службових професійних зобов'язань, перебування на сцені кожного дня часто ніби «вбиває» не лише шкідливе хвилювання, а й відчуття творчої «окриленості». Досвід має стимулювати натхнення, а звичка знищує його, що не є бажаним для виконавця.

У пошуках «свіжого» погляду на, наприклад, класичну музику стали музиканти змогли б собі дозволити «звільнитися» від стереотипних суджень про будь-якого автора та його творчість. Але, якщо молодий музикант мало знає про композитора, твір якого бажає виконувати, але і не хоче знати та зрозуміти більше, то користі від нього не буде та пізнавальна активність сама по собі не з'явиться, що може завадити будь-якому прояву ініціативи. Скоріше музично-пізнавальна ініціатива, як деякою мірою критерій творчої активності, просто не зможе з'явитись.

У момент емоційного збудження музикант досягає оптимального творчого рівня, створюються передумови для виникнення особливого стану його уші, особливо почуття «окриленості» та творчого підйому, тобто того, що можна назвати натхненням. Але натхнення складно виміряти у конкретних цифрах. Ми впевнені, що склад психіки не можливо зводити лише до того або іншого рівня емоційного збудження. У хвилині натхнення на фоні оптимального рівня емоційного збудження активізуються абсолютно

усі творчі здібності особистості. Емоційні та інтелектуальні якості психіки лише в єдності спрямовані на рішення творчого завдання, на досягнення художнього результату.

Формування, наприклад, сценічного стану піаніста часто визначається його адаптивними можливостями. Виконавець адаптується до :

- образно-емоційної мови музики різних авторів;
- технічних навичок та способів художньої виразності, які необхідні для відтворення змісту виконуваних творів,
- власних фізичних та психічних станів;
- емоційної атмосфери у залі та емоційного стану слухачів;
- несподіваностей, які можуть виникнути під час його виступу. Чим скоріше та гнучкіше адаптується виконавець до складних умов виконання, тим успішніше він зможе скерувати свої сценічні стани, тим легше він зможе придбати бажані відчуття творчого підйому та «окриленості».

Як висновок, зауважимо, що універсальних «рецептів» щодо соціальної адаптації, музично-творчої та навчальної й подолання негативних форм сценічного хвилювання не існує. Обираючи прийоми адаптації, необхідно враховувати індивідуальні особливості психіки кожного. Успіх досягатиметься легше, якщо музикант знатиме та враховуватиме знання структури особистості, змісту різних складових її та особливостей, які безперечно впливають на формування сценічного та інших форм психічних станів, у т. ч. хвилювань [157; 158; 112].

Для успішного впливу на будь-який емоційний стан, музиканту необхідно його, перш за все, усвідомити, визначити його причини, зміст та оцінити ситуацію. Наприклад, спортивні психологи, вважають, що – емоційні стани виникають безпосередньо, без нашого бажання. Ми не можемо за своїм власним бажанням викликати у себе відчуття емоційного підйому або впевненості у собі, не можемо довільно змінювати свій поганий настрій на інший емоційний стан. Керувати ним можна тільки після усвідомлення людиною цього стану.

Для самостійного визначення слабких сторін власної творчої індивідуальності та вибору найбільш корисної для себе методики адаптації до концертних (або інших публічних) виступів необхідно володіти необхідними знаннями, користуватися відповідними психо-тренінгами тощо.

Довгий час у психологічній літературі поняття адаптації та творчості розглядалися як антиподи, як несумісні явища. Ця несумісність виходила з таких конкретних суджень : адаптація розумілась як пристосування людини до певного середовища; адекватність бажань, цінностей, поведінки особистості відносно громадянських норм, які були загальноприйнятими у певному суспільстві. Ступень адаптованості / не адаптованості людини у конкретній ситуації визначалась саме через визначення співпадання / неспівпадання вчинків, реакцій, мотивів того, що вважалося у даній соціальній групі нормальним, вірним, корисним [157; 158; 112].

Якщо розглядати природу адаптації глибше, то стає зрозумілим, що вона не обмежується простим співпаданням, пристосуванням, набуттям рівноваги стану людського організму та зовнішнього середовища, як це розумілось у теорії гомеостаза, якої дотримувались багато представників психоаналітичного наукового спрямування. Гомеостатичний механізм адаптації, який безперечно підтримує рівновагу станів будь-якої системи (біологічної, психологічної, соціальної) є лише одним з можливих механізмів адаптації. Іншим механізмом є механізм гетеростаза, що дозволяє подолати зовнішні та внутрішні обмеження ситуації за рахунок надситуативної активності особистості (за В.А. Петровським [114]).

Надситуативна активність – це здібність особи підніматися над рівнем вимог ситуації, ставити власні цілі, більші з точки зору вихідної задачі. За допомогою надситуативної активності долаються зовнішні та внутрішні обмеження – бар'єри відповідної діяльності. Вона проявляється в умовах творчості, пізнавальної активності, «безкористного» ризику та дії, наднормативній активності [114].

У нашому випадку, стосовно музичної діяльності та формування музично-пізнавальної ініціативи, ми представляємо і умови самостійного інтуїтивного пошуку, усвідомленої ініціативності. Особливо коли це стосується навчальної діяльності свідомої самостійної особистості іноземних студентів в іншій країні (з розробкою ідеї надситуативної активності пов'язані роботи В.А. Петровського). У своїх дослідженнях вчений визначає творчість як форму надситуативної активності. Це означає, що поведінка особистості, як неадаптивна, як така, яка виходить за межі «узгодженості» (гомеостатичної, гедоністичної та прагматичної).

Адаптивна спрямованість будь-яких психічних процесів та поведінкових актів, на думку В. Петровського [114], включає в себе не лише процеси пристосування індивіда до природного середовища, вирішальне завдання збереження тілесної цілісності, виживання, нормального функціонування, а й процеси адаптації до соціального середовища у вигляді виконання вимог, які пред'являє із свого боку суспільство, очікувань, норм, дотримуючись яких суб'єкт, як член цього суспільства, отримує гарантію сприйняття його повноцінності. Адаптація вміщує також процеси самопристосування: саморегуляцію, підпорядкування вищих інтересів нижчим і таке ін. До того ж, тут мова йде і про процеси, які призводять до підпорядкування навпаки, зовнішнього середовища до внутрішніх вихідних інтересів суб'єкта. В цьому сенсі адаптація стає реалізацією його фіксованих предметних орієнтацій: задоволення потреби, яка ініційована поведінкою; досягнення поставленої мети; рішення вихідного завдання [114].

Адаптивність виражається в узгодженості цілей та результатів її функціонування. Так, адаптивність – це доцільність, співвіднесеність цілей та результатів активності. Неадаптивність полягає в тому, що між метою та результатом активності індивіда, в тому числі пізнавальної активності, складається суперечливі відношення: наміри не співпадають із діями, задум – з утіленням, стимулювання до дії – з його результатом. У цих суперечностях і закладені витoki динаміки індивіда, його існування, функціонування

творчого розвитку. Якщо мета не досягнута, вона підштовхує особистість до продовження активних дій у даному напрямку; якщо ж результат більший ніж вихідні устремління, то ця суперечність стимулює розвиток індивіда до діяльності та сприяє відтворенню його особистісної цілісності [114].

У своїх психологічних висновках В.А. Петровський окреслює дві проблеми, пов'язані зі становленням творчої людини. З одного боку, творча доля особи демонструється та здійснюється самою людиною як унікальним автором, тобто вочевидь, що програмування творчої долі ззовні неможливо. З другого боку, повноцінний розвиток творчої особистості здійснюється успішно тільки тоді, коли соціум якимось чином підтверджує та сприяє творчим проявам людей [там само].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що психологічний аспект розгляду творчої адаптації особистості розкриває різні складові цього наукового поняття. Ця категорія глибоко вивчена та викладена у тих положеннях наукової теорії, в яких обґрунтовується її багатокomпонентність. Можна виокремити три основні фактори, які безпосередньо впливають на творчу адаптацію музичного виконавця : психологічний, музично-творчий та педагогічний. Перший компонент містить психологічну установку, потребу, особливості психічних процесів; складовою другого – музично-творчого компонента, є інтерпретація та імпровізація; а третього, педагогічного – педагогічна спрямованість концертних виступів, здійснення виховної функції музики. Зауважимо, що всі ці складові компоненти не існують у відриві один від одного, а мають безпосередній взаємовплив та знаходяться в тісному взаємозв'язку.

Таким чином, четвертим компонентом музично-пізнавальної ініціативи ми називаємо *особистісну музичну адаптацію*, проявів різного роду пристосування до нових ідей, умов, обставин, ситуацій, поглядів, у яких необхідно пристосуватись для подальшої ініціативної діяльності.

Щодо визначення наступного компоненту, *музично-пізнавальної зацікавленості*, інтересу, необхідно зауважити, що в цьому процесі має

велике значення інтерес до предмету особливої зацікавленості, в нашому випадку – це інтерес до пізнання та опанування музичної літератури українських авторів, інших творів українського мистецтва, інтерес взагалі як категорія пізнання.

Згадаємо, що значущою у дослідженні проблеми інтересу була спроба створити теорію інтересу (Гельвецій), який вважав, що духовний світ підлягає законам інтересу [34, с. 45]. Називаючи пізнавальний інтерес «пружиною духовного розвитку людини», вчений запевняв, що існують інтереси індивідуальні (приватні, особисті), соціальні (групові), загальні (суспільні), які можуть змінюватися при наявності певних історичних змін, а процес співвідношення та узгодження інтересів вважав основним важелем до ефективного розвитку суспільства, його процвітання [там само].

Класичні традиції щодо тлумачення сутності інтересу, як відомо, доповнювались поглядами філософів, які розглядали його в структурі антропогенезу: а саме з точки зору «розумного егоїзму» інтерес ототожнювався із самолюбством, прагненням до задоволення особистісних, а не суспільних потреб; у межах концепції «економічної людини», згідно з якою інтерес зводився до матеріальної вигоди; у зв'язку з психологічним тлумаченням природи інтересу як емоційного процесу.

Відносно нашого дослідження зауважимо, що можна було б вбачати в структурі антропогенезу і сутність нашої проблеми стосовно формування музично-пізнавального інтересу. Зокрема, можна вважати, що деякою мірою у прояві музично-пізнавальної ініціативи китайських студентів, які навчаються в Україні, вбачається «розумовий егоїзм», оскільки опинившись у іншій культурній традиції та бажаючи або вимушені відповідати її освітнім законам та канонам, іноземні студенти прагнуть задовольнити власні особистісні інтереси, оскільки лише на рівні індивідуальних інтелектуально-творчих задатків та проявів майбутній учитель музики задовольняє і власне самолюбство.

Відносно «економічної людини» можна стверджувати, що бажання відставити цю ознаку на неосновне місце (основне має зайняти духовне прагнення до отримання необхідних знань). Не зупиняючись спеціально на цій ознаці, по-правді кажучи, неможливо зовсім її оминати, оскільки економічні важелі мають місце у сучасній освітній політиці будь-яких країн (Україна не є виключенням). Ця ознака може в реальній системі навчання зіграти, на жаль, негативну роль більше ніж позитивну (фінансові можливості у різних студентів різні, і не завжди краща фінансова підтримка стає реальною опорою для більш талановитих осіб).

Що стосується психологічного тлумачення природи інтересу як емоційного процесу, то це має безпосереднє відношення до формування музично-пізнавального інтересу, оскільки важко уявити музичний розвиток будь-кого без емоційного відгуку на нові музичні твори, або певні явища музичного мистецтва. Часто наш інтерес до деяких музичних творів, до їх прослуховування або виконання, розвивається саме під впливом емоційного відгуку на специфічні окремі музичні характеристики, або цілісні музичні явища, які ще не піддавались раніше аналітичному усвідомленню. Що стосується китайських студентів, то ми вже зазначали, що навіть для традиційної системи навчання цій культурі (східній, китайській безпосередньо) притаманна саме емоційне сприйняття художніх явищ, безпосереднє спостереження за розвитком обрано-емоційного змісту творів (до цього ряду можна віднести і фортепіанну музику).

Якщо звернути увагу на історію розвитку педагогічної думки, то феномен «інтересу» посідає особливе місце. Це проявляється у тому, що всі видатні постаті у педагогіці завжди намагалися безпосередньо або опосередковано розв'язувати важливу проблему щодо розвитку інтересу до знань, процесу пізнання. Наприклад, Я.А. Коменський (першим у історії педагогічної думки використав поняття «інтерес») вважав, що саме завдяки інтересу учень прагне вчитися попри можливі труднощі. Педагог вбачав складним але необхідним завданням учителя постійну підтримку в учнів

прагнення до пізнання [70]. Ж.Ж. Руссо, Г.І. Песталоцці висвітлили можливість поетапного розвитку інтересів учнів, визначили інтерес фактором сприятливим для їх гармонійного розвитку [113]. Спираючись на ґрунтовний психолого-педагогічний аналіз інтересу (за Й.Ф. Гербартом) «виховного навчання», розвитку шести видів багатостороннього інтересу, ми беремо до уваги ті з них, які стосувались гуманітарних дисциплін, пов'язаних із естетичним поглядом на прекрасне, служінням «найвищому духові».

Для нашого дослідження цікаво й те, що філософи визначають інтерес як вид *розумової діяльності* (курсив наш. – Ч.Л.), зумовлений навчанням, а значить інтерес має безпосереднє відношення до формування пізнавальної ініціативи, музично-пізнавальної ініціативи як її складової. Не треба виключати і той факт, що ініціативні прояви не завжди бувають легкими, оскільки вони стикаються із невідомими обставинами, новими категоріями та результатом їхніх дій. Тому визнання інтересу як фактору, який спроможний сприяти у подоланні труднощів стає невід'ємною складовою для формування пізнавального інтересу у іноземних студентів у складному процесі навчання в іншій країні.

Таким чином, ми виокремлюємо наступний компонент музично-пізнавальної ініціативи *музично-пізнавальної зацікавленості*, інтересу, який відбиває необхідну складову навчальної та виконавської діяльності майбутнього учителя музики у процесі опанування невідомою раніше фортепіанною музичною літературою, прояв інтересу, зацікавленості до нових українських фортепіанних творів.

Розглядаючи детально наступний компонент музично-пізнавальної ініціативи – *самостійно-продуктивний*, ми спираємось на необхідність сформованості у будь-яких студентів (особливо іноземних) умінь самостійно опрацювати доступний для індивідуального осягнення кожним студентом музичного фортепіанного репертуару і його виконання під час звітної виконавської атестації та практики, вільної концертно-виконавської діяльності.

З активністю тісно корелює самостійність людини. Це, як уже зазначалось, виявляється у діяльнісному, ініціативному її відношенні до навколишнього середовища та самої себе. Практично це проявляється у потребі та здатності особи ставити перед собою нові задачі, знаходити шляхи до їх розв'язання. У навчанні активність проявляється і у формуванні пізнавального (у нашому випадку музично-пізнавального) інтересу і практично проявляється у прагненні до поширення свого фахового досвіду, вдосконалення набутих навичок фортепіанної гри, оволодіння необхідними та доцільними прийомами роботи. Вчені зазначають, що будь-яку самостійну дію супроводжує пізнавальна активність, тобто готовність особи до ініціативного активного оволодіння новими знаннями, установкою на докладання власних вольових зусиль.

У цьому процесі у відповідних умовах розумової активності необхідним внутрішнім стимулом розвитку мислення стає саме самостійність суб'єкта навчання. Отже, пізнавальна активність і пізнавальна самостійність взаємопов'язані процеси, які взаємопідсилюються. Таким чином, самостійність визначається однією з найголовніших якостей особистості, яка обов'язково проявляється в активній практиці. Але самостійність проявляється і у відповідальності суб'єкта навчання, чіткій життєвій позиції, що відбивається на прояві ініціативності та передбачає згідно предмету нашого дослідження відповідно до особистісних переконань кожного іноземного студента наполегливо досягати поставленої мети власними зусиллями. Ця мета розкривається у досягненні музично-пізнавальної дії – оновленні власного музичного репертуару, до якого за власною ініціативою та за допомогою викладачів кожний майбутній учитель музики Китаю додає нові твори, які самостійно обирає, фортепіанні п'єси українських композиторів зі запропонованих репертуарних збірок.

Продуктивність навчальної та самостійної виконавської діяльності майбутнього учителя музики виявляється у конкретному *самостійно-продуктивному* компоненті музично-пізнавальної ініціативи іноземних

студентів, яку ми подаємо у комплексі з іншими компонентами. Представимо схематично взаємозалежність та змістову взаємодоповненість всіх компонентів (дивись рис. 2.1).

У визначенні власного розуміння поняття «музично-пізнавальна ініціатива» ми орієнтуємося на наше загальнонаукове уявлення про поняття «пізнавальна ініціатива», яке було надано у розділі 1.1. та спираємось на спеціальні уточнення щодо трансформації його у музичну площину.

Узгоджуючи зміст всіх виявлених та представлених нами компонентів ми розуміємо «музично-пізнавальну ініціативу» студентів (і іноземних), які



Рис. 2.1. Взаємодіючі компоненти музично-пізнавальної ініціативи

навчаються в Україні, як «музично-пізнавальної ініціативи» як *спроможність адаптованої до музичної інтелектуально-творчої активності майбутнього вчителя музики, який застосовує у соціумі усвідомлено або інтуїтивно власні нові музично-пізнавальні ідеї щодо опанування фортепіано (у т. ч. українського) відповідно до фахової значущості системи його інтересів.*

Безсумнівно, іноземні майбутні учителі музики, які навчаються в Україні, розкривають власну систему вроджених і розвинених здібностей і

фахових якостей на рівні виявленого потенціалу. Всі проявлені особливості усвідомлюються особистістю в процесі їх реалізації та удосконалення. Навчаючись на музичних відділеннях педагогічних ВОЗ у творчій атмосфері діалогової взаємодії із викладачами, студенти здатні до генерації нових ідей і самостійного подальшого їх ініціювання у відповідних власних музично-пізнавальних діях та виконавсько-творчих проектах. Завдяки цьому уможлиблюється виявлення ще нерозкритих здібностей вільної особистості музиканта, пристосування до нових обставин у комплексній (багатокомпонентній) діяльності своїх майбутніх учнів, наступних поколінь майбутніх учителів музики у нетрадиційних методах навчально-виховної творчої активності, обумовленої установкою на інтелектуалізацію творчої взаємодії з об'єктивною музичною реальністю.

Виконуючи наступне завдання дослідження ми пропонуємо проект теоретичної моделі формування обраного феномена.

2.2. Науково-методичні засади формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики

Методико-технологічний аспект використання музично-пізнавальної ініціативи студентів пропонується спрямувати одночасно по двох позиціях : як традиційний та сучасний методи отримання нових знань та умінь з урахуванням виокремлених її характерних особливостей для реалізації у навчальній діяльності.

Обґрунтування основних науково-теоретичних положень, що стосуються сутності музично-пізнавальної ініціативи, як науково-педагогічної категорії розкривають шляхи педагогічного впливу на її формування, обумовлюють систему способів, спрямованих на позитивний результат навчання іноземних студентів та розкривають перспективи використання відповідних досягнень майбутніх учителів музики у їх самостійній діяльності.

З метою розробки ефективної моделі формування музично-педагогічної ініціативи майбутнього вчителя музики, було визначено наступні завдання :

- виявити науково-теоретичні підходи та обґрунтувати їх функціональну доцільність;

- виокремити необхідні педагогічні умови для ефективного процесу розкриття музично-пізнавальної ініціативи у природних обставинах навчального процесу у ВОЗ в умовах діалогової взаємодії всіх суб'єктів навчання з урахуванням відповідних педагогічних принципів;

- розробити критерії та їх показники відповідно до встановлених компонентів;

- визначити рівні сформованості музично-пізнавальної ініціативи відповідно до встановлених критеріїв;

- визначити методичне забезпечення педагогічного процесу формування музично-педагогічної ініціативи майбутніх учителів музики згідно запропонованої методики.

Ураховуючи зміст феномена «музично-пізнавальна ініціатива» у процесі її формування у майбутнього вчителя музики, обґрунтовані наступні науково-теоретичні *підходи: суб'єктний, національно-спрямований, когнітивно-творчий, культурологічний та технологічний*, які, перебуваючи у постійній взаємодії ефективніше функціонують у визначеному в психології феноменологічному науковому напрямі (Р. Бернс, А. Комбас, К. Роджерс). Цей науковий напрям відкриває можливість розглядати суб'єкт діяльності у структурній та функціональній цілісності. Обґрунтування відповідних нашій проблемі науково-теоретичних підходів стає можливим за умов урахування ідей щодо спрямування основної психологічної уваги на особистісну позицію кожного (у нашому випадку – музично-пізнавальну ініціативу майбутнього вчителя музики), систему усвідомлених квазінаціональних ціннісних орієнтирів представників будь-якої нації (у т. ч. Китаю та України), переконань (власну мотивацію та установки), а феноменологія поведінки особи розглядається і як результат

сприйняття нею навчальної музично-педагогічної ситуації та системи відповідних дій (у нашому дослідженні – технологія фахової музично-викладацької діяльності, в якій кожній особі надана можливість у навчанні розвивати власні ідеї, активізувати власні ініціативні дії).

Для уточнення всіх компонентних складових формування музично-педагогічної ініціативи, зауважимо необхідність включення діяльнісного підходу, який, на наше переконання, не потребує спеціального розгляду, оскільки є аксіоматичним, традиційно застосовуваним завдяки детальній розробці його характеристик у психології та педагогічній практиці. Таким чином, обраний нами феноменологічний науковий напрям ми доповнюємо його діяльнісною конкретизацією, завдяки чому розглядаємо обидві складові у єдиній загальній сутності як феноменологічно-діяльнісний науковий напрям, який повністю відповідає концепції нашого дослідження щодо проявів ініціативи у процесі пізнання музики. Він сприяє систематизації визначених нами та викладених вище *науково-теоретичних підходів* стосовно розкриття загального змісту, специфічних характеристик музично-пізнавальної діяльності та формування відповідної ініціативи у китайських студентів.

Розглянемо сутність кожного з визначених нами теоретичних підходів, які безпосередньо вплинули на усвідомлення та обґрунтування структури формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніми вчителями музики Китаю, які навчаються в Україні.

Суб'єктний підхід ґрунтується на такому розумінні суб'єктності – це конкретна визначеність особи щодо опановування певною діяльністю, оволодіння фортепіанною літературою, орієнтуючись на власну установку використовувати ініціативу, спираючись на власні відповідні потенційні можливості. Відомо, що суб'єкт у психології – це носій усвідомленої активності, той, хто пізнає та збагачує власні уявлення та дії в ідеальній та предметній практиці (Б.Ананьєв, К.Платонов, С.Рубінштейн, Б. Теплов).

Суб'єктний підхід уможлиблює визначення динаміки становлення та розвитку якостей особи, її кваліфікаційних функцій. Враховуючи, що суб'єкт у педагогіці – є складною і неоднозначною сутністю, ми розглядаємо цю проблему з двох позицій.

По-перше, кожний суб'єкт педагогічної (у тому числі навчально-педагогічної) діяльності може мати відповідні здібності. У нашому випадку він здатен ініціювати власну музично-пізнавальну діяльність. Натомість, без спеціальної підготовки це може відбуватись інтуїтивно, із хорошими результатами. За умов виникнення нових нестандартних педагогічних ситуацій не виключені негативні наслідки [68, с. 50 – 51], оскільки фахового досвіду суб'єкта може бути недостатньо. Це особливо актуально з огляду на нашу проблему, так як іноземні студенти не мають досвіду виконання та сприйняття на слух нової невідомої для них української фортепіанної музики.

По-друге, ми беремо до уваги, що діяльність вже сформованого вчителя музики є завжди усвідомленою, технологічно-продуктивною навіть у складних педагогічних ситуаціях. Якщо суб'єктом фахової діяльності вважати її професійно сформованого практика, то студента, як майбутнього вчителя, навіть дуже талановитого, у якості суб'єкта музично-викладацької діяльності можна розглядати в разі сформованості у нього стійкої усвідомленої мотивації до пізнання, викладання музики. Особливо, коли мова йде про здатність його:

- ініціювати вибір власної мети;
- мати спроможність до адекватної самооцінки своїх дій;
- реалізовувати ініційовану мету за допомогою спрямованих на неї музично-пізнавальних дій, фортепіанних умінь та навичок, незалежно від проявлених досягнень інших, тобто соціально активних та самостійних;
- діяти інтуїтивно, з виправданою низкою можливостей, які допомагають суб'єкту орієнтуватися у ситуаціях педагогічної комунікації;

- реагувати адекватними емоціями, що забезпечує ефективність праці відповідно до соціально визнаних стандартів.

Спираючись на суб'єктний підхід, ми враховували, що суб'єктом навчання та викладання музичних дисциплін, кожного учителя музики (і майбутнього також) робить його зацікавленість у власній діяльності, готовність до включення в активну музично-пізнавальну діяльність та володіння необхідними знаннями, сміливим проявом доречної ініціативи, самостійними творчими методами у практиці.

Отже, для обґрунтування відповідної теоретичної моделі та ефективності формування музично-пізнавальної ініціативи майбутнього вчителя музики ми обираємо *суб'єктний* підхід.

Другим науково-теоретичним підходом ми обрали *національно-спрямований*. Цей підхід актуалізує думку про необхідність усвідомлено визначеної власної установки кожного вчителя музики стосовно того, носієм якої національно-своєрідної культури він є та до якої звертається з метою найкращого входження у зовнішні умови навчальної взаємодії у ВОЗ, де він навчається. У нашому випадку, це характерна для музично-пізнавальної діяльності необхідність врівноважувати надбання стосовно фортепіанної майстерності, здобутих у попередній період навчання (до української системи фахового навчання), виконавській та артистичний потенціал, як особливий комплекс природних якостей, процес їх удосконалення та рівень наявних знань, як базових щодо подальшого процесу формування необхідних умінь для опанування музичною літературою українських композиторів (не є виключенням і опанування тими творами, які не були традиційно навчальним репертуаром у музично-педагогічних закладах Китаю).

Ця проблема (національної спрямованості) розглядається іншими науками у зв'язку з поглядом на конкретну людину як інтегральну індивідуальність, носія конкретної національної традиції (для нашого дослідження – в повноті думок, систем пізнання, емоційно-чуттєвих проявів, волі кожного музиканта, його інтересів, потреб, мотивів, установок

розвинутого інтелекту, фортепіанних здібностей, здатного на власні ініціативні проекти тощо). Оскільки цілісність такої структури особистості складає національну особистісну систему, вона має неповторний вияв різних цілей та вподобань. Оскільки, як відомо, будь-яка національна традиція (для нас – китайська та українська) є сукупністю неповторних рис, які притаманні кожному майбутньому учителю музики з цих країн, вона відрізняє кожного в інтерсуб'єктному середовищі. Представник будь-якої нації завдяки своїм особливостям виходить за власні національно усталені межі та завдяки фаховому досвіду, творчій активності, адаптаційним можливостям, ініціативі, засобом міжнаціональної діалогічної педагогічної діяльності опановує характерні особливості музичної, у нашому випадку фортепіанної, культури української нації. Це стає підґрунтям для засвоєння нового музичного фортепіанного репертуару, невідомої раніше національної самобутньої культури України без втрати китайськими майбутніми учителями музики власних традиційних художніх надбань та педагогічних технік.

Вчитель музики за власною усвідомленою установкою проявляє музично-пізнавальну ініціативу щодо придбання нового, притаманного іншій нації фахового досвіду, набуття нових виконавських творчих якостей завдяки власній активності, розвитку та презентації набутих можливостей, за якими особистість вчителя музики, який навчався в Україні, можна буде впізнати в його творчій музично-практичній та педагогічній діяльності. Зауважимо, що музично-пізнавальна ініціатива іноземних студентів у разі дотримання відповідного науково-теоретичного підходу забезпечуватиме можливість глибше пізнавати і самого себе, розкривати та вдосконалювати власні вже набуті виконавські уміння для отримання нових результатів у практичній музично-викладацької діяльності у своїй країні та у порівнянні з іншими суб'єктами навчання.

Так, другим науково-теоретичним підходом було обрано **національно-спрямований**.

Стосовно третього, *когнітивно-творчого* наукового підходу, зауважимо, що обрана категорія, яка пов'язана із активним застосування пізнання формотворчою одиницею музично-пізнавальної ініціативи, когнітивною складовою музично-творчої діяльності суб'єкта, застосовується як змістова частина відносно стійких індивідуальних особливостей цього процесу (пізнання), які виявляються у використаних кожним викладачем музики пізнавальних стратегіях. Ця складова розкривається у сукупності усвідомлених пізнавальних установок, які обов'язково містять зміст мотивів, ціннісних орієнтацій особистості, у нашому випадку майбутніх учителів музики, які і визначають смисл цих установок на музично-пізнавальну ініціативу.

Такі теоретичні висновки дозволяють розкрити когнітивну активність учителя музики, що безпосередньо або опосередковано виявляється у логіці розгортання драматургії фортепіанного твору, розгортанні мисленневих дій всіх суб'єктів навчання, сприйняття нової музично-педагогічної інформації щодо безпосередньої активізації власної ініціативи у здобутті та подальшому застосуванні нових художніх творів для виконання на фортепіано. Для викладацької діяльності важливого значення набуває і логіка розгортання навчального процесу. Не є виключенням і процеси адаптації до нових умов, творчої імпровізації характеру освітньої практики.

На основі викладеного можна стверджувати, що важливим для нашого дослідження є трактування логіки як механізму декількох процесів, а саме: організації процесу формування ініціативності та результату застосування логічних прийомів мислення, як послідовність методичних складових розгортання змісту фортепіанних творів, тобто логіки розгортання драматургії, засобів музичної виразності або емоційного проекту виконання музичних творів, які вивчаються студентами. У процесі цього і формується потреба у ініціативній поведінці для винайдення нових репертуарних здобутків майбутнього вчителя музики, інших творів та навчальних проектів.

Розкриття музично-художніх образів у процесі музичної діяльності (як і всіх музично-виконавських дій) неможливо без емоційного відгуку на виконуваних музичні твори. Логіка розгортання музичного образу, процес запам'ятовування та виконання музичного твору, його презентація музикантом будь-якої національності перед різною аудиторією (шкільна практика, важлива для вчителів, не є виключенням). Тобто інтелектуальна діяльність музиканта стає можливою лише через чуттєво-емоційне переживання образу, що об'єднує логічні та емоційні дії в бінарну сутність. Цим пояснюється наш вибір третього науково-теоретичного підходу.

Так, третім науково-теоретичним підходом ми визначили *когнітивно-творчий*. Ми застосовуємо подвійну характерність цього підходу тому, що обидва смисли мають безпосереднє відношення до музично-пізнавальної ініціативи, необхідності творчого підходу до винайдення та ініціювання нових знань та умінь. Цей підхід розкриває модальність, тобто шлях логічного мислення, осмислення дій кожним майбутнім фахівцем, у процесі яких ми не виключаємо емоційне збагачення пізнання нового. Але не зупиняємось на цьому спеціально, оскільки емоційну складову вважаємо апріорі формотворчою складовою будь-якого компонента музично-пізнавальної діяльності особи, яка сприймає творчість як шлях до фахової реалізації власного інтелектуально-емоційного досвіду. У ньому виявляється обсяг музично-педагогічних знань, зміст відповідних фахових технік, логіка розгортання чуттєво-емоційної драматургії та їх творче відтворення.

Ми розуміємо, що когнітивний тип суб'єкта навчання проявляється у відносно стійких індивідуальних особливостях його пізнання [102], які розкриваються у використаних кожним майбутнім учителем музики пізнавальних стратегій. Цей підхід забезпечується виявленням у студентів сукупності власних установок щодо музично-пізнавальної діяльності та як наслідок прояв активності щодо відповідної ініціативи. Ми погоджуємося з тими науковими висновками, що установка стосовно пізнавальної активності обов'язково містить зміст мотивів, аксіологічних орієнтирів особистості

музиканта, які стають ведучими у становленні власних установок на унікальну музично-пізнавальну активність. Необхідність самовизначення набуває особливого значення в сучасних умовах обміну освітніми технологіями та суб'єктами навчання у міжнародному навчальному середовищі, в якому безпосередньо виявляється ефект множинності.

Ми свідомо звертаємо увагу на когнітивно-творчу активність майбутнього вчителя музики, яка обов'язково виявляється у логіці структурування музичного матеріалу, розгортанні драматургії музичного твору, творчих елементах музичного мислення студента, модальності сприйняття музично-педагогічної інформації.

Враховуючи викладене, можна стверджувати, що для нашого дослідження важливо трактувати логіку поряд зі творчим підходом як основу організації навчального процесу та результату застосування логічних прийомів мислення до аналізу викладання музичної теорії, різних технік творчого використання музично-виконавських практик, або, що особливо важливо для нашого дослідження, творче проектування та застосування власної емоційної драматургії нових фортепіанних творів, які вивчаються студентами за власною ініціативою.

Творчий компонент не став предметом нашої спеціальної уваги, оскільки він є хрестоматійним у розкритті будь-яких музично-пізнавальних дій, творчо-виконавських і чуттєво-емоційних проявів. Ми спираємось на творчу активність суб'єкта навчання як на відправну складову його фахового становлення та з огляду на нашу проблему і музично-пізнавальної ініціативи і визначаємо третім компонентом *когнітивно-творчий*.

Четвертим науково-теоретичним підходом ми вважаємо *культурологічний*. Його призначення пов'язано з характеристикою сутності суб'єкта навчання в культурно-освітньому просторі. У філософії особистість визнається життєдіяльним феноменом. Завдячуючи внутрішній активності людина розкривається у рефлексивних формах, залучаючи до цього процесу власні можливості, проявляючи ініціативу у пізнанні та самопізнанні, що

отримує вихід у музично-ініціативній виконавській діяльності. До того ж, культурно-освітній простір є для майбутніх учителів музики простором придбання особистісного досвіду, розкриття власних потенційних можливостей, серед яких у відповідних педагогічних умовах, які сприяють їх фаховому розкриттю, відбувається активізація ініціативи.

Теоретичне обґрунтування ідеї активної власної музично-пізнавальної діяльності, спираючись на теорію самоорганізації, можна розглядати і як методологічне положення музичної педагогіки, що має важливе значення для нашого дослідження, оскільки культурні надбання одного народу (України) можуть стати культурним надбанням іншого народу (Китаю), додати нові відтінки її розквіту спочатку на українському навчальному ґрунті, а потім у самостійній діяльності на ґрунті китайської культури.

Розкриваючи категорію ініціативної діяльності, творчої активності студента, ми виокремлюємо соціологічні важелі цього процесу, які сприяють ефективності та регулюють його. Саме у музичній спільноті китайський студент може проявити власну ініціативу у здобутті нових знань, розкритися самому та стати прикладом для активізації установки інших студентів на доцільну ініціативну, в якій відбувається фахове вдосконалення майбутнього вчителя музики.

Тому ми вважаємо, що для розуміння сутності музично-педагогічної ініціативи в освіті має особливе значення культурологічний аспект. Ми застосовуємо відому думку С.Гессена, який припускає, що між культурою і освітою існує повна відповідність. «Освіта є ніщо інше, ніж культура індивіда. І якщо стосовно будь-якого народу культура є сукупність невичерпних цілей-завдань, то по відношенню до індивіда освіта є невичерпним завданням. Освіта по суті своїй не може бути ніколи завершена» [36, с. 35].

Таким чином, для дослідження механізмів прояву музично-пізнавальної ініціативи у будь-яких компонентах, будь-то теоретичні музичні знання, інформація стосовно історії розвитку та стилістичних характеристик

різних музичних творів, спеціальна художньо-технічна виконавська підготовка майбутніх учителів музики та інші аспекти, *культурологічний* науково-теоретичний підхід важливий для нас у зв'язку із встановленням внутрішніх зв'язків традиційних особливостей української та китайської культур та їх доречних та визнаних у межах обох культур взаємовпливів стосовно вдосконалення китайських студентів в українських навчальних педагогічних закладах.

Нами визначено і *технологічний* науково-теоретичний підхід. Грунтуючи наші дії на визначенні технології як знання про мистецтво техніки діяння, ми розуміємо не лише процесуальність, а й результативність цього процесу, бажання не лише вчити, а навчити, презентувати свої досягнення. Щодо ефективності своєї музичної-пізнавальної ініціативи у власній самостійній викладацькій та виконавській діяльності ми спираємось на усвідомлену установку та вмотивованість на творчу активність, відчуття інтуїтивних зрушень, бажання отримати у досвіді нові невідомі раніше результати навчання у іншій державі для успішного здійснення майбутньої самостійної роботи вчителя музики, тобто використанні їх на практиці.

Нами застосовано цей науково-теоретичний підхід, оскільки будь-яка формуюча діяльність, педагогічна у тому числі, можлива за умов використання відповідної методики, винайдення та застосування найбільш доцільних з них, особливість яких виявляється в умінні студента винаходити, появляти ініціативу у їх адаптації до нових умов, нових творчих завдань для успішної діяльності від початкової ідеї до кінцевого результату. Тобто маються на увазі такі методи, які здатні представити вчителя самостійним суб'єктом фахової діяльності та ініціативним творцем власної методики, здатного до додавання до традиційних, суто репродуктивних способів діяльності, нові, цікаві зразки, відповідні новим умовам навчання. Це особливо актуально для музичної педагогіки, оскільки творчий характер діяльності вчителя музики є єдино можливим, який вимагає мистецької

імпровізації, адаптації до особливостей культур різних національностей (китайської та української у нашому випадку) у фаховій роботі вчителя.

Згідно операційній концепції Ж. Піаже [116, с. 232-292] будь-яка інформація сприймається людиною завдяки проходженню декількох етапів (сенсорно-моторний, чуттєвого сприйняття; символічний, образного згортання чуттєво-емоційної інформації; логічний, який пов'язаний з дискурсивно-логічним осмисленням інформації; лінгвістичний, що функціонує як акомодация інформації у свідомості через слово-образ). Для нашого дослідження указані етапи мають технологічне навантаження, оскільки для використання музичної інформації необхідно з'ясувати технологію, процес зародження ініціативної активності та її перехід до практично значущих дій у педагогічній діяльності.

Оскільки такий природний шлях проходження інформації призводить до накопичення одиниць мислення, для технології формування музично-пізнавальної ініціативи необхідно усвідомили зміст кожного з етапів стосовно нашої проблеми. Перший етап, пов'язаний із чуттєвим сенсорно-моторним сприйняттям, для нас є природним етапом сприйняття невідомої раніше музичної інформації китайськими студентами в період навчання в Україні. Ця інформація є природним збудником їхньої музично-образної уяви, яка народжує зацікавлення або критичне ставлення до неї, але не залишає суб'єкт байдужим. Тобто, в нових умовах навчання студент з іншої держави безпосередньо стикається із потребою визначити свої мотиви, усвідомити необхідність проявити власне відношення до такої музики.

На другому етапі, в період безпосереднього згортання чуттєво-логічної інформації до образних смислів, які є активно діючими символами-смислами у китайській символічній культурі щодо тяжіння до образних характеристик будь-якої інформації, також музичної. Особливо це стосується студентів з Китаю в умовах навчання в інституті мистецтв України, де відбувається інтеріоризація всіх сприйнятих та накопичених одиниць мислення з попереднього навчально-творчого періоду та їх осмислення та усвідомлення

з позицій власної установки на сприйняття або несприйняття. За умов активного педагогічного впливу в процесі навчання в Україні іноземні студенти у навчальному процесі пізнають невідому раніше музичну інформацію, яка накопичується у їх власному досвіді. Так, керуючись інтуїтивним поштовхом або усвідомленими шляхами вони стають учасниками пізнання нових фортепіанних творів.

На третьому етапі дискурсивно-логічного осмислення отримуваної музичної інформації для пізнання студенти відкривають для себе цікаві або нецікаві стилі та музичні форми, елементи музичної виразності або цілісне образне уявлення конкретних фортепіанних творів та, користуючись власною установкою згоди або незгоди на подальше вивчення їх та концертне виконання, поглиблюють пізнання, потребово-зацікавлену сферу, що є поштовхом до прояву власної ініціативи щодо народження творчих рішень, активізації образно-художньої ініціативи. Тобто процес подальшого заглиблення у нові твори українських композиторів, які ними вивчаються, сферу теоретичних знань, культурно-історичних деталей, досвід накопичених їх виконавських інтерпретацій іншими виконавцями, народжують потребу та інтерес до пізнання інших творів (схожих або відмінних), інтуїтивне або осмислене бажання проявити свої власні почуття, презентувати свої інтелектуальні та чуттєві потенційні можливості у виконавській практиці.

Четвертий етап, лінгвістичний, необхідний з позицій вербального оформлення власних ідей та проявлених почуттів, які кожний майбутній учитель музики захоче або повинен надати у методичній діяльності своїм учням (будь-то студентам або школярам). Так, поетапно кожний студент отримує можливість пройти повний шлях операційно-технологічного музично-пізнавального процесу, усвідомлюючи міру творчої активності власної ініціативи.

Ефективним шляхом «техно-будування» вчителя, згідно цього науково-теоретичного напрямку, стає сам процес удосконалення діяльності вчителя музики, яка у багатьох проявах розгортається як становлення майбутньої

педагогічної майстерності не лише у спеціально-музичному професійному сенсі, а і у методичному. Педагогічними дослідженнями доведено, що технології (і методичні системи) проявляються ефективніше у разі безпосередньої участі майбутнього вчителя музики у самому процесі творення (технологічного конструювання) цих технологій, методичних прийомів, активного ініціювання конкретних засобів опанування музичних творів, у нашому випадку фортепіанних, сміливої безпосередньої участі у проектуванні художньо-емоційної драматургії музичних творів, колористично-акустичних рішень та їх виконання, прояву інтуїції, навіть зовнішніх проявів артистичної презентації за умов її педагогічної доцільності. Сміливе включення механізмів музично-пізнавальної ініціативи дозволяє кожному студенту рефлексувати, знаходити шляхи активізації самостійної діяльності у процесі навчання та у подальшій викладацькій роботі.

Технологічний підхід за своїми функціонуванням не суперечить конкретним методиками. Навпаки, оскільки збільшується технологізація педагогічного процесу за рахунок нових інформаційних технологій, інноваційного розвитку соціально-педагогічних систем спеціальні (фортепіанні та музичні в цілому) методики збагачуються новими елементами технологічно доцільними елементами. Оскільки у змісті навчання зменшується інформаційна частка, а збільшується стимулююча, проєктивна доля, особливо актуальним стає прояв ініціативи у здобутті нових знань та умінь.

Отже, останнім науково-теоретичним підходом нами було визначено *технологічний*, який ґрунтується на застосуванні раціонально-контрольованих технік, інтелектуальних елементів різних методик, що дає можливість отримання гарантованих результатів.

Розробка методики формування музично-педагогічної ініціативи майбутніх учителів музики потребувала виявлення наступних педагогічних принципів, які узгоджено з принципами загально наукового та педагогічного

пізнання, а також логічно витікають із обґрунтованих нами науково-теоретичних підходів. Ці принципи безпосередньо або опосередковано входять у їх змістовий контекст. Вони не є локалізованими, а, навпаки, взаємопов'язані, тому обґрунтування виокремлених педагогічних принципів фактично представлено у попередньому матеріалі. У роботі нами застосовані такі **педагогічні принципи**:

- спонукання усвідомленої мотивації щодо сприйняття загальнолюдських, міжнаціональних цінностей (у змістовому колі суб'єктного, національно-спрямованого та культурологічного науково-теоретичних підходів);

- врахування власної установки на створення внутрішніх стимулів самостійного просування до наміченої мети та результативності нових відкриттів (у змістовому колі суб'єктного та когнітивно-творчого та технологічного науково-теоретичних підходів);

- соціальної саморегуляції та вільного вибору фахових орієнтирів відповідно культурно-освітній системі навчаючої держави (у змістовому колі суб'єктного, національно-спрямованого, когнітивно-творчого та культурологічного науково-теоретичних підходів);

- активізації інтелектуально-творчої ініціативи на основі врахування індивідуальних психологічних особливостей суб'єктів навчання (у змістовому колі суб'єктного, когнітивно-творчого науково-теоретичних підходів);

- чуттєво-емоційної рефлексії в умовах інтеркультурного навчального музично-педагогічного середовища (у змістовому колі суб'єктного, національно-спрямованого, культурологічного науково-теоретичних підходів);

- послідовності у набутті музично-теоретичних знань і художньо-технологічних надбань у практиці оновлення змісту виконуваної фортепіанної музики (у змістовому колі когнітивно-творчого, культурологічного, технологічного науково-теоретичних підходів).

Обґрунтовуючи методику формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики, які навчаються в Україні, вважаємо за доцільне визначити педагогічні умови спрямування музично-пізнавальної ініціативи студентів у процесі фортепіанного навчання для ефективного функціонування запроєктованої моделі.

Розкриваючи особливості пізнавальної ініціативи як навчальної діяльності логічно передбачити, що (на думку психологів) вона починається з внутрішнього спонукання кожної особистості до нових її форм (у нашому випадку – це засвоєння невідомої раніше музичної нотної літератури українських авторів). При чому, мова йде не лише про невідому літературу з точки зору її кількості, нових форм та жанрів, й з точки зору нових для китайських студентів стилістичних особливостей композиторського письма, темброво-акустичних забарвлень, інтонаційних та гармонічних зворотів. Це – з одного боку, привертає увагу як ще невідоме, а з другого – викликає деяке побоювання, оскільки мова йде про зразки зовсім іншої європейської культури із своїми традиціями та виконавським досвідом (як для китайських студентів, які приїхали навчатись у зовсім невідоме для них культурне середовище). До того ж, музично-пізнавальна ініціатива розкриває соціальну активність кожної особи, характерною особливістю якої є добровільність в обранні відповідної діяльності або змісту навчання.

Процес навчання майбутніх учителів музики протікатиме ефективніше у перспективних для цього процесу педагогічних умовах, які спрямовуватиме їх установку на власну пізнавальну ініціативу та активні педагогічні дії.

Серед головних педагогічних умов ми визначаємо такі, які сприятимуть, перш за все, зосередженню на головній ідеї, активізації творчої музично-пізнавальної ініціативи у китайських студентів (в процесі фортепіанного навчання у педагогічному ВОЗ). Ми пропонуємо такі *педагогічні умови* :

- обґрунтування аксіологічної сутності музичного репертуару композиторів різних музичних культур. Це можливо здійснити за

допомогою викладачів, які мають спонукати вмотивоване усвідомлення майбутніми учителями музичного мистецтва культурної цінності різних фортепіанних творів в умовах глобалізації світового культурного середовища;

- *застосування комплексу сучасних технічних засобів отримання музичної інформації*. Ця педагогічна умова сприятиме використанню популярних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування театральних та театралізованих вистав, фестивалів, концертів тощо). До того ж, за цієї умови ефективніше відбуватиметься процес адаптації іноземних студентів у нових соціокультурних ситуаціях пізнання шедеврів світової фортепіанної літератури (класичної музики, сучасних творів, у тому числі українських);

- *спонукання прояву активної власної творчої ініціативи студентів*. Ця умова сприятиме участі майбутніх учителів музичного мистецтва в організації самостійної навчальної та концертної діяльності для набуття нових знань з історії та теорії музичної культури України, забезпечення засвоєння майбутніми вчителями музики та подальшого самостійного використання отриманого досвіду у навчальній та виконавській практиці;

- *обов'язкове включення фортепіанних творів різної складності, стилістики та жанрів*. Така педагогічна умова сприятиме розширенню тезаурусу студентів, оскільки передбачає включення у робочі індивідуальні програми для їх опанування та застосування творів з українського музичного репертуару для власного виконання. До того ж ця умова передбачає використання доступного з точки зору методичних, технологічних та художніх ускладнень репертуару, що складається з фортепіанних творів;

- *заохочення ініціативи студентів стосовно власного відбору музичного матеріалу*. З урахуванням обґрунтованих теоретичних положень щодо формування музично-педагогічної ініціативи суб'єктів навчання, для заохочення самостійного вивчення та запровадження, засвоєння та виконання тих музичних творів, які відповідають вподобанням кожного піаніста.

Дотримання цієї педагогічної умови сприяє знаходженню відповідних індивідуальності кожного студента власних шляхів адаптації для творчої презентації обраних та вивчених фортепіанних творів та їх використання у іншому соціо-культурному середовищі;

- **створення педагогічних ситуацій підтримки інтуїтивних рішень іноземних студентів.** За цієї педагогічної умови для кожного студента відкривається можливість спокійного (з психологічної точки зору) вирішення власних художніх задач щодо опанування фортепіанних творів, їх власного самобутнього творчого трактування;

- **підтримка ініціювання творчих проєктів** щодо виконання української музики на фортепіано. За цієї педагогічної умови можливо сумісне з викладачем або іншими студентами створення концертних програм або включення окремих фортепіанних творів у свої академічні програми стосовно популяризації української фортепіанної музики та улюблених фортепіанних творів композиторів своєї національної культурної спадщини.

Визначивши особливості музично-пізнавальної ініціативи та педагогічних умов, які сприятимуть ефективному її формуванню, для майбутнього вчителя музики доцільно використовувати педагогічну підтримку наставників, які спрямовуватимуть його на обов'язкове використання цих умов, а також створення власних ефективних методів оволодіння українським музичним репертуаром.

Так, враховуючи смислові характеристики пізнавальної ініціативи, а саме: необхідність орієнтуватися в нових ситуаціях, які можуть додаватися ззовні; внутрішню потребу індивіда, його тенденцію до ефективного засвоєння прийомів зовнішньої діяльності, а також потребу самовираження в інтелектуальному та емоційному проявах, потребі у інтуїтивному сприйнятті музики ми розглядаємо як прямі прояви пізнавальної ініціативи іноземних студентів у їх намаганні самостійно ознайомитися з різною музикою, у нашому випадку українських композиторів. Педагогічний аспект розвитку музично-пізнавальної ініціативи студентів ми пов'язуємо з різноманітною

допомогою з боку викладачів відносно відбору фортепіанної літератури, детального аналітичного знайомства з нею та емоційного сприйняття, використання методики засвоєння відповідного репертуару в обов'язковій взаємодії.

Для узагальненого сприйняття визначених та викладених позицій та ідей, напрямів їх функціонування, взаємозалежностей і специфічного прояву змісту конкретних елементів розглянутих компонентів, науково-теоретичних підходів, принципів та педагогічних умов ми подаємо їх в узагальненому вигляді на рисунку 2.3.

Повний вигляд теоретичної моделі поетапного формування музично-пізнавальної ініціативи майбутнього вчителя музики буде подано у наступному підрозділі з урахуванням визначених критеріїв та їх показників, а також рівнів сформованості зазначеного феномену у поетапному процесі його формування.

Встановлюючи відповідність визначених нами структурних компонентів музично-пізнавальної ініціативи майбутнього вчителя музики, враховуючи їх змістові характеристики ми обґрунтували критерії з відповідними показниками якості досліджуваного феномену. Передбачаючи необхідність їх врахування в оцінці необхідних якісних та кількісних показників визначених компонентів музично-пізнавальної ініціативи в майбутніх учителів музики у наступних етапах експериментальної роботи, необхідність проективної орієнтації у можливих показниках констатувального експерименту, врахуванні їх у подальшій експериментальній роботі ми розміщуємо розроблені критерії у цьому підрозділі. До того ж виникає необхідність представити цілісну теоретичну модель формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики з можливим розкриттям всіх її складових.

Згідно з встановленими у попередніх розділах дисертації компонентами було виявлено їх сутність щодо формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики. Відзначимо, що :

усвідомлено-мотиваційний компонент відбиває рух особистісних вподобань, потреб, тому формується спонукальними та установчими вмотивовуючи засобами; *сугестивно-емоційний* компонент розкриває здатність особи безпосередньо реагувати на музичні твори та навіювані ними образно-акустичні й художні впливи на слух без застосування аналітичних методів, використовувати власні інтуїтивні механізми сприйняття; компонент *інтелектуально-творчої активності* виражає професійно значущу необхідність та використання креативних задатків особи, її творчий пошук нових знань, невідомих раніше або мало застосовуваних виконавських прийомів, творчих орієнтирів у інтерпретації невідомих раніше музичних творів, сміливе ініціювання власних виконавських рішень та їх демонстрація іншим; *особистісний музично-адаптаційний* компонент розкриває індивідуальні психо-фізіологічні особливості суб'єкта музичного навчання, індивідуальні шляхи просування його у вивченні нового фортепіанного репертуару та уміння самостійно або за допомогою педагогів адаптуватися в нових концертних умовах; компонент *музично-пізнавальної зацікавленості* розкриває установку та наміри студентів до винайдення нового музичного матеріалу, проникнення у нові стилістичні характеристики української фортепіанної музики, раніше невідомої або мало відомої китайським студентам;

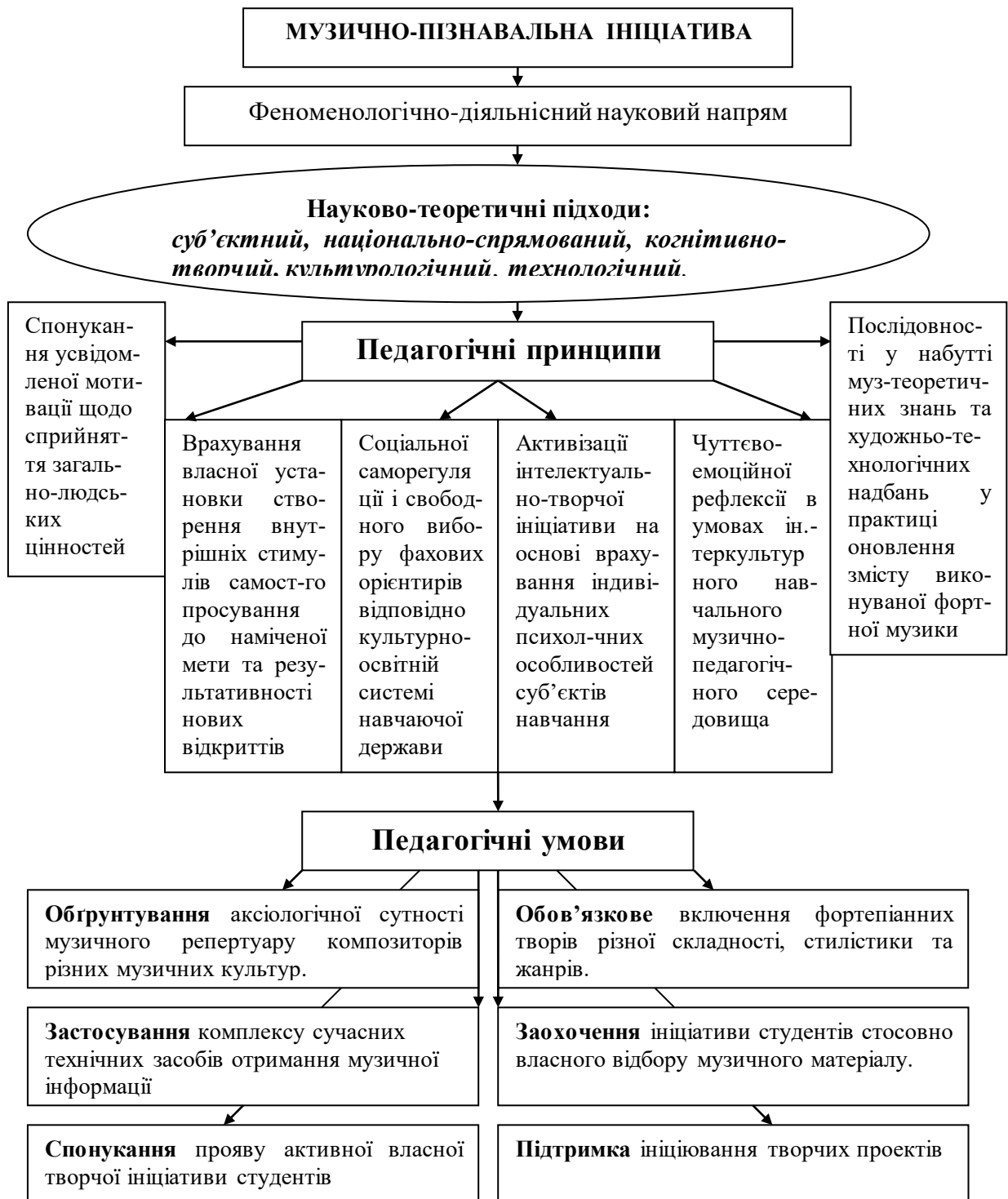


Рис.2.2. Схема науково-методичних засад формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики

самостійно-продуктивний компонент сприяє встановленню балансу між вивченим у процесі діалогової взаємодії суб'єктів навчання музичним матеріалом та тими самостійними ініціативними діями, які студент дозволив собі без допомоги педагога, виявляючи активну музично-пізнавальну

позицію для власного фахового зростання та неповторності власної презентації виконуваних творів, які сам обрав для вивчення.

Відповідно до характеристик кожного з компонентів, їх функціонування у різних площинах прояву музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики, ми розробили критерії оцінки здобутих досягнень та їх показники.

Так, до першого, *усвідомлено-мотиваційного* компоненту, ми віднесли такий **критерій** – *дотримання власної установки щодо музично-пізнавальних потреб*. Показниками цього критерію визначено: а) міра власного бажання до ознайомлення з новою фортепіанною літературою, б) поінформованість щодо українського музичного репертуару.

До другого, *сугестивно-емоційного* компоненту, віднесено такий **критерій** – *здатність до безпосередньої чуттєво-емоційної реакції на музичні твори українських авторів*. Показниками критерію стали: а) міра адекватності реакції на безпосереднє художньо-образне навіювання музики, б) міра інтуїтивного відтворення в процесі опанування та виконання музичних творів українських композиторів.

До третього компоненту, *інтелектуально-творчої активності*, віднесено **критерій** – *ступінь застосування власної творчої ініціативної позиції*. Показниками цього критерію є : а) міра активності у застосуванні невідомих раніше розумово-пошукових дій для отримання нової музично-виконавської інформації, б) ступінь ініціювання творчих орієнтирів власної інтерпретації невідомих музичних творів.

До четвертого, *особистісного музично-адаптаційного*, компоненту визначено **критерій** – *міра власної рефлексії (самопізнання) результату адаптації*. Показниками цього критерію стали : а) відповідність самостійно обраних шляхів адаптації навчальним умовам, б) міра орієнтації у незнайомому фортепіанному репертуарі.

П'ятий компонент, *музично-пізнавальної зацікавленості*, визначається таким **критерієм** – *інтерес до пізнання української музики*.

Показниками цього критерію визначено: а) обсяг проаналізованих фортепіанних творів різних стилістичних напрямків, б) наявність досвіду виконання на фортепіано раніше невідомих творів.

Таблиця 2.1.

Співвідношення критеріїв та їх показників

№ п/п	Компоненти	Критерії	Показники
1	Усвідомлено-мотиваційний	Дотримання власної установки щодо музично-пізнавальних потреб	-міра власного бажання до ознайомлення з новою фортепіанною літературою; -поінформованість щодо українського музичного репертуару
2	Сугестивно-емоційний	Здатність до безносередньої чуттєво-емоційної реакції на музичні твори українських авторів	-міра адекватності реакції на безносереднє художньо-образне навіювання музики; -міра інтуїтивного відтворення в процесі опанування та виконання музичних творів українських композиторів
3	Інтелектуально-творчої активності	Ступінь застосування власної творчої ініціативної позиції	-міра активності у застосуванні невідомих раніше розумово-пошукових дій для отримання нової музично-виконавської інформації; -ступінь ініціювання творчих орієнтирів інтерпретації невідомих музичних творів

4 Особистісний музично-адаптаційний	Міра власної рефлексії (самопізнання) результату адаптації	-відповідність самостійно обраних шляхів адаптації навчальним умовам, -міра орієнтації у незнайомому фортепіанному репертуарі
5 Музично-пізнавальної зацікавленості	Інтерес до пізнання української музики	-обсяг проаналізованих фортепіанних творів різних стилістичних напрямків; -наявність досвіду виконання на фортепіано раніше невідомих творів
6 Самостійно-продуктивний	Ступінь сбалансованості нового і відомого муз-го матеріалу	-обсяг вивченого музичного матеріалу, запропонованого викладачем; -міра самостійності у прояві ініціативних дій

Шостий компонент, **самостійно-продуктивний**, визначається таким **критерієм** – *ступінь сбалансованості нового та відомого музичного матеріалу*. Показники цього критерію : а) обсяг вивченого музичного матеріалу запропонованого викладачем; б) міра самостійності у прояві ініціативних дій. Співвідношення всіх критеріїв та їх показників для визначення рівнів сформованості музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики проілюстровано у таблиці 2.4.

Таким чином, зважаючи на викладене, узагальнимо схематично структуру науково-методичних основ формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики (у тому числі Китаю), яку змодельовано з урахуванням рівнів сформованості обраної категорії, системи завдань та методів, спрямованих на ефективну формувальну роботу. У

запропонованої моделі представлено феноменологічно-діяльнісний науковий напрям; науково-теоретичні підходи (суб'єктний, національно-спрямований, когнітивно-творчий, культурологічний та технологічний); педагогічні принципи, що стали відправними позиціями створення компонентної структури та критеріального апарату з його показниками; педагогічні умови ефективного протікання та результатів експериментальної роботи; поетапного проведення всіх намічених заходів у ході формувальної роботи.

Модель формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музичного мистецтва (у тому числі іноземних, які навчаються в Україні), представлена на рисунку 2.3.

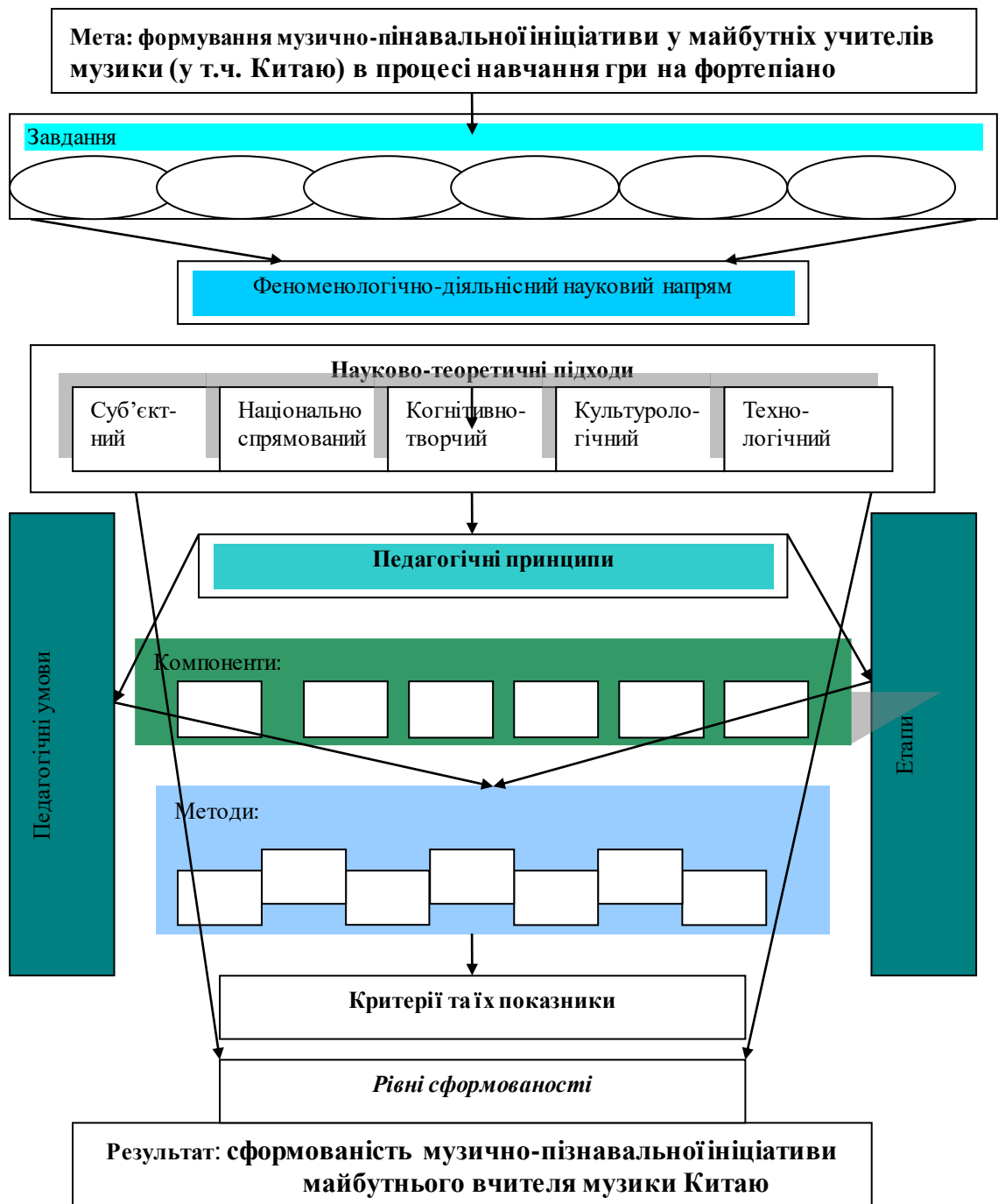


Рис.2.3. Модель формування музично-педагогічної ініціативи в майбутнього вчителя музики (у тому числі з Китаю)

Висновки до другого розділу

1. У розділі було розкрито зміст та структуру музично-пізнавальної ініціативи творчої особистості майбутнього вчителя музики (у тому числі іноземного). Було виокремлено шість структурних компонентів досліджуваного феномена – *усвідомлено-мотиваційний, сугестивно-емоційний, інтелектуально-творчої активності, особистісний музично-адаптаційний, музично-пізнавальної зацікавленості та самостійно-продуктивний* та винайдені основні смислові характеристики цих компонентів.

2. Ґрунтуючись на виявленому змісті творчої ініціативи, розробленій компонентній структурі було запропоновано наше розуміння *«музично-пізнавальної ініціативи»* студентів (у тому числі іноземних, які навчаються в Україні) *як спроможність адаптованої до музичної інтелектуально-творчої активності майбутнього вчителя музики, який застосовує у соціумі усвідомлено або інтуїтивно власні нові музично-пізнавальні ідеї щодо опанування фортепіано (у т. ч. українського) відповідно до фахової значущості системи його інтересів.*

3. Обґрунтування моделі формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики спирається на зміст феномена «музично-пізнавальна ініціатива» у процесі її формування у майбутнього вчителя музики, та ґрунтується на наступних науково-теоретичних *підходах: суб'єктний, національно-спрямований, когнітивно-творчий, культурологічний та технологічний*, які, перебуваючи у постійній взаємодії забезпечують ефективність їх функціонування у визначеному в психології та застосованому нами *феноменологічному науковому напрямку.*

4. Для забезпечення ефективності формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики було виокремлено та застосовано такі **педагогічні принципи**: - спонукання усвідомленої мотивації щодо сприйняття загальнолюдських цінностей; - врахування власної установки на

створення внутрішніх стимулів самостійного просування до наміченої мети та результативності нових відкриттів; - соціальної саморегуляції та вільного вибору фахових орієнтирів відповідно культурно-освітній системі навчаючої держави; - активізації інтелектуально-творчої ініціативи на основі врахування індивідуальних психологічних особливостей суб'єктів навчання; - чуттєво-емоційної рефлексії в умовах інтеркультурного навчального музично-педагогічного середовища; - послідовності у набутті музично-теоретичних знань та художньо-технологічних надбань у практиці оновлення змісту виконуваної фортепіанної музики.

5. Запропонована модель формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики уможлиблюється за рахунок функціонування таких *педагогічних умов*: - спонукання викладачами вмотивованого усвідомлення аксіологічної сутності музичного репертуару композиторів різних країн в умовах глобалізації світового культурного середовища; - застосування комплексу сучасних технічних, популярних засобів здобуття музичної інформації (мультімедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування театральних та теаралізованих вистав, фестивалів, концертів тощо) і адаптація іноземних студентів у нових соціокультурних ситуаціях пізнання шедеврів світової фортепіанної літератури (класичної музики, сучасних творів, у тому числі українських); - активізації власної творчої ініціативи для участі в організації самостійної навчальної та концертної діяльності для набуття нових знань з історії та теорії музичної культури України, забезпечення їх засвоєння з подальшим самостійним використанням на практиці; - обов'язкове включення фортепіанних творів різної складності, стилістики та жанрів у робочі індивідуальні програми для їх опанування та застосування у власному виконанні (доступного з точки зору методичних, технологічних та художніх ускладнень) з українського музичного репертуару; - заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору музичного матеріалу для їх самостійного вивчення, засвоєння та виконання, шляхів адаптації до використання у іншому соціально-культурному середовищі; - створення

педагогічних ситуацій підтримки інтуїтивних рішень іноземних студентів щодо опанування фортепіанних творів та їх власного творчого трактування; - педагогічної підтримки використання сумісних з викладачем або іншими студентами проектів стосовно популяризації української фортепіанної музики.

6. У результаті теоретичного узагальнення всіх складових моделі запропонована схема науково-методичних засад формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики.

[Основні результати та висновки з розділу висвітлені у наступних авторських публікаціях 160; 161; 164].

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

3.1. Дослідження стану сформованості музично-пізнавальної ініціативи майбутнього вчителя музики у процесі навчання гри на фортепіано

Для проведення експериментальної роботи з формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики (у тому числі іноземних студентів), успішного розв'язання поставлених дослідно-експериментальних задач, практичного підтвердження висунутих теоретичних припущень намічено: - проаналізувати існуючий рівень сформованості музично-пізнавальної ініціативи у майбутніх учителів музики (діагностика стану проблеми); - застосувати спеціальні діагностичні методи для з'ясування наявності вмотивованості, необхідної для прояву власної ініціативності кожним студентом; - проаналізувати результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи.

Пролонгований педагогічний експеримент проводився на базі ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Харківського державного педагогічного університету імені Г.Сковороди та Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова протягом чотирьох років. Дослідно-експериментальною роботою на діагностичному етапі було охоплено 347 студентів третіх-п'ятих курсів вищих музично-педагогічних навчальних закладів. До експериментальних груп було включено студентів декількох курсів, оскільки їх вибір подальшого навчання у вищій педагогічній школі України був свідомим, базувався на отриманому досвіді музично-педагогічної діяльності в минулі роки навчання та обсягу опанованих навчальних дисциплін. Це дає підстави для розуміння ними висунутих у експериментальній роботі

теоретичних та практичних завдань, необхідності отримання достовірних даних щодо результатів виконання цими студентами висунутих експериментальних тестів для діагностики стану проблеми, які застосовувалися до експериментальної методики та під час формувального експерименту.

Для проведення констатувального експерименту не ставилося завдання спеціального вибору студентів з Китаю. Групи складались з тих з них, які у цей період проходили навчання в означених університетах. Ці респонденти вже мали досвід навчальної та виконавської діяльності, свідомо ставилися до навчання в Україні, оволоділи достатньою мірою фортепіанною грою, оперували достатніми знаннями, уміннями та навичками у власній музично-педагогічній діяльності. У ході експериментальної роботи нами було передбачено застосування розроблених критеріїв оцінки отриманих результатів з показниками сформованості музично-пізнавальної ініціативи та опору на зміст встановлених відповідних рівнів з відповідними їм характеристиками.

З огляду на доцільність визначених структурних компонентів музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики, ми враховували їх змістові характеристики для обґрунтування критеріїв та показників якості досліджуваного феномену, представлених у попередніх розділах. Основні компоненти, які були нами визначені, усвідомлено-мотиваційний, сугестивно-емоційний, інтелектуально-творчої активності, особистісний музично-адаптаційний, музично-пізнавальної зацікавленості, самостійно-продуктивний було узгоджено для конкретизації поставлених діагностичних завдань з використанням необхідної методики їх формування (визначених компонентів музично-пізнавальної ініціативи) у відповідних педагогічних умовах.

Пізнавальна ініціатива – складна психолого-педагогічна категорія, але така, яка може бути сформована у межах фортепіанного навчання у вищому педагогічному освітньому закладі, оскільки :

- її зміст відповідає віковим можливостям студентів, у тому числі іноземних, які навчаються в Україні;
- існує відповідність культурно-освітньому досвіду студентів;
- не суперечить специфічній творчій діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, які здатні самостійно оволодівати великою кількістю теоретичного та музично-практичного навчального матеріалу (знання з теорії музики, музичної літератури, фортепіанного репертуару тощо) завдяки власним зусиллям.

Зважаючи на зазначене, виходячи із виявлених компонентів пізнавальної ініціативи, ми визначили три етапи формування обраного феномена (пізнавальної ініціативи) у студентів (у тому числі іноземних, китайських). Пропонуючи теоретичну модель формування музично-пізнавальної ініціативи, вважаємо необхідним указати на доцільні етапи експериментальної формувальної роботи. Такими етапами ми вважаємо наступні.

Перший етап – навчально-пізнавальної самовизначеності; другий – активізації інтелектуально-творчої виконавської ініціативи; третій – проектування та продукування власної ініціативної діяльності. На всіх етапах основним наскрізним принципом ефективності відповідної діяльності ми вважаємо самостійне визначення власних дій та активне їх запровадження у самостійну практику. Цей процес теоретично обґрунтовано на основі ведучого для нашої роботи науково-теоретичного напрямку розкриття власних потенційних можливостей кожного китайського студента та їх самостійного застосування в складних сучасних навчальних умовах реконструкції змісту та організації освіти в Україні, яким ми вважаємо самоусвідомлення власного вибору. Це вимагає від кожного китайського студента визнання адекватних способів дій щодо урахування :

- специфічних умов навчання в іншій країні,
- необхідності пристосування до нових музично-педагогічних умов,

- адекватного сприйняття спілкування з педагогами інших освітніх систем та музично-педагогічних шкіл, що безсумнівно ускладнює навчальне спілкування та інші складові процесу формування пізнавальної ініціативи китайських студентів-майбутніх учителів музики в Україні.

Зазначимо, що на першому етапі, *навчально-пізнавальної самовизначеності*, виникає необхідність самоврегулювання мотиваційної сфери у зв'язку із несхожістю культурно-освітніх систем різних країн (у нашому випадку України та Китаю). Зважаючи на завдання першого етапу ми вважаємо за доцільне розпочати формування перших двох компонентів музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики: **усвідомлено-мотиваційний та сугестивно-емоційний**.

Для ефективного протікання дослідної діяльності на цьому етапі ми застосовували такі **педагогічні умови** : спонукання викладачами вмотивованого усвідомлення аксіології культурних надбань різних країн в умовах глобалізації світового культурного середовища; застосування комплексу сучасних технічних, популярних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів); допомога в адаптації іноземних студентів у нових соціокультурних ситуаціях щодо пізнання шедеврів світової фортепіанної літератури (класична музика, сучасні твори). Ми враховували й заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору студентами музичного матеріалу для його самостійного вивчення, засвоєння та виконання та шляхів адаптації до використання у іншому соціально-культурному середовищі.

У цих умовах, на наш погляд, складаються перспективні можливості для вияву безпосередньої адекватної реакції студентів на нові соціальні ситуації, нові музичні твори (з індивідуального навчального плану або самостійно обрані), невідомі культурні впливи, що потребували від китайських студентів емоційної реакції та переживання від навіювання

незнайомими образно-емоційними характеристиками від звучання української музики.

На другому етапі, *активізації інтелектуально-творчої та виконавської ініціативи* пропонуємо використати доцільну музично-педагогічну свободу освітнього вибору та активну спрямованість діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва щодо навчального матеріалу (включаючи літературні та нотні зразки українського походження). Тому цей етап доцільніше спроектувати для формування таких компонентів: **інтелектуально-творчої активності** та **музично-пізнавальної зацікавленості**. Для успішного досягнення поставленої мети ми застосовували на цьому етапі такі **педагогічні умови**: активізації власної творчої ініціативи для участі в організації самостійної навчальної та концертної діяльності для набуття нових знань з історії та теорії музичної культури України, забезпечення їх засвоєння з подальшим самостійним використанням на практиці; також обов'язкове включення фортепіанних творів різної складності, стилістики та жанрів у робочі індивідуальні програми для їх опанування та застосування у власному виконанні (доступного з точки зору методичних і технологічних ускладнень, а також художніх особливостей) з українського музичного репертуару.

Такі педагогічні умови допоможуть виявленню та розкриттю цих двох компонентів: **інтелектуально-творчої активності** та **музично-пізнавальної зацікавленості**, сприятимуть збудженню зацікавленості щодо української національної музичної ідеї, сприйняття її та збагачення власних музично-творчих вподобань кожного майбутнього китайського фахівця.

На третьому етапі *проектування та продукування власної ініціативної діяльності* в нових умовах навчання та педагогічної взаємодії на основі набутих знань та досвіду самостійно створювати власні унікальні проекти та практично презентувати їх у майбутній самостійній практичній діяльності. На цьому етапі вважаємо логічним приділити особливу увагу формуванню таких визначених компонентів : **особистісного музично-адаптаційного** та

самостійно-продуктивного. На цьому етапі було використано такі **педагогічні умови:** застосування комплексу сучасних технічних, популярних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів); адаптація іноземних студентів у нових соціокультурних ситуаціях пізнання шедеврів світової фортепіанної літератури (класична музика, сучасні твори), а також створення педагогічних ситуацій підтримки інтуїтивних рішень іноземних студентів щодо опанування фортепіанних творів та їх власного творчого трактування.

За таких педагогічних умов передбачається стимулювання майбутніх учителів музики Китаю до самопізнання своїх відчуттів у процесі виконання музичних творів у незвичній обстановці, застосування різних вправ та тренінгів перед виходом на публіку. Заохочення до прийняття самостійних рішень відповідно власним досягненням, інтерпретаційним бажанням, а головне, з огляду на традиційне в китайській психології дослуховування до думки інших, сміливого втілення свої художніх задумів та практичної презентації своїх ідей.

Для наближення до вирішення поставленої мети, виконуючи поставлені завдання проаналізувати існуючий рівень сформованості музично-пізнавальної ініціативи в майбутніх учителів музики Китаю, було запропоновано методи дослідження та застосовані розроблені відповідні критерії оцінки та показники стосовно стану сформованості означеного феномена. Серед методів дослідження були застосовані методи анкетування, інтерв'ювання, тестування, аналізу способів навчання, тестування проявів самостійності у набутті необхідних здобутків, експертної оцінки незалежних суддів щодо результатів експериментальної діяльності учасників експериментальної роботи.

На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи передбачалось діагностування рівнів сформованості всіх означених елементів кожного з визначених компонентів музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики Китаю, для чого було використано указані

методи, які дали змогу скласти попереднє уявлення щодо рівня сформованості музично-пізнавальної ініціативи майбутніх фахівців педагогічних закладів.

Для оцінки діагностичних даних нами була застосована п'яти бальна шкала. За участю незалежних суддів, викладачів тих студентів, які брали участь у експериментальній роботі, та завдяки зусиллям експериментатора були виставлені оцінки після виконання кожного завдання, які відповідали якості їх виконання відповідно встановленим рівням сформованості музично-пізнавальної ініціативи студентів. Оцінки виставлялись у розроблені карти, підсумовувались та узагальнювались наприкінці кожного етапу.

Одним з методів діагностики стало проведення анкетування. Питання анкети згруповані у декілька блоків з метою:

- виявлення усвідомленості мотивації щодо необхідності прояву музично-пізнавальної ініціативи у навчанні та самостійній роботі студентів;
- винайдення власних якостей, що сприяли б розвитку ініціативності як особистісної якості;
- аналізу наявного прояву ініціативи у навчальній роботі.

Мета експериментальної роботи на даному констатувальному етапі – розкрити стан обраної проблеми у практиці підготовки майбутніх фахівців. Для досягнення цієї мети змістом головного завдання було запропонувати такий діагностично-дослідний проект, який відповідав би розробленим нами компонентам музично-педагогічної ініціативи. На першому етапі проекту студентам були запропоновані тестові завдання, проаналізовані відповіді та зроблений проміжний висновок для обрання подальшого шляху дослідження.

Так, перший блок тестових питань, запропонованих у анкеті, завдяки отриманим очікуваним відповідям допоміг зорієнтуватися в якості сформованості перших компонентів даного феномену. Визначаючи *усвідомленість мотивації* (перший компонент) щодо необхідності прояву музично-пізнавальної ініціативи у навчанні та самостійній роботі студентів і *сугестивно-емоційний* (другий компонент), ми встановили виявлену

достатню міру усвідомленості китайськими студентами їх фахових дій, її налагодженості на максимальне отримання знань щодо шедеврів української культури, вивчення культурних надбань української музичної спадщини. Зокрема це стосувалось українських фортепіанних творів, бажання іноземних студентів виконувати на фортепіано ту музичну літературу, яка їм подобається більше, або діяти за порадою викладачів та обирати твори разом з ними, що були доки їм ще невідомими, але визначались яскравою характерністю щодо фортепіанних стилів та жанрів.

Так, розкриваючи міру усвідомленості своїх мотивів стосовно проявів музично-пізнавальної ініціативи, китайські студенти висловлювали думки про «бажання розказати іншим, як я відчуваю музичний твір українського автора», або «хочеться заграти щось нове, що ніхто до мене ще не грав на фортепіано» та ін. Щодо сугестивно-емоційного компоненту, доцільно зауважити, що вказуючи на бажання слухати різну музику: сучасні твори європейської культури, американської, російської культури китайські студенти вважають, що їй «достатньо слухати наодинці та індивідуально переживати», «вслуховуватись у незвичні гармонічні звучання та мелодичні звороти». Багато респондентів охоче слухали класичну європейську музику різних стилів (віденських класиків, романтичні твори, твори імпресіоністів). Особливо подобалося їм слухати сучасну китайську музику, «слідкувати за перебігом навіюваних нею образів».

Діагностуючи другий блок відповідей, ми загострили увагу на наявності у респондентів двох інших компонентів, *інтелектуально-творчої активності* та *музично-пізнавальної зацікавленості* або їх складових елементів. У ході експерименту з'ясовано, що студенти з Китаю цікавляться музикою різних країн, вони із спеціальною зацікавленістю вслуховувались у музику Д. Шостаковича, С. Прокоф'єва, С. Рахманінова. Респонденти висловлювались про цю музику так: «Ця музика нам більше знайома, вона частіше звучить у Китаї, ніж фортепіанні та оркестрові твори інших композиторів». На жаль, серед опитуваних не було жодного студента, котрий

зацікавився б фортепіанними творами українських композиторів. Ми можемо це пояснити відсутністю музичної інформації у Китаї щодо музичної культури України. Цей прорахунок ми маємо виправити за рахунок розширення змісту навчальних дисциплін та зокрема, фортепіанної музичної літератури, що вивчається китайськими студентами в педагогічних вищих освітніх закладах України, в процесі експериментальної роботи з формування їх власної музично-пізнавальної ініціативи. Доречно зауважити, що в китайській соціокультурній політиці має місце спрямування слухацьких інтересів публіки на музичну культуру країн-сусідів Китаю (Кореї, Росії, Японії), крім, безумовно, власної культури. Цим ми можемо пояснити відсутність інтересу до української культури, у тому числі музичної, яка геополітично розташована віддалено від Китаю.

Для з'ясування інтелектуально-творчої активності майбутніх фахівців з Китаю, було запропоновано декілька питань, що розкривали б їх бажання або вміння створювати музику, розвивати власне музичне мислення, наміри та вміння підбирати на слух, намагатися адаптувати до своїх можливостей виконання на фортепіано різних музичних творів, грати по слуху теми з оркестрових творів, фрагментів оперних творів тощо. З'ясовано, що китайські студенти мало приділяють увагу створенню музичних композицій, невдало підбирають на слух та мало взагалі приділяють часу та уваги цьому виду творчої виконавської діяльності. Їх творчі вподобання більше зосереджуються на частому виконанні музичних фортепіанних творів малих форм, якщо навіть імпровізаційного характеру, то нескладних за формою, одноманітних за гармонічним складом та фактурою.

Ми пояснюємо це тим, що в китайській музичній культурі є свої традиції застосування фортепіано. З одного боку, це активне його використання в музично-театральних шоу. Але там цей інструмент виконує роль інструментального супроводу вокалістам, використовується у танцювальних епізодах та фрагментах театральних вистав. З другого боку, це – вихід окремих талановитих китайських майбутніх учителів музичного

мистецтва на широкий шлях конкурсних міжнародних змагань з метою демонстрації своїх професійних досягнень, що дещо відрізняється від мети музично-викладацької діяльності вчителя музики в школі. Тому указані компоненти було виявлено недостатньо сформованими, що спонукало до подальшої дослідницької роботи у її формувальній частині.

Третім блоком питань анкети ми з'ясували міру сформованості ще двох компонентів: *особистісної музичної адаптації та самотійно-продуктивного*. На питання анкети щодо бажання виконувати творчі завдання майже ніхто з респондентів не обрав відповідь «так». Ті студенти, які висловили бажання виконати творчі завдання, теж мали на увазі лише творчий підхід до виконання обраних творів на фортепіано, але майже ніхто не забажав створити власний акомпанемент до народної, наприклад, пісні (навіть китайської), підібрати акомпанемент до української пісні. Це теж має пояснення. У китайській культурі музичні інструменти використовувались для дублювання вокальної мелодії, тому відповідного досвіду з імпровізації або ж навіть підбору простого акомпанементу до мелодії у китайських майбутніх учителів музики немає.

Приємно, що багато китайських студентів дуже часто слухають класичну музику самотійно, і це прослуховування їм цікаво та приємно (69 відсотків опитаних респондентів). До того ж вони висловлюють власну ініціативу щодо вибору класичних творів, які хотіли б заграти на фортепіано та внести у свої навчальні програми (майже 72 % осіб).

Для нашого дослідження мало вирішальне значення, яким чином студенти адаптуються до нових умов під час звітних випробувань, виконуючи фортепіанні твори в академічних концертах та інших відкритих виступах. Для цього було проведено усне опитування. Багато студентів відповідали, що їм складніше виступати в нових умовах, а саме – іноземних навчальних закладах, виконувати фортепіанні у присутності та для незнайомих викладачів (86 % респондентів). Тому, ми, зважаючи на це, розробили методичну програму щодо виконання кожного твору, вивченого

самостійно, для невеликої аудиторії, перед декількома студентами в класі, що сприяло б адаптації майбутніх учителів як виконавців у нових соціальних умовах навчання в іншій країні.

З проведеної дослідно-діагностичної роботи ми робимо висновок, що третій блок відповідей на поставлені питання, засвідчив невпевненість у виконанні самостійних завдань, що знижує їх продуктивність, та низький рівень адаптації у нових умовах виконання музичних творів перед різною аудиторією (студентською та викладацькою). Загалом 72 % респондентів надали негативні відповіді на поставлені запитання.

Зауважимо, що відсоткове відношення відповідей на всі запитання анкети можуть не дорівнювати ста відсоткам, оскільки майже всі респонденти давали свої відповіді на декілька запитань, тому їх кількість може виходити за межі ста відсоткового бар'єру.

У результаті підрахунку позитивних та негативних проявів респондентів на діагностичному етапі, за результатами ранжування ми розподілили всіх респондентів умовно за рівнями прояву ініціативності таким чином. На вищому рівні опинилося 7 % респондентів, на середньому 13 % осіб, на низькому – майже 42 % студентів, на незадовільному – майже 38 % респондентів.

У цьому дослідно-діагностичному заході на констатувальному етапі одним із завдань було: запропонувати респондентам визначити свій рівень сформованості музично-педагогічної ініціативи після ознайомлення із змістом визначених нами рівнів. Цим заходом ми ставили на меті з'ясувати рівень самостійності майбутніх учителів музики Китаю, наявність позитивної рефлексії, намагання дати реальну оцінку своїм музично-виконавським можливостям та особистісним якостям.

Після рефлексії власних здобутків щодо музично-пізнавальної ініціативи, а також застосування нами бесіди із студентами було проаналізовано уявлення майбутніх учителів музики про можливість її прояву у навчальній та самостійній практичній роботі. Студенти самі

виставляли собі оцінки за наявний комплекс ініціативних якостей, після чого вони були залучені до сумарного результату кожного студента.

Після підрахунку отриманих результатів ми мали такі дані : на високий рівень сформованості музично-пізнавальної ініціативи себе поставили 4 % учасників експерименту, на середній – 39 %, на низький – 44 % та на незадовільний 13 % респондентів.

Для завершення діагностичного етапу було запропоновано творче завдання, у ході виконання якого студенти мали проявити активність та власну ініціативу. Ці характеристики притаманні шостому, *самостійно-продуктивному*, компоненту який ми спеціально виділили для додаткового діагностування як результуючого у нашому експерименті. Цим завданням ми ставили на меті з'ясувати, чи зможуть майбутні вчителі музики Китаю проявити ініціативу у виконанні незвичного для них завдання, оскільки від них вимагалось проявити власну ініціативу по двох напрямках – проявити сміливість у намірі виконувати завдання щодо незнайомої їм, хоча і нескладної мелодії, української пісні («Чом ти не прийшов, як зоря зійшла»), яка має коротку, часто повторювану мелодію й нескладну гармонію та спробувати підібрати акомпанемент, що є складним завданням для будь-кого з китайських студентів.

Підводячи підсумки після виконання цього завдання, можемо констатувати, що невелика кількість китайських студентів, лише 4 % осіб змогли зробити власний музичний проект та упоратись із цим завданням, підібрати акомпанемент для цієї пісні, цим самим проявити комплексно переважну більшість необхідних характеристик вищого рівня сформованості музично-пізнавальної ініціативи. Також невелика група респондентів виконала запропоноване завдання, намагаючись творчо підійти до винайдення декількох засобів музичної виразності (урізноманітнюючи гармонію, точно відтворивши мелодію незнайомої пісні і т. ін.), 20 % від загальної кількості респондентів. Переважна більшість (67 % осіб) виконали завдання спрощено, не проявили ініціативу у підборі засобів музичної

виразності (щодо гармонії, мелодичних підголосків тощо), а 9 % майбутніх учителів з Китаю взагалі не стали виконувати це завдання.

Згідно розробленої нами компонентної структури музично-пізнавальної ініціативи та відповідної низки критеріїв та їх показників для процесу поетапного формування обраного феномену встановлено чотири рівні ефективності досягнення поставленої мети, на кожному з яких майбутні вчителі музики розкрили певний ступінь сформованості власних практичних надбань. Ми свідомо визначили у своїй моделі чотири рівня, оскільки музично-пізнавальна ініціатива – складна категорія, яка формується з безпосереднім урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента, тому для ранжування досягнень студентів необхідно мати детальніший розбіг характерних особливостей ініціативних дій кожного.

Викладений зміст порівневих досягнень майбутніх учителів музики стосовно формування в них музично-пізнавальної ініціативи застосовувався у подальшому експериментальному дослідженні для різних його етапів в однаковій мірі для отримання вірогідних даних щодо подальшого проведення експерименту та перевірки його ефективності засобами математичної статистики. Оцінювання проводилось за 5 бальною шкалою за кожне завдання. За сумою балів визначались кінцеві позиції рейтингу за кожним компонентом та в їх сукупності для порівневого розподілу учасників експерименту. Для організації навчання майбутніх учителів музики (у тому числі із Китаю) змісту української фортепіанної музики, попереднього ознайомлення з нею, подальшого вивчення на заняттях з фортепіано та перевірки здобутків досліджуваних було запропоновано низку фортепіанних творів українських композиторів, серед них: М.Жданов. Прелюд; М. Скорик. Партита; Л. Ревуцький. Пісня; В. Косенко. Сюїта в стилі старовинних танців; Й.Беркович. Ліричні п'єси; В.Подвала. Прелюдія та фуга; М.Лисенко. Елегія та ін. Ці твори обрані за такою логікою: в них розкриті характеристики різних музичних стилістичних спрямувань та різні рівні складності для опанування китайськими студентами.

Вищого рівня сформованості музично-пізнавальної ініціативи досягли студенти, які по всіх указаних шести компонентах у сумі отримали високий оцінний бал (5-4 б. за кожний) та продемонстрували такі досягнення: здатність самостійно вирішувати, яку невідому музику навчаючої держави виконувати на фортепіано; знання популярних українських фортепіанних творів та декількох виконавців; здатність демонструвати адекватну художньо-емоційну реакцію на звучання невідомих фортепіанних творів для виконання; у опанованій фортепіанній музиці уміння пропонувати власну емоційну драматургію, яка співпадає зі стилем та образно-емоційним змістом або зафіксованою у назві програмного твору, що запропонований для вивчення. На цьому рівні майбутні учителі музичного мистецтва активно із зацікавленням здобувають інформацію, відшукуючи самостійно нотний матеріал у нотній бібліотеці, Інтернеті, у бібліотеках друзів або викладачів фортепіано, ініціюють власні пропозиції щодо інтерпретаційних орієнтирів, пропонують різні елементи власної інтерпретації (темп, тембр, динаміка, аплікатура, артикуляція), надаючи різні варіанти їх співставлення. Без активної допомоги викладачів демонструють уміння адаптуватись у нових умовах виконання, освітніх ситуаціях, самостійно справляються зі хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу та уміють адаптувати власний виконавський досвід до нових сталевих (художніх) орієнтирів. Надають вірну характеристику музичним творам різних стилістичних спрямувань. На протязі навчання в університеті навчилися виконувати п'ять творів різних авторів (список надається викладачем) та п'ять обраних для ознайомлення самостійно.

Середнього рівня сформованості музично-пізнавальної ініціативи досягли ті студенти, які в сумі мали високі та середні оцінки (4-3 б. за кожний) якнайменш по п'яти компонентах та проявили такі досягнення : під керівництвом викладача та іноді самостійно вирішували, яку невідому музику навчаючої держави виконувати на фортепіано; знають деякі з популярних українських фортепіанних творів та декількох виконавців;

демонструють адекватну художньо-емоційну реакцію на звучання невідомих фортепіанних творів для виконання; в опанованій фортепіанній музиці частково пропонують власну емоційну драматургію у обговоренні з викладачем, яка співпадає з образно-емоційним змістом або зафіксованою у назві програми твору, запропонованого для опанування. Здобувають необхідну музичну інформацію, відшуковуючи нотний матеріал в нотній бібліотеці, Інтернеті, у бібліотеках друзів або викладачів фортепіано, ініціюють окремі власні інтерпретаційні пропозиції та елементи власної інтерпретації (вибірково – темп, тембр, динаміка, аплікатура, артикуляція), пропонуючи різні варіанти їх співставлення. Намагаються без допомоги викладачів демонструвати вміння адаптуватись у нових умовах виконання, освітніх ситуаціях, самостійно справляються зі хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу та вміють адаптувати власний виконавський досвід до нових стильових (художніх) орієнтирів. Надають вірну характеристику музичним творам різних стилістичних спрямувань. На протязі навчання в університеті навчилися виконувати чотири-п'ять творів різних авторів (список надається викладачем) та чотири, обрані для ознайомлення самостійно.

Низького рівня сформованості музично-пізнавальної ініціативи досягли ті студенти, які в сумі мали середні та низькі оцінки (3-2 б. за кожний) якнайменш по чотирьох компонентах та проявили такі здобутки : під керівництвом викладача вирішують, яку невідому музику навчаючої держави виконувати на фортепіано; знають один-два з числа популярних українських фортепіанних творів і демонструють схожу з традиційною художньо-емоційною реакцію на звучання невідомих фортепіанних творів; у опанованій фортепіанній музиці пропонують деякі елементи власного емоційного відгуку у обговоренні з викладачем, яка співпадає з образно-емоційним змістом або зафіксованою у назві програми. Користуючись допомогою викладача знаходять музичну інформацію нотній бібліотеці, Інтернеті, у бібліотеках друзів, несміливо ініціюють окремі інтерпретаційні

пропозиції (іноді за пропозицією однокурсників), рідко пропонують елементи інтерпретації (деякі з них: темп, тембр, динаміка, аплікатура, артикуляція), без варіантів їх співставлення. За допомогою викладачів намагаються адаптуватись та справлятися зі хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу, у нових умовах виконання та навчання, намагаються пристосувати свій попередній виконавський досвід до нових творчих завдань. Відшукують у діалозі з викладачем характеристику музичним творам різних стилістичних спрямувань. За час навчання в університеті навчилися виконувати два твори різних авторів (список надається викладачем) та один, обраний для ознайомлення самостійно.

Незадовільного рівня сформованості музично-пізнавальної ініціативи досягли ті студенти, які в сумі мали низькі оцінки (2-1 б. за кожний) якнайменш за трьома компонентами та проявили такі уміння: під безпосереднім впливом викладача вирішують, яку невідому музику навчальної держави вивчати на фортепіано; не знають популярних українських фортепіанних творів; не адекватно реагують на звучання невідомих фортепіанних творів; у фортепіанній музиці, яку вивчають, обговорюють з педагогом або однокурсниками елементи можливого емоційного відгуку, відповідного образно-емоційному змісту твору або зафіксованого у назві. Разом з викладачем за необхідності знаходять музичну інформацію у нотній бібліотеці, Інтернеті, не ініціюють інтерпретаційні пропозиції, а виконують завдання викладача, повторюючи інтерпретаційні задумки та завдання педагога, без варіантів їх співставлення. Без допомоги викладачів майже не справляються із необхідністю адаптуватись перед та під час академічного виступу, слабо піддаються зняттю хвилювання у нових умовах виконання та навчання, мають незначний попередній виконавський досвід. У діалозі з викладачем знаходять характеристику основним образам різних музичних творів різних: За час навчання в університеті навчилися виконувати один твір (список пропонується викладачем).

Після підрахунку отриманих даних та виведення середньої арифметичної по всіх показниках ми отримали такі результати констатувального етапу дослідницької роботи. На вищому рівні опинились 5 % осіб, на середньому – 24 %, на низькому рівні – 51 % осіб, на незадовільному – 20% студентів. Підсумовуючі результати діагностичного етапу було висвітлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Загальні результати діагностичного зрізу стану сформованості музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики

Дослідно- діагностуючі заходи	Вищий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Незадовільний рівень	
	Особи	%	Особи	%	Особи	%	Особи	%
Кількість респондентів								
1 завдання								
Ранжування після анкетування	24	6,9%	45	13,0%	146	42,1%	132	38,0%
2 завдання								
Самооцінка	14	4,0%	135	38,9%	153	44,1%	45	13,0%
3 завдання								
Творче завдання	14	4,0%	69	19,9%	232	66,9%	32	9,2%
Середнє арифметичне	17	4,9%	83	23,9%	177	51,0%	70	20,2%

Узагальнене відображення відповідних результатів за середнім арифметичним надаємо у гістограмі.

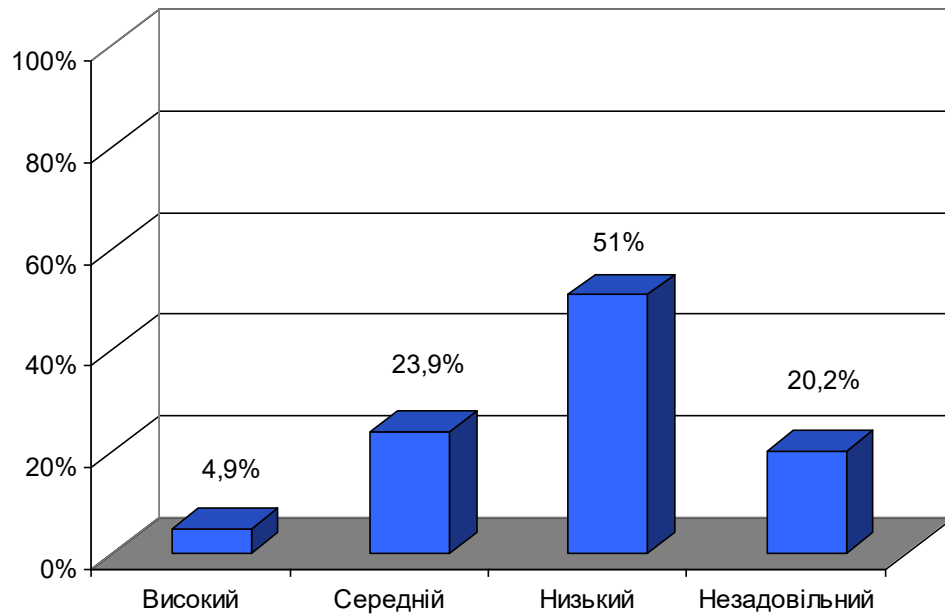


Рис. 3.1. Гістограма узагальнених результатів сформованості музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики

За результатами аналізу дослідно-діагностичного зрізу нами встановлено, що група респондентів (студентів, у т. ч. з Китаю, які навчаються в Україні) розподілилась за визначеними рівнями сформованості музично-пізнавальної ініціативи за показниками з різних діагностичних заходів по-різному. На вищому рівні опинилась майже однакова кількість респондентів по всіх запропонованих заходах. На середньому – кількість студентів спостерігається з великою розбіжністю по різних заходах, що пояснюється нами високою самооцінкою китайських студентів щодо власної пізнавальної ініціативи, яку ми вбачаємо як результат їх недостатньої усвідомленості цього феномену та власних можливостей. Це, на наш погляд, буде потребувати серйозної формувальної роботи. Також велика розбіжність у результатах була зафіксована у визначенні незадовільного рівня у процесі виконання підсумкового практичного завдання, що означає недостатнє врахування своїх фахових можливостей проти власних уявних.

Дослідно-діагностичний експеримент на констатувальному етапі дав можливість усвідомити стан сформованості музично-педагогічної ініціативи майбутніх учителів музики (у тому числі з Китаю) та спроектувати здійснення наступного, формувального етапу експериментальної роботи, результати якого будуть представлені у наступному підрозділі.

3.2. Поетапне впровадження експериментальної методики формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики та перевірка її ефективності

Формувальний експеримент проводився із майбутніми вчителями музики (у т. ч. числі з Китаю) у природних умовах навчального процесу 2012-2014 рр. Інституту мистецтв НПУ ім. М.П. Драгоманова та ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса). До експериментальної групи було обрано 65 осіб, 67 осіб – до контрольної групи.

До вищого рівня сформованості музично-пізнавальної ініціативи майбутні вчителі музики у процесі дослідної діяльності засобами запропонованої методики проходили три етапи. На кожному з них було визначено відповідний компонент або декілька з них для проведення формувальної роботи.

Необхідно зазначити, що приділяючи спеціальну увагу конкретним компонентам, ми враховували досягнення студентів по всіх компонентах, які формуються, долучаючи ці досягнення кожного до загального результату.

Застосовуючи відповідні до мети формувального етапу низки методів або окремі конкретні методи, ми виокремили загальний об'єднуючий, формотворчий *метод – самостійно-відтворювальний* – зміст та характер спрямування якого – розкриття вільної особистості майбутнього вчителя (в межах етичного прояву), усвідомлено вмотивованої на творчий, неповторний

продукт ініціативного суб'єкта навчання та самостійної практичної діяльності.

Зазначимо, що на діагностично-дослідному етапі експерименту було виявлено задовільний рівень сформованості усвідомлено-мотиваційного компонента, що дало нам підстави для уявного фіксування цього компоненту як достатнього на початок експериментальної роботи. Тому, на першому етапі формувального експерименту і у подальшій дослідній роботі цей компонент сприймається нами як наскрізний, не випадає із науково-методичної уваги і постійно стимулюється у змісті всіх формуючих завдань стосовно музично-педагогічної ініціативи та її активізації у китайських студентів.

Так, *перший етап, навчально-пізнавальної самовизначеності, формувального експерименту* проходив у 2012-2013 рр. навчальному році зі студентами III-V курсів (у т. ч. китайськими). На ньому спеціальна увага приділялась таким трьом структурним *компонентам – усвідомлено-мотиваційному, сугестивно-емоційному та інтелектуально-творчій активності.*

На цьому (першому) етапі активно застосовувались такі **методи:** самостійного пошуку музичної інформації, усвідомлення доцільності саме такого добору в загальному інформаційному потоці, аналізу цієї інформації щодо її змісту, (ескізного відтворення у фортепіанних творах українських стильових алюзій), художньо-образного моделювання, «музично-синонімічного» порівняння (використання музичних творів відповідної стилістики із власної фортепіанної програми та програми однокласників), *адекватної сугестії* (відповідної емоційному навіюванню при прослуховуванні оригінальних творів Йоганна Себастьяна Баха, Вольфганга Амадея Моцарта, Людвіга ван Бетховена, Роберта Шумана, Фрідеріка Шопена та їх композиторські стилістичні інтерпретації), сміливий, активний прояв власної сугестії (навіювання) від незнайомої музичної літератури.

Метою даного етапу було ознайомлення майбутніх учителів музики з інформацією про сутність та зміст визначеного феномену, існуючими методиками, спонукання до усвідомлення необхідності ініціативно діяти під час навчання, сміливо розкриваючи свої творчі можливості. На даному етапі була обрана культурно-освітня діяльність, набуття впевненості кожного у необхідності та можливості досягнення цікавої навчальної мети.

Таким чином, успішна діяльність щодо оволодіння (музично-сміслова подібність) української фортепіанної музики були основними у формуванні музично-пізнавальної ініціативи та опосередковано показниками якісного оволодіння змістом першого етапу. Нагадаємо що наскрізним методом застосовано **самостійно-відтворювальний метод**.

На цьому, першому етапі експериментальної роботи застосовувались такі розглянуті *педагогічні умови*, які забезпечували спонукання викладачами вмотивованого усвідомлення аксіології культурних надбань різних країн в умовах глобалізації світового культурного середовища; застосування комплексу сучасних технічних, популярних засобів здобуття музичної інформації (мультімедіа, аудіо-,відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів), допомогу в адаптації іноземних студентів у нових соціокультурних ситуаціях щодо пізнання шедеврів світової фортепіанної літератури (класична музика, сучасні твори, у т. ч. заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору музичного матеріалу для його самостійного вивчення, засвоєння та виконання, шляхів адаптації до використання у іншому соціально-культурному середовищі).

Для експериментальної групи майбутніх учителів музики кожне із завдань супроводжувалось теоретичними поясненнями з боку експериментатора, наведеннями відповідних асоціацій, власним програванням на роялі більшої кількості музичних творів, від тієї кількості, яка характеризувалась та виконувалась учасниками експерименту; додавання для прослуховування музичних творів (у т. ч. українських) для занурення у сугестивні відчуття. Тому, у процесі експериментальної роботи ці студенти

знаходились у запропонованих педагогічних умовах, що сприяло ефективності очікуваного результату формування музично-педагогічної ініціативи майбутніх учителів музичного мистецтва.

З метою формування сугестивно-емоційного компоненту та інтелектуально-творчої активності було запропоновано таке завдання: виконати ескізно декілька п'єс із збірника «Музичні портрети» молодшої української композиторки О.В. Спіліоті – їх назви : «Йоган», «Вольфганг», «Людвіг», «Роберт», «Фрідерік». Ці п'єси яскраво музично-стилістичні, вони відображають художньо-стилістичний образ конкретного композитора, яких музиканти знають, оскільки багато виконують їх фортепіанних творів. Опанувавши ці п'єси ескізно китайські студенти повинні знайти у своїй програмі відповідні фортепіанні твори тих композиторів, чії портрети «намалювала» в звуках Олена Володимирівна Спіліоті. Для китайських студентів це дуже складне завдання, оскільки для них невідома ця музика, вона вимагала ініціативного підходу для винайдення відповідних означень стилістиці творів, а точніше, обраних композиторів, фортепіанних п'єс із відомих їм творів І.С. Баха, В.А. Моцарта, Людвіг ван Бетховена, Роберта Шумана, Фредеріка Шопена. Це завдання потребувало активного емоційного включення, особливо майбутніх учителів музики Китаю.

Запропоноване завдання викликало зацікавленість у студентів, сприяло усвідомленню мотивації щодо винайдення та виконання нової музичної фортепіанної літератури, спонукало до інтелектуально-творчої активності, сприяло пошуку нових творів українських авторів для виконання.

Виконання цього завдання було оцінено за кількістю та якістю виконання вірно відшуканих музичних творів. Кожний з учасників експерименту від своїх педагогів отримував від одного до трьох балів. У результаті цього оцінювання студенти поповнили свої кількісні показники, які наприкінці експерименту склалися у загальний обсяг отриманих балів.

Другим завданням кожному учаснику було запропоновано створити самостійно щоденник сугестивно-емоційних вражень від прослуханих

музичних творів українських композиторів у виконанні викладача-експериментатора, обмінятися з іншими студентами своїми враженнями та порівняти їх (кількість співпадань – визначали кількість балів за це завдання).

Така методика формування адекватної сугестії сприяла прояву та художньо-емоційній визначеності чуттєво-емоційних реакцій кожного студента, навіть уразі невпевненості у своїх відчуттях щодо художньо-образної стилістики запропонованих фортепіанних творів та сприяла впевненості кожного у своїх можливостях, що необхідно для прояву ініціативи у будь-якій навчальній та виконавській діяльності.

Третім завданням стосовно виокремлених компонентів, інтелектуально-творчої активності та сугестивно-емоційного, для формування на першому етапі було – пропозиція проявити ініціативу у винайденні схожих із українськими (наприклад, М.Лисенко «Елегія», Й.Жданов «Прелюд», Л.Ревуцький «Пісня») за музично-образною сугестією фортепіанних або інші музичних творів китайських композиторів.

Було запропоновано винайти не менше трьох прикладів. Кількість підібраних творів відповідала кількості зароблених балів, які враховувались простим додаванням до попередньо отриманих балів кожним учасником експерименту.

Це завдання формувального експерименту позитивно впливало на виконання подальших завдань стосовно музично-пізнавальної зацікавленості та особистісного музично-адаптаційного компонента, які стали безпосереднім предметом наступного, другого етапу формувального експерименту. Запропоновані завдання виконувались під контролем викладачів з фортепіано, а виконання та результати другого завдання були проаналізовані та зафіксовані дисертантом, організатором експериментальної роботи.

Матеріалом для оцінювання стала загальна кількість балів, яку набрав кожний учасник експериментальної групи по трьох запропонованих на цьому етапі завданнях.

Що стосується контрольної групи, то ці студенти отримували знання у звичайних умовах навчання, зміст якого був передбачений існуючими навчальними планами, тому не мали можливості отримувати збагачену експериментальними ідеями та змістом музично-пізнавальну інформацію та додаткові шляхи розвитку власних інтелектуально-творчих можливостей. Це мало відбитись на результатах підсумкового зрізу.

Схематичне зображення змісту формульної роботи першого етапу відображено на рисунку 3.2.

У таблиці 3.2. подано результати дослідно-експериментальної роботи після першого етапу дослідження, в якому перевага віддавалась першим трьом компонентам: усвідомлено-мотиваційному, сугестивно-емоційному та інтелектуально-творчому.

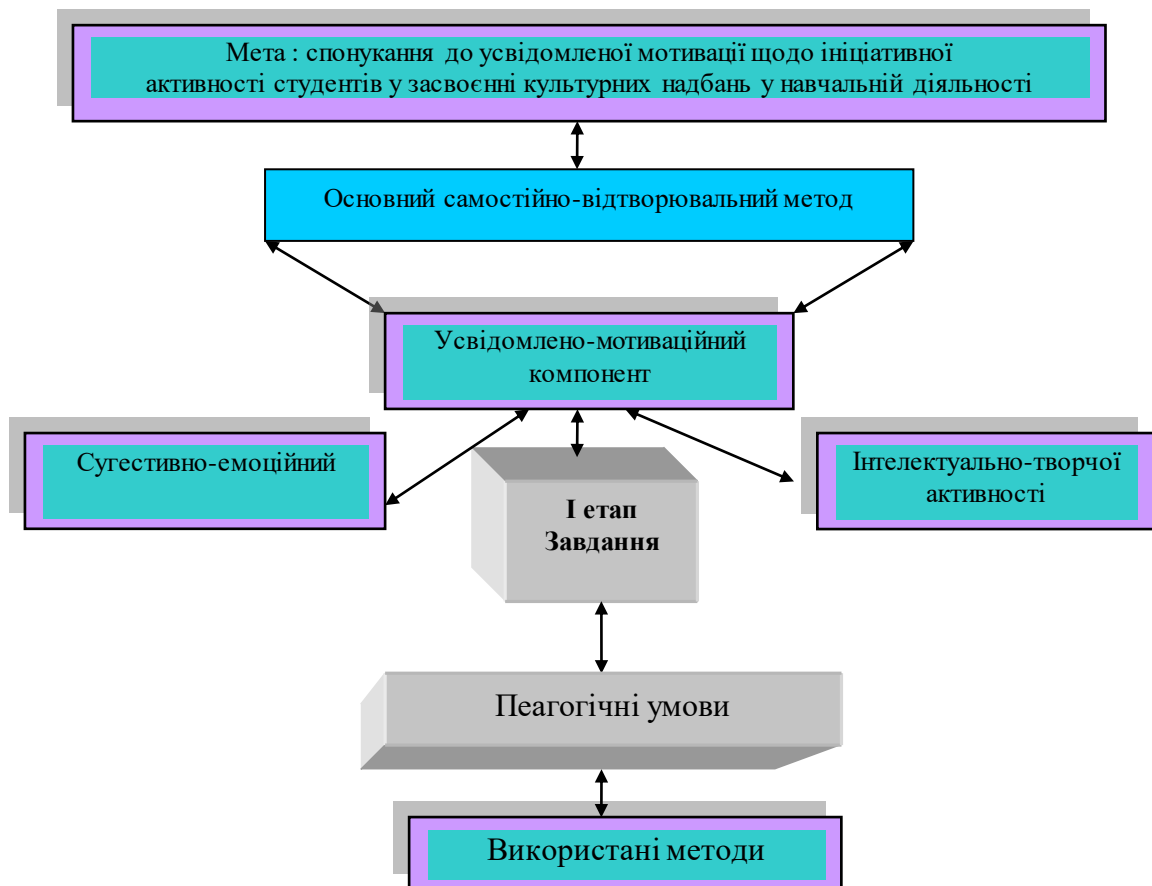


Рис. 3.2. Зміст роботи першого етапу формульного експерименту

Цифрові дані для порівняння подані у відсотках та балах по трьох видах формувальних завдань (сумарно), які були запропоновані на цьому етапі експерименту та розподілені по рівнях засобом ранжування. Максимальний бал дорівнював 9 б., мінімальний 2 б. Таким чином : 8-9 бб. – вищий рівень, 6-7 бб. – середній, 4-5 бб.– низький та 2-3 бб. – незадовільний.

Таблиця 3.2.

Результати (рівні сформованості) дослідно-експериментальної роботи наприкінці першого етапу (експериментальної та контрольної груп)

Групи	Експериментальна (ЕГ) 65 осіб.				Контрольна (КГ) 67 осіб			
	Високий	Середній	Низький	Незадовільний	Високий	Середній	Низький	Незадовільний
Особи	29	23	7	6	7	8	31	21
Відсотки	44,6 %	35,4 %	10,8 %	9,2 %	10,4 %	11,9 %	46,3 %	31,3 %

Ми спостерігали великий розрив сумарних результатів між різними рівнями сформованості музично-пізнавальної ініціативи по перших трьох компонентах у досліджуваних студентів експериментальної групи (результати кращі) та контрольної групи (результати гірші). Такий результат ми пояснюємо ефективним впливом запропонованих методів формування та усвідомленою вмотивованістю й зацікавленістю студентів дослідною роботою та майбутнім застосуванням отриманих результатів.

Для більшої наочності отримані дані були зафіксовані у гістограмі.

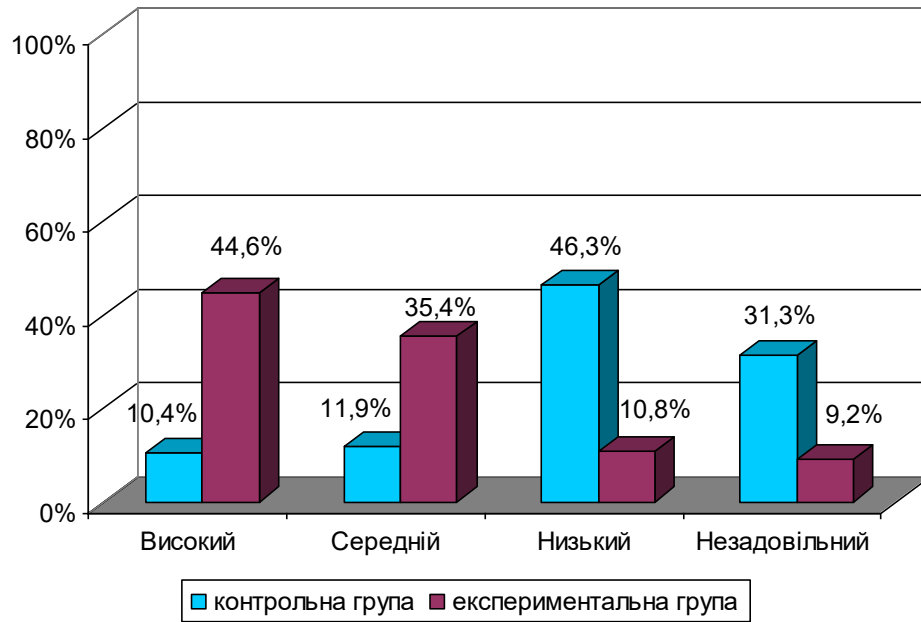


Рис. 3.3. Гістограма рівнів сформованості музично-пізнавальної ініціативи наприкінці першого етапу формувального експерименту.

Метою другого етапу було спрямувати досліджуваним свої зусилля на самоорганізацію власних психологічних можливостей, рефлексію для підвищення психологічної стійкості у подоланні складних ситуацій виконавської та пізнавальної активності.

На другому етапі (який відбувався у другому семестрі 2013-2014 рр.) формувального експерименту, *активізації інтелектуально-творчої та виконавської ініціативи*, приділялась особлива увага таким **компонентам** – **інтелектуально-творчої активності, музично-пізнавальної зацікавленості та особистісно-музичної адаптації**. Для цього були застосовані два блоки навчальних заходів. Перший блок – психолого-адаптаційних заходів та другий блок музично-виконавських заходів.

До першого блоку, психолого-адаптаційного, були залучені: а) тест соціально-психологічної адаптації стосовно формування особистісного **музично-адаптаційного компоненту**, якому було приділено особливу увагу з психологічної точки зору, оскільки цей компонент важливий для музичного виконавця, у тому числі майбутнього вчителя музики, та завжди є доцільним у формуванні цілісної особистості вчителя-музиканта; б) комплекс завдань зі

психотренінгу (методичні рекомендації); в) повторний контрольний тест із соціально-психологічної адаптації.

Стосовно другого блоку формувальних заходів, то ми продовжили формування *компонентів інтелектуально-творчої активності та музично-пізнавальної зацікавленості*. Для другого компоненту був застосований такий комплекс заходів: а) виконання музичних творів на фортепіано українських композиторів; б) складання «Інтернет портретів видатних музикантів»; в) створення проекту фрагменту уроку та інші.

Для забезпечення ефективності процесу формування застосовувались адекватні **методи** формування: *метод* самооцінної діяльності, *метод* створення елементів продуктивної творчої діяльності, *метод* застосування психологічних тестів, *метод* ознайомлення з психологічними тренінгами та практичне їх застосування; *метод* «перехресного» фіксування досягнень з психологічного тестування; *метод* соціально-адаптованої рефлексії та інші.

Формування цих компонентів музично-пізнавальної ініціативи відбувались у таких, відповідних цим компонентам, педагогічних умовах: активізація власної творчої ініціативи щодо участі в організації самостійної навчальної та концертної діяльності; створення підтримки інтуїтивних рішень та запровадження інтуїтивного шляху власного відбору навчального матеріалу для самостійного його вивчення, засвоєння та виконання, що сприяло ефективності сформованості першого, усвідомлено-мотиваційного, компоненту, та дало науково-теоретичний ґрунт для методичних прийомів.

Першим формувальним заходом (а) для експериментальної роботи було обрано методику діагностики К. Роджерса та Р. Даймонда, за допомогою якого встановлювалася міра власної рефлексії результату адаптації з наступною перевіркою за критерієм сформованого особистісного музично-адаптаційного компоненту.

Зауважимо, що обрана методика містить велику кількість висловлювань (101) про людину, її образ життя, мислення, відчуття, стиль поведінки, серед яких кожний конкретний учасник формувального

експерименту повинен винайти відповідні до нашого критерію, тобто співставити себе із запропонованими у тесті висловлюваннями, відрефлексувати власні дії. Для цього учасникам було схарактеризовано зміст перевірки, вони були ознайомлені із шкалою відповідей, проаналізовано та запропоновано хід дій кожного, після чого було проведено тестування.

Необхідно відмітити, що зі всієї кількості висловлювань нами для оцінки були виокремлені саме ті, які безпосередньо торкаються нашої проблеми, а саме: адаптивності (перший блок висловлювань) та дезадаптивності (другий блок висловлювань).

Зауважимо, що на попередньому, констатувальному етапі, було визначено, що, наприклад, китайські студенти, визначаючи власні здібності щодо можливості виступати перед аудиторією в іншій країні, виконувати фортепіанні твори у незнайомих соціальних умовах, перед незнайомими викладачами, виявили свою неспроможність вільно відчувати себе, висловлювати свої ідеї, у тому числі, музичні під час виконання фортепіанних творів, в нових незнайомих соціальних умовах, тому було обрано цей вид психологічного тренування за допомогою тестового завдання, яке буде перевірено у подальшому експерименті після запропонованих заходів нашої методики покращення власного самопочуття в іноземному навчальному закладі та у незнайомій обстановці публічного виступу.

Кожний з опитуваних заповнили бланки відповідей і продемонстрували 31 (а) відповідь адаптаційного спрямування та 34 (б) відповіді, що відобразили їх дезадаптаційні можливості, які стали основою для статистичних підрахунків (з усієї кількості тестових питань цього циклу). Для наочності наведемо фрагменти тестових відповідей учасників експериментальної групи.

Показники тестових завдань відповідно до критерію міри рефлексії результату власної адаптації учасників експериментальної групи ЕГ

№	Адаптивність	Норми	Неадаптивність	Норми
п/п	(a)		(b)	
(65 осіб)	4,5,9,15,19,22,26, 27,29,33,35,37,41, 44,47,51,53,55,61, 63,67,72,74,75,78, 80,88,91,94,96,97,98		2,6,7,13,16,18,25, 28,32,36,38,40,42, 43,49,50,54,56,59, 60,62,64,68,71,73, 76,77,83,84,86,90, 95,99,100	
1. Я.Ц.	59	68-136	97	68-136
2. Ф.Ч.	54	68-136	129	68-136
3. Ц.С.	79	68-136	89	68-136
.....	68-136
4. Ц.С.	91	68-136	79	68-136
5. Х.Д.	67	68-136	119	68-136
6. Ч.Д.	88	68-136	85	68-136

За допомогою інтегральних показників було зроблено підрахунки результатів тестування по кожному з учасників за відповідною формулою :

$$A = \frac{a}{a+b} \cdot 100\% , \text{ де } a - \text{ скорочений вигляд ознаки адаптивності, } b - \text{ не}$$

адаптивності. За середнім арифметичним сумарних балів було обчислено Kf A =47,7%, та Kf B=52,3%. (RF адаптивності – менше RF неадаптивності).

У результаті проведеного експериментального дослідження з функціонування особистісного музично-адаптаційного компоненту було виявлено, що рівень прояву адаптації знаходиться в межах між «нижче норми» у адаптаційній її складовій, до «норма» (у середній її кількісній шкалі), якщо мова йде про не адаптаційну складову, що експериментальна група демонструє загалом занижений рівень адаптаційних можливостей за нашим критерієм, мірою власної рефлексії як результату адаптації.

Цей висновок спонукає до подальшої експериментальної програми, за якою виникає необхідність спрямувати увагу та власні зусилля наших учасників експериментальної групи до підвищення рівня адаптації.

Наступний захід (б) психотренінг (методичні рекомендації) було запропоновано студентам за особистісним музично-адаптаційним критерієм для унормованості рівня психологічної стійкості провести психотренінг для підвищення рівня адаптованості, який конче необхідний в умовах активної виконавської діяльності майбутніх учителів музики. Опосередковано цей психотренінг мав вплив на формування особистісного музично-адаптаційного компоненту.

Так, кожному студенту був продемонстрований психотренінговий матеріал з попереднім теоретичним ознайомленням з його сутністю (методичні рекомендації). Ми запропонували використовувати психотренінгові вправи, які стали традиційними у відповідних видах творчої діяльності. Допомагаючи студентам у цій справі педагоги розповідають про різні власні суб'єктивні відчуття, що сприяє отриманню студентами узагальнених порад стосовно усвідомлення різних психологічних

ускладнень, але без урахування індивідуальних особливостей кожної особистості.

Відповідні програми необхідно було скласти учасникам експериментальної групи самим, оскільки ми мали на меті продовжити формувальний експеримент за ведучим принципом – самостійного врегулювання власних можливостей в умовах педагогічної підтримки.

Для розвитку творчої адаптації майбутніх учителів музики до відкритих виступів був запропонований можливий психотренінговий матеріал, за допомогою якого майбутній учитель музики мав можливість настроюватись на концертний виступ, знімати зайве хвилювання тощо на основі якого кожний учасник експерименту мав створити власну програму.

Аналіз науково-теоретичної літератури та сучасних досліджень довів необхідність розробки відповідних педагогічних технологій, які у процесі фортепіанної підготовки сприяють збагаченню учасників експерименту творчим досвідом, що вимагає пошук спеціальних умов творчої адаптації майбутніх учителів музики до виконавської діяльності, під час навчального виконання музичних творів, у тому числі перед шкільною аудиторією. Учасники формувального експерименту були ознайомлені з наступним матеріалом, який ми його подаємо у якості компактних методичних рекомендацій.

Проблема адаптації музиканта-виконавця до публічного виступу дуже важлива у музично-виконавському процесі, яку багато музикантів пов'язують із хвилюванням, яке, на їх думку посилюється від неякісного вивчення твору. Ми погоджуємось із цим зауваженням, однак сценічний стан музиканта залежить не тільки від міри вивченості музичного тексту. Навіть за умов продуманості всіх деталей виступу на естраді майбутній учитель музики часто втрачає контроль над собою, здатність до саморегуляції, що заважає йому успішно реалізовувати власні художні завдання. Це – негативний фактор, який затримує процес становлення творчої адаптації майбутніх учителів музики.

Найбільш характерними шляхами формування адаптаційних можливостей залишаються емпіричні пошуки засобів психотренувальних дій перед публічним виступом.

Надаючи студентам певних порад ми виходили з того, що формування творчої адаптації майбутнього учителя музики до публічного виступу може бути наслідком особливостей його нервової системи, тому тим, хто страждає від проявів естрадного хвилювання, ми радим звернути увагу на аутосугестивні вправи, які запозичені із спортивної психології.

Оскільки є зв'язок між результатами спостережень спортивних на музичних психологів, доцільно звернути увагу на можливість запозичення деяких елементів психотренінгу. Передстартові реакції спортсмена, як зазначається у відповідній літературі, проявляються в трьох основних стадіях, яку назвали “бойова готовність”, “передстартова лихоманка” та “передстартова апатія”. Оскільки хвилювання музиканта-виконавця під час виступу на сцені теж проходить, як правило, на тлі фізіологічних процесів, які мають схожі характеристики з однією з означених стадій. Таким чином, почуття афективного творчого стану під час відмінного публічного виконання фортепіанних творів кожним студентом супроводжується такими змінами в його організмі, які характерні спортсмену в стадії “бойової готовності”. У цій стадії значно збільшується швидкість реакцій, загострюються думки та уважність, підвищується рівень завадостійкості та адаптаційних можливостей учасників експерименту [112].

Відчуття занепокоєння, яке знайоме багатьом піаністам під час виходу на сцену, супроводжується, як відомо з теорії психології, змінами в людині, які характерні для “передстартової лихоманки”. Гальмівні процеси, які відбуваються в корі головного мозку не можуть стримувати збудження, виконавець демонструє метушливу поведінку, сильно розпорошується увага, рівень завадостійкості та адаптаційних можливостей учасників експерименту знижується, афективне напруження зростає і, як правило, не відповідає умовам концертної ситуації.

Іноді музикант-виконавець скаржиться, що у нього пропало бажання до творчості, що все йому стало байдужим і хочеться залишитися у спокої. Така форма сценічного хвилювання має схожі риси зі станом “передстартової апатії”. Гальмуючі процеси в корі головного мозку превалюють над збудженням, відчувається небажання діяти, реакції уповільнюються, рівень завадостійкості і адаптивних можливостей знижується, емоційне збудження невелике.

Із зазначеного можна зробити висновки, що передстартове хвилювання спортсмена і сценічне хвилювання майбутнього вчителя музики, який часто має виконувати музичні твори перед учнівською аудиторією, мають багато схожих елементів. Однак, такі, навіть спільні реакції, не можна безпосередньо переносити на глибинні особливості музичної творчої адаптації, навіть перевірені досвідом загально фізичні вправи не можуть повністю задовольнити художні потреби музиканта та сприяти високому художньому результату. Рекомендації спортивних психологів не доцільно бездумно використовувати у музично-виконавській творчості, оскільки вони не здатні стимулювати виконавську фантазію, темброво-слухові або образні уявлення, не загострюють музичне мислення, не допомагають музиканту відчувати стани творчого натхнення. Майбутньому учителю музики необхідно набувати стійкості до тих психічних проблем, які характерні музично-виконавській діяльності в цілому. Перед виходом на естраду майбутньому учителю музики корисніше методом аутосугестії «переконувати» себе щодо власного бажання добре виступити перед публікою (наприклад, із відповідей учасників експериментальної групи дізнаємось: “я дуже хочу познайомити публіку із своїм проектом виконання”), щоб замінити зайві негативні думки і навіювати позитивні доцільніші перед виходом на сцену.

Спираючись на цю думку, розкриємо наступний шлях розвитку творчої адаптації майбутніх учителів музики, пов’язаний із сценічним хвилюванням. Відомий музикант-виконавець Д. Благой впевнений, що особливості будь-

якого сценічного стану детермінуються не стільки властивостями нервової системи, скільки інтелектуально-творчими якостями особи. На його думку, основні “ліки” від згубних наслідків шкідливих форм естрадного хвилювання пов’язані із “захопленістю, всеохоплюючими музичними образами, безперестанним відкриттям всього прекрасного, що міститься у творі”, любов’ю до кожної його деталі, пристрасстю, з якою виконавець прагне виявити все у реальному звучанні, з усвідомленням величчї музики, значущості її творця, у схилянні перед цією величчю [16, с. 64 – 66].

Безумовно, захопленість художніми образами позитивно впливає на особливості сценічного стану. Але прихильність перед музичними шедеврами не може звільнити виконавця від сумнівів щодо власного їх виконання. Захоплення особистістю композитора, його музичними творами не завжди усуває страх перед можливою помилкою у виконанні (у нашому випадку на роялі). Деколи складно пояснити, яким чином демонструвати на сцені захопленість музичними шедеврами тому, хто не може зосередитись на виконавському процесі із-за шкідливого естрадного хвилювання.

Кожний виконавець має власні перешкоди щодо концертного хвилювання, тому кожному з них необхідно отримувати індивідуальні поради, і найпопулярніші, навіть дуже доброзичливі рекомендації власних викладачів або досвідчених піаністів, що надаються без урахування індивідуальних особливостей виконавця, користі, як правило, не приносять.

Тому необхідно застосовувати власні ініціативні проекти психологічного впливу, специфічної власної сугестії щодо поліпшення свого «психологічного клімату» перед публічним виступом. Студентам було запропоновано скласти власний «словник» сугестивних станів перед концертним виступом. Наведемо деякі фрагменти з їх самопоряд: «дуже хочу грати, не діждусь початку концерту», «я доведу, що зміг створити відповідну емоційну картину», «я прийшла до публіки з відкритою душею» та інші.

Наступним напрямом наближення до вирішення проблеми розвитку творчої адаптації майбутніх учителів музики до концертного виступу ми

вважаємо усвідомлення наукової сутності психологічних висновків стосовно багатокомпонентної динамічної структури кожної індивідуальності. Неможливо пояснити виникнення будь-якого сценічного стану виконавця, беручи до уваги лише окремі особливості нервової системи, інтелектуальні та творчі якості людини. Необхідно враховувати всі складові динамічної структури індивідуальності. Її розробці приділяли увагу багато психологів (А. Брушлінський, С. Клімов, В. Мерлін, В. Мясіщев та ін.) [87, с. 195].

Роз'яснюючи психологічну концепцію К. Платонова, ми нагадали студентам, що згідно з нею всі особливості кожної особистості укладаються в чотири підструктури, узагальнено названі автором : спрямованість, досвід, психічні процеси, біопсихічні властивості. А. Федоров, спираючись на концепцію К. Платонова, припускає можливість виявлення всіх компонентів особи, які впливають на зміни та якість сценічного стану музиканта (психологічна установка на музично-виконавську діяльність, потреба в такій діяльності, творчий досвід виконавця, його професійні знання, особливості психічних процесів (у тому числі виконавська увага, воля, слухові уявлення, оптимальний для творчості рівень емоційного збудження, гнучкість психологічної адаптації та ін.), типологічні властивості вищої нервової діяльності, темперамент [146, с. 107–118.].

Роз'яснюючи студентам науково-теоретичні психологічні висновки, ми застосовували такі *педагогічні умови* як, створення підтримки інтуїтивних рішень та запровадження інтуїтивного шляху власного відбору навчального матеріалу для самостійного вивчення, засвоєння та виконання, що сприяло ефективності сформованості першого, усвідомлено-мотиваційного, компоненту, та дало науково-теоретичний ґрунт для методичних прийомів.

Студенти узнають, що всі складові особистості, перераховані в цій структурі, взаємопов'язані і взаємозалежні. Деякі з них можуть бути віднесені одночасно до різних підгруп. Так, наприклад, оптимальний для творчості рівень емоційної напруги детермінується не лише особливостями психічних процесів, але і типологічними властивостями вищої нервової

діяльності. Гнучкість адаптації в одних випадках виявляється як особливість психічних процесів, а в інших – як досвід. Можна припустити, що сценічний стан виконавця формується під впливом усіх чотирьох підструктур [112, с. 82 – 86].

Для закріплення науково-методичного підґрунтя формування цього компоненту було указано на можливість застосування набутого досвіду музично-виконавської діяльності власних педагогів та інших виконавців, який безпосередньо відбивається на розвитку творчої адаптації до концертних виступів. Так, трансформуючи думки психологів, ми акцентуємо увагу студентів на тому, що установка на музично-виконавську діяльність розглядається як щось несвідоме, психічне, що лежить у основі творчої активності. Тото готовність, схильність суб'єкта діяти у передбачених ним умовах ситуації, використовувати установку, яка може створитися в процесі набуття досвіду. Психологічна установка на музично-виконавську діяльність мобілізує всі творчі здібності, але не завжди усвідомлюється музикантом [189] .

Ми зауважували, що психологічна установка на періодично повторювану творчу роботу з часом може перетворитися в потребу, студенти зафіксували у своїй свідомості, думку Л. Бочкарьова, який виділяє три типи потреби у структурі придатності до музично-виконавської діяльності, розрізняючи їх за мотивацією: потреба у виконавському процесі (експресивна мотивація), потреба у спілкуванні зі слухачами (комунікативна мотивація) і, нарешті, потреба в активному впливі на слухачів (сугестивна мотивація) [21, с. 68 – 79].

Для формування психічного стану творчого підйому найбільш цінними визначені і усвідомлені нами потреби долучитися до творення власного виконавського проекту, у творчому спілкуванні з публікою, самопрезентації особистого бачення світу та його втілення у музичних художніх образах. Захоплення виконавським процесом, художніми музичними образами

допомагає майбутньому учителю музики утриматись на рівні творчого хвилювання.

Узагальнюючи викладене, припустимо, що методика розвитку творчої адаптації майбутніх учителів музики до концертного виконання може будуватися по таких п'яти напрямках: урахування фізіолого-психологічної структури особистості, за рахунок застосування аутосугестивних вправ; стійкість до психічних перешкод у спеціальних умовах концертних виступів; усвідомлення психолого-теоретичної сутності щодо багатокомпонентної динамічної структури особистості; набуття досвіду музично-виконавської діяльності (концертних виступів); психологічна установка на періодично повторювану творчу роботу, яка здатна перетворитися у потребу.

Таким чином, психологічний аутотренінг позитивно впливав на самостійну діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва, сприяв сміливому застосуванню вільно обраних дій, корекції усього комплексу фахових якостей.

Після проведеного другого комплексу тренінгів учасникам експерименту було запропоновано повернутися до попередньо використаної методики діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда.

Під час третього (в) формувального заходу студентам було запропоновано зробити «перехресне» фіксування досягнень своїх однокласників після уважного спостереження та аналізу дій кожного в ході експериментальної роботи (адаптації/неадаптації). Такий метод міг бути застосованим оскільки в змісті методики не було указано обов'язковий вибір запропонованих висловлювань кожної особи як самоаналіз, а указано на «можливість» використання цієї методики для визначення своїх особливостей. Тому це дало нам підстави для застосування методу «перехресного» фіксування змін у діях та соціально-психологічних станах інших учасників формувального експерименту.

Після запровадження психотренінгових завдань, зафіксованими у відповідних коефіцієнтах їх результатами, були ранжовані учасники формульованого експерименту (65 осіб.)

Так, після проведеного блоку завдань було отримано такі дані :

Таблиця 3.4

Показники тестових завдань відповідно до критерію міри рефлексії результату власної адаптації учасників експериментальної групи ЕГ за методом «перехресного» фіксування

№	Адаптивність	Норми	Неадаптивність	Норми
п/п (65 осіб)	(a)		(b)	
	4,5,9,15,19,22,26, 27,29,33,35,37,41, 44,47,51,53,55,61, 63,67,72,74,75,78, 80,88,91,94,96,97,98		2,6,7,13,16,18,25, 28,32,36,38,40,42, 43,49,50,54,56,59, 60,62,64,68,71,73, 76,77,83,84,86,90, 95,99,100	
1. Я.Ц.	73 (59)	68-136	75 (97)	68-136
2. Ф.Ч.	83 (54)	68-136	99 (129)	68-136
3. Ц.С.	91 (79)	68-136	76 (89)	68-136
.....	68-136
4. Ц.С.	108 (91)	68-136	65 (79)	68-136
5. Х.Д.	101 (67)	68-136	87 (119)	68-136
6. Ч.Д.	114 (88)	68-136	59 (85)	68-136

Тобто, співставляючи коефіцієнти (середнє арифметичне для визначення стану адаптованості) за тою ж формулою показників адаптованості та неадаптованості:

$$A = \frac{a}{a+b} \cdot 100\% ; \quad B = \frac{b}{a+b} \cdot 100\%$$

ми тримали такі результати: A=49,2%, B=50,8% (RF адаптивності після навчального тестування більше ніж RF неадаптивності). Для порівняння нагадаємо результати до застосування навчального тестування (A=47,7%), а B=52,3%).

Аналіз цих показників дав змогу спостерігати деякі позитивні зрушення. Ці зрушення, навіть якщо вони не були дуже значними, ми сприймаємо як позитивні, оскільки цей процес створення адаптаційних можливостей кожним музикантом для себе є складний і тривалий, а значить потребує значних зусиль від студентів та багато часу. Ми вважаємо, що за такий невеликий проміжок часу, яким був час для експерименту, відбувались позитивні зрушення. Це дає підстави робити висновок, що у разі постійної роботи над собою, майбутні викладачі музики, особливо іноземні, самостійно зможуть підтримувати свої адаптаційні здатності до складних соціально-психологічних умов навчання та самостійної виконавської діяльності у вищих навчальних закладах інших країн.

Таким чином, основними **методами** цього, другого етапу формувального експерименту були : *метод* усвідомлення теоретичної значущості висновків психології, *метод* ознайомлення із змістом психотренінгів, *метод* застосування практичного психотренінгу, *метод* соціально-психологічного тестування, *метод* самоаналізу отриманих результатів, *метод* аналізу та узагальнення власних спостережень, *метод* «перехресного» фіксування дій, *метод* складання власної адаптаційної програми для вдосконалення з публічного виконання музичних творів на фортепіано та *метод* створення власного щоденника сугестивних станів.

Слід зазначити, що на даному етапі провідним був метод соціально-адаптованої рефлексії. Виходячи з того, що рефлексія є специфічною для пізнавальної ситуації формою виявлення особистості як цілісності, котра ідентифікує себе із власною діяльністю та регулює її, нами була взята до уваги точка зору, згідно з якою суб'єктом усвідомлення є сама особистість (рефлексуюча над здійснюваною діяльністю), а безпосереднім об'єктом – дії, які виконуються, та їх предметна основа, зокрема музична культура, фортепіанна музика та психологічні особливості майбутнього вчителя музики [за Н.Тализіною].

Зазначимо, що студенти експериментальної групи (ЕГ) продемонстрували значне підвищення вмотивованості на ініціативну діяльність, ніж студенти контрольної групи. Це свідчить про дієвість запропонованих методів підвищення усвідомленості мотивації щодо рівня сформованості зазначених компонентів та до самостійного розвитку.

Досягнення вище зазначених цілей відбувалося з використанням критичного аналізу (зауважимо, що студентам було пояснено, що під критичним аналізом ми розуміємо два взаємопов'язані боки аналізу: позитивні зрушення та досягнення, їх вплив на подальші самозміни (накраще і розкриття негативних показників та можливості їх усунення) та під час виконання наступних завдань: - оцінка відеоперегляду музичних творів у виконанні всесвітньо відомих виконавців (а також майбутніми учителями музики, які мають значні досягнення у виконавській конкурсній діяльності); - нотування прослуханих музичних творів додатково до програмного музичного матеріалу; - психотренінги за відомими методиками; - самостійна розробка проекту презентації музичних творів.

Другим комплексом музично-виконавських заходів, студентам було запропоновано виконання музичних творів українських композиторів (а), які ескізно були розглянуті ще на констатувальному етапі. Це в свою чергу сприяло не лише удосконаленню виконавської майстерності та оволодінню навичками фахової діяльності, а й ефективному опануванню технологією

ініціативної діяльності. Оскільки, специфічною для професійної діяльності вчителя музики суб'єктивною складністю є необхідність підтримувати технічний рівень майстерності для виконання досить складних музичних творів на високому професійно-художньому рівні (виконання складних форм фортепіанних творів, до того ж творів українських композиторів, які раніше не були знайомі китайським студентам, оскільки саме у таких складних творах кількість переходів від одних дій до інших дуже значна, що і складає ініціативний процес їх вивчення, виконання та регламентує його ефективність).

Саме тому важливим засобом формування спрямованості та виховання фахово значущих якостей майбутнього вчителя музики став добір складних фортепіанних творів, раніше невідомих, до його репертуару, тобто музичний матеріал, який вивчає майбутній учитель музики у процесі фортепіанного навчання.

У системі підготовки музикантів-виконавців репертуар традиційно є тим художнім та інструктивним матеріалом, на якому відпрацьовуються основні уміння та навички фортепіанного виконавства та відшліфовується майстерність молодих музикантів. Таку ж роль виконує репертуар у підготовці студентів-музикантів (ноти окремих прикладів фортепіанних композицій українських авторів надані у додатку фортепіанних творів О.Спіліоті).

Ми враховували, що репертуар майбутнього вчителя музики повинен бути значно ширше та різноманітніше ніж музичний матеріал, який рекомендований шкільною програмою. Крім того дуже важливою якістю є вміння мобільно поповнювати репертуар, гнучко реагуючи на нові твори та стилістичні зміни, що відбуваються у музично-репертуарному просторі. Саме тому розширення репертуару є одним із засобів формування музично-пізнавальної ініціативної діяльності майбутнього вчителя музики.

Репертуар у ході нашого експерименту мав також велике значення для виховання наполегливості студентів. Так як, його складна функція, пов'язана,

з одного боку, з необхідністю регулярно поповнювати цей список фортепіанних творів, а з іншого – постійно підвищувати виконавську майстерність, вимагала від майбутнього вчителя музики володіння технологією її набуття.

Серед основних **методів** було застосовано: *метод* врахування культурного контексту щодо освітніх процесів, сумісного обговорення філософського їх змісту, культуровідповідних норм соціальної поведінки; *метод* узагальнення набутого культурно-освітнього досвіду у процесі визначення особистісних цінностей творів мистецтва, *метод* творчої імпровізації, *метод* соціально-адаптованої рефлексії та ін. За виконання цього завдання студенти отримали оцінки за п'ятибальною шкалою.

У експерименті було застосовано складання психологічних характеристик, «Інтернет портерів видатних музикантів» (б) побачених та прослуханих виконавців у Інтернет мережі для поглиблення умінь оцінювання рівня їх самореалізації та перенесення набутих навичок на можливе самооцінювання своїх виконавських можливостей.

Було запропоновано студентам (в) на основі переглянутих та прослуханих музичних творів розробити та провести проект фрагменти уроку зі слухання музики для учнів старших класів. У одному з фрагментів уроку студентка IV курсу (Л.С.) після презентації українських фортепіанних творів, продемонструвала пояснення варіаційної форми. Інша студентка IV курсу (Ч.Д.) пояснила специфіку варіаційного розвитку теми на прикладі іншого твору.

Складання проекту фрагменту уроку базувалося на емоційно-смісловому сприйнятті та аналізі творів, на основі чого планувалися засоби втілення задуму автора. Реалізація художньо-виразних засобів з метою розкриття образно-емоційного змісту відбувалася самостійно, педагог лише надавав консультації у разі необхідності.

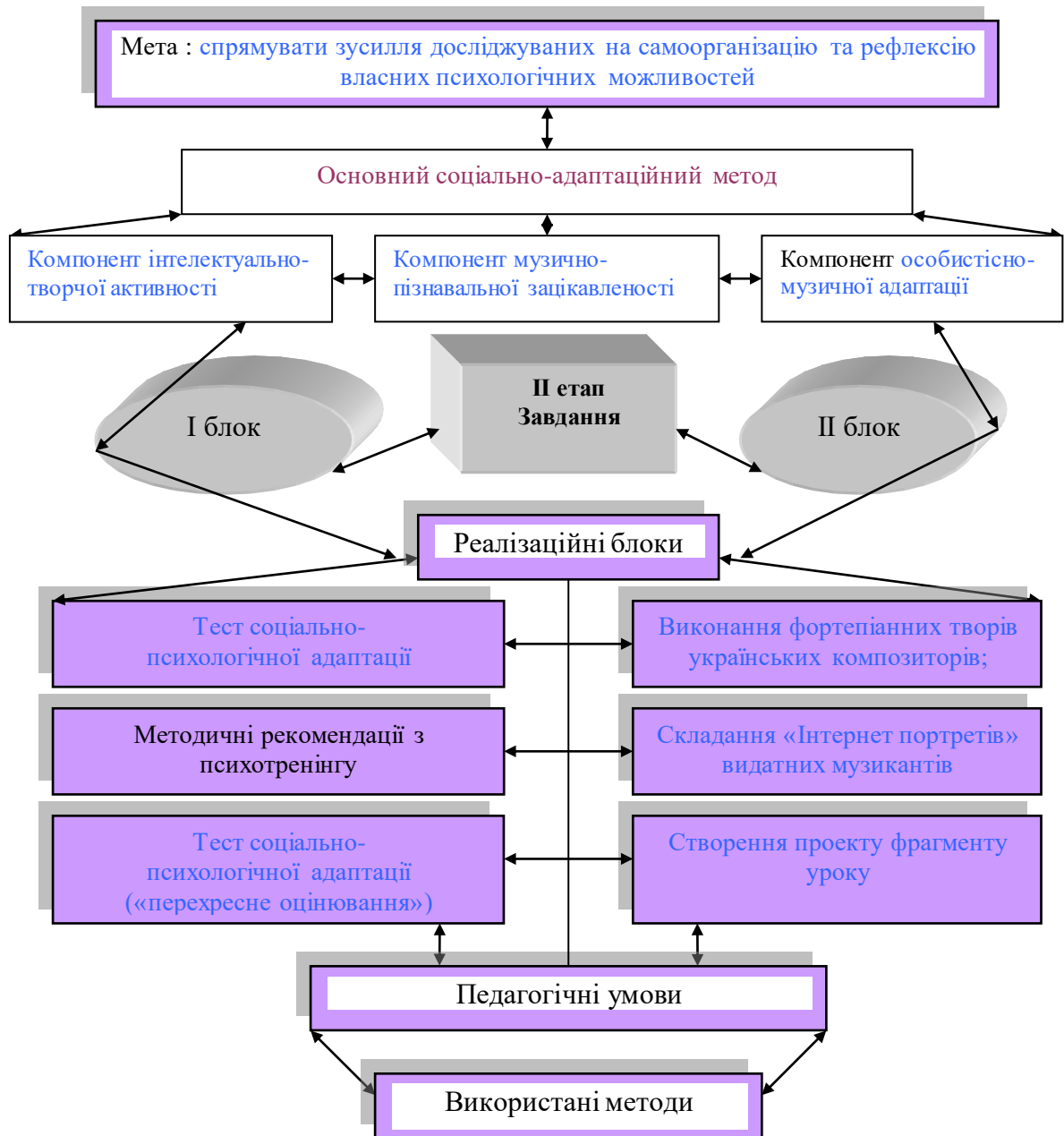


Рис. 3.4. Зміст формувальної роботи другого етапу

Специфіка використання цього методу полягала у тому, що студент повинен був чітко усвідомлювати кінцеву мету інтерпретаторського задуму та конкретні задачі кожного етапу його втілення у практичній, а згодом і самостійній діяльності. Схематичне зображення змісту формувальної роботи на другому етапі можна побачити на рисунку 3.4.

Про якісне оволодіння змістом даного етапу свідчили підвищення рівня рефлексії, комунікативності, креативності. Майбутній учитель музики усвідомлював значення цих категорій для власної педагогічної діяльності.

Так, зокрема, наголошувалося, що рефлексія є основою вдосконалення виконавської майстерності. За виконання цього завдання майбутні вчителі музики отримували оцінки від незалежних суддів за п'яти бальною шкалою.

Результат ранжування розподілу учасників експерименту можна побачити на гістограмі (див. додаток).

Мета **третього етапу** – підвищити рівень сформованості обраного феномену. На *третьому етапі, проектування та продукування власної ініціативної діяльності*, основну увагу було приділено **самостійно-продуктивному компоненту** та продовжено формування **особистісного музично-адаптаційного компоненту** та **інтелектуально-творчої активності**.

На третьому етапі (2013-2014 рр.) передбачалось таке: кожний студент повинен був самостійно запроектувати програму своїх виступів, продемонструвати у власному виконанні свої ініціативні можливості та досягнення у вигляді продукту творчості. Якісним показником даного етапу було уміння проявити ініціативу у всіх складових фахової діяльності. В процесі виконання поставлених завдань були застосовані інші музично-творчі досягнення майбутніх учителів музики, у т.ч. Китаю (написання музики, текстів, сценаріїв тощо).

Основними **методами** третього етапу були: метод самостійного проектування, *метод* застосування власних методик та створення продуктів творчості, *метод* презентації набутого досвіду музично-пізнавальної ініціативи.

На останньому етапі було запропоновано підсумкове завдання, самостійне створення проектів, що мало перевірити сформовану музично-пізнавальну ініціативу у майбутніх учителів музики (у т.ч. з Китаю). На цьому етапі було перевірено загальні досягнення студентів, набуті на протязі формувального експерименту, зроблені підсумки здобутків кожного студента, які отримані на попередніх етапах. Цей етап був складним, але майбутні вчителі змогли проявити набуті уміння, проявити власні бажання, здійснити заплановані проекти.

Мета запропонованих проектів полягала у тому, щоб кожний студент проявив свою музично-педагогічну ініціативу у цілісності трьох

взаємопов'язаних складових кожного проекту. Це такі складові проектів, або такі три завдання, сума яких стала предметом оцінювання :

- (а) підготувати музичний захід на власний розсуд, за власним бажанням від задуму до його кінцевого втілення;
- (б) провести відкрите заняття за власним бажанням з продуманим музичним репертуаром, обраним та підготовленим власноруч;
- (в) продемонструвати свій щоденник записів музичних вражень від прослуханих українських творів різних жанрів, форм, які викликали безпосередній чуттєво-емоційний відгук у студентів.

Завданням кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва було виконання всі складові цього проекту, оскільки кількість балів залежала, перш за все, від виконання всіх складових або лише частини проекту (всіх трьох, двох або одного завдання із запропонованих для всіх учасників).

Оцінки за виконання останнього завдання було доручено виставляти незалежним експертам за п'ятибальною системою. За кожне завдання експерти виставляли оцінки за п'ятибальною шкалою таким чином, що найкраща сума балів становила 15 б. (якщо виконані всі 3 завдання на оцінку 5), а нижчий 1 (1 б. за незадовільно виконане одне завдання).

Було прийняте рішення комісії, що за кожне завдання виставлятиметься окремий зароблений бал кожним учасником експерименту, таким чином за три складові проекту вище еталонне значення складало 15 б., а нижче – 1б.

Зміст складових підсумкового завдання (проекту) був таким.

Перше завдання – *підготувати музичний захід на власний розсуд*, що означало провести його за власним бажанням від задуму до його кінцевого втілення, проявити ініціативу у підготовці музичного заходу із самостійно обраними творами, самостійно вивченими п'єсами з проявленою ініціативою щодо засобів виразності, самостійно виконаними з виявленням ініціативи стосовно художнього плану та емоційної драматургії кожного з запропонованих прикладів.

Друге завдання – *провести відкрите заняття за власним бажанням з продуманим музичним репертуаром, обраним та підготовленим власноруч* – полягало у спланованому заздалегідь відкритому занятті із іншим студентом експериментальної групи, в якому учасник експерименту повинен був запропонувати художньо-педагогічний аналіз виконуваного твору (О. Спіліоті по портретах відомих композиторів) та запропоновано для порівняння твір того композитора, чий портрет «звучав» у обраному творі із власного репертуару.

Третє завдання – *продемонструвати свій щоденник записів музичних вражень від прослуханих українських творів різних жанрів, форм, які викликали безпосередній чуттєво-емоційний відгук у студентів*. Цим завданням перевірялося, скільки і яких творів зумів прослухати кожний учасник у виконанні студентів інших музичних закладів, професійних майбутніх учителів музики, або у аудіо- та відеозапису.

Отримані оцінки за всіма трьома складовими узагальненого проекту виставлялись та підсумовувались і становили загальний бал для кожного студента. У скороченому вигляді оцінний лист (матриця) виглядав так:

Таблиця 3.5.

Узагальнені результати III етапу формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики

Кількість Учасників	Студенти	Перше завдання	Друге завдання	Третє завдання	Загальна сума балів
ЕГ					
1	Лі Ч.	5	4	5	14
2	Чжан Ц.	3	3	4	10
3	Сергеєва Т.	5	5	5	15
4	Колесник С.	4	3	5	12

-	-	-	-	-	-
62	Дін Ч.	4	5	4	13
63	Юй С.	4	3	3	10
64	Павлова М.	5	5	4	14
65	Бадун В.	5	2	3	10

Експериментальна методика цього етапу була спрямована на самостійне проектування музично-творчих досягнень та практичне відтворення власних проектів. Тобто, основна увага приділялась формуванню самостійно-продуктивного компоненту. На останньому етапі використовувались досягнення у формуванні інших компонентів музично-пізнавальної ініціативи, яким було приділено спеціальну увагу на попередніх етапах.

Для китайських студентів додатково було запропоновано таке завдання, яке було пов'язано із створенням самостійного проекту музичної композиції та власним його виконанням перед слухацькою аудиторією, школярами класу, з якими проводилась педагогічна практика (китайським студентам була надана можливість отримання додаткових балів для компенсації складних навчальних умов у іншій країні).

Таким чином, нами запропоновані такі творчі завдання:

- створити самостійно власний проект з огляду на досягнуті вміння, презентувати адаптивні можливості у нових освітніх та концертних обставинах, продемонструвати винайдення шляхів подолання небажаних проявів навчання в умовах опанування необхідним освітнім тезаурусом у сучасних освітніх умовах країни, у якій вони навчаються;

- у разі відсутності здібності до складної творчої роботи, пропонувалося винайти в репертуарі музичних програм, які звучали в ефірі

Китаю, ті, які відповідали б високим стандартам, на переконання студентів, та ознайомитись із цими музичними композиціями.

Після показу власноруч обраних музичних творів та обраних з числа популярних у Китаї в групах студентів відбувались обговорення їх художньо-естетичного значення (музичних творів), культуровідповідності двом країнам, Україні та Китаю, самобутності виконання, оскільки за психологічною концепцією прояву ініціативи кожний студент мав би проявити свій вільний вибір (відносно вільний, у межах навчальних можливостей, керуючись самооцінкою музично-виконавських здібностей, своїх технічних досягнень, культурно-освітньої значущості виконуваних музичних творів для обраної аудиторії).

Результати виконання таких самостійних проєктів засвідчили загальний високий рівень фахових можливостей майбутніх учителів музики Китаю, цей етап формувального експерименту був спрямований на формування шостого, самостійно-продуктивного компонента, як основного, визначеної структури музично-пізнавальної ініціативи, який поєднав у собі всі попередні елементи і став підсумовуючим. Опануванням цього компонента студенти продемонстрували рівень їх готовності до прояву музично-педагогічної ініціативи та розкрили загальну картину експериментальних досягнень та прорахунків (схематичне узагальнення цього етапу див. на рисунку 3.5).



Рисунок 3.5. Зміст формувальної роботи третього етапу

Таким чином, дотримуючись концепції сумарного прояву музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики, яку вони проявили як у сумі сформованих компонентів цього феномену, досліджуваних осіб було ранжовано за кількістю набраних балів, що дало порівневий результат отриманої фахової якості.

Представимо підсумкову порівневу таблицю 3.6. отриманих результатів формування музично-пізнавальної ініціативи по всіх визначених компонентах цього феномену. Покомпонентні гістограми результатів формувального експерименту надані у додатках.

Таблиця 3.6.

Результати формувального експерименту ЕГ (65 осіб)

Рівні сформованості (кількість особи / %)

Компоненти	Рівні сформованості (кількість особи / %)			
	Високий	Середній	Низький	Недостатній

Усвідомлено- мотиваційний	40 / 61,5%	23 / 35,4%	2 / 3,1%	0 / 0%
Сугестивно- емоційний	39 / 60%	24 / 36,9%	2 / 3,1%	0 / 0%
Інтелектуально- творчої активності	37 / 56,9%	21 / 32,3%	5 / 7,7%	2 / 3,1%
Музично- пізнавальної зацікавленості	38 / 58,5%	27 / 41,5%	0 / 0%	0 / 0%
Особистісний музично- адаптаційний	28 / 43,1%	17 / 26,2%	11 / 16,9%	9 / 13,8%
Самостійно- продуктивний	37 / 56,9%	21 / 32,3%	4 / 6,2%	3 / 4,6%
Середнє арифметичне	37 / 56,9%	22 / 33,8%	4 / 6,2%	2 / 3,1%

Представимо гістограму результатів сформованості музично-пізнавального інтересу майбутніх учителів музики за показником середнього арифметичного за всіма компонентами для більшого унаочнення значень, представлених у таблиці за відповідними рівнями.

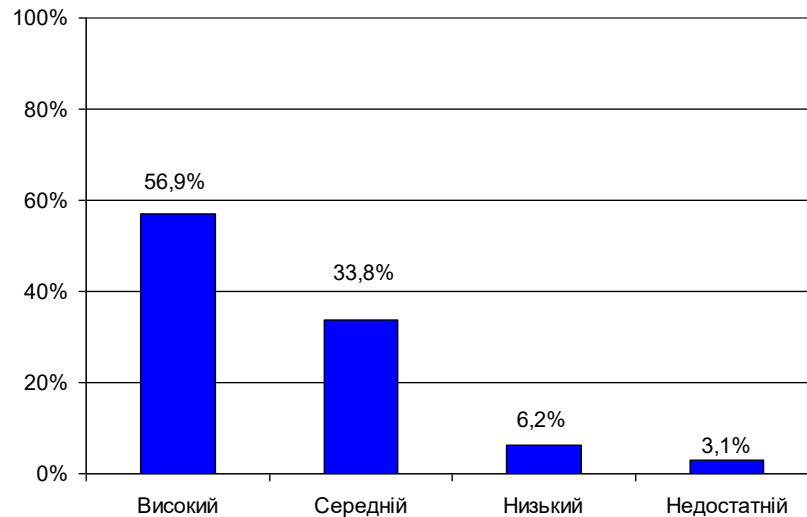


Рис. 3.6. Гістограма результатів сформованості за показником середнього значення

Продемонструємо порівняльні результати сформованості музично-пізнавальної ініціативи до та після експериментальної роботи у таблиці 3.6.

Таблиця 3.7.

Порівняльні результати до та після формуального експерименту ЕГ

Стан сформованості	Рівні сформованості (кількість осіб 65 / %)			
	Високий	Середній	Низький	Недостатній
До експерименту	4,9%	23,9%	51%	20,2%
Після експерименту	56,9%	33,8%	6,2%	3,1%

З наведеної таблиці можна побачити значні зрушення у результатах формуального експерименту стосовно експериментальної групи майбутніх учителів музики (України та Китаю) до та після експериментальної роботи. Такі позитивні зрушення ми можемо пояснити тим, що формування пізнавальної ініціативи лежить у зоні інтелектуальної діяльності особи (навіть якщо мова йде про вивчення, засвоєння та використання музичної інформації). Майбутній учитель музики за своєю фаховою приналежністю, перш за все, той хто постійно навчається разом із своїми учнями, тому підвищення інтелектуальних здобутків – це є природною характеристикою змісту його діяльності. До того ж, перехід з

недостатнього, низького та середнього рівнів складає достатній кількісний ряд та може забезпечити значне підвищення високого рівня сформованості обраного феномену.

На представлених малюнках наочно відтворено результативність запропонованої методики, ефективність завдань для формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики (у тому числі з Китаю,) які навчаються в Україні.

По кожному з компонентів у всіх учасників експериментальної роботи успішність процесу формування музично-педагогічної ініціативи може бути на різних рівнях досягнення результатів, тому цифрові показники не завжди повинні дорівнювати ста відсоткам (стовідсотковий результат є точним по кожному окремому компоненту). Інформаційна цінність таких результатів дає змогу зорієнтуватись у якості сформованості визначених компонентів

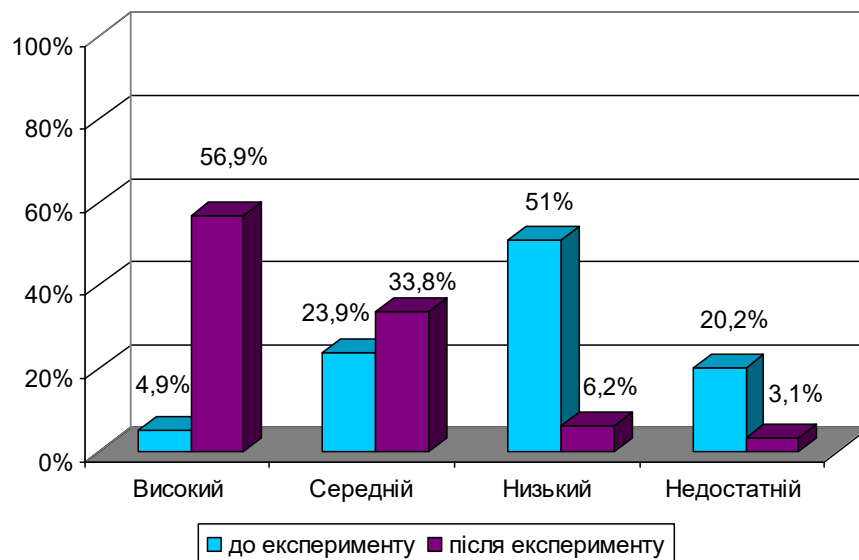


Рис. 3.7. Порівняльні результати до і після формувального експерименту ЕГ

та ефективності запропонованої методики. Для дослідження важливим є те, що по кожному з визначених компонентів музично-пізнавальної ініціативи відбулись позитивні зрушення, що є головним визначальним показником формувального експерименту.

Ми спостерігаємо найменші зрушення у особистісному музично-адаптаційному компоненті, що можемо пояснити значним психологічним

навантаженням цього компоненту, оскільки процеси психолого-соціальної адаптації пов'язані не лише з бажанням кожного майбутнього учителя музики уникнути зайвого естрадного хвилювання, його намаганням глибоко зануритись у творчі виконавські процеси, стилістичні та художні задачі, які стоять перед виконавцем, бажанням донести свою художньо-виконавську концепцію до слухача, а більше з індивідуальними особливостями кожного учасника експерименту, його темпераментом, емоційно-чуттєвим досвідом виконання музичних творів перед слухацькою аудиторією в іншій країні, в якій навчається особа.

По інших показниках зрушення відбулись майже на одній відстані за ефективністю (тобто кожний з компонентів позитивно якісно зрушився у процесі формування у результаті експериментальної методики), що можна пояснити вдалою методикою формування музично-педагогічної ініціативи майбутніх учителів музики Катаю.

Після детального аналізу сформованості кожного з компонентів структури музично-пізнавальної ініціативи китайських студентів можна представити порівняльну узагальнену таблицю отриманих результатів по двох групах – експериментальної та контрольної.

Таким чином, формувальний експеримент виявив очікувані результати. Аналіз результатів виконання всіх запропонованих завдань на визначених етапах дав змогу переконатись, що всі компоненти музично-пізнавальної ініціативи отримали позитивні зрушення у процесі формування, що підтверджує ефективність розробленої методики.

Представлене дослідження дало певні результати формувальної роботи з обраної проблеми. Отримані результати свідчать про використання влучних питань та завдань для з'ясування наявності та дієвості встановлених компонентів досліджуваного феномену, загалом запропонованої методики. У результаті підрахунку позитивних та негативних проявів респондентів за рівнями розкриття ініціативності майбутніх учителів музичного мистецтва їх було розподілено за встановленими рівнями. Результати діагностування

незалежними суддями майже співпав із самооцінкою респондентів, що засвідчило високий рівень їх самосвідомості та адекватної рефлексії, запевнив у результативності формувального експерименту.

Розробка та організація практичних форм контролю за перебігом дослідження дозволили виконати завдання заключного етапу експериментальної роботи, а саме: прослідкувати за студентами експериментальної групи на індивідуальних заняттях з фортепіано упродовж усіх етапів формуючого експерименту; визначити динаміку їхнього розвитку; здійснити порівняльний аналіз зрізів констатувального та формувального етапів експерименту; визначити ефективність експериментальної методики.

Діагностика формування музично-пізнавальної ініціативи студентів на індивідуальних заняттях з фортепіано та у концертній практиці передбачала впровадження єдиної системи параметрів досліджуваних явищ і критеріїв їхнього оцінювання для наскрізного використання упродовж усієї дослідно-експериментальної роботи. У відповідності з цим, усі зрізи здійснювались за єдиною схемою. З метою отримання різнобічної та повної інформації стосовно доцільності експериментальної методики, робота над аналізом результатів експерименту відбувалась по таких напрямках, які відображали відповідні складові результатів дослідження.

Аналіз результатів експерименту стосувався висвітлення даних щодо формування музично-пізнавальної ініціативи студентів експериментальної групи на індивідуальних заняттях з фортепіано. Ґрунтуючись на зіставленні вихідних, поетапних та кінцевих результатів, даний аналіз дозволив визначити динаміку формування відповідних компетенцій студентів, що навчалися за експериментальною методикою.

Дані, наведені у таблицях, свідчать про те, що упродовж навчання в експериментальній групі кількість студентів із середнім рівнем сформованості музично-пізнавальної ініціативи за усіма показниками критеріїв зросла, а з низьким – зменшилася. При чому, формування музично-пізнавальної ініціативи у багатьох студентів досягнув високого рівня. Слід

вказати, що у контрольній групі таких змін не відбулося. Деякі змінилися показники окремих характеристик критерію музично-пізнавальної зацікавленості та сугестивно-емоційного критерію.

Аналіз результатів виконання студентами навчальних та контрольних завдань дозволив визначити не тільки зрушення в рівнях формування окремих компонентів музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики у кількісному вираженні, але й висвітлити їх змістову складову.

На представлених малюнках наглядно відтворено результативність запропонованої методики, ефективність завдань для формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики Китаю, які навчаються в Україні.

У зв'язку з тим, що точність оцінювання результатів запропонованої методики формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики Китаю у кількісних вимірах має деякий відносний характер і приблизно на 1/5 визначається випадковими помилками, для обчислення результатів експерименту було застосовано методи математичної статистики, що передбачали собою максимальне уникнення похибок в отриманні кількісних результатів.

Для з'ясування репрезентативності отриманих даних в результаті формувального експерименту було застосовано їхню обробку статистичними методами [104] за допомогою такого алгоритму:

Сформульовано статистичні гіпотези.

Перша гіпотеза (H_0): кількість студентів, які набрали 40 і більше відсотків (досягли середнього та високого рівня) в ЕГ не більше ніж у КГ;

Друга гіпотеза (H_1): кількість студентів, які набрали 40% і більше в ЕГ, більше ніж у КГ.

1. Здійснено перевірку істинності сформульованих гіпотез за допомогою статистичного критерію узгодження Р.Фішера (φ) (табл. 3.8).

Застосування цього критерію дозволило оцінити ймовірність відмінностей між двома вибірками, у яких зафіксовано ефект впливу розробленої методики.

За допомогою критерію Р.Фішера показники успішного оволодіння студентами ініціативними досягненнями ми виразили у відсотках та відобразили у таблиці 3.9 : визначено φ_1 та φ_2 , відповідно – 4,292 і 2,096. Емпіричне значення $\varphi_{емп.}$ ми вираховували за формулою (3.1):

$$\varphi_{емп.} = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad (3.1)$$

Де φ_1 – значення, відповідне більшому процентному показнику; φ_2 – значення, відповідне меншому процентному показнику; n_1 – кількість спостережень у ЕГ; n_2 – кількість спостережень у КГ. У нашому випадку:

$$\varphi_{емп.} = (4,292 - 2,096) \sqrt{\frac{78 \cdot 72}{78 + 72}} = 13,437$$

У зв'язку з тим, що точність оцінювання результатів запропонованої методики формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики (у тому числі з Китаю) у кількісних вимірах має дещо відносний характер і приблизно на 1/5 визначається випадковими помилками, для обчислення результатів експерименту було застосовано методи математичної статистики, що передбачали собою максимальне уникнення похибок в отриманні кількісних результатів.

З'ясування репрезентативності отриманих даних в результаті формувального експерименту відбувалось за допомогою такого алгоритму:

Сформульовано статистичні гіпотези.

Перша гіпотеза (H_0): кількість студентів, які набрали 40 і більше відсотків (досягли середнього та високого рівня) в ЕГ не більше ніж у КГ;

Друга гіпотеза (H_1): кількість студентів, які набрали 40% і більше в ЕГ, більше ніж у КГ.

2. Здійснено перевірку істинності сформульованих гіпотез за допомогою статистичного критерію узгодження Р.Фішера (φ) (табл. 3.8).

Застосування цього критерію дозволило оцінити ймовірність відмінностей між двома вибірками, у яких зафіксовано ефект впливу розробленої методики.

Критичне значення критерію φ (за Фішером) для рівня статистичної значимості $\rho = 0,05$ визначаємо зі статистичних таблиць: $\varphi_{кр} = 1,64$.

Показники успішного оволодіння студентами ініціативними досягненнями ми виразили у відсотках та відобразили у таблиці 3.9. Для кожного з показників визначено φ_1 та φ_2 , за формулою (3.1):

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{P}) \quad (3.1)$$

де P – процентна доля, виражена в долях одиниці.

Емпіричне значення $\varphi_{емп}$ ми вираховували за формулою (3.2):

$$\varphi_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad (3.2)$$

Де φ_1 – значення, відповідне більшому процентному показнику; φ_2 – значення, відповідне меншому процентному показнику; n_1 – кількість учасників певної групи, у яких при спостереженнях виявлено високий рівень; n_2 – кількість учасників певної групи, у яких при спостереженнях виявлено низький рівень. Наприклад, для показника «Міра власного бажання до ознайомлення з новою фортепіанною літературою»:

$$\varphi_{емп} = (2,281 - 1,266) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 23}{60 + 23}} = 4,14$$

Для цього показника $\varphi_{емп} > \varphi_{кр}$ ($4,14 > 1,64$), Отже відмінності в результатах контрольної та експериментальної групи суттєві. Тобто ми можемо відкинути гіпотезу H_0 та прийняти гіпотезу H_1 .

Таблиця 3.8.

Статистичні показники узгодження істинності даних за Р.Фішером (φ)

Критерій	Показники	Високий рівень		Низький рівень		φ	φ	Критерій
		К	Е	К	Е			
		К	Е	К	Е	2	1	φ
		Г	Г	Г	Г			за

		%	%	%	%			Фін ером	
Здатність до безпосередньої чуттєво-емоційної реакції на музичні твори укр. авторів	Дотримання власної установки щодо муз.-педагогічних потреб	Міра власного бажання до ознайомлення з но- вою фп. літературою	35, 0%	65, 0%	82, 6%	17, 4%	1,2 66	2,2 81	4,14
		Поінформованість щодо українського музичного репертуару	37, 7%	62, 3%	87, 0%	13, 0%	1,3 23	2,4 03	4,32
		Міра адекватності реакції на безпосереднє художньо-образне навіювання музики	44, 2%	55, 8%	79, 2%	20, 8%	1,4 55	2,1 94	2,99
		Міра інтуїтивного від-творення в процесі опанування та виконання муз. творів українських композиторів	41, 7%	58, 3%	68, 2%	31, 8%	1,4 03	1,9 43	2,1
Ступінь застосуван- ня власної творчої ініціативної позиції		Міра активності у застосуванні невідомих розумово- пошукових дій для отримання нової муз.-виконавської інформації	41, 2%	58, 8%	70, 0%	30, 0%	1,3 93	1,9 82	2,23
		Ступінь ініціювання творчих орієнтирів інтерпретації невідомих муз. творів	34, 1%	65, 9%	73, 1%	26, 9%	1,2 47	2,0 51	3,25
Міра власної рефлексії результату адаптації		Відповідність самостійно обраних шляхів адаптації навчальним умовам	35, 5%	64, 5%	68, 2%	31, 8%	1,2 76	1,9 43	2,69
		Міра орієнтації у незна- йомому фортепіанному репертуарі	38, 9%	61, 1%	76, 0%	24, 0%	1,3 47	2,1 18	3,19

Інтерес до пізнання української музики	Обсяг проаналізованих фортепіанних творів різних стилістичних напрямків	17,	82,	80,	19,	0,8	2,2	4,52	
		6%	4%	6%	4%	67	31		
		42,	57,	78,	21,	1,4	2,1		3,07
		4%	6%	3%	7%	18	71		
Інтерес до пізнання української музики	Обсяг вивченого музичного матеріалу	35,	65,	66,	33,	1,2	1,9	2,67	
		0%	0%	7%	3%	66	11		
		40,	59,	90,	9,5	1,3	2,5	4,5	
		6%	4%	5%	%	82	14		

Як бачимо з табл. 3.8 для кожного з показників емпіричне значення φ більше критичного ($\varphi_{емп} > \varphi_{кр}$). Отже відмінності в результатах контрольної та експериментальної групи суттєві. Тобто ми можемо відкинути гіпотезу H_0 та прийняти гіпотезу H_1 для кожного з показників.

Порівняння φ табличного та φ експериментального показує, що φ табличне $<$ φ експериментального, а це означає, що $\varphi_{екс.}$ лежить поза інтервалом прийняття нуль-гіпотези.

Зіставляючи показники рівнів сформованості музично-пізнавальної ініціативи студентів з Китаю, можна зробити висновок, що розроблена в нашому дослідженні методика, виявилася досить ефективною, а запропоновані педагогічні умови вплинули на розвиток природних механізмів досліджуваного явища. Істотна різниця, яку можна побачити в зафіксованих числових показниках, свідчить про ефективність її застосування.

Висновки до третього розділу

1. У цьому розділі викладено зміст та хід дослідно-експериментальної роботи, який охопив існуючий стан досліджуваної проблеми у практиці підготовки фахівців, а саме сформованості музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики (у тому числі з Китаю), виявлені шляхи можливого застосування розробленої методики. Дослідно-експериментальна робота була здійснена у природних умовах навчального процесу відповідно до поставленої мети та намічених завдань.

2. Застосування на етапі діагностики комплексної оцінки рівнів сформованості музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики засвідчило, що більшість студентів з Китаю не досягали вищого рівня, а зайняли позиції на середньому, та низькому й недостатньому рівнях. Це дало підстави для застосування спеціально розробленої методики формування музично-пізнавальної ініціативи у студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва. Розроблена у попередніх розділах теоретична модель цього процесу з урахуванням визначених науково-теоретичних основ, педагогічних принципів та умов стала ґрунтом для практичної формувальної діяльності.

3. Перевірка результатів експериментальної роботи відбувалась під час формувального експерименту, який складався з трьох етапів: *навчально-пізнавальної самовизначеності, активізації інтелектуально-творчої виконавської ініціативи і проектування та продукування власної ініціативної діяльності.*

Перший етап – *навчально-пізнавальної самовизначеності*, здійснювався у урахуванням доцільних педагогічних умов; ефективність етапу забезпечувалась застосуванням відповідних методів. Наскрізним *методом* визначено *самостійно-відтворювальний*, до того ж – *метод* самостійного пошуку музичної інформації, *метод* ескізного відтворення у фортепіанних творах українських стильових алюзій, *метод* художньо-образного моделювання, *метод* «музично-синонімічного» порівняння, *метод*

адекватної сугестії т.б. прояву власної сугестії (навіювання) від незнайомої музичної літератури.

Другий етап – *активізації інтелектуально-творчої виконавської ініціативи*, реалізовував заплановані педагогічні умови, в яких застосовані **методи**: *метод* врахування культурного контексту щодо освітніх процесів, *метод* усвідомлення теоретичної значущості висновків психології, *метод* практичного психотренінгу та соціально-психологічного тестування, *метод* самоаналізу отриманих результатів, *метод* аналізу та узагальнення власних спостережень, *метод* «перехресного» фіксування дій, *метод* соціально-адаптованої рефлексії, *метод* творчої імпровізації, *метод* складання власної адаптаційної програми для вдосконалення з публічного виконання музичних творів на фортепіано та *метод* створення власного щоденника сугестивних станів.

На третьому етапі – *проектування та продукування власної ініціативної діяльності*, були активно використані визначені педагогічні умови, успішність процесу формування музично-пізнавальної ініціативи забезпечила низка **методів**: *метод* самостійного проектування, *метод* застосування власних методик та створення продуктів творчості, *метод* презентації набутого досвіду музично-пізнавальної ініціативи.

На всіх етапах основним наскрізним принципом ефективності відповідної діяльності застосовувався принцип самостійного визначення власних дій, який теоретично обґрунтовано на основі ведучого науково-теоретичного напрямку розкриття власних потенційних можливостей кожного студента (у т. ч. китайського) та їх самостійного застосування в складних навчальних умовах, яким ми вважаємо *принцип самоусвідомлення власного вибору*.

Чітко організований процес експериментальної роботи на всіх етапах забезпечив цілеспрямоване формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики, про що засвідчили значні позитивні зрушення у

процесі навчання та визначення самоусвідомленості своїх ініціативних дій, у нашому випадку, у фортепіанному навчанні.

4. Перевірка ефективності отриманих результатів експериментальної роботи здійснювалась на основі аналізу отриманих кількісних та якісних показників, порівняння із результатами контрольної групи. Так, після впровадження експериментальної методики з формування музично-пізнавальної ініціативи по всіх критеріях студенти експериментальної групи досягли таких результатів після експерименту (у порівнянні з початком експериментальної роботи). На високому рівні опинились 56,9 % осіб (4,9 % до експерименту); на середньому – 33,8 % осіб (23,9 %); на низькому рівні – 6,2 % осіб (51 %) та на недостатньому 3,1 % осіб (20,2 %). Найбільш помітні зрушення відбулись на вищому рівні, що підтверджує ефективність запропонованої методики.

Внаслідок запропонованої експериментальної методики у студентів експериментальної групи намічена стабільна позитивна динаміка по всіх компонентах формованого феномену.

5. Отримані під час формувальної роботи результати дозволяють зробити висновок про ефективність упровадженої методики формування музично-пізнавальної ініціативи, а обробка статистичних даних методами математичної статистики підтвердили достовірність отриманих результатів.

Основні практичні результати цього розділу були висвітлені у наступних авторських публікаціях [161, 162, 163].

ВИСНОВКИ

Результати проведеного дисертаційного дослідження та розв'язання всіх поставлених задач дають підстави зробити наступні **ВИСНОВКИ**:

1. На підставі проаналізованих ідей видатних філософів, соціологів, психологів і педагогів та сучасних дослідників, враховуючи різні теоретичні підходи до визначення сутності поняття «пізнавальна ініціатива», було усвідомлено поняття *«пізнавальна ініціатива»* і представляємо її як *спроможність адаптованої до інтелектуально-творчої активності особи, яка застосовує у соціумі усвідомлено або інтуїтивно власні нові ідеї відповідно до професійно значущої системи інтересів*, у контексті якого подане авторське розуміння *«музично-пізнавальної ініціативи»* іноземних студентів, які навчаються в Україні, як *спроможність адаптованої до музичної інтелектуально-творчої активності майбутнього вчителя музики, який застосовує у соціумі усвідомлено або інтуїтивно власні нові музично-пізнавальні ідеї щодо опанування фортепіано (у т. ч. українського) відповідно до фахової значущості системи його інтересів*.

2. Проаналізовано та узагальнено основні теоретичні положення, що безпосередньо відносяться до сутності музично-пізнавальної ініціативи, розкривають шляхи педагогічного впливу на її формування, обумовлюють систему відповідних методів, спрямованих на позитивний результат навчання студентів, та відкривають перспективи використання отриманих результатів у їх майбутній фаховій діяльності.

3. Розкрито зміст та структуру музично-пізнавальної ініціативи творчої особистості майбутнього вчителя музики (у тому числі з Китаю). Було виокремлено шість **компонентів** структури – *усвідомлено-мотиваційний, сугестивно-емоційний, інтелектуально-творчої активності, особистісний музично-адаптаційний, музично-пізнавальної зацікавленості та самостійно-продуктивний* й винайдені основні смислові характеристики цих компонентів для обґрунтування моделі формування музично-пізнавальної ініціативи

майбутніх учителів музики, яка ґрунтується на наступних науково-теоретичних *підходах*: *суб'єктний, національно-спрямований, когнітивно-творчий, культурологічний та технологічний*, які, перебуваючи у взаємодії забезпечують ефективність їх функціонування у визначеному в психології та застосованому нами *феноменологічному науковому напрямку*.

4. Для забезпечення ефективності формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики Китаю було виокремлено та застосовано такі **педагогічні принципи**: - спонукання усвідомленої мотивації щодо сприйняття загальнолюдських цінностей; - врахування власної установки на створення внутрішніх стимулів самостійного просування до наміченої мети та результативності нових відкриттів; - соціальної саморегуляції та вільного вибору фахових орієнтирів відповідно культурно-освітній системі навчаючої держави; - активізації інтелектуально-творчої ініціативи на основі врахування індивідуальних психологічних особливостей суб'єктів навчання; - чуттєво-емоційної рефлексії в умовах інтеркультурного навчального музично-педагогічного середовища; - послідовності у набутті музично-теоретичних знань та художньо-технологічних надбань у практиці оновлення змісту виконуваної фортепіанної музики.

5. Запропонована модель формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики уможлиблюється за рахунок функціонування таких **педагогічних умов** :

- *обґрунтування аксіологічної сутності музичного репертуару композиторів різних музичних культур*. Це можливо здійснити за допомогою викладачів, які мають спонукати вмотивоване усвідомлення майбутнім учителем музичного мистецтва культурної цінності різних фортепіанних творів в умовах глобалізації світового культурного середовища;

- *застосування комплексу сучасних технічних засобів отримання музичної інформації*. Ця педагогічна умова сприятиме використанню

популярних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування театральних та театралізованих вистав, фестивалів, концертів тощо). До того ж, за цієї умови ефективніше відбуватиметься процес адаптації іноземних студентів у нових соціокультурних ситуаціях пізнання шедеврів світової фортепіанної літератури (класичної музики, сучасних творів, у тому числі українських);

- спонукання прояву активної власної творчої ініціативи студентів.

Ця умова сприятиме участі в організації самостійної навчальної та концертної діяльності для набуття нових знань з історії та теорії музичної культури України, забезпечення засвоєння майбутніми вчителями музики та подальшого самостійного використання отриманого досвіду у навчальній та виконавській практиці;

- обов'язкове включення фортепіанних творів різної складності, стилістики та жанрів. Така педагогічна умова сприятиме розширенню тезаурусу студентів, оскільки передбачає включення у робочі індивідуальні програми для їх опанування та застосування у власному виконанні творів з українського музичного репертуару. Ця умова передбачає використання доступного з точки зору методичних, технологічних та художніх ускладнень фортепіанних творів;

- заохочення ініціативи студентів стосовно власного відбору музичного матеріалу. З урахуванням обґрунтованих теоретичних положень щодо формування музично-педагогічної ініціативи суб'єктів навчання, для заохочення самостійного вивчення та запровадження, засвоєння та виконання тих музичних творів, які відповідають вподобанням кожного піаніста. Дотримання цієї педагогічної умови сприяло знаходженню відповідних індивідуальності кожного студента власних шляхів адаптації для творчої презентації обраних і вивчених фортепіанних творів та їх використання у іншому соціально-культурному середовищі;

- створення педагогічних ситуацій підтримки інтуїтивних рішень іноземних студентів. За цієї педагогічної умови кожному студенту

відкривається можливість спокійного (з психологічної точки зору) вирішення власних художніх задач щодо опанування фортепіанних творів, їх власного самобутнього творчого трактування;

- *підтримка ініціювання творчих проєктів* щодо виконання української музики на фортепіано. За цієї педагогічної умови можливо сумісне з викладачем або іншими студентами створення концертних програм або включення окремих фортепіанних творів у свої академічні програми стосовно популяризації української фортепіанної музики та улюблених фортепіанних творів композиторів своєї культурної спадщини.

6. Проведеною поетапною дослідно-експериментальною роботою виявлено існуючий стан сформованості музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики Китаю у практиці підготовки фахівців, виокремлені шляхи можливого застосування розробленої авторської методики. У результаті діагностики за комплексною оцінкою рівнів сформованості музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики засвідчено, що більшість студентів з Китаю не досягали вищого рівня, а зайняли позиції на середньому, та низькому й недостатньому рівнях. Це дало підстави для застосування спеціально розробленої методики формування музично-пізнавальної ініціативи у цих студентів.

Перевірка результатів експериментальної роботи відбувалась під час формувального експерименту, який складався з трьох етапів: *навчально-пізнавальної самовизначеності, активізації інтелектуально-творчої виконавської ініціативи і проєктування та продукування власної ініціативної діяльності.*

На кожному з етапів застосовувались комплекси відповідних методів. Перший етап – *навчально-пізнавальної само-визначеності*, ефективність якого забезпечувалась застосуванням відповідних **методів**: *метод* самостійного пошуку музичної інформації, *метод* ескізного відтворення у фортепіанних творах українських стильових алюзій, *метод* художньо-

образного моделювання, *метод* «музично-синонімічного» порівняння, *метод* адекватної сугестії від незнайомої музичної літератури.

На другому етапі – *активізації інтелектуально-творчої виконавської ініціативи* використано такі **методи**: *метод* врахування культурного контексту щодо освітніх процесів, *метод* практичного психотренінгу, *метод* соціально-психологічного тестування, *метод* самоаналізу отриманих результатів, *метод* аналізу та узагальнення власних спостережень, *метод* «перехресного» фіксування дій, *метод* соціально-адаптованої рефлексії, *метод* творчої імпровізації, *метод* складання власної адаптаційної програми для вдосконалення з публічного виконання музичних творів на фортепіано та *метод* створення власного щоденника сугестивних станів.

На третьому етапі – *проектування та продукування власної ініціативної діяльності* успішність процесу забезпечила така низка **методів**: *метод* самостійного проектування, застосування власних методик, *метод* створення продуктів творчості, *метод* презентації набутого досвіду музично-пізнавальної ініціативи.

Чітко організований процес експериментальної роботи на всіх етапах забезпечив цілеспрямоване формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики, про що засвідчили значні позитивні зрушення у процесі навчання та визначення самоусвідомленості своїх ініціативних дій, у нашому випадку у процесі фортепіанного навчання.

7. Перевірка ефективності отриманих результатів експериментальної роботи здійснювалась на основі аналізу отриманих кількісних та якісних показників, порівняння із результатами контрольної групи.

Так після впровадження експериментальної методики з формування музично-пізнавальної ініціативи та перевірки її результатів методами математичної статистики, за характеристиками коефіцієнта кутового відхилення Фишера високого рівня за всіма показниками критеріїв студенти контрольної та експериментальної групи у порівнянні мали такі. За першим критерієм, дотримання власної установки щодо музично-пізнавальних потреб

студенти КГ – 36,35 % осіб, а ЕГ – 63,65% осіб; за другим критерієм, здатність до безпосередньої чуттєво-емоційної реакції на музичні твори українських авторів, студенти КГ – 42,95 % осіб, а ЕГ – 57,05% осіб; за третім критерієм, ступінь застосування власної творчої ініціативної позиції, КГ – 37, 65 % осіб, а ЕГ – 62,35% осіб; за четвертим критерієм, міра власної рефлексії (самопізнання) результату адаптації, КГ – 37, 2 % осіб, а ЕГ – 62,8% осіб; за п'ятим критерієм, інтерес до пізнання української музики, КГ – 30 % осіб, а ЕГ – 70% осіб; за шостим критерієм, ступінь збалансованості нового та відомого музичного матеріалу, КГ – 37,8% осіб, а ЕГ – 62,2% осіб.

Внаслідок запропонованої експериментальної методики у студентів експериментальної групи намічена стабільна позитивна динаміка по всіх компонентах формованого феномену, що дозволяє зробити висновок про ефективність упровадженої методики формування музично-пізнавальної ініціативи, а обробка статичних даних методами математичної статистики підтвердили достовірність отриманих результатів.

Проведене дослідження не вичерпало всіх проблемних питань стосовно обраного феномену та може бути продовжене у з'ясуванні окремих надбань стосовно прояву музично-педагогічної та методичної ініціативи у фортепіанному навчанні кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва, який вирішив навчатися у іншій країні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури: Випуск VI: Зб. наук. праць: У 2-х частинах. Ч.ІІ.- К., 2001. - 211 с.
2. Алексеев А.Д. Из истории фортепианной педагогики: хрестоматия /А.Д.Алексеев; Киев: Музична Україна, 1974. - 161 с.
3. Афанас'єв Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. – Львів, 1990. - 160 с. – С. 12-76.
4. Алексеев А.Д. Клавирное искусство /А.Д.Алексеев; М,-Л.: Музгиз, 1952. - С.195.
5. Андрущенко В.П. Философия : учеб. для высш. шк. / Андрущенко В. П., Волович В. И., Горлач Н. И. ; под общей ред. Андрущенко В. П., Горлач Н. И., Рыбалко В. К. – К.; Х., 1998. – 640 с.
6. Архимович Л.Б. Музыкальная культура Украины / Л.Б. Архимович, О.Я. Шреер-Ткаченко, Т.В. Шеффер, Т.И. Карышева. – Т.1. – Т.1. – М.: Музгиз, 1961.
7. Архимович Л.Б. Нариси з історії української музики /Л.Б. Архимович, Т.И. Карышева, Т.В. Шеффер, О.Я. Шреер-Ткаченко – Ч.1. – К.: Муз.Україна, 1964.
8. Афанас'єв Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. – Львів, 1990. - 160 с. – С. 12-76.
9. Ашихміна Н.В. Развитие адаптивных способностей студентов-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах :автореф. на здобуття наук. ступеня канд..пед.наук.: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Н.В. Ашихміна. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 20 с.
10. Бай Бинь. Педагогические условия формирования звуко-тембральных представлений в фортепианном обучении студентов / Бай Бинь // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного

університету імені К.Д.Ушинського (збірник наукових праць) № 3-4. – 2013.
– Одеса: ПНПУ ім. К.Д.Ушинського. – С. 151-156.

11. Бай Бінь. Фортепіанне виконавство майбутнього вчителя музики як професійно-практична підготовка фахівця /Бай Бінь // Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції присвяченої 20-річчю Незалежності України. 25-26 жовтня 2011р. – Львів, 2011. – С. 254 – 255.

12. Бардас В. Психология техники игры на фортепиано/ В.Бардас. - М.: Музгиз , 1928. - С.50-98.

13. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А. Баренбойм. – Л: Музыка, 1974. – 336 с.

14. Бердяев Н. А. Философия свободы : смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 607 с.

15. Бирмак А.О. художественной технике пианиста. Опыт психофизиологического анализа и методы работы / А. Бирмак. – М.: Музыка, 1973.– 141 с.

16. Благой Д. О музыке... вне музыки / Д. Д. Благой // Советская музыка. – 1972. – № 5. – С. 64 – 66.

17. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская / [отв. ред. академик Б. М. Кедров]. – Р/на Д. : Издательство Ростовского университета, 1983. – 176 с.

18. Борейко И.М. Методика преподавания дисциплины «История фортепианного исполнительства» у студентов-пианистов средних специальных учебных заведений / И.М.Борейко. Автореф. дисс. канд. пед. наук. 13.00.02. – Екатеринбург, 2010. – 21 с.

19. Бородин Б.Б. Три тенденции в инструментальном искусстве: Монография / Б.Б. Бородин. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2004. – 222.

20. Бородин Б.Б. Л.Годовский: «пианист пианистов» и его «этюды этюдов» /Б.Б. Бородин [Электронний ресурс]. – Альманах «Порт-фолио». Режим доступу: <http://www.port-folio.org/2010/part27.html>
21. Бочкарёв Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя / Л. Бочкарёв // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 68 – 79.
22. Браудо И. Артикуляция: О произношении мелодии / И. Браудо. – Л., 1961. – С. 16.
23. Брушлинский А.В. Деятельность, действие и психическое как Процесс / А.В. Брушлинский // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С.17 – 29.
24. Бузони Ф. О пианистическом мастерстве / Ф. Бузони // Исполнительское искусство зарубежных стран. – 1962. – Вып. 1. – С. 141 – 175.
25. Буцяк В. І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / В.І. Буцяк. – Київ, 2003. – 21 с.
26. Вернадский В.И. О важности охвата явлений в их целостности / В.И. Вернадский // Философские мысли натуралиста. – М., 1988. – С. 411.
27. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи:методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
28. Воевидко Л. М. Сутнісна характеристика поняття «традиція» та її культурно-педагогічна цінність / Л. М. Воевидко // Проблеми мистецької освіти : зб. наук.-метод. статей / відп. ред. О. Я. Ростовський. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – Вип. 3. – С. 46 – 51.
29. Выготский Л.С. Психология искусства [под. ред. М.Г. Ярошевского]. – М.: Педагогика, 1987. - 344 с.
30. Гаккель Л. Фортепианная музыка XX века: Очерки / Л.Гаккель. – Л.: Советский композитор, 1990. – 286 с.

31. Галушка В.Н. Современные подходы к формированию музыкально-исполнительской техники в процессе обучения: дис. на стиск. ученой степени канд.пед.наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка) / Вадим Николаевич Галушка. - М., 2006. – 154 с.
32. Гат Й. Техника фортепианной игры / Й.Гат. – 3-е дополн.изд. Перевод с венг. Э.Фоно. – Будапешт: Атэнэум. 1967. – 244 с.
33. Гэ Дэ Юуй. Теория обучения фортепианной игре / Гэ Дэ Юуй, Чжу Гун И. – Пекин: Народная музыка, 1989. – С. 3-8.
34. Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та виховання / К.А. Гельвецій. – К.: Основи, 1994. – 416 с.
35. Гордійчук М.М. Він душу музиці віддав. До сторіччя з дня народження М.А. Скорульського // Культура і життя. – 1987. – 27 вересня. – № 39. – С. 6.
36. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Гессен, С.И. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
37. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: МИП «NB Магистр», 1993. – 191 с.
38. Гофман Й. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре [Электронный ресурс] / Й.Гофман. – Режим доступа: <http://www.stroygroup.ru/index.htm>
39. Гузій Н. В. Проблема професіогенезу фахівця в ракурсі сучасних теорій професіоналізації / Н. В. Гузій // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред.кол. Н.В. Гузій (відповідальний редактор) та ін.). – Вип.11 (21). – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – С. 3 – 6.
40. Гуральник Н. П. Інтелектуально-творчий потенціал: науково-практична категорія в контексті фортепіанної школи / Н. П. Гуральник //
41. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та

теоретико-технологічні аспекти / Н. П. Гуральник // [монографія]. – К.: НПУ, 2007.– 460 с.

42. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Гуральник Наталія Павлівна. – К., 2008. – 503 с.

43. Гуральник Н.П. Філософські підходи до обґрунтування педагогічного аспекту розвитку фортепіанної школи в Україні ХХ ст. / Гуральник Н.П. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Серія 16*. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / Ред. кол. Н.В.Гузій (відповід. ред.) та ін. – Вип. 10 (20). – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009.– 124 с. – С. 29 – 34.

44. Давидов М.А Наукова термінологія в музичній педагогіці / М.А.Давидов // Часопис національної музичної академії України імені П.І.Чайковського.Науковий журнал №1 (2), 2009.– С.63-83.

45. Довженко В.Д. Нариси з історії української радянської музики / В.Д. Довженко. – Ч.1. – К.: Державне вид.образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1957.

46. Древнекитайская философия : в 2-х т. / [сост. Ян Хин-Шун]. – М.: Принт, 1994. – 1 т. – 145 с.

47. Дремлюга М.В. Українська фортепіанна музика (дожовтневий період). – К.: Державне вид.образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1958. – С. 129-131.

48. Дубровина И.В. Психология / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – М.:Академия, 2003. – 464 с.

49. Духовність особистості : методологія, теорія і практика: зб. наук. праць / голов. ред. Г. П. Шевченко. – Вип. 6 (12). – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2005. – 248 с. – С. 27 – 38.

50. Завалко К.В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти [монографія]/ К.В. Завалко. – Черкаси: Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. – 520 с.
51. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервних освіти / І.А.Зязюн // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 13-18.
52. Заброцький М.М. Педагогічна психологія: [Текст] : Курс лекцій: Для студ. вищих закл. освіти, які навч. за спец. «Педагогіка» / М.М. Заброцький; Міжрегіональна академія управління персоналом. – К. : МАУП, 2000.– 100 с.
53. Зильберквит М. А. Музыкально-исполнительское искусство / М.А.Зильберквит. – М. : Знание, 1982. – 56 с.
54. Зимин П. Н. История фортепиано и его предшественников / П. Н. Зимин. М. : Музыка, 1968. – 220 с.
55. Зязюн І. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе / І.Зязюн// Мистецтво і освіта, 2003, – №1. – С.9.
56. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. – М. Смысл, 2001. – 264 с.
57. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство / В. П. Иванов. – К., 1977. – 251 с.
58. Ільїн В. В. Філософія (нарис з історії розвитку філософської думки) / В. В. Ільїн, Ю. І. Кулагін. – К. : КДТ-ЕУ, 1997. – 288 с.
59. История литературы фортепианной музыки: Курс А.Г. Рубинштейна. 1888-1889 / Составил Ц.Кюи. – С.-Пб., 1889.
60. Історія педагогіки: курс лекцій. Навчальний посібник. – К., 2004. – 171 с.
61. Каньгин Ю.М., Яковенко Ю.И. Введение в социальную когнитологию / АН Украины. Ин-т социологии. – К.: Наукова думка, 1992. - 307 с.

62. Кант И. Критика чистого разума : пер. с нем. Н.О. Лосского / И. Кант. – СПб: Изд-во «ТАЙМАУТ», 1993. – 342 с.
63. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах (Клавікорд, клавесин, фортепіано). XIV-XVIII ст. / Н.Кашкадамова. – Тернопіль: СМП « АСТОН», 1998. – 300 с.
64. Китайська філософія <http://cheloveknauka.com/teoriya-roznaniya-i-logika-v-drevnekitayskoj-filisoi#ixzz3KruVTrhE>.
65. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки. Автор. докт. дис.– К., 1993. С.1-10.
66. Коган Г.М. Вопросы пианизма [Текст] : избранные статьи / Г. М. Коган. - М. : Совет. композитор, 1968. - 462 с.
67. Козачук Олена. Забута музика... Забуті імена...: нариси про композиторів ХІХ – першої половини ХХ ст. (з архів. розвідок) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.С.Козачук. – К. : Муз.Україна, 2009. – 256 с.: іл.
68. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В.Титова.– М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 251 с.
69. Коломоец Г.Г. Концепция ценности музыки как субстанции и способа ценностного взаимодействия человека с миром : дис... доктора философских наук: спец. 09.00.04. – Эстетика / Г.Г. Коломоец. – М.: 2006, 454 с.
70. Коменський Я.А. Большая дидактика / Я.А. Коменский. – Избран. пед. соч. – М., 1955. – С. 164– 391.
71. Корыхалова Н.П. Музыкально-исполнительские термины / Н.П.Корыхалова. – Санкт-Петербург: Композитор, 2003. – 271 с.
72. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Радюшкола, 1989. – 608 с.
73. Кучерявий І.Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: Навч. посібник / І.Т. Кучерявий, О.І. Клепиков. – К.: Вища школа, 2000. – 288 с.

74. Леонтьев А. Биологическое и социальное в психике человека / А.Н.Леонтьев // Проблемы развития психики. 4-е издание. М., 1981. – С.193-218.
75. Личность: внутренний мир и саморегуляция: идеи, концепции, взгляды.- СПб.,1996. – 285 с.
76. Локазюк В.М. Надійність, контроль, діагностика і модернізація ПК : посібник /[Локазюк В.М., Савченко Ю.Г.]; за ред. В.М. Локазюка. – К.: Виданичий центр «Академія», 2004. – 376 с.
77. Лосев А.Ф. Логика символа / А.Ф. Лосев // Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.
78. Лоу Вэй. Украинская фортепианная музыка в контексте творческих устремлений китайских пианистов [Электронный ресурс] /Лоу Вэй. – Режим доступа: <http://intkonf.org>.
79. Ляшенко І.Ф. Національне і інтернаціональне в мистецтві / І. Ф. Ляшенко. – К. : Муз. Україна, 1990. – 206 с.
80. Майкапар А. Фортепиано / А. Майкапар [Електронний ресурс]. – Журнал «Искусство», № 24. – М.: «Первое сентября», 2008. – Режим доступа: http://art.1september.ru/view_article.php?ID=200802416
81. Максименко С.Д. Загальна психологія / С.Д.Максименко, В.О.Соловієнко. - Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2000.- Режим доступа <http://studentbooks.com.ua/content/view/1276/51/1/0/>.
82. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М.А. Манойлова. – Псков : ПГПИ, 2004. – 60 с.
83. Маноха І.П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтовний підхід: автореф. дис.. на здобуття ступеня доктора психолог.наук: спец.10.00.01. – загальна психологія, історія психології / І.П. Маноха. – К., 2003. – 48 с.
84. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с. (Серия «Мастера психологи»).

85. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М., 1972. – 178 с.
86. Мартінов А.С. Конфуцианство: классический период / А.С. Мартінов. – Санкт-Петербург: Петерб.Востоковедение, 2006. – 379 с.
87. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 254 с.
88. Метнер Н.К. Повседневная работа пианиста и композитора / Н.К. Метнер. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1963. – 92 с.
89. Мильштейн Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства: Сборник статей / Я.И.Мильштейн. – М.: Сов. Композитор, 1983. – 266с.
90. Метнер Н. Мысли о работе пианиста / Н.Метнер // Сов. Музыка. – 1961. – №11. – С. 88-97.
91. Мильштейн Я.И. Константин Николаевич Игумнов / Я.И.Мильштейн. – М. : Музыка, 1975. – 471с.
92. Мильштейн Я. Советы Шопена пианистам / Яков Исаакович Мильштейн. – М.: Музыка, 1967. – 119 с.
93. Михайличенко О.В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (друга половина ХІХ-початок ХХ ст.): [Монографія] / О.В. Михайличенко. – К.: Видавничий центр, КДЛУ, 2007. – 340 с.
94. Меднікова Г.С. Українська і зарубіжна культура ХХ століття : навчальний посібник / Г.С. Меднікова. – Київ : Знання, 2002. – 214 с.
95. Монтень М. Опыты /М. Монтень. – М.: Голос, 1992.
96. Музыкальное образование в современном мире: діалог времен: сб.стат.по матеріалам БІІ Международной научно-практической конференции (10-12 декабря 2009 года). Ч.1 / Ред./сост. М.В. Воротной. – Санкт-Петербург, 2010. – 349 с.
97. Музыкальный профессиональный слух пианиста и его развитие: Методическая разработка по курсу “Теория пианизма”/ Сост. Мазур А.К. - Одеса, 1979. – 64с.

98. Национальные традиции и процесс интернационализации в сфере художественной культуры. – К., 1987. – 236 с.
99. Небилицин В.Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии / В. Д. Небилицин // Вопросы психологи. – 1971. – № 6. – С. 13 – 26.
100. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – М. : Гос.муз.издательство, 1958. – 319 с.
101. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма: Учеб.пособие / А.Николаев.– М.: Музыка, 1980. – 112с.
102. Новий словник іншомовних слів : близько 40 000 сл. і словосполучень / Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом'як, А.А. Дем'янюк; За ред.Л.І. Шевченко. – К.: АРІЙ, 2008. – 672 с.
103. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – С. 186 – 195.
104. Основы математической статистики: Учеб. пособие для ин-тов физ. культ./ Под ред. В.С. Иванова. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 176 с.
105. Огієнко І. Українська культура / І. Огієнко. – К., 1992. – 189 с.
106. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд. – М.: ИТИ Технологии, 2005. – 944 с.
107. Олексюк О.М., Ткач. М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. – Навч. посіб. – К.: Знання України, 2004. - 264. – С. 6-216.
108. Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : монографія / за наук. ред. І.А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – 440 с.
109. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
110. Педагогика: большая современная энциклопедия /сост. Е.С.Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.

111. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д.- К.: Педагогічна думка, 2001. - 516 с.
112. Персиса К. Розвиток фортепіанних змагань в Україні (кінець ХХ сторіччя-початок ХХІ) : зб. наук. праць “Проблеми сучасної мистецької освіти” : матер-ли звітної-наукової конференції студентів Інституту мистецтв ім. М. П. Драгоманова / Катерина Персиса. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 134 с. – С. 82 – 86.
113. Песталоцці Г.И. Письма к учителю Петерсону / Г.И. Песталоцці. – Соч. т. I. – М., 1961. – 261 с.
114. Петровский В. А. Основы педагогики и психологии высшей школы / Учебн. пособие для слушателей курсов и фак. повыш-я квалификации преподавателей вузов /Под ред. А.В. Петровского. – М.:Изд-во МГУ, 1986. – 302 с.
115. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие /В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект, 2006. – 400 с.
116. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии. 30-50- годы ХХ века. – М., 1986. – С.232-292.
117. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М. : Наука, 1986. -254 с.
118. Побережна Г.І.Загальна теорія музики: Підручник / Г.І.Побережна, Т.В.Щериця. - К.: Вища школа, 2004. – 303.
119. Попович М.В. Національна культура та культура нації / М.В. Попович. – К.: Знання, 1991. – 64 с.
120. Потоцька О.В. Сильова типологія фортепіанно-виконавської інтерпретації: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд.мистецтвознавства: спец. 17.00.03 – «Музичне мистецтво» /О.В. Потоцька.– Одеса, 2012. – 19 с.
121. Проблемы традиции и новаторства в современной музыке. – М. : Сов. композитор, 1982. – 231 с.

122. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / под. ред. А.А. Реана. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2010. – 651, [5] с.
123. Райгородский Д.Я. Практическая психодигностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
124. Реброва О.Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти [монографія] / О.Є. Реброва. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012 – 283 с.
125. Реброва О.Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія] / О.Є. Реброва. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 295 с.
126. Розанов И. В. История, теория и практика клавирного исполнительства: учеб. пособие / И.В. Розанов.— СПб. : Сударыня, 2007. — 47 с.
127. Розанов И. В. От клавира к фортепиано. Из истории клавишных инструментов / И. В. Розанов. СПб. : Лань, 2001. - 448 с.
128. Руденко Ю.Д. Основи козацько-лицьського виховання / Ю.Д. Руденко, Ю.Л. Мельничук. – К. ТОВ «Видавництво «Гетьман», 2012. – 298 с.
129. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька. – Навчальний посібник / О.П. Рудницька. – К.; ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с.
130. Савченко О. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О.Савченко. – К.: Рад. Кла, 1982. – 176 с.
131. Савшинский С. Пианист и его работа / С.Савшинский. — М.: Классика-XXI, 2002. — 244 с.
132. Сисоєва С.С. Основи педагогічної творчості : [підручник] / С.С. Сисоєва. – К.: Міленум, 2006. – 344 с.
133. Симонов Л.В. Высшая нервная деятельность: Мотивационно-эмоциональные аспекты / Л.В. Симонов. – М, 1975. – 175 с.

134. Сковорода Григорій. Твори : у 2-х т. / Григорій Сковорода; М.Суліма (відп. ред.). Ін-т літератури ім. Т.Г.Шевченка; НАНУ – 2 вид., випр. – К. : Оберіг, 2005.– Т.1 : Поезії. Байки. Трактати. Діалоги.– К., 2005. – 528 с.
135. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Гол. ред. УРЕ, 1975. – 774 с. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – Вид. 2-е, випр. і доп. – К. : УРЕ, 1985. – 968 с.
136. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Гол. ред. УРЕ, 1975. – 774 с. (по нем. цитата).
137. Социологический энциклопедический словарь /Под ред. Г.В.Осипова. – М., 1998. – 356 с.
138. Сюй Бо. Китайские пианисты на рубеже XX-XXI веков: исполнительские достижения и система обучения Сюй Бо // Музыкальное образование [Электронный ресурс] Режим доступа : http://www.rostcons.ru/almanac/2011_1/3/suibo.pdf.
139. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць /Ред. кол.: Н.В.Гузій (відп. ред.) та ін.- К.: УДПУ, 1997.– 319 с. Укр. та рос. мовами.
140. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики:Збірник наукових праць /Ред.кол.:Н.В.Гузій (відп.ред.) та інші -К.:НПУ,1999.– 461 с.
141. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М., 1961. – 535 с.
142. Тимошенко Н. П. Сучасний погляд на демократичні тенденції педагогічної творчості / Н. П. Тимошенко // Шляхи удосконалення художньо-естетичної освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури: тези респ. наук.-практ. конф. (7-9- квітня 1992 р.). – К.: КДП, 1992. – 280 с. – С. 45-47.
143. Тумбрукакі А.В. Метод навчання через задачі як засіб розвитку самостійності та творчої активності студентів // Сучасні освітні технології: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / За ред. І.Ф. Прокопенка, В.І. Лозової.– Харків: ХДПУ, 2001.– С. 102 – 103.

144. Тюріна Т.Г. Феномен інтуїції. Книга для педагогів, психологів, філософів / Т.Г.Тюріна. – Львів:СПОЛОМ, 2005. – 120 с.
145. Федів Ю.О. Історія української філософії : навч. посіб. / Ю.О.Федів, Н. Г. Мозкова.– К. : Україна, 2000. – 512 с.
146. Федоров Е. К вопросу об эстрадном волнении / Е. Федоров. – М., 1979. – С. 107–118. (Труды ГМПИ им. Гнесиных; вып. 43).
147. Флоренский П.А. (священник). Сочинения : в 4-х т. / П.А. Флоренский (священник). – М. : Мысль, 1994. – Т. 1. – 1994. – 797 с.
148. Франк С.Л. Духовные основы общества /С.Л. Франк. [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.koob.ru/frank_semyon
149. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека / С.Л.Франк. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 992 с.
150. Фридман Л.М. Об одной методике диагностики учебной деятельности /Л.М. Фридман, Буй Ван Хуэ //Вопросы психологи, 1978. – №2. – С. 129-132.
151. Українська національна система виховання : конспект лекцій / уклад. Ю.Д. Руденко. – К. : КДПШ, 1991. – 33 с.
152. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство / С.Е. Фейнберг. – Изд.2-е доп. – М. : Музыка, 1969. – 599 с.
153. Фурсенко Т.Ф. В мире музыкальных увлечений: метод. пособие / Т.Ф. Фурсенко – Симферополь-Ялта: «Таврида», 2002. – 132 с.
154. Хмельюк Р.І. Профотбор и первоначальная подготовка студентов педагогических институтов: Дис. ... докт. пед. наук. – Л., 1973. – 515 с.
155. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки. - Дис. ... канд. пед. наук. – Одеса, 2004. – 255 с.
156. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: Учеб.пособие для студентов пед ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / Г.М.Цыпин. – М.:Просвещение, 1984. – 176 с.

157. Чжоу Тинтин [Електронний реурс] Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bistream/123456789/4211/1/Tyntyn.pdf>

158. Чжоу Тинтин. Психолого-педагогічна сутність пізнавальної ініціативи студентів Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – Вип. 11 (21).– Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 177 – 180.

159. Чжан Лей. Сутність пізнавальної ініціативи студента як науково-теоретичної категорії / Чжан Лей. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – Вип. 19 (29).– Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 71 – 73.

160. Чжан Лей. Витоки усвідомлення піаністами пізнавальної ініціативи як навчальної категорії в українській філософії / Чжан Лей // Наука і освіта. - № 7. – Одеса: НАПН, 2014. – С. 184 – 187.

161. Чжан Лей. Теоретичні основи дослідно-експериментальної роботи з формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики Китаю / Чжан Лей // Науковий вісник. Випуск № 9-10. – Одеса: ПНПУ, 2014. – С. 151 – 155.

162. Чжан Лей. Результати експериментальної роботи з формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики Китаю / Чжан Лей // Науковий вісник. Випуск № 11 – 12. – Одеса: ПНПУ, 2014. – С. 3 – 9.

163. Чжан Лей. До проблеми художньої інтерпретації фортепіанних творів майбутніми вчителями музичного мистецтва / Чжан Лей // Науковий вісник. Випуск № 7-8. – Одеса: ПНПУ, 2012. – С. 158 – 163.

164. Чжан Лей. Научно-методические аспекты формирования творческой адаптации пианистов к исполнительской деятельности / Чжан Лей // Педагогика и современность. – М.: Перо.– № 4, 2013. – С.98–102.

165. Шановский В.К. Диалектика сущностных сил человека (опыт комплексного подхода). – К., 1985. – 171 с.

166. Шеншев Л. В. Об одном приёме возбуждения познавательного интереса / Л. В. Шеншев. – В кн.: Новые исследования в педагогических науках. – М., 1965. – № 138. – С. 183–189.
167. Шукайло В.Ф. Педалізація у професійній підготовці майбутній учитель музики: навчальний посібник /В.Ф.Шукайло.– Х.: Факт, 2004.– 160 с.
168. Шульгіна В.Д. Нариси з історії країнської музичної культури: джерелознавчий пошук /В.Д.Шульгіна [Монографія]. К.:ДАКККиМ.– 2007. 276 с.
169. Щапов А. Фортепианная педагогика / А.Щапов.– М.:1960.– 171 с.
170. Щербакова А.И. Аксиология музыкально-педагогического образования : учеб.пособ.к курсу «Методология музыкально-педагогического образования» / отв.ред. Э.Б. Абдуллин. – М.: Прометей, 2001. – 424 с.
171. Щербініна О.М. Реалізація індивідуального підходу в умовах фортепіанного навчання /О.Щербініна.[Електронний ресурс].Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkmu/2010_1/Tsherbinina.pdf
172. Энциклопедический словарь [главн. ред. Б. А. Введенский]. – М. : Гос. науч. из-во «БСЭ», в 3-х т. – Т. 1, 1953. – 719 с.
173. Энциклопедический словарь [главн. ред. Б. А. Введенский]. – М. : Гос. науч. из-во «БСЭ», в 3-х т. – Т. 3, 1955. – 744 с.
174. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности [Текст]/ Е.Л. Яковлева. – М. : Флинт, 1997. – 224 с.
175. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К.Ясперс [Пер. с нем.]. М.: Политиздат, 1991. – 527 с.
176. Adler A. Understanding Human Nature / Alfred Adler/ – Martino fine books, 2010. – 210 p.
177. Bandura A. Regulation of cognitive processed through perceived self-efficacy / Albert Bandura // Development Psychology, 1989. – # 25 September. – 729 – 735 p.
178. Elliot D. Music Matters: A New Philosophy of music Educatuin / D. Elliot – N.Y.: Oxford UP, 1995. – 389 p.

179. Feidman D.N. Creativity, Dreams, Insights and Transformations /D.N. Feidman // The nature of creativity.– Cambridge: R.J. Stenberg UP, 1988.– P. 271–299 p.
180. Liszt F. Gesammelt e Schriften, herausgegeben von L. Ramann. Bd. 2. Lpz., 1881.
181. Ferand E. Improvissation // Die Music in Yeschichte und Yegenwart. Bd. 6, Kassel, 1957.
182. 烈波罗娃•耶列娜. 钢琴教育中音乐风格的培养/烈波罗娃•耶列娜湖州师范学院学报第35卷第1期. 126-128 Journal of Huzhou Teachers College (ISSN 1009-1734).– vol.35.– 2013.– № 1(Feb.).– P. 126 – 128.
183. 刘庆刚 钢琴的演奏与教学 杨峻钢琴教学艺术论 人民音乐出版社2003年 Лю Цинган. Фортепианное исполнение и преподавание. Теория профессора Янь Цзюй по методике фортепианного обучения / Лю Цинган. – Пекин: Народная музыка, 2003. – № 9. – 18 с.
184. 赵晓生 钢琴演奏之道 湖南教育出版社1991. Чжао Сяошэнь. Фортепианная игра: природённые задатки, талант, трудоспособность / Чжао Сяошэнь. – Хунань: Издательство Хунань Тяо Юй, 1991. – 12 с.
185. 林振刚 《钢琴演奏的科学性》钢琴艺术, 2008第一期. Лін Чженьган. Наука фортепіанної гри / Лін Чженьган // Рояльне мистецтво. – Пекін. – 2008. – №1. – С.15 – 18.
186. 魏廷格. 《从中国钢琴曲看传统音乐与当代音乐创作关系》 - 载于《中国音乐学》北京出版社, 1987年第. – 3期.–第79页. Вей Тингэ. Взаимоотношение традиционного и современного музыкальных направлений в китайской фортепианной музыке / Вей Тингэ // Китайская музыка. – Пекин, 1987. – № 3. – С. 79.
187. 曾少颀. 论高职院校钢琴教育的困境与出路/佳木斯教育学院学报 2011.–年12期. – 107页. Цзэн Шаои. Сознательное и бессознательное в фортепианном профессиональном фортепианном обучение / Цзэн Шаои //Вестник Цзя Мусь: Педагогический колледж 2011. №.12 – С. 107.

188. 萨日娜.钢琴演奏技术与音乐表现//来源：《内蒙古艺术》2010年第01期 作者：萨日娜; Сай Лин Фортепианная техника и музыка // Искусство Внутренней Монголии [Электронный ресурс]. – 2010. – № 1. Режим доступа: <http://wuxizazhi.cnki.net/Article/LMYS201001010.html>

189. Ванек Д. Профессиональная подготовка учителей и проблемы формирования мотивации достижения и контроля действий /Вопросы психологии //Д. Ванек, Ф. Ман. – М. – 1989. – № 3 [Электронный ресурс] <http://niip.su/phocadownload/knigi/psix/motiv%20%20%20%20.pdf>

ДОДАТКИ

Додатки 1

АНКЕТИ (окремі приклади)

- 1.Что Вы понимаете под понятием познание?Понимание вещей
- 2.Какие идеи восточной (китайской) философии лежат в основе познания?Конфуцианство Буддизм Даосизм

3. Что, по Вашему мнению, используют иностранные (китайские) студенты для получения интересующих их знаний и умений в Украине? Нужно подчеркнуть:

- усвоение готовых понятий, которые предлагают педагоги;
- исполнение определенных заданий, которые предлагаются;
- просмотр литературных и интернет материалов;
- самостоятельный поиск новых знаний.

4. Какими способами Вам приходится познавать украинский фортепианный репертуар? Подчеркните:

- исполнения фортепианные произведения украинских авторов в процессе обучения;
- в процессе прослушивания: аудио-, видеозаписей; через интернет, в концертах;
- слушая исполнение Вашего педагога;
- самостоятельно эскизно проигрывая на фортепиано, неизвестные ранее, музыкальные произведения.

5. В чем проявляется, по Вашему мнению, большая активность иностранных (китайских) студентов в Украине относительно овладения музыкальными произведениями? Открывать для себя новые знания

6. Сколько фортепианных произведений украинских композиторов Вам известны? мало

7. Какие произведения украинских композиторов для фортепиано, известных Вам, Вы:

- умеете сыграть на фортепиано самостоятельно;
- знаете на слух?

8. В каких публичных выступлениях Вы принимали участие? Нужно подчеркнуть:

- в научно-методических конференциях _____;
- в авторских музыкально-методических вечерах _____;

_____;

- допишите, если участвовали в других мероприятиях в открытых концертах _____.

9. Что Вам нравится в процессе получения музыкального образования в Украине? отношение и уровень преподавания

Спасибо за участие

АНКЕТА

1. Что Вы понимаете под понятием познание? Понимание и осознание вещей.

2. Какие идеи восточной (китайской) философии лежат в основе познания?

Конфуцианство

3. Что, по Вашему мнению, используют иностранные (китайские) студенты для получения интересующих их знаний и умений в Украине? Нужно

подчеркните:

- усвоение готовых понятий, которые предлагают педагоги;
- исполнение определенных заданий, которые предлагают;
- просмотр литературных и интернет материалов;
- самостоятельный поиск новых знаний.

4. Какими способами Вам приходится познавать украинский фортепианный репертуар? Подчеркните:

- исполняя фортепианные произведения украинских авторов в процессе обучения;
- в процессе прослушивания: аудио-, видеозаписей; через интернет, в концертах;
- слушая исполнение Вашего педагога;
- самостоятельно эскизно проигрывая на фортепиано, неизвестные ранее, музыкальные произведения.

5. В чем проявляется, по Вашему мнению, большая активность иностранных (китайских) студентов в Украине относительно овладения музыкальными произведениями? да

6. Сколько фортепианных произведений украинских композиторов Вам известны? мало

7. Какие произведения украинских композиторов для фортепиано, известных Вам, Вы:

- умеете сыграть на фортепиано самостоятельно;
- знаете на слух?

8. В каких публичных выступлениях Вы принимали участие? Нужно подчеркнуть:

- в открытых концертах
- в научно-методических конференциях
- в авторских музыкально-методических вечерах
- допишите, если участвовали в других мероприятиях

9. Что Вам нравится в процессе получения музыкального образования в Украине? Способности и отношения, преподавания учителей

Спасибо за участие.

АНКЕТА

1. Что Вы понимаете под понятием познание? В истории развития процесса, Понимание новых вещей
2. Какие идеи восточной (китайской) философии лежат в основе познания? Конфуцианство
3. Что, по Вашему мнению, используют иностранные (китайские) студенты для получения интересующих их знаний и умений в Украине? Нужно подчеркнуть:
- усвоение готовых понятий, которые предлагают педагоги;
 - исполнение определенных заданий;
- просмотр литературных и интернет материалов;
- самостоятельный поиск новых знаний.
4. Какими способами Вам приходится познавать украинский фортепианный репертуар? Подчеркните:
- исполняя фортепианные произведения украинских авторов в процессе обучения;
 - в процессе прослушивания: аудио-, видеозаписей; через интернет, в концертах;
 - слушая исполнение Вашего педагога;
 - самостоятельно эскизно проигрывая на фортепиано, неизвестные ранее, музыкальные произведения.
5. В чем проявляется, по Вашему мнению, большая активность иностранных (китайских) студентов в Украине относительно овладения музыкальными произведениями? ДА
6. Сколько фортепианных произведений украинских композиторов Вам известны? 3 произведения
7. Какие произведения украинских композиторов для фортепиано, известных Вам, Вы:
- умеете сыграть на фортепиано самостоятельно;
 - знаете на слух?
8. В каких публичных выступлениях Вы принимали участие? Нужно подчеркнуть:
- в научно-методических конференциях _____;
-
- в авторских музыкально-методических вечерах _____;
-
- допишите, если участвовали в других мероприятиях в открытых концертах.
9. Что Вам нравится в процессе получения музыкального образования в Украине? камерный ансамбль

Спасибо за участие.

АНКЕТА

1. Что Вы понимаете под понятием познание? Это процесс деятельности человека

2. Какие идеи восточной (китайской) философии лежат в основе познания?

Конфуцианство

3. Что, по Вашему мнению, используют иностранные (китайские) студенты для получения интересующих их знаний и умений в Украине? Нужно подчеркнуть:

- усвоение готовых понятий, которые предлагают педагоги;
- исполнение определенных заданий, которые предлагаются;
- просмотр интернет материалов;
- самостоятельный поиск новых знаний.

4. Какими способами Вам приходится познавать украинский фортепианный репертуар? Подчеркните:

- исполняя фортепианные произведения украинских авторов в процессе обучения;
- в процессе прослушивания: аудио-, видеозаписей; через интернет, в концертах;
- слушая исполнение Вашего педагога;
- самостоятельно эскизно проигрывая на фортепиано, неизвестные ранее, музыкальные произведения.

5. В чем проявляется, по Вашему мнению, большая активность иностранных (китайских) студентов в Украине относительно овладения музыкальными произведениями? Добросовестно изучать

6. Сколько фортепианных произведений украинских композиторов Вам известны? 6 произведений

7. Какие произведения украинских композиторов для фортепиано, известных Вам, Вы:

- умеете сыграть на фортепиано самостоятельно;
- знаете на слух?

8. В каких публичных выступлениях Вы принимали участие? Нужно подчеркнуть:

- в научно-методических конференциях _____;
- в авторских музыкально-методических вечерах _____;

● допишите, если участвовали в других мероприятиях в открытых концертах.

9. Что Вам нравится в процессе получения музыкального образования в Украине? Преподавания Учителя

Спасибо за участие.

АНКЕТА

1. Что Вы понимаете под понятием познание? Познание – процесс или результат приобретения знаний
2. Какие идеи восточной (китайской) философии лежат в основе познания? Даосизм
3. Что, по Вашему мнению, используют иностранные (китайские) студенты для получения интересующих их знаний и умений в Украине? Нужно подчеркнуть:
 - усвоение готовых понятий, которые предлагают педагоги;
 - исполнение определенных заданий, которые предлагаются;
 - просмотр литературных и интернет материалов;
 - самостоятельный поиск новых знаний.
4. Какими способами Вам приходится познавать украинский фортепианный репертуар? Подчеркните:
 - исполняя фортепианные произведения украинских авторов в процессе обучения;
 - в процессе прослушивания: аудио-, видеозаписей; через интернет, в концертах;
 - слушая исполнение Вашего педагога;
 - самостоятельно эскизно проигрывая на фортепиано, неизвестные ранее, музыкальные произведения.
5. В чем проявляется, по Вашему мнению, большая активность иностранных (китайских) студентов в Украине относительно овладения музыкальными произведениями? да
6. Сколько фортепианных произведений украинских композиторов Вам известны? мало
7. Какие произведения украинских композиторов для фортепиано, известных Вам, Вы:
 - умеете сыграть на фортепиано самостоятельно;
 - знаете на слух?
8. В каких публичных выступлениях Вы принимали участие? Нужно подчеркнуть:
 - в научно-методических конференциях _____;
 - в авторских музыкально-методических вечерах _____;
 - допишите, если участвовали в других мероприятиях в открытых концертах.
9. Что Вам нравится в процессе получения музыкального образования в Украине? специальность

Спасибо за участие.

АНКЕТА

1. Что Вы понимаете под понятием познание? В истории развития процесса. Понимание новых вещей

2. Какие идеи восточной (китайской) философии лежат в основе познания? Даосизм и конфуцианство

3. Что, по Вашему мнению, используют иностранные (китайские) студенты для получения интересующих их знаний и умений в Украине? Нужно подчеркнуть:

- усвоение готовых понятий, которые предлагают педагоги;
- исполнение определенных заданий, которые предлагаются;
- просмотр литературных и интернет материалов;
- самостоятельный поиск новых знаний.

4. Какими способами Вам приходится познавать украинский фортепианный репертуар? Подчеркните:

- исполняя фортепианные произведения украинских авторов в процессе обучения;
- в процессе прослушивания: аудио-, видеозаписей; через интернет, в концертах;
- слушая исполнение Вашего педагога;
- самостоятельно эскизно проигрывая на фортепиано, неизвестные ранее, музыкальные произведения.

5. В чем проявляется, по Вашему мнению, большая активность иностранных (китайских) студентов в Украине относительно овладения музыкальными произведениями? Активно учить

6. Сколько фортепианных произведений украинских композиторов Вам известны? мало

7. Какие произведения украинских композиторов для фортепиано, известных Вам, Вы:

- умеете сыграть на фортепиано самостоятельно;
- знаете на слух?

8. В каких публичных выступлениях Вы принимали участие? Нужно подчеркнуть:

- в открытых концертах
- в научно-методических конференциях
- в авторских музыкально-методических вечерах
- допишите, если участвовали в других мероприятиях

9. Что Вам нравится в процессе получения музыкального образования в Украине? вокальный ансамбль

Спасибо за участие.

АНКЕТА

1. Что Вы понимаете под понятием познание? Осознание вещей.
2. Какие идеи восточной (китайской) философии лежат в основе познания?
Конфуцианство
3. Что, по Вашему мнению, используют иностранные (китайские) студенты для получения интересующих их знаний и умений в Украине? Нужно подчеркнуть:
 - усвоение готовых понятий, которые предлагают педагоги;
 - исполнение определенных заданий, которые предлагаются;
 - просмотр литературных и интернет материалов;
 - самостоятельный поиск новых знаний.
4. Какими способами Вам приходится познавать украинский фортепианный репертуар? Подчеркните:
 - исполняя фортепианные произведения украинских авторов в процессе обучения;
 - в процессе прослушивания: аудио-, видеозаписей; через интернет, в концертах;
 - слушая исполнение Вашего педагога;
 - самостоятельно эскизно проигрывая на фортепиано, неизвестные ранее, музыкальные произведения.
5. В чем проявляется, по Вашему мнению, большая активность иностранных (китайских) студентов в Украине относительно овладения музыкальными произведениями? да
6. Сколько фортепианных произведений украинских композиторов Вам известны? мала
7. Какие произведения украинских композиторов для фортепиано, известных Вам, Вы:
 - умеете сыграть на фортепиано самостоятельно;
 - знаете на слух?
8. В каких публичных выступлениях Вы принимали участие? Нужно подчеркнуть:
 - в открытых концертах
 - в научно-методических конференциях
 - в авторских музыкально-методических вечерах
 - допишите, если участвовали в других мероприятиях
9. Что Вам нравится в процессе получения музыкального образования в Украине? Способности и отношения преподавания учителей

Спасибо за участие.

РИСУНКИ ГІСТОГРАМ (порівневих результатів формування кожного компонента музично-пізнавальної ініціативи у майбутніх учителів музики)

Наглядність результатів сформованості музично-пізнавальної ініціативи представлено на гістограмах за кожним компонентом.

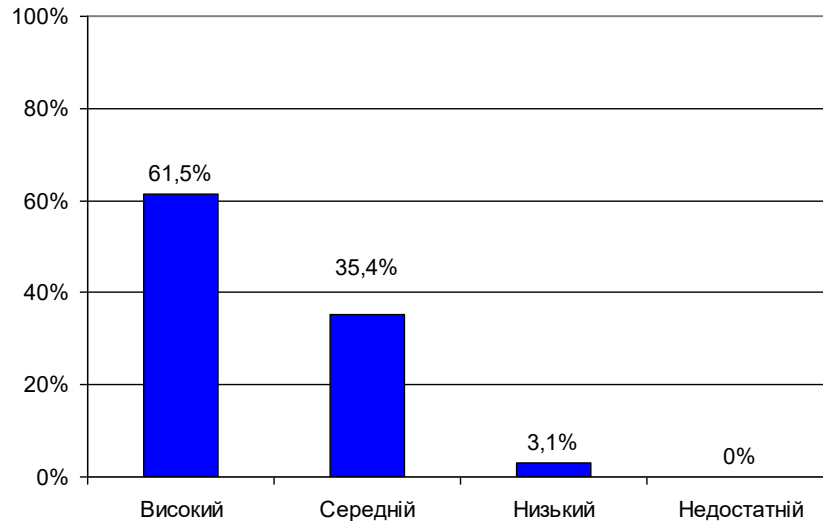


Рис. 1. Гістограма результатів сформованості усвідомлено-мотиваційного компонента

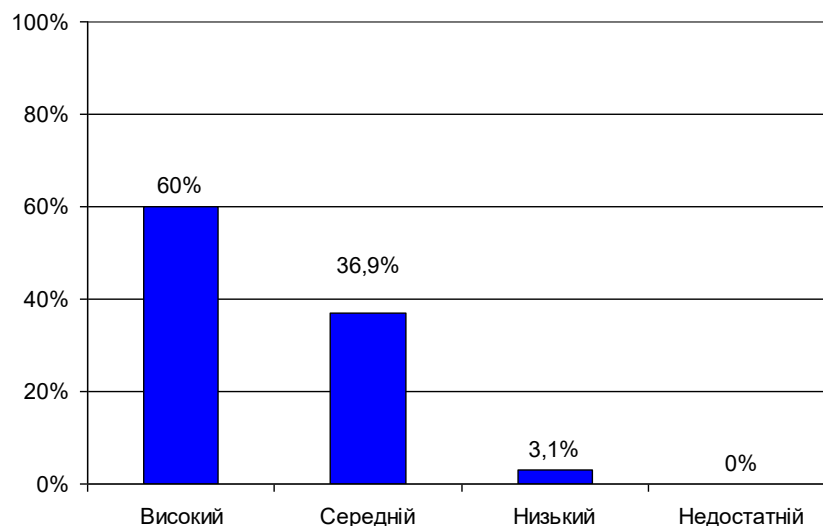


Рис. 2. Гістограма результатів сформованості сугестивно-емоційного компонента

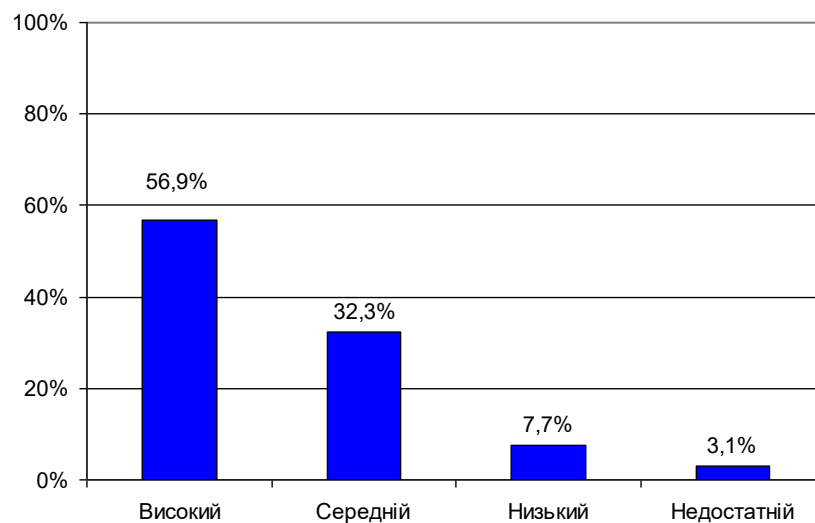


Рис. 3. Гістограма результатів сформованості компоненту інтелектуально-творчого активності:

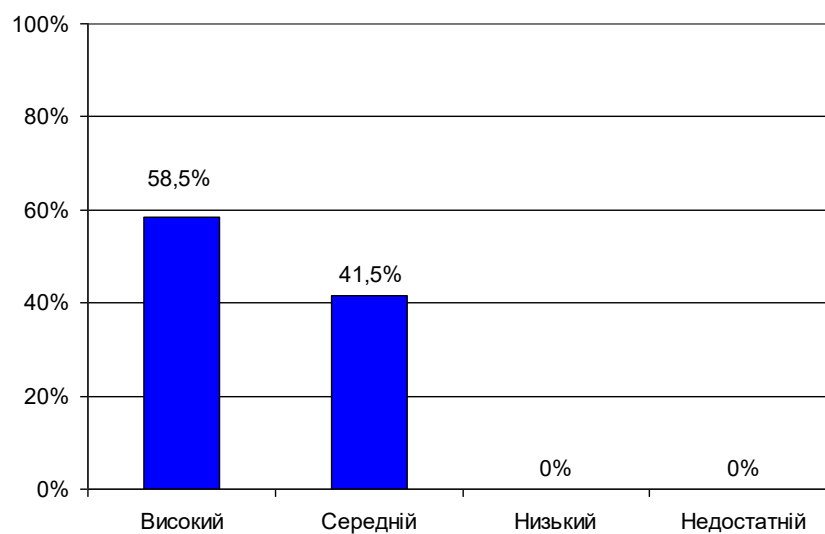


Рис. 4. Гістограма результатів сформованості компоненту музично-пізнавальної зацікавленості:

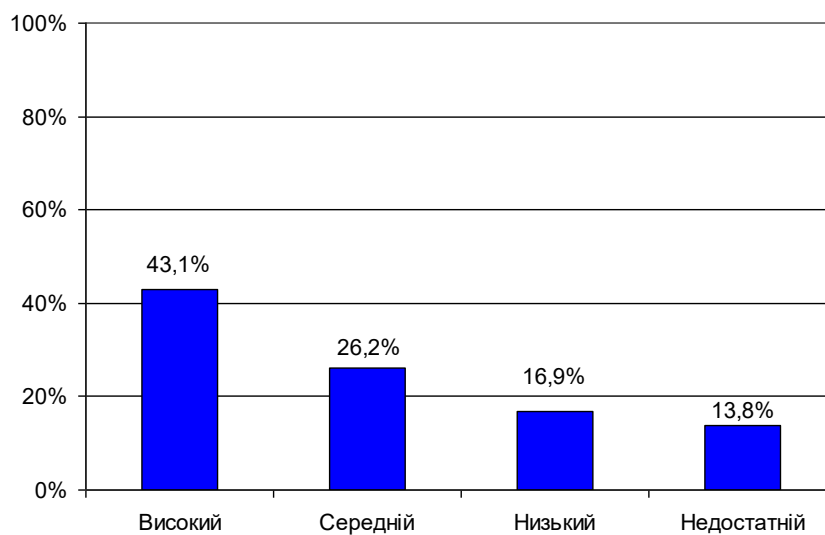


Рис. 5. Гістограма результатів сформованості особистісного музично-адаптаційного компоненту.

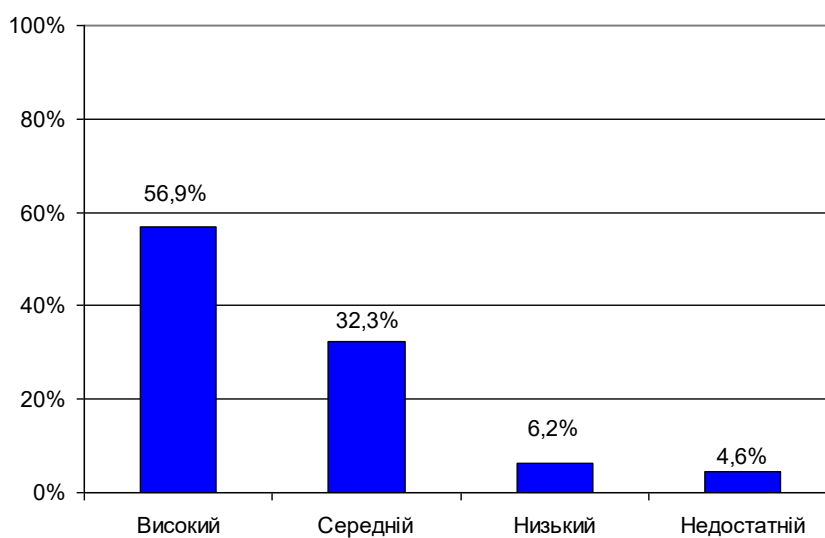


Рис. 6. Гістограма результатів сформованості самостійно-продуктивного компоненту

НОТИ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ О.В. СПІЛОТІ



Юган

Johann

Moderato

mf

mp

First system of a piano score. The right hand features a melodic line with eighth-note patterns and some accidentals. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines. A dynamic marking of *mf* is present in the second measure.

Second system of the piano score, continuing the melodic and harmonic development from the first system.

Third system of the piano score, concluding with a double bar line and a fermata over the final notes.

Вольфганг

Wolfgang

Fourth system of the piano score, marked *Allegro* and *f*. The right hand has a melodic line with slurs, while the left hand plays a dense, rhythmic accompaniment of chords.

First system of a piano score. The right hand features a melodic line with a triplet of eighth notes. The left hand provides a rhythmic accompaniment with chords and eighth notes.

Second system of a piano score. The right hand has a rapid sixteenth-note passage followed by a melodic line. The left hand continues with a steady accompaniment. A *rit.* (ritardando) marking is present.

Adagio

Third system of a piano score, marked *Adagio* and *p* (piano). The right hand has a long, flowing melodic line with slurs. The left hand has a steady accompaniment.

Fourth system of a piano score. The right hand features a complex melodic line with many slurs and ties. The left hand has a steady accompaniment.

Fifth system of a piano score. The right hand has a melodic line with slurs. The left hand has a steady accompaniment.

First system of musical notation. The treble clef staff contains a melodic line with a long slur over the first two measures. The bass clef staff contains a harmonic accompaniment with chords and moving lines.

Second system of musical notation. The treble clef staff features a more active melodic line with a slur. The bass clef staff continues the accompaniment. A dynamic marking of *mf* is present in the first measure.

Third system of musical notation. The treble clef staff has a melodic line with a slur. The bass clef staff has a simpler accompaniment. Dynamic markings include *p* and *pp*.

Людвіг

Ludwig

Fourth system of musical notation. The tempo is marked *Moderato*. The treble clef staff has a melodic line with a slur. The bass clef staff features a rhythmic accompaniment with triplets. A dynamic marking of *p* is present.

rit. **Allegro con brio**

mf

3

3

3

This system contains the first two measures of the piece. The treble clef part begins with a series of chords, while the bass clef part features a rhythmic pattern of eighth notes with triplets. The tempo marking 'Allegro con brio' is placed above the second measure, and 'rit.' is placed above the first measure. The dynamic marking 'mf' is placed above the second measure. The number '3' is written below the bass clef part in three locations to indicate triplets.

This system contains the third and fourth measures. The treble clef part continues with a melodic line of eighth notes, and the bass clef part continues with a rhythmic accompaniment of eighth notes.

This system contains the fifth and sixth measures. The treble clef part features a melodic line with some chromaticism, and the bass clef part continues with a rhythmic accompaniment of eighth notes.

cresc.

3 3

This system contains the seventh and eighth measures. The treble clef part has a melodic line with some chromaticism, and the bass clef part continues with a rhythmic accompaniment of eighth notes. The dynamic marking 'cresc.' is placed above the seventh measure. The number '3' is written below the bass clef part in two locations to indicate triplets.

3 3

This system contains the ninth and tenth measures. The treble clef part has a melodic line with some chromaticism, and the bass clef part continues with a rhythmic accompaniment of eighth notes. The number '3' is written below the treble clef part in two locations to indicate triplets.

First system of a musical score, featuring a grand staff with two bass clefs. The music is in a key with two sharps (F# and C#) and a 3/4 time signature. It includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests.

Second system of the musical score, continuing the grand staff notation. It features a mix of eighth and sixteenth notes, with some measures containing rests. The key signature and time signature remain consistent with the first system.

Third system of the musical score. The upper staff contains a melodic line with eighth notes. The lower staff features a bass line with a *pp* (pianissimo) dynamic marking and triplet markings (indicated by a '3' below the notes).

Fourth system of the musical score. The upper staff shows a series of chords with a *rit.* (ritardando) marking above the final measure. The lower staff contains a bass line with triplet markings and a *Sub-3* marking, indicating a sub-octave triplet.

Allegro con brio

Fifth system of the musical score, starting with the tempo marking *Allegro con brio* and a *mf* (mezzo-forte) dynamic marking. The upper staff features a fast, rhythmic melody with eighth notes. The lower staff provides a simple bass accompaniment.

First system of musical notation, featuring a treble and bass clef with a key signature of one sharp (F#). The treble staff contains a series of chords and eighth notes, while the bass staff provides a simple harmonic accompaniment.

Second system of musical notation, continuing the piece. The treble staff shows more complex rhythmic patterns, and the bass staff features a steady eighth-note accompaniment.

Third system of musical notation, including triplets in both the treble and bass staves. The treble staff has a melodic line with triplet markings, and the bass staff has a corresponding triplet accompaniment.

Fourth system of musical notation, concluding the piece. The treble staff has a melodic line with some grace notes, and the bass staff has a simple accompaniment.

Фредерік

Frédéric

Cantabile

Fifth system of musical notation, starting with the tempo marking 'Cantabile' and the dynamic marking 'p' (piano). The treble staff features a melodic line with a long slur, and the bass staff has a simple accompaniment.

First system of musical notation, featuring a treble and bass clef. The treble staff contains a melodic line with slurs and accidentals. The bass staff contains a supporting accompaniment with chords and moving lines.

Second system of musical notation, starting with a *mf* dynamic marking. It includes a triplet of eighth notes in the treble staff and a triplet of eighth notes in the bass staff.

Third system of musical notation, featuring a *f* dynamic marking and a *rit.* (ritardando) instruction. It includes a triplet of eighth notes in the treble staff and a *mf* dynamic marking in the bass staff. The system concludes with a *a tempo* instruction.

Fourth system of musical notation, continuing the melodic and accompanimental lines from the previous systems.

Fifth system of musical notation, ending with a *rit. qua-* instruction and a *pp* (pianissimo) dynamic marking. The system concludes with a double bar line.

Роберт

Robert

Andante

p

mf

con moto

rit.

a tempo

p

The image displays four systems of piano music notation. Each system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The first system begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The second system starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic marking. The third system includes a *rit.* (ritardando) marking. The fourth system concludes with a double bar line. The notation includes various musical symbols such as slurs, ties, and dynamic markings.

Ференц

Ferenc

The image shows a single system of piano music notation for a piece titled "A sarciccio". It is written in bass clef with a common time signature (C). The piece begins with a piano (*p*) dynamic marking. The notation features a melodic line with a long slur and a key signature of one flat.

rit. **Animato**

dolcissimo

rallent. *a tempo*

mf

8va

ff

*

Red.

(8^{va}) *accel.*

mf *mp*

rit. *p*

* b2

Клод

Claude

Rubato

p *mf*

3

Leg. * *Leg.*

**ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ
К.РОДЖЕРСА ТА Р.ДАЙМОНДА**

Опросник СПА

1. Испытывает неловкость, когда вступает с кем-нибудь в разговор.
2. Нет желания раскрываться перед другими.
3. Во всем любят состязание, соревнование, борьбу.
4. Предъявляет к себе высокие требования.

5. Часто ругает себя за сделанное.
6. Часто чувствует себя униженным.
7. Сомневается, что может нравиться кому-нибудь из лиц противоположного пола.
8. Свои обещания выполняет всегда
9. Теплые, добрые отношения с окружающими.
10. Человек сдержанный, замкнутый; держится ото всех чуть в стороне.
11. В своих неудачах винит себя.
12. Человек ответственный; на него можно положиться.
13. Чувствует, что не в силах хоть что-нибудь изменить, все усилия напрасны.
14. На многое смотрит глазами сверстников.
15. Принимает в целом те правила и требования, которым надлежит следовать.
16. Собственных убеждений и правил не хватает.
17. Любит мечтать — иногда прямо среди бела дня. С трудом возвращается от мечты к действительности.
18. Всегда готов к защите и даже нападению: «застревает» на переживаниях обид, мысленно перебирая способы мщения.
19. Умеет управлять собой и собственными поступками, заставлять себя, разрешать себе; самоконтроль для него — не проблема.
20. Часто портится настроение: накатывает уныние, хандра.
21. Все, что касается других, не волнует: сосредоточен на себе; занят собой.
22. Люди, как правило, ему нравятся.
23. Не стесняется своих чувств, открыто их выражает.
24. Среди большого стечения народа бывает немножко одиноко.
25. Сейчас очень не по себе. Хочется все бросить, куда-нибудь спрятаться.
26. С окружающими обычно ладит.
27. Всего труднее бороться с самим собой.
28. Настораживает незаслуженное доброжелательное отношение окружающих.

29. В душе — оптимист, верит в лучшее.
30. Человек неподатливый, упрямый; таких называют трудными.
31. К людям критичен и судит их, если считает, что они этого заслуживают.
32. Обычно чувствует себя не ведущим, а ведомым: ему не всегда удается мыслить и действовать самостоятельно.
33. Большинство из тех, кто его знает, хорошо к нему относится, любит его.
34. Иногда бывают такие мысли, которыми не хотелось бы ни с кем делиться.
35. Человек с привлекательной внешностью.
36. Чувствует себя беспомощным, нуждается в ком-то, кто был бы рядом.
37. Приняв решение, следует ему.
38. Принимает, казалось бы, самостоятельные решения, не может освободиться от влияния других людей.
39. Испытывает чувство вины, даже когда винить себя как будто не в чем.
40. Чувствует неприязнь к тому, что его окружает.
41. Всем доволен.
42. Выбит из колеи: не может собраться, взять себя в руки, организовать себя.
43. Чувствует вялость; все, что раньше волновало, стало вдруг безразличным.
44. Уравновешен, спокоен.
45. Разозлившись, нередко выходит из себя.
46. Часто чувствует себя обиженным.
47. Человек порывистый, нетерпеливый, горячий: не хватает сдержанности.
48. Бывает, что сплетничает.
49. Не очень доверяет своим чувствам: они иногда подводят его.
50. Довольно трудно быть самим собой.
51. На первом месте рассудок, а не чувство: прежде чем что-либо сделать, подумает.

52. Происходящее с ним толкует на свой лад, способен придумывать лишнего... Словом — не от мира сего.
53. Человек терпимый к людям и принимает каждого таким, каков он есть.
54. Старается не думать о своих проблемах.
55. Считает себя интересным человеком — привлекательным как личность, заметным.
56. Человек стеснительный, легко тушуетя.
57. Обязательно нужно напоминать, подталкивать, чтобы довел дело до конца.
58. В душе чувствует превосходство над другими.
59. Нет ничего, в чем бы выразил себя, проявил свою индивидуальность, свое Я.
60. Боится того, что подумают о нем другие.
61. Честолюбив, равнодушен к успеху, похвале: в том, что для него существенно, старается быть среди лучших.
62. Человек, у которого в настоящий момент многое достойно презрения.
63. Человек деятельный, энергичный, полон инициатив.
64. Пасует перед трудностями и ситуациями, которые грозят осложнениями.
65. Себя просто недостаточно ценит.
66. По натуре вожак и умеет влиять на других.
67. Относится к себе в целом хорошо.
68. Человек настойчивый, напористый; ему всегда важно настоять на своем.
69. Не любит, когда с кем-нибудь портятся отношения, особенно — если разногласия грозят стать явными.
70. Подолгу не может принять решение, а потом сомневается в его правильности.
71. Пребывает в растерянности, все спуталось, все смешалось у него.
72. Доволен собой.
73. Невезучий.
74. Человек приятный, располагающий к себе.

75. Лицом, может, и не очень пригож, но может нравиться как человек, как личность.
76. Презирает лиц противоположного пола и не связывается с ними.
77. Когда нужно что-то сделать, охватывает страх: а вдруг — не справлюсь, а вдруг — не получится.
78. Легко, спокойно на душе, нет ничего, что сильно бы тревожило.
79. Умеет упорно работать.
80. Чувствует, что растет, взрослеет: меняется сам и отношение к окружающему миру.
81. Случается, что говорит о том, в чем совсем не разбирается.
82. Всегда говорит только правду.
83. Встревожен, обеспокоен, напряжен.
84. Чтобы заставить хоть что-то сделать, нужно как следует настоять, и тогда он уступит.
85. Чувствует неуверенность в себе.
86. Обстоятельства часто вынуждают защищать себя, оправдываться и обосновывать свои поступки.
87. Человек уступчивый, податливый, мягкий в отношениях с другими.
88. Человек толковый, любит размышлять.
89. Иной раз любит прихвастнуть.
90. Принимает решения и тут же их меняет; презирает себя за безволие, а сделать с собой ничего не может.
91. Старается полагаться на свои силы, не рассчитывает на чью-то помощь.
92. Никогда не опаздывает.
93. Испытывает ощущение скованности, внутренней несвободы.
94. Выделяется среди других.
95. Не очень надежный товарищ, не во всем можно положиться.
96. В себе все ясно, себя хорошо понимает.
97. Общительный, открытый человек; легко сходится с людьми.

Инструкция

В опроснике содержатся высказывания о человеке, о его образе жизни: переживаниях, мыслях, привычках, стиле поведения. Их всегда можно соотнести с нашим собственным образом жизни.

Прочитав или прослушав очередное высказывание опросника, примерьте его к своим привычкам, своему образу жизни и оцените: в какой мере это высказывание может быть отнесено к Вам. Для того, чтобы обозначить ваш ответ в бланке, выберите подходящий, по вашему мнению, один из семи вариантов оценок, пронумерованных цифрами от «0» до «6»:

ШКАЛА
ответов

- «0» - это ко мне совершенно не относится;
- «2» - сомневаюсь, что это можно отнести ко мне;
- «3» - не решаюсь отнести это к себе;
- «4» - это похоже на меня, но нет уверенности;
- «5» - это на меня похоже;
- «6» - это точно про меня.

Выбранный вами вариант ответа отметьте в бланке для ответов в ячейке, соответствующей порядковому номеру высказывания.

Показатели и ключи интерпретации

Интегральные показатели	
<p>«Адаптация»</p> $A = \frac{a}{a + b} \times 100\%$	<p>«Самоприятие»</p> $S = \frac{a}{a + b} \times 100\%$
<p>«Приятие других»</p> $L = \frac{1,2a}{1,2a + b} \times 100\%$	<p>«Эмоциональная комфортность»</p> $E = \frac{a}{a + b} \times 100\%$

Интегральные показатели	
«Интернальность» $I = \frac{a}{a + 1,4b} \times 100\%$	«Стремление к доминированию» $D = \frac{2a}{2a + b} \times 100\%$

№	Показатели	Номера высказываний	Нормы
1	a Адаптивность	4, 5, 9, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 72, 74, 75, 78, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98	(68-170) 68-136
	b Деадаптивность	2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 69, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100	(68-170) 68-136
2	a Лживость -	34, 45, 48, 81, 89,	(18-45)
	b Лживость +	8, 82, 92, 101	18-36
3	a Приятие себя	33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96	(22-52) 22-42
	b Неприятие себя	7, 59, 62, 65, 90, 95, 99	(14-35) 14-28
4	a Приятие других	9, 14, 22, 26, 53, 97	(12-30) 12-24
	b Неприятие других	2, 10, 21, 28, 40, 60, 76	(14-35) 14-28
5	a Эмоциональный комфорт	23, 29, 30, 41, 44, 47, 78	(14-35) 14-28
	b Эмоциональный дискомфорт	6, 42, 43, 49, 50, 83, 85	(14-35) 14-28
5	a Эмоциональный комфорт	23, 29, 30, 41, 44, 47, 78	(14-35) 14-28
	b Эмоциональный дискомфорт	6, 42, 43, 49, 50, 83, 85	(14-35) 14-28
6	a Внутренний контроль	4, 5, 11, 12, 19, 27, 37, 51, 63, 68, 79, 91, 98, 13,	(26-65) 26-52
	b Внешний контроль	25, 36, 52, 57, 70, 71, 73, 77	(18-45) 18-36

Интегральные показатели	
«Интернальность» $I = \frac{a}{a + 1,4b} \times 100\%$	«Стремление к доминированию» $D = \frac{2a}{2a + b} \times 100\%$

№	Показатели	Номера высказываний	Нормы
1	a Адаптивность	4, 5, 9, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 72, 74, 75, 78, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98	(68-170) 68-136
	b Деадаптивность	2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 69, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100	(68-170) 68-136
2	a Лживость -	34, 45, 48, 81, 89,	(18-45)
	b +	8, 82, 92, 101	18-36
3	a Приятие себя	33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96	(22-52) 22-42
	b Неприятие себя	7, 59, 62, 65, 90, 95, 99	(14-35) 14-28
4	a Приятие других	9, 14, 22, 26, 53, 97	(12-30) 12-24
	b Неприятие других	2, 10, 21, 28, 40, 60, 76	(14-35) 14-28
5	a Эмоциональный комфорт	23, 29, 30, 41, 44, 47, 78	(14-35) 14-28
	b Эмоциональный дискомфорт	6, 42, 43, 49, 50, 83, 85	(14-35) 14-28
5	a Эмоциональный комфорт	23, 29, 30, 41, 44, 47, 78	(14-35) 14-28
	b Эмоциональный дискомфорт	6, 42, 43, 49, 50, 83, 85	(14-35) 14-28
6	a Внутренний контроль	4, 5, 11, 12, 19, 27, 37, 51, 63, 68, 79, 91, 98, 13,	(26-65) 26-52
	b Внешний контроль	25, 36, 52, 57, 70, 71, 73, 77	(18-45) 18-36

