НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця

на правах рукопису

ВАН СЮЄ

УДК 37.018.54-0535: 159.922.75

ФОРМУВАННЯ ЗВУКООБРАЗНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

13.00.02 – теорія та методика

музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –

ЩОЛОКОВА ОЛЬГА ПИЛИПІВНА,

доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2017

АНОТАЦІЯ

Ван Сює «Формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання – на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2017.

Зміст анотації

У дослідженні актуалізовано проблему формування звукообразних уявлень молодших школярів спеціалізованих музичних закладів у процесі фортепіанного навчання. Звернення до цієї теми зумовлено модернізацією музичної освіти Китаю, пріоритетним завданням якої стало посилення художньо-естетичної спрямованості навчання молодих музикантів, оволодіння необхідними навичками в галузі інструментального виконавства шляхом осмислення і узагальнення надбань, накопичених кращими музикантами-виконавцями минулих часів й сучасності.

Вивчення історико-теоретичного становлення й розвитку методики фортепіанного навчання виявило її глибокі історичні коріння, пов’язані з тривалою еволюцією фортепіано як музичного інструмента. З’ясовано, що науково-методична думка спрямовувалася на вивчення різних аспектів навчання гри на фортепіано: від удосконалення виконавської техніки та розвитку відповідного звуковидобування до виховання яскравого, гармонійно розвинутого музиканта. Змістовий аналіз науково-методичних праць дозволив розкрити еволюцію цілей і методів у теорії і практиці фортепіанного навчання, прослідкувати наступність її принципових положень, зв'язок з естетичними ідеалами епохи, а також вимогами суспільства до виконавської практики.

Проаналізовано педагогічні погляди й методичні засади видатних музикантів-педагогів світового рівня (європейської, російської та української шкіл) згідно яких виконавський процес представлений діалектичною триєдністю внутрішньо-слухових уявлень музиканта, рухо-моторного втілення на клавіатурі та звучання музичного інструмента. В реальному часі вони контролюються і корегуються слухом виконавця.

На основі узагальнення естетико-філософської, мистецтвознавчої і психолого-педагогічної літератури здійснено термінологічний аналіз поняття «звукообразні уявлення» та розкрито його зміст. У дослідженні воно характеризується як інтегративна єдність музично-слухових і рухових елементів, здатних змінюватися й удосконалюватися в процесі музичної діяльності за умов спеціальних педагогічних впливів**,** а саме: постійного збагачення слухової уваги учнів, втілення отриманих уявлень у яскраві та чіткі художньо-змістові музичні образи, формування вмінь свідомо й довільно знаходити рухи, які відповідають образному змісту твору.

Доведено, що до роботи над втіленням образно-художнього змісту музичного твору долучаються три види звукообразних уявлень: конкретної звукової фактури (ладо-гармонічні, ритмічні, гармонічні), асоціативні (ідейно-емоційно-образні) та «технічні» (моторні). Відповідно формування звукообразних уявлень характеризуються процесуальністю та послідовністю і здійснюється за чотирма фазами: установка на цілісне естетичне засвоєння звуків; естетичне сприйняття звуків відповідно до їх складності; злиття емоційно-чуттєвої активності і процесу звукоутворення; катарсис та оцінка звукових образів. Це дозволило визначити звукообразні уявлення молодших школярів як інтегровану єдність музично-слухових і рухових компонентів, здатних змінюватися і удосконалюватися в процесі музичної діяльності.

Виявлено, що завдяки збагаченню педагогіки мистецтва новими ідеями і поглядами у формуванні звукообразних уявлень молодших школярів спеціалізованих навчальних закладів доцільно спиратися на такі педагогічні

принципи: принцип спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів; принцип наочності і емоційно-естетичного осмислення музичних творів; принцип поетапно-ейдетичної організації навчальної діяльності; принцип поліцентричної інтеграції музичних знань; принцип сенсорних корекцій, спрямованих на зв'язок ігрових рухів з музичною інтонацією.

Крізь призму аксіологічного, особистісно-орієнтованого, і творчо-діяльнісного підходів побудовано компонентну структуру звукообразних уявлень у процесі навчання гри на фортепіано молодших школярів, яка представляє єдність мелодійного, темброво-динамічного, артикуляційного, метро-ритмічного та формоутворювального компонентів.

Обгрунтовано організаційно - методичну модель, яка розкриває особливості формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання і включає мету, завдання, принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, форми і методи навчання. Визначено діагностичний інструментарій констатувального та формувального експериментів, який уможливлює виявлення рівнів сформованості означеної якості.

Розроблено методику формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі навчання гри на фортепіано, яка забезпечувалася трьома взаємозв’язаними етапами (особистісно-рефлексивним, виконавсько-розвивальним та діяльнісно-перетворювальним), кожен з яких передбачав поступове формування всіх компонентів звукообразних уявлень, впровадження розроблених педагогічних умов і принципів, форм та методів роботи з учнями.

Експериментально підтверджено ефективність наступних педагогічних умов та методів: спеціально відібрані емоційно виразні та естетично привабливі музичні твори з їх наочною ілюстрацією у фортепіанному класі, в межах якої застосовувалась група когнітивно-образних методів; впровадження

в систему музичного навчання художньо-творчих завдань аналітичної спрямованості передбачало застосування перцептивно-рефлексивних методів; інтенція процесу формування звукообразних уявлень молодших школярів у режим саморозвитку передбачала застосування групи творчо-виконавських методів. У контексті проведеного дослідження перспективними виявилися також методи тембрового забарвлення, тембрового наведення та темброво-слухового контролю, які сприятимуть розвитку ціннісних орієнтацій в галузі формування звукообразних уявлень.

Новизна дослідження полягає в тому, що вперше здійснено цілісний науковий аналіз проблеми формування звукообразних уявлень молодших школярів; конкретизовано зміст і структуру цього феномену в процесі фортепіанного навчання; *уточнено* сутність поняття «звукообразні уявлення»; визначено педагогічні умови формування звукообразних уявлень молодших школярів та обґрунтовано можливості їх впровадження у навчальний процес спеціалізованих музичних навчальних закладів України та Китаю; удосконалено комплекс методів і прийомів формування звукообразних уявлень молодших школярів в умовах фортепіанного навчання; подальшого розвитку набули питання цільової спрямованості музичного навчання і виховання учнів спеціалізованих музичних навчальних закладах, збагачення їх емоційно-чуттєвої сфери, активізації творчої самостійності.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробці й апробації методики поетапного формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання; можливості використовувати матеріали дослідження у спеціалізованій музичній освіті як України, так і Китаю з урахуванням національних і ментальних особливостей. Спеціальні завдання для розвитку звукообразних уявлень можуть бути застосовані на різних етапах навчання гри на фортепіано. Пропоновані критерії, показники та методи оцінювання звукообразних уявлень будуть доцільними під час педагогічної діагностики учнів спеціалізованих музичних

закладів в умовах навчання гри на різних музичних інструментах та для оцінювання музичних досягнень учнів у різних видах їхї музично-виконавської діяльності. Методичні завдання щодо формування звукообразних уявлень можуть бути застосовані у навчанні учнів ДМШ на інших музичних інструментах; вони є також актуальними для формування звукообразних уявлень учнів на уроках музики у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: звукообразні уявлення, молодші школярі, спеціалізовані музичні заклади, фортепіанне навчання, звуковидобування, сенсорна корекція, ейдетична пам'ять.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових виданнях

1.Ван Сює. Трансформація поглядів видатних-педагогів-музикантів на проблему звукоутворення у процесі фортепіанного навчання/ Ван Сює//Теорія і методика мистецької освіти/Науковий часопис НПУ ім. М.Драгоманова. Вип. 17(22). – 2015, С. 141-146.

2.Ван Сює. Філософське обґрунтування категорії «уявлення»/ Ван Сює // Підготовка фахівців соціометричних професій в умовах сучасного соціокультурного простору, вип..3. Вінниця. 2015 р., с. 184-186

3. Ван Сює. Методична спрямованість формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наукових праць, вип. 42. –Київ-Вінниця, 2015. – с. 187-191.

4.Ван Сює. Ретроспективний аналіз категорії «звукообразні уявлення» в музично-педагогічній літературі/ Ван Сює//«Концептуальні проблеми модернізації сучасної системи освіти на засадах формування духовно-патріотичних цінностей студентської молоді» Вінниця-Бар, 2016, с. 90-97.

5. Ван Сює. Принципи та педагогічні умови формування звукообразних уявлень школярів на початковому етапі фортепіанного навчання/ Ван

Сює// Проблеми підготовки сучасного вчителя, вип.2. – Умань, 2015. - С.6-13.

6.Ван Сює Формування звукообразних уявлень молодших школярів на засадах аксіологічного підходу/ Наукові записки, серія:педагогічні науки, вип.155, Кропивницький, 2017 , 155-159

7.Wang Xue, Shcholokova Olga. Modern views on the problem piano tone production in the musical-pedagogical literature// Intellectual Archive. – Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). – 2016. – November/December. – Vol. 5. – No. 6. – PP. 81-90.

8. Ван Сює. Педагогічні засади формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання/ Ван Сює // Підготовка фахівців соціокультурних професій в умовах сучасного соціокультурного простору. Збірник наукових праць, вип.5 Вінниця, 2017,.С. 214-217.

9. Ван Сює. Педагогічна діагностика сформованості звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання / Науковий часопис НПУ ім.. М.Драгоманова «Теорія і методика мистецької освіти». – вип. 22(27). –К.: 2017, 103-110.

Матеріали науково-практичних конференцій

10. Ван Сює. Формування досвіду звуковидобування у процесі навчання учнів спеціалізованих навчальних закладів / Матеріали V всеукраїнської науково-.практитчої. конференції «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI ст.», Мукачеве. 2016. – с. 9-12.

11. Ван Сює. Сутність звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання/Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка музичного мистецтва та хореографії у контексті інтернаціоналізації професії.» Мелітополь, 2016, с. 25-27.

12. Ван Сює. Педагогічні засади формування звукообразних уявлень молодших школярів /Міжнародна конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», К., НПУ ім.. М. П. Драгоманова, вип..20. (25) – 2016, 98-102.

SUMMARY

Wang Xue "Formation piano tone production of junior pupils in the process of piano learning - on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences in specialty 13.00.02 - theory and method of musical education. - National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova, Kyiv, 2017.

Annotation content

The research actualized the problem of piano tone representations of junior pupils of specialized music establishments in the process of piano learning. The appeal to this topic is due to the modernization of China's musical education, whose priority task was to strengthen the artistic and aesthetic orientation of young musicians' training, to master the necessary skills in the field of instrumental performance through comprehension and synthesis of the achievements accumulated by the best musicians of the past and present.

The study of the historical and theoretical formation and development of the method of piano learning revealed its deep historical roots, associated with the long evolution of the piano as a musical instrument. It was found out that the scientific methodological thought was directed at the study of various aspects of learning the game on piano: from the improvement of performing technique and the development of the tone production to the education of a bright, harmoniously developed musician. The meaningful analysis of scientific and methodological works allowed to reveal the evolution of goals and methods in the theory and practice of piano learning, to follow the continuity of its fundamental principles, the connection with the aesthetic ideals of the era, as well as the requirements of society for performing practice.

The pedagogical views and methodical foundations of world-class musicians-teachers (European, Russian and Ukrainian schools) are analyzed, according to which the performing process is represented by the dialectical triadity of the intra-auditory representations of the musician, the motor-motor embodiment

of the keyboard and the sound of the musical instrument. In real time, they are monitored and adjusted by the performance of the artist.

On the basis of generalization of aesthetic-philosophical, art criticism and psychological and pedagogical literature, a terminological analysis of the concept of "sound-like representations" was made and its content was revealed. In the study, it is characterized as an integrative unity of musical-auditory and motor elements that can change and improve in the process of musical activity in the conditions of special pedagogical influences, namely: continuous enrichment of students' listening attention, the embodiment of received representations in bright and clear artistic and content musical images, the formation of skills consciously and arbitrarily to find movements that correspond to the figurative content of the work.

It is proved that three types of tone production representations are included in the work on the embodiment of the figurative and artistic content of a musical composition: a specific sound texture (harmonic-harmonic, rhythmic, harmonic), associative (ideological-emotional-figurative) and "technical" (motor). Accordingly, the formation of tone production representations is characterized by processuality and consistency and is carried out in four phases: the installation on a holistic aesthetic assimilation of sounds; aesthetic perception of sounds according to their complexity; the fusion of emotional and sensory activity and the process of sound formation; catharsis and evaluation of sound images. This allowed to determine the sound-image of junior pupils as an integrated unity of musical-auditory and motor components that can be changed and improved in the process of musical activity.

It was found out that due to the enrichment of art pedagogy with new ideas and views in the formation of tone production representations of junior pupils of specialized schools, it is advisable to rely on the following pedagogical principles: the principle of focus of musical education on the development of emotional and sensory experience of junior pupils; the principle of visibility and emotional and aesthetic comprehension of musical works; the principle of phased-eidetic organization of educational activities; the principle of polycentric integration of

musical knowledge; the principle of sensory correction, aimed at linking game movements with musical intonation.

Through the prism of axiological, personality-oriented, and creative-activity approaches, the component structure of tone production representations in the process of teaching piano lessons for younger students is constructed, which represents the unity of the melodic, timbre, dynamic, articulation, metro-rhythmic and form-forming components.

The organizational and methodical model, which reveals peculiarities of formation of sound - like representations of junior pupils in the process of piano learning, is grounded and includes the purpose, tasks, principles, pedagogical conditions, structural components, forms and methods of teaching. The diagnostic tools of the recording and forming experiments are determined, which makes it possible to identify the levels of formation of the specified quality.

The method of formation of sound-like representations of junior pupils in the process of learning the game on piano was developed, which was provided by three interrelated stages (person-reflexive, performing-development and activity-transforming), each of which foresees the gradual formation of all components of sound-like representations, the introduction of developed pedagogical conditions and the principles, forms and methods of working with students. In the context of the study, methods of tone coloration, timbre and timbre and auditory control were also promising, which would promote the development of value orientations in the field of formation of tone production representations.

The novelty of the research is that for the first time a holistic scientific analysis of the problem of formation of tone production representations of junior pupils has been made; the content and structure of this phenomenon in the process of piano learning are specified; the essence of the concept of " tone production representations" is specified; the pedagogical conditions of formation of sound-like representations of junior pupils are determined and the possibilities of their introduction in the educational process of specialized musical educational institutions of Ukraine and China are substantiated; a complex of methods and

techniques for the formation of sound-like representations of junior pupils in the conditions of piano learning; the further development of the issue of the target direction of musical education and education of students in specialized musical educational institutions, enrichment of their emotional and sensory sphere, activating creative independence.

The practical significance of the results of the study is to develop and approbate the method of phased formation of sound-like representations of junior pupils in the process of piano learning; Possibilities to use the materials of research in specialized music education both in Ukraine and in China, taking into account national and mental peculiarities. Special tasks for the development of sound-like representations can be applied at different stages of learning the game on the piano. The proposed criteria, indicators and methods for evaluating sound performances will be appropriate during the pedagogical diagnosis of pupils of specialized musical institutions in terms of learning the game on different musical instruments and for assessing the musical achievements of students in different types of their musical performance. Methodological tasks for the formation of tone production representations can be applied in teaching students on other musical instruments; they are also relevant to the formation of tone production representations of students at music lessons in general education institutions.

Keywords: tone production , junior pupils, specialized musical institutions, piano training, sound production, sensory correction, eidetic memory.

ЗМІСТ

Анотація ……... .1
Зміст……11
Вступ…… 12
Розділ 1. Теоретико-методичні засади формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання …….. 19
1.1 Проблема формування звукообразних уявлень в історії музичної педагогіки і психології…….. ...19
1.2 Сутність звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання……46
Висновки до першого розділу……
Розділ ІІ. Організаційно-методична модель формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання…….79
2.1. Принципи і педагогічні умови формування звукообразних уявлень молодших школярів в класі фортепіано…….79
2.2 Зміст і структурні компоненти організаційно-методичної моделі формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання…….103
Висновки до другого розділу…….128
Розділ ІІІ. Дослідно-експериментальна робота з формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання……...132.
3.1 Педагогічна діагностика сформованості звукообразних уявлень молодших школярів ……132
3.2. Перевірка ефективності методики формування звукообразних уявлень молодших школярів…….160
Висновки до третього розділу……...186.
Загальні висновки…….....197
Література…… 202
Додатки…….215

ВСТУП

Модернізація музичної освіти, яка останнім часом відбувається в Китаї, пріоритетним завданням висуває посилення художньо-естетичної спрямованості навчання юних музикантів, оволодіння необхідними навичками в галузі інструментального виконавства шляхом осмислення і узагальнення кращих світових надбань. Музична освіта Китаю поступово включається у процес еволюції музичного простору, а в її соціумі важливе місце посідає мистецтво гри на фортепіано. На протязі свого понад столітнього розвитку цей вид музичної діяльності вкорінився у свідомості мільйонів людей і досяг значних висот як у виконавстві, так і методиці викладання на даному музичному інструменті.

Разом з тим, інтенсивні перетворення музичної мови у творчості композиторів, що відбувалися протягом XX століття і продовжуються у XXI столітті, відобразили загальну спрямованість змін у загальноєвропейській системі виразних засобів академічної музики. Це дозволило музикознавцям визначити такі поняття як «звуковий світ» та «звуковий образ» фортепіано, які спрямовуються на розкриття звукового матеріалу, відібраного зі всього спектру акустичних можливостей інструменту і організованого певним способом. Тим самим були виявлені нові функціональні можливості фортепіано, обумовлені сонорно-колористичними, фактурними та композиційно-драматургічними особливостями творів сучасних композиторів. Дослідження довели, що новітня композиторська творчість репрезентує багатоманітний та індивідуальний спектр образів фортепіанного звуку: від сонорно-колористичного трактування фортепіано з неокласичними прийомами ілюзорно-педального і концертного стилів до авангардних експериментів поєднання фортепіанного звуку з шумовими та електронними звучаннями. Тому актуальним для виконання фортепіанних творів різних

стилів і напрямків стає виявлення індивідуального трактування інструменту, що відображає нову технологію і методи звуковидобування.

Концептуальне значення для нашого дослідження мали роботи в різних напрямках наукового знання: естетико-філософському (Б. Асаф'єв, Ю. Борєв, О. Буров, Бянь Мэн, Гун Нілі, Davies J., Ду Веймін, М. Каган, В. Кудін, Л. Столович, Фен Юлань та ін.) культурологічному (В. Чинаєва, Н. Мельникова, А. Ігламова); історико-теоретичному (О. Алексєєв, О. Ніколаєв, І. Розанов, Н. Кашкадамова); музично-психологічному (В. Петрушин, В. Шульпяков); методичному (О. Алексєєв, Д.Благой, Л. Баренбойм, Т. Бірмак, Й. Гофман, М.Давидов, Є. Ліберман, А. Малінковська, К. Мартінсен, Я.Мільштейн, Б. Міліч, Н.Мозгальова, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Г. Ципін, М.Фейгін, В.Шульгіна, Гу Юфей, Цяо Лі, Хе Гон, Бянь Мен, Дань Чжан), що дозволило обґрунтувати теоретичні аспекти звуковидобування з точки зору основних законів природи, акустики, музичного мислення, тобто як процес оволодіння музичною мовою, а також проаналізувати напрацювання з питань інструментального навчання й виконавства;

Протягом останніх десятиліть з'явилися наукові дослідження, в яких побічно розглядаються окремі аспекти визначеної нами проблеми, а саме: формування музично-естетичних якостей учнів (Н. Гузій, І.Стотика, Т.Турчин, В. Шульгіна, О. Щолокова), розвиток інтересу та морально-ціннісного ставлення до музичного виконавства (Т. Кротова, Л. Кузьмінська), формування слухо-моторних уявлень (М. Матковська). розвитку творчої активності учнів шляхом залучення їх до різних видів музично-виконавської діяльності (О. Деркач, А. Каузова, В. Крюкова, С. Ліпська, О. Полаженко, В. Рагозіна, В. Холоденко), що стало вагомим внеском в теорію і методику музичного навчання.

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

Актуальність розробки означеної проблеми підсилюється низкою існуючих суперечностей між:

- значною творчо-педагогічною спадщиною видатних представників музичної педагогіки в галузі звукоутворення та не достатнім її впровадженням у практику початкової спеціалізованої освіти;

- потужним естетико-розвивальним потенціалом фортепіанного репертуару тдля дітей та юнацтва й відсутністю його цілеспрямованого застосування для художньо-естетичного розвитку молодших школярів;

- сучасними вимогами до звукоутворення і не розробленою методикою корекції між звукообразними уявленнями та сенсорними діями в процесі виконавської діяльності.

Визначені суперечності, теоретична і практична значущість окресленої проблеми, а також недостатній рівень її розробки зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за темою «Вдосконалення музично-естетичного навчання учнівської молоді у різних ланках мистецької освіти». Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 8 від 07 квітня 2015 р.).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці педагогічних умов і методики формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі навчання гри на фортепіано..

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

Предмет дослідження – педагогічні умови і методика формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання.

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

- на основі аналізу філософсько-естетичної, психолого-педагогічної та музикознавчої літератури обґрунтувати перспективність формування звукообразних уявлень молодших школярів в умовах навчання гри на фортепіано;
- розкрити сутність, зміст і структуру поняття «звукообразні уявлення»;
- визначити педагогічні умови формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання;
- обґрунтувати критерії та встановити рівні сформованості звукообразних уявлень молодших школярів;
- теоретично розробити організаційно-методичну модель формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання та експериментально перевірити її ефективність у навчально-виховному процесі позашкільного спеціалізованого музичного закладу.

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

бо); наукові методики фортепіанного навчання (О. Алексєєв, Т. Бірмак, Є. Ліберман, К. Мартінсен, Б. Міліч, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Г. Ципін та ін.).

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

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

Другу групу представляють методи цілеспрямованого педагогічного спостереження, бесіди, анкетування, інтерв'ювання вчителів, учнів та їх батьків; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний). Ці методи дозволили діагностувати стан і визначити рівні сформованості звукообразних уявлень молодших школярів, експериментально перевірити ефективність запропонованої організаційно-методичної моделі, забезпечити достовірність отриманих результатів дослідної роботи.

До *третьої групи* відносяться методи статистичної обробки експериментальних результатів дослідження, представлених у вигляді таблиць і рисунків з метою наочного відображення ефективності розробленої методики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* здійснено цілісний науковий аналіз проблеми формування звукообразних уявлень молодших школярів; конкретизовано зміст і структуру цього феномену в процесі фортепіанного навчання;
- *уточнено* сутність поняття «звукообразні уявлення»;

- визначено педагогічні умови формування звукообразних уявлень молодших школярів та обґрунтовано можливості їх впровадження у навчальний процес спеціалізованих музичних навчальних закладів України та Китаю;

- удосконалено комплекс методів і прийомів формування звукообразних уявлень молодших школярів в умовах фортепіанного навчання;

- подальшого розвитку набули питання цільової спрямованості музичного навчання і виховання учнів спеціалізованих музичних навчальних закладах, збагачення їх емоційно-чуттєвої сфери, активізації творчої самостійності.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробці й апробації методики поетапного формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання; можливості використовувати матеріали дослідження у спеціалізованій музичній освіті як України, так і Китаю з урахуванням національних і ментальних особливостей. Викладені у дослідженні методичні положення поглиблюють сучасне розуміння теорії і практики спеціалізованої музичної освіти і можуть використовуватись для оновлення та коректування змісту таких навчальних предметів як «Музичний інструмент» (фортепіано) і «Концертмейстерський клас», а також для створення навчально-методичних посібників і методичних рекомендацій з метою удосконалення виконавської діяльності школярів у процесі фортепіанного навчання.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні наукові положення, навчально-методичні матеріали та рекомендації щодо формування звукообразних уявлень молодших школярів у формі доповідей та повідомлень оприлюднені автором на М*іжнародних* науково-практичних конференціях: «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти»(Кропивницький, 2016), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2016, 2017), XIII Міжнародній конференції «Концептуальні проблеми

модернізації сучасної системи освіти на засадах формування духовно-патріотичних цінностей студентської молоді»(Вінниця-Бар, 2016), «Педагогіка музичного мистецтва та хореографії у контексті інтернаціоналізації професії» (Мелітополь, 2016); Всеукраїнських науково-практичних конференціях: V Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (Мукачеве,2016), «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2014, 2017), «Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору» (Вінниця, 2015); звітних наукових конференціях аспірантів та викладачів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Впровадження результатів дослідження здійснено у навчально-виховний процес Київської дитячої музичної школи № 8, дитячої школи мистецтв м. Корсунь-Шевченківський та дитячої музичної школи м. Калинівка Вінницької області.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із анотації, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел до кожного розділу, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 235 сторінок. Обсяг основного тексту – 201 сторінки. У роботі подано 15 таблиць, 11 рисунків, що разом з літературою та додатками становить 34 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗВУКООБРАЗНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

У розділі на основі узагальнення естетико-філософської, мистецтвознавчої та психолого-педагогічної літератури здійснено термінологічний аналіз понять «звуковий образ» і «звукообразні уявлення», а також розкрито зміст формування звукообразних уявлень молодших школярів у навчально-виховному процесі мистецьких спеціалізованих навчальних закладах.

1.1. Проблема формування звукообразних уявлень в історії музичної педагогіки і психології

Феномен звукообразних уявлень завжди привертав увагу музикантів. Шлях, який подолало з плином часу його трактування, відображує процес повільного і поступового усвідомлення величезної ролі звукообразних уявлень у системі загального музичного розитку та їх творчого впливу на виконавський результат діяльності музиканта.

У світі існує нескінченна кількість звуків, які утворюють звукові комплекси і зафарбовують сучасну фоносферу в різноманітні тони. У цьому примхливому звуковому потоці завжди безпомилково виділяється на слух музичний звук, який принципово відрізняється від шуму, шелесту, крику та інших форм прояву навколишнього слухового середовища. Розкриваючи звуковий світ музики, Є. Назайкинський зазначає, що звук має два полярних значення: з одного боку звук – це об’єктивне фізичне явище, процес коливання, який породжує в пружному середовищі хвилі,які швидко поширюються. З іншого боку, він має суб’єктивне психологічне значення,

тому сприйняте слухом відображується у свідомості у вигляді особливого психічного образу [1,16].

За переконанням У. Найссера, людина, слухаючи та сприймаючи інформацію, постійно формує специфічні стани готовності стосовно того, що повинно звучати. Такі стани готосності існують у часових структурах і керують тим, що буде відокремлено в наступний момент і, відповідно, буде модифікуватися сприйняттям. Не маючи стану готовності, людина чула би тільки безглузде хаотичне змішування звуків. [2].

Музичний звук є унікальним і багатомірним, оскільки утворює єдність висоти, тембру, артикуляції, ритму і голосності. Особливістю музичного звучання є процесуальна часова незворотність, а умовою його усвідомлення – розуміння музики як інтонаційно-образної мови та її переживання, також слухове спостереження за процесом музичного руху та музичного розвитку.

Не зважаючи на свою самобутність, музичні звуки не завжди мають цінні властивості, утворені одухотвореністю людського почуття і думки. В. Медушевський зазначає, що основним критерієм цінності музичного звуку є специфіка його внутрішньо заданого інтонаційного строю. Він пише: «Звуки музики надають нам насолоди лише тоді, коли у них втілюється дух традиції і культури» [3, 5] В цьому мудрому висловлюванні музикознавця втилилася уся сутність і повнота природи музичного мистецтва.

Отже, музичне виконавство – це мистецтво звуковидобування, специфічна звукова форма художнього висловлення, тому головною турботою, першим і найважливішим обов’язком будь-якого виконавця є робота над звуком. Одним з найсуттєвіших властивостей якісного музичного звуку є співучисть, тобто схожість з виразністю гарного співочого голосу. Виховання співучості звуку у піаніста постійно знаходиться в центрі уваги педагогів. Співучий, осмислений й змістовний звук вважається одним з найбільш характерних засобів передачі образів, почуттів і настроїв. Коли виконавець відчуває стиль і характер музичного твору, тоді виникає необхідність у відтворенні «гарного звуку». Цей красивий звук стає саме

таким, який відповідає змісту твору, його стилю і характеру. У нашому дослідженні розглядаємо музичний звук у широкому значенні, тобто як звучання, яке, за характеристикою німецького музикознавця К. Рімана, «утворює мелодійні, динамічні та агогічні рухи і спади» [4] .

Сучасна система музичного навчання засновується на кращих надбаннях, що накопичувалися музичною педагогікою протягом трьох століть. Погляди видатних музикантів-педагогів минулого стали підґрунтям, на якому розвивається і збагачується методика музичної підготовки учнів у спеціалізованих музичних навчальних закладах. Враховуючи їх непересічне значення для сучасної музичної педагогіки, розглянемо основні позиції цих фахівців до проблеми звукоутворення у процесі фортепіанного навчання як важливої умови музичного розвитку молодших школярів.

Треба зазначити, що в галузі навчання гри на фортепіано уявлення щодо звукоутворення в кожну епоху залежали передусім від будови й механіки самого інструмента. Далеких попередників фортепіано можна знайти ще у Давній Греції (однострунний монохорд). Згодом у кожній країні розповсюдився свій різновид цього інструменту: в Англії – вірджинел, у Франції - клавесин і спінет, в Італії – чембало, у Німеччині – кільфлюгель. Усі ці інструменти за характером звучання були дуже слабкими і ніжними, тому під час гри спочатку вживали тільки три середніх пальця, рідко грали п’ятим пальцем, а великий (перший) , як важкий, зовсім виключали з гри. Аби дотик пальців до клавіш був найніжнішим, їх тримали не закруглено, як сьогодні, а грали випростованими пальцями.

З розвитком музичного інструментарія та відповідної йому інструментальної культури по-різному розумілися і формулювалися принципи виразного виконання. Клавірне виконавство виокремилося у самостійну галузь інструменталізму в другій половині XVI століття, коли композитори почали створювати музику спеціально для клавесина. Їх інтонаційне мислення мало дуалістичний характер. З одного боку, у створенні своїх творів вони опиралися на типізовані зразки, загальноприйняті норми імпровізування та

виконання; з іншого боку, композитори намагалися варіювати типові музичні формули, знаходити нові звучання заради більшої виразності та оригінальності. Постійна імпровізаційна діяльність розвивала у композиторів в процесі виконання намагання активно відшукувати слухом найбільш виразні інтонації, удосконалювати під час виконання музичний матеріал.

У цей час на клавірне виконавство мав значний вплив жанр опери. В опері, а також близьких до неї жанрах – ораторії, кантаті, пассіоні – найбільш інтенсивно відбувся процес відпрацювання й закріплення «звукообразних» (за Асаф'євим) співвідношень. Це зумовлювалося комплексним поєднанням слова і вираженого в ньому емоційного стану, жестів, мелодійних зворотів та нових прийомів інтонування. Семантику даниих жанрів активно використовувала інструментальна музика, що знайшло відображення у пошуках відповідних інтонаційних якостей інструментарію, відпрацювання нових засобів і прийомів інтонування.

Вже у працях музикантів XVI століття сформувалися основні методичні положення, зв'язані зі специфікою гри на клавішних інструментах: визначилися вимоги до посадки за інструментом, положення рук під час виконання, подалися окремі рекомендації з питань аплікатури. Так, наприклад, привертає увагу порада італійського органіста Дж. Дирути в трактаті «Трансильванець», який рекомендувавв слідкувати за тим, щоб руки були мякими і легкими, щоб вони гладили і пестили клавіші. [5, 36-48].

Свого найвищого розвитку клавірна педагогіка досягла у першій половині XVIII століття, коли поруч з видатними музичними творами Й. Баха, Г. Генделя, Д. Скарлатті і плеяди французьких композитороів були створені найбільш значні праці в галузі методики навчання гри на клавесині: «Мистецтво гри на клавесині» та «Метода пальцевої механіки» Ж. Рамо, «Досвід справжнього мистецтва гри на клавірі» К. Ф. Е. Баха (дві частини).

Головним принципом виконавства і педагогіки клавірної епохи стає спів на інструменті, мистецтво гри cantabile. Його розуміли перш за все як змістовність музичного висловлювання, виразність, тобто нову побудову

образності, новий психологічний тонус музики, втілення ідеалів вокально-мовленнєвого відтворення. Саме так можна сприймати думку Й. С. Баха, яку він висловив стосовно виконання своїх інвенцій – «добиватися співучої манери гри».

У ті часи ще зберігалися особливості виконавської практики, які передбачали необхідність оволодіння цілим комплексом різноманітних творчих навичок. Так, К. Ф. Е. Бах у своїй передмові до праці «Досвід справжнього мистецтва гри на клавірі» писав: «Хто не знає, скільки вимог пред'являється клавіристу! Від нього очікують не тільки закінченного, хорошого виконання, яке відповідає всім правилам, тотбто чого можна вимагати від будь-якого інструменталіста; від нього очікують більшого». І далі автор наводив низку навичок, якими повинен оволодіти клавірист: поєднувати один звук з іншим, не роз'єднуючи їх за допомогою staccato, використовувати правильну аплікатуру і відпрацьовувати визначені композитором прикраси, домагатися виразного виконання музичного твору. У трактаті знайшли відображення принципи сольного виконання, гармонії, реалізації генерал-басу, вільної фантазії. Й. Гайдн називав його «школою усіх шкіл», а Л. Бетховен, за свідченням К. Черні, працюючи зі своїми учнями, повністю дотримувався усіх його положень [6].

У інших клавірних посібниках приваблює те, що в них знайшли відображення естетичні погляди тих часів. Особливий вплив на клавірне мистецтво мала теорія афектів, яка виникла ще у давнину, розроблялася в епоху Відродження і отримала широке розповсюдження у XVII - XVIII століттях. Вона стала підґрунтям для естетичних висловлювань з питань виконавства. Свідченням цього можуть бути зауваження К. Ф. Е. Баха, який вважав, що головне завдання виконавця – донести до слухача ті афекти, котрі містяться в музичному творі. При цьому, відзначав автор, музикант може розчулити слухачів тільки у випадку, коли буде зворушений сам, тому він повинен вміти перейнятися тими афектами, які хоче збудити у слухачів [Там само].

Але через те, що клавікорд, клавічембало і молоточкове фортепіано (спочатку ще примітивної конструкції) не витримували гри вагою всієї руки, тодішні педагоги дотримувалися принципу спокійної гри самими пальцями. Це було найбільшою вадою «давньої школи», бо педагоги забували про збереження природної свободи у виконанні музичного твору.

З початку становлення фортепіанної педагогіки, тобто з кінця XVIII століття, коли фортепіано витіснило попереднього «короля» інструментів – клавесин і зайняло його місце у музичному побуті Європи, методика фортепіанного навчання досягла значного рівня. Це пояснюється тим, що вона сприйняла багатий досвід органно-клавірної педагогіки епохи Відродження і класицизму, удосконалюючи його та пристосовуючи до нових вимог.

Розвиток музично-виконавських авторських шкіл, який супроводжувався удосконаленням музичних інструментів, спричинив виникненняя традиції віртуозного виконавства. На зміну музикуванню у приватних будинках прийшли публічні платні концерти. Вони були орієнтовані на досить велику аудиторію, тому музичні інструменти набули більших розмірів і могутності звучання. Такі ж вимоги до музично-виконавського мистецтва – сила звучання, віртуозність, блискучість, насиченість фактури – поступово почали виходити на передній план. У відповідності з цими вимогами й будувалася система музичного навчання.

Якщо в епоху клавесинного мистецтва пріоритет техніки над змістом був лише однією рисою професійного навчання музики, то наприкінці XIII-на початку XIX ст.. це стало його суттєвою характеристикою. Метою музичного навчання проголошувалася підготовка виконавця-віртуоза, якому вже не треба було оволодівати композиторським та імпровізаторським мистецтвом. Але йому необхідно було вміти виконувати найскладніші у віртуозному відношенні твои дуже швидко, голосно і з максимальними зовнішніми ефектами.

Серед виконавських шкіл найбільшу популярність отримала лондонська фортепіанна школа, яку очолював М. Клементі. Він був видатним віртуозом,

автором відомих фортепіанних сонат та інструктивних етюдів. Клементі зробив видатний внесок у розвиток теорії і практики навчання фортепіанної гри. Однак у діяльності його школи яскраво проступали й властиві тому часу недоліки інструментального навчання - пріоритет техніки над змістом та відсутність м'язової свободи рук, що проявилося у концепції механічного формування навичок [7] .

Аналізуючи фактори, які сприяли набуттю учнями віртуозної техніки, М. Клементі та його однодумці прийшли до ствердження положення щодо первинної значимості кількості щоденних занять учнів, а також будови їх рук. Сучасна музична психологія відводить цим факторам другорядне значення, а першорядного значення надає структурі головного мозку, яка сприяє формуванню складних рухових навичок (швидкість нейронних зв'язків), а також якості занять.

Але, оскільки нейрофізіологія і психологія у ті часи ще не давала музикантам-педагогам матеріала для таких висновків, то вони керувалися власним досвідом. Вважалося, що чим більше годин учень проводить за інструменттом, тим краще. Так, наприклад, Ф.Калькбреннер, розуміючи, що учні не можуть зосереджувати увагу довгий час, рекомендував їм під час пальцьового тренування читати книгу, тобто пропонував механічне тренування [8, 12-15] .

Згідно з уявленнями цих педагогів, руки піаніста повинні бути великими, з довгими пальцями і гарною пальцевою розтяжкою. Для досягнення цього конструювалися спеціальні механічні пристосування:хіропласт, хірогімнаст, дактиліон та ін., які мали укріплювати силу окремих пальців та збільшувати міжпальцьову розтяжку. Деякі з цих приладів ставили за мету ізолювати кисть від іншої частини руки, що в результаті сприяло м'язовим зажимам.

Захопленість віртуозністю, що поступово заповнювала концертні зали, викликала підвищення вимог до удосконалення виконавської майстерності. Це сприяло підвищенню уваги багатьох педагогів-піаністів до виховання

віртуозів, які блискуче володіли технікою гри на інструменті, але не розкривали зміст твору та особливості його художнього образу.

Таким чином, фортепіанні школи цього періоду, з одного боку, сприяли зростанню популярності навчання гри на фортепіано і підготовки значної кількості професійних музикантів-виконавців, а здругого – закріпленню тих недоліків, які проявилися ще в клавірну епоху.

Важливу роль в тому, що вказані недоліки поступово долалися, відігравав той факт, що деякі великі композитори приділяли викладанню гри на фортепіано значну увагу. Серед них необхідно відзначити педагогічну діяльність Д. Скарлатті, Л. ван Бетховена, Ф. Шумана, Ф. Шопена і Ф. Ліста.

У витоків фортепіанного виконавства і, зокрема, формування звукоутворення на цьому інструменті стояв Д. Скарлатті. Завдяки геніальній інтуїції він розробив важливі положення, які застосовуються в практиці й сьогодні. Його методи дозволяли виконувати найважчі технічні завдання настільки легко і вільно, що сучасники пояснювали їх застосування чародійними силами.

Розповсюдження ідей сентименталізму спричинило зростання у фортепіанному мистецтві інтересу до лірики і співучої мелодії. Навчання «співу» на інструменті стало однією з головних проблем музичної педагогіки. Автори різноманітних керівництв стали приділяти значну увагу ритмічній гнучкості виконання, яка була необхідною для виявлення тонких відтінків фразування вокального типу.

У міру того як фортепіано завойовувало свої позиції, з’являлась методична література для цього інструмента. Це, зокрема, такі праці як «Естетика фортепіанної гри» Адольфа Куллака, «Вчення про єдиний художній засіб для гри на фортепіано» Ф. Кларк-Штейннгера, «Вчення Деппе з фортепіанної гри» Є. Каланд, «Основи методу Лешетицького» М. Брей, "Фізіологічні помилки й перетворення фортепианної техніки" Ф. Штейнгаузена, «Природня фортепіанна техніка" Р. Брейтгаупта та деякі інші. У цих працях можна знайте поодинокі висловлювання щодо постановки рук і

принципів звукоовидобування. Особливий інтерес викликають дві фундаментальні праці: «Грунтовне теоретичне і практичне керівництво з фортепіанної гри» І. Гуммеля та «Повна теоретична і практична фортепіанна школа» К. Черні. Вони відбили зміни, які відбувалися в музичому мистецтві, зокрема розмежування і диференціація між професією композитора, виконавця і педагога [9] .

Слід зауважити, що кращі педагоги розуміли вади такого навчання. У цьому плані відзначимо посібник І. Гумеля, в якому автор розкриває два типи виконання – правильне, яке відноситься до механіки гри і хороше, виразне, котре зв'язане безпосередньо з галуззю людських почуттів. Педагог вважав, що виразність виконання – це здатність музиканта перейматися слідом за композитором почуттями, закладеними у творах, здатність вкласти їх у своє виконання і донести до серця слухачів. Ця думка стала поштовхом для поглибленої розробки проблематики звукоутворення на фортепіано. Відповідно, у центрі уваги видатних виконавців і педагогів вже знаходилась не фізична сторона виконання, а те, що Й. Гофман назвав «розумною технікою», тобто вмінням проаналізувати художні проблеми і поєднати їх з технічними завданнями у процесі виконання 10, 58-64].

Аналізуючи роботи цих музикантів-педагогів, можна переконатися, що усі вони мали одну загальну рису, тобто кожний автор вважав, що його система навчання є найкращою, такою, яка підходить будь-якому музиканту. Допускаючи можливість різних підходів до тлумачення інтерпретацій музичних творів, вони вважали, що на розвиток техніки це поняття не розповсюджується, що техніка відрізняється у музикантів тільки своєю швидкістю і точністю попадання на необхідні клавіші. У поняття «гарна техніка» вони вкладали певний зміст і були переконані, що відпрацьована техніка може втілювати будь-який художній задум.

Отже, у розумінні фортепіанного інтонування педагогами виділялися лише ті типи фактури, які зв'язувалися з мелодичним тематизмом (переважно кантиленного характеру); поза їх увагою часто залишалися інші типи

фортепіанної фактури. Крім того, мелодична горизонталь у традиційному розумінні інтонування осмислювалася лише через безпосереднє співставлення звуків у межах фрази, мотиву, які охоплюються слуховою увагою.

Уявлення щодо виразного інтонування у цих музикантів-педагогів були перш за все пов'язані з майстерністю виконання мелодії, адже в основі мелодійної виразності лежить осягнення образно-емоційної побудови музики. Спочатку вона виникає як безпосереднє її переживання, узагальнене відчуття, а потім поглиблюється і конкретизується під час детального вивчення логіки мелодичного розвитку, не відокремленого від логіки музичного процесу в цілому. У результаті такої роботи формуються звукові уявлення мелодії, які поступово віддзеркалюються у внутрішньому плані виконавця-піаніста.

Поступово атрибути старої фортепіанної школи (гра ізольованими пальцями, механічність тренінгу) повністю відійшли у минуле. У фортепіанній педагогіці затвердилося провідне значення слухового контролю і тим самим підкреслювалася роль слухового виховання у формуванні піаністичних уявлень і навичок. Гаслом багатьох педагогів став вислів: «У навчанні потрібно йти від слуху до руху, а не навпаки». Музична освіта збагатилася численними методиками, в основу яких був покладений принцип поєднання музично-естетичного навчання з виконавським удосконаленням музиканта [11] .

Науково-методичні матеріали, що розкривають педагогічну діяльність видатних музикантів даного періоду, засвідчують їх постійну увагу до процесу звукоутворення і формування у виконавців звукообразних уявлень. Вони вважали техніку художньою функцією виконавства і рекомендували своїм учням грати п'єси й навіть етюди і вправи не механічно, а з постійною слуховою увагою, домагатися яскравого і виразного їх виконання. За такими принципами працювали Л. Моцарт, Ф. Шопен, Ф. Ліст, Р. Шуман, Г. фон Бюлов, брати Рубінштейни, Т. Лешетицький, К. Мартінсен. Їх педагогічні надбання і методичні рекомендації поступово стали впроваджуватися у практику фортепіанного навчання різних європейських країн. Тому для

усвідомлення загальної картини розвитку фортепіанної педагогіки в галузі звукоутворення важливо розглянути основні положення їх педагогічних настанов.

Так, наприклад. педагогічна діяльність Л. ван Бетховена, якою він займався усе своє життя, утверджувала пріоритет змістового начала у виконавстві. Завдяки їй композитор збагатив фактурні та технічні можливості піаністів. Серед його учнів найбільш відомі К.Черні, Ф.Рис та Д. Ертман. За їх спогадами, методичні поради педагога завжди спрямовувалися на відображення художньої доцільності твору. Видатний композитор під час занять з учнями застосовував дедуктивний метод, аби скласти власне уявлення щодо концепції виконання, і тільки потів заглиблювався у деталі інтерпретації твору. Його технічні поради завжди відбивали художню доцільність. Завдяки своїй новаторській композиторській творчості, Бетховен збагатив фактурні та технічні можливості піаністів. Основні типи бетховенської фактури подані в інструктивній спадщині найбільш відомого з його учнів К. Черні. Завдяки йому прийоми фортепіанної гри, розроблені Бетховеном, склали основу навчання гри на фортепіано для піанистов усіх наступних епох.

З епохою романтизма починається нова сторінка музичної педагогіки. Якщо звернутися до педагогічної спадщини Р. Шумана, то перш за все привертає увагу його літературна музично-просвітницька діяльність. На сторінках «Нового музичного журналу», який видавався у М. Лейпцігу, Шуман пропагував свої естетичні погляди і сприяв формуванню музичних смаків європейського суспільства.

Педагогічні погляди Р. Шумана знайшли загальне втілення у його роботі «Життєві правила для музикантів» (1850). Ця невеличка праця містить збірку глибоких та блискучих думок, які в цілому розкривають його естетичну та педагогічну позицію. Наведемо деякі приклади з цієї роботи:

- необхідно знайомитися з усіма значними творами усіх видатних композиторів;

- постійно насолоджуйтесь природою;
- закони моралі такі ж як і закони мистецтва;
- у німих не можна навчитися говорити (мова йде про розповсюджену на той час німу клавіатуру);
- проведення багато часу щоденно за механічними вправами можна порівняти із намаганням щоденно усе швидше і швидше проголошувати абетку [12] .

Прогресивні погляди Р. Шумана виділялися на той час сміливістю і новизною і не втратили свого значення до наших днів.

Педагогічні погляди іншого видатного романтика - Ф. Шопена також складалися під впливом його естетичних поглядів і реалізовувалися в уроках фортепіанної гри, яким він приділяв значну увагу. Характерними рисами Шопена-піаніста були співучість та імпровізаційність виконання, а також відсутність голосних звучань. Відповідної гри він вимагав й від своїх учнів. Педагог рекомендував їм розкривати музичні образи відповідними художніми засобами та не грати дуже голосно на інструменті, що було широко розповсюджено серед піаністів того часу.

Працюючи з учнями над розвитком техніки, Шопен добиввся, на відміну від інших педагогів, не однакового вирівнювання сили усіх пальців руки, а їх індивідуалізації. При цьому першочергову увагу педагог звертав на розвиток гнучкості рук, що допомагало досягти ритмічної та динамічної гнучкості й відтак добитися кращого звуковидобування [13] .

Значний внесок у музичну педагогіку вніст ще один видатний композитор-романтик Ф. Ліст. Його педагогічна діяльність спиралася на власні виконавські можливості і відіграла справжню революційну роль у відкритті доси невідомих можливостей фортепіано як музичного інструмента. Особливо плідним у педагогічній роботі був останній, веймарський період життя Ліста. Молоді музиканти з різних країн приїзжали до нього для удосконалення своєї майстерності. Заняття проводилися у вільній формі, іноді епізодично, але саме у цей період Ф. Ліст знайшов нові принципи і

форми фортепіанного нвчання. Серед його учнів були К.Таузиг, Г. фон Бюлов, Е. Д'Альбер, Е.Зауэр, Б.Ставенхаген, М.Розенталь, С.Метнер, А.Зилотті, В.Тиманова та інші, які потім стали видатними музикантами і педагогами другої половини XIX-початку XX століття.

До основних педагогічних постулатів Ф. Ліста можна віднести наступні: уроки в класі фортепіано проводилися індивідуально, але при цьому були присутні інші учні. Педагог звертався не тільки до цього учня, а й до всієї аудиторії. При цьому зростав об'єм інформації, яку отримував кожний учень. Крім того, учен, який сидів за фортепіано, відчував себе як на сцені, що вимагаль від нього особливої відповідальності. Така форма занять набула згодом великої популярності іотримала назву «майстер-клас» [13, 14] .

Педагогічні принципи Ф. Ліста спрямовувалися на всебічний розвиток учня, удосконалення його внутрішнього світу, найповніше розкриття індивідуальності, підбір репертуару високої художньої якості, виховання уваги і самоконтролю. Педагог також приділяв особливу увагу втіленню художніх образів відповідними засобами виразності, зокрема звуковидобуванню, що було із захопленням сприйнято передовими педагогами того часу і поступово впроваджувалося у широку педагогічну практику. У музичній педагогіці почався пошук принципово нових форм і змісту для створення системи широкої музичної освіти.

Так, наприклад, К. Мартінсен, який поєднував прийоми раціоналізації звуків та їх уявлень зі свідомістю музиканта-виконавця, вважав виконавську техніку художньою функцією піаніста. У своїх працях «Індивідуалльна фортепіанна техніка на основі звукотворчої волі» і «Методика індивідуального навчання гри на фортепіано» він, спираючись на погляди німецького психолога В. Вунда, говорив про необхідність заміни фізіологічної установки в музичній педагогиці на психологічну, тобто на місце технічного навчання, яке йде від зовнішнього до внутрішнього, треба поставити навчання, яке йде від внутрішнього до зовнішнього.

В основу концепції К. Мартінсена була покладена ідея, згідно якої музичне навчання має спрямовуватися на слухове виховання, за яким в центрі свідомості знаходиться звукова мета. Натомість рухова сторона ігрового процесу, знаходячись «біля центру», має підкорятися волі слухової уваги. Таким чином К. Мартінсен розглядав звукотворчу волю в якості внутрішнього світу виконавця, зконцентрованого в його слуховій сфері. Він вважав, що особистість через слух пізнає навколишню дійсність і через слухову сферу виражає себе. Вухо, говорив педагог, – це душа музиканта: «Ніколи такі чисто індивідуальні якості як душа, фантазія, почуття, настрій, темперамент не утворюють в собі особливої сфери, а потім безпосередньо якимось чином включаються у спів або гру. Вони відбиваються в мистецтві лише тому, що володіють специфічним музично-художні даром переводити їх у звукотворчу волю. Саме тому справжнє звукове явище – це не ряд звуків, що виникають почерзі, точка за точкою, а те, що відбувається між звуками, тенденції тяжіння одного звуку до іншого: в цьому криється найглибший нерв музичного явища» [15].

Утвердження виконавця в якості інтерпретатора музики викликало зміни в естетичних установках педагогів-музикантів щодо проблеми виразного виконавства. Бажання відтворити задум композитора, розкрити стильові особливості музики стимулювали намагання приникнути у процес композиторської творчості, осмислити взаємозв'язок музики з іншими видами мистецтва, що сприяло відбору відповідних засобів виразності. У цьому зв'язку можна відзначити появу таких оригінальних праць: А Кулак «Естетика фортепіанної гри» (1860), К. Ріман «Катехізіс фортепіанної гри» (1888), А. Буховцев «Керівництво до використання фортепіанної педалі» (1886), Р. Брейтгаупт «Природня фортепіанна техніка» (1905-1906).

Важливим етапом у вивченні виконавського інтерпретування стали праці Б. Асафьєва, в яких він з естетичних, психофізіологічних, інструментально-технологічних позицій розглядає виконавське інтонування як складний і цілісний процес творчого відтворення музики. Вчений надавав

значної уваги інтонуванню на фортепіано. Він зауважував, що «акцентно-ритмо-ударну» природу фортепіано підкоряє «інтонація рук» видатних майстрів фортепіанного мистецтва. За його переконанням, «мистецтво піанізму є однією з найвищих інтелектуальних культур інтонаційно-тембрового виконавства и вимагає, не дивлячись на акустичну обмеженість фактури інструменту, найтоншої слухової уваги». Відповідно він поділяв музикантів-виконавців на дві категорії - «один слухає і розуміє музику внутрішнім слухом…інші слишать тільки тоді, коли (музичний твір - В.С.) звучить в голосах або на інструменті. [16, с.92.]

Ідею слухового методу підтримували також музиканти-методисти. Так, В. Одоєвський у роботі «Музична абетка» писав: «Наше завдання довести учня до того, щоб його око розуміло усе те, що чує вухо». Ще точніше висловився з цього питання М. Курбатов, який був одним з небагатьох на той час прибічників і пропагандистів слухового методу у навчанні піаністів. У своїй роботі «Декілька слів щодо художнього виконання на фортепіано» (1899) він писав: «Виконавець, який не вміє чутливо вслуховуватися у власне виконання, «нікуди не годиться». Навпаки, він повинен ясно і чітко ловити на слух «усі до одного звуки», які витягує з інструменту [17,**2**]. Згідно з поглядами цього музиканта-педагога музика має відтворюватися на фортепіано так само, як вона звучить в уяві виконавця. Він вважав, що слухова зосередженість як здатність особистості, піддається розвитку. Подібної думки дотримувався відомий композитор і педагог С. Майкапар, який категорично зауважуваав, що краще зовсім не грати, ніж грати без участі слуху [18, 5] .

Більш гнучко підходив до цих питань О. Щапов. Він вважав, що перед тим, як учень почне навчатися гри на інструменті, йому можна запропонувати заспівати мелодію, якщо вона знаходиться в зручному для нього діапазоні. Але цього прийому необовязково дотримуватись завжди. Адже слухаючи музичну фразу і готуючись виконати її на інструменті, учень починає свідомо

готувати свої рухові дії, насторює свій ігровий аппарат. Тому й недоцільно вимагати від нього дії, що здійснюється в іншому напрямку [19].

Уявлення щодо виразного інтонування у піаністів перш за все були зв'язані з майстерністю виконання мелодії. В основі мелодійної виразності лежить осягнення образно-емоційної побудови музики, яке спочатку виникає як безпосереднє її переживання, узагальнене відчуття, а потім поглиблюється і конкретизується під час детального вивчення логіки мелодичного розвитку, невідокремленого від логіки музичного процесу в цілому.

У результаті такої роботи формуються звукові уявлення, які поступово стають чіткішими і повними. На думку педагогів, і звукові, і рухові уявлення повинні віддзеркалюватись у внутрішньому плані виконавця-піаніста, тобто, йому необхідно вміти активно ними оперувати у своєму слуховому мисленні для удосконалення своєї гри в умовах репетиційної роботи. Отже, піаністу важливо володіти мистецтвом інтонування, розбиратися у будові мелодії, особливостях її розвитку, знаходити у кожній фразі найбільш значимі звуки, виявлення яких у виконанні надає йому осмисленості, подібної до осмислених акцентів у мові [Там само] .

Думки цих видатних педагогів-музикантів значною мірою поділяли й наші вітчизняні фахівці у галузі теорії і методики фортепіанного навчання. Як відомо, у Києві в 1913 році була відкрита консерваторія, де працювали відомі музиканти європейського масштабу – В. Пухальський, Г. Беклємішев, М. Добровольський, К. Михайлов, Р. Блюменфельд, Г. Нейгауз. Вони відстоювати принципи виразної гри, глибокого проникнення в суть музичного твору та його стилістичні особливості. Свої ідеї щодо ролі слухових уявлень у формуванні міцних звукорухових стереотипів вони передавали своїм учням і послідовникам, які розвавали й збагачували методику фортепіанного навчання.

Так, наприклад, В. Пухальський вимагав від своїх учнів повного розслаблення ігрового апарату, тобто свободи всього плечового поясу, пластичної руки, яка відчуває клавіші кожним пальцем. Основний сенс цієї

роботи полягав у досягненні необхідної якості звучання. Педагог вважав, що не один піаністичний прийом не існує сам по собі. На його думку, найперший прийом гри на фортепіано полягає в тому, щоб м'яко покласти руку на клавіші, відчути опору на кінцівки пальців і вільно підняти руку. При цьому він наводив асоціації такого типу: «Уявіть собі, що у вас не рука, а крила, і не курячі, а орлині» [Пухальський]. Такі порівняння дозволяли учням відчути пластичність і свободу рухів, зосередити увагу на якості звуковидобування. Отже, важливою цінністю його методики було намагання виховати всебічно розвинутого музиканта, який вміє і цінує музичне мистецтво. В цьому він залишався одним з яскравіших представників української фортепіанної педагогіки [20].

Питанням техніки звукоутворення, знаходження правильних прийомів і способів звуковидобування, а відтак й формуванню звукообразних уявлень надавали величезного значення Ф. Блюменфельд і Г. Нейгауз. У своїй роботі з учнями вони завжди добивалися красивого і повного звуку, колоритності і тембрового різноманіття. Так, наприклад, яскравою рисою Ф. Блюменфельда була орієнтація на виховання в учнів самостійного і активного мислення, на виявлення власної художньої ініціативи. Він вважав, що зміст музичного твору обумовлює характер піаністичних рухів, тому закликав учнів знаходити таке положення рук, в якому їм буде зручно грати [21] .

Визначаючи своєрідність творчих та педагогічних принципів Ф. Блюменфельда і Г. Нейгауза, слід звернути увагу й на спільність естетичних поглядів цих діячів. У своїх спогадах Я. Мільштейн писав, що «саме від Ф. Блюменфельда Г. Нейгауз успадкував виключну широту музичного світогляду, сміливість задумів і, головне, те особливе сполучення мудрості з дитячою безпосередністю, яке незмінно приваблювало усіх, хто спілкувався з ними обома» [22, 53].

Загальновідомо, що Г. Нейгауз у власній роботі з учнями значну увагу приділяв оволодінню прийомами звуковидобування. Він зазначав, що звукове втілення художньо-поетичного образу є головною метою виконавця, тому

підкреслював, що немає такої частини роботи над музичним твором, яка б не була пов'язана одночасно з роботою над звуком. Основою його методики був вибір певних піаністичних прийомів у зв'язку з конкретим художнім завданням. Г. Нейгауз вважав, що учень має не тільки обрати той чи інший прийом, а й усвідомити причину такого вибору, підпорядкувавши його художній меті [23].

Узагальнення науково-теоретичних праць цього періоду в галузі музичного інтонування можна завершити знаменитими висловлюваннями А. Рубінштейна: «Перш, ніж ваші пальці торкнуться клавіш, ви повинні почати п'єсу подумки» [24, 60]; «піаніст завжди повинен "жити в музиці", щоб він не робив, де б він не був, а твір – "жити в піаністі", мов би плід у лоні матері».[25, 295].

Результати методичних напрацювань представлених видатних педагогів в галузі вдосконалення звуковисотних уявлень відбилися не тільки у розробці методичних посібників, а й стали основою окремих педагогічних шкіл. Згодом їх ідеї почали розвивати фахівці у галузі теорії піанізму і методики фортепіанного навчання; вони знайшли відображення у працях О.Алексєєва, Л. Баренбойма, Т.Беркман, Г. Когана, Н. Любомудрової, А. Малінковської, В.Макарова, Б. Міліча, Г. Прокоф'єва, С.Савшинського, Е.Тимакіна, С.Фейнберга, Г.Ципіна, А. Щапова, а також китайських педагогів-музикантів - Бян Мен, Вен Тінге, Ін Шичжен, Лі Дзюнь та ін. [26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,42, 43] Завдяки їх методичним розробкам в музичній педагогіці утвердилася думка, що звуковидобування – це система мисленнєво-рухових і звукотворчих операцій музиканта-виконавця, спрямованих на виявлення смислових можливостей і значань музичної мови. Відтак у науково-методичній спадщині цих педагогів можна виділити такі головні риси у вирішенні цієї проблеми:

- надання виключного значення роботі над звуком;

- розвиток в учнів слухового самоконтролю.

До найбільш цікавих праць в даному аспекті належать: «Шлях до музикування» Л. Баренбойма, «Музично-виконавська техніка і художній образ» О. Шульпякова, «Питання теорії та історії виконавства» Я. Мільштейна, «Фортепіанно-виконавське інтонування» А. Малінковської, «Навчання гри на фортепіано» Г. Ципіна, в яких вчені розглядали культуру звуку піаніста не ізольовано, а в контексті найважливіших компонентів виконавської майстерності музиканта.

Завдяки їх працям музична педагогіка другій половині XX ст. значно збагатилася новими теоретичними і методичними положеннями, в яких розкривається природа і сутність виконання музичних творів, специфіка фортепіанного звуку, засоби і прийоми виконавської виразності. Торкаючись хвилюючої всіх музикантів проблеми, ці педагоги обговорювали необхідність переходу від загального опису прийомів гри на фортепіано до аналізу внутрішніх, глибоких закономірностей їх формування, зв'язку з іншими структурами виконавського процесу у всій його складності і протирічливості.

У контексті нашого дослідження особливо слід відзначити роботу А. Малінковської «Мистецтво фортепіанного інтонування», повністю присвячену проблемі звуковидобування [31]. Предметом розгляду дослідниці стали погляди та уявлення стосовно звуко-технічних можливостей фортепіано, використання засобів і прийомів художнього виконання, закономірностей і принципів виконавської організації форми твору, інтонаційно-стильових сторін виконання.

У даному музичному посібнику виконавське інтонування розкрилося не тільки у «внутрішній сфері» музичної культури, а й в загальному та історичному контексті культури в цілому. На думку автора, виконавське інтонування є осмислено-виразним процесом, спрямованим на слухацьке сприймання, звукову реалізацію музичного твору. Воно полягає у виявленні й оформленні відношень між елементами і сторонами музичної форми на всіх рівнях їх системної організації. Умовою цього процесу є цілісна взаємодія

компонентів конкретного інструментального комплексу та художніх засобів і прийомів виразності.

Згідно цього визначення, специфіка виконавського інтонування знаходиться у сфері цілісної структури інструментального комплексу, особливостями оперування його компонентами та їх відношеннями. Охарактеризований дослідницею процес протікає у різних умовах, визначених фактором часу. Інтонування-виконання може мати фрагментарний характер – під час розучування твору, репетиційної робота тощо. Іншою його формою є цілісне виконання в умовах обмеженого часом неперервно-поступального процесу розгортання музичного матеріалу. При цьому інтерпретація (точніше – один з її можливих варіантів) реалізуються в самому процесі інтонування, зливаючись з ним у часі.

Треба зазначити, що в галузі піаністичного інтонування існує дві точки зору. Так, у вузькому значенні піаністи-практики говорять про інтонування, маючи на увазі головним чином технологію рельєфного, пластичного виявлення інтервальних співвідношень між звуками мелодії. При цьому слухо-рухові відчуття, зв’язані з подоланням відстаней між різними тонами, подібні відчуттям під час приспівування мелодії голосом.

У широкому значенні це поняття розуміють як виразне проголошення музики, зокрема відтворення засобами фортепіано кантиленних якостей чарівного мелосу, який був притаманний, за словами Б. Асафєва, творчості А. Рубінштейна і С. Рахманінова. Охарактеризований процес на цьому рівні протікає у різних умовах, визначених фактором часу. Інтонування-виконання може мати фрагментарний характер – під час розучування твору, репетиційної роботи або концертного виступу тощо.

Отже, мистецтво проведення мелодичної лінії, майстерність вокалізованого легато під час гри на фортепіано зв’язане з необхідністю долати «ступеневість» фортепіанного звукового тяжіння. На цій найбільш специфічній вимозі до піаністів зосереджена технологія використання спільної дії ряду засобів інтонування: динамічних нюансів, тонких агогічних

відхилень, фразування з плавним зв’язуванням звуків (на одному диханні), педалізації тощо [35, 38] .

Разом з тим протягом ХХ ст. століття відбувалася трансформація у системі звичайних інтонаційних та функціонально-гармонічних тяжінь, відповідно й модифікувалася система засобів музичної мови – мелодія, гармонія, ритм. У цих умовах набутий виконавцями досвід інтерпретації жанрово-стильового та інтерпретаційно-образного змісту творів почав втрачати звичну для їх трактування опору. Складність відтворення та сприймання смислових значень інтонаційних елементів мови компенсувалася звичною семантикою змістових, формоутворювальних і комунікативних функцій виразних засобів музики, які склалися у попередній виконавській практиці.

У контексті цих змін розглядав категорію звукового образу Л. Гаккеля. На прикладі творчості композиторів ХХ століття він показав трансформацію уявлень про звукову природу фортепіано та його «звуковий світ», які вплинули не тільки на виразові та зображувальні можливості фортепіанної музики, а й сприяли підвищенню його соціально-суспільного та духовного престижу. [44] .

Подальше вивчення цієї проблеми дозволило О. Щербатовій визначити поняття «звуковий образ фортепіано». За її думкою, це поняття спрямовується на розкриття звукового матеріалу, відібраного зі всього спектру акустичних можливостей інструменту і організованого певним способом. Тим самим були виявлені нові функціональні можливості фортепіано, обумовлені сонорно-колористичними, фактурними та композиційно-драматургічними особливостями творів сучасних композиторів. Дослідниця довела, що новітня композиторська творчість репрезентує багатоманітний та індивідуальний спектр образів фортепіанного звуку: від сонорно-колористичного трактування фортепіано з неокласичними прийомами ілюзорно-педального і концертного стилів до авангардних експериментів поєднання фортепіанного звуку з

шумовими та електронними звучаннями. Тому актуальним для виконання сучасних фортепіанних творів стає виявлення індивідуального трактування інструменту, що відображає технологію і методи звуковидобування [45].

Розгляд наведених думок щодо музичного інтонування дозволяє зосередити увагу на сукупності тих фортепіанно-інтонаційних уявленнях та їх критеріях, які є актуальними та функціонуючими в практиці виконавства і музичної педагогіки сьогодення. Торкаючись хвилюючої всіх музикантів-педагогів теми, видатні музиканти-педагоги обговорюють необхідність переходу від загального опису прийомів гри до аналізу внутрішніх, глибоких закономірностей їх формування-розвитку, зв'язку з іншими структурами виконавського процесу у всій його складності і протирічливості. При цьому вони спираються на дослідження психофізіологов і психологів, присвячених проблемам мислення.

Так, сучасна психофізіологія підкреслює величезну значимість мисленнєвих образів, що впливають на дії людини. Образи – це внутрішні уявлення, які суб'єктивно формуються у свідомості людини шляхом перетворення її власного чуттєвого сприйняття зовнішнього віту. Усі ці образи функціонально зв'язані між собою. Даний процес американський нейропсихолог К. Прибрам пояснює таким чином: образи світу «поза нами» (нариклад, сприймання музики, спостереження за різними ігровими прийомами) під час перекодування у мозкових центрах стикаються з образами світу «в середині нас», які потенційно багаті і мають велику кількість внутрішніх зв'язків [46, 191 – 195]

У музичній психології також визнається величезна значимість мисленнєвих образів, які впливають на дії людини. З психологічної точки зору образи – це внутрішні уявлення, які суб'єктивно формуються свідомістю людини шляхом перетворення її власного чуттєвого сприймання зовнішнього світу. У діяльності музиканта-виконавця взаємодіють три класи образів:

- художньо-асоціативні уявлення;

- уявлення бажаної звукової картини музики;

- уявлення комплексу необхідних для їх втілення виконавських (рухових) дій [48].

Разом з тим, звуко-моторна координація характеризується не тільки прямими (звуковий образ-моторика) а й активними зворотніми зв'язками, що вимагає від музиканта точності й керованості з боку всієї його моторної сфери. При цьому, зазначають психологи, усі ці якості повинні бути сформованими вже на початку навчання, оскільки у подальшому змінити що-небуть у моторній функції музиканта дуже важко, а іноді й неможливо.

У цьому плані інтерес викликає концепція двох рінів виконавської техніки музиканта-інструменталіста, яку висунув В. Шульпяков. Розрізняючи рухову і художню техніку музиканта-інструменталіста, він першу вважає закріплену у специфічних координатах систему узагальнених психомоторних навичок, що відображають рівень рухово-координаційного мислення музиканта, обумовленого функціонуванням центральних механізмів формування і управління автоматизованимм рухами, а також рівень розвитку ігрового (рухового) апарату інструменталіста.

Натомість художню техніку автор розглядає як систему виконавських навичок, які мають конкретну музично-цільову спрямованість. Вони обумовлені змістом музичного твору, а також рівнем розвитку рухової техніки, ступенем його керованості. [43]. У практичній діяльності ці рівні виконавської техніки часто змішуються, що призводить до відриву технічного оснащення виконавця від музично-виразних завдань і відставання розвитку художньо-образних уявлень. Особливо це стосується роботи з учнями, які мають посередні музичні здібності. Досвід показує: розвиток їх музично-слухового і звукообразного мислення потребує значного розширення кількості та якості чуттєвих уявлень, які сприймаються у всіх трьох сферах – образно-художній, музично-звуковій та рухово-технічній. Тільки тоді, постійно збагачуючись, процеси внутрішньої трансформації цих уявлень починають набувати нових і яскравих зв'язків і розкривають творчі сили школяра. Тому

в процесі навчання, і особливо на його ранніх стадіях, педагогу важливо враховувати, який з цих двох рівнів доцільно формувати на даному етапі.

На думку В. Петрушина, головне завдання у навчанні музиканта-інструменталіста полягає не в тому, аби прищепити готові завершені образи-уявлення музичного і технічного спрямування, а забезпечити різнобічний комплекс оптимальних передумов для їх природного утворення та відповідності один одному. Тоді координаційні зв'язки, тобто процедури перекодування звукових образів у моторні (рухові), стають керованим, системо утворювальним механізмом музично-виконавського процесу. [47].

Педагогічний досвід багатьох вчителів також свідчить, що недостатня увага до питань формування звуку у починаючих музикантів згодом переходить у хронічну «глухоту», тобто збіднює виконавські можливості музиканта до виразного співу на інструменті. Зміст виконавського мистецтва полягає в інтонаційно-переконливому звуковому відтворенні музичного твору. Так само, як людина володіє певною манерою – вимовляти слова, чітко або не разбірливо, швидко або повільно, широко користується інтонаційними підвищеннями і пониженнями голосу або говорить монотонно, - так і в музичному мистецтві прийоми використання виразних засобів характеризують певний тип звукообразного мислення, творчу індивідуальность, стиль даного виконавця. Тут доцільно пригадати висловлювання Г. Нейгауза, який писав: «звук є першим і найважливішим засобом (поруч з ритмом) серед інших засобів, якими повинен оволодіти піаніст, але засіб, а не мета» [23, 73], а С. Фейнберг підкреслював: «Не можна говорити про гарний звук поза конкретно поставленого художнього завдання; стиль композитора в целому і в кажному окремому епізоді, навіть будь-який голос поліфонії вимагає особливого зафарбування і особливого прийому звуковидобування» [37, 184].

Отже, у розвитку поглядів видатних педагогів-музикантів на природу звуковидобування можна простежити чотири етапи: на поршоиу, клавірному етапі (кінець XVI-XVII століття), основна увага приділялася положенню рук

на клавіатурі, правильному розташуванню пальців під час гри; на другому етапі (XVIIIст.) педагоги керувалися принципом співу на інструменті, запроваджувалася теорія афектів; на третьму етапі (XIX ст.) спостерігається захопленість віртуозністю, механічний тренінг рук і пальців і в той же час проявляється інтерес до проблематики звукоутворення на фортепіано; на четвертому етапі (XX ст.) музична педагогіка спрямовується на розвиток у школярів слухового самоконтролю, основна увага приділяється інтонуванню на музичному інструменті. Наочно етапи розвитку поглядів педагогів-музикантів на природу звуковидобування представлені на табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

Етапи розвитку поглядів педагогів-музикантів на природу звуковидобування

кінець XVI-XVII ст.	положення рук на клавіатурі, правильне розташування пальців під час гри, гра ізольованими пальцями
XVIIIст.	Дотримання принципу співу на інструменті, запровадження теорії афектів
XIX ст.	Захопленість віртуозністю та механічний тренінг рук і пальців
XX ст.	Розвиток у школярів слухового самоконтролю, увага до музичного інтонування

На сьогодні проблема формування звукообразних уявлень для широкої практики залишається актуальною. І перш за все та її галузь, яка зв’язана із забезпеченням різнобічної м’язово-рухової культури в галузі усвідомлення емоційно-вольової сфери в якості розширення численних технологічних завдань виконавства. Це пояснюється тим, що у традиційному розумінні фортепіанного інтонування виділяються лише ті типи фактури, які зв’язані з мелодичним тематизмом (переважно кантиленного характеру); поза увагою педагогів часто залишаються інші типи фортепіанної фактури.

Крім того, мелодична горизонталь у традиційному розумінні інтонування осмислюється лише у безпосередньому співставленні звуків у межах фрази або
мотиву, які безпосередньо охоплюються слуховою увагою. Отже, юному піаністу важливо володіти мистецтвом інтонування, розбиратися у будові мелодії, особливостях її розвитку, знаходити у кожній фразі найбільш значимі звуки, виявлення яких надає осмисленості виконанню, подібно осмисленим акцентам у мові. У зв'язку з цим доцільно згадати важливість фактора мотивації. Адже вміло використаний мотив може стати дієвим психологічним ресурсом у боротьбі з інертністю учнів, апатією або навіть лінністю. [Він Сює].

Звертаючись до учня, педагог завжди повинен передбачати необхідність рівномірного розвитку вольових проявів, а також всіх сфер виконавського мислення і технічних можливостей учня – художньо-асоціативної, музично-слухової та інструментально - рухової в їх органічному зв'язку. Саме такий шлях є стратегічно перспективним в сучасних умовах музичного навчання учнів спеціалізованих музичних навчальних закладів, оскільки він знаходиться у сфері творчості педагога і учня, у сфері творчості музиканта-виконавця.

На сьогоднішній день різні аспекти звукової культури виконавця розробляються в теоретичних і методичних працях авторів, які підкреслюють необхідність її культивування в різних ланках музичного навчання. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що значна частина українських та китайських науковців (Н. Гуральник, Н. Згурская, Лі Дзюнь, Лін Чженьган, Лу Цзя, В. Лабунець, Н. Мозгальова, Чжао Сяошень, Шугуан, В.Шульгіна та ін.) [47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56]. розглядають формування звукообразних уявлень у якості фундаменту і основи успішної музичної діяльності, яка дозволяє розкрити особистість учнів і суттєво вплинути на їх духовний світ та музичні уподобання. Вони підкреслюють, що головна функція дитячого музичного навчання полягає в його художньо-естетичному змісті, оскільки

музика розвиває емоційно-чуттєву сферу, увагу і мислення, формує шляхетні якості.

Звукообразні уявлення на сучасному розвитку музичної педагогіки передбачають: певну якісну ступінь сформованості слухового сприймання і слухових уявлень, розуміння закономірностей і можливостей музичної мови та особливостей її функціонування у різних стильових ситуаціях. Уявлення щодо виразного інтонування у піаністів перш за все зв'язані з майстерністю виконання мелодії. В основі мелодійної виразності лежить осягнення образно-емоційної побудови музики, яке спочатку виникає як безпосереднє її переживання, узагальнене відчуття, а потім поглиблюється і конкретизується під час детального вивчення логіки мелодичного розвитку, не відокремленого від логіки музичного процесу в цілому. У результаті такої роботи формуються звукові уявлення, які поступово віддзеркалюються у внутрішньому плані виконавця-піаніста. [49, 55].

Підсумовуючи погляди видатних музикантів-педагогів на процес інтонування, визначимо декілька позицій, на які педагогам, працюючим з починаючими музикантами, слід звернути увагу. Піаністу, який би хотів оволодіти мистецтвом інтонування, не можна випускати з поля зору вертикальні та глибинні координати фортепіанної тканини, оскільки повноцінне інтонування передбачає осмислення і реалізацію усіх просторово-часових компонентів музичного процесу. Так, наприклад, поруч з цезурністю в горизонтальному плані осмислення вимагає й цезурність мелодико-гармонійного процесу, який проявляється у співвідношенні часово-просторової єдності в середині форми та її розгортанні. В цьому плані доречно пригадати думку С. Савшинського, який констатував: «Піаніст та інструмент утворюють єдність, в якій інструмент виступає в якості механічної частини його музично-мовного органа; цей інструмент озвучують граючі руки піаніста» [35, 114].

Отже, певний запас музично-інтонаційних уявлень, уміння оперувати ними, опанування елементарних виконавських навичок стають передумовою

безпосередньої участі учнів у творчому процесі виконаня музичних творів. Саме такий процес стає найбільш перспективним для музичного навчання в спеціалізованих музичних закладах. Його основні напрямки розглядатимуться в наступному підрозділі.

1.2 Сутність звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання

Сучасне музичне навчання молодших школярів засновується на кращих надбаннях, які накопичувались в музичній педагогіці протягом трьох століть. Вони стали підґрунтям, на якому розвивається і збагачується система музичної підготовки учнів у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах.

Як відомо, початковий етап музичної освіти найповніше здійснюється саме у тих навчальних закладах, діяльність яких з кожним роком набуває більш різнобічного та комплексного характеру. Вони покликані забезпечувати здійснення державних гарантій художньо-естетичного виховання через доступність до надбань вітчизняної і світової музичної культури, створювати максимально сприятливі умови для здобуття системних знань, умінь та навичок у галузі музичного мистецтва, сприяти реалізації творчого потенціалу та професійного самовизначення молодих музикантів.

Зазначимо, що у нормативно-правових документах позашкільні заклади поділяються на комплексні та спеціалізовані. Згідно тлумачного словника сучасної української мови слово "спеціалізований" визначається як призначений для використання в будь-якій галузі [57, 1168]. За переконанням О.Олексик, спеціалізована позашкільна освіта характеризується як процес і результат формування особистості дитини в умовах середовища, що розвивається та надає учням інтелектуальні, психолого-педагогічні послуги на основі вільного вибору та самовизначення [58,134].

Серед різних музичних інструментів, що традиційно використовуються в процесі навчання спеціалізованих музичних закладів, особливою популярністю користується фортепіано. Це зумовлено тим, що фортепіано є універсальним інструментом, який дозволяє виконавцю сприймати і передавати усі характерні естетичні властивості музичного мистецтва, виконувати твори будь-якого жанру, складності і обсягу. Тому стратегія музичного навчання у цих навчальних закладах спрямовується на пошуки перспективних напрямків удосконалення гри на фортепіано, впровадження нових підходів до організації музично-виконавської підготовки учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що значна частина українських та китайських науковців (Н. Гузій, Ван Сює, Лі Дзюнь, Лін Чженьган, Лу Цзя, А. Каузова, В. Тімакін, Г. Ципін, Чжао Сяошень, Шен Юєн, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) розглядають музичне навчання у спеціалізованих навчальних закладах в якості фундаменту і основи успішної діяльності, яка дозволяє розкрити особистість учнів і суттєво вплинути на їх духовний світ і музичні уподобання. Вони підкреслюють, що головна функція музичного навчання полягає в його художньо-естетичному змісті, оскільки музика розвиває емоційно-чуттєву сферу, увагу і мислення, формує шляхетні якості, а правильна організація системи позашкільної діяльності здатна сформувати свідоме прагнення дітей до цінностей музичного мистецтва, до розуміння й переживання його краси.

Узагальнюючи їх думки можна зробити висновок, що сучасна музична педагогіка трактує виконавський процес як діалектичну триєдність:

- внутрішньо-слухових уявлень музиканта, тобто створених ним в уяві звукових праобразів;
- їх рухо-моторне втілення на клавіатурі;
- реальне звучання музичного інструмента, яке контролюється і корегується слухом виконавця.

Такий процес відбувається тоді, коли він відповідає критеріям справжньої художності. В ньому всі компоненти виконання музики

гармонійно поєднуються, всі фази з'єднуються складною, інтенсивно функціонуючою системою двосторонніх психофізичних зв'язків. Відтак внутрішньо-слухові уявлення стимулюють і визначають моторні дії, а моторика, тобто рука музиканта, спираючись на тактильні відчуття, впливає під час гри на попередній внутрішньо-слуховий «задум» [11]. Тим самим, технічні, рухо-моторні дії виконавця викликають до життя реальне звучання інструмента. При цьому необхідно зазначити, що вплив рухо-моторного автоматизму на слухову функцію і в цілому на слуховий процес є об'єктивною закономірністю музично-виконавського мистецтва.

Але, якщо у діяльності висококваліфікованих музикантів повною мірою використовуються всі переваги міцно відпрацьованих навичок і водночас вміло нейтралізуються їх негативні впливи на слухову свідомість, то в процесі масового фортепіанного навчання часто доводиться зіштовхуватися з іншими явищами. Негативні наслідки, народжені надмірним тиском рухо-моторного автоматизму на слухову сферу виконавця, часто перевищують припустимі норми. Складність проблеми полягає в тому, що дія об'єктивних закономірностей доповнюється і підсилюється одночасним впливом моментів суб'єктивного характеру. Моторика в цих випадках починає діяти незалежно від внутрішньо-слухових уявлень музиканта. Спираючись на заучені, технічно «відпрацьовані» рухові навички, вона не сприяє художньо-естетичній інтерпретації музичних творів.

Що ж стосується власне звукообразних уявлень, то такі уявлення не встигають скластися в учнів: постійна фіксація ігрових прийомів і навичок фактично випереджає їхнє формування та остаточну творчу кристалізацію. Механічні пальцьові дії не дозволяють слуховому контролю коригувати реальне звучання, а виконавець поступово примірюється з тим, як у нього звучить твір, звикає до стереотипу, котрий утворився у ході тренувальної роботи, і над яким його слухова воля вже фактично не владна. Остання стає слабкішою, а її функції поступово відмирають [59].

Одним з них є відсутність у багатьох учнів вміння слухати себе в процесі гри. Суть цього процесу полягає в тому, що граючи на інструменті, перебираючи пальцями клавіші, не включати слуховий контроль значно легше і простіше, ніж в умовах постійної слухової напруги. З цього приводу С. Фейнберг зауважував: «творча робота над твором вимагає багато уваги, ініціативи і фантазії: вона складніша, ніж механічне тренування» [].

Аналіз науково-методичної літератури (Л. Баренбойм, Б. Міліч, Я. Мільштейн) свідчить, що для оптимізації фортепіанного навчання, поруч з комплексом музичних здібностей, суттєве значення мають музично-рухові здібності, як включають такі елементи: координація, гнучкість, просторова точність управління швидкістю і силою рухів. Неможливо досягти узгодженого руху тіла, якщо деякі частини його загальмовані, або навпаки, штучно розслаблені. Все тіло виконавця має бути охоплено станом готовності до реалізації мети руху, до відтворення слухового образу художнього твору.

Навіть найкращим чином організований процес гри на фортепіано відбувається за умов певної затрати сил та м’язової енергії, що призводить до втоми. Згідно з даними сучасної науки, м’язова втома – це результат частих скорочень м’язів в швидкому темпі і сильних подразників м’язового апарату [36]. Для кожної людини існує найкращий, оптимальний темп роботи і рівень затрати сили. Можливо саме цей темп і цю міру затраченої сили можна назвати середнім темпом та середньою звучністю. Але серед піаністів існує уява щодо оптимального темпу та оптимальної сили звуку.

Відхилення від оптимального темпу та сили стають наслідком втоми, яка для роботи рук стає величезним злом. Згідно досліджень М. Берштейна, середня норма робочих рухів людини дорівнює семи рухам в секунду. Разом з тим, під час виконання музичних творів на естраді піаністи можуть виконувати до дванадцяти рухів в секунду; вухо людини сприймає до п’ятнадцяти звуків в секунду, а здатність людського вуха до уточнення та сприйняття швидкої зміни рухів постійно зростає. Ці данні, підтверджені

рядом спеціальних експериментів, дали змогу Жюлю Амару назвати музично-ігрові здібності піаністів спеціальними здібностями у сфері технічних рухів.

Під час гри на фортепіано втома рук є частим супутником учнів-виконавців. Вона іноді паралізує рухові вміння і навички юного піаніста. У зв'язку з цим педагоги часто рекомендують учням зруйнувати усі асоціативні зв'язки, що утворилися в корі головного мозку, і тільки після цього розвивати навички та вміння гри на фортепіано. Вчителі також зазначають, що міра і ступінь стомлення на музичних заняттях знаходиться у прямій залежності від звукових зусиль, витрачених учнем, і лише в другу чергу – від фізичних зусиль. Тому в процесі роботи над музичними творами учні часто не проявляють слухової ініціативи, а використовують прийоми повторення елементарних механічних дій на клавіатурі, довготривалого програвання свого репертуару в уповільнених темпах.

У цьому зв'язку О. Алексеєв зазначав, що одним з найпоширеніших недоліків роботи учнів із середніми здібностями є слабка участь у ній слуху. Учні прагнуть краще «видовбати» важкі технічні місця під час довготривалої гри, «вибиваючи» кожну ноту грубим формованим звуком. Звідси виникають усі різновиди «натаскування», коли викладання набуває авторитарного характеру (роби так, як я); коли увага учня і його педагога спрямовується переважно на зовнішнє відпрацювання і «шліфування» звукових форм, коли підкресленою виконавською «відробленістю» навчального репертуару перекривається відсутність повсякденного і універсального слухового виконання. [26].

Поширенню «антислухових» прийомів і способів піаністичної роботи сприяє намагання педагогів перестрахуватися від можливих сценічних невдач учнів. Вони пояснюють це тим, що навички, які спираються на міцне технічне повторення, стають стереотипними і менше піддаються різним вадам сценічної інтерпретації. Вироблення в учнів відповідних ігрових навичок стає в їх практиці самоціллю, а загальне музично-слухове виховання відсувається на задній план.

Вивчення негативних явищ щодо формування звукообразних уявлень учнів здійснив Г. Ципін у роботі «Навчання гри на фортепіано». Аналізуючи причини, які гальмують слуховий розвиток учнів, він поділив їх на три групи:

- до першої групи автор відніс причини, зв'язані з формуванням рухо-моторних навичок у ході розучування фортепіанного твору. Вони мають об'єктивний характер і певною мірою зумовлюються специфікою піаністичної праці (зокрема неминучими в роботі виконавця програваннями у повільних темпах, розмірним і гучним звуком).

- до другої групи, на думку вченого, відносяться причини суб'єктивного характеру; вони пояснюються тим, що юні піаністи не навчені доцільним художнім прийомам гри, які йдуть насамперед «від слуху». Крім того, простежується тенденція доводити ігрові дії учнів до автоматизму, що негативно впливає на їх слуховий розвиток. Ліквідація цих причин напряму залежить від поліпшення якісної сторони фортепіанного навчання в спеціалізованих музичних закладах, а також від деяких заходів і реформ організаційного плану.

- третя група причин пов'язана з недостатньою розробленістю теорії та методики розвитку слуху в учнів-піаністів [38].

Отже, у процесі роботи над якістю звука на інструменті виконавець стикається з рядом складностей, які визначають рівень його професіоналізму. По-перше, розвиток культури звуку. По-друге, підвищення рівня технічної майстерності, По-третє, розвиток слухового апарату, заснованого на специфіки різних його сторін. Останнє засновується на уявленнях виконавця в галузі музичного звуку як частини цілого звукового світу музики, заданого такими параметрами як знання естетики музичного твору, його характеру, жанру, комплексу засобів музичної виразності.

Досвід видатних музикантів, на жаль, не став надбанням загальної музичної педагогіки. Г. Ципін зауважує, що багато педагогів не вміють ставити і практично вирішувати спеціальні слухо-виховні завдання. Автор підкреслює, що педагогічна практика в галузі фортепіанного навчання гостро

потребує ефективних методик слухового розвитку учнів. Вони особливо потрібні для роботи з учнями, які мають посередні музичні здібності[Там само]. Отже, формування звукообразних уявлень на основі музичного самоконтролю покликано стати першочерговою метою педагога у фортепіанному класі, котра визначає стратегію і тактику, зміст і методику його роботи.

Слід зазначити, що уявлення – це форма психічної діяльності, яка конкретизує знання і здійснюється через розумові дії. У загальній психології та педагогіці це поняття використовують у вузькому і широкому сенсах. У першому випадку – це наочний образ предмета або явища, що виникає на основі минулого досвіду шляхом його відтворення в пам'яті або уяві. Але уявлення можуть бути не тільки конкретними, а й загальними, навіть системними. Тоді вони набувають важливого пізнавального значення і стають перехідним ступенем від сприйняття до абстрактно-логічного мислення. За допомогою різних засобів інформації відбувається трансформація уявлень та їх перетворення в абстрактні поняття.

Уявлення, як будь-який інший пізнавальний процес, здійснює ряд функцій у психічної регуляції поведінки людини. Більшість дослідників виділяє три основні функції: сигнальну, регулюючу і налаштовуючу.

Сутність сигнальній функції уявлень полягає у відображенні в кожному даному випадку образу предмета та отриманої інформації про нього, що під впливом конкретного впливу перетворюється на систему сигналів, які керують поведінкою.

Регулююча функція уявлень міцно пов'язана зі сигнальною функцією і полягає у відборі потрібної інформації про об'єкт або явище, яка раніше впливала на наші органи почуттів. І цей вибір здійснюється не абстрактно, і з урахуванням реальних умов майбутньої діяльності.

Наступна функція уявлень — налаштовуюча. Вона проявляється у орієнтації діяльності залежно від характеру впливів довкілля і забезпечує

певний тренувальний ефект рухових уявлень, що сприяє формуванню алгоритму нашої діяльності. Отже, уявлення грають дуже важливу роль у психічній регуляції діяльності людини [47,.236].

Психологи зазначають, що кожна людина відрізняється від іншої тією роллю, яку відіграють в її житті уявлення того або іншого виду. Існування у людей відмінностей в уявленнях відбилося у навчанні про «типи уявлень». Відповідно до цієї теорії усіх людей можна розподілити залежно від переважаючого у них типу уявлень за чотирма групами: особи з величезним переважанням зорових, слухових і рухових уявлень, і навіть особи з уявленнями змішаного типу. До останньої групі належать люди, які приблизно однаковою мірою користуються уявленнями будь-якого виду. При цьому вони підкреслюють, що люди із яскраво вираженими типами уявлень трапляються вкрай рідко. У більшості людей тією чи іншою мірою присутні уявлення всіх зазначених типів. Буває досить важко визначити, які з них відіграють для даної людини провідну роль. Причому індивідуальні відмінності у цьому разі виражаються не тільки у переважанні уявлень певного типу, а й у особливостях уявлень.

Однією з умов розвитку уявлень є наявність досить багатого перцептивного матеріалу. Сутність цього твердження полягає в тому, що у дітей наші пропозиції значною мірою залежать від звичного способу сприйняття, і це потрібно враховувати під час вирішення конкретних завдань. Найважливішим етапом розвитку уявлень є перехід від мимовільного до уміння довільно викликати потрібні уявлення. При цьому слід пам'ятати, що будь-яке уявлення містить у собі елемент узагальнення, а розвиток уявлень рухається шляхом збільшення цих елементів. [Там само].

Коло уявлень, які залучаються у процес роботи над втіленням образно-художнього змісту музичного твору, надзвичайно різноманітне. У науковій літературі автори виділяють три основних види звукообразних уявлень, а саме: уявлення конкретної звукової фактури (ладо-гармонічні, ритмічні,

гармонічні), уявлення асоціативні (ідейно-емоційно-образні) та «технічні» (моторні). Наочно види звукообразних уявлень представлені на рис. 1.1.

У формуванні першого виду уявлень беруть участь перш за все конкретно-звукові музичні уявлення, тобто сприйняті раніше уявлення, які несуть певний смисл і включені в музичну структуру. Процес розвитку таких уявлень може успішно відбуватися лише в тому випадку, коли у

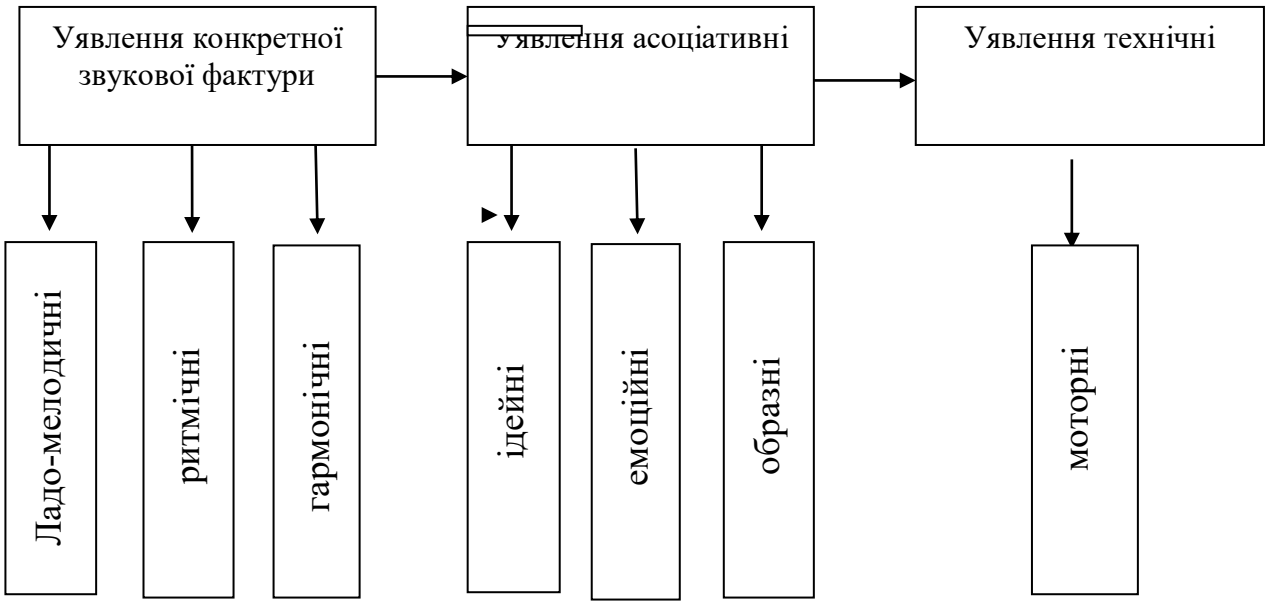


Рис. 1.1. Види звукообразних уявлень

виконавця правильно і своєчасно сформовані музично-слухове сприйняття, про що необхідно дбати в процесі фортепіанного навчання учня. На їх основі можна передбачити кінцевий результат – звуковий образ, який зумовлює пошуки адекватних способів вираження. К. Ігумнов часто підкреслював, що в роботі над п’єсою все йде з середини, від уявлень У формуванні першого виду уявлень беруть участь перш за все конкретно-звукові музичні уявлення, тобто сприйняті раніше уявлення, які несуть певний смисл і включені в музичну структуру. [60].

Другий вид звукообразних уявлень, хоча й пов'язаний з музикою, але виходить за рамки чисто звукових феноменів. Їх можна назвати «поза звуковими» або асоціативними уявленнями, які виникають під час реального або внутрішнього сприйняття, а також відтворення музики. Діапазон асоціативних уявлень безмежний, тому вони можуть відігравати значну роль в образно-художньому осмисленні музичного твору.

Наприклад, в методичній літературі часто згадують про асоціативні уявлення, які мають конкретно-чуттєвий характер (слухові, зорові та ін.). Особливу групу серед них складають емоційно-асоціативні уявлення, що виникають як безпосередня реакція на конкретно-емоційний образ. Оскільки музичний образ характеризується певною специфічною будовою, об’єднаною будь-яким загальним настроєм, то він несе в собі відповідну емоційну інформацію, котра дає виконавцю досить широке поле для фантазії та інтерпретації. Таким чином, для музиканта-виконавця основним творчим завданням стає відтворення закладеного емоційного стану (Шульпяков). Але цього ще недостатньо для відтворення повноцінного музичного образу. Необхідною умовою стає включення процесів аналізу і синтезу. Після цього емоційні уявлення, збагачені знаннями, набирають іншого характеру, стають більш глибокими та змістовими.

Отже, емоційна характеристика даного музичного образу має бути нерозривно пов’язана з конкретністю уявлень, тобто виконавець повинен прийти до органічного синтезу логічного і чуттєвого начала. Асоціативні уявлення виконавця, які не спираються на набуті знання, не здатні сприяти адекватній передачі образного змісту музичного твору. Іноді розрив між технічною досконалістю виконавця і рівнем його образного мислення намагаються подолати шляхом механічного наслідування манери і прийомів виконання відомих музикантів-піаністів, що завжди призводить до негативного творчого результату.

Третій вид уявлень – моторний або технічний, пов'язаний з «озвученням» твору. Для цього необхідний цілий арсенал знань, навичок та

умінь. Ми вже зазначали, що слухові уявлення знаходяться в тісному зв’язку з моторикою. В свою чергу слухові уявлення – це складна структура, яка включає звуковисотний, мелодійний, гармонійний, темброво-динамічний та внутрішній слух.

У музично-педагогічній літературі залишається спірним питання щодо впливу фортепіанного навчання на розвиток в учнів звуковисотного слуху. Багато фахівців ігнорують його специфічні переваги, вважаючи, що гра на фортепіано не створює належних передумов для розвитку саме цього виду музичного слуху. Інші спеціалісти переконані в сприятливому впливі фіксованої звукової висоти на формування слухової культури учнів, тому вважають, що чистота інтонування є не тільки результатом музичного виховання, а й однією з умов його успішного протікання.

За їх переконанням, довготривале музикування на точно настроєному фортепіано веде до зміцнення і розвитку звуковисотного слуху. Це твердження підкріплюється величезною кількістю учнівських біографій і засвідчується численними фактами педагогічної практики. Ще М.Римський-Корсаков зазначав, що звуковисотний слух здобувається вправами на добре настроєному фортепіано. Вправи самі по собі відточують слухові здібності музиканта, тобто розвивають і удосконалюють їх в силу особливих конструктивних властивостей фортепіано як темперованого музичного інструмента. При цьому бездоганна чистота настроювання його в цьому відношенні має важливе значення.

Разом з тим існують інші погляди на формування почуття висоти звуку в процесі фортепіанного музикування. Серед них найбільш поширеним є зв'язок з вокальною моторикою виконавця (вокальне виконання музичних фраз або цілих побудов) та їх одночасним, «побічним» функціонуванням під час піаністичних дій. З музично-виконавського досвіду відомо, що деякі піаністи підспівують собі під час гри. Дослідженнями вчених (Л. Благонадєжина, Б. Теплов та ін.) було встановлено, що ці підспівування є своєрідною формою прояву слухових звуковисотних уявлень. За їх думкою,

вокальні реакції типу підспівування властиві практично всім тим, хто грає на фортепіано, особливо тим, хто емоційно переживає цей процес. Отже можна вважати, що доцільно використовувати різноманітні методи і прийоми, які здатні сприяти ефективному поліпшенню звуковисотного слуху учнів молодшого віку.

Мелодійним слухом називають музичний звуковисотний слух у його прояві щодо одноголосної мелодії. Основою мелодійного слуху є чуття ладу, здатність переживати ладові функції окремих звуків мелодії, тяжіння між звуками, стійки і нестійкі звуки. При цьому всі звуки мелодії перебувають у специфічному відношенні до тоніки та інших стійких звуків.

Формування мелодійного слуху у фортепіанному навчанні може здійснюватися у двох напрямках. Перший передбачає роботу безпосередньо над музичною інтонацією – цим найважливішим елементом звукових утворень, оскільки поза інтонування музики не буває. Тоиу мелодійний слух інтенсивно формується в процесі емоційного переживання інтонації, проникнення в її експресивно-психологічну суть, а потім адекватного відтворення на інструменті «почутого» у даній інтонації. Чим глибше і змістовніше інтонаційно-смислові «проникнення» музиканта, тим гнучкішим і досконалішим виявляється його мелодійний слух. Саме тому Б. Асафьєв головним засобом музичного вираження вважав інтонацію. На інтонацію як ядро музичного образу, як засіб виявлення психологічного характеру музичної мови й була спрямована його увага під час роботи з учнями.

Разом з тим, кожна мелодія є ланцюжком органічно зв’язаних між собою інтервалів. Мелодійний інтервал у процесі розгортання музичного руху виявляє той чи інший ступінь напруги, який виникає під час подолання певної відстані між звуками. Експресивне виконавське «проголошення» інтервалу, відчуття його пружності, вагомості є необхідною умовою емоційно-змістового мелодійного висловлювання. І якщо загальні перспективи розвитку мелодійного слуху тісно зв’язані з проблемою інтонації, з розшифровкою її образно-поетичної сутності й відтворенням в адекватній виконавській дії, то

слухове засвоєння інтонації починається з проникнення у виразний зміст інтервалу.

Другий аспект проблеми формування мелодійного слуху зводяться до своєрідного і якісного сприйняття і відтворення цілісної мелодії, розташованих по горизонталі звукових послідовностей. Здатність проникати слухом уперед по горизонталі, відчувати будь-який звук у його взаємозв'язку з попереднім і наступним, музично мислити має безпосереднє відношення до функціональних проявів мелодійного слуху. «Повздовжнє слухання» музики вважається необхідною якістю у виконавському мистецтві, тому цю здатність необхідно розвивати у процесі фортепіанного навчання.

Мелодійний слух значною мірою формується і удосконалюється в процесі роботи над кантиленою, під час «вокалізації» на інструменті мелодійних ліній. Відтак є всі підстави стверджувати, що для виховання учня в руслі піаністичної культури під час фортепіанного навчання найбільш прямим і надійним шляхом є розвиток мелодійного слуху. Пасивний, інертний слух не може виразно інтонувати ні окремі мотиви, ні сприймати та реалізувати у виконавській діяльності цілісні мелодійні потоки.

Музичні заняття у фортепіанному класі вимагають також розвитку поліфонічного слуху. Цей різновид слуху проявляється у відношенні до фактури, яка утворюється принаймі двома голосами. Його виховання належить до найбільш складних розділів музичного навчання і здійснюється протягом всієї музичної діяльності учня, оскільки без такої властивості музична діяльність не можлива. Це зумовлено тим, що майже вся фортепіанна література тією чи іншою мірою є поліфонічною. Треба зазначити, що поліфонічний слух розвивається не тільки під час засвоєння суто поліфонічних структур. Практично він виявляється необхідним всюди, де у фактурних утвореннях є хоча б два контрапунктних елементи. Так, відтворення мелодичного малюнка на тлі простого одноголосного акомпанементу можна вважати виконанням, яке вимагає рельєфного втілення головної теми і приглушеного супроводу, тобто першого розподілу звукового

зафарбування фортепіанної тканини. Оскільки фортепіанній музиці властива ще й звукова багатоплановість, «партитурність», то завдання розвитку поліфонічного слуху молодших школярів стають ще вагомішими.

Особливе навантаження на поліфонічний слух приходить в процесі оволодіння спеціальними поліфонічними формами. Необхідність почути поліфонію, тобто її сприйняти, а потім відтворити на інструменті складну звукову єдність, «висловлювання» мелодійно розвинутих і контрастних по відношенню один до одного голосів, що утворюють в комплексі її рух, характеризують якість поліфонічного слуху та рівень його розвитку.

У зв'язку з тим, що інтерпретація багатоголосної музики на фортепіано значною мірою зв'язана з проблемою утримання в центрі слухової уваги одночасно декількох звукових ліній, робота над поліфонією у фортепіанному класі стає природним шляхом виховання поліфонічного слуху. Музична педагогіка рекомендує для розвитку поліфонічного слуху яскраво висвітлювати окремі елементи звукових конструкцій, не давати сплутатись «ниткам», з яких утворена музична тканина. Оскільки художня гра на фортепіано передбачає тонку звукову диференціацію, то досягнення ефектів перспективи, індивідуально окреслених голосів вимагає щоденного і цілеспрямованого формування й удосконалення поліфонічного слуху.

Гармонійним слухом називають вміння визначати інтервали, акорди та їх послідовності. Його розвиток є більш високим ступенем музичного виховання учнів. На початковому етапі навчання розвиток гармонічного слуху часто запізнюється: учні не здатні відрізнити консонансне звучання від дисонансного, не відрізняють правильні і не правильні (фальшиві) сполучення акордів або акомпанементу. Тому його розвиток вимагає спеціальної уваги педагога. Згідно концепції відомого музиканта-теоретика Ю. Тюліна, в гармонічному сприйняття існує два моменти:1) сприймання ладових функцій акордів; 2) сприймання самого характеру звучання вертикалі. За його думкою, яку підтримували і багато іших музикантів-педагогів, основні фундаментальні формули акордів широко представлені у класичному

фортепіанному репертуарі, тому його вивчення призводить до засвоєння та асиміляції слуховою свідомістю учня-піаніста всіх найважливіших типів 1 різновидів акордових структур.

Виконавське засвоєння фортепіанного твору під час багаторазового відтворення закріплює у звуковій свідомості учня акордові формули, які містяться у цьому творі. Так формується уявлення гармонічних співзвуч і врешті гармонійний слух.

Так само розвивається інша сторона гармонійного слуху, яка зв'язана зі сприйняттям ладо-гармонійних функцій співзвуч та інтенсивно розвивається в процесі фортепіанного навчання. Розгляд різноманітних гармонічних явищ, представлених у фортепіанному репертуарі та багаторазове їх відтворення в процесі розучування навчальних програм сприяють розвитку ладо-функціонального взаємозв'язку співзвуч, розкриває у свідомості учня найважливіші ладо-функціональні закономірності. Варто зазначити, що гармонійний слух учнів-піаністів розвивається краще, ніж у учнів, які грають на струнних або духовних музичних інструментах. Це зумовлено специфікою звучання цих інструментів, яка формує відповідну слухову здібність.

Для фортепіанного виконавства важливу роль відіграє також темброво-динамічний слух. Його належність дозволяє варіювати багатий колорит музичної тканини, який є одним з найважливіших і виразних засобів музичного м мистецтва.

Загальновідомо, що фортепіано має багатий темброво-динамічний потенціал. Величезний звуковий та динамічний діапазон, педалі, які дозволяють створювати різноманітні живописно-колористичні ефекти, дають підстави вважати його найдосконалішим інструментом для музичного живопису. Хоча піаніст не може вплинути на звук, який уже прозвучав, змінити його у бік посилення або послаблення, він має безмежні можливості для звукових відтінків як по горизонталі, так і по вертикалі. Навіть два звуки, що йдуть один за одним, можуть з'явитися у різних динамічних відношеннях.

Тембро-динамічний слух вважається однією з вищих форм музичного слуху, тому що його природа вимірюється художньо-естетичними категоріями. Цей компонент музичного слуху є важливим для всіх видів музичної діяльності, але особливе значення він має у музичному виконавстві. Багато хто з педагогів-методистів вважає, що культура музичного мислення виконавця значною мірою визначається розвитком його тембро-динамічного слуху, його специфічною загостреністю. Чим тонше відчуває музикант зміни у звуковій палітрі, чим більше його здатність до внутрішньо-слухового уявлення звукових змін, тим досконалішою виявляється його гра [61, 36-38].

У цьому зв'язку Л. Оборін відзначав: «Для мене важливо, аби учень, граючи будь-яку музику, слухав фортепіано тембрально. Звук роялю може бути безкінечно різноманітним – теплим або холодним, м'яким або гострим, світлим або темним, яскравим або матовим тощо. Все це необхідно відчувати в процесі виконання» [62, 43}. Коли викладач зіштовхується зі слабо вираженим тембро-динамічним слухом (або його інертністю), він має застосовувати цілий ряд методично доцільних прийомів, які існують в музичній педагогіці.

Музично-слухові уявлення часто ототожнюють з поняттям «внутрішній слух». Розкриваючи його особливості, Б. Теплов підкреслював: «Внутрішній слух ми повинні визначати не просто як здатність уявляти собі звуки, а як здатність довільно оперувати музично-слуховими уявленнями» [63,.236].

За багатовікову історію пошуків та відкриттів у галузі музичної педагогіки її кращі представники все більше усвідомлювали значення розвитку активності і творчої самостійності музичного мислення та його основи – внутрішнього слуху. Його здатність відтворювати в уяві окремі фрагменти або весь твір у цілому поза опори на його реальне звучання, завжди розглядалися кращими музикантами в якості центрального питання музичного навчання і виховання. Залишилося багато висловлювань відомих виконавців і педагогів, в яких вони звертають увагу на цю проблему. Так, наприклад, Й. Гофман у роботі «Фортепианная игра: ответы на вопросы о фортепианной

игре » писав, що «уся звукова картина повинна складатися в голові до того, як її передаватимуть руки» [10].

О. Гольденвейзер постійно нагадував своїм учням, що «кожному виконавцю слід уміти до найменших подробиць відтворити в своїй голові твір, який він грає», подібні думки висловлювали М. Курбатов, Н. Голубовська і С. Савшинський.

Подвійна спрямованість уваги виконавця на звукову мету і наступний контроль власної гри, тобто правильне співвідношення орієнтуючої та контролюючої функцій мислення, відоме в музичній практиці як уміння «слухаючи, чути себе», що дозволяє формувати координовані слухо-рухові зв'язки (так званий феномен «рука, яка чує»). Такі слухо-моторні зв'язки є передумовою керованої поведінки під час гри і складають основу художньої техніки виконавця.

Обговорюючи цю проблему, Л. Баренбойм зазначив: «Розроблена Асаф'євим інтонаційна концепція щодо розуміння музичного твору як найскладнішої системи взаємних тяжінь, котрі впливають одна на одну на різних відстанях і з різною силою, інтонаційних арок, що перехрещуються, дозволили намітити шляхи і розробити прийоми виховання культури інтонаційно-слухового розкриття музики» [24, 18].

Так, за переконанням Б. Асаф'єва, оволодіння культурою інтонаційно-слухового розкриття музики вимагає впертої праці кожного музиканта над розвитком інтонаційної активності свого внутрішнього слуху, а в практиці навчання повинно бути предметом спеціального засвоєння. Наявність або відсутність такої культури визначає розподіл виконавців на два типи: одні слухають і розуміють музику внутрішнім слухом, «інтонуючи її в собі до відтворення», інші лише «механічно репродукують за установленими нормами техніки нотний запис», тобто «метро-ритмують» [16].

У відповідності з положеннями сучасної музичної психології можна вважати, що розумова діяльність закінчених артистів і учнів-музикантів, котрі оволодівають художньою майстерністю, у принципі повинна мати одну

й ту саму природу (різниця полягає лише у мірі такого оволодіння). Отже, музично-слухові уявлення є надзвичайно важливими для виконавської практики. Разом з тим, через різні причини, зокрема більшого або меншого сприймання музичних явищ, міцності їх закріплення в пам'яті, ці уявлення можуть мати широкий діапазон розбіжностей за своєю стійкістю, ясністю і точністю.

Специфіка виконавського внутрішнього слуху полягає в тому , що поруч з уявленнями висотних і ритмічних співвідношень звуків, він оперує і такими категоріями як динаміка, тембр, колорит. Музикант-виконавець не тільки подумки осягає музичну тканину, він бачить її, за словами С. Майкапара, у кольорі [18, 12]. Відтак є всі підстави стверджувати, що внутрішнє чуття музики концентрує в собі всі моменти, пов'язані з її інтерпретацією, тобто все те, що може бути зарахованим до кола засобів виконавської передачі змісту музичного твору.

Крім того, виконавське мистецтво вимагає не репродуктивного відображення музики в уяві учня, а ініціативного, творчого, тісно пов'язаного з діяльністю уявлення, котре утворюється складною індивідуальною переробкою сприйнятого матеріалу. Отже можна сказати, що виконавський внутрішньо-звуковий образ – це новоутворення, а не копія звукового втілення музичного твору. При цьому діалектика розвитку внутрішньо-слухових уявлень є такою: вони розвиваються, збагачуються, перетворюються в процесі навчання, піднімаються на новий, більш високий щабель і тим самим ведуть до якісного покращення виконавських результатів.

Засоби практичних дій педагога, система і організація його занять можуть або стимулювати внутрішній слух, активізувати його прояви, або навпаки, вести у протилежному напрямку. Так, будь-які методичні шляхи у навчанні, спрямовані на розвиток тільки рухо-моторного фактора, надають учням багато шкоди.

Зовсім іншими можуть бути перспективи розвитку внутрішнього слуху, якщо педагог з перших кроків навчання ставить спеціальними завданнями

формування музично-слухових уявлень, допомагає своєму учневі усвідомити їх сутність і значення у виконавській практиці. Отже, можна сказати, що для сприймання і відтворення музики важливим є розвиток всіх компонентів музичного слуху, які проявляються в здатності слухати виразність та яскравість музично-акустичних явищ і сприймати їх музичні образи з емоційним станом, характером та іншими властивостями.

Згідно цих положень процес формування вмінь і навичок у сфері звукообразних уявлень характеризуються процесуальністю та послідовністю. Маючи виражену специфіку, він здійснюється за чотирма фазами, які наочно представлені на рис. 1.2.

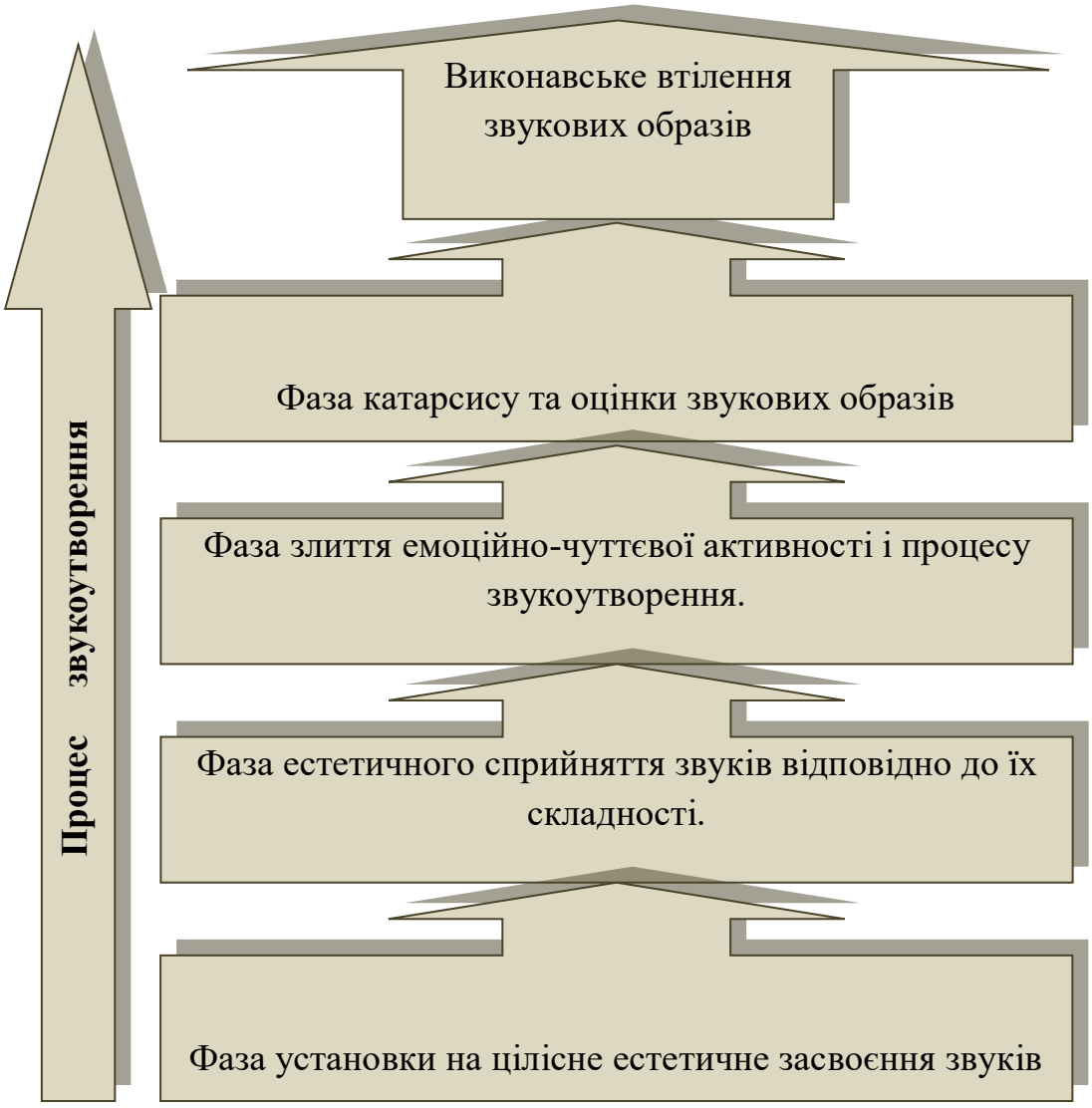


Рис. 1.2. Формування звукообразних уявлень у процесі фортепіанного навчання

За першою фазою учні мають усвідомлювати поставлене завдання і способи його виконання, прагнути до з'ясування усіх деталей гри. Це вимагає від них особливої уваги і сил. Пояснення вчителя основних елементів допомагає учням виправляти помилки, зрозуміти взаємозв'язок всіх рухів, з яких складається той чи інший ігровий прийом. В цей час нотний запис ще сприймається я учнями у вигляді контуру, уявлення мелодії не пов'язується з рухом, а нотний запис і рухи не зливаються у цілісний процес. Під впливом систематичних вправ складові компоненти виконання поступово удосконалюються, гра стає лагіднішою, а дії чіткішими. Всі виконавські елементи групуються в моторний комплекс, який протікає більш економно і легко.

За другою фазою музичний образ та ігрові прийоми ще позбавлені чіткості і потрібної якості. Виконавцеві доводиться напружувати свідомість, переключати увагу з ігрових прийомів на нотний текст або на внутрішній слуховий образ. Поступово в процесі вдосконалення гри відбувається зміна співвідношення аналізаторів, яка виявляється, зокрема, в тому, що роль зорових відчуттів зменшується, а рухових – збільшується. Цілком очевидним є й перехід від зорових відчуттів до кінетичних.

Злиття всіх елементів (зорового, слухового і рухового) настає не відразу. Для цього потрібні спеціальні вправи, завдяки яким зростає роль звукообразних уявлень: включення виражальних елементів рухів (акцентів, підсилень або послаблень) в загальну структуру уявлень, що робить виконання твору більш органічним, досконалим, полегшуючи учневі контроль за всіма виконавськими діями.

За третьою фазою під час гри на музичному інструменті відбувається остаточне злиття зоро-слухо-рухових елементів у цілісний ігровий процес. Свідомість вже менше втручається у виконання рухів, які протікають легко,

невимушено, ніби самі по собі. Автоматизованість, вдосконалення слухо-рухових навичок сприяє зміцненню, стабілізації і стандартизації певних прийомів, що застерігає учнів від «збивання» у тих випадках, коли змінюються умови їх використання. Звичайно, складні координаційні елементи виконавського процесу утворюються лише після тривалих цілеспрямованих повторів.

За ч**етвертою фазою** формування звукообразних уявлень переходить у їх оцінювання. Усі педагоги прекрасно розуміють, що робота над музичним звуком є найскладнішим процесом у мистецтві виконавства. Звук – це те, що не дається природою і не передається у спадщину, а виховується самим виконавцем, постійно удосконалюється протягом всього творчого життя. Основою гарного звуку є вільне, природне, чисте звуковидобування, яке вимагає постійної уваги і самоконтролю.

Під час детального аналізу психологічних процесів в підготовці учнів-музикантів до виконавської діяльності можна виділити ряд факторів, які впливають на розвиток музичного мислення як умови створення звукообразних уявлень. Насамперед, це фактор узагальнення в процесі навчання музики, поза якого неможливо розвинути самостійність і активність музичного мислення. Аналізуючи з учнями твір з навчального репертуару, необхідно систематизувати його знання, розкрити перед ним загальні принципи виконання, аби у майбутньому він міг пройти самостійно етап первинної підготовки. Тому важливо узагальнювати основні вказівки і допомагати учню осягнути зв'язок і взаємозалежність явищ, виробити уміння орієнтуватися в музичному матеріалі.

Другим фактором можна вважати наявність у школяра вольових якостей. Психолого-педагогічні спостереження за учнями та проведені дослідження показали, що реалізація звукообразних уявлень учнів молодших класів залежить від рівня розвитку вольових зусиль. До найважливіших з них належать цілеспрямованість, наполегливість і увага.

Цілеспрямованість – це вольова якість, яка визначає напрямок та рівень розвитку всіх інших проявів волі особистості. Вона детермінується мотивами і потребами особистості, є ідейним джерелом наполегливості. Цілеспрямованість учня, який навчається гри на фортепіано, характеризується вмінням ставити перед собою чітку звукову мету та прагненням досягти її.

Наполегливість свідчить про вольову активність особистості. Вона є прогресуючою властивістю і характеризується прагненням домогтися поставленої звукової мети, долаючи рухо-моторні труднощі. Наполегливість – це усвідомлена концентрація вольових зусиль людини для найдосконалішого звукового та технічного досягнення поставленої мети.

Увагу науковці характеризують як базову якість та психологічну основу формування вольових факторів діяльності. У виконавському процесі вона спрямовується на здобуття знань та їх розуміння. Увага виконавця має практично спрямовуватися на два орієнтири: звукову мету і наступний контроль гри за принципом «слухаючи, чуте себе», який є передумовою керованої поведінки під час гри. Мова йде про правильне співвідношення орієнтуючої і контролюючої функцій мислення. Грунтуючись на цих положеннях, схема дії учня має відповідати принципу «бачу – чую – рухаюсь – контролюю».

Спираючись на визначені загальні характеристики, звукові уявлення можна представити екстраординарним проявом найбільш суттєвих для даного виду діяльності параметрів психологічної активності, що створюють передумови для вдосконалення виконавської майстерності.

Відповідно звукообразні уявлення молодших школярів охарактеризуємо як інтегровану єдність образно-чуттєвих, музично-слухових і рухових компонентів, здатних змінюватися і удосконалюватися в процесі музичної діяльності. Їх активізація здійснюється за умов спеціальних педагогічних впливів, а саме: постійного збагачення слухової уваги учнів; перетворення здобутих уявлень у яскраві, чіткі художньо-змістовні музичні образи;

формування вміння усвідомлено й довільно знаходити рухи, які відповідають образному змісту твору.

Проведений аналіз накопиченого сучасною музично-педагогічною думкою матеріалу з проблеми формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання дозволив дійти висновку, що урахування емоційних реакцій учнів та їх спрямованість на розвиток слухової уваги і рухо-моторних навичок дає змогу удосконалити методику формування звукообразних уявлень як основи гри на фортепіано. Розуміння провідних принципів цього процесу допомагає визначати психолого-педагогічні умови музичного розвитку учнів, гнучко реагувати на їх індивідуальні особливості й керувати різними формами творчого музикування. Обгрунтуванню цих положень присвячений другий розділ нашого дослідження.

ВИСНОВКИ ДО І РОЗДІЛУ

Ретроспективний аналіз процесу навчання гри на фортепіано, вивчення собливостей фортепіанної підготовки учнів спеціалізованих музичних закладів Китаю і України дозволив зробити наступні висновки:

1. Історико-аналітичне дослідження становлення теорії і методики навчання гри на фортепіано дало можливість розкрити поняття «звукообразні уявлення» як феномен, який відіграє визначну роль у системі загального музичного розвитку і виконавського результату діяльності музиканта. Розквіт мистецтва гри на клавішних інструментах щодо звукоутворення був пов’язаний з їх тривалою еволюцією, передусім з будовою і механікою. Не зважаючи на різні назви цих інструментів у кожній європейській країні, їх об’єднує характер звучання і загальні принципи виконання, що отримало назву клавірне виконавство. З розвитком музичного інструментарія та відповідної йому музичної культури формувалися основні методичні

положення, зв'язані зі специфікою гри на цих інструментах. Коли на прикінці XVIII століття фортепіано витіснило клавесин і зайняло його місце у музичному побуті Європи, методика навчання на цьому інструменті сприйняла багатий досвід клавірної педагогіки, удосконалюючи його та пристосовуючи до нових вимог.

2. Порівняльно-змістовий аналіз методичних праць композиторів і педагогів дозволив розкрити еволюцію їх поглядів на проблему музичного виконавства. Основними вимогами до виконавців стали віртуозність, сила звучання, блискучість, насиченість фактури. У відповідності з цими вимогами й будувалася система музичного навчання. Відтак метою музичного навчання проголошувалася підготовка виконавця - віртуоза, якому було необхідно виконувати найскладніші твори з максимальними зовнішніми ефектами. Фортепіанні школи цього періоду, серед яких особливої значущості набула лондонська фортепіанна школа на чолі з М. Клементі, з одного боку, сприяли популярності навчання гри на фортепіано і підготовки великої кількості професійних музикантів-виконавців, а з другого – закріпленню тих недоліків, які проявилися ще в клавірну епоху.

3. У результаті наукового пошуку було з'ясовано, що новий етап розвитку фортепіанної педагогіки зв'язаний з педагогічною діяльністю видатних композиторів – Д. Скарлатті, Л. ван Бетховена, Ф. Шумана, Ф. Шопена і Ф. Ліста. У фортепіанній педагогіці затвердилося провідне значення слухового контролю, поступово відпрацьовувалася технологія співочого трактування фортепіано, яка розраховувалась на акустику великих приміщень. Музична освіта збагатилась численними методиками, в основу яких був покладений принцип поєднання музично-естеттичного навчання з виконавським удосконаленням музиканта. Відтак теорія фортепіанного виконавства набула статусу самостійної галузі музичної науки.

4. З'ясовано, що розуміння музиканта-виконавця як інтерпретатора у другій половині XIX століття викликало глибокі зміни естетичних постулатів

в теорії та методиці музичного навчання. Відпрацьовувався принципово новий підхід до проблеми звуковидобування. Намагання проникнути у задум композитора, в стильові особливості музичних творів стимулюють процес пізнання об'єктивних закономірностей музичної мови для обґрунтування засобів її виразності. Витоки виразності музики та її виконання музиканти-педагоги знаходять в аналогії із законами мовлення, поезії, співу, долучаючи до цього відомості з фізіології та психології. В результаті цих пошуків прийшло розуміння того, що виконавцю під час навчання гри на фортепіано важливо оволодіти мистецтвом інтонування, розбиратися у будові мелодії та особливостях її розвитку.

5. Доведено, що важливим етапом у вивченні виконавського інтонування стали праці Б. Асафьєва, в яких він розкриває інтонаційну природу музичного мистецтва і розглядає виконавське інтонування як складний і цілісний процес творчого відтворення виконавцем музики. Наукові розробки Б. Асафьєва дозволили подивитися на виконавство - у його поєднанні з композиторською творчістю і слухацьким сприйманням – як на інтонаційне явище. Різні аспекти цієї проблеми знайшли відображення у працях В. Одоєвського, М. Курбатова, С. Майкапара, О. Щапова та інших педагогів-музикнтів.

6. Аналіз історико-теоретичних праць виявив, що на початку XX сторіччя сформувалася українська фортепіанна школа (В. Пухальський, Г. Беклемішев, М. Добровольський, К. Михайлов, Р. Блюменфельд, Г. Нейгауз), яка відстоювала принципи виразної гри, яскравого художнього виконання, глибокого проникнення в сутність музичного твору та його стильові особливості. Свої ідеї щодо ролі слухових уявлень у формуванні міцних звукових стереотипів ці педагоги передавали своїм учням і послідовникам, які розвивали та збагачували методику фортепіанного навчання. Вони залишилися актуальними і функціонуючими в практиці виконавства і музичної педагогіки сьогодення. Зазнакчено, що значна частина українських

та китайських науковців (Н. Гузій, Лі Дзюнь, Лін Чженьган, Лу Цзя, А. Каузова, Н. Мозгальова, О.Рудницька, В. Тімакін, Чжао Сяошень, Шен Юєн, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) розглядають музичне навчання у спеціалізованих навчальних закладах в якості фундаменту і основи успішної діяльності, яка дозволяє розкрити особистість учнів і суттєво вплинути на їх духовний світ і музичні уподобання.

7. Згідно отриманих даних з науково-методичних джерел, сучасна музична педагогіка трактує виконавський процес як діалектичну триєдність: внутрішньо-слухових уявлень музиканта, тобто створених ним в уяві звукових праобразів; їх рухо-моторне втілення на клавіатурі; реальне звучання музичного інструмента, яке контролюється і корегується слухом виконавця. Такий процес відбувається тоді, коли він відповідає критеріям справжньої художності. В ньому всі компоненти виконання музики гармонійно поєднуються інтенсивно функціонуючою системою двосторонніх психофізичних зв'язків.

8. Доведено, що до процесу роботи над втіленням образно-художнього змісту музичного твору долучаються три види слухових і кінестатичних уявлень: уявлення конкретної звукової фактури (ладо-гармонічні, ритмічні, гармонічні), уявлення асоціативні (ідейно-емоційно-образні) та «технічні» (моторні). Згідно цих положень процес формування вмінь і навичок у сфері звукообразних уявлень характеризуються процесуальністю та послідовністю і здійснюється за чотирма фазами: установки на цілісне естетичне засвоєння звуків; естетичного сприйняття звуків відповідно до їх складності; злиття емоційно-чуттєвої активності і процесу звукоутворення; катарсису та оцінки звукових образів. Це дозволило охарактеризувати звукообразні уявлення молодших школярів як інтегровану єдність музично-слухових і рухових компонентів, здатних змінюватися і удосконалюватися в процесі музичної діяльності. Їх активізація здійснюється за умов спеціальних педагогічних впливів, а саме: постійного збагачення слухової уваги учнів; перетворення

здобутих уявлень у яскраві, чіткі художньо-змістовні музичні образи; формування вміння усвідомлено й довільно знаходити рухи, які відповідають образному змісту твору.

Здійснений аналіз стану проблеми, вивчення та уточнення особливостей формування звукообразних уявлень молодших школярів у спеціалізованих мистецьких закладах України і Китаю дозволив перейти до обґрунтування організаційно-методичної моделі їх формування з визначенням принципів та педагогічних умов її застосування у навчально-виховному процесі спеціалізованих музичних закладів.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1988. – 254 с.
2. Найссер У. Теория восприятия / Психология внимания [Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова]. М.: ЧеРо, 2005. – С. 640-649.
3. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки /В.В. Мпедушевсуий. – М. : Музика, 1976. – 253 с.
4. Ріман Хуго. «Систематическое учение о модуляции как основа учения о музыкальных формах». М.-Лейпциг, 1898; репринт М., 1929..
5. Кашкадамова Н.Б..Мистецтво викладання музики на клавішно-струнних інструментах (клавікорд, клавесин, фортепіано) XIV- XVIII ст. [Текст] : навч. посібник для студ. музичних вузів / Вищий держ. музичний ін-т ім. М.Лисенка. - Т. : СМП "Астон", 1998. - 299 с.
6. Бах К.Ф.Е. Досвід справжнього мистецтва гри на клавірі/ К.Ф.Е Бах. - (пер. з німець. Є. Юшкевича). – СПб.: EARLYMUSIC PUBLISHING HOUSE. – 2005.
7. Гринштейн С. Великие фортепианные педагоги пришлого/С. Гринштейн. – СПб.: Композитор, 2004. – 144 с.
8. Грум-Гржимайло Т.Н. Музыкальное исполнительство/ Т.Н. Грум-Гржимайло. – М.: Знание, 1984. – 160 с.

9. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства: в 3-х ч. 2-е узд., доп. /А.Д.Алексеев: – М. : Музыка, 1988. – ч.1 – 423 с.
10. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре/ Й. Гофман. – М.: Гос. муз. изд-во, 1961. – 221 с.
11. Цыпин. Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М.Цыпин – М.: «Просвещение», 1984. – 173с.
12. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов. М., 1959.
13. *Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства/ Я.И. Мильшьейн – М. : Советский композитор, 1983. – 266 с.*
14. Григорьев В. Ю. Вопросы исполнительской формы и пути ее реализации /Музыкальное исполнительство и педагогика/Вып. 1. – М. : Гос. муз. изд-во, 1988. – С. 32 – 43.
15. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепіано/ К.А. Мартинске. – М : Класика–XXI, 2003. – 127 с.
16. Асафьєв Б.В. Музыкальнпя форма как процесс /Б. В. Асафьєв. [Ред. и вступ. ст. Е. Орловой]. – Л.,: Музыка, 1971. – 376 с.
17. Одоевский. В.Ф. Музыкально-литературное наследие./ В.Ф. Одоевский. - М., 1956.
18. Майкапар С.М. Музыкальный слух М.: : Русское товарищество печати и издательского дела, 1900. — 130 с.
19. Щапов А.П. Фортепианная педагогика/ А.П. Щапов. – М.: Знание, 1960. 340 с.
20. Курковський Г. Педагоги-піаністи Київської консерваторії (1913-1933)/Українське музикознавство: Зб. ст., вип..2. - К.:, 1967.-с. 264-280.
21. Хурсина Ж. И. Выдающиеся педагоги- пианисты Киевской консерватории/ Ж.И. Хурсина. – К.: Музична Украъна, 1990. - 132 с.
22. Николаев А. И. Современные черты педагогики Ф.М. Блюменфельда / Формирование музыкально-исполнительского мастерства : [сб. науч. трудов]. – М., 1981. – С. 151 – 158.

23. *Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Записки педагога// Г.Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.*

24. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Исследование / Л.Баренбойм. Изд.2-е, доп./ Л.: Советский композитор, 1979. – 352 с.

25. Хентова С. Вен Клайберн / С.Хентова. – М. : Музыка, 1986. –107 с.

26. Бузони Ф. О пианистическом мастерстве: избр. высказывания/ (предисл., примеч. и перевод с нем. Г. Когана)// Исполнитальское искусство зарубежеых стран: сб. статей/ сост. И ред. Г. Эдельмана).- М.: Музгиз, 1962.- вып. 1.- 175.

27. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л.А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1969 – 228 с.

28. Беркман Т.Л. Индивидуальное обучение музыки / Т.Л. Беркман. - М.:Просвещение, 1964. – 220 с.

29. Коган Г. М. Музыкальное исполнительство и его проблемы / Г.М. Коган //Избранные статьи. – Выпуск второй. – М. : Всесоюзное издательство советский композитор, 1972., 172 с

30. Любомудрова Н.А. Методика обучения игре на фортепиано: уч. пособие/ Н.А. Любомудрова. - М.: Музыка, 1982. – 143 с.

31. Малинковская А.В. Класс основного музыкального инструмента: искусство фортепианного интонирования/ А.В. Малинковская. - М.: Гуманитар. Изд. Центр «ВЛАДОС» , 2005,-382 с.

32. Макаров В. Л. Методика обучения игре на фортепіано/ В.Л. Макаров. – Х: ХГИИ, 1997. – 120 с.

33. Милич Б. Е. Воспитание ученика-пианиста/ Б.Е. Милич. – М: Кифара, 2002. – 86 с

34. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства / [упорядник А. Й. Корженевський]. – К. : Музична Україна, 1981. – 115 с

35. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением /С.И. Савшинский. - Л.: Музыка, 1964.- 188 с.

36. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. Методическое пособие: изд. 2-е./ Е.М. Тимакин. – М: «Советский композитор», 1989. – 144 с.

37. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство/ С.Е. Фейнберг. – М: Мир, 2001.- 610 с.

38. Ціпин Г.М. Музікально-исполнительское искусство/ Г.М. Ціпин. СПб,: «Альтейя», 2001, 320с.

39. Бянь Мен. Очерки становлення и развития китайской фортепианной культуры/ Бянь Мен. – Пекин, Хуан Юэ, 1996. – 18й1 с.

40. Гу Сяохун. О музыкальном воспитании в раннем возрасте/ «Вестник Хэйлунцзинского образовательного института». – Харбин, 2001,№ 4с.9.

41. Ин Шичжен. Фортепианная педагогика/ Ин Шичжен. – Пекин, Народная музыка. – 1990. – 155 с.

42. Лю Цинган. Фортепианное исполнительство и обучение/ изучение фортепианного обучения Ян Цзюня. – Пекин, Народная музика. – 2003. – 125 с.

43. Шульпяков О. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ./ О. Шульпяков. - М.: Музыка, 1986.- 128 с.

44. Гаккель Л. Фортепианная музыка XX века: Очерки. — Л.: Советский композитор, 1990. — 286 с.

45. Щербатова О. Техника и исполнительские приемы фортепианной игры/ О. Щербатова. - М.: Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС», 2007. – 94 с.

46. Прибрам К. Языки мозга:Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии / Под ред.. А.Р. Лурия . М.: 1975. - 189 с.

47. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Уч. Пособие / В.И. Петрушин. - М.: Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС» , 1997.- 384 с.

48. Гуральник Н.П. Українська фортепіанна школа 20ст. в контексті музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : [монографія] / Н.П. Гуральник. – К., 2007. – 459 с.

49. Здобнов Р. Исполнительство – род художественного творчества/ В кн.: Эстетические очерки, вып. 2 Р. Здобнов. - М., 1967, С. 34-38.

50. Рояльное искусство [за ред. Цзюй, Лю Ціган, Лін Чженьган] – Пекін,1967.– 67 с

51. Ху Юэ. Детское фортепианное творчество в Китае и проблемы его развития: автор. дис. канд. искусствоведения 17.00.02,М.- 2009.

52. Ли Фейлань. Детские фортепианные пальцевые этюды/ Пекин, Народная музика. – 2007. —143с

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

54. Чжао Сяошэнь. Фортепианная игра: прирожденные задатки, талант, трудоспособность.Чанша: Хуанське образовательное издательство.- (2-е вид.), 1999. – 325 с.

55. Шугуан. Методика формування виконавського досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки: автореф.дис. канд. пед.наук. – К. : 2012 .- 20 с.

56. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка/ Підручник./ В.Д. Шульгина. - К.: Вид. Держ. Академ. керівних кадрів культури і мистецтв, 2005. – 270 с.

57. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

58. Олексюк О. М. Музична педагогіка /О.М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.

59. Брянский С.В., Л.И. Жданов. Путь к пианистическому майстерству/ С.В. Брянский. – М.: Музыка, 1985. – 115 с.

60. Бергер.Н.А. Современная концепция и методика обучения музыке./ – СПб : КАРО, 2004. – 368 с.

61. Гинзбург Г.Р. Заметки о мастерстве / Г.Р. Гинзбург. – Вопросы фортепианного исполнительства. - М., 1968. - Вып. 2. С. 67-68.

62. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма/ А. Николаев. – М.: Музыка, 1980. – 112 с.

63. Богоявленская Д. Б. Психология творческих спосібностей/ Д. Б. Богоявленская. - М.: «Академия», 2002.

64. Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х томах / Б.М.Теплов. – М. : Педагогика,1985. –Т1.–С.223-305.

65. Ван Сює. Трансформація поглядів видатних-педагогів-музикантів на проблему звукоутворення у процесі фортепіанного навчання/Ван Сює. – Теорія і методика мистецької освіти. – Науовий часопис НПУ ім.. М.Драгоманова.-вип. 17(22). – 2015, С. 141-146.

66. Ван Сює. Ретроспективний аналіз категорії «звукообразні уявлення» в музично-педагогічній літературі . - Вінниця-Бар, 2016 р.

67. Ван Сює. Філософське обґрунтування категорії «уявлення»/Ван Сює// Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного прос тору, вип.. 3. – Вінниця, 2015, С. 184-186.

68. Ван Сює. Формування досвіду звуковидобування у процесі фортепіанного навчання учнів спеціалізованих мистецьких закладів/ Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції Мистецька освіта в європейському соціо-культурному просторі XXI століття» - Мукачево, С. 2016, 9-12 .

69. Ван Сює. Формування звукообразних уявлень як педагогічна проблема// Міжвузівська науково-практична конференція «Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення» - Хмельницький, 2017

70. Wang Xue, Shcholokova Olga. Modern views on the problem piano tone production in the musical-pedagogical literature/ Wang Xue, Olga Shcholokova // Intellectual Archive. – Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). – 2016. – November/December. – Vol. 5. – No. 6. – PP. 81-90.

71. Ван Сює. Сутність звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання // Педагогіка музичного мистецтва та

хореографії у контексті інтернаціоналізації професійної освіти // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Мелитополь, 2016, с. 25-27

72.. Дуань Сяовей. Фортепіанне мистецтво і “мислення” / Дуань Сяовей// Вчена газета Таншанського педагогічного інституту. – 2009. – №1 – С. 121 – 129.（段小伟。 钢琴艺术与“思维”/段小伟//唐山师范学院学报 2009年第01期 121页）

73. Дян Хайян. Фортепіанне виконавство і внутрішнє вухо / Дян Хайян//Китайська музика. – 2005. –№1 – С. 166 – 168. (江海燕. 钢琴演奏与内心听觉/江海燕// 中国音乐 2005年01期 166 –168页)

74. Лі Наньнань. Шляхи розвитку китайської фортепіанної музики /Лі Наньнань//Фортепіанне мистецтво – 2005. – №9 – С. 60 – 61（李楠楠 浅析中国钢琴音乐文化发展轨迹/李楠楠//钢琴艺术 2005年9月 60–61页）

75.. Лі Мен. Проблеми, на які потрібно звернути увагу в фортепіанному виконавстві /Лі Мен // Велика сцена. – 2009. – №4 – С. 83 – 89(李萌. 钢琴表演应注意的问题/李萌// 大舞台 2009年04期 83页)

76. Лю Цінган. Теорія фортепіанного виконавства / Лю Цінган. // Музика народу.– 1998. – №.11. – С. 20 – 21. (刘庆刚 杨峻 的钢琴表演理论简述/刘 庆刚//人民音乐出版社 1998年11月 20-21页)

77. Лю Дженьсі. Китайська специфіка фортепіанного мистецтва /Лю Дженьсі // Велика сцена. – 2011. – №05. – С. 34 – 38 (刘振西 浅析钢琴艺术的中国特色. /刘振西// 大舞台 2011年05期 77-78页)

78. Сун Дань. Історія розвитку фортепіанного мистецтва в Китаї. /Сун Дань // Вчена газета Чан-чуньського педагогічного інституту, 2009. – №9– С. 170 –171 （孙丹。 浅析中国钢 琴艺术的发展历史/ 孙丹//长春师范 学院校报 2009年9月 170 –171页）

РОЗДІЛ ІІ. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЗВУКООБРАЗНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

Другий розділ присвячений висвітленню організаційно-методичній моделі формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в позашкільних спеціалізованих музичних закладах. У ньому визначаються принципи і педагогічні умови формування зазначеного феномена з точки зору аксіологічного, особистісно-орієнтованого, і творчо-діяльнісного підходів, а також розкривається зміст структурних компонентів звукообразних уявлень, методи і етапи проведення дослідно-експериментальної роботи.

2.1. Принципи і педагогічні умови формування звукообразних уявлень молодших школярів в класі фортепіано

У попередньому розділі було доведено, що музична педагогіка відчуває гостру потребу в ефективній методиці роботи над звукоутворенням в умовах фортепіанного навчання. Необхідність такої методики особливо зростає в системі спеціалізованої музичної освіти, оскільки ці заклади залучають до навчання широке коло учнів з різними музичними даними. Тому набуття навичок звукоутворення з поступовим формуванням звукообразних уявлень під час ознайомлення та опрацювання музичних творів різноманітних жанрів й стильових особливостей має стати першочерговою метою педагога-піаніста; метою, яка визначає стратегію і тактику, зміст і методику його роботи.

У процесі теоретичного аналізу наукової літератури було з'ясовано, що поняття «уявлення» має декілька значень. Так, у філософській та психологічній літературі ця дефініція розглядається як наочний образ предмета або явища дійсності, який зберігається і відтворюється у свідомості людини поза безпосередніх впливів на органи почуття. Це також форма психічної діяльності, котра конкретизує знання і здійснюється через розумові дії. З педагогічної точки зору уявлення – це розуміння або знання чого-небудь, яке ґрунтується на досвіді одержаних відомостей.

Проблема формування звукообразних уявлень в умовах фортепіанного навчання стала предметом досліджень різних наукових галузей. Її культурологічний аспект знайшов відображення у роботах В. Чинаєвої «Виконавські стилі у контексті художньої культури XVIII-XX ст.» (1995), Н. Мельникової «Фортепіанне виконавське мистецтво як культуротворчий феномен» (2002), А. Ігламова «Фортепіанне виконавство як феномен культури» (2006); історико-теоретичний аспект досліджували О. Алексєєв «Історія фортепіанного мистецтва» (1962), О. Ніколаєв «Нариси з історії фортепіанної педагогіки та піанізму» (1980), І. Розанов «Від клавіру до фортепіано» (2002), Н. Кашкадамова (Історія фортепіанного мистецтва XIX сторіччя (2006) та «Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах» (2010); теоретико-виконавський – Я. Мільштейн «Питання теорії та історії виконавства» (1993), А. Малінковська «Фортепіанно-виконавське інтонування» (1990); методичний - Й. Гофман «Фортепіанна гра: питання та відповіді» (1961**),** І. Браудо «Артикуляція», С. Савшинський «Піаніст і його робота» (1961), Г. Нейгауз «Про мистецтво фортепіанної гри» (1961), Л. Баренбойм «Питання фортепіанної педагогіки та виконавства» (1969), Ин Шичжэн «Фортепианная педагогіка» (1990),. Гу Юфэй «Фортепианное преподавание» (2001). Наукові розвідки цих педагогів-музикантів довели, що збагачення фортепіанного звуку відбувалося не тільки у процесі удосконалення конструктивних властивостей інструменту, зокрема

демферно-акустичної системи, а й пошуками відповідності між слуховими уявленнями про звуковий образ та мануально-дотиковими відчуттями (артикуляція, туше, техніка педалізації).

Усі науковці зазначають, що коло уявлень, залучених до роботи над художнім образом музичного твору, може бути надзвичайно різноманітним. Праці відомих педагогів - дослідників (А. Каузова, А. Малінковська, М. Матковська, Б. Міліч, Г. Ципін, В. Шульгіна) [] переконують, що для формування звукообразних уявлень молодших школярів актуальною залишається проблема розвивального навчання. При цьому перевага надається синтетичним, універсальним за своїм змістом прийомам і способам музично-педагогічної роботи, націленим на підвищення слухової культури учня.

Інший аспект цієї проблеми полягає в тому, що виконання сучасної фортепіанної музики вимагає застосування нових та різноманітних технічних прийомів, тому науковці приділяють значну увагу питанням управління різними параметрами музично-ігрових рухів з точки зору їх впливу на процес звукоутворення.

У результаті опрацювання теоретико-методичних досліджень були визначені основні функції звукообразних уявлень, які формують у молодших школярів звукообразні уявлення:

- мобілізуюча (стимулює креативний потенціал учнів і посилює інтерес до опанування творів музичного мистецтва);
- пізнавально-когнітивна (формує комплекс необхідних знань та умінь учнів у процесі навчання);
- гедоністична (забезпечує естетичне задоволення під час ознайомлення з музичними творами різних жанрів);
- аксіологічна (акцентує роль естетичної оцінки в процесі естетичного сприйняття музичних творів) [1, 10].

З наукової літератури відомо, що рухові вміння людини залежать від її психофізичного стану та специфічних морфо-функціональних особливостей

різних ланцюжків слухо-моторного апарату. Тому складні слухо-моторні якості не можна вважати складовими частинами простих рухових здібностей, вмінь та навичок. Наприклад, до виконавських здібностей піаніста входять не лише рухові компоненти, які залежать від морфо-функціональної організації слухо-моторного апарату, але й ті, котрі визначені функціональними якостями інших сенсорних систем. Так, за визначенням Г. Кулікова, один і той же рівень прояву складних передчуттів може бути зумовлений різними елементарними здібностями [2, 78].

Проведений аналіз науково-методичних матеріалів, які висвітлюють роль, значення й особливості виконавських рухів у процесі музичної діяльності, показали, що усвідомлене опанування руховими діями неможливе поза вміння точно відчувати і аналізувати рухи і на цій основі керувати звукообразними уявленнями.

Ряд проведених досліджень (В. Штанько, М. Матковська, Дінь Юнь) засвідчують, що можливість формування міцної основи сенсомоторних дій учнів молодшого шкільного віку досягається в міру набуття досвіду музично-інструментального виконавства. Завдяки посиленню слухо-образної пам'яті підвищується ефективність керування різними параметрами рухів [3, 4, 5].

Автори досліджень виявили, що найточніше виконуються ті музично-ігрові навички та вміння, які часто повторюються в музично-ігровій практиці. На підставі цих досліджень було виявлено, що підґрунтям відповідного навчання є утворення тимчасових звуків за такою умовною схемою: «бачу» (нотний текст), «передчуваю» (слухове уявлення), «граю» (ігровий рух), а також, якщо зроблено помилку – «виправляю» (слуховий контроль).

Таким чином, нотний запис мелодії повинен викликати у виконавця відповідні збудження в слуховій ділянці кори головного мозку, в якій утворюється так званий «провідний рівень» – цілісна узгоджена програма виконавських дій. Відповідно виконавський процес в цілому відбувається

завдяки зоровому та м’язовому контролю. Але більш активним виявляється слуховий контроль, оскільки початковий слуховий образ викликає ігрові рухи. Тому головним завданням слухового контролю, на думку А. Бірмак, стає поступове звучання, що виникає на основі представленого музичного образу.

У практиці навчання гри на музичному інструменті дуже важливим є й так званий «зворотній зв'язок», який має забезпечуватися як педагогом, так і учнем. Це пояснюється відповідними особливостями психофізичних функцій; мозок посилає сигнали до органів, котрі здійснюють ігрові рухи, але йому також потрібно весь час отримувати повну інформацію щодо положення рук і пальців у кожний момент руху. Саме під час зовнішнього зв’язку імпульси йдуть від виконавського апарату й сигналізують про його дії. Такі сигнали дають змогу музиканту безперервно контролювати та корегувати своє виконання. Вони також стають важливим джерелом удосконалення слуху і виконавських рухів. Отже, «зворотній зв’язок» ґрунтується на слухових та кінестетичних відчуттях, які мозок отримує від м’язів, зв'язок та суглобів. У процесі вдосконалення гри на фортепіано відбувається зміна співвідношення аналізаторів; вона проявляється, зокрема, в тому, що роль зорових відчуттів зменшується, а рухових – збільшується. Зазначені положення можна представити у такій послідовності:

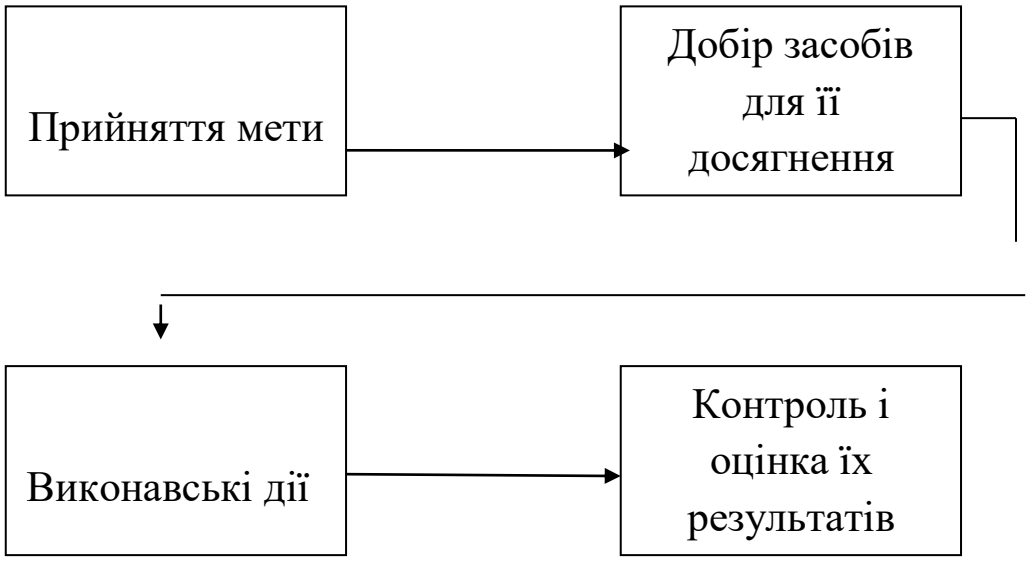


Рис. 2.1. Програма виконавських дій учнів у процесі фортепіанного навчання

Відтак, під формуванням звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання ми розуміємо процес цілеспрямованих сенсомоторних дій, спрямованих на набуття внутрішньо слухових музичних явищ та їх творчий вплив на результат виконавської діяльності.

За результатами вивчення науково-методичної літератури було з'ясовано, що спрямованість навчання молодших школярів на формування звукообразних уявлень вимагає застосування нових наукових підходів і принципів, врахування поглядів та ідей, якими збагатилася останнім часом педагогіка мистецтва. Їх застосування ґрунтуються на визнанні школяра особистістю, здатною до самовдосконалення і самореалізації. Внаслідок цього учень усвідомлює смисл навчання, у нього виробляється активна позиція під час набуття нових знань та виконавських умінь, можливість вибору форми участі в цьому процесі.

Стосовно поняття «підхід» зазначимо, що в педагогічній літературі воно розглядається як комплекс парадигмальних, синтагматичних, прагматичних структур і механізмів у пізнанні або практиці. (В. Мацкевич, О. Отич). У своїх розвідках автори звертають увагу на те, що підходи історично змінювалися або навіть конфліктували між собою, але на сучасному етапі наукового пізнання вони співіснують, додаючи дослідженню більшої науковості і плюралізму. Ці науковці наголошують на важливості використання декількох підходів, оскільки з позицій лише одного з них важко зрозуміти сутність предмета дослідження. Так, на думку О. Отич, «варто перейти від пошуків негативного у різних підходах до пошуку того, наскільки ефективний в практичному плані кожний теоретичний напрям: які його

можливості, де вони, ці можливості закінчуються; які умови їхнього ефективного використання в процесі навчання й виховання» [8]/

Кожний підхід уможливлює розгляд досліджуваної проблеми під іншим кутом зору, допомагає розкрити її особливий аспект і побачити у ній те, що неможливо при інших підходах.

З огляду на це положення в основу формування звукообразних уявлень молодших школярів було покладено ідею розвивального навчання на засадах **аксіологічного,** ***особистісно-орієнтованого і творчо-діяльнічного підходів.*** Їх застосування у нашому дослідженні вимагає більш докладного висвітлення і пояснення.

Зауважимо, що аксіологічний підхід органічно вплітається в сучасну педагогіку, адже його гуманістична спрямованість дозволяє розкрити сутнісні сили людини, її інтелектуальний, моральний і творчий потенціал, стає зв'язуючою ланкою між пізнавальним і практичним ставленням до світу.

Центральним поняттям аксіології є «цінність», яке характеризує соціокультурне значення явищ дійсності, включення їх у ціннісні відношення. Вчені вважають засвоєння цінностей процесом постійного розширення життєвого простору, в якому особистість будує свою траєкторію і свій рух.

За переконанням як українських, так китайських вчених (І. Зязюн, О. Отич, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Щолокова, Цян Боань, Чжоу Кай), застосування аксіологічного підходу в музично-педагогічній освіті значно змінює характеристику взаємодії вчителя з учнем. У центрі уваги стають не просто знання, уміння і навички, а цілий комплекс важливих у житті цінностей, формування в учнів потреби їх привласнювати, оскільки знання, не перетворені зусиллями педагога у цінності і не засвоєні учнями саме як цінності, легко забуваються і ніколи не стають смислоутворювальним фактором.

Переміщення музичної освіти в аксіологічно-значущу норму людського буття, у площину розвитку людської чутливості спонукає поглибити навчання школярів на засадах аксіологічного підходу. Адже їх музична діяльність пов'язана з опрацюванням музичних творів і має спрямовуватися на пошуки їх смислу та засобів виразності. У цьому процесі учні здобувають певні музичні знання та інтерпретаційні навички, а також формують власні уподобання. Таке пізнання музики стає особливою співтворчістю, діалогом між автором твору і особистістю, яка його сприймає.

Ступінь розвитку у школяра вміння привласнювати цінності стає одним з найважливіших показників рівня його естетичної вихованості. Такий аспект музичного навчання робить аксіологічний підхід пріоритетним напрямком музичної освіти. Опора на нього зумовлена ще й тим, що музична діяльність учнів пов'язана з опрацюванням музичних творів і має спрямовуватися на пошуки їх смислу та засобів виразності. У цьому процесі вони здобувають певні музичні знання та інтерпретаційні навички, а також формують власні уподобання. Таке пізнання музики стає особливою співтворчістю, діалогом між автором твору і особистістю, яка його сприймає.

У контексті модернізації початкової музичної освіти відзначимо ще одну важливу особливість аксіологічного підходу в спеціалізованому навчальному закладі. В його роботі процес навчання є практично єдиним полем виховного впливу, який відбувається через змістові й процесуальні характеристики навчальних дисциплін.

З урахуванням цих позицій головним стрижнем у вивченні музичних творів стає «аксіологічна константа» (Г. Щербакова), яка спрямована на формування художньо-естетичних якостей та почуттів, на активізацію творчого потенціалу через засвоєння різних видів музичної діяльності.

У даному ракурсі аксіологічний підхід відображений у працях В. Дряпіки, І. Зязюна, Л. Кондрацької, С. Коновець, О. Отич, Г. Падалки, О. Шевнюк, О.

Щолокової. При цьому зауважимо, що застосування аксіологічного підходу у роботі з молодшими школярами спрямовується перш за все на з'ясування того, яке значення музичні явища мають для людини. Відтак, аксіологічну спрямованість вважаємо найважливішою умовою осмислення навчального матеріалу, у світлі якої комунікативні, діалогічні, пізнавальні та інші аспекти діяльності набувають своєрідних цінностей**.** З цього приводу доречно пригадати думку Б. Неменського, який постійно наголошує: «Мистецтво олюднює не повчанням, воно не дає рецепта правильної поведінки, проте відкриває шлях для засвоєння людського досвіду захоплення і зневаження, любові і ненависті – для пошуків сьогоднішніх «суто-особистісних» критеріїв морального і поза морального» [8, 32].

Згідно цих наукових концепцій наголошуємо, що музичні цінності необхідно розглядати в якості феноменів, котрі спрямовують виконавську діяльність учнів. У сфері початкової музичної освіти континіум цінностей можна представити такими напрямками:

- цінності, які стають підґрунтям формування музичної культури особистості;
- цінності, які пов'язані з виконавською діяльністю і спрямовуються на здобуття фахових умінь і навичок;
- загальнолюдські і національні цінності, що активізують художньо-естетичні почуття, творчий потенціал учнів завдяки засвоєнню різних видів музичної діяльності.

Не менш важливого значення на початковому етапі музичного навчання має опора на особистісно-орієнтований підхід. Його застосування передбачає ставлення до особистості як до цілісності у будь-яких проявах, зумовлених її внутрішньою сутністю. Згідно позицій сучасних вчених (С. Гончаренко, В. Кремень, В. Рибалка, В. Семиченко) він орієнтує на розвиток учня, допомогу йому в усвідомленні себе особистістю, становлення його самосвідомості,

засвоєння, значущих і суспільно схвалюваних цінностей в їхньому самовираженні, самоствердженні і самореалізації.

Для нашого дослідження важливим є також визначення А. Хуторським особистісно орієнтованої освіти, згідно з яким вона розглядається як діяльність учня, побудована на основі реалізації особистісного потенціалу, що приводить до створення ним освітніх продуктів, адекватних пізнавальним галузям [9].

Застосування особистісно-орієнтованого підходу в початковій музичній освіті зумовлено тим, що підготовка учнів у позашкільних спеціалізованих музичних закладах здебільшого базується на індивідуальних формах навчання. В даному випадку використання такої форми означає, що вона автоматично насичується індивідуалізованими методами навчання, тобто враховує наявні музичні здібності кожного учня, його інтерес до музичної діяльності, життєві пріоритети тощо (М. Берлянчик, Г. Нейгауз, Г, Ципін, Б. Міліч).

За нашими даними, утворення звукообразних уявлень учня-виконавця забезпечується змістово-практичним середовищем навчання. Спонукання учнів до самостійного осягнення звукових образів в контексті виконання музичних творів сприяє формуванню потреби осмислення оцінно-рефлексивних механізмів у оволодінні культурою виконавства. У цих умовах першочерговим завданням педагога стає спонукання учня до самооцінки характеру звуковидобування, доцільності використання музичних звукових сполучень у кожному конкретному випадку.

Визнання того, що творча особистість та індивідуальність проявляються і розкриваються в творчій діяльності, підносить цінність творчо-діяльнісного підходу в нашому дослідженні. Зважаючи на те, що діяльність відіграє вирішальну роль у психологічному розвиткові особистості, процес її розвитку можна трактувати як самозростання та усвідомлене здійснення своїх намірів.

Музичне навчання на початковому етапі передбачає участь школярів у декількох формах діяльності, а саме: індивідуально-виконавській, інструментально-ансамблевій, хоровій, надаючи пріоритету заняттям на фортепіано. Усі ці форми роботи вимагають вміння розкривати художній

образ музичних творів, зосереджувати увагу на більш значних і виразних моментах. Така музична діяльність учнів відзначається творчим характером і активністю, утворюючи складну систему взаємодії з педагогом.

Відповідно до даного підходу, музичний розвиток учнів спеціалізованих музичних закладів може ефективно відбуватися за умов включення їх до творчо-орієнтованої діяльності у різноманітних формах навчання. Із цього органічно випливає вимога щодо організації навчально-виховного процесу.

Методика організації музичної діяльності з формування звукообразних уявлень молодших школярів в умовах фортепіанного навчання вимагає обґрунтування **принципових положень,** які стали вихідними засадами досліджуваного педагогічного явища.

У своєму дослідженні ми користувалися визначенням педагогічних принципів, поданих у педагогічному словнику С. Гончаренка. Згідно представленого в ньому формулювання цього поняття педагогічні принципи є «системою вимог», яка охоплює всі сторони навчально-виховного процесу й відображає результати узагальнення досвіду навчально-виховної практики [10, 270]. Вони забезпечують обґрунтування завдань, зміст педагогічної роботи, специфіку організації педагогічного процесу, а також методичні напрямки їх забезпечення.

У даному контексті ми також враховували думку Г. Падалки стосовно того, що принципи навчання мистецтва – це основні положення, які визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії вчителя і учнів. Їх виконання передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом. Принципи охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов’язуючи окремі елементи в єдине ціле [11].

Враховуючи специфіку музичного навчання у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах, у дослідженні ми спиралися на системні

принципи музичного навчання, визначені О. Ростовським. До них вчений відносить орієнтацію на духовний розвиток особистості, опору на внутрішні сили і можливості, художньо-творчий потенціал спілкування на уроках музики, провідну роль вчителя у формуванні музичного сприймання, орієнтацію на художні смаки і потреби учнів, активізацію музично-творчої діяльності учнів, опору на їх життєвий і художній досвід, спрямування діяльності учнів до визначеної мети. [12**]**.

Спираючись на теорію та практику фортепіанного навчання в музичних навчальних закладах України і Китаю розкриємо зміст найважливіших педагогічних принципів, які, на наш погляд, сприяють формуванню звукообразних уявлень молодших школярів у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах. До них ми відносимо: 1. ***Принцип спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів***; 2. ***Принцип наочності і емоційно-естетичного осмислення музичних творів*****;** 3. П***ринцип поетапно-ейдетичної організації навчальної діяльності;*** **4.** П**ринцип поліцентричної інтеграції музичних знань;** 5 ***принцип сенсорних корекцій, спрямованих на зв'язок ігрових рухів з музичною інтонацією***. Розглянемо їх докладніше.

Найголовнішого значення у навчанні молодших школярів набуває принцип спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів. Даний принцип визначає організацію музичних знань і характеризує ступінь активної дії учнів у навчально-виховному середовищі. Як відомо, музика має величезний потенціал у формуванні позитивних емоцій, які для учнів представляють певну цінність. Це підтверджує відомий вислів Д. Кабалевського: «музика здатна супроводжувати одночасно багато людей по одному, визначеному композитором, руслу, залишаючи в той же час можливість кожному знайти в цьому руслі самого себе, пережити щось особливо близьке» [13].

У довідниковій літературі поняття «досвід» трактується як емпіричне пізнання дійсності, як єдність знань та умінь. Досвід є результатом взаємодії людини і світу, він віддзеркалює у свідомості людей об'єктивні знання, що отримуються в результаті активного їх засвоєння. У процесі пізнання людиною навколишнього світу, власне, суб'єктивне ставлення до набутого досвіду і до себе розкривається через емоції. Зазначена категорія слугує одним із головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності і поведінки, спрямованої на задоволення актуальних потреб людини. Таким чином, можна сказати, що емоції задовольняють особистісні потреби.

Досвід емоційно-ціннісного ставлення до музики досліджували Е. Абдуллін та О. Ніколаєва. Вчені відмічають пряму залежність набуття даного досвіду від уподобань, інтересів і смаків учнів, адже продуктивність набуття такого досвіду обумовлена наявністю естетичного переживання. Вони підкреслюють, що характер ставлення до музичного твору і естетичне переживання, що супроводжує його сприймання, визначається тим, наскільки учень розуміє твір в інтонаційному плані. Усе це дозволяє говорити про музичні уподобання, які засновуються на якості музичного смаку учня.

Стосовно формування відгуку на твір мистецтва як можливості виходу зі стану «чуттєвого дрімання» говорить М. Киященко. Автор зв'язує наявність художньо-естетичного досвіду з намаганням наблизитися до краси і довершеності. Потяг до краси виражається в тому, що спочатку в людині формується емоційний відгук на естетичні цінності, зокрема й на твори мистецтва. Він ініціює роботу емоційних функціональних центрів, які є каталізаторами мислення (інтелекту), тобто ушляхетнює, естетизує розум людини. [14,. 62].

До важливих факторів пробудження у молодших школярів позитивних емоцій належить захопленість музично-виконавською діяльністю. По-справжньому учні захоплюються тільки тоді, коли перед ними постійно постають нові завдання. Ці завдання повинні бути доступними, але вимагають подолання певних труднощів. Відповідно перед педагогом постає складна

проблема – знайти такі завдання, які були б не надто легкими для учня, але й не особливо складними, аби учень не втратив віру у свої сили.

З даним принципом безпосередньо пов'язане збільшення об'єму музичного матеріалу, який використовується у навчально-виховному процесі. Так, за переконанням відомих педагогів (М. Варро, Г. Нейгауз, С. Фейнберг, Г.Ципін) першочерговим завданням навчання гри на фортепіано, як і на іншому музичному інструменті, є навчання музиці. Воно не відповідає своїй меті, якщо педагог займається тільки тим, що вчить учня грати ноти і розвиває у нього швидкість руху рук. Навчання гри на фортепіано, за їх переконанням, можна назвати навчанням музики тільки тоді, коли розвиток усіх навичок йде поруч з розвитком слуху та музичного розуміння.

Варто зазначити, що принцип націленості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів слід використовувати не тільки в умовах інструментально-виконавської діяльності, а й під час поглиблення репертуарного спектра навчального процесу. Важливо також знайти детермінанти 92тих зв'язків, які зумовлюють прагнення отримувати нові знання, активізують естетико-емоційні уподобання учнів.

Наступним є **принцип наочності і емоційно-естетичного осмислення музичних творів,** який передбачає змістове наповнення процесу формування естетичного сприйняття учнів, має широке застосування у педагогічному процесі спеціалізованих музичних закладів. Дотримання його сприяє свідомому, активному сприйманню, осмисленню і засвоєнню матеріалу, впливає на розвиток спостережливості, формує певний соціальний досвід та удосконалює сенсорні можливості школярів.

Як зазначав І. Браудо, звук є одною з важливою характеристикою більшості музичних творів [16**,** с.78]. На сьогодні є достатньо обґрунтованих припущень, які підтверджуються не тільки експериментальними дослідженнями, що кожний музичний звук передає певний емоційний тон. Через емоційне відтворення музичних образів можна виявити семантику

несвідомої дії звуку, яка безпосередньо впливає на глибину естетичного сприйняття музичного твору.

Застосування цього принципу означає визнання естетичної цінності музичного звуку, розвиток здатності молодших школярів до їх естетичного сприйняття, а також формування естетичного смаку та високих естетичних ідеалів. В його межах учні займаються за методикою, яка сприяє розвитку естетичного сприйняття і досягають значних результатів у музично-творчий діяльності. З огляду на це сучасна музична освіта має стимулювати учнів до збагачення власного духовного світу.

Принцип ***поетапно-ейдетичної організації навчальної діяльності*** спрямовується на розвиток образної пам'яті, переживання та осмислення музичних образів для вирішення різноманітних технічних і художніх завдань у процесі виконання музичних творів. Ейдетизм – це напрямок психологічної науки, який розглядає особливості образної пам'яті і можливості її практичного застосування у різних сферах життя людини. Разом з тим ейдетика – це не тільки розвиток уваги, уяви, пам'яті різних видів мислення, а й спосіб подачі навчального матеріалу. Адже вона залучає всі аналізатори особистості і подає нове через добре знайомі образи.

Принцип **поліцентричної інтеграції музичних знань,** який дозволяє поєднувати інформацію з різних навчальних предметів і форм музичної діяльності учнів.

Формуючи звукообразні уявлення, можна обґрунтувати цей підхід тим, що:

– інтеграція сприяє розумінню музичного твору як частини духовної культури і культурної традиції, сприяє усвідомленню художнього образу, створеного композитором;

– інтеграція дозволяє цікаво сприймати художній образ, оскільки активізує уяву, увагу, спостережливість;

– інтеграція стимулює емоційно-творчу діяльність учнів.

Опора на цей принцип дозволяє узгодити зміст і різноманітні форми навчання, досягти наступності, систематичності та більш ефективного методичного забезпечення. При цьому інтеграція у процесі фортепіанного навчання молодших школярів сприяє взаємопроникненню знань з мисленням та інтуїцією.

П*ринцип сенсорних корекцій, спрямованих на зв'язок ігрових рухів з музичною інтонацією*. Для формування звукообразних уявлень молодших школярів великого значення набуває «м'язове чуття» - відчуття, яке викликається подразненням м'язів, що беруть участь у здійсненні гральних рухів. Музично-виконавський процес має два важливих компоненти – слуховий і руховий, які розвиваються на основі слухо-клавіатурних зв'язків.

Ряд проведених досліджень (Л. Баренбойм, О. Козлов, С. Ліпська, М. Матковська) засвідчують, що можливість формування сенсомоторних дій учнів молодшого шкільного віку досягається в міру набуття досвіду музично-інструментального виконавства. Завдяки розвитку звуко-образної пам'яті підвищується ефективність керування різними параметрами рухів.

Ці науковці виявили, що найточніше виконуються музично-ігрові навички та вміння, які часто повторюються в музично-ігровій практиці. На підставі їх досліджень було доведено, що підґрунтям відповідного навчання є утворення тимчасових звуків за такою умовною схемою: «бачу» (нотний текст), «передчуваю» (слухове уявлення), «граю» (ігровий рух), а також, якщо зроблено помилку – «виправляю» (слуховий контроль).

Таким чином, нотний запис мелодії має викликати у виконавця відповідні збудження в слуховій ділянці кори головного мозку, в якій утворюється так званий «провідний рівень» – цілісна узгоджена програма виконавських дій, яка реалізується завдяки зоровому, слуховому та м'язовому контролю. Але більш активним виявляється слуховий контроль, оскільки саме слуховий образ викликає ігрові рухи. Тому провідним завданням слухового

контролю виявляється поступове узгодження необхідних рухів та викликане ними звучання на основі музичного образу.

Для практики навчання гри на музичному інструменті дуже важливим є й забезпечення так званого «зворотного зв'язку», який має здійснюватися учнем за допомогою педагога. Цей процес психологи пояснюють особливостями функції мозку, який посилає сигнали до органів, котрі здійснюють ігрові рухи. Але йому також потрібно отримувати повну інформацію щодо положення рук і пальців у кожний момент руху. Під час зовнішнього зв'язку імпульси йдуть від виконавського апарату до мозку і сигналізують про його дії. Такі сигнали дають змогу музиканту безперервно контролювати та корегувати своє виконання. Вони також стають важливим джерелом удосконалення слуху і виконавських рухів. Відтак «зворотній зв'язок» ґрунтується на слухових та рухо-моторних відчуттях, які мозок отримує від м'язів, зв'язок та суглобів. При цьому відбувається зміна співвідношення аналізаторів; вона проявляється, зокрема, в тому, що роль зорових відчуттів зменшується, а рухових – збільшується.

Згідно даних наукової літератури можна виділити три основних види звукообразних уявлень, а саме: уявлення конкретної звукової фактури (ладо-гармонічні, ритмічні, гармонічні), уявлення асоціативні (ідейно-емоційно-образні) та «технічні» (моторні). Наочно принципи формування звукообразних уявлень представлені на рис. 2. 2

Принципи формування звукообразних уявлень

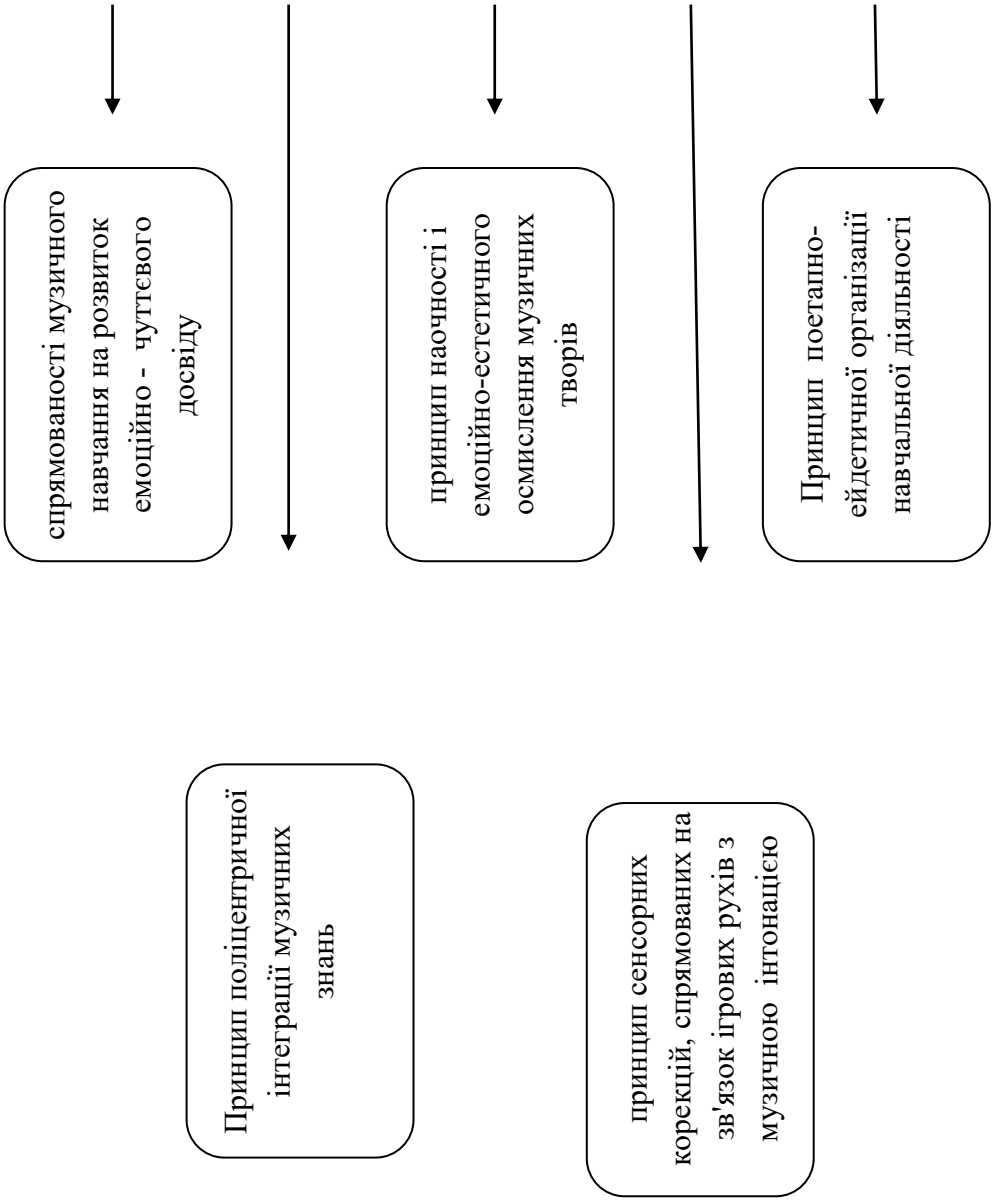


Рис. 2.2. Принципи формування звукообразних уявлень

Таким чином, визначені нами педагогічні принципи, а саме: ***спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів***; ***наочності і емоційно-естетичного осмислення музичних творів***; ***поетапно-ейдетичної організації навчальної діяльності;*** **поліцентричної інтеграції музичних знань;** ***сенсорних корекцій, спрямованих на зв'язок ігрових рухів з музичною інтонацією***

стають 97підгрунтям для використання певних методів і прийомів навчальної роботи, які сприятимуть усвідомленому процесу звукоутворення і в цілому формуванню звукообразних уявлень молодших школярів позашкільних спеціалізованих музичних закладів. На нашу думку, вони органічно пов'язують окремі елементи музичного навчання і надають йому певних закономірностей.

За результатами вивчення науково-методичної літератури було з'ясовано, що спрямованість навчання молодших школярів у класі фортепіано на формування звукообразних уявлень вимагає застосування певних педагогічних умов.

Треба зазначити, що трактування дефініції «педагогічні умови» у науковій літературі має такі визначення: рушійна сила будь-якого процесу, явища, чинник (тлумачний словник сучасної української мови); фактори, що забезпечують успішне навчання (І. Лернер); атмосфера, в якій компоненти навчального процесу представлені в найкращому взаємовідношенні та яка надає можливість учителю плідно викладати (Ю.Бабанський); сукупність дій та взаємодій, що забезпечують досягнення максимально можливого корисного результату діяльності (С.Мельничук); сукупність взаємопов'язаних внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності (В.Манько); певна обставина, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості (Р.Гурова) тощо.

- Відбір педагогічних умов у нашому дослідженні був зумовлений не лише сутністю і змістом навчання у фортепіанному класі, а й необхідністю вирішення суперечностей, які були виявлені в результаті теоретичного аналізу проблеми, а саме: між значною творчо-педагогічною спадщиною видатних представників музичної педагогіки в галузі звукоутворення та її впровадженням

у практику початкової спеціалізованої освіти, між потужним естетико-розвивальним потенціалом сучасного фортепіанного репертуару для молодших школярів та недостатньою цілеспрямованістю його застосування для їх художньо-естетичного розвитку, між сучасними вимогами до звукоутворення і не розробленою методикою корекції між звукообразними уявленнями та сенсорними діями в процесі виконавської діяльності.

Отже, під педагогічними умовами ми розуміємо певну сукупність сприятливих факторів, які створюються і функціонують в індивідуальній системі музично-інструментальної підготовки і сприяють підвищенню якості її процесів. Значимість такого комплексу педагогічних умов полягає в тому, що він впливає на утворення базових знань та умінь в галузі звуковидобування і формування на цій основі звукообразних уявлень.

Розробкою педагогічних умов для формування звукообразних уявлень молодших школярів, естетичного сприйняття музичних творів займалися такі науковці як О. Алексєєв, Л. Баренбойм, І. Браудо, Дін Юнь, Н. Гузій, Н. Згурська, А. Каузова, Лі Дзюнь, Лін Чженьган, С. Ліпська, Лу Цзя, М. Матковська, О. Палаженко, І. Рябов, Г. Ципін, Чжан Іфу, Шугуан,О.Шульпяков, О.Щолокова та 98ін. З урахуванням їх позицій та вивчення досвіду музичного навчання учнів позашкільних спеціалізованих музичних закладів були виділені такі педагогічні умови формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання**:** 1/ п*едагогічно доцільний відбір найбільш естетично виразних, емоційно привабливих музичних творів з їх наочною ілюстрацією у фортепіанному класі*; 2*/ впровадження у систему музичного навчання художньо-творчих завдань аналітичного спрямування; 3/ інтенція процесу формування звукообразних уявлень молодших школярів у режим саморозвитку.* Розкриємо особливості їх впровадження у процес фортепіанного навчання молодших школярів у спеціалізованих музичних закладах.

Перша педагогічна умова найповніше реалізується через ознайомлення з естетично виразними, емоційно привабливими музичними творами, які входять до репертуару учня, а також використовуються у інших формах навчального процесу. Їх естетичне сприймання формує уявлення, фантазію, художньо-образного мислення, потребу сприймати красу і одержувати від неї насолоду, бажання розуміти і відтворювати запропоновані п'єси. Така широка гама ознайомлення з музичними творами спрямовує навчальний процес на самопізнання і самореалізацію, забезпечуючи дію внутрішніх механізмів формування естетичного сприйняття, активність пізнавальної діяльності учнів молодших класів.

При цьому важливо, аби запропоновані твори ілюструвалися педагогом у досконалій формі. Під час їх прослуховування школярі мають можливість не тільки розширити свої музичні уявлення, а й зрозуміти сутність національного музичного мистецтва, взаємозв'язок історичних епох і особливостей розвитку музичної мови, особливості розвитку музичної мови, відчути емоційну насолоду, що є важливим фактором у формуванні естетичного сприйняття музичних творів [16**,** 48].

Таке всебічне їх опрацювання збагачує дію внутрішніх механізмів естетичного сприйняття учнів та активність їх музичної діяльності. Підсилення емоційно-почуттєвої сфери в процесі роботи над звукоутворенням і в цілому над художніми образами музичних творів забезпечується *пояснювально-ілюстративним методом, а також групою самостійно-пошукових та рефлексивних методів (інверсії, синектики, синестезії, особистих асоціацій)*, які активізують набуття власного досвіду спілкування з музичним мистецтвом.

Застосування **другої педагогічної умови** передбачає впровадження в систему музичного навчання молодших школярів художньо-творчих завдань аналітичного спрямування. Застосування цієї педагогічної умови вимагає формування необхідних знань та навичок**.** При цьому передбачається

постановка варіативних навчально-пізнавальних і практичних творчих завдань. Такі творчі завдання спрямовуються на естетичну взаємодію особистості учня з творами, в результаті чого розвиваються уміння захоплюватися красою музичного звуку, слухові уявлення та інтуїція.

Разом з тим творчі завдання вимагають активного залучення попереднього естетичного досвіду учнів і мають відповідати таким вимогам як новизна і різноманітність. Сам акт творення стає поштовхом до діяльності, у якій відбувається становлення особистості, створюються можливості для розкриття свого «Я» та втілення його в реальній виконавській діяльності.

Пізнавальні і практичні завдання творчого спрямування для відпрацювання звукообразних уявлень учнів мають розроблятися з урахуванням як *групової* так і *індивідуальної* форми організації навчання. До групової форми відносяться: гра в ансамблі з педагогом або іншими учнями-піаністами. Серед індивідуальних форм організації навчання відзначимо співбесіди, які доцільно проводити за інструментом під час опанування музичних творів.

Спираючись на визначення поняття «уявлення» у психолого-педагогічній та музичній літературі, зауважимо, що вони конкретизують знання та формуються через розумові дії. *Тому прагнучи досягти у молодших школярів високого рівня звукообразних уявлень, творчі завдання мають розроблятися з урахуванням перш за все емоційно-слухової та технічної складової звуковидобування. При цьому важливо враховували таке зауваження В. Петрушина: до передбачуваних результатів творчих завдань (які входять до естетичної творчої діяльності особистості) належить чуттєве образне мислення, здатність до емоційного реагування, які співвідносяться з культурою почуттів, здатністю до тонкого, чутливого спілкування з іншими людьми, здатністю до випереджаючого відображення дійсності, котра формується на основі творчої уяви, здатність і здібність до передбачення, випередження тощо[17, .46].*

Ще однією важливою педагогічною умовою для формування звукообразних уявлень вважаємо *інтенцію процесу формування звукообразних уявлень молодших школярів у режим саморозвитку.* Сучасна освіта сьогодні спрямовується на особистісно-орієнтоване навчання, яке забезпечує розвиток і саморозвиток школяра, виявляючи його індивідуальні здатності, схильності та інтереси, а також дає можливість реалізувати себе в навчальній діяльності. Особистісно-орієнтоване навчання забезпечує розвиток і саморозвиток особистості школяра, виявляючи його індивідуальні здатності, схильності, досвід, інтереси, а також дає можливість реалізувати себе в навчальній діяльності. Мета й завдання музичної освіти такого спрямування полягає у прилученні учнів до самостійної навчальної діяльності, у застосуванні різнорівневих завдань для досягнення найкращого результату.

У контексті 101музичної педагогіки101сьогодні активно обговорюється питання можливості розвитку в учнів самостійного опрацювання музичних творів. Від цієї здатності залежить й успішне формування звукообразних уявлень молодших школярів Цікаві думки з приводу розвитку самостійності учня знаходимо у праці Л. Баренбойма «Шлях до музикування». Педагог звернув увагу на ті аспекти, які розвивають самостійність учня. До них він відніс слухове орієнтування учня за інструментом на початковому етапі роботи. На думку Л. Баренбойма, це спонукає учня до слухання та знаходження правильної відповіді. При цьому він підкреслив, що робота педагога має будуватися таким чином, аби учень сам зробив необхідні висновки [18,134].

У багатьох роботах педагогів ХХ століття також можна знайти різні міркування стосовно прилучення учнів до самостійної роботи над музичним твором. Про це свідчать їх висловлювання і методичні рекомендації. Так. Китайський музикант і педагог Лін Цинган у своїй праці «Рояльне мистецтво» звертає увагу на проблему самостійності як умови успішного просування учня в музичному навчанні. Дослідник зауважує: «якщо учень буде аналізувати,

експериментувати, пробувати, як звучить п’єса в тому чи іншому випадку, це приведе до незаперечного успіху у виконанні музичних творів» [19].

Загальновідомо, що для виконання навчальних завдань учні не завжди вміють застосовувати кращі способи і прийоми їх виконання. В цьому випадку вчитель має допомогти учню виявити власні недоліки, знайти свої помилки, обрати серед способів їх подолання найбільш дієві. Крім того, вчителю необхідно допомагати учням орієнтуватися в незнайомому матеріалі, виявляти власну переконливу інтерпретацію, спрямовувати її на відповідне звукове втілення. Підтримка вчителем позитивної мотивації до роботи над музичним звуком, його відповідності художньому образу твору сприятиме розвитку музичного мислення, що в кінцевому результаті сприятиме творчому саморозвитку учня.

Дана педагогічна умова вимагає відходу від пасивних, репродуктивних способів музичної діяльності, підкреслює необхідність такої роботи з нотним текстом, яка з максимальною повнотою проявляє самостійність і творчу ініціативу учня-виконавця. Її застосування забезпечується використанням під час уроку по-можливості широкого діапазону знань музично-теоретичного і музично-історичного характеру, збагаченням свідомості учнів розгорнутими системами уявлень і понять, зв’язаних з конкретним матеріалом і представлених в даному творі. Разом з тим ця педагогічна умова передбачає відмову від надто довгої роботи над музичним твором, установку на оволодіння необхідними уміннями і навичками у короткі терміни. Його реалізація забезпечує загальний музичний розвиток учнів та розвиток їх музичних здібностей.

Звернення до внутрішньої чутливості, емоційності, осмислення власних переживань в процесі формування звукообразних уявлень забезпечують методи **емпатії,** мозкового штурму, осмислення, проведення творчих занять, діалогів. Виділені педагогічні умови представимо у наочній формі на рис. 2.3.



Рис. 2.3 педагогічні умови формування звукообразних уявлень молодших школярів

Отже застосування виділених принципів та педагогічних умов у сукупності дозволяє сформувати у молодших школярів звукообразні уявлення, що збагачує їх емоційно-чуттєву сферу та творчу самостійність як ознаку розвинутої музичної культури. Перспективними вважаємо розробку на основі обґрунтованих принципів та педагогічних умов відповідної технології опрацювання музичних творів, котра ґрунтується на розробленій організаційно-методичній моделі. Структуру цієї моделі розглянемо в наступному підрозділі.

2.2 Зміст і структурні компоненти організаційно-методичної моделі формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання

У попередніх розділах було з’ясовано, що виховання культури звуковидобування є першочерговим завданням педагога на початковому етапі музичного навчання молодших школярів. Вже з перших уроків важливо прищеплювати учням навички осмисленого інтонування як основи звуковидорбування, оскільки це, з одного боку, дозволяє повноцінно

втілювати образний зміст музичного твору, а з іншого – виразити своє ставлення до музики, повніше розкрити власну індивідуальність. Інтонаційна однаковість гри багатьох учнів говорить про те, що проблемам звуковидобування і в цілому інтонуванню педагоги приділяють мало уваги. З урахуванням цих недоліків розглянемо поняття «інтонування».

Треба зазначити, що Б. Асаф'єв, розробляючи теоретичні проблеми інтонування, значно розширив традиційне тлумачення «інтонування» до цього комплексного поняття, включаючи до нього поряд із звуковисотністю також ритміку, динаміку, агогіку, тембр. Він вважав, що головне завдання педагога полягає в тому, аби учень не тільки відчував висоту звуків, але й умів максимально повноцінно відтворювати смисл музичного твору. Для цього йому необхідно застосовувати цілий комплекс виразних засобів: художньо переконливий темп, метро-ритм, артикуляцію.

У своїх наукових розвідках Б. Асаф'єв відокремлював поняття «інтонація» та «інтонування». Перший термін він порівнював з інтонаціями мови, які виявляють емоційне ставлення людини до того, про що вона говорить. Таке ставлення відбувається не через значення слів, які людина вимовляє, а через зміну висоти звуку, його сили, ритму та темпу вимовляння. Відтак вчений визначав інтонацію, перш за все, як голосовий тонус, який дозволяє вільно розпізнавати знайомі голоси, а також як «емоційно-тембровий образ, незалежний від слова, фрази, але надто змістовий і смисловий у відношенні тонусу звучання» [20, 355].

У музичному мистецтві, зазначав педагог, поняття «інтонація» та «інтонування», не дивлячись на свою генетичну спорідненість, мають неадекватне значення. Якщо «інтонація» втілює образну виразність музики (лірика, драматизм, урочистість, гротеск), то «інтонування» спрямоване на виявлення інтонації, її емоційного змісту. Поза інтонуванням музики не існує, оскільки не тільки виконання, а й сприйняття відбувається через інтонування. Навіть зафіксований у нотних знаках музичний матеріал є лише передумовою

для відтворення музики. Образно-художнього значення він набуває тільки тоді, коли інтонується голосом або на інструменті.

Аналогічним образом 105спілкується з виконавцем слухач. У нього має виникнути емоційний відгук на музичні образи, які музикант втілює в звуках, тобто почуття слухача повинні резонувати відповідно до того інтонування, який відбувається у виконавця. Усе це підтверджує думку, що формування звукообразних уявлень не може відбуватися поза інтонуванням. Враховуючи, що звукозвукообразні уявлення належить до комплексних понять, їх можна розглядати у сукупності **мелодичного, динамічного, артикуляційного, метро-ритмічного та формоутворювального** компонентів (рис.2. 4).

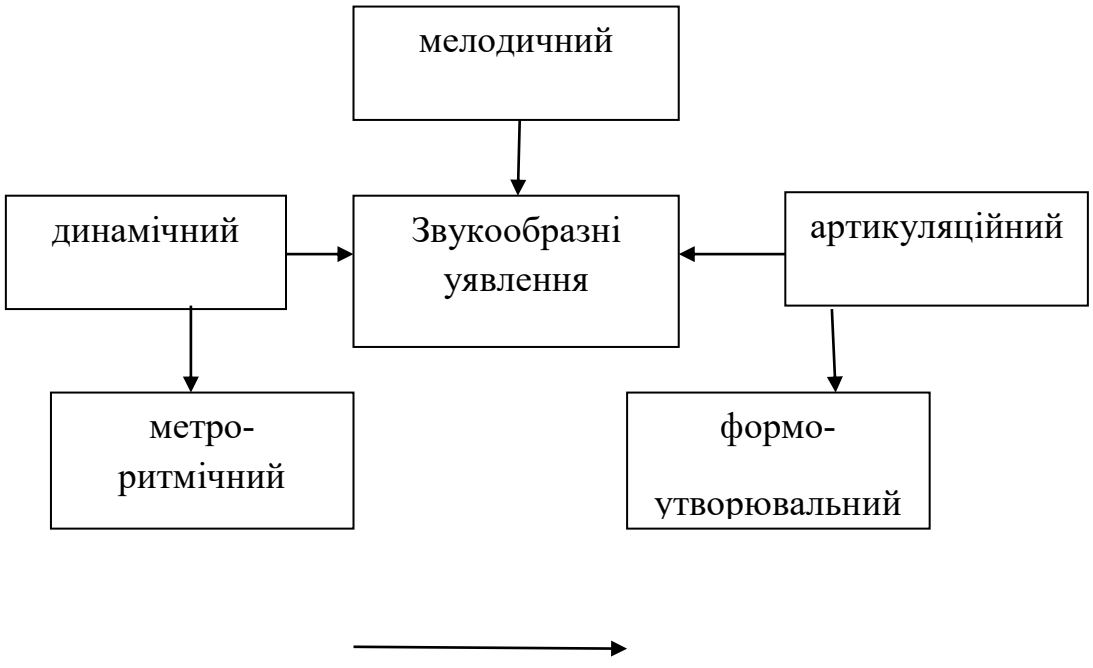


Рис. 2.4. Компонентна структура звукообразних уявлень

Розглянемо ці компоненти докладніше. На нашу думку, в компонентній структурі звукообразних уявлень мелодичний компонент є провідним, оскільки мелодія завжди була і залишається основним засобом висловлювання композитора. Саме в ній концентрується образно-смисловий зміст музики. Не зважаючи на те, що кожна мелодія виражається одноголосною послідовністю звуків, вона представляє собою цілісну змістову думку.

Багато педагогів-методистів підкреслюють положення стосовно того, що на фортепіано треба «співати». Коли виконавець досягає найвищої виразності інтонування мелодії, його гру порівнюють зі співом. Це пояснюється тим, що голос людини – найбільш природний та гнучкий музичний інструмент, здатний багатогранно передавати емоційний стан співака, його індивідуальне ставлення до музики.

Виразне інтонування на фортепіано передбачає не стільки спосіб вилучення різних тонів, скільки спосіб їх поєднання – злиття в мотиви, фрази, речення. Б. Асаф'єв неодноразово підкреслював, що у інтонуванні найважливіше – це досягнення пружності, особливої вагомості поєднання між собою інтервалів. Він писав: «Усі великі співаки відчували в своєму голосі тон і його відношення до інших тонів їх голосового руху. Це просте явище завжди залишається поза увагою, а в ньому міститься справжній ключ до розуміння всього в музиці» [Там само, 227].

Таким чином, для досягнення виразного інтонування необхідно, перш за все, володіти законами природного музичного фразування. Типова фраза нагадує хвилю, яка мов би накатується на берег і знову відкатується назад. При цьому дуже важливо визначити місце знаходження тієї інтонаційної точки, до якої спрямовується мелодична хвиля. Наприклад, кульмінація зазвичай знаходиться у другій половині мелодії, у третій чверті її загальної протяжності. (У восьми тактовій побудові кульмінація часто зустрічається поблизу сильної долі шостого такту). Таке розташування кульмінації сприяє природному сполученню рівноваги мелодичної хвилі з її динамічністю.

Під час подібного інтонування кожна фраза набуває чіткої структурної послідовності, динамічної рельєфності, стрункості логічного розвитку. Однак важливо не тільки навчитися виконувати мелодійну фразу на одному диханні. Необхідно ще вміти, крім об'єднання декількох фраз в одну побудову крупного масштабу, також роз'єднувати ту або іншу фразу на окремі мотиви, зберігаючи при цьому їх єдність. При об'єднанні фраз, тяжіння окремих інтонаційних точок повинно підкорятися тяжінню однієї, найбільш значимої кульмінації всередині періоду або розділу. За таким фразуванням динамічні спади малих побудов підкоряються безперервному, наскрізному руху, в якому «розчиняються» межі окремих «хвиль».

Важливо також вміти передавати інтонаційний смисл тих або інших «слів» у окремій фразі. При цьому можлива значна гнучкість і різноманітність інтонаційного рисунка, обумовленого характером фрази. Подібні інтонаційні варіанти надають виконанню свіжість, збагачують його тонкими відтінками.

Під час інтонування фрази піаніст має враховувати особливості людського голосу. Так, видобування високих звуків вимагає, як правило, більшого напруження голосових зв'язок, що призводить до зростання напруги. Протилежний рух, відповідно, сприймається як заспокоєння, динамічний спад. Технологічно для піаніста не має значення величина інтервалу, який він виконує. Однак необхідно формувати відчуття «вокальності», подолання певної відстані в інтервалі або «мускульної напруги» інтервалів для виразного інтонування на фортепіано. [там само, 228]. Зазначені відчуття формуються у реальній музичній діяльності за допомогою виразного інтонування та участю особистісних якостей музиканта – емоційно-естетичного переживання, мислення, внутрішнього слуху та моторики. Відтак до основних умінь учня молодших класів належать: виявлення в творі музичних інтонацій; визначення в цих інтонаціях кульмінаційних точок; об'єднання інтонацій у музичні фрази, речення, періоди.

В основі динамічного компонента звукообразних уявлень лежать взаємовідношення між консонансами і дисонансами. У музиці, побудованої на 108відповідній основі, дисонанс стає імпульсом для становлення художньої думки, він драматизує розвиток музичної тканини. Консонанс виявляється більш статичним, він відновлює порушений спокій. Найважливішим засобом, який допомагає відтінити співвідношення між чергуванням консонансів і дисонансів є мікродинаміка. Залежно від того, на які ступені ладу припадають мелодичні звуки, їх емоційна напруга буде різною. Виразність інтонування багато в чому залежить від того, наскільки підкреслені виконавцем динамічні утримання, підйоми, альтеровані тони та інші інтонаційні елементи музичної мови.

На переконання музикантів, для виконавця надзвичайно важливим є уміння відрізняти гучність звучання, його безпосередню динамічну силу від внутрішньої напруги – ступеня емоційної насиченості, яка може бути представлена як засобами фортіссімо, так і піаніссімо. Адже поруч з динамічними могутніми кульмінаціями, в музиці існують тихі кульмінації, які передбачають досить низький рівень гучності при високій емоційній напрузі. Фортепіано здатне утворювати величезний динамічний діапазон від ніжного піаніссімо до величного фортіссімо. Мікродинаміка дозволяє робити нюанси у межах того чи іншого динамічного відтінку і є одним із тих засобів, які сприяють «осмисленому відтворенню» музики, не порушуючи при цьому меж вказаного у нотному тексті динамічного визначення.

Розглядаючи питання виразного інтонування мелодії на фортепіано, необхідно підкреслити, що воно полягає не тільки в одухотвореному відтворенні мелодичної лінії, а й в осмисленому «висвітленні» найбільш яскравих співзвуч, акордів, гармонічних комплексів. Осмисленість музичного прочитання твору багато в чому залежить від того, наскільки учень зможе тонко виявити своєрідність того або іншого гармонійного наповнення за допомогою мікродинаміки, агогічних нюансів, штрихів та інших засобів.

Зазвичай увага учнів часто зосереджується виключно на мелодійній лінії, яка найчастіше представлена в партії правої руки. В той же час краса гармоній, поліфонічних ліній, підголосків, викладених у партії лівої руки, залишається поза увагою його слухового контролю. Гра такого учня нагадує звучання аматорського оркестру, в якому виразність мелодичних голосів, наприклад, в струнній групі, не підкріплюється високою виразністю в інших тембрових групах, а елементи фактури звучать в'яло і тьмяно. За влучним зауваженням А. Ямпольського, «ніщо так не прикрашає гру музиканта, як співучий, осмислений та змістовний тон – один з найяскравіших засобів передачі образів, почуттів і настроїв, вираження теплоти, глибини і змістовності виконання» [21, 22]. Тому учню важливо навчитися слідкувати не тільки за виразним інтонування мелодійної лінії, а й інших елементів фактури , які органічно взаємодіють між собою. Саме в сукупності застосування елементів мікродинаміки утворюються звукообразні уявлення, як виявлення музичного смислу твору.

До основних умінь застосування мікродинаміки належить: виявляти співвідношення між консонансовим і дисонансовим звучанням; відрізняти гучність звучання від внутрішньої напруги, тобто емоційним насиченням мелодії; слідкувати за виразним відтворенням усіх елементів музичної фактури.

Наступним компонентом формування звукообразних уявлень є артикуляційний. Під артикуляцією у музично-педагогічній літературі розуміють систему мисленнєво-рухових звукотворчих операцій музиканта-виконавця, спрямованих на виявлення смислових можливостей і значень мовної одиниці музичного синтаксису. Під вимовлянням мається на увазі звукова організація музично-виконавської мови, яка об'єктивує синтаксичний, інтонаційно-образний і жанровий зміст виразних засобів музичної мови.

З методичної літератури відомо, що якість звучання – носія певної образності – обумовлюється, зокрема, різними видами атаки, розвитку і

завершенням різних тонів, різноманіттям форм їх поєднання. Звукова атака, як перший імпульс, який дає уяву про характер звучання, розкриває перед виконавцем безмежні можливості для створення найточніших світлотіней художнього образу. Так, наприклад, Г. Нейгауз визначав межі виразного діапазону атаки таким чином: «ще не звук» та «вже не звук». [22, 72].

На фортепіано, тільки за рахунок різних видів атаки можна створити невичерпну палітру фарб, спрямованих на виявлення емоційного змісту музичного твору. Кантилена передбачає «спів» на інструменті, що досягається за допомогою м'якої атаки звуків, рівного їх проведення та зв'язаного поєднання. Часто цей прийом залишається єдиним художньо виправданим та необхідним способом їх проголошення. Але розповсюджувати його завжди на кантилену навряд є доцільним. Це зумовлено тим, що співуча музика може бути різною за своїм образно-емоційним устроєм, тому не повинна 110відтворюватися однаковим артикуляційним прийомом. У тих випадках, коли музика в своїй основі має акцентне звучання, необхідно застосовувати роздільну артикуляцію у поєднанні з різними видами підкресленої атаки.

Значення артикуляції як важливого інтонаційного засобу полягає у виявленні за її допомогою опорних і не опорних долях такту. В музиці моторного характеру, де є багато стрімких пасажів, не має можливості сформувати кожний звук, але згідно психології музичного сприйняття, слух контролює не всі звуки, а тільки опорні,смислові. За спостереженням Є. Назайкінського, «на опорних долях часу інтонаційні засоби, що знаходяться у розпорядженні виконавця (висота звуку, динаміка, агогіка, тембр, артикуляція), найбільше організовані. Інтонаційні недоречності на опорних звуках більше помітні, тоді як легких, другорядних звуків не чути зовсім» [23, 224].

Важливим засобом інтонування є співставлення зв'язаної та роздільної артикуляції. Так, наприклад, контрастність мотивів, викладених більш крупними або мілкими довжинами, передбачає найчастіше зв'язне

відтворення малих довжин і роздільне – більш великих. Висвітленню закономірностей артикуляційних прийомів була присвячена книга органіста і педагога Й. Браудо. [15, 355]. До основних умінь, зв'язаних з прийомами артикуляції, відносимо виявлення опорних і не опорних долей такту; вміння знаходити необхідні артикуляційні прийоми, що відповідають образному смислу твору; співставлення у музичному творі зв'язаної і роздільної артикуляції.

Наступним компонентом формування звукообразних уявлень є темпо-метро-ритмічний. Поєднання цих понять в одному блоку зумовлено тим, що музика за своєю природою є мистецтвом, яке протікає у певному проміжку часу. Основою розгортання музичного твору стає його пульсація, тобто метр – це система закономірного чергування опорних і не опорних долів такту. Разом з тим, будь-який рух, зокрема й музичний, має певну швидкість, а метро-ритміка виражається певним темпом виконання. Отже, ці елементи інтонування тісно взаємозв'язані, а сама організація музичного виконавства стає синтезом темпу і метро – ритму.

Музика моторного характеру має чітке метро-ритмічне начало, яке стає першочерговим фактором. Саме для такої музики найбільше підходять слова німецького диригента і педагога Г. фон Бюлова: «Біблія музиканта починається словами «Спочатку був ритм». Натомість у ліричних, кантиленних творах метро-ритмічна організація буде іншою. Їх інтонаційна природа безпосередньо зв'язана зі співочим диханням, його інтенсивністю.

Б. Асаф'єв неодноразово підкреслював, що музичні твори, залежно від того, зв'язані вони із спокійним станом людини, чи з її активним рухом, мають різну інтонаційну природу. Подібно до того, як індивідуально б'ється пульс у кожної людини, він прискорюється або уповільнюється у відповідності до його емоційного стану, так само різноманітним є прояв виконавцем свого почуття в музиці. Саме цей зв'язок з емоційним станом виконавця, який виражається в його проекції на образи зовнішнього світу,

найбільш яскраво передається в процесі інтонування. Композитор, як правило, у вираженні свого ліричного почуття значною мірою розраховує на інтуїцію виконавця. При цьому необхідно відзначити, що важливим фактором, який визначає той чи інший ступінь темпової та метро-ритмічної свободи інтонування лірики, є стиль композитора та епохи, в яку була створена музика. Так, музика епохи бароко, віденських класиків має більш стійку темпову і метро –ритмічну основу, ніж музика композиторів-романтиків.

Однак не слід вважати, що виконавець може виражати ліричну п'єсу зовсім довільно. Будь-яка свобода інтонування, зокрема у відтворенні темпу і метро-ритму, перш за все повинна виходити з поваги до авторського задуму, намагатися найповніше досягти виконавського вираження. У цьому зв'язку Г. Нейгауз неодноразово зауважував, що неможливо зміщувати акценти від музики композитора на самозакоханість виконавця, оскільки достовірна передача нотного тексту повинна бути основною метою виконавського процесу.

Музика, виражаючи ліричні почуття, навіть при точному дотриманні метро-ритмічного пульсу, буде «коливатися». Необхідно враховувати, що живе дихання ритму ніколи не співпадає з точною графічною схемою нотного тексту. Кожний виконавець перетворює ритм згідно свого почуття. Лише тоді його гра стає процесом інтонування музики, а не механічного відтворення нотних знаків. Але при цьому необхідно пам'ятати, що кожне відхилення темпу і метро-ритму в наступному епізоді повинно урівноважуватися протилежним: розширення компенсується стисненням, а після стиснення знову наступає розширення. Темпове уповільнення компенсується наступним прискоренням, і навпаки.

У процесі інтонування важливо відчувати важливу роль пауз. Вони мають сприйматися учнем-виконавцем, а потім і слухачем, саме як рух музики, а неї зупинка. Паузи завжди рівноцінні звукам, оскільки підкоряються такому ж метро-ритмічному протіканню інтонаційного процесу. При цьому

необхідно формувати у юного піаніста уміння дослуховувати паузи не тільки між окремими фразами, а й різними розділами твору: недотримання пауз призводить до того, що окремі фрази або розділи мов би «наскакують» один на одного, створюючи уявлення недомовленості. В той же час надто великі паузи порушують природну безперервність виконання, а музика втрачає свою цілісність, логіку загального розвитку.

Мистецтво інтонування значною мірою полягає в органічному сполучені різних факторів: поєднання гнучкості ритму з метричною строгістю, імпровізаційності виконавського висловлювання з чіткою пульсацією метру, загальної дисципліни у вираженні почуття – із гнучкими темповими змінами. Лише у такому випадку темпові та метро-ритмічні відхилення виконавця будуть переконливими , незважаючи на їх індивідуальну своєрідність.

Останній компонент формування звукообразних уявлень молодших школярів зв'язаний з процесом формоутворення музичного твору. У навчальному процесі деякі педагоги розуміють «форму» як щось застигле, тобто те, що не має відношення до драматургії. Однак, драматургію твору і його форму необхідно розглядати як взаємозв'язані сторони одного явища. Тому працюючи з учнями слід пам'ятати, що форма твору проявляється у двох аспектах:

- як часовий процес, тобто послідовність мотивів, фраз, речень, розділів тощо, які змінюють один одного;
- як структурне ціле, коли увесь твір усвідомлюється як цілісна завершена композиція.

Форма, як процес, відображує розгортання музичної думки, а розвиток образного змісту відбивається у драматургії твору. Тому питання форми виконавцю потрібно вирішувати у поєднанні з виявленням загальних закономірностей драматургії.

Почуття форми проявляється, перш за все, у здатності виконавця створити цілісну, стрункy композицію, котра найбільш повно відповідає образно-емоційному змісту твору. Будь-який музичний твір зароджується тоді, коли в ньому створюється «зчеплення» окремих епізодів у безперервну лінію, що створює відчуття безперервності творчого процесу.

Виявлення учнем – виконавцем форми твору та його драматургії визначається тим, наскільки він уміє будь-який звуковий відрізок співвіднести з попереднім і наступним розвитком матеріалу. Тому важливо формувати в учня не тільки відчуття органічного взаємозв'язку окремих інтонацій, а й вибудовувати логіку їх сполучення в цілісній композиції.

Виконавське мистецтво полягає не тільки в досягненні технічної майстерності, воно стає мистецтвом тільки тоді, коли максимально повно відтворюється смисловий зміст твору, багаторазово відбитий творчим сприйманням виконавця. Досягнути цього можливо тільки тоді, коли до спектру музичної виразності включаються усі компоненти звукообразних уявлень. Педагог, навчаючи умінням звуковидобування, сприяє розвитку творчого мислення учня. Воно стає імпульсом для подальших самостійних пошуків в цьому напрямку з метою більш тонкого розкриття змісту і задуму композитора, проявів свого творчого відчуття і формування емоційного відгуку та співпереживання слухача, що й створює в цілому єдиний творчий процес.

Формування звукообразних уявлень за представленими компонентами відбувається протягом трьох етапів, кожен з яких має свою мету та завдання. Перший, **особистісно-рефлексивний етап** охоплює учнів першого року навчання і спрямовується на збагачення їх музичних уявлень, вміння слухати музику і переживати її, тобто прищеплює учням елементарні навички сприймання музики. На цьому етапі учні мають усвідомити поставлене завдання і способи якого виконання, прагнути до з'ясування всіх деталей гри. Це вимагає від них особливої уваги і сил. Пояснення педагога допомагає

учням виправляти помилки, зрозуміти взаємозв'язок всіх рухів, з яких складається той чи інший ігровий прийом.

У той же час нотний запис ще сприймається учнями у вигляді контуру, уявлення мелодії не пов'язуються з рухом, а нотний запис і рухи не зливається воєдино. Під впливом систематичних вправ усі складові компоненти звукообразних уявлень поступово удосконалюються, гра стає лагіднішою, дії чіткішими. Всі виконавські елементи об'єднуються у моторний комплекс, який протікає більш економно і легко.

На другому – **виконавсько-розвивальному етапі** – музичний образ та ігрові прийоми ще позбавлені чіткості і потрібної якості. Учню доводиться напружувати свідомість, переключати увагу з ігрових рухів на нотний текст або на внутрішній слуховий образ. Поступово, в процесі вдосконалення гри відбувається зміна співвідношення аналізаторів, яка виявляється, зокрема в тому, що роль зорових відчуттів зменшується, а рухових – збільшується. Цілком очевидним стає і перехід подразнення від зорових елементів до кінестатичних.

Злиття всіх елементів (зорового, слухового і рухового) настає не відразу. Для цього потрібно застосовувати спеціальні вправи і тренінги. Завдяки їм зростає роль звукообразних уявлень: включення виражальних елементів рухів (акцентів, підсилень або послаблень) в загальну структуру звуковидобування, робить виконання твору більш органічним, досконалим і разом з тим полегшує учневі контроль за всім ходом виконавської дії.

Саме на третьому – **діяльнісно-перетворювальному** етапі вдосконалення гри на музичному інструменті відбувається остаточне злиття усіх компонентів (мелодичного, динамічного, артикуляційного, метро-ритмічного, формоутворювального) у цілісний ігровий процес. Свідомість учня вже менше втручається у виконання рухів, які протікають легко, невимушено, ніби самі по собі [24].

Автоматизованість, вдосконалення слухових та ігрових навичок сприяють під час гри зміцненню, стабілізації та «стандартизації» певних

прийомів, що застерігає учнів від «збивання», якщо змінюються умови користування ними. Звичайно, складні координаційні структури виконавського процесі утворюються лише після тривалих цілеспрямованих повторів. Таким чином, маючи виражену специфіку, три етапи виконавського втілення музики характеризується процесуальністю та послідовністю. Особливості формування умінь і навичок на кожному етапі відображені на таблиці 2..1.

Таблиця 2.1

Перший етап	Другий етап	Третій етап
1. сприйняття авторського тексту; 2. емоційна реакція на характер музичного твору; 3. З'ясування всіх деталей виконання; 4. Усунення існуючих помилок	1.Формування виконавських дій, умінь і навичок; 2. конкретизація семантики музичної мови, перетворення її у реальне звучання; 3. залучення до роботи музичних уявлень	1.злиття зоро-слухо-моторних уявлень у створенні музичних образів; 2. реалізація набутих умінь та навичок у загальному процесі виконання; 3.коригування звучання та виконавських рухів

У контексті нашої проблеми варто відмітити, що процес навчання молодших школярів у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах може стати цікавим і успішним, приносити учню задоволення за умов активного використання інноваційних методів навчання. При цьому зазначимо, що формування звукообразних уявлень вимагає застосування активних, динамічних методів. У педагогічній літературі традиційно методом навчання вважається спосіб або шлях, за допомогою якого учні під керівництвом педагога отримують знання, набувають вміння і навички, формують позитивні риси, певний світогляд і переконання.

Музична педагогіка в галузі інструментального навчання застосовує багато різноманітних методів. Так, широкої популярності набув метод

формування музично-слухових уявлень, який запропонували Г.Артоболевська, Г.Нейгауз, Б. Міліч, Г. Ципін. Цей метод спрямовується на розвиток різних музичних здібностей учнів, зокрема, таких як музичний лад, метро-ритмічна організація звуків, темброва забарвленість звучання тощо.

Не втратив свого значення дотепер запропонований Б. Асаф'євим метод імпровізації, який застосовується для розробки різних варіантів вирішення художнього задуму або пошуку відповідної динаміки. Дидактичну спрямованість має пояснювально-ілюстративний метод, запропонований В. Макаровим. Він поглиблює музично-теоретичне забезпечення учнів необхідними поняттями і знаннями в галузі музично-виконавської діяльності. В його основі лежить надання учню певного еталону виконання, до якого він може досягнути.

Більш локальне значення мають: метод активізації творчої діяльності у процесі фортепіанного навчання, спрямований на розвиток мислення, пам'яті, пізнавальної самостійності учнів (А. Каузова, Н. Любомудрова, Лю Цинган, Ю. Некрасов, А. Щапов);. Методи емоційно-вольової саморегуляції (Г. Коган, К. Мартінсон, В. Петрушин); ескізного знайомства з музичним твором (О. Алексєєв, Г. Ципін); метод творчих завдань (Н. Ветлугіна, О. Мелік-Пашаєв), які дозволяють усвідомити контури звукової тканини, ознайомити учнів з формою і структурою музичного твору, націлюють на активізацію самостійних дій, сприяють концентрації вольових зусиль та їх музично-виконавської стабільності.

У роботі для розвитку мелодійного і звуковисотного слуху ефективним є метод, запропонований Г. Нейгаузом. Його суть полягає у чергуванні під час розучування фортепіанного твору фраз, які виконуються вокально, з фразами, які звучать на інструменті. Мелодійний слух учнів фортепіанного класу помітно поліпшується у ході виконання кантиленної музики різних жанрів, а також в процесі інтерпретації різнохарактерних за своєю тематикою п'єс. У педагогічній практиці використовуються такі прийоми:

- програвання на інструменті мелодії п’єси окремо віл партії супроводу;
- підкреслено виразне інтонування одноголосної тематичної послідовності;
- відтворення мелодії на тлі полегшеного за фактурою, реконструйованого у вигляді гармонійної схеми акомпанементу;
- виконання на фортепіано окремої партії акомпанементу (звукової основи) з одночасним приспівуванням мелодії вголос або «про себе»;.
- опукле, рельєфне, укрупнене за звуком програвання мелодійного малюнка, а також його «підтекстовка» з полегшеним за динамікою акомпанементом;
- деталізована робота над формуванням музичного твору, ретельне звукове відпрацювання кожної музичної фрази.

Усі вищезазначені методи і прийоми в різних варіантах можна застосовувати на виділених нами етапах музичного навчання. Їх використання обумовлюється індивідуальною формою навчання, яка традиційно використовується у позашкільних спеціалізованих музичних закладах, а поєднання забезпечує музичне сприйняття, розвиток слухо-моторних уявлень, сприяє засвоєнню необхідних умінь і навичок в галузі звуковидобування.

Разом з тим, підтримуючи думку цих педагогів стосовно доцільності використання запропонованих методів на початковому етапі музичного навчання у різних видах виконавської діяльності, вважаємо за доцільне в контексті нашого дослідження додати ще методи тембрового забарвлення, тембрового наведення та темброво-слухового контролю, які сприятимуть розвитку ціннісних орієнтацій в галузі формування звукообразних уявлень.

Звернення до цих методів зумовлюється тим, що тембр є провідною субстанцією музичного мистецтва взагалі і основним елементом фортепіанної музики зокрема. Тому їх застосування вже на початку музичного навчання і виховання молодших школярів повинно стояти на першому плані.

У навчанні гри на фортепіано усвідомлення тембру є складнішим, ніж на інших інструментах, тому що фортепіано – це інструмент, на якому видобування звуку відбувається не безпосередньо, а за допомогою складного механізму 119демферів. Відразу після свого зародження звук замирає, і не має ніякого способу його продовжити або змінити. Історичний розвиток фортепіанного звуку з огляду на його силу, барвистість і тривалість відбувався в міру вдосконалення будови самого інструменту та виникнення нових музичних творів, які вимагали щоразу більшої «співучості» звуку, його тембральної забарвленості.

Видатні педагоги завжди відзначали важливість розвитку у фортепіанному навчанні тембрового слуху, який має надзвичайне значення для інтерпретації музичних творів. Вони звертали увагу на те, що ефективним способом його розвитку може бути слово педагога, тобто вербальна характеристика тембру, його кольору і колориту. Як відомо, темброві градації не піддаються точному кількісному вимірюванню. Якщо звукова динаміка дозволяє оперувати конкретними ознаками (голосно, тихо), то музичний тембр можна лише описати або проілюструвати на музичному інструменті.

Б. Теплов виділив три основних групи ознак, які найчастіше використовуються для характеристики тембрів:

1. *світлові характеристики*: світлий, темний, блискучий, матовий та 119ип.

2. *дотикові характеристики*: м’який, жорсткий, гострий, сухий та 119ип.

3. *просторово-об’ємні характеристики*: повний, пустий, широкий, масивний та 119ип.

Вчений вважав, що тембр характеризується через опис, через уподобання поза музичними явищами і поняттями [25, 423].

Відтак можемо виділити основні елементи, які в сукупності утворюють поняття «якості» відтвореного звуку. До них належать: експресія, сила звуку

(динаміка), барвистість, слухання звуку, відтворення потрібного звуку відповідними засобами (туше). Розглянемо ці елементи більш докладно.

Під експресією звука ми розуміємо його виразність, пластичність вимову та активність. На початку навчання учню досить важко це уявити, але коли постійно йому нагадувати про ці особливості звуковидобування, то експресія його звуку розвивається. Він позбавляється пасивності, «мертвості» звучання, незалежно від того, в якій динаміці подається.

Зауважимо, що експресія звуку зовсім не залежить від його гучності, так само як шепіт буває набагато змістовнішим від найголоснішого пустого крику. Отже, гучність, динаміка звуку може бути різною, в той час як його експресія має бути завжди інтенсивною.

Експресії звуку необхідно навчати не лише на п’єсах та етюдах. Її можна активізувати навіть на окремих вправах, акордах і гамах, додаючи учню для збагачення його акустичних вражень гармонійну підтримку. Навчання експресії тону надає цим вправам певного змісту, робить їх більш цікавими та привабливими для опанування. Потім ці навички автоматично переносяться й на процес виконання п’єс.

Що стосується барвистості тону, зазначимо наступне: на перший погляд здається, що для фортепіано може бути лише одна типова для даного інструменту барва, яка видобувається ударом молоточків об металеві струни. Але подібно експресії та динаміки звуку, його барва залежить головним чином від уяви, слуху, і досвіду виконавця. Вже на початковій стадії навчання учня легко ввести у світ звукових барв, пропонуючи йому розрізняти спочатку два основних типи звукових барв, які яскраво один від одного відрізняються: м’який, лагідний, приємний і твердий, різкий, раптовий. Як приклад, учню можна показати виконання гами на одну октаву спочатку різким, неприємним звуком, а після цього – м’яким, хоча й гучним. Така демонстрація переконує учня у можливості барвних контрастів і відносно легкому способі видобування різних звуків.

Ці два типи звучання не вичерпують широкої та багатої палітри звукових барв, котрі народжуються в міру того, як учень їх відшукує на різноманітному матеріалі: різноманітні туше, темпи, динамічні та агогічні коливання.

Питання барвистості звуків не можна обминути, коли мова йде про справжнє легато (його не можна виконувати різким, твердим звуком), різні види стакато (короткого, довгого, м'якого чи твердого), портаменто (завжди м'якого, крім раптових creshchendo and 121dimiduendo), гру кантилени або гру пасажів тощо. Досвід навчання молодших школярів показує, що учень, який на початку свого навчання не зустрівся з проблемою «барви звуку» , не має шансу опанувати в майбутньому всю палітру звучань, якими багата фортепіанна література.

Слухання музичних звуків тісно пов'язане з умінням учня зосереджуватися на своїй роботі. Він чує усі зіграні звуки, навіть чує їх висоту і гнучкість, але це ще не є тим, що в методичній літературі називають «слухати звуки» і цим слуханням впливати на їх якість. Зазвичай, те що учні чують – це тільки пасивне сприймання найпримітивніших акустичних вражень, без будь-якого намагання активно контролювати видобуті звуки і впливати на формування наступних звуків.

Якщо заграти учню мелодію досить голосно у середньому або низькому регістрі клавіатури, можна його переконати, що ці звуки ми починаємо відчувати тільки через якийсь час (близько однієї секунди після удару). Учень на цьому прикладі відчує специфічну властивість фортепіано, засновану на простому фізичному явищі відбивання хвиль від стін резонансової скрині.

У випадку, коли учень вже вміє вживати педаль, то цей експеримент стає ще ефективнішим. Якщо натиснути педаль тільки через секунду після удару по клавішам, тоді звук не тільки очищується, а й зміцнюється, підсилюється обертонами. В цьому полягає секрет гарної педалізації і здійснення своєрідного крещендо на вже видобутих звуках або акордах.

Ще однією якістю звуку є його відтворення відповідними артикуляційними засобами (туше). Зосередженість на уявленні якості звуку – це скоріше ментально-психологічне явище, яке є джерелом виникнення звуку, а не безпосереднім чинником його творення. Музичний звук утворюється контактом пальців з клавішами. Даний контакт, якщо він відповідає кожному типу звуків, є нічим іншим, як правильно налаштованим механізмом, який складається з плеча, передпліччя, долоні, зап'ястка і пальців, безпосередніх виконавців. Безперечним є той факт, що не можна гарно і контрольовано вибрати жодного бажаного звуку поза відповідної властивості руки, яка характеризується точним збалансуванням напруженості і свободи кисті та пальців.

Механізм, котрий видобуває звук, треба довго готувати до виконання цього складного завдання, до повної дисциплінованості цього апарату і всіх його окремих частин. Дисципліновані пальці здатні кожної хвилини видобувати такий звук, який продукує уява виконавця. Хоча організовані пальці мають доволі розвинуте інтуїтивне відчуття способу видобування бажаного звуку, все ж незалежно від цього педагогу необхідно вже на початку навчання звернути увагу учня на основні відмінності у способах добування звуків різного роду.

Ніхто не може точно сказати, яким способом треба натиснути клавішу, аби отримати бажаний відтінок звуку, але напевно кожний може сказати, що це має бути натиснення, а не удар. Натиснення тому, що палець, будучи в контакті з клавішею, може перед натисканням краще відчути і «налаштуватися» для відповідної сили, швидкості і напрямку руху. Ударний звук вибудовується тоді, коли треба зіграти короткі стакато або бравурні пасажі.

Урахування визначених положень дозволяє зробити висновок, що до методів, спрямованих на організацію звукоутворення в процесі фортепіанного навчання, необхідно віднести різноманітні тренінги. У психологічній літературі вони розглядаються як система необхідних вправ, які допомагають

формувати необхідні уміння та навички. Покажімо це на прикладі двох тренінгів.

Стосовно звукоутворення тренінг може спрямовуватися на вирішення таких завдань: 1/ сприяти формуванню звукообразної пам'яті ;

2/ розвивати творчу уяву; 3/ націлювати на координацію рухів. Його можна використовувати під час гри на слух або у процесі імпровізації.

Даний тренінг засновується на методі дискретно-висотного інтонування голосом і рукою. Сутність цього методу полягає в тому, що пальці руки здатні передавати маленькі рухи, вони є природними носіями просторової дискретності. Тому проспівувати нотний текст за принципом «нотний запис – рух руки» є простою, природною дією, яка доступна навіть маленькій дитині.

Дискретно-висотне інтонування голосом і рукою взаємозв'язані. Такий взаємозв'язок передбачає наступне: все що треба зіграти, спочатку необхідно проспівати голосом. З одного боку, це гарантує збереження музичної інформації, а з другого - спрямовує м'язову пам'ять на дискретну дію, вчить учнів знаходити необхідну аплікатуру для виразного інтонування. Проспівування допомагає відчути силу і тембр звучання мелодії, знайти необхідний рух пальців.

Подальша робота над звуковидобуванням зв'язана з усвідомлення певних аплікатурних формул. По відношенню до інших питань техніки, питання аплікатури на початковому етапі навчання стають надзвичайно важливими. Тобто виконання завдань спочатку здійснюється з опорою на будь-яку поверхню (наприклад – стіл), або на основі внутрішніх слухових уявлень.

У даному випадку підготовка до виконання відбувається і подумки, і м'язовими рухами. Відтак мелодія набуває досконалого звучання подумки перед тим, як вона зазвучить на фортепіано. Під час гри вчитель пояснює

співвідношення нот-ступенів і пальців за принципом «вліво-вправо». Розвиток координації нота-палець значно допомагає знайти необхідний звук для відтворення художнього задуму.

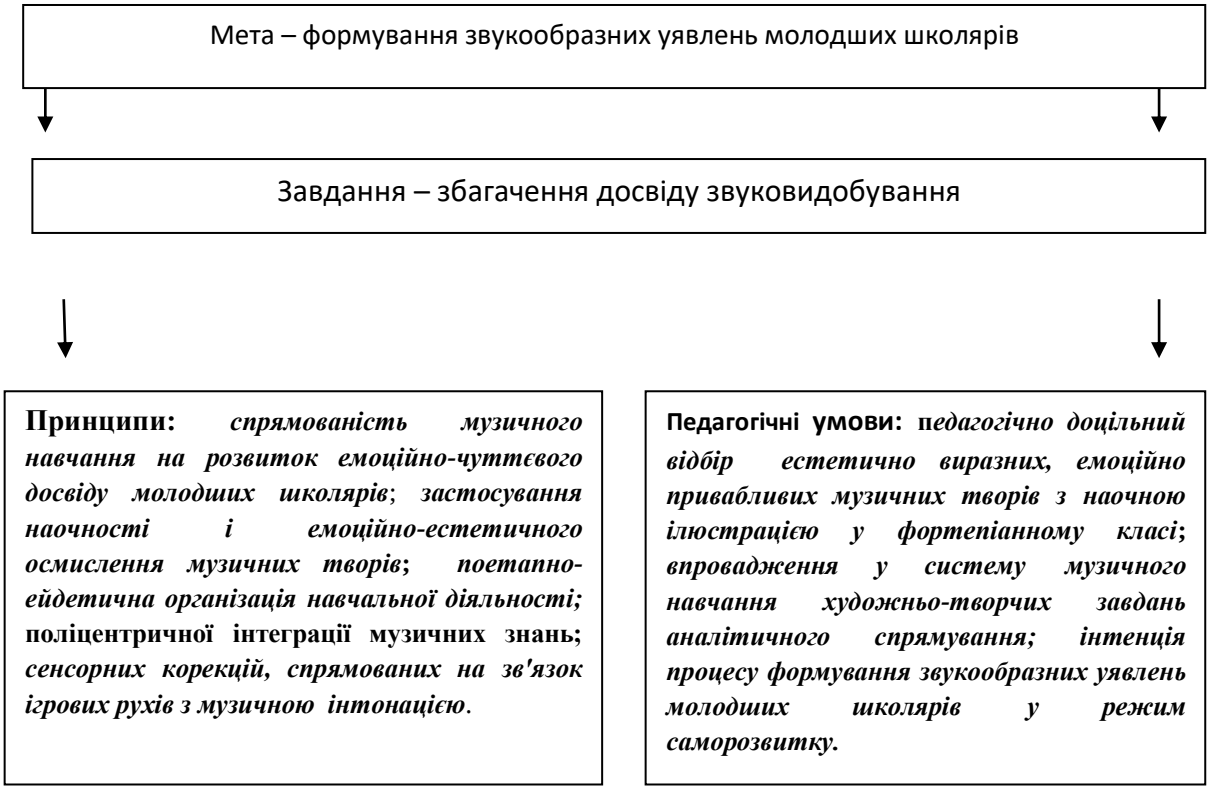
Другий тренінг на початковому етапі навчання важливо спрямувати на формування навичок гри по слуху. Така діяльність цілеспрямовано розвисає слухові уявлення, які мусять перерости в слухо-моторні уявлення, котрі, в свою чергу, перетворюються в міцні слухо-моторні зв'язки. Процес гри по слуху має таку структуру: слуховий образ – моторика – звучання. Формування відповідних навичок та міцних рефлекторних зв'язків між внутрішнім чуттям звуків та рухами, що відповідають конкретному звуковому образу.

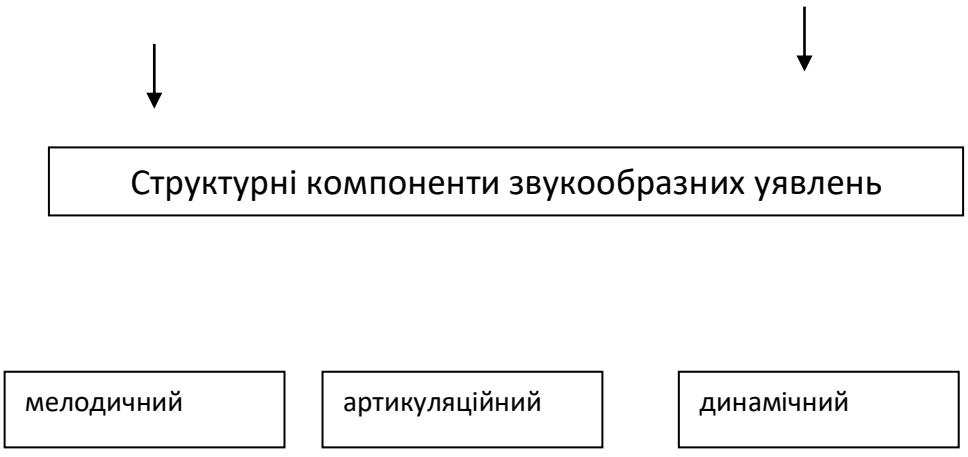
Якщо під звукообразними уявленнями ми розуміємо можливість відтворення звукового образу на клавіатурі, то під слухо-моторними зв'язками – надійну гарантію адекватного відтворення музики, яка почута внутрішнім слухом або існує у вигляді нотного тексту. Розвиток такого уміння вирішує також проблему читання нот з листа і транспонування нотного тексту.

Застосування запропонованих тренінгів у ігровій формі дозволяє за короткий час сформувати у молодших школярів необхідні вміння, аби вони отримали необхідний досвід у галузі звуковидобування на фортепіано. Отже, розроблені у другому розділі теоретичні положення стосовно формування звукообразних уявлень молодших школярів можна представити у вигляді організаційно-методичної моделі, яка включає мету, завдання, принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, етапи, форми та методи. Наочно ця модель представлена на рис. 2.5.

У процесі розробки представленої організаційно-методичної моделі ми спиралися на такі концептуальні положення педагогіки мистецтва:

- застосування аксіологічного підходу в музично-педагогічній освіті (Г. Гадамер, В. Гинецинский, О. Отич, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Щолокова, Цян Боань, Чжоу Кай та 124ип.);


Мета – формування звукообразних уявлень молодших школярів
Завдання – збагачення досвіду звуковидобування
Принципи: спрямованість музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів; застосування наочності і емоційно-естетичного осмислення музичних творів; поетапно-ейдетична організація навчальної діяльності; поліцентричної інтеграції музичних знань; сенсорних корекцій, спрямованих на зв'язок ігрових рухів з музичною інтонацією.
Педагогічні умови: педагогічно доцільний відбір естетично виразних, емоційно привабливих музичних творів з наочною ілюстрацією у фортепіанному класі; впровадження у систему музичного навчання художньо-творчих завдань аналітичного спрямування; інтенція процесу формування звукообразних уявлень молодших школярів у режим саморозвитку.


Структурні компоненти звукообразних уявлень
мелодичний
артикуляційний
динамічний

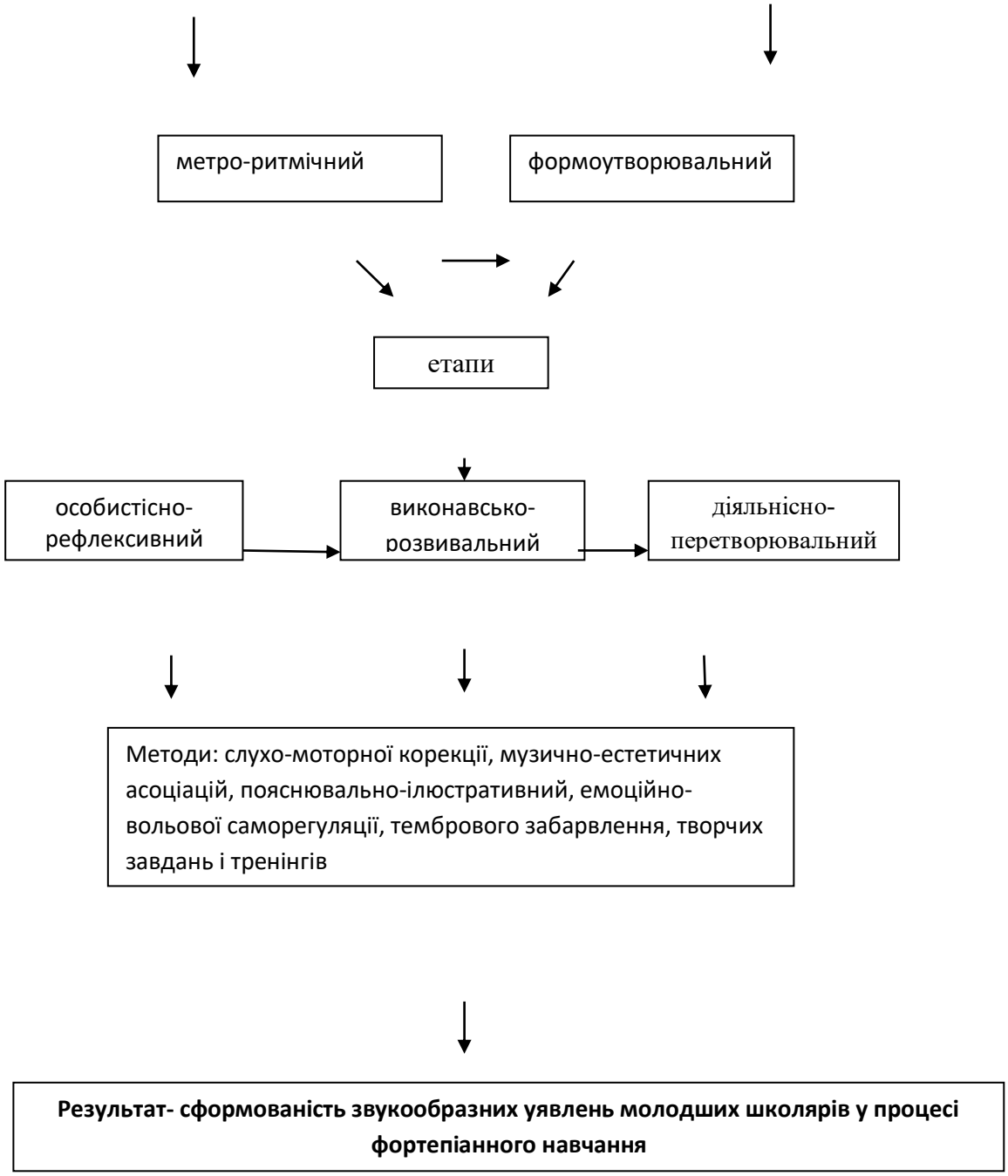


Рис. 2.5. Організаційно-методична модель формування звукообразних уявлень молодших школярів

індивідуальні засади розвитку особистості в музичній психології та педагогіці (О. Костюк, В. Медушевский, Е. Назайкінський, В. Петрушин, В. Рибалка, В. Семиченко, О. Торопова, П. Якобсон);

- гармонійний розвиток комплексу музично-виконавських здібностей, в основу якого покладено цілісне формування звукообразних уявлень (Б. Асафьєв, Г. Артоболевська, И. Браудо**,** Бянь Мэн. Бянь Ся, Ф. Валєєва**);**
- цілеспрямоване формування творчих якостей у різних видах музичної діяльності (В. Алпатов, А. Астапов, Л. Баренбойм, Н. Бергер, К. С. Савшинский, К. Мартінсен, Є. Тимакін, Г. Прокофьєв, Г. Ципін, А.Хуторськой);
- формування емоційно-ціннісного ставлення до музики **(**Е. Абдуллін, Д. Кабалевский, Д.. Кирнарская, Н. Киященко, К. Тарасова).
- створення сприятливих умов для формування звукообразних уявлень молодших школярів та естетичного сприйняття музичних творів (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, І. Браудо, Дін Юнь, Н. Гузій, Н. Згурська, А. Каузова, Лі Дзюнь, Лін Чженьган, С. Ліпська, Лу Цзя, М. Матковська, О. Палаженко, І. Рябов, Г. Ципін, Чжан Іфу, Шугуан,О.Шульпяков, О.Щолокова та 127ип.).
- методичні праці щодо оптимізації роботи з учнями над проблемою звуковидобування у позашкільних спеціалізованих музичних закладах (Л. Баренбойм, Г. Гінзбург, А. Каузова, С. Ліпська, М. Макаров, Б. Міліч, М. Матковська, Ю. Некрасов, О. Палаженко, І. Стотика, Т. Турчин, Г. Ципін, В. Шульгіна, О. Щолокова, Т. Юдовіна-Гальперіна).

Висновки до розділу 2

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

2. Визначено загальні педагогічні принципи, на які доцільно спиратися у навчальному процесі спеціалізованих навчальних закладів, (*принцип спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів*; *принцип наочності і емоційно-естетичного осмислення музичних творів*; п*ринцип поетапно-ейдетичної організації навчальної діяльності; принцип поліцентричної інтеграції музичних знань*; *принцип сенсорних корекцій, спрямованих на зв'язок ігрових рухів з музичною інтонацією*).

Так, принцип спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів визначає організацію музичних знань і характеризує ступінь активної дії учнів у навчально-виховному середовищі, адже музика має величезний потенціал у формуванні позитивних емоцій, які для учнів представляють певну цінність.

Дотримання принципу наочності і емоційно-естетичного осмислення музичних творів сприяє свідомому, активному сприйманню, осмисленню і засвоєнню матеріалу, впливає на розвиток спостережливості, формує певний

соціальний досвід та удосконалює сенсорні можливості школярів. Застосування цього принципу означає визнання естетичної цінності музичного звуку, розвиток здатності молодших школярів до їх естетичного сприйняття, а також формування естетичного смаку та високих естетичних ідеалів. В його межах учні займаються за методикою, яка сприяє розвитку естетичного сприйняття і досягають значних результатів у музично-творчий діяльності. З огляду на це сучасна музична освіта має стимулювати учнів до збагачення власного духовного світу.

Опора на принцип поліцентричної інтеграції музичних знань дозволяє поєднувати інформацію з різних навчальних предметів і форм музичної діяльності учнів, узгодити зміст і різноманітні форми навчання, досягти наступності, систематичності та більш ефективного методичного забезпечення. При цьому інтеграція у процесі фортепіанного навчання молодших школярів сприяє взаємопроникненню знань з мисленням та інтуїцією.

Застосування принципу сенсорних корекцій передбачає зв'язок ігрових рухів з музичною інтонацією. Оскільки музично-виконавський процес має два важливих компоненти – слуховий і руховий, які розвиваються на основі слухо-клавіатурних зв'язків, то нотний запис мелодії має викликати у виконавця відповідні збудження в слуховій ділянці кори головного мозку, в якій утворюється так званий «провідний рівень» – цілісна узгоджена програма виконавських дій, яка реалізується завдяки зоровому, слуховому та м'язовому контролю.

3. Визначено педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування звукообразних уявлень молодших школярів. До них належать: п*едагогічно доцільний відбір найбільш естетично виразних, емоційно привабливих музичних творів з їх наочною ілюстрацією у фортепіанному класі*; *впровадження у систему музичного навчання художньо-творчих завдань аналітичного спрямування; інтенція процесу формування звукообразних уявлень молодших школярів у режим саморозвитку.*

4. Обгрунтовано компонентну структуру звукообразних уявлень молодших школярів, яка складає єдність мелодичного, динамічного, артикуляційного, метро-ритмічного та формоутворювального компонентів З'ясовано, що мелодичний компонент в ній набуває провідного значення, оскільки мелодія завжди була і залишається основним засобом висловлювання композитора. Саме в ній концентрується образно-смисловий зміст музики. Виразне інтонування мелодії на фортепіано передбачає не стільки спосіб вилучення різних тонів, скільки спосіб їх поєднання – злиття в мотиви, фрази, речення. Таким чином, для досягнення виразного інтонування необхідно володіти законами природного музичного фразування.

5. Визначені та систематизовані методи ефективного формування звукообразних уявлень у процесі фортепіанного навчання. До них належать: метод музично-слухових корекцій, метод імпровізації, метод активізації творчої діяльності, метод емоційно-вольової саморегуляції, метод творчих завдань. Доцільним також є застосування таких прийомів як програвання на інструменті мелодії п'єси окремо віл партії супроводу, чергуванні під час розучування фортепіанного твору фраз, які виконуються вокально, з фразами, які звучать на інструменті, підкреслено виразне інтонування одноголосної тематичної послідовності. В контексті нашого дослідження перспективними виявляються методи тембрового забарвлення, тембрового наведення та темброво-слухового контролю, які сприятимуть розвитку ціннісних орієнтацій в галузі формування звукообразних уявлень. Усі вище зазначені методи і прийоми доцільно застосовувати на особистісно-рефлексивному, виконавсько-розвивальному та діяльнісно-перетворювальному етапах музичного навчання.

6. Розроблено організаційно – методичну модель, яка розкриває особливості формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання і включає мету, завдання, принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, форми і методи навчання.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Астапов А.И. Воспитание творчеством/ А.И. Астапов. – М.: Просвещение, 1986, 157

2. Куликов Г.А. Слух и движение: физиологические основы слуходвигательной координации/ Г.А. Куликов. – Л., Наука, 1989. – 200

3. Штанько Е.С. Воспитание навыков интонирования в классе 131инструментальной підготовки/Актуальные проблемы музыкальной 131педагогики:/ Сб. научных трудов. – Саратов, ИЦ «Наука», 2007 г.

4. Матковська М.В. Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання: автор. 131дис. канд. пед.. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання», К.:, 2002- 20 с.

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

6. Бирмак А. В. О художественной технике пианиста. Опыт психофизиологического анализа и методы работы/ А.В. Бирмак// «Музыка». – М.: 1973, 140 с.

7. Отич. Методологічні принципи наукового дослідження/О.М. Отич//Вісник Чернігівського державного педагогічного університету . Серія: Педагогічні науки:сбірник. – Чернігів, 2010. – 131ип..76. – С.41-43

8. Неменский Б.М. Педагогика искусства/ Б.М. Неменский.- М.: Просвещение.- 2012, 240 с.

9. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя /А.В. Хуторской.– М.: Изд-ство «Владос-Пресс», 2005. – 383 с.

10. Гончаренко С. Український педагогічний словник/С. У. Гончаренко. - К.: Либідь, 1997. – 376 с.

11. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

12. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: навчально-методичний посібник / О.Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.

13. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д.Б. Кабалевский. – М : Просвещение, 1984. – 204 с

14.. Психология музыкальной деятельности.теория и практика :Уч.пособие для студ. Муз. Факультетов высш. Пед.. учеб. Заведений/ Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и 132др.; под. ред. Г.М. Цыпина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с

15. Браудо И. Артикуляция (О произношении мелодии) /И. Браудо. – Л.: Музыка, 1973.- 98 с.

16. Каузова А. Г., Николаева А.И. Теория и методика обучения игре на фортепіано/ А.Г. Каузова, А.И. Николаева. – М: Владос, 2001, 90 с.

17. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Уч. Пособие /В.И. Петрушин. – М.: Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС» , 1997.- 384 с.

18. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Исследование / Л.Баренбойм. Изд.2-е, доп./ Л.: Советский композитор, 1979. – 352 с.

19. Рояльне мистецтво: [за ред. Цзюй, Лю Ціган, Лін Чженьган] – Пекін,1967.– 67 с

20. Асафьєв Б.В. Музыкальнпя форма как процесс / [Ред. и вступ. ст. Е. Орловой].// Б.В. Асафьэв. – Л.,: Музыка, 1971. – 376 с.

21. Ямпольский А.И. К вопросу о воспитании культуры звука у скрипачей//Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики: Сб. / Сост. С. Сапожников. – М.,1968.

22. *Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога/ Г.Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.*

23. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки / Е.В. Назайкинский. - М : Музыка, 1988. – 254 с.

24. Ван Сює. Методична спрямованість формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наукових праць, вип. 42. –Київ-Вінниця, 2015. – с. 187-191.

25. Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х томах / Б.М.Теплов. – М. : Педагогика,1985. –Т1.–С.223-305.

26. Ван Сює. Принципи та педагогічні умови формування звукообразних уявлень школярів на початковому етапі фортепіанного навчання/ Ван Сює//Проблеми підготовки сучасного вчителя, вип.2. – Умань, 2015. - С.6-13.

27. Ван Сює Формування звукообразних уявлень молодших школярів на засадах аксіологічного підходу/ Наукові записки, серія:педагогічні науки, вип.155, Кропивницький, 2017 , 155-159

28. Wang Xue, Shcholokova Olga. Modern views on the problem piano tone production in the musical-pedagogical literature// Intellectual Archive. – Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). – 2016. – November/December. – Vol. 5. – No. 6. – PP. 81-90.

РОЗДІЛ ІІІ. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЗВУКООБРАЗНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

На підставі проведення констатувального етапу дослідження у розділі обґрунтовуються критерії та показники, за допомогою яких визначалися рівні сформованості звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання; також представлені результати формувального експерименту, проведеного згідно розробленої автором методики.

3.1 Педагогічна діагностика сформованості звукообразних уявлень молодших школярів

На основі теоретичних положень і висновків, викладених у попередніх розділах дослідження, була розроблена методика дослідно-експериментальної роботи з формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Вона проводилася в умовах природного перебігу навчального процесу позашкільних спеціалізованих музичних закладів відповідно до сформованої мети та завдань дослідженн і включала два послідовні етапи: констатувальний та формувальний.

Експериментальною базою стали дитячі музичні школи та школи мистецтв м. Києва (ДМШ № 8), Корсунь-Шевченка та Вінниці. Проведенню експерименту безпосередньо передувала певна аналітична робота, яка дозволила розробити методику експериментальної роботи. З метою з’ясування стану сформованості звукообразних уявлень молодших школярів протягом 2015-2017 р.р. було здійснено констатувальний експеримент, який проводився за такими напрямами:

- виявлення можливостей ефективного формування звукообразних уявлень молодших школярів спеціалізованих музичних закладів у процесі фортепіанного навчання;

- вивчення сформованості компонентів звукообразних уявлень учнів молодших класів на основі визначених та науково обґрунтованих критеріїв та діагностичних показників;

- з’ясування рівнів сформованості та методів діагностики компонентів звукообразних уявлень учнів позашкільних спеціалізованих музичних закладів.

Метою дослідно-експериментальної роботи була оцінка ефективності шляхів і засобів формування звукообразних уявлень молодших школярів, оскільки вони є важливою складовою процесу фортепіанного навчання. Крім того, наявність звукообразних уявлень стає важливим показником сформованості їх інструментально-виконавської культури.

Для виявлення можливостей та рівнів сформованості звукообразних уявлень ми враховували:

- особливості формування звукообразних уявлень на початковому етапі фортепіанного навчання;

- ступінь активності учнів у процесі фортепіанної підготовки;

- характер звукообразних уявлень учнів у відповідності з опануванням музичних творів різних жанрів;

- адекватність самооцінки та ініціативність учнів у галузі звуковидобування.

У процесі дослідницько-експериментальної роботи для діагностики досліджуваного явища було використано такі методи: опитування, тестування, педагогічні спостереження, дослідницькі бесіди, інтерв’ю, аналіз музичних виступів учнів, творчі завдання, порівняння, зіставлення, ранжування, експертні оцінки, аналіз репертуарних програм, математична обробка отриманих результатів. Названі методи дослідження використовувалися для

з’ясування існуючого стану сформованості звукообразних уявлень учнів, визначення їх можливостей стосовно урізноманітнення звуковидобування в процесі опанування музичних творів різних жанрів.

Відповідно до наукових вимог констатувальна частина дослідження була підпорядкована наступним принципам: систематичності, послідовності, варіативності, інформативності, культуровідповідності та активізації музичної діяльності учнів позашкільних спеціалізованих музичних закладів.

У констатувальному експерименті взяли участь 34 педагога та 220 учнів спеціалізованих музичних закладів України та Китаю. Загальна кількість респондентів становила 254 особи.

Констатувальному експерименту передував етап пілотажного дослідження, в ході якого було встановлено відмінності між навчальними програмами по класу фортепіано у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах Китаю та України.

Порівняльний аналіз цих програм показав, що в українських спеціалізованих навчальних закладах, згідно Типових навчальних планів, затверджених Міністерством культури України (2006 р.), головними предметами, які складають основу навчально-виховного процесу, визначені: спеціальність (музичний інструмент), сольфеджіо, українська та світова музична література, колективне музикування, предмет за вибором (ансамбль, акомпанемент, читання з листа, композиція). Кожна з цих дисциплін має свою специфічну, чітко визначену мету, предмет вивчення, логіку та структуру побудови, спрямованість на практичне застосування.

Серед цих навчальних предметів найважливішою ланкою в процесі музичного навчання учнів виступає спеціальність (музичний інструмент), в якому фокусуються та знаходять практичне застосування всі отримані знання. Під час опанування музичного інструменту учні залучаються до виконавської

діяльності, яка створює найбільші можливості для реалізації їх музичних здібностей та обумовлює активізацію творчого потенціалу, Також підкреслюється, що процес музично-виконавської підготовки не може бути стандартизованим, а має враховувати ііндивідуальні особливості учнів. При цьому було помічено, що в програмі не привертається увага педагогів до якості виконання учнями музичних творів, важливості формування їх слухової уваги і художнього смаку.

Спеціалізовані музичні заклади Китаю спираються на європейські програми навчання, які відрізняються своєю багатоаспектністю і різноманіттям. Але при цьому основна увага приділяється технічному розвитку учнів, нівелюючи їх художньо-естетичне виховання. Це стосується, перш за все, не відповідності стильовим і жанровим особливостям виконання музичних творів, не достатньої уваги до процесу інтонування. Тому китайська музична педагогіка останнім часом намагається узагальнити досягнення педагогів різних країн з урахуванням національних особливостей навчання.

Виявлення проблем, що існують у позашкільних спеціалізованих навчальних закладів обох країн в контексті нашого дослідження, спрямовувало проведення констатувального етапу за трьома напрямками.

За першим напрямком констатувальний етап дослідження спрямовувався на визначення існуючого стану сформованості звукообразних уявлень молодших школярів позашкільних спеціалізованих музичних закладів, їх проявів у різних видах інструментально-виконавської діяльності. Під час проведення констатувального експерименту враховувалося наступне:

- наявність музичних здібностей молодших школярів;
- на основі компаративістського підходу визначення характерних особливостей методичних поглядів педагогів і традицій в галузі фортепіанного навчання учнів Китаю та України.

Ці положення вимагали певних корективів у проведенні констатувального експерименту. Так, за першим положенням, незважаючи на значну кількість досліджуваних, основна увага приділялася виявленню індивідуальних особливостей кожного учня. Друге положення передбачало впровадження компаративістського підходу, оскільки експериментальна робота була розрахована на контингент учнів з України та Китаю.

Для бесід з педагогами обох країн було розроблено два опитувальних листа, які включали наступні запитання:

(Для китайських педагогів)

1. Наскільки ефективним є фортепіанне навчання учнів спеціалізованих музичних закладів у Китаї?

2. Які методики використовуються педагогами на початковому етапі навчання молодших школярів у Китаї?

3. Який репертуар для фортепіано переважно використовується в музичних школах Китаю?

4. Що, на Ваш погляд, необхідно враховувати педагогам на початковому етапі навчання учнів молодших кдасів?

5. Які форми фортепіанного навчання молодших школярів є, на Ваш погляд, найбільш ефективними?

(Для педагогів українських позашкільних спеціалізованих музичних закладів)

1. Наскільки ефективним є фортепіанне навчання молодших пеціалізованих музичних закладах?

2. Чи спостерігається різниця в якості навчання учнів різного віку?

3. Чи завжди дотримується відповідність виконавських можливостей учнів тому репертуару, який вони виконують?

4. Які, на Ваш погляд, умови забезпечують ефективність фортепіанного навчання учнів молодших класів ?

5. Наскільки самостійна діяльність учнів сприяє підвищенню якості їх фортепіанного навчання?

Аналіз отриманих відповідей показав, що понад 40% педагогів взагалі не змогли дати однозначних відповідей на запитання анкети. Переважна більшість вчителів вважають основним недоліком недостатньо розвинуті музичні здібності учнів. Це, перш за все, стосується таких їх складових як ритм, ладове і тембральне відчуття, Такі учні не виявляють розуміння процесу інтонування, особливостей побудови музичної фрази і форми музичного твору. Для них характерним також є не уважне ставлення до нотного тексту та його ритмічної організації (50%). Недостатні музично-слухові уявлення не дають змоги відчути істотні ознаки музичних звуків, що характеризують музичні твори та їх жанрові особливості. На думку педагогів, недостатньо розвинуті музичні здібності не дозволяють учням швидко вивчати музичні твори, яскраво і образно їх виконувати на завершальному етапі роботи.

Відповідаючи на друге запитання педагоги зазначили, що у них часто не вистачає часу для формування у своїх учнів звукообразних уявлень, тому що багато часу віднімає робота над нотним текстом. Також було виявлено, що деякі педагоги не знають, як розвивати в учнях звукообразні уявлення, не вважають за потрібне застосовувати порівняння та метафори, які би допомагали учням уявити характер звучання фрази і в цілому мелодичної лінії.

Таким чином, вадою занять у класі фортепіано є те, що робота над формуванням звукообразних уявлень проводиться, на жаль, епізодично, в

основному на останньому етапі роботи над твором. Недостатній рівень розвитку у деяких учнів особистісних якостей (впевненості, наполегливості), унеможливлює проявляння самостійності у даному питанні.

На думку педагогів, звукообразні уявлення це: виявлення характерних особливостей музичного твору, виявлення його стилістичних особливостей, які дозволяють охарактеризувати музичні твори певного стилю або жанру тощо.

До провідних умов формування звукообразних уявлень вчителі відносили наступні: збільшення кількості годин для занять на фортепіано, збагачення музичного досвіду учнів; застосування цілісного аналізу в процесі вивчення музичного твору; підвищення ефективності самостійної роботи учнів.

Аналіз відповідей показав, що великого значення для формування звукообразних уявлень педагоги на уроках фортепіано надають: збагаченню музичного досвіду (42%), застосуванню цілісного аналізу в процесі вивчення музичного твору (39%) та підвищенню ефективності самостійної роботи учнів (46%) педагогів. На їх думку, накопичення і ознайомлення з великою кількістю різнопланових (за жанром, фактурою, стилем та ін.) музичних творів сприятиме підвищенню якості звукообразних уявлень і відповідно позитивно впливатиме на формування культури звуковидобування та адекватне відтворення музичного твору.

Значна кількість педагогів не пов’язують ефективність формування звукообразних уявлень учнів з успішністю їх самостійної роботи (24%). Серед них були ті, хто зазначив, що деякі учні взагалі не здатні відрізняти звуки за тембральними ознаками. При цьому лише 32% педагогів постійно працюють над якістю звуковидобування і в цілому над музичним інтонуванням, намагаються прищепити учням інтерес до такої роботи під час самостійних занять. Разом з тим, значна частина педагогів (52%) вважають за доцільне

постійно працювати над цими питаннями, але не знають, яким чином використовувати різні методи під час проведення уроків.

Можна вважати негативним той факт, що тільки 28% педагогів постійно опікуються питаннями звуковидобування своїх учнів, приділяють їм постійну увагу. Така ситуація склалася як в Україні, так і в Китаї. Педагоги пояснюють це відсутністю часу для проведення відповідних завдань, необхідністю зосереджуватися на технічному розвитку учнів, незацікавленістю батьків у такому напрямку роботи у фортепіанному класі.

Проаналізувавши відповіді педагогів стосовно відповідності діючих навчальних програм з фортепіано сучасним вимогам музичної освіти, можемо зробити висновок, що лише незначна кількість педагогів (15 %) схвально ставляться до використання існуючих навчальних програм, 40 % педагогів вважають, що програми не враховують сучасних запитів школярів, тому самостійно підбирають репертуар відповідно до нахилів учнів. А от 45 % опитаних відповіли, що діючі навчальні програми взагалі не збігаються з вимогами сучасної музичної освіти, що, в свою чергу, гальмує музично-естетичний розвиток учнів позашкільних спеціалізованих закладів.

Під час вибору репертуару для учнів педагоги (45 %) в основному керуються їх музичними уподобаннями, але при цьому зосереджують свою увагу на технічному розвиткові учнів. Частина педагогів (34 %), звертає увагу на те, що сучасні композитори пишуть мало творів для учнів з початковою музичною освітою, тому часто добирають вже апробований репертуар згідно з програмними вимогами. 21 % педагогів обирають твори, які знаходять у бібліотеці або в інтернеті.

Викладачам також було запропоновано відповісти на запитання щодо роботи з учнями над новим музичним твором. Виявилося, що 42 % педагогів прагнуть, аби учень правильно розібрав нотний текст, а потім цілісно охопив увесь музичний твір. При цьому вони використовують різні художньо-образні

асоціації та обмірковують з учнями образний зміст кожного конкретного твору. 43 % респондентів визнали, що вимушені розбирати з учнем кожний такт нотного тексту, оскільки учні не взмозі правильно його прочитати. Потім зосереджують увагу учнів на технічні та виконавські особливості твору, але для цього вже залишається мало часу, що призводить до неусвідомленого накопичення виконавських навичок. Відповідно учні не усвідомлюють значення усіх виразних засобів для відтворення образного смислу музичного твору. Зокрема 54% вчителів відзначили, що поступово у більшості учнів спеціалізованих навчальних закладів згасає інтерес до навчання. Вони пояснюють це тим, що з кожним роком в учнів залишається все менше часу для власних потреб, а музична школа не створює умов для само вираження учнів.

Наступне запитання анкети було спрямоване на виявлення засобів підвищення ефективності процесу фортепіанної підготовки учнів молодших класів. На думку 26 % респондентів, необхідно більше залучати учнів до різних концертів, ширше впроваджувати ансамблеві форми музичного навчання, залучати учнів до цілісного аналізу творів різних жанрів і стилів.

Педагоги також наголошують на наявності багатьох проблем, які гальмують художньо-естетичний та музично-виконавський розвиток учнів. Зокрема вони відзначають негативний вплив естрадної музики низького рівня, який постійно звучить у навколишньому середовищі, появу нових сучасних видів дозвілля, а також знецінення музичних професій в культурній сфері українського життя.

Результати проведеного опитування дають підстави стверджувати, що педагогічні причини недостатньої сформованості звукообразних уявлень у багатьох випадках перш за все полягають у недоліках організації навчально-виконавського процесу в класі фортепіано. Це – недостатня увага до розвитку музичних здібностей учнів, не раціонально складений музичний репертуар, занадто велика увага до технічного розвитку, відсутність індивідуального

спрямування на розвиток звуковидобування учнів, невміння педагогів пробуджувати інтерес до естетичних якостей звуку та формувати потребу в його покращенні, а також використовувати вже здобуті уміння під час наступного опрацювання музичних творів. Педагоги відзначають, що учні часто не розуміють важливості роботи над звуком, а у них не вистачає часу, аби працювати з ними у цьому напрямку.

Аналіз відповідей педагогів українських спеціалізованих закладів показав, що в цих навчальних закладах більше приділяється уваги художньому виконанню творів. Педагоги прагнуть ще з першиз класів прищеплювати учням навички художньо-виконавської інтерпретації музичних творів, яка значною мірою пов'язана з процесом звуковидобування.

Узагальнення відповідей респондентів обох країн показало, що до найбільш ефективних засобів звуцковидобування вони відносять участь у концертних виступах (45%) та самостійну роботу учнів (43%). Проте педагогами було відзначено, що значна кількість учнів взагалі не можуть самостійно працювати над звуковидобуванням, що вимагає цілеспрямованої роботи у цьому напрямку, зокрема: розвитку умінь повноцінно сприймати музичні твори, виокремлювати найважливіші інтонації та їх детально опрацьовувати, самостійно визначати динаміку і артикуляційні прийоми, під час виконання цілісно відтворювати музичний матеріал.

Водночас, китайські і вітчизняні викладачі дотримуються спільних поглядів щодо необхідності набуття учнями досвіду самостійної роботи над музичними творами. До провідних завдань підвищення ефективності фортепіанного навчання китайських учнів педагоги відносили наступні: накопичення і ознайомлення з великою кількістю різнопланового (за жанром, фактурою, стилем та ін.) репертуару; набуття навичок самостійної роботи; збагачення музично-виконавського досвіду; участь у сольних або ансамблевих концертних виступах.

Підсумовуючи сказане, наголосимо: в реальній музично-педагогічній практиці українських та китайських спеціалізованих музичних закладаів існує розбіжність поглядів педагогів на методику фортепіанного навчання учів, на що вказує різниця у їх спрямованості. Це вимагає інтеграції та взаємозбагачення методів і прийомів роботи, які використовуються у повсякденній практиці.

Така думка підкріплюється і дослідженнями Ге Де Юуй, який, аналізуючи творчий портрет відомого китайського піаніста Чжу Гун І, зокрема пише про те, що техніка вбирає в себе розвинуте чуття тембральності передачі образу, яке схоже на відчуття кольору у художників. Він активно користується поняттям «музична мова» і бере за основу інтерпретації художню задачу управляти «духом мелодії», при цьому вважає за необхідне гармонічно сполучати наміри композитора та свою думку: «Виконавець повинен звернути увагу на свою унікальність та виявити особистий талант в основі оволодіння стилем оригіналу» **[**1]. Мова тут іде і про інтерпретацію музичного образу, і про стильову коректність, тобто про ті категорії, котрі й визначають сутність музичної культури піаніста.

Опитування учнів спрямовувалися на вирішення таких питань: Чи подобається тобі грати на фортепіано і чому? Чи намагаєшся ти у своєму виконанні передати настрій твору? Які проблеми виникають у тебе під час розучування музичного твору? Чи працюєш ти під час роботи з музичним твором над його інтонаціями?

На перше питання відповіді поділилися таким чином: 164 учням подобається у музичній школі. Вони відповіли, що їм хочеться навчитися гарно грати на фортепіано, тому що це дає перевагу над іншими дітьми, їм подобається звучання цього інструменту; 44 учня зауважили, що вони обрали цей інструмент за бажанням батьків, але тепер їм теж подобається грати на фортепіано;для 12 учнів вибір інструменту був зумовлений тим, що на ньому грають їх друзі.

Проаналізувавши усі відповіді, можна стверджувати, що більшості учнів подобається грати на фортепіано і вони роблять це із задоволенням, Навіть та незначна кількість учнів, яка не ввиявила зацікавленості до музичних занять, хотіла би продовжувати навчання в музичній школі. Так, наприклад, Наталля К. відповіла: "Мені подобається в музичній школі тому, що у мене тут є подружка, з якою я постійно спілкуюся"; Тетяна М. висловилася так: "Я люблю грати на фортепіано тому, що вчителька дає мені грати цікаві твори". У цих висловлюваннях привертає увагу те, що учні ще не усвідомлюють значення музики для свого життя.

На питання "Які музичні твори тобі подобаються більше? " також більшість учнів (172 %) відповіли, що їм подобається грати веселі п’єси різних композиторів; решта учнів (48 %) заявила, що грає із задоволенням усі твори, які налає вчитель.

Запропонувавши учня наступне питання ми хотіли з’ясувати, наскільки учні у своєму виконанні намагаються передати настрій твору. На нього були отримані такі відповіді: 140 (63,0 %) учнів вважають за потрібне передавати під час виконання настрій твору, 32 учня (14,5%) зазначили, що роблять це тільки у класі, коли поруч є вчитель, а 48 учнів (21,8%) під час виконання твору думають про те, аби правильно усе зіграти.

Наступні запитання анкети звучали так: "Які проблеми виникають у тебе під час розучування музичного твору? ", "На які виконавські моменти ти найбільше звертаєш увагу в процесі роботи над музичним твором? ".

Так, 48 % респондентів відповіли, що основними для них є вказівки та настанови вчителя; їх вони намагаються відтворити під час виконання своїх творів; 36% учнів перш за все намагаються дотримуватися нотного тексту музичного твору, не звертаючи увагу на інші виконавські або інтерпретаційні ремарки. Особливу увагу відтворенню художньо-образного змісту твору, його інтонаційної виразності приділяють 16 % учнів, котрі під час гри на

фортепіано намагаються якомога точніше і виразніше передати емоційний, образний та художньо-естетичний зміст музичного тексту.

Отже, за результатами відповідей учнів можна зробити висновок, що їм в процесі фортепіанного навчання більше подобається грати п'єси різних композиторів, а особливо популярні естрадні твори. Можна також зробити висновок, що учні музичних шкіл проявляють певний інтерес до музичного мистецтва. Разом з тим, у них не виховано усвідомлене ставлення до музики як до виду мистецтва. Це проявляється у недостатньої увазі до інтонаційного смислу музичного твору, не уважному ставленні до звуковидобування як основного елемента музичного висловлювання. Таким чином, формальне засвоєння навчального материалу програми, яке не розкриває художньо-естетичного задуму твору, не може заповнити прогалини їх музичного развитку.

Для одержання більш широкої інформації про стан сформованості структурних компонентів звукообразних уявлень нами були розроблені критерії та показники, проведені тестування серед учнів, впроваджені серії діагностичних завдань. Ми враховували, що сформованість звукообразних уявлень за визначеними на теоретичному етапі дослідження компонентами зможе значно покращити інструментально-виконавську діяльність учнів, визначити їх інтерес до процесу музикування і, як результат, збагатити музичну культуру.

Враховуючи визначені у попередньому розділі дослідження структурні компоненти звукообразних уявлень молодших школярів, а саме: мелодичного, динамічного, артикуляційного, метро-ритмічного та формоутворювального, вважаємо, що для кожного компонента має бути визначені свої критерії та показники, за допомогою яких можливо з'ясувати їх сформованість і таким чином досить повно розкрити зміст досліджуваного явища.

Перший критерій – *(мелодичний)* з'ясовує: міру оволодіння законами природного музичного фразування, гнучкістю і різноманітністю інтонаційного рисунка, обумовленого характером фрази. Основними показниками цього критерію є вияв інтересу до звуковидобування; визначення краси та якості музичного звуку.

Другий критерій – *(темброво-динамічний)* з'ясовує: ступінь здатності виявляти співвідношення між консонансовим і дисонансовим звучанням; Основними показниками цього критерію є здатність відрізняти гучність звучання від внутрішньої напруги; здатність «висвітлювати» найбільш яскраві співзвуччя, акорди, гармонічні комплекси.

Третій критерій – *(артикуляційний)* обгрунтовує: міру здатності виявляти опорні і не опорні долі такту; основними показниками цього критерію є: вміння знаходити необхідні артикуляційні прийоми, що відповідають образному смислу твору; співставлення у музичному творі зв'язаної і роздільної артикуляції.

Четвертий критерій (*метро-ритмічний*) визначає міру здатності поєднувати мінливість ритму з метричною строгістю і гнучкими темповими змінами. Основними показниками цього критерію є: здатність точно дотримуватися метро-ритмічного пульсу; уміння дослуховувати паузи між окремими фразами та різними розділами твору.

Пятий критерій (*формоутворювальний*) визначає міру вираженості форми як часового процеу і структурного цілого. Основними показниками цього критерію є: міра здатності поєднувати окремі інтонації та епізоди у безперервній лінії; вияв можливості створювати цілісну, стрункy композицію.

Співвідношення розроблених критеріїв та їх показників представлено у таблиці 3.1.

Представлені критерії та показники відображають сутнісні характеристики звукообразних уявлень молодших школярів у процесі

фортепіанного навчання і можуть використовуватися для визначення рівнів її сформованості.

Таблиця 3.1.

Співвідношення критеріїв і показників звукообразних уявлень молодших школярів

КРИТЕРІЇ	**ПОКАЗНИКИ**
мелодичний: міра оволодіння законами природного музичного фразування, гнучкістю і різноманітністю інтонаційного рисунка, обумовленого характером фрази.	-вияв інтересу до звуковидобування; - визначення краси та якості музичного звуку.
темброво-динамічний: ступінь здатності виявляти співвідношення між консонансовим і дисонансовим звучанням.	-здатність відрізняти гучність звучання від внутрішньої напруги; -здатність «висвітлювати» найбільш яскраві співзвуччя, акорди, гармонічні комплекси.
артикуляційний: міра здатності виявляти опорні і не опорні долі такту	- вміння знаходити необхідні артикуляційні прийоми, що відповідають образному смислу твору; -співставлення у музичному творі зв’язаної і роздільної артикуляції. .
метро-ритмічний: міра здатності поєднувати гнучкість ритму з метричною строгістю і гнучкими темповими змінами	-здатність точно дотримуватися метро-ритмічного пульсу; -уміння дослуховувати паузи різних розділів твору.

формоутворювальний:: міра вираженості форми як часового процеу і структурного цілого	- здатність поєднувати окремі інтонації та епізоди у безперервній лінії; - вияв можливості створювати цілісну, струнку композицію

Високий рівень звукообразних уявлень учнів молодших класів характеризується стійким музично-пізнавальним інтересом, позитивною мотивацією та ініціативністю до фортепіанного навчання, активною і творчою спрямованістю на виконання музичних творів, здатністю до самостійного пошуку різних елементів звуковидобування. Учнів цього рівня вирізняє впевненість у відповідності відображення характеру музичного твору, його емоційного стану, здатність до музикування та бажання виступати зі своїми концертними програмами.

Середній рівень звукообразних уявлень властивий тим учням, які виявили потребу у своєму виконавському розвитку, активність у вирішенні навчальних завдань, намагаються ссамостійно виконавати різні завдання щодо звуковидобування, але проблеми з артикуляційним апаратом заважають їм виконувати ці завдання до кінця.

Низький рівень звукообразних уявлень учнів засвідчує недостатню зацікавленість та пасивність щодо вдосконалення звуковидобування, не спроможність самостійно виконувати прості завдання, фрагментарність засвоєних умінь та наявність проблем з координацією рухів.

За другим напрямком констатувального експерименту до експериментальної роботи були залучені учні 3-4-х класів, оскільки вони вже мають певний виконавський досвід і сформовані навички звуковидобування. З огляду на поставлені завдання було розроблено методику експериментальної роботи на основі широкого використання методів

опитування, бесіди, а також застосування блоку діагностичних завдань (додаток Б). Цей напрямок констатувального експерименту полягав у спостереженні за навчально-виховним процесом у фортепіанному класі та контрольного прослуховування учнів з метою фіксації результатів їх музично-виконавської діяльності. Основне завдання експерименту було спрямоване на виявлення визначених рівнів сформованості компонентів звукообразних уявлень учнів. Розглянемо конкретно зміст роботи у цьому напрямку.

Відомості про результати сформованості звукообразних уявлень у молодших школярів було встановлено шляхом відвідування та аналізу *уроків*, а також завдяки взаємовідвідуванню педагогами уроків один одного**.** Всього було проаналізовано 45 уроків в класах фортепіано.

Треба зазначити, що у фортепіанному класі навчаються учні декількох вікових категорій з неоднаковим ступенем обдарованості. Це вимагає від вчителя індивідуального підходу до кожного учня. Наші спостереження за ходом уроків показали, що в основному педагоги опікуються музично=естетичним розвитком учнів, зосереджують свою увагу на формуванні їх музично-виконавських здібностей переважно технічного спрямування. Разом з тим вони не приділяють уваги звучанню інструмента, вважають за необхідне дотримуватися усталеного звучання та виконання твору. Вони не опікуються творчим ставленням учня до осмислення музичного твору, намаганням проявити власні інтерпретаторські уміння.

Узагальнення результатів спостереження за навчально-виховним процесом у фортепіанних класах дозволило зробити такі висновки:

1) індивідуальні музичні заняття в класі фортепіано повинні сприяти розвитку емоційно-почуттєвої сфери та творчої ініціативи кожного учня, не зважаючи на особливості його музичних здібностей.

2) важливо приділяти увагу інтерпретаційним проявам учнів та заохочувати їх до відповідного та якісного звуковидобування;

3) особливу увагу слід приділяти інтонуванню, артикуляції, динаміці, формоутворенню як провідним компонентам художнього осмислення музичних творів;

4) з метою активного і творчого ставлення учнів до музичного навчання використовувати цікавий для учнів репертуар, постійно розвивати їх музичний смак та розширювати музичний світогляд.

Враховуючи, що однією з основних форм контролю в позашкільних музичних закладах є академічні концерти, ми вивчали результати виконавської діяльності учнів у цих видах навчальної роботи. Ми вважали за доцільне провести діагностування саме на цьому етапі навчальної роботи, оскільки він був завершальним для вивчення музичних творів, а учні могли під час виконання розкрити всі здобуті уміння та навички. При цьому враховувалося, що дана форма роботи є досить суб'єктивною, оскільки в ній доволі сильно проявляються такі фактори як психологічні особливості учня, зокрема його хвилювання, яке іноді стає на заваді яскравого і образного виконання музичного твору.

Під час проведення академічних концертів у діагностуванні взяли участь 158 учнів. Оцінювали виконавську діяльність учнів викладачі фортепіанних відділів спеціалізованих музичних закладів. Їх завданням було оцінювання якості звуковидобування учнями під час виконання концертної програми, яка складалася з 2-3 музичних творів. При цьому педагоги керувалися визначеними нами критеріями (*мелодичний, динамічний, артикуляційний,.метро-ритмічний, формоутворювальний*). Гра кожного учня згідно традиційної 12-бальної шкали, в якій 1 – 4 бали свідчили про низький, 5– 8 – середній, 9 – 12 балів – високий рівень звуковидобування.

Для досягнення вірогідності результатів діагностики було розроблено шкалу оцінювання, де кожна оцінка свідчила про рівень вираження показників

критерію, а саме: 0 – майже не виражений, 1 – слабко виражений, 2 – достатньо виражений, 3 – яскраво виражений.

Отримані результати у кількісному еквіваленті ми послідовно розмістили за величиною та вираховували середнє арифметичне процентне значення рівня вираження кожного критерію за такою формулою:

$$x\% = 1/n \sum_{j=1} x_i \%,$$ в якій:

n – загальна кількість обчислюваних елементів;

x% – процентне значення обчислень;

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

Незважаючи на те, що середній показник дає незначну кількісну похибку, проте в якісному вираженні він доволі точно показує взаємну залежність між виявленими рівнями. Використавши числові значення та зробивши відповідні розрахунки, ми змогли отримати загальні результати музичного випробування учнів. Загальні результати цього діагностичного зрізу представлені у таблиці 3. 2

Таблиця 3.2

критерії	абс.	рівні вираження		
		низький	середн.	висок.
мелодичний	158	52,4	34,8	11,7
темброво-динамічний	158	58,6	32,6	12,8

артикуляційний	158	68,4	29,6	9,0
метро-ритмічний	158	56,2	28,8	12,7
формоутворювальний	158	49,4	29,7	9,8
середня зважена	-	57,0	31,2	11,8

Отже, результати оцінювання якосту звуковидобування учнів спеціалізованих музичних закладів дозволив розподілити їх на такі групи: високий рівень показали 11,8 % учнів, середній – 31,2%, а 57,0% - низький рівень звуковидобування.

Серед основних недоліків виконання учнями творів педагоги відзначили такі: невідповідність звучання характеру твору, недостанє або взагалі відсутнє вміння з'єднувати окремі мотиви у фрази, порушення логіки фразування, одноманітна динаміка протягом усього виконання твору, низький рівень емоціного сприйняття, механістичність виконання, зосередженість на технічних завданнях, не залишаючи уваги на характер звучання та цілісність виконання твору. Лише невеликий відсоток виконавців (всього 11, 8 %) виявли яскраве, особистісне ставлення до твору, а також показали власне ставлення до його художньо-образного втілення.

Підсумувавши результати другого діагностичного зрізу, який проводився у формі педагогічного спостереження за навчально-виховним процесом у класі фортепіано та під час концертних виступів учнів, можна стверджувати, що в основному педагоги спеціалізованих позашкільних музичних закладів не приділяють достатньої уваги художньо-образному виконанню творів.

Особливо це стосується роботи над звукоутворенням. Увага учнів не спрямовується на якісне звуковидобування, яке має відповідати характеру твору, часто учні не усвідомлюють зв'язки між звуками однієї фрази і

логічними зв’язками між окремими фразами твору. У більшості випадків учні не вміють правильно розподілити динаміку відповідно до кожної його частини, зібрати окремі фрази у цілісну і форму, об’єднати їх загальним смислом. Тому з метою отримання точнішої інформації стосовно сформованості кожного компоненту звукообразних уявлень учнів молодших класів був проведений третій діагностичний зріз.

За цим напрямком констатувального дослідження відбувалося вивчення та діагностика структурних компонентів звукообразних уявлень та особливостей їх формування у всіх молодших школярів, які брали участь в експериментальній роботі. Згідно поставлених задач констатувальний експеримент здійснювався у процесі навчальних занять з учнями у індивідуальних, групових та ансамблевих формах роботи.

Учням було запропоновано ряд завдань, які спрямовувалися на виявлення їх художньо-образних уявлень та розвитку практично-виконавських навичок. Такий аспект дослідження дозволив зробити висновки щодо сформованості кожного компоненту звукообразних уявлень учнів, що може свідчити про ефективність роботи педагогів над характером звуковидобування у кожному конкретному випадку і в цілому над формуванням звукообразних уявлень учнів (додаток**).**

Перше завдання спрямовувалось на вміння знаходити у творі окремі фрази і виявляти у них кульмінаційні точки. Учням потрібно було проаналізувати музичний твір з власної програми за таким планом: визначити кожну його фразу, роз’єднати фрази на окремі мотиви та охарактеризувати їх інтонаційний рисунок, виявити кульмінаційні моменти, об’єднати інтонації у музичні фрази, речення, періоди. Завдяки проведенню цього завдання ми намагалися з’ясувати, наскільки учень зацікавлюється власною виконавською діяльністю, розмірковує щодо характеру твору, а також орієнтується в його художньо-образних засобах у єдності форми та змісту, може виявляти

труднощі звуковидобування під час виконання, тобто наскільки учень здатний застосувати отримані знання у вирішенні музично-творчих завдань.

Наступне завданн спрямовувалося на самостійне опрацювання учнем нескладного твору. При цьому йому необхідно було проаналізувати авторський текст та виявити в ньому цікаві музичні інтонації, продемонструвати яскравість їх звуку. У даному випадку ми користувалися методикою О. Мелік-Пашаєва, яка передбачає виявлення в учнів інтуїтивного відчуття музики, що виражається в критеріях «подобається – не подобається» [2]. Учням було потрібно визначити образний зміст запропонованого незнайомого твору і охарактеризувати власні почуття після прослуховування. Виконуючи це завдання, учень мав максимально виразно проінтонувати кожну фразу твору та виявити особистісне ставлення до нього. Оцінювання результатів виконання обох завдань здійснювалося педагогами-експертами за визначеним критерієм та його показниками.

Отримані результати показали, що переважна більшість молодших школярів позашкільних спеціалізованих музичних закладів мають досить слабкі навички читання нотного тексту, не беруть активну участь в обговоренні його змісту, не виявляють особистісного ставлення до музичного твору, не розуміють особливостей його засобів художньої виразності, відповідно не здійснюють самоконтроль за виконавською діяльністю. При цьому значна частина учасників експерименту не змогла виконати запропоновані завдання на належному рівні.

Відповідно до визначених рівнів сформованості звукообразних уявлень результати діагностики за методичним компонентом представлені у таблиці

3. 3.

Аналіз представленої інформації дозволив констатувати, що серед більшої частини учнів переважає низький рівень звукообразних уявлень щодо інтонування і фразування музичних творів (51,5 %). На наш погляд, це

пояснюється тим, що педагоги на уроках музики приділяють недостатньо уваги процесу виразного інтонування та стрункості логічного розвитку кожної музичної фрази.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості звукообразних уявлень за мелодичним компонентом

показники	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
вияв інтересу до звуковидобування;	80	36,4	95	43,2	45	20,4
визначення краси та якості музичного звуку.	140	63,6	54	24,5	26	11,8
Середня зважена	51,5		33,5		15,1	

Для визначення вмінь керувати динамікою музичного твору учням було запропоновано прослухати чотири варіанти музичного твору, записаного з різною динамікою (пропонувався твір Р. Шумана «Смілмвмй вершник»). Їм потрібно було визначити, який виріант подобається більше та обґрунтувати свою думку. Спостереження показали, що деякі респонденти виявляли підвищену емоційну реакцію у тих випадках, коли намагалися переконливо обгрунтувати обрану динаміку звучання. Після прослуховування вони досить емоційно виражали свої думки, показували на інструменті власне ставлення до динамічної характеристики твору.

Другий варіант завдання передбачав визначення залежності гучності звучання від внутрішньої напруги – ступеня емоційної насиченості драматургії твору. Результати цього діагностування представлені у таблиці 3.4.

Вивчаючи артикуляційний компонент звукообразних уявлень, важливо було виявити в учнів вміння знаходити необхідні артикуляційні прийоми, що відповідають образному смислу твору.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості звукообразних уявлень за темброво-динамічним критерієм

показники	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
здатність відрізняти гучність звучання від внутрішньої напруги;	94	42,7	82	37,3	44	20,0
здатність «висвітлювати» найбільш яскраві співзвуччя, акорди, гармонічні комплекси.	126	57,3	52	23,6	42	19,1
Середня зважена	50,1		30,4		19,5	

Нагадаємо, що артикуляція походить від лат (articulo – розчленяю, роздільно проголошую) – це спосіб виконання послідовного ряду звуків під час гри на музичному інструменті. Технічно артикуляція зв’язана з різними прийомами:

- рух руки, плеча або кисті;
- удар пальців та їх наступне вивільнення;

Дослідження різних артикуляційних прийомів учнів відбувалося під час індивідуальних занять, а також в умовах академічних концертів та перевірки домашніх завдань. Перше завдання передбачало знаходження в музичному творі основних виконавських штрихів та пояснення важливості їх застосування. За цим завданням учням пропонувалося декілька творів з

різними артикуляційними прийомами – кантиленного характеру і токато-акцентованого звучання. Їм необхідно було самостійно знайти на інструменті серед різних прийомів артикуляції той прийом звуковидобування, який більше підходить для даного твору. При цьому ми намагались з'ясувати, наскільки учень орієнтується в основних музично-теоретичних поняттях, може їх використовувати у своїй виконавській діяльності.

Згідно другого завдання учням пропонувалося правильно визначити різні види артикуляції та поєднати стрілками їх визначення. Прикладом цього завдання може бути такий:

legato – утримувати кожний звук, але не зв'язувати їх

marcato – відривно

martelato – зв'язано

legatissimo - дуже гостро. відривно

staccato – не зв'язано

portamento - дуже зв'язано

staccatissimo – швидкий, малопомітний перехід від одного звуку до іншого

portato – чітко виділяючи, підкреслюючи

non legato – стаккато великої сили

За третім завданням необхілно було навести приклади запропонованих термінів у своєму репертуарі, використовуючи власний виконавський або слухацький досвід. Ці завдання оцінювалися за визначеними показниками, при цьому враховувалась правильність, повнота і осмисленість відповіді.

Результати даного випробування показали, що переважна більшість вихованців спеціалізованих навчальних закладів мають досить обмежені

музично--теоретичні знання, не можуть пояснити значення навіть основних термінів, які зустрічаються в музичних творах з їх навчальної програми. Вони також не розуміють зв'язку образного змісту твору з його інтонаційною і ритмічною побудовою.

Так, більше половини учнів (62,4%) показали обмежену або повну відсутність музично-теоретичних знань. Ці школярі не можуть дати їх визначення, тому й не усвідомлюють особливостей їх використання відповідно до характеру твору. У їх виконавській діяльності спостерігається одноманітність використання артикуляційних прийомів. Було помічено, що учні цієї групи слабо володіють нотною грамотою, їм дуже важко вивчити твір напам'ять. Під час виконання вони часто зупиняються, деякі з них не можуть заграти твір до кінця, тобто їх основна увага спрямовується на відтворення нотного тексту, а образність виконання залишається поза увагою. У результаті гра таких учнів не відповідає характеру твору.

Разом з тим 48, 5 % учнів досить впевнено використовують артикуляційні прийоми, визначають особливості їх застосування у своїх творах, вони знайть основну частину запропонованих термінів і навіть можуьб показати на інструменті особливості їх використання. пропонованого для прослухування твору, показали достатній рівень володіння музичною термінологією, а також вміння повноцінно використовувати ці знання у своїй виконавській діяльності. Учні цієї групи допускають лише незначні помилки у визначенні музичних понять та їх використанні в конкретних умовах.

Лише 13,3 % учасників експерименту змогли дати достатньо повні відповіді стосовно термінології та навести приклади використання деяких артикуляційних термінів у творах зі свого репертуару. Школярі цієї групи виявили здатність яскраво передавати образний зміст твору, виконувати його майже без помилок. Загальні результати діагностичного визначення рівнів сформованості звукообразних уявлень за артикуляційним компонентом представлені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості звукообразних уявлень за артикуляційним критерієм

показники	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
вміння знаходити необхідні артикуляційні прийоми, що відповідають образному смислу твору;	145	65,9	53	24,0	22	10,1
співставлення у музичному творі зв'язаної і роздільної артикуляції. .	130	59,0	54	24,5	36	16,5
Середня зважена	62,4		24,2		13,4	

Для виявлення рівнів сформованості звукообразних уявлень за темпо-метро-ритмічним компоненттом були запропоновані завдання, які допомагали перевести зовнішні рухові дії у внутрішні уявлення. Так, на початковому етапі ми, програваючи учням твори з дитячих альбомів Б. Міліча, Е. Бриліна, М. Шуха, пропонували учням продиригувати їх однією рукою. Другим варіантом цього завдання було приспівувати мелодію знайомої пісні з одночасним її диригуванням.

Інші завдання спрямовувалося на відчуття пауз між різними розділами твору, розвитку уміння їх дослуховувати під час власного виконання у відповідності із загальним мктро-ритмічним рисунком.

Аналіз результатів цих завдань показали, що половина вихованців спеціалізованих навчальних закладів (50,5 %) не розуміють зв'язку між довгими і короткими звуками, формально ставляться до ритмічної сторони твору під час його виконання. У їх виконавській діяльності спостерігається одноманітність використання метро-ритму. Було помічено, що ці учні в

процесі виконання твору можуть прискорювати, або уповільнювати його темп. У значної кількості учнів ці недоліки проявляються в різних варіантах, залежно від характеру твору, темпу виконання тощо.

Разом з тим 15,5 % учнів досить впевнено і гнучко відтворюють метро-ритм твору під час виконання, яскраво відчувають закінчення фраз та смислові паузи між ними. Переконливо виявляють часовий рух музичної тканини. Результати цього випробування представлені у таблиці 3.6.

Розглядаючи останній компонент звукообразних уявлень, ми враховували, що почуття форми проявляється, перш за все, у здатності виконавця створити цілісну, стрункy композицію, котра найбільш повно відповідає образно-емоційному змісту твору. Для цього учням пропонувалися різні варіанти музичних фраз, з яких їм необхідно було відібрати ті, які більше відповідають характеру твору. Для деяких учнів надто складним завданням виявилося об’єднання музичних фраз у загальну композицію. В цілому з

Таблиця 3.6

Рівні сформованості звукообразних уявлень за метро-ритмічним критерієм

ПОКАЗНИКИ	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
здатність точно дотримуватися метро-ритмічного пульсу;	78	35,5	95	43,2	47	21,4
уміння дослуховувати паузи різних розділів твору.	145	65,5	54	25,0	21	9,5
Середня зважена	50,5		33,5		16,0	

такими завданнями впоралися тільки 13,6 % учнів. Решта учнів показали низький та середній рівень таких умінь. Загальні результати цього випробування представлені на таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості звукообразних уявлень за формоутворювальним критерієм

показники	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
здатність поєднувати окремі інтонації та епізоди у безперервній лінії;	96	43,6	88	40,0	36	16,,4
вияв можливості створювати цілісну, стрункy композицію	148	67,3	48	21,8	24	10,9
Середня зважена	55,4		30,9		13,7	

Загальні показники сформованості компонентів звукообразних уявлень молодших школярів у відповідності до визначених критеріїв та показників представлені у таблиці 3.8. Вони переконливо доводять, що у більшої половини молодших школярів зовсім не сформовані звукообразні уявлення, особливу занепокоєність викликають показники артикуляційного компоненту, що говорить про несфомованість виконавського апарату учнів.

Тільки невелика частина молодших школярів вміють яскраво і образно передавати характер виконуваного музичного твору за всма компонентами.

Таблиця 3.8

Загальні результати констатувального експерименту

	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень

КОМПОНЕНТИ	%	%	%
мелодійний	51,5	33,5	15,0
темброво-динамічний	50,1	30,4	19,5
артикуляційний	62,4	24,2	13,4
метро-ритмічний	50,5	33,5	16,0
формоутворювальний	55,4	30,9	13,7
Середня зважена	54,0	30,5	15,5

Унаочнення отриманих результатів сформованості звукообразних уявлень молодших школярів за всіма компонентами представлено на рис. 3.1

Отже, детальний аналіз усіх компонентів звуковидобування учнів молодших класів позашкільних спеціалізованих музичних закладів дозволяє зробити висновок, що традиційна система початкової музичної освіти характеризується дещо консервативним підходом до питань музичного інтонування і, зокрема, звуковидобування в процесі гри на фортепіано, а інноваційні виконавські прийоми впроваджуються не дуже часто і ефективно.

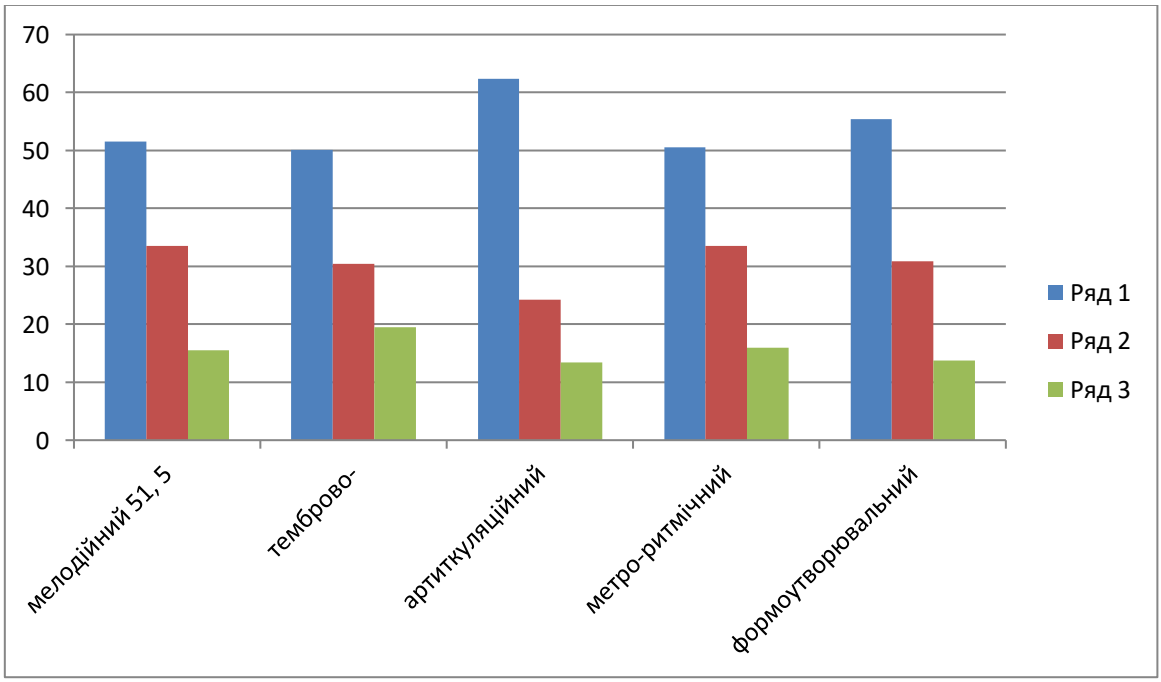


Рис. 3.1 Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості звукообразних уявлень молодших школярів

Тим самим у деяких випадках звужується діапазон ігрових умінь і навичок учнів. У зв'язку з цим звертаємо увагу на важливість включення у спектр художньої виразності музичних творів усі компоненти звуковидобування, що стає імпульсом для подальших самостійних пошуків учнів у цьому напрямку з метою більш тонкого і глибокого розкриття змісту і задуму композитора, прояву свого творчого бачення, відчуття і формування емоційного відгуку, утворюючи в цілому загальний творчий процес.

Треба зазначити, що діагностику вищерозглянутих компонентів не можна вважати остаточною. Цей процес вимагає подальшого вивчення та уточнення. Однак її проведення дало можливість визначити шляхи збагачення звукообразних уявлень учнів позашкільних спеціалізованих музичних закладів, зокрема оновити методичне забезпечення, спрямувати теоретичні напрацювання у практичну площину, що буде представлено в наступному параграфі.

3.2. Перевірка ефективності методики формування звукообразних уявлень молодших школярів

Отримані результати констатувального експерименту показали, що у традиційній системі фортепіанного навчання учнів молодших класів спеціалізованих мистецьких навчальних закладів приділяється недостатньо уваги розвитку звуковидобування і, зокрема, музичному інтонуванню, а інноваційні виконавські прийоми в цьому напрямку впроваджуються не дуже часто і ефективно. Тобто формування образно-інтонаційного мислення учнів здійснюється здебільшого стихійно. Про це свідчить виявлення досить низьких рівнів сформованості усіх компонентів звукообразних уявлень молодших школярів.

Причиною такого становища вважаємо той факт, що основними

методами фортепіанного навчання учнів молодших класів часто залишаються репродуктивні методи, внаслідок чого учні оволодівають необхідним комплексом інструментально-виконавських умінь і навичок формально, не виявляючи при цьому слухової активності та творчої самостійності. В результаті виконання музичних творів цими учнями позбавлено ініціативності. Воно відрізняється одноманітністю та спонтанністю звуковидобування, відтак залишається поза особистісними інтересами учнів, не розвиваючи їх естетичні смаки і не відповідаючи сучасним вимогам до інструментального навчання.

Така ситуація зумовила пошук і впровадження інноваційної методики формування звукообразних уявлень молодших школярів. Її підгрунтям стала розроблена та обґрунтована організаційно-методична модель формування звукообразних уявлень учнів молодших класів спеціалізованих музичних закладів, яка включала мету, завдання, зміст, етапи, принципи, методи та педагогічні умови формування означених якостей в процесі фортепіанного навчання.

На методологічному рівні ця методика втілює ідею, згідно якої у формуванні звукообразних уявлень молодших школярів виокремлюються дві основні функції – інтонаційна (емоційна реакція на інтонацію) та конструктивна (уміння оперувати музичним матеріалом, знаходити подібне і відмінне, встановлювати зв’язки між різними звуками).

Формувальний етап експерименту проводився на базі Київської музичної школи № 8 та музичної школи Корсунь-Шевченка упродовж двох років навчання (2015-2017 р.).

У дослідженні взяли участь учні молодших класів позашкільних спеціалізованих музичних закладів, які склали експериментальну та контрольну групи, по 32 учня в кожній групі. Під час проведення формувального етапу експерименту навчально-виховний процес в експериментальній групі організовувався із впровадженням експериментального чинника, а в контрольній - без його застосування.

Оскільки проведене дослідження передбачало застосування його результатів у китайські спеціалізовані музичні заклади, ми враховували думку відомих дослідників мистецької галузі (О.Реброва, Шугуан, О.Щолокова) стосовно того, що впровадження нових методик у систему музичного навчання повинно враховувати особливості менталітету та специфіку музичного навчання учнів, яка сформувалася у цих країнах.

Приступаючи до формування звукообразних уявлень молодших школярів, ми усвідомлювали що успішний результат багато в чому залежить від творчої спроможності педагога. Це дозволить не допускати прогалин у формуванні знань, умінь і навичок; не порушувати логіку формування виконавських навичок; підпорядковувати підбір репертуару логіці формування знань, умінь і навичок; забезпечити умови організації активної творчої діяльності кожного учня.

Під час проведення формувального експерименту ми керувалися наступними положеннями:

- удосконалення фортепіанного навчання молодших школярів у позашкільних спеціалізованих мистецьких закладах потребує визначення оптимальної пропорції репродуктивних і творчих методів, а також спеціального комплексу інтегрованих умінь і навичок. Передусім це стосується теоретичної і практичної складових звукообразних уявлень учнів, які поєднують мелодійний, темброво-динамічний, артикуляційний, метро - ритмічний та формоутворювальний компоненти.

- ефективність фортепіанної підготовки учнів позашкільних спеціалізованих мистецьких закладів забезпечується педагогічною спрямованістю інструментально-виконавського навчання, його безперервністю та наступністю.

- основними принципами фортепіанного навчання слід вважати такі: спрямованість музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду

молодших школярів; принцип наочності і емоційно-естетичного осмислення музичних творів; принцип поетапно-ейдетичної організації навчальної діяльності; принцип поліцентричної інтеграції музичних знань; принцип сенсорних корекцій, які у комплексі спрямовані на зв'язок ігрових рухів з музичною інтонацією.

Мета формувального експерименту полягала у практичній реалізації методики формування звукообразних уявлень молодших школярів та перевірці її ефективності на основі обґрунтованих нами педагогічних умов: педагогічно доцільного відбору найбільш естетично виразних, емоційно привабливих музичних творів з наочною ілюстрацією у фортепіанному класі; впровадження у систему музичного навчання художньо-творчих завдань аналітичного спрямування; інтенції процесу формування звукообразних уявлень молодших школярів у режим саморозвитку.

Завдання формувального етапу експерименту включали: перевірку ефективності запропонованої методики в умовах позашкільних спеціалізованих музичних закладів на визначених етапах формування звукообразних уявлень молодших школярів; обґрунтування змін у рівнях сформованості звукообразних уявлень учнів у процесі виконавської діяльності; інтерпретацію вірогідних результатів та остаточних висновків.

Чинниками ефективного здійснення дослідно-експериментальної роботи ми вважали: творчу взаємодію педагога і учня у фортепіанному класі; етапність проведення експериментальної роботи; корекцію слухових уявлень з ігровими рухами, яка усуває диспропорцію ігрового апарату та звукообразних уявлень; індивідуальний підхід до учнів; націленість на успіх у навчанні та інструментально-виконавській діяльності.

З огляду на існуючі методичні напрацювання було визначено провідні напрямки методичного забезпечення фортепіанного навчання учнів у позашкільних спеціалізованих музичних закладів, а саме:

- активізація пізнавально-виконавських інтересів і потреб учнів; збагачення музично-теоретичних знань на основі виконавського репертуару;

- розвиток виконавських умінь і навичок на основі відтворення емоційно-образних інтонацій в процесі навчання гри на фортепіано.

У своїй роботі ми намагалися дотримуватися важливого методичного положення, а саме: оцінювати учнів за рівнем засвоєння знань і набутим навичкам; вивчати з учнями репертуар стільки часу, скільки необхідно для його якісного засвоєння. Для цього ми вважали за необхідне:

- постійно міняти форми і методи роботи;
- у роботі з учнями активно формувати слухові й рухові і комплекси;
- розвивати образно-емоційне сприйняття.

У своєму дослідженні ми намагалися дотримуватися думки відомого музиканта-педагога Ю.Полянського, який наголошував на двох важливих моментах початкового навчання учнів. Перший - це форма подачі і якість музичного матеріалу, другий – це запам'ятовування матеріалу учнем, що залежить від способу його подачі: формально-логічного, за яким теми уроку й відповідні задачі йдуть одна за одною, або інтегративного, де навчальні задачі корелюються, взаємодіють між собою, що, в свою чергу, призводить до появи нових знань та умінь [3**,** с.10].

У навчальній роботі використовувався наступний комплекс методів і прийомів:

1. наочних, спрямованих на формування музично-слухових уявлень;
2. пояснювально-ілюстративних (виконання педагогом всього твору або його фрагментів при одночасному слідкуванні учнем за відповідним нотним текстом);
3. група методів тембрового забарвлення (тембрового наведення, темброво-слухового контролю, тембрових тренінгів)

4. методи асоціацій і аналогій, ескізного знайомства з різними творами.

5. методи порівняння (на основі різного за способом сприйняття – візуального, аудіального, кінестетичного)

6. методи емоційної саморегуляції;

7. методи творчих завдань;

8. запис власного виконання на відеокамеру;

9. підбір мелодій на слух та їх транспортування в близькі тональності;

10. виконання п’єс навчального репертуару в помірному темпі з установкою на попереднє прослуховування наступних музичних фраз;

11. Беззвучна гра на клавіатурі інструменту (при цьому ігрова дія локалізується у слуховій свідомості учня, а пальці, здійснюючи ледь помітні рухи, злегка торкаються клавіш);

З метою отримання об’єктивних результатів експериментальну та контрольну групи було сформовано з учнів за приблизно однаковими музичними даними. Для оцінювання динаміки змін було взято за основу рівні констатувального експерименту кожного досліджуваного компонента. Ці дані представлені у таблиці 3.9.

Представлені у таблиці дані показують, що початковий етап експериментальної роботи характеризується майже однаковими показниками стосовно кожного компоненту звукообразних уявлень. При цьому більша частина учнів знаходилася на низькому і середньому рівнях їх сформованості (ЕГ- 53,9% і 30,2% ; КГ – 53,9 і 30,6%).

Таблиця3.9

Порівняння результатів в контрольній та експериментальній

групах на початку формувального експерименту

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %
мелодійний	52,8	51,5	32,4	33,5	14,8	15,0
тембро - динамічний	51,8	50, 1	29,4	30,4	18,8	19,5
артикуляційний	61,3	62,4	25,4	24,2	13,3	13,4
метро--ритмічний	51,8	50,5	31,7	33,5	16,5	16,0
формоутворювальний	52,0	55,4	31,6	30, 9	16,4	13,7
Середня зважена	53,9	53,9	30,2	30,6	15,9	15,5

З урахуванням цих недоліків був проведений перший (особистісно-рефлексивний) етап дослідно-експериментальної роботи. Його мета полягала у розвитку доцільних рухів учня. Перш за все увага приділялася правильній поставі за інструментом та застосуванню прийомів звуковидобування, які передбачають раціональність руху рук і пальців, хороший контакт кінцівок пальців з клавішами. Учню пропонувалися невеличкі вправи з переміщенням рук на клавіатурі, довільному підйому і опущенню кисті кожної руки. Застосування таких вправ зумовлювалось тим, що зміцнення, фіксація рухових актів виникають у виконавця в процесі багаторазових повторень музичного твору.

Прийоми, знайдені під час опрацювання вправ, стають доцільними і звичними, а маніпулювання цими прийомами здійснюється мов би непомітно (чи майже непомітно) для свідомості і волі виконавця, тобто виробляється ігрова навичка (розгалужена система ланцюгових рухо-моторних навичок). Саме таким питанням ми вважали за необхідне приділяти основну увагу на початковому етапі навчання, оскільки вони стають підґрунтям музичного і технічного просування учнів. При цьому головним завданням для учня вважали його вміння слухати звуковий результат того або іншого руху рук на клавіатурі. Слуховий контроль був вирішальним для запам’ятовування фізичних відчуттів, які є необхідними для організації їх технічного апарату.

Розглядаючи порушену проблему, ми враховували одну дуже істотну для педагогічної практики обставину (міра і ступінь слухової атрофії викликаються автоматизацією дій технічного апарату; вона знаходиться, як правило, у безпосередній залежності від рівня музично-слухового розвитку учня, його загальної музично-слухової обдарованості). Чим вище остання, тим менш помітною і руйнівною є сила моторних штампів, і навпаки. Тому ми намагалися виробляти в учнів фортепіанного класу навички слухового орієнтування у звучаннях, розвивати чутливість та інтерес до них, а також розвивати вміння оперувати ними та об'єднувати у цілісні музичні фрази.

Керуючись цими положеннями, формування навичок звукоутворення учнів-піаністів на першому етапі дослідно-експериментальної роботи здійснювалося згідно принципу поступовості в ході спеціально організованої роботи. Вже з перших занять значна увага приділялася відтворенню голосом окремих звуків, зіграних педагогом на інструменті, інтонуванню голосом невеликих гамоподібних послідовностей, а також нескладних завдань та вправ, які входять до арсеналу починаючого піаніста. Такі вправи використовувалися в різних комбінаціях у першому півріччі майже кожного уроку протягом 5-10 хвилин. Практика довела, що учні із задоволенням наспівують мотиви улюблених пісень, а за умови регулярного використання цього метода роботи в учнів поліпшується звуковисотний слух і формуються певні навички звукоутворення на фортепіано.

Під час опрацювання музичних творів використовувався метод довільного дублювання голосом (співу у голос інструментальної мелодії). Так, наприклад, учениця першого класу із задоволенням проспівувала теми з п'єси Й. Баха «Волинка». Цікавими для маленьких учнів були й завдання зіграти пісеньку «Два коти» від певного звуку у різних регістрах, а також підібрати її від різних клавіш.

На цьому етапі роботи ми намагалися повною мірою реалізувати педагогічну умову педагогічно доцільного відбору найбільш естетично

виразних, емоційно привабливих музичних творів з наочною ілюстрацією у фортепіанному класі. Протягом навчального року на першому етапі учням пропонувалося зробити довільні ритмічні імпровізації в характері конкретного музичного образу (колискової, маршу, вальсу), а потім на ці ритмічні імпровізації створити імпровізації музичних фраз.

Безумовно, працюючи з учнями на формуванням звукообразних уявлень, ми намагалися відбирати репертуар, в якому найбільш яскраво втілені музичні образи. Спочатку до робочих програм учнів включалась п'єси з чітко вираженим метро-ритмічним рисунком, наприклад, "Горобчик", "Завзятий помічник", "Музична скринька", "М'ячики". У подальшому, при виборі репертуару, значна увага приділялась жанрово-тематичній різнобічності творів, тобто тієї ролі, яку вони можуть відіграти у розвитку естетичних почуттів учня. Одночасно проводилась додаткова робота з цими учнями над розвитком у них динамічного і тембрального слуху.

Важливо зазначити, що учні намагалися створювали досить виразні музичні образи, використовуючи відповідні засоби музичної виразності. На уроках ми постійно застосовували метод читання з листа, але його особливістю було програвання на інструменті мелодії п'єси окремо від партії супроводу; опукле, рельєфне укрупнене за звуком програвання мелодійного малюнка, а також його «підтекстовка» з полегшеним за динамікою акомпанементом.

Враховуючи, що пізнання музичного твору учнем здійснюється через вивчення тексту і має дві сторони (пунктуальність графічного відображення нотного запису та пошуки його образно-емоційного, художнього смислу), значна увага приділялася виконанню учнем всіх виписаних у нотах позначень. Педагог допомагав учням розкрити виразний смисл кожної зміни гармонії, показати зміну темпу або фактури, особливості штрихів, музичної форми тощо. Завдяки поєднанню двох сторін сприймання нотного тексту учням

демонструвалося, як залежить виразність гри від виконання вказаних у тексті штрихів та відтінків.

Під час занять з учнями враховувалося, що на початкових етапах навчання переважає образно-емоційне сприймання музики. Тому увага учнів спрямовувалася на виявлення характеру музики, її виразні деталі, яскраві мелодійні звороти, модуляції, темброві співставлення й фарби, тобто усе, що надає процесу гри емоційне та естетичне задоволення. З цією метою учням пропонувалися завдання, спрямовані на визначення настрою твору.

Так, наприклад, учню пропонувалося прослухати незнайомий твір і надати йому емоційну характеристику. Спочатку ми використовували програмні твори і оголошували їх назву учням для полегшення сприйняття. У процесі ознайомлення з твором потрібно було визначити його характер та підібрати відповідні епітети, які розкривають емоційний спектр його образів. Крім того учням необхідно було з'ясувати, наскільки назва твору відповідає його змісту, знайти у творі відповідні засоби виразності. З цією метою використовувалися музичні колекції творів, підібраних за однією тематикою. Наприклад, за принципом подібності пропонувалися п’єси: В.Раков "Веселий клоун", Д.Кабалевський "Клоуни", Л.Шукайло "Клоуни", І.Якушенко "Товстий клоун", С. Волков "Вихід клоуна". У цих творах змальований один і той самий образ, але він виявляється і різних модифікаціях, що надавало учням можливість представити його з різними інтонаціями. Для цього завдання ми використовували відомі таблиці емоційно-образних визначень музики, розроблених О.Ростовським (Додаток).

До першого етапу входила також деталізована робота над формуванням цілісності музичного твору з ретельним звуковим відпрацюванням кожної музичної фрази, її яскравим і виразним виконанням. Поступово утворювалося підґрунтя для узагальнених вказівок педагога, а також для самостійних висновків учнів. Однак, в роботі враховувалося, що такі узагальнені вказівки не повинні суперечити образному змісту, котре проявляється у кожному

конкретному випадку. Наприклад, одне й теж поняття кантилени вимагають різних нюансів та різного туше залежно від художнього образу й конкретно поставлених завдань. Це стосувалося будь-яких вказівок (звукового або технічного характеру), оскільки кожен з них вимагає застосування різних методів роботи.

З перших уроків навчання значна увага приділялася також розвитку тембро-динамічного слуху, який має надзвичайно важливе значення для інтерпретації музичних творів, для пошуків різних барв в процесі звукоутворення. Розвиток тембро-динамічного слуху здійснювався за такими завданнями: на початку уроку учню пропонувалося передати мелодію з однієї руки до другої за принципом: одна рука запитує, друга відповідає; грати з педагогом поперемінно; навчитися по-різному акомпанувати мелодію.

Цікавим для учнів виявилося й завдання *"Порівняй звучання"*. Це завдання спрямовувалось на виявлення різних за характером мелодій, виокремлення у схожих мелодіях спільних ознак та відмінностей, виявлення образно-емоційного змісту творів, представлених за схожою тематикою. Відбір такого музичного матеріалу здійснювався за принципом подібності та контрасту.

Іншим напрямком цього завдання було порівняння звучання під час свого виконання на основі різного за способом сприйняття – візуального, аудіального, кінестетичного. Учню пропонувалося заграти фрагмент мелодії за різною динамікою, з різною силою натиснення клавіш, зробити акценти на кожній долі такту тощо. Тим самим учні вчилися на слух та на дотик знаходити необхідно для даного твору манеру звуковидобування, коригувати її звучність. На цьому етапі також формувалось поняття «форте» і «піано» на прикладах наближеності та віддаленості від нас об’єкта.

Разом з тим в роботі постійно враховувалося, що інтерпретація музичного твору на інструменті здійснюється за допомогою складних слухо-

моторних комбінацій, які відповідно налагоджуються й відрегульовуються під час його розучування, а потім доводяться до повного автоматизму. Ми враховували, що автоматизм ігрових операцій є неодмінною та обов'язковою умовою для нормального протікання будь-якого виконавського процесу: поза автоматизації рухів («пам'яті пальців», котрі виводять ці рухи з-під свідомого контролю піаніста), інтерпретація музичного твору виявляється практично неможливою.

Однак підкреслимо, що автоматизація ігрових навичок, хоча і є необхідною складовою музично-виконавського процесу, призводить не тільки до позитивного, а й до негативного результату. Вплив її виявляється подвійним та суперечливим. Багаторазові повтори твору однаковим гучним звуком та не концентрованою увагою піаніста можуть призвести до механічного повторення і як наслідок - до пасивності музичного слуху.

Заштампованість виконавського задуму, його емоційна байдужість, як наслідок надмірної гіпертрофованої рухо-моторної автоматизації і супутньої цьому процесу слухової бездіяльності, є однією з найбільш розповсюджених помилок у масовому музичному навчанні. Вдала спроба її діагностувати й описати була здійснена ще А.П. Щаповим, який зазначав: «На першій стадії технічної роботи, коли вже набирає сили руховий автоматизм, часто відбувається затьмарення звукових уявлень: деякі звуки, а іноді й цілі голоси випадають з ланцюга звучань, завдяки чому відбувається мов би часткове змертвіння гри; гра починає набувати механічного характеру, «перестає звучати»» [4, 46].

Враховуючи це зауваження, на даному етапі роботи ми вважали недоцільним зупинятися довгий час на окремих творах, відпрацьовувати їх детально, аби в учнях не пропав інтерес до музикування. В процесі занять було помічено, що діти, які нечітко відчувають розгортання музичного матеріалу і недостатньо емоційні, після тривалої роботи над твором починають працювати в'яло, автоматично відтворюють звуки, тобто втрачають

емоційний стимул до роботи. Отже, кожного разу необхідно було знайти найбільш оптимальний період роботи над твором і визначати разом з учнем всі позитивні сторони його виконання.

Зазначимо, що оволодіння складностями виконання вимагало застосування правильних і природних рухів, зв'язаних з вибором аплікатури. Адже відомо, що вибір правильної, доцільної та художньо виправданої аплікатури є однією з найважливіших вимог піаністичної майстерності. Для того, аби музичний твір виконувався впевнено, він повинен виконуватися конкретною, завжди однаковою аплікатурою. Правильна і зручна аплікатура є важливою умовою, яка застерігає виконання від випадковостей. Від особливостей її застосування значною мірою залежить ясність, рівність, звучність та якість звуку, а в багатьох випадках і ступінь фізичної вправності виконавця.

Якщо аплікатура не визначена, учень кожного разу виконує твір то одними, то іншими пальцями, шлях для різних неточностей та погрішностей залишається відкритим. Тому ми відразу ставили перед учнем завдання встановлювати і засвоювати разом з нотами певну аплікатуру, аби кожна нота і кожна клавіша була зв'язана у свідомості з певним пальцем. Для цього йому пропонувалося декілька варіантів аплікатури, з яких він сам обирав найбільш доцільний для себе варіант. На власному досвіді учень починав розуміти, що логічно виставлена аплікатура допомагає досягти коротшим шляхом поставленої мети звуковидобування.

Після проведеної роботи у цьому напрямку вдалося досягти у виконанні учнів певних покращень. Перш за все, вони, при незначних технічних вадах, в основному змогли виразно проінтонувати на інструменті мелодійний малюнок у запропонованих п'єсах, відчути розвиток мелодії і зібрати ці мелодії у художні образи. Слід зазначити, що під час роботи над творчими завданнями учні активно та ініціативно працювали, намагаючись у своєму виконанні передати власне ставлення до творів.

У процесі занять проявлялися спроби охарактеризувати засоби музичної виразності, зіставити їх з якістю звуковидобування. В цілому можна вважати, що на класному прослуховуванні і академічному концерті учні, які раніше зовсім не проявляли інтересу до звуковидобування, виявили загальне розуміння музичних творів. Це позначилося на характері виконання, яке ставало більш виразним і осмисленим. Вже на цьому етапі роботи було помічено підвищення інтересу до занять музикою, до музично-теоретичних узагальнень та намагання мислити цілісним художнім образом, що ставало необхідною передумовою для формування тембро-динамічного і формоутворювального компонентів звукообразних уявлень та забезпечило поступовий перехід до наступного етапу дослідної роботи. Результати першого етапу формувального експерименту представлено у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Результати експериментальної роботи після 1 етапу формувального експерименту

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	ЕГ%	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %
мелодійний	45,8	50,0	34,4	32,0	19,8	18,0
темброво-динамічний	43,4	53,6	40,2	34,8	21,8	11,6
артикуляційний	42,2	48,0	36,7	42,2	21,1	9,8
темпо--ритмічний	38,4	49,5	40,1	40,4	21,5	10,1
формоутворювальний	42,6	51,8	38,6	32,2	18,8	16,0
Середня зважена	42,5	50,6	37,0	36,3	20,5	13,0

З наведених даних таблиці видно, що за результатами першого етапу дослідження показники середнього та високого рівня кожного критерію експериментальної групи збільшилися на декілька позицій. Відповідно низький рівень за кожним компонентом зменшився, що дозволяє говорити про позитивну динаміку проведеної роботи. У контрольній групі показники цих рівнів виявлені не так яскраво. Наочно отримані результати представлено на рис. 3.2.

Відповідно до авторської методики, другий (виконавсько-розвивальний) етап формувального експерименту був спрямований на детальне опрацювання кожного компоненту звукообразних уявлень. Реалізація на даному етапі педагогічної умови впровадження у систему музичного навчання художньо-творчих завдань аналітичного спрямування вимагала оптимального поєднання ефективних форм і методів навчання, застосування відеозаписів, що дозволило проаналізувати виконавську манеру учнів, пересвідчитись у доречності деяких методів і прийомів, переглянути відеозаписи відомих

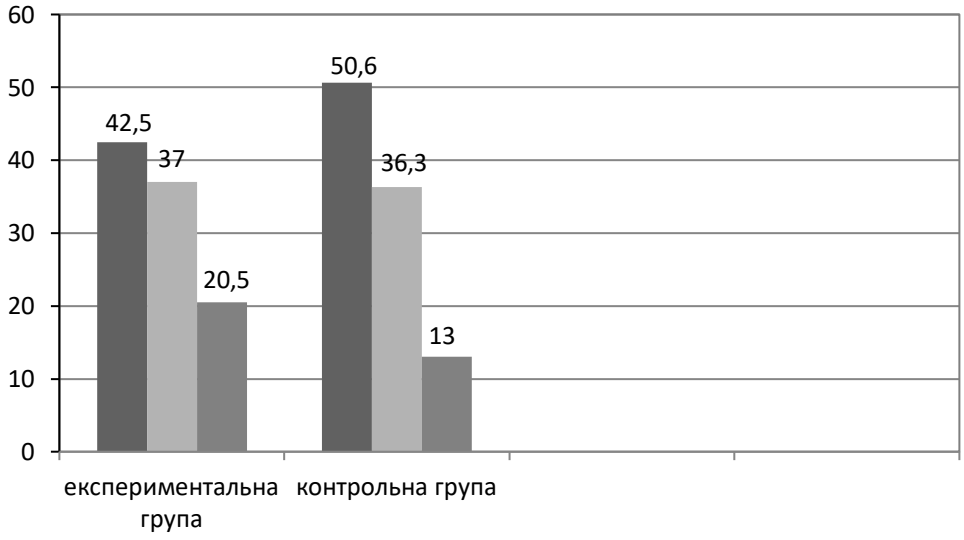


Рис. 3.2 Порівняльна характеристика результатів навчання після першого етапу роботи

музикантів, вивчити їх манеру звуковидобування. Така форма роботи стимулювала учнів до аналізу почутого і побаченого, заохочувала до виконавського зростання. Тому на цьому етапі експерименту продовжувалася робота над розвитком звукообразних уявлень у музичних творах різних жанрів.

Враховуючи, що в мелодії твору концентрується образно-смисловий зміст музики, основна увага приділялася її осмисленому виконанню. Під час бесіди педагог розповідав учню, що для виразного інтонування мелодії необхідно відчувати її природне фразування. Для цього у кожній фразі учню пропонувалося знайти свою кульмінацію, тобто ту інтонаційну точку, до якої спрямовується вся мелодія. За таким інтонуванням кожна фраза набувала чітку структурну завершеність, динамічну рельєфність та стрункість логічного розвитку.

Однак важливо було не тільки навчитися виконувати мелодичну фразу на одному диханні. Необхідно ще вміти, крім об'єднання декількох фраз в одну побудову більшого масштабу, також розчленовувати фрази на окремі мотиви, зберігаючи при цьому їх єдність. Адже під час об'єднання фраз тяжіння маленьких інтонаційних точок має підкорятися тяжінню однієї, більш важливої кульмінації всередині періоду або розділу. За таким фразуванням динамічні спади маленьких побудов підкоряються безперервному, наскрізному руху, в якому «розчиняються» межі окремих «хвиль».

Також важливо передавати інтонаційний смисл тих або інших мотитвів у фразі. При цьому можливо застосовувати значну гнучкість та різноманітність інтонаційного рисунку в межах, обумовлених загальним характером фрази. Подібні інтонаційні варіанти надають виконанню свіжості, збагачують його тонкими відтінками. Під час інтонування фрази учню пропонувалося представити її у вокальному виконанні, відчути відстань між кожним інтервалом мелодії, що допомагало виразному інтонуванню на фортепіано.

У цей же час зверталася увага на фактурні зміни музичного матеріалу, зміни штрихів, динаміки, темпу. Так у п’єсах кантиленного характеру важливого значення надавалося досягненню штриха legato. Для цього учню пропонувалося програвати мелодію у такому повільному темпі, щоб було можливо проконтролювати зв'язок між окремими звуками та прослідкувати за тим, аби вони тягнулися стільки, скільки вимагає їх довжина. При цьому зверталась увага на важливість використовувати вагу не тільки пальців, а й всієї руки.

Інше завдання стояло перед учнями під час виконання штрихів staccato. Учням пояснювалося, що цей штрих також може бути різним. Його довжина залежить від довжини ноти і темпу твору. Чим коротша нота і швидше темп, тим коротшим буде staccato. Але цей штрих залежить від характеру музичного твору. Наприклад, у творах грайливого, граційного характеру він буде коротким і легким. У творах серьйозного, урочистого характкру він буже більш важким. У зв’язку з цим виникало питання, як треба грати staccato з урахуванням характеру музики, яким рухом. У більшості випадків найбільш підходящим виявлялося застосування складного руху, в якому беруть участь одночасно пальці і кисть руки. При цьому, як правило, не залишається поза рухом і вся рука.

У цьому плані яскравим прикладом може бути робота над п’єсою Д. Кабалевського «Їжачок». Учню пропонувалося визначити,чи можна почути в музиці, що їжачок колючий, і що саме надає музиці гостроту і колючість. Після пояснення педагогом особливого виконання штрихів у цій п’єсі та характеристики її стилю виявилося особливе ставлення учня до твору, пошук потрібного динамічного звучання.

Ми вважали важливим, щоб учні, вивчаючи музичні твори, сприймали вертикаль кожного акорду не тільки як абстрактне гармонійне сполучення, а перш за все вчилися переживати його колористичні функції, проявляли естетичний відгук на його своєрідність. Втілюючи на інструменті акордову

або тональну послідовність, вони емоційно реагували на ладо-гармонійні особливості музичного образу. Наприклад, учениця Наталка К. вивчала твір М. Степаненка «Лисиця». Завдяки аналізу засобів музичної виразності вона показала залежність музичного образу від характеру інтонування і втілила образ «хитрої» , «лінивої». «задоволеної» лисиці, знайшла характерні виконавські прийоми і динаміку.

Наші спостереження за учнями дозволили зробити висновок, що робота над звукоутворенням повинна проводитися постійно, оскільки навички звуковидобування у молодших школярів ще не сформовані і кожного разу вимагають уточнення і координації. Педагогу важливо сконцентрувати увагу учнів на виконанні конкретного завдання аби добитися найкращого результату. Тобто у даному випадку слухова увага спрямовувалася на паралельне використання всіх функцій ігрового апарату. Передусім це стосувалося контролю відповідної свободи м'язів і доцільності праці кожного окремого пальця, до вміння відновлювати цю свободу (звільнюватися), зберігаючи активність та рівновагу всього апарату протягом виконання твору. Концентрація також була потрібна для безпосереднього застосування під час гри попередньо набутих знань щодо відчуття будови музичної фрази і в цілому будови твору (від простих восьми тактових речень до три частинних творів з розгорнутою кодою), а також природних акцентів і належних динамічних градацій.

На даному етапі роботи з учнями ми не намагалися надавати учням багато музично-теоретичної інформації, а більше уваги приділяли знайомству з інструментом та якістю його звучання, розвивали образні уявлення, фантазію і рухову сферу. Учні вчилися втілювати в музичних п'єсах різноманітні образи, якими так багата сучасну музична література для дітей. На цьому етапі також опрацьовувалися різні динамічні штрихи.

З огляду на це, завдання спрямовувались на цілісне сприйняття графічного зображення твору за рахунок усвідомлення основних принципів

викладення музичного матеріалу (гомофонно-гармонічний, поліфонічний), виражальних можливостей елементів музичної мови (інтонації, метроритм, динамік, тембр), осягнення синтаксичних одиниць на рівні музичної форми, їх підпорядкування загальній драматургії твору. На основі слухо-зорово-рухової координації в процесі виконання формувалися навички, які ставали засобом осмислення художньо-змістовної сутності твору.

Ми вважали, що розвиток звукообразних уявлень є надзвичайно важливим для подальшого музичного розвитку учнів, тому на кожному занятті приділяли їм особливу увагу. Для накопичення звукообразних уявлень в музичних творах різних жанрів використовувалися, крім показу педагога, відео записи. Учні слухали і дивились на виконання різних музичних творів педагогом або іншими учнями та відомими музикантами, наприклад, прослуховували окремі п'єси з циклу «Пори року» П. Чайковського у виконанні М. Плетньова, дитячих альбомів Р. Шумана, П. Чайковського, С. Прокофьєва, М. Степаненка, Е. Бриліна.

Другий етап експерименту завершувало виконання навчальної програми. Виступи учнів оцінювалися за визначеними критеріями. За результатами у контрольній та експериментальній групах було зроблено другий порівняльний зріз. Його результати засвідчили, що відбулося значне підвищення рівня звукообразних уявлень учнів експериментальної групі, вони стали усвідомлювати необхідність їх удосконалення для яскравого виконання музичних творів, а процес навчання гри на фортепіано у майже половини учнів набув особистісного смислу. Результати цього етапу роботи представлені у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Результати експериментальної роботи після 2 етапу формувального експерименту

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ%	КГ %
мелодійний	43,2	48,4	36,2	32,5	20,6	19,1
темброво- динамічний	41,8	53,2	35,5	35,0	22,7	11,8
артикуляційний	40,2	47,0	34,1	40,2	25,7	12,8
метро--ритмічний	35,8	44,4	41,2	38,6	23,0	14,0
формоутворювальний	40,2	50,5	38,8	31,4	21,0	18,1
Середня зважена	40,2	50,0	32,5	35,5	22,6	15,2

Відтак у молодших школярів почали вироблятися вміння прослуховувати твір до кінця, відчувати його характер і отримувати від нього естетичні враження. Зацікавленість поступово переходила у стадію інтересу і потребу слухати музику. Учні почали висловлювати свої враження, дискутувати з приводу того чи іншого виконання. Наочно ці результати представлені на рисунку 3.3.

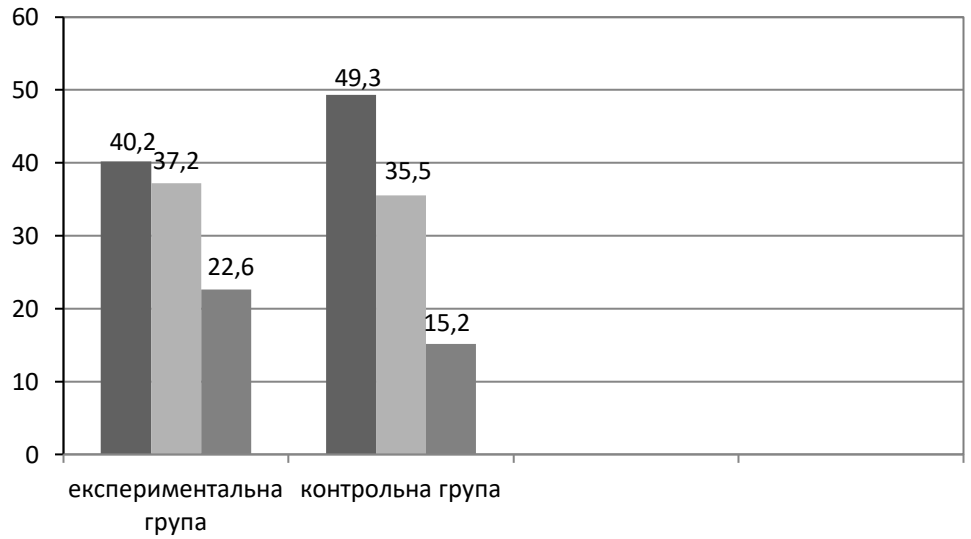


Рис. 3.3. Порівняльна характеристика результатів навчання після другого етапу роботи

Домінантою третього *(діяльнічно-перетворювального)* етапу стала корекція і реалізація набутих знань та умінь фортепіанного навчання, що передбачало вирішення таких завдань:

- забезпечення цілісності звукообразних уявлень учнів, їх спрямованість на виконавський саморозвиток та самореалізацію;

- виховання емоційної чутливості та вольової активності;

- спрямованість учнів на музичного пізнання та творчу ініціативу.

Реалізація цих завдань ґрунтувалась на загальних (діяльності, варіативності, наслідування, взаємодії) та спеціальних принципах *(*спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів; наочності і емоційно-естетичного осмислення музичних творів; поетапно-ейдетичної організації навчальної діяльності; поліцентричної інтеграції музичних знань; сенсорних корекцій, спрямованих на зв'язок ігрових рухів з музичною інтонацією), які органічно випливають з аксіологічного й творчо-діяльнісного підходів. Їх головними пріоритетами є усвідомлення ціннісної сутності фортепіанного виконавства та готовності до інструментально-виконавської діяльності. Для підвищення ефективності запропонованих завдань було реалізовано всі визначені педагогічні умови: доцільний відбір найбільш естетично виразних, емоційно привабливих музичних творів з їх наочною ілюстрацією у фортепіанному класі; впровадження у систему музичного навчання художньо-творчих завдань аналітичного спрямування; інтенція процесу формування звукообразних уявлень молодших школярів у режим саморозвитку.

Третій (діяльнісно-перетворювальний) етап роботи характеризувався тим, що учні вчилися самостійно добирати необхідні виконавські прийоми, коригувати своє звучання, оцінювати власні виконавські дії. На даному етапі ми намагалися реалізувати педагогічну умову інтенції процесу формування звукообразних уявлень молодших школярів у режим саморозвитку. При цьому

звертали увагу учнів на розвиток якостей, необхідних для успішної виконавської діяльності, а саме: вільне володіння виконавськими прийомами; одухотворене виконання; бажання та вміння впевнено передати свою інтерпретацію слухачам.

Педагог зосереджував їх увагу на образній відповідності виконавських прийомів, наприклад, в п'єсах ліричного характеру самостійно знайти м'яке, плавне звучання, визначити динаміку твору. Для втілення художніх образів учні знаходили нові прийоми звуковидобування, які відповідали характеру музики.

На даному етапі роботи провідного значення набувало формування в учнів уміння слухати себе під час виконання твору. Таке уміння включало:

- детальне вслуховування в тканину твору;

- емоційна насиченість гри;

- усвідомлення якості виконання і відповідної виконавської реакції.

Спостереження за учнями показало, що навіть учні з високим рівнем розвитку рухових навичок, ще не вміють себе слухати і не розуміють цієї важливості для виконання твору. Враховуючи цей недолік, перед учнями постійно ставилися конкретні звукові завдання, реалізація яких не можлива поза слухання свого виконання. При цьому пояснювалася роль і важливість вміння слухати себе для результатів виконання.

З метою формування вміння слухати себе увага учнів зосереджувалася на грі твору у повільному темпі, оскільки вона є дуже сприятливою, а часом і необхідною умовою, яка сприяє докладному знайомству з музичним матеріалом та зміцненню умовно-рефлекторних зв'язків (навичок), а також виробленню автоматизму клавіатурних дій, є програвання музичного твору у повільному темпі глибоким і повним звуком.

У навчальному процесі враховувалося й те, що вивчення музичного твору для музиканта полягає у послідовному наближенні до якісного виконання. Цей процес у нашому дослідженні здійснювався за такими позиціями: граючи, учень слухав своє виконання, почувши його – відчував, думав і набував виконавських побажань; знову грав і відчував більш глибоко і повно. Порівнюючи реальне звучання з тим, чого йому хотілося добитися у своєму виконанні, він оцінював якість власної гри і отримував стимул для подальшої роботи. Таким чином, розвивалися дві найважливіші функції слуху – активний вплив свого виконання на внутрішні музичні уявлення, які вже існують в уявленні учня і мають сформований вигляд, і друга функція слуху, яка критикує, корегує і контролює.

Особливого значення на цьому етапі набуло опрацювання деталей твору. Граючи окремі мотиви, послідовності акордів або окремих голосів, учні активно намагалися досягти найкращого звучання, змінювали тембральне зафарбування, яке потім легко втілювалося у виконанні. Таким чином, у процесі постійної звукової активності створювалося виконавське відтворення деталей твору.

На третьому етапі відбувалась реалізація набутих учнями звукообразних уявлень. Так, підчас вивчення «Елегії» М. Лисенка перед учнем стояли досить складні завдання. За словами Зав'ялової, п'єса написана в стилі «неоромантичного, рефлексуючого музикування». Під час роботи над цим твором увага учня зверталась на тембральні особливості фортепіано, на важливість глибокого й співочого звучання, що сприяло формуванню культури виразного звучання, адже вона є засобом виконавського втілення мелодії - однієї з найважливіших основ музичного твору. На прикладі «Елегії» М. Лисенка ми прагнули показати учням різні варіанти творчого відтворення образу п'єси, своє розуміння її трактування, важливості донести до слухача красу цього чудового твору.

Крім того, для ознайомлення учнів з сучасними гармоніями і засобами музичної виразності особлива увага приділялась творам сучасних композиторів. Зокрема до репертуару учнів включалися дитячі п'єси та окремі п'єси з циклу «Образи» М. Степаненка, «Танці ляльок» Д. Шостаковича, «Снігова королева» Ж. Колодуб, пьєси для дітей М. Шуха та Е. Бриліна. При цьому учням треба було самостійно охарактеризувати вибір свого твору, продумати його інтерпретацію та знайти відповідні прийоми звуковидобування.

Враховуючий набутий протягом двох етапів експерименту досвід звуковидобування учнів, в межах третього етапу було проведено конкурс на краще виконання однієї п'єси з репертуару учня, яку він обирав сам. Під час його проведення було помічено, що більшість учнів виявили зацікавленість та ентузіазм у виборі конкурсного твору, із задоволенням приходили на репетиції і досить вдало виконували ці твори на конкурсному прослуховуванні.

На цьому етапі ми спостерігали за тим, як завдяки розробленій методиці збагачувалась емоційно-почуттєва сфера учнів, покращувались їх виконавські уміння, наповнювався музичний тезаурус. У них досить впевнено проявлялася перекоординація звукових образів у моторні (рухові) дії. Молодші школярі поступово навчалися реалізовувати власні уміння у виконавській діяльності, самостійно знаходити необхідні звукові забарвлення, оцінювати результати власної виконавської діяльності.

Таким чином, використання різноманітних форм і методів навчання, участь у обговореннях власного виконання сприяли підвищенню інтересу учнів до музичної діяльності та їх зацікавленості у виконавському зростанні.

Спостереження показали, що учні прагнули творчо підходити до вирішення виконавських завдань, тобто зіграти твір яскраво та емоційно; вони думали про виразність і технічність виконання, при цьому значно зменшилась кількість текстових помилок. Була також помічена відповідність піаністичних

рухів характеру музичного твору, що свідчило про розвинутий слуховий самоконтроль.

Якість виконання запропонованих завдань оцінювали експерти, обрані з педагогів даного навчального закладу. Підсумок проведеної роботи підбивався шляхом розбору конкурсних виступів та представлених завдань, де кожен експерт згідно розроблених критеріїв мав висловити свої враження, зауваження і побажання.

Узагальнюючи даний вид роботи наголосимо, що орієнтація на дві функції слуху учнів дозволяє:

- оптимально розвивати звукообразні уявлення молодших школярів;

- стає необхідним елементом творчого розвитку учнів спеціалізованих музичних закладів:

- визначає готовність учнів самостійно опановувати музичні твори різних жанрів.

Зауважимо, що розроблена методика досить органічно вписалася в навчальний процес навчання учнів спеціалізованих навчальних закладів і дозволила реалізувати потенційні можливості кожного учня за рахунок збагачення їх звукообразних уявлень. Результати цієї роботи представлені у таблиці 3.12

Згідно отриманих даних, середній та високий рівень звукообразних уявлень учнів за всіма компонентами суттєво збільшився, натомість низький рівень зменшився, особливо за темброво-динамічним та формоутворювальним компонентами.

Як засвідчили результати експерименту, особливо зросли показники мелодійного , темброво-динамічного и артикуляційного компонентів, а отже підвищився загальний рівень виконавства та ставлення до виконавської діяльності.

Таблиця 3.12

Результати експериментальної роботи після 3 етапу формувального експерименту

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ%	КГ %
мелодійний	30,2	47,0	30,6	35,2	39,2	17,8
темброво- динамічний	27,8	50,0	34,5	32,1	37,7	17,9
артикуляційний	32,5	42,0	30,0	38,8	37,5	19,2
метро--ритмічний	28,8	41,5	38,8	38,8	32,4	19,7
формоутворювальний	26,8	45,8	42,6	33,5	30,6	18,0
Середня зважена	29,2	45,6	36,3	35,7	35,5	18,6

У ході підсумкового зрвзу було використано той самий діагностичний інструментарій, що й на констатувальному етапі дослідження, який описаний урозділі 3.1. Визначення рівнів сформованості звукообразних уявлень молодших школярів під час кінцевого зрізу відбувалося згідно визначених критеріїв та показників. Наочно ці результати показані на рис.3.4

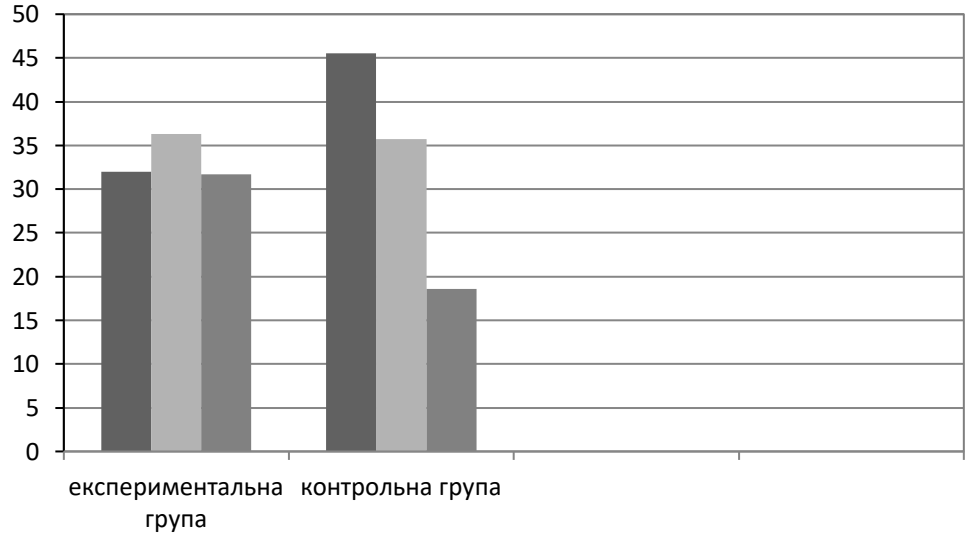


Рис. 3.4. Порівняльна характеристика результатів навчання після третього етапу роботи

Математично-статитстичні методи дозволили підрахувати результати експериментальної та контрольної груп. Перевірка ефективності розробленої методики звукообразних уявлень молодших школярів у спеціалізованих музичних закладах відбувалася шляхом зіставлення отриманих результатів протягом всіх етапів формувального експерименту. Ця перевірка передбачала проведення контрольних діагностичних зрізів на основі розроблених критеріїв і показників сформованості звукообразних уявлень.. Усього було проведено 4 контрольні зрізи: перед початком, на початку, всередині та наприкінці формувального експерименту. Отримані дані показали суттєві зміни на останніх етапах дослідження. Особливо це помітно на результатах низького та високого рівня, які змінилися відповідно на 24, 7 та 20, 7 відсотків. У контрольній групі ці результати були значно гіршими. Так, зміна за результатами сформованості звукообразних уявлень протягом усіх етапів дослідження на низькому рівні досягла всього 8,3%, а на високому рівні - 3,1 %.

У наведеній нижче таблиці 3.13 повністю простежується динаміка зростання звукообразних уявлень молодших школярів ЕГ та КГ у процесі фортепіанного навчання.

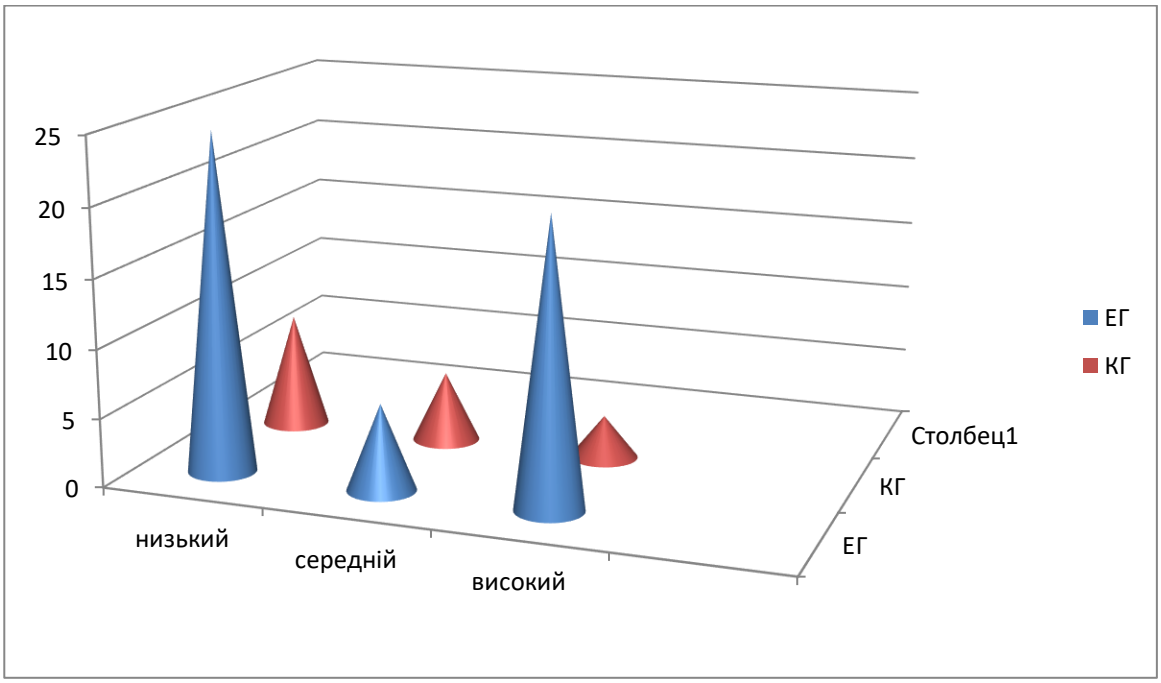
Аналіз отриманих даних свідчить, якщо на початку формувального експерименту співвідношення учнів за відповідними рівнями приблизно однакове, то наприкінці картина змінюється. Так, в ЕГ кількість учнів, рівень звукообразних уявлень яких відповідає високому, зросла від 14,8% до 35,5%; разом з тим збільшилась кількість учнів, віднесених до середнього рівня (від 30,2% до 36,3%), кількість учнів з низьким рівнем значно скоротилася (відповідно 53,9 % проти 29,2%). У КГ кількість учнів з високим рівнем звукообразних уявлень зросла значно менше (з 15,5% до 18, 6%), середнім рівнем (з 30,6% до 35,7%), а з низьким рівнем зменшилась від 53,9% до 45,6%.

Таблиця 3.13

Динаміка змін звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання (у відсотках)

РІВНІ	Діагностувальний зріз	1-й проміжний зріз	2-й проміжний зріз	3-й заключний зріз	Зміни
Експериментальна група					
Низький	53,9	42,5	40,2	29,2	24,7
Середній	30,2	37,0	32,5	36,3	6,3
Високий	14,8	20,5	22,6	35,5	20,7
Контрольна група					
Низький	53,9	50,6	50,0	45,6	8,3
Середній	30,6	36,3	35,5	35,7	5,1
Високий	15,5	13,0	15,2	18,6	3,1

Наочно зміни в експериментальній та контрольній групах представлені на гістограмі 3.5



Таким чином, організація та впровадження методики на кожному етапі експерименту забезпечила цілеспрямоване формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Проведене дослідження підтвердило доцільність запропонованої методики і дозволило зробити такі висновки.

Висновки до 3 розділу

1. На підставі теоретичного аналізу проблеми формування звукообразних уявлень молодших школярів у спеціалізованих музичних закладах і результатів констатувального експерименту обгрунтовано критерії (мелодійний, темброво-динамічний, артикуляційний, метро-ритмічний, формоутворювальний) сформованості звукообразних уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання, які забезпечують їх повноцінне діагностування і перевірку в умовах навчального процесу. Представлені критерії та показники відобразили сутнісні характеристики звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання і використовувалися у дослідженні для визначення усіх компонентів їх сформованості.

2. Розроблено діагностичний інструментарій констатувального та формувального експериментів, який уможливлює виявлення рівнів сформованості означеної якості. Відповідно до критеріальних характеристик виділено три рівні сформованості звукообразних уявлень молодших школярів спеціалізованих музичних закладів (високий, середній та низький).

3. На констатувальному етапі дослідження зафіксовано низький рівень звукообразних уявлень учнів молодших класів, що засвідчує недостатню увагу педагогів до роботи з учнями в цьому напрямку. Було помічено, що інноваційні виконавські прийоми впроваджуються педагогами не дуже часто і ефективно. Тим самим у деяких випадках звужується діапазон ігрових умінь і навичок учнів. Зазначається, що включення у спектр художньої виразності

музичних творів усіх компонентів звуковидобування стає імпульсом для глибокого розкриття змісту і задуму композитора, прояву свого творчого відчуття й формування емоційного відгуку, сприяючи в цілому загальному творчому процесу.

4. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику формування звукообразних уявлень молодших школярів спеціалізованих музичних закладів та відповідну модель, в якій функціонування усіх елементів характеризується гармонійним поєднанням педагогічної взаємодії, об'єктивних і суб'єктивних факторів впливу на особистість, загально-педагогічних та спеціальних принципів навчання, педагогічних умов, засобів, форм і методів навчання. Відповідно до розробленої методики, формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання здійснюється впродовж трьох етапів: особистісно-рефлексивного, виконавсько-розвивального та діяльнісно-перетворювального.

5. На заключному етапі експерименту виявлено статистично достовірну динаміку зростання рівня сформованості звукообразних уявлень в експериментальній групі порівняно з контрольною. Дані експериментальної роботи засвідчили, що більшою мірою педагогічному впливу піддаються мелодійний, метро-ритмічний і темброво-динамічні компоненти, які сприяють цілісному осмисленню музичного твору. Формування артикуляційного і формоутворювального компонентів відбувається в результаті досить тривалої роботи над музичними творами, постійної підготовки до концертних виступів.

6. Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту показав, що існує можливість переходу учнів з низького рівня сформованості звукообразних уявлень на більш високий. Динамічні характеристики в експериментальній групі мають такий вигляд: на високому рівні відбулися зміни від 14,8 % до 33,5% ; на низькому – від 53,9 % до 31,2 %. Такі результати свідчать про доцільність впровадження у процес фортепіанного навчання спеціалізованих музичних закладів розробленої

методики.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Ван Сює. Педагогічні засади формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання/ Ван Сює // Підготовка фахівців соціокультурних професій в умовах сучасного соціокультурного простору. Збірник наукових праць, вип.5 Вінниця, 2017,.С. 214-217.

2. Ван Сює. Педагогічна діагностика сформованості звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання / Науковий часопис НПУ ім.. М.Драгоманова «Теорія і методика мистецької освіти». – вип. 22(27). –К.: 2017, 103-110.

3. Ваврик Р. Методичні рекомендації з курсу “Фортепіано” / Р. Ваврик. – Львів : Добра справа, 2007. – 20 с.

4. Гу Юфэй. Фортепианное преподавание /Гу Юфей. – Наньцзин. – Изд. Педагогического университета Наньцзин, 2001. – 115 с.

5. Дань Чжан. Детское фортепианное обучение и консультирование . Хуа Юе, 1999. – 198 с.

6. Дьяченко Н., Котляревский И., Полянский Ю. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях. К. : Музична Україна, 1987. – 112 с.

7. Каузова А. Г., Николаева А.И. Теория и методика обучения игре на фортепіано. М., Владос, 2001, 90 с.

8. Макаров В. Л. Методика обучения игре на фортепиано. Х.: ХГИИ, 1997. – 120 с.

9. Малинковская А.В. Класс основного музыкального инструмента: искусство фортепианного интонирования. М.: Гуманитар. Изд. Центр «ВЛАДОС» , 2005,-382 с.

10. Малинковская А.В. Класс основного музыкального инструмента: искусство фортепианного интонирования. М.: Гуманитар. Изд. Центр «ВЛАДОС» , 2005,-382 с.

11. Маслов С.И. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании: дисс. д-ра пед. наук:13.00.01. М.,2000. – 302 с.

12. Мелик-Пашаев А. А.Педагогика искусства и творческие способности / М. : Знание, 1981. – 146 с.

13. Некрасов Ю. І. Комплексне навчання гри на фортепіано : навч.-метод. пос. для вищ. навч. муз. закладів / Одеса: Астропринт, 2000. – 152 с.

14. Переверзев Н.К. Проблемы музыкального интонирования. М.: Музыка, 1966. – 120 с.

15. Седракян Л.М. Техника и исполнительские приемы фортепианной игры/М.: Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС», 2007. – 94 с.

16. Сидорець Т.В. Інтонаційна культура піаніста як художньо-виразна складова фортепіанного виконавства / Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики. К.-НПУ імені М.П. Драгоманова.-2014.- с. 124-126

17. Штанько Е.С. Воспирание навыков интонирования в классе фортепиано// Актуальные проблемы музыкальной педагогики:/ Сб. научных трудов. – Саратов, ИЦ «Наука», 2007 г.

18. Щапов А.П. Фортепианная педагогика/А.П. Щапов. - М., Знание, 1960. 340 с.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичні узагальнення та запропоновано методичне вирішення проблеми формування звукообразних уявлень молодших школярів у навчальному процесі спеціалізованих музичних закладів, що знайшло відображення у педагогічному обгрунтуванні змісту і структурних компонентів, розробці та апробуванні відповідної моделі, визначенні педагогічних умов, встановленні критеріїв діагностування рівнів звукообразних уявлень учнів в умовах фортепіанного навчання. Результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої методики і дозволили зробити такі висновки:

1.Історико-теоретичний аналіз становлення методики фортепіанного навчання виявив її глибокі історичні коріння, пов’язані з тривалою еволюцією фортепіано як музичного інструмента. З’ясовано, що науково-методична думка спрямовувалася на вивчення різних аспектів навчання гри на фортепіано: від удосконалення виконавської техніки, розвитку відповідних

умінь і навичок до виховання яскравого, гармонійно розвинутого музиканта. Змістовий аналіз науково-методичних праць дозволив розкрити еволюцію цілей і методів у теорії і практиці фортепіанного навчання, прослідкувати наступність її принципових положень, зв'язок з естетичними ідеалами епохи, а також вимогами суспільства до виконавської практики. Проаналізовано педагогічні особливості та методичні принципи видатних музикантів-педагогів світового рівня (європейської, російської та української шкіл). Згідно отриманих даних з науково-методичних джерел, сучасна музична педагогіка трактує виконавський процес як діалектичну триєдність внутрішньо-слухових уявлень музиканта, їх рухо-моторне втілення на клавіатурі та реальне звучання музичного інструмента, яке контролюється і корегується слухом виконавця. Такий процес відбувається тоді, коли він відповідає критеріям справжньої художності. В ньому всі компоненти виконання музики гармонійно поєднуються інтенсивно функціонуючою системою двосторонніх психофізичних зв’язків.

2. Доведено, що до процесу роботи над втіленням образно-художнього змісту музичного твору долучаються три види слухових і кінестатичних уявлень: уявлення конкретної звукової фактури (ладо-гармонічні, ритмічні, гармонічні), уявлення асоціативні (ідейно-емоційно-образні) та «технічні» (моторні). Згідно цих положень процес формування звукообразних уявлень характеризуються процесуальністю та послідовністю і здійснюється за чотирма фазами: установки на цілісне естетичне засвоєння звуків; естетичного сприйняття звуків відповідно до їх складності; злиття емоційно-чуттєвої активності і процесу звукоутворення; катарсису та оцінки звукових образів. Це дозволяє охарактеризувати звукообразні уявлення молодших школярів як інтегровану єдність музично-слухових і рухових компонентів, здатних змінюватися і удосконалюватися в процесі музичної діяльності.

3. На основі ретроспективного аналізу теоретичної та методичної літератури узагальнено і систематизовано погляди сучасних українських,

європейських і китайських дослідників на музично - виконавську підготовку молодших школярів у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах. Виявлено, що завдяки збагаченню педагогіки мистецтва новими ідеями і поглядами формування звукообразних уявлень молодших школярів вимагає переорієнтації існуючих у цій галузі навчання підходів та принципів. З урахуванням їх поглядів в основу запропонованої методики була покладена ідея музичного навчання учнів на засадах аксіологічного, особистісно-орієнтованого, і творчо-діяльнісного підходів.

4. Визначено загальні педагогічні принципи, на які доцільно спиратися у навчальному процесі спеціалізованих навчальних закладів, (принцип спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів; принцип наочності і емоційно-естетичного осмислення музичних творів; принцип поетапно-ейдетичної організації навчальної діяльності; принцип поліцентричної інтеграції музичних знань; принцип сенсорних корекцій, спрямованих на зв'язок ігрових рухів з музичною інтонацією). Обгрунтовано педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування звукообразних уявлень молодших школярів (педагогічно доцільний відбір найбільш естетично виразних, емоційно привабливих музичних творів з їх наочною ілюстрацією у фортепіанному класі; впровадження у систему музичного навчання художньо-творчих завдань аналітичного спрямування; інтенція процесу формування звукообразних уявлень молодших школярів у режим саморозвитку).

5. Результати дослідження засвідчили, що структуру звукообразних уявлень молодших школярів складає єдність мелодичного, тембро-динамічного, артикуляційного, метро-ритмічного та формоутворювального компонентів. З'ясовано, що мелодичний компонент в ній набуває провідного значення, оскільки мелодія завжди була і залишається основним засобом висловлювання композитора. Виразне інтонування мелодії на фортепіано передбачає не стільки спосіб вилучення різних тонів, скільки спосіб їх

поєднання – злиття в мотиви, фрази, речення. Таким чином, для досягнення виразного інтонування необхідно володіти законами природного музичного фразування.

6. Визначені та систематизовані методи ефективного формування звукообразних уявлень у процесі фортепіанного навчання. До них належать: метод музично-слухових корекцій, метод імпровізації, метод активізації творчої діяльності, метод емоційно-вольової саморегуляції, метод творчих завдань. В контексті нашого дослідження перспективними виявляються методи тембрового забарвлення, тембрового наведення та темброво-слухового контролю, які сприятимуть розвитку ціннісних орієнтацій в галузі формування звукообразних уявлень. Усі вище зазначені методи і прийоми доцільно застосовувати на особистісно-рефлексивному, виконавсько-розвивальному та діяльнісно-перетворювальному етапах музичного навчання.

7. Розроблено організаційно - методичну модель, яка розкриває особливості формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання і включає мету, завдання, принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, форми і методи навчання. Визначено діагностичний інструментарій констатувального та формувального експериментів, який уможливлює виявлення рівнів сформованості означеної якості. На констатувальному етапі дослідження зафіксовано низький рівень звукообразних уявлень учнів молодших класів, який засвідчив недостатню увагу педагогів до роботи з учнями в цьому напрямку. Зазначається, що включення у спектр художньої виразності музичних творів усіх компонентів звуковидобування стає імпульсом для глибокого розкриття змісту і задуму композитора, прояву свого творчого відчуття й формування емоційного відгуку, сприяючи в цілому загальному творчому процесу.

8. На заключному етапі експерименту виявлено статистично достовірну динаміку зростання рівня сформованості звукообразних уявлень в

експериментальній групі порівняно з контрольною. Дані експериментальної роботи показали, що більшою мірою педагогічному впливу піддаються мелодійний, метро-ритмічний і темброво-динамічні компоненти, які сприяють цілісному осмисленню музичного твору. Формування артикуляційного і формоутворювального компонентів відбувається в результаті досить тривалої роботи над музичними творами, постійної підготовки до концертних виступів. Динамічні характеристики в експериментальній групі мають такий вигляд: на високому рівні відбулися зміни від 14,8 % до 33,5% ; на низькому – від 53,9 % до 31,2 %. Такі результати свідчать про доцільність впровадження у процес фортепіанного навчання спеціалізованих музичних закладів розробленої методики.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів формування звукообразних уявлень молодших школярів у фортепіанному класі спеціалізованих музичних закладів. Подальшого вивчення потребують питання розвитку мотивації учнів до музичного навчання в сучасних умовах, а також залучення різноманітних форм у процес фортепіанної підготовки учнів на всіх етапах музичного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано / М.: Музыка, 1971. – 278 с.
2. Анализ материалов зарубнжного музыкального оьразования / Под ред. Чжоу Шибиня, Гун Чжена. – Шанхай: Музыка, 2007. – 372 с.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития /Казань:Изд-во КГУ, 1996.- 567 с.
4. Андрущенко В.П. Про концептуальні засади філософії освіти України / Нова парадигма. –Вип. 36. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова , 2004. – С. 8-20.
5. Апатский В. Н. Основы теории и методики музыкально-исполнительского искусства: Учеб. пособие / К. : НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2006. – 432 с.
6. Асафьєв Б.В. Музыкальнпя форма как процесс / [Ред. и вступ. ст. Е. Орловой]. – Л.,: Музыка, 1971. – 376 с.
7. Астапов А.И. Воспитание творчеством. М.: Просвещение, 1986, 157с.
8. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Исследование / Л.Баренбойм. Изд.2-е, доп./ Л.: Советский композитор, 1979. – 352 с.
9. Баренбойм Л.А. Музыкальное исполнительство и педагогика/ М.: ВЛАДОС, 1994.- 288 с.
10. Баринова М. Н. Очерки по методике фортепиано / Л. : Тритон, 1926. – 204 с.
11. Батюк Н.О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики / автореф.. дис..канд. пед.. наук/ К.,2003. – 23 с.
12. Бах К.Ф.Е. Досвід справжнього мистецтва гри на клавірі (пер. з

німець. Є. Юшкевича). – СПб.: EARLYMUSIC PUBLISHING HOUSE. – 2005.
13. Бергер.Н.А. Современная концепция и методика обучения музыке./ – СПб : КАРО, 2004. – 368 с.
14. Беркман Т.Л. Индивидуальное обучение музыки / М.:Просвещение, 1964. – 220 с.
15. Благой Д. Д. В классе А.Б. Гольденвейзера/ М.: Музыка, 1986. – 214
16. Бронфил Е. Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог/ Е.Ф. Бронфил. – Л.,Музыка,1978. – 138 с.
17. Бузони Ф. О пианистическом мастерстве: избр. высказывания/ (предисл., примеч. и перевод с нем. Г. Когана)// Исполнительское искусство зарубежеых стран: сб. статей/ сост. И ред. Г. Эдельмана).- М.: Музгиз, 1962.- вып. 1.- С 141-175.
18. Буш Г.Я. Диалогика и творчество /Рига: Авотс, 1985. – 318 с.

19. Би Сучжи. Современные зарубежные образовательные системы. — Пекин, Народное образование , 1993. —268 с.
20. Борев Ю.Б. Эстетика: учебник / Юрий Бористович Борев. – М.: Высшая школа, 2002. – 511 с.
21. Браудо И. Артикуляция (О произношении мелодии) / Л.: Музыка, 1973.- 98 с.
22. Брянский С.В., Л.И. Жданов. Путь к пианистическому мастерству. – М.: Музыка, 1985. – 115 с.
23. Бянь Мэн. Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры /. Бянь Мен. – Пекин, Хуа Юе, 1996. -181с.
24. Бянь Ся. Внешнее преподавание и внутреннее направление в области детского обучения искусству. Ж. «Детское воспитание». Пекин, 2000, №10, с.12.
25. Ваврик Р. Методичні рекомендації з курсу “Фортепіано” / Р. Ваврик. – Львів : Добра справа, 2007. – 20 с.
26. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
27. Валеева Ф.Х. Теоретические аспекты музыкально-исполнительской артикуляции/ Ф.Х. Валеева.- Челябинск: ГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный институт искусств им.П.И. Чайковского» , 2004.- 88 с.
28. Ван Сює. Трансформація поглядів видатних-педагогів-музикантів на проблему звукоутворення у процесі фортепіанного навчання/ Ван Сює//Теорія і методика мистецької освіти/Науковий

часопис НПУ ім. М.Драгоманова. Вип. 17(22). – 2015, С. 141-146.

29. Ван Сює. Філософське обґрунтування категорії «уявлення»/ Ван Сює // Підготовка фахівців соціометричних професій в умовах сучасного соціокультурного простору, вип..3. Вінниця. 2015 р., с. 184-186
30. Ван Сює. Методична спрямованість формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання/ Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наукових праць, вип. 42. –Київ-Вінниця, 2015. – с. 187-191.
31. Ван Сює. Ретроспективний аналіз категорії «звукообразні уявлення» в музично-педагогічній літературі/ Ван Сює//«Концептуальні проблеми модернізації сучасної системи освіти на засадах формування духовно-патріотичних цінностей студентської молоді» Вінниця-Бар, 2016, с. 90-97.
32. Ван Сює. Принципи та педагогічні умови формування звукообразних уявлень школярів на початковому етапі фортепіанного навчання/Ван Сює// Проблеми підготовки сучасного вчителя, вип.2. – Умань, 2015. - С.6-13.
33. Ван Сює Формування звукообразних уявлень молодших школярів на засадах аксіологічного підходу/ Наукові записки, серія:педагогічні науки, вип.155, Кропивницький, 2017 , 155-159
34. Wang Xue, Shcholokova Olga. Modern views on the problem piano tone production in the musical-pedagogical literature// Intellectual Archive. – Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). – 2016. – November/December. – Vol. 5. – No. 6. – PP. 81-90.
35. Ван Сює. Методична спрямованість формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наукових праць, вип. 42. –Київ-Вінниця, 2015. – с. 187-191.
36. Ван Сює. Педагогічна діагностика сформованості звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання / Науковий часопис НПУ ім.. М.Драгоманова «Теорія і методика мистецької освіти». – вип. 22(27). –К.: 2017, 103-110.

37. Ван Сює. Формування досвіду звуковидобування у процесі навчання учнів спеціалізованих навчальних закладів / Матеріали V всеукраїнської науково-.практитчої. конференції «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI ст.», Мукачеве. 2016. – с. 9-12.
38. Ван Сює. Сутність звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання/Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка музичного мистецтва та хореографії у контексті інтернаціоналізації професії.» Мелітополь, 2016, с. 25-27.
39. Ван Сює. Педагогічні засади формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання / Збір. наук. праць «Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного простору», вип.5 Вінниця, 2017, 214- 217.
40. Вэй Тингэ. Взаимоотношение традиционных и современных музыкальных направлений в китайской фортепианной музике/ Китайская музыка. – Пекин, 1987, № 3, с. 16.
41. В мире искусств. Словарь основных терминов по искусствоведению, эстетике, педагогике и психологии искусства/ [сост. Т.К. Каракаш, А.А. Мелик-Пашаев]; под науч. Ред. А.А. Мелик-Пашаева. – М.: Ред. журнала «Искусство в школе», 2001. – 384 с.
42. Вікова та педагогічна психологія: [навч. посіб.] / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 209
43. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного / [пер. с нем].– М. : Искусство, 1991. – 367 с.
44. Ганнусенко Н.І. Позашкільна освіта: стан і стратегія розвитку// Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С.38-49.
45. Гат Й. Техника фортепьянной игры .Будапешт: Корзина,М.:Музыка, 1973. – 244 с.
46. Гинзбург Г.Р. Заметки о мастерстве / Вопросы фортепианного исполнительства. - М., 1968. - Вып. 2. С. 67-68.
47. Гильбурд Г.И. Исполнительское искусство – сфера проявления художественной идеи/ Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1984. – 196 с.
48. Голешевич Б.О. Пути совершенствования музыкального образования школьников/ Нежин., Наукові записки НДУ імені М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2004. – №2. – С.168-171.
49. Гольденвейзер А. Б. Советы педагога-пианиста / Пианисты рассказывают. – Вып. 1. – М. : Музыка, 1990. – С. 119 – 132.

50. Гончаренко С. Український педагогічний словник/ К.: Либідь, 1997. – 376 с.
51. Горлинский В. О педагогическом консерватизме, узкой специализации и некоторых других проблемах современной музыкальной педагогики // Искусство и образование. – 2003. – № 2. – С. 43-52, с.43].
52. Горюнова Л.В. Музыка – язык общения/Искусство в школе.–2004, № 4.
53. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Гос. муз. изд-во, 1961. – 221 с.
54. Григорьев В. Ю. Вопросы исполнительской формы и пути ее реализации /Музыкальное исполнительство и педагогика/Вып. 1. – М. : Гос. муз. изд-во, 1988. – С. 32 – 43.
55. Гринштейн С. Великие фортепианные педагоги прошлого. – СПб.: Композитор, 2004. – 144 с.
56. Грум-Гржимайло Т.Н. Музыкальное исполнительство. – М.: Знание, 1984. – 160 с.
57. Гузий Н.В. Формирование музыкально-эстетической культуры школьников в условиях внешкольного начального музыкального образования: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1990. – 22 с.
58. Гуманізація процесу навчання в школі. Навч. посібник / За ред. С.П.Бондар. – К.: Стилос, 2001. – 256 с.
59. Гуральник Н.П. Піаністи і музичне навчання в класі фортепіано: історія, теорія, практика /Проблеми педагогіки музичного мистецтва. Матеріали конференції "Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні". – Ніжин: НДПУ, 2004. – С.99-108.
60. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Новосибирск : Наука, 1982. – 319 с.
61. Гу Юфэй. Фортепианное преподавание / Наньцзин. – Изд. Педагогического университета Наньцзин, 2001. – 115 с.
62. Гольденвейзер А. О фортепианном исполнительстве/ Вопросы музыкально-исполнительского искусства.- М.: музыка, 2007.- вып.2.- С. 137-139.
63. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология .М., 1993. – 190 с.
64. Гринштейн С. Великие фортепианные педагоги прошлого./ СПб.: Владос, 2004. – 144 с.

65. Григорьев В. Некоторые проблемы специфики игрового движения музыканта-исполнителя// Вопросы музыкальной педагогики. Вып.7. – М.: 1986.
66. Грум-Гржимайло Т.Л. Музыкальное исполнительство / М.: Знание, 1984. – 160 с.
67. Гу Сяохун. О музыкальном воспитании в раннем возрасте / Ж. «Весник Хэйлунцзянского образовательного института». – Харбин, 2001,№ 4, С. 9
68. Гу Юфей. Фортепианное преподавание Няньцзин. – Изд. Педагогического университета Наньцзин, 2001, 115 с.
69. Гун Нили. Музыкальная эстетика. Пекин, Китайская Академия общественных наук, 2002. – 262 с.
70. Давидов М. А. Інтерпретаційні аспекти виконавської майстерності / Науковий вісник НМАУ Музичне виконавство. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1999. – Вип. 2. – С. 88 – 97.
71. Давньокитайська філософія // Філософія: підручник/ С.П. Щербо, О.А. Заглада.- [5-е вид.]. – К. : Кондор, 2011. – 548 с.
72. Дань Чжан. Детское фортепианное обучение и консультирование . Хуа Юе, 1999. – 198 с.
73. Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
74. Дем'янюк Т, Первушевська І. / Нові технології позашкільної освіти і виховання/ Л.: Волинські обереги, – 2000. – 352 с.
75. «Дорожная карта художественного образования». Принята на Всемирной конференции по образованию в сфере искусства (Лиссабон, 2006). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: www.buk.by/cd/ru1-roadmap.html - Название с титула экрана.
76. Дмитриева Л. В. Методика музыкального воспитания в школе / М. : Просвещение, 1989. – 206 с.
77. Докшицер Т. А. Путь к творчеству. М.: Муравей, 1999. – 216 с.
78. Духавнева А.В. Активные методы обучения /Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред В.С. Кукушина.- М.: Ростов-на-Дону, 2004.- 336с.
79. Дьяченко Н., Котляревский И., Полянский Ю. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях. К. : Музична Україна, 1987. – 112 с.
80. Зак Я. И. О некоторых вопросах воспитания молодых пианистов /

Вопросы фортепианного исполнительства: очерки, статьи, воспоминания / [сост. и общ. ред. Соколова М. Г]. – М. : Музыка, 1968. – Вып. 2. – С. 24 – 32.

81. Закон України “Про позашкільну освіту”//Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Мілєніум, 2001. – С.229-251.
82. Здобнов Р. Исполнительство – род художественного творчества/ В кн.: Эстетические очерки, вып. 2, М., 1967, С. 34-38.
83. Игнатьев Е.И. Воображение и его развитие в творческой деятельности / М., 1968.
84. Игненкамп К. Педагогическая диагностика / М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
85. Ин Шичжэн. Фортепианная педагогика/ Пекин, Народная музика. – 1990. – 155с.
86. Евсюткина Н.А. Воспитание умения слушать себя у учащихся класса фортепиано профессиональных образовательных учреждений: методическая работа/ Тверь: ГБОУ СПО «Тверской педагогический колледж», 2013.- С. 45-48.
87. Ефимова Е.М. Аксиологический поход как методологическая осно формирования социальной устойчивости профессионала [Электронны ресурс]. Режим доступа :http://www.sgu.ru/ files/ nodes /633 Efimova.pdf
88. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца / М. : Просвещение, 1984. – 204 с
89. Каган М.С . Философия культуры. СПБ: ТООТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
90. Казанцева Л.П. Музыкальное содержание в контексте культуры/ Астрахань: ГП АО ИПК «Волга», 2009. – 360 с.
91. Каузова А. Г., Николаева А.И. Теория и методика обучения игре на фортепіано. М., Владос, 2001, 90 с.
92. Каузова А. Г. О развитии полифонического слуха. М.: Музыка, 1978.- 288 с.
93. Кашкадамова Н.Б..Мистецтво викладання музики на клавішно-струнних інструментах (клавікорд, клавесин, фортепіано) XIV-XVIII ст. [Текст] : навч. посібник для студ. музичних вузів / Вищий держ. музичний ін-т ім. М.Лисенка. - Т. : СМП "Астон", 1998. - 299 с
94. Киселева О.А. Принципы фортепианного исполнительского формообразования: автореф. канд. искусствоведения: спец. 17.00.02

«Музыкальное искусство» / Новосибирск, 2000.- 20 с.
95. Корто А.О. О фортепианном искусстве. Статьи, материалы, документы. – М.: Музыка, 1965. – 363 с.
96. Корыхалова Н.П. За вторым роялем. Работа над музыкальным произведением в фортепианном классе. СПб.: Композитор, 2006.- 552 с.
97. Князева М. М. Опыт музыкального воспитания за рубежом/ Эстетическое воспитание в современном мире : Теория и практика эстетического воспитания за рубежом. – М., 1991. – С. 141 –166.
98. Ковбасенко Л. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу / Шкільний світ. – К. : ІЗМН, 2000. – 53 с.
99. Коган Г. М. Музыкальное исполнительство и его проблемы / Коган //Избранные статьи. – Выпуск второй. – М. : Всесоюзное издательство советский композитор, 1972. – С. 5 – 30.

100. Концепція позашкільної освіти та виховання // Інформаційний збірник Міністерства освіти. – 1996. – № 7. – С. 76 – 90.
101. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки . Л. : Музыка, 1979. – 208 с.
102. Кременштейн Б. Л. Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано / М. : Музыка, 1966. – С. 38 – 42.
103. Круглос А. Трансценденталистская интерпретация музыки// Альтернативные миры знания. / Под ред. В. Н. Поруса и Е. Л. Чертковой. – СПб, 2000. С. 150 – 162.
104. Куликов Г.А. Слух и движение: физиологические основы слуходвигательной координации. Л., Наука, 1989. – 200 с.
105. Курковський Г. Педагоги-піаністи Київської консерваторії (1913-1933)/Українське музикознавство: Зб. ст., вип..2. - К.:, 1967.-с. 264-280.
106. Либерман Е. Я.Творческая работа пианиста с авторским текстом . М.: Музыка, 1988.- 235 с.
107. Ліпська С. Л. Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 20 с.
108. Литвиненко Ю.А. Роль публичных выступлений в процессе обучения музыке. М.: Сов. Композитор, 1998.- 240 с.

109. Литвинова Н. Розвиток творчої особистості у позашкільній діяльності / Рідна школа. – 2003. – № 8. – С. 6 – 10.
110. Ли Фейлань. Детские фортепианные пальцевые этюды/ Пекин, Народная музика. – 2007. —143с.
111. Лонг М. Французская школа фортепіано// Відающиеся пианисті-педагоги о фортепианном искусства. – М. – Л.: Музыка, 1966, с. 208-236.
112. Любомудрова Н.А. Методика обучения игре на фортепиано: уч. пособие/ М.: Музыка, 1982. – 143 с.
113. Лю Цинган. Фортепианное исполнительство и обучение /изучение фортепианного обучения Ян Цзюня. – Пекин, Народная музика. – 2003. – 125 с.
114. Мазель Л. А. Анализ музыкальных произведений / М. : Музыка, 1967. – 286 с.
115. Мазиков А.А. Фортепианное исполнительское искусство в культурном пространстве постмодернизма: автор. Дис. канд. Культуролог. наук : спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» Рос. Гос. Пед. Ун-т.- СПб, 2008.- 18 с.
116. Макаров В. Л. Методика обучения игре на фортепиано. Х.: ХГИИ, 1997. – 120 с.
117. Малинковская А.В. Класс основного музыкального инструмента: искусство фортепианного интонирования. М.: Гуманитар. Изд. Центр «ВЛАДОС» , 2005,-382 с.
118. Мальцев А.П. Развитие музыкальной культуры подростков в учреждениях дополнительного образования/автор. Дис. кан. пед. наук.13.00.01.М.: 2003.
119. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано М. : Класика–XXI, 2003. – 127 с.
120. Маслов С.И. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании: дисс. д-ра пед. наук:13.00.01. М.,2000. – 302 с.
121. Маслова Л.П. Педагогика искусства:теория и практика [Текст]. Новосибирск: Изд –во НИПК и ПРО, 2000. – 432 с.
122. Матковська М.В. Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання: автор. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / К.:, 200- 20 с.
123. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах

художественного воздействия музыки / М. : Музика, 1976. – 253 с.
124. Мелик-Пашаев А. А.Педагогика искусства и творческие способности / М. : Знание, 1981. – 146 с.
125. Методологическая культура педагога-музыканта: уч. пособие/[под ред. Э. Б. Абдуллина]. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
126. Милич Б. Е. Воспитание ученика-пианиста . М. : Кифара, 2002. – 86 с
127.Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки : навч. посіб. Суми : Наука, 2004. – 210 с.
128. Михайлова М.А. Развитие музыкальных способностей детей. Ярославль, Академия развития детей. – 2003. – 123 с.
129. Могилевская И. Педагогические аспекты проблемы интерпретации музыкального текста / Трансформація музичної освіти : культура та сучасність : [матер. муз. семінару]. – Ч. 1. – Одеса. : Астропринт, 1998. – С. 81 – 85.

130. Мозгальова Н.Г. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики:монографія/ Вінниця., «Меркьюрі-Поділля», 2011. – 486 с.
131. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / К. : Знание, 1978. – 147 с.
132. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа) /К. : Изд-во Киев. гос. конс., 1994. – 157 с.
133. Музыкальное исполнительство и педагогика: история и современность. – М.: Музыка, 1982. – 319 с.
134.Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования / [под ред. Л. И. Дес]. – К. : Муз.Україна, 1989. – 240 с.
135. Мюллер Е. Преподавание игры на фортепиано – средство, способствующее развитию личности / Ребенок за роялем. Педагоги-пианисты соцстран о фортепианной методике. – М. : Музыка, 1984. – С. 46 – 72.
136.Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки / М. : Музыка, 1988. – 254 с.
137. Найссер У. Теория восприятия / Психология внимания [Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова]. М.: ЧеРо, 2005. – С. 640-649.
138. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Записки педагога. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.

139.Некрасов Ю. І. Комплексне навчання гри на фортепіано : навч.-метод. пос. для вищ. навч. муз. закладів / Одеса: Астропринт, 2000. – 152 с.
140.Неменский Б.М. Педагогика искусства. М.: Просвещение.- 2012, 240с.
141. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма. – М.: Музыка, 1980. – 112 с.
142.Николаев А. И. Исполнительские и педагогические принципы Б. Гольденвейзера/А. И. Николаева// Мастера советской фортепианной школы. – М. : Музгиз, 1964. – С. 26 – 38.
143. Николаев А. И. Современные черты педагогики Ф.М. Блюменфельда / Формирование музыкально-исполнительского мастерства : [сб. науч. трудов]. – М., 1981. – С. 151 – 158.
144. Олексюк О. М. Музична педагогіка / К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.

145. Ортега-и-Гасет Х. Естетика. Философия культуры. М. : Музыка, 1991. – 587 с.
146. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / К.: Освіта України, 2008. – 274
147. Пазовникова М.В. Формирование художественно-творческой фортепианной техники у учащихся ДМШ: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 .М.:, 2005.- 241 с.
148.Палаженко О. П. Формування музичного смаку у дітей молодшого шкільного віку на уроках музики / Нова педагогічна думка: наук.-метод. журнал. – № 2. – Рівне : РОІППО, 2011. – С.153 – 155.
149. Переверзев Н.К. Проблемы музыкального интонирования. М.: Музыка, 1966. – 120 с.
150. Передерий О.И. Развитие тембрового слуха в формировании музыканта: дис. канд.пед наук: 13.00.02 / СПб, 2003.- 260 с.
151. Перельман Н.Е. В классе рояля. Короткие рассуждения М.: Изд. Дом «Классика XX!», 2007.- 128 с.
152. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Уч. Пособие /М.: Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС» , 1997.- 384 с.
153. Пианисты рассказывают/ Сост. М. Соколов.- М.: Музыка, 1984.- вип. 2 .- 239 с.
154.Питання фортепіанної педагогіки та виконавства / [упорядник А. Й. Корженевський]. – К. : Музична Україна, 1981. – 115 с.
155.Побережная Г. Ребёнок третьего тысячеетия – дома и в школе: общеобразовательной и музыкальной: Книга для родителей и

учителей .Київ: ДИА, 2012. – 191с.

156. Подуровский В.М. Психологическая корреляция музыкально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений. М.: Гуманит. Издат. Центр «ВЛАДОС»,2001. – 320с

157. Позашкільні заклади України (Основні напрями розвитку та оновлення діяльності) / [за ред. І. М. Мельникової] – К. : Освіта, 1993. – 154 с.

158. Прибрам К. Языки мозга:Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии / Под ред.. А.Р. Лурия . М.: 1975. - 189 с.

159. Рояльне мистецтво : [за ред. Цзюй, Лю Ціган, Лін Чженьган] – Пекін,1967.– 67 с

160. Рабинович Д.А. Исполнитель и стиль .М.: Изд. Дом «Классика XXI», 2008. – 208 с.

161. Савицький Р. Основні засади фортепіанної педагогіки. – Тернопіль: Астон, 2000. – 112 с.

162. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением / Л.: Музыка, 1964.- 188 с.

163. Седракян Л.М. Техника и исполнительские приемы фортепианной игры/М.: Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС», 2007. – 94 с.

164. Сидорець Т.В. Інтонаційна культура піаніста як художньо-виразна складова фортепіанного виконавства / Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики. К.-НПУ імені М.П. Драгоманова.-2014.- с. 124-126

165. Сохор А.Н. Интонация //Музыкальная энциклопедия, Т. 2. - М.: Сов. энциклопедия, 1974.

166. Старчеус М.С. Слух музыканта/М.:Московская государственная консерватория им П.И. Чайковского , 2003.- 640 с.

167. Сюй Бо. Феномен фортепианного исполнительства в Китае на рубеже XX-XX! веков : дис. канд. искусствовед. 17.00.02 / Ростов –на-Дону, 2011.- 149 с.

168. Теорія музичного навчання / За ред. Хуан Сяоміна. -Гуйлінь, Вид. Гуансійського педагогічного университету, 2007. – 156 с.

169. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. Методическое пособие: изд. 2-е., М.: «Советский композитор», 1989. – 144 с.

170. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство/ М: Мир, 2001.- 610 с.

171. Холодовский Г. Формирование двигательных навыков учащихся. Л.: Сов. Композитор, 1980. – 115 с.

172. Харнонкурт Н. Музика як мова звуків / Наук.-популярне вид-ня [перекл. Г.Куркова]. – Суми : Собор, 2002. – 184 с.

173. Хентова С.М. Диалог с Артуром Рубинштейном// Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепіанному искусстве. – М.:,Л.:, - 1966.

174. Христов Д. Теоретические основы мелодики. Опыт описания аналитического подхода к отельной мелодии. Пер. с болгарского. М.: Музыка. – 1980. – 256 с.
175. Ху Юэ. Детское фортепианное творчество в Китае и проблемы его развития: автор. дис. канд. искусствоведения 17.00.02,М.- 2009.
176. Хурсина Ж. И. Выдающиеся педагоги- пианисты Киевской консерватории. – К.: Музична Украъна, 1990. - 132 с.
177. Цзинь Чжунмин. Музыкальное образование и китайская культура. Шанхай: Шанхайське образование, 1994. – 414 с.
178. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности. Учеб. пособие .М.: Академия, 2003.- 368 с.
179. Чжао Сяошэнь. Фортепианная игра: прирожденные задатки, талант, трудоспособность.Чанша: Хуанське образовательное издательство.- (2-е вид.), 1999. – 325 с.
180. Шен Юэн. Советы к ежедневным упражнениям на фортепиано / Пекинская школа оперы.- Пекин: Народное издательство, 2002.- № 11.- С. 34-37.

181. Штанько Е.С. Воспирание навыков интонирования в классе фортепиано// Актуальные проблемы музыкальной педагогики:/ Сб. научных трудов. – Саратов, ИЦ «Наука», 2007 г.
182. Штефанова-Курцова І. Фортепіанна техніка. К.: Музична Україна, 1982. – 370 с.
183. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка/ Підручник. К.: Вид. Держ. Академії керівних кадрів культури і мистецтв, 2005. – 270 с.
184. Шульпяков О. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. М.: Музыка, 1986.- 128 с.
185. Щапов А.П. Фортепианная педагогика/ М., Знание, 1960. 340 с.
186. Щолокова О. Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії і практики - Дніпропетровськ, 2014. – 301 с.
187. Юник Д.Г. Самокорекція виконавської діяльності музикантів-інструменталістів/ Науковий часопис НПУ ім.. М. Драгоманова// Теорія і практика мистецької освіти, вип.. 17 (22). – 2015. – с. 15-20.
188. Ямпольский А.И. К вопросу о воспитании культуры звука у скрипачей//Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики: Сб. / Сост. С. Сапожников. – М.,1968.
189. Busoni F. Von der Einheit der Musik. Berlin : M. Hesses Verlaq, 1922. – S. 78 – 80.
190. Izard C.E. The psychology of emothions. / N.Y.: Plenur Press, 1991. – 231p.
191. Gillespie, John. Five Centuries of Keyboad Music: An Historical Study of Music for Harpschord and Piano . N.J. : Dover Publication, Inc., 1972.
192. Kunze St. Wege der Vermittlung von music schweizerische Musikzeitung. 1981.

193. Tun Dao Czin, Sun Min Chgu. Performans and analusis of Chinese musical works.-Pekin:Folk musical publishing house,2001.-280 p.
194. Tun Dao Czin, Sun Min Chgu. Piano art of China. – Pekin: Folk musical publishing house,2002. -178 p.
195. Zhao Xiao Sheng. Literatura for piano. – Pekin, 2000.-89 p.
196. Zhen Sin San. Piano Music Reader.- Sia Man: Sia Man Universiti Publishing,1999.-365 p.
197. Seastore C. The psychologu of musical talent. Lepzig, 1919.

ДОДАТКИ

Додаток А (зразки анкет)

Любий друже!

Просимо тебе взяти участь в анкетуванні, що проводиться з метою покращення навчально-виховного процесу в музичних. Будемо вдячні за ґрунтовні відповіді.

1. З якою метою ти навчаєшся в музичній школі?

   а) з метою професійного опанування музичного інструмента;

   б) для поглиблення музичних знань;

   г) хочу виділитись та проявити себе серед однолітків;

   д) займаюсь за примусом батьків.

2. Якому з запропонованих видів діяльності надаєш перевагу?

   а) слуханню музичних творів, розповіді про них;

   б) виконання музичних творів;

в) творче музикування, підбір на слух;

г) створення власних музичних композицій.

3. Який з музичних творів ти намагаєшся вивчати?

а) який дуже популярний;

б) незнайомий, який ти вперше чуєш;

в) який ти сам зумів розібрати, проаналізувати та виконати;

г) твір, що розібраний разом з вчителем;

4. Чи в змозі ти самостійно розібрати музичний твір? Підкресли екобхідне.

а) так;

б) потребую допомоги вчителя;

в) можу за умови нескладності й цікавості твору;

г) не можу.

5. На які виконавські моменти ти найбільше звертаєш увагу в процесі опрацювання музичного твору?

а) на вказівки, отримані зі слів учителя;

б) на дотримання нотного тексту музичного твору;

в) на власне розуміння і відчуття музики;

г) на відтворення художньо-образного змісту твору.

6. Чи завжди отримана оцінка за виступ на академконцерті або екзамені тебе задовольняє?

_____

7. Що спонукає тебе займатися краще або заважає тобі? Обери для себе найбільш прийнятну відповідь.

Я прагну вчитись краще, щоб: Я не можу вчитись краще, тому що:

а) отримати добру оцінку;

б) мене поважали друзі та вчителі;

в) принести задоволення близьким;

г) хочу більше знати та вміти.

а) в мене є цікавіші справи;

б) мені складно розбирати ноти;

в) не склались стосунки з вчителем;

г) заважають домашні обставини.

8. Чи часто ти повертаєшся до раніше вивченого музичного твору?

а) дуже часто згадую, виконую його;

б) деколи згадую, за потребою виконую;

в) пам’ятаю автора та назву, але не виконую;

г) ніколи не згадую, не пам’ятаю назви.

9. Чи є в тебе улюблені музичні твори? Якщо так, перерахуй.

_____

_____

Додаток Б

Опитувальний лист

(Для педагогів з КНР)

Шановні колеги! Просимо вас ознайомитись з даним опитувальником і відповісти на питання, що містяться в ньому:

1. Наскільки ефективним є фортепіанне навчання в Китаї?

2. За якими програмами навчаються учні в музичних школах Китаю?

3. Який фортепіанний репертуар переважно використовується в музичних школах Китаю?

4. Що, на Ваш погляд, необхідно враховувати для навчання учнів у музичних школах ?

5. Назвіть основні завдання фортепіанного навчання, які Ви вважаєте необхідними на початковому етапі музичної освіти?

_____

_____

6. Які форми фортепіанного навчання учнів є, на Ваш погляд, найбільш ефективними?

7. Якій методиці Ви надаєте перевагу у власній педагогічній діяльності?

а) використовую декілька методик; в) за методикою конкретного автора;

б) за власною методикою г) жодної методики не дотримуюсь

8. Яким чином Ви починаєте з учнем роботу над новим музичним твором?

а) розбираю детально такт за тактом нотний текст твору

б) прагну відразу ескізно охопити з учнем весь твір

в) ілюструю та розповідаю про художньо-образний зміст

г) звертаю увагу учня на технологію художньо-виконавського опанування

9. Яке Ви спостерігаєте відношення більшості учнів до музично-виконавської діяльності протягом тривалого періоду навчання?

а) помітне поступове збільшення інтересу, осмислення цієї діяльності

б) з класу в клас відчувається послаблення інтересу та небажання учнів розбирати та вивчати більш складні твори програми

в)власна думка_____

_____

Додаток В

Опитувальний лист

(Для педагогів українських музичних шкіл)

Шановні колеги! Просимо вас ознайомитись з даним опитувальником і відповісти на питання, що містяться в ньому:

1. Наскільки ефективним є фортепіанне навчання учнів в музичних школах?
2. Які, на Ваш погляд, умови забезпечують ефективність фортепіанного навчання учнів у музичних школах ?
3. Чи завжди дотримується відповідність виконавських можливостей учнів тому репертуару, який вони виконують?

4. Назвіть основні завдання фортепіанного навчання, які Ви вважаєте необхідними на початковому етапі музичної освіти?

_____

_____

5. Наскільки сприяє самостійна діяльність учнів підвищенню якості фортепіанного навчання?

6. Які форми фортепіанного навчання учнів є, на Ваш погляд. найбільш ефективними?

7. Якій методиці Ви надаєте перевагу у власній педагогічній діяльності?

а) використовую декілька методик; в) за методикою конкретного автора;

б) за власною методикою г) жодної методики не дотримуюсь

8. Яким чином Ви починаєте з учнем роботу над новим музичним твором?

а) розбираю детально такт за тактом нотний текст твору

б) прагну відразу ескізно охопити з учнем весь твір

в) ілюструю та розповідаю про художньо-образний зміст

г) звертаю увагу учня на технологію художньо-виконавського опанування

9. Яке Ви спостерігаєте відношення більшості учнів до музично-виконавської діяльності протягом тривалого періоду навчання?

а) помітне поступове збільшення інтересу, осмислення цієї діяльності

б) з класу в клас відчувається послаблення інтересу та небажання учнів розбирати та вивчати більш складні твори програми

в)власна думка_____

_____

Додаток Г

Опитувальний лист для батьків

Шановні батьки!

Просимо вас взяти участь в анкетуванні, що проводиться з метою удосконалення навчально-виховного процесу у музичній школі. Будемо вдячні за щирі та ґрунтовні відповіді.

1. З якою метою навчається ваша дитина у музичній школі?
2. Чому ваша дитина обрала саме фортепіано?
3. На вашу думку, який рівень музичних знань отримує дитина у музичній школі?
4. Що ви очікуєте від навчально-виховного процесу для індивідуально-творчого та виконавського розвитку вашої дитини?
5. Хто (або що) заохочує вашу дитину займатися музикою (батьки, викладачі, середовище, друзі, сама дитина)?
6. Як часто ви спілкуєтесь з дітьми про події у музичній школі, відвідуєте разом шкільні концертно-мистецькі заходи?

7. Що необхідно для досягнення вашою дитиною певного рівня музично-виконавської підготовки?
8. Чи допомагає ваша сім'я покращити результативність виконавських умінь дитини?
9. Які недоліки ви спостерігаєте у навчально-виховному процесі музичної школи? Що необхідно змінити у процесі музичного навчання учнів для покращення його якості?

Додаток Д

Зведені результати анкетування учнів четвертих класів.

№	Основні питання	Варіанти відповідей	абс	%
1	З якою метою ти навчаєшся в музичній школі?	а) з метою гарного опанування інструмента б) для поглиблення музичних знань г) хочу виділитись та проявити себе серед однолітків д) займаюсь за примусом батьків		10% 58% 17% 15%
2	Якому із запропонованих видів музичної діяльності надаєш перевагу?	а) слуханню музичних творів, розповіді про них б) виконанню музичних творів в) творчому музикуванню, підбору по слуху г) створенню власних музичних композицій		25% 62% 8% 5%
3	Який з музичних творів викликає в тебе найбільше захоплення?	а) який дуже популярний б) незнайомий, який ти вперше чуєш		41% 17%

		в) який ти сам зумів розібрати, проаналізувати та виконати г) твір, що розібраний разом з викладачем		25% 17%
4	Чи в змозі ти самостійно розібрати музичний твір? Що викликає в тебе найбільші труднощі в процесі розбору	а) так; б) потребую допомоги вчителя в) можу за умови нескладності й цікавості твору г не можу		15% 38% 19% 28%
5	На які виконавські моменти ти найбільше звертаєш увагу в процесі виконання музичного твору?	а) на вказівки, отримані зі слів вчителя б) на дотримання нотного тексту в) на власне розуміння і відчуття музики г) на відтворення художньо-образного змісту твору		17% 30% 34% 19%
6	Чи завжди отримана оцінка за виступ на академконцерті або екзамені задовольняє тебе?	а) задовольняє б) не задовольняє в) не знаю		30% 48% 22%
7	Що спонукає тебе займатися краще? Що заважає тобі?	а) хочуть отримати добру оцінку б) щоб поважали друзі та викладачі в) хочуть принести задоволення близьким г) прагну більше знати та вміти а) маю більш цікаві справи б) не розумію нотного тексту в) не склались стосунки з вчителем г) заважають домашні обставини		41% 10% 31% 18% 45% 28% 11% 16%
8	Чи часто ти повертаєшся до раніше вивченого музичного твору?	а) дуже часто згадую, виконую його б) деколи згадую, за потребою виконую в) пам’ятаю автора та назву, але не виконую г) ніколи не згадую, не пам’ятаю назви		10% 18% 67% 5%

9	Чи є в тебе улюблені музичні твори? Якщо так, перерахуй.	а) змогли перерахувати певну кількість творів б) твори з шкільного матеріалу або загальновідомі в) назвали сучасні твори низької якості г) не надали відповіді		18% 44% 29% 9%
10	Як ти вважаєш, що, варто змінити у навчально-виховному процесі музичної школи?	а) все влаштовує б) не знаю		45% 55%

Додаток Е

Зведені результати анкетування викладачів

№	Основні запитання	Варіанти відповідей	абс	%
1	Що собою являє процес музично-виконавської підготовки учнів?	а) розвиток музичних та творчих здібностей б) формування виконавської майстерності в) загальне музично-естетичне виховання г) пізнання музичного мистецтва д) не надали конкретної відповіді		17% 34% 23% 15% 11%
2	Назвіть основні завдання музично-виконавської підготовки, які Ви вважаєте необхідними на початковому етапі мистецької освіти?	а) прищепити інтерес та любов до музики б) формувати ігровий апарат, виконавські навички в) розвинути художнє мислення г) підготувати до професійного навчання		15% 40% 19% 26%
3	Якому рівню відповідає	а) високому		12%

	музично-виконавська підготовка учнів у музичній школіі, де Ви працюєте?	б) достатньому в) середньому г) низькому		45,7% 33,8% 9,5%
4	Якій методиці Ви надаєте перевагу у власній педагогічній діяльності?	а) використовую декілька методик б) за власною методикою в) за методикою конкретного автора г) жодної методики не дотримуюсь		51,2% 28% 16% 4,8%
5	ЧАи відповідають діючі навчальні програми сучасним вимогам музичної освіти?	а) відповідають повністю б) відповідають недостатньо в) не на такому рівні, як би хотілось г) не відповідають		12% 23% 25% 40%
6	Як Ви добираєте репертуар для учнів?	а) за бажанням учнів виконувати твір б) необхідністю розвинути певні навички в) програмними вимогами г) наявністю нот в бібліотеці		45% 23% 18% 14%
7	Яким чином Ви починаєте з учнем роботу над новим музичним твором?	а) розбираю детально такт за тактом нотний текст твору б) прагну відразу ескізно охопити з учнем увесь твір в) ілюструю та розповідаю про художньо-образний зміст г) звертаю увагу учня на технологію художньо-виконавського опанування		24% 39% 22% 15%
8	Яке Ви спостерігаєте ставлення до виконавської діяльності учнів протягом навчання?	а) поступове збільшення інтересу б) послаблення інтересу в) власна думка		47% 35% 18%

9	Що сприяє підвищенню ефективності процесу музично-виконавської підготовки учнів-духовиків?	а) засвоєння системи музикознавчих понять та історико-теоретичних знань б) залучення учнів до сприйняття та аналізу творів різних жанрів і стилів в) активна участь учнів в концертах, конкурсах, інших сценічних виступах г) збільшення обсягу творчих завдань, застосування нетрадиційних методів д) комплексне використання на уроках різних видів мистецтв		25% 18% 62% 9% 13%
10	Які зміни потрібно внести в навчально-виховний процес з метою підвищення рівня музично-виконавської підготовки учнів-духовиків?	а) посилити технічну підготовку учнів б) збільшити розвиток самостійності в) диференціювати вимоги до навчання г) покращити якість підготовки викладачів д) налагодити зв'язок між закладами різних рівнів		22% 15% 29% 18% 16%

Додаток Ж

МЕТОДИ НАВЧАННЯ У КЛАСі ФОРТЕПІАНО

Загальні методи музичного навчання та виховання:

а) методи формування музично-естетичної свідомості;

б) методи організації музично-естетичної діяльності та формування досвіду практичної музичної творчості;

в) методи стимулювання практичної музичної діяльності;

г) методи музичного самовиховання;

До словесно-інформаційних методів належать ті, що пов'язані зі словесною (мовленнєвою) діяльністю, під час якої передається інформація та засвоюється зміст тем навчання. Ці методи навчання гри включають у себе дії, що сприяють усвідомленню учнями загального змісту і сутності музичного твору, особливостей його виконання.

Словесно-наочні методи передбачають, що словесні пояснення доповнюються елементами ілюстрацій та демонстрацій. На практиці – це використання фонозаписів, виконання викладачем фрагментів музичного матеріалу на інструменті. До них належать – демонстративне виконання викладачем музичного твору, усний музично-теоретичний аналіз твору, вияв складностей технічного характеру, особливостей фактури, аплікатури, теситури тощо.

Практично-пошукові методи навчання передбачають дії, які пов'язані з практичним відпрацюванням та засвоєнням технічних і художніх навичок під час виконання музичного твору. Це читання з аркуша нового твору, багаторазове програвання, проспівування окремих мотивів, метро-ритмічне відпрацювання (простукування долонями, олівцем тощо). До одного з найважливіших практично-пошукових методів належить домашня самостійна робота над музичним твором.

Практично-евристичні методи навчання передбачають дії, кінцевим результатом яких повинні бути певні творчі відкриття. Особливо це характерно для завершальних стадій навчання, коли на кожному занятті чи при кожному практичному виконанні робота над музичним твором супроводжується винаходом нових художніх особливостей, створенням неповторних образів індивідуального характеру, застосуванням незвичайних технічних прийомів виконання. На практиці – це індивідуальна інтерпретація музичного твору, виконання його окремих фрагментів. Застосування нетрадиційних технічних прийомів виконання та ін.

Комплексні методи навчання гри характеризуються застосуванням словесних, наочних і практичних дій одночасно. Їх можна визначити формулою: показ (демонстрація) – розповідь (пояснення) – тренування. У практиці індивідуального музичного навчання комплексний метод становить основу музичного навчання.

Методи навчання та розвитку музичних якостей умовно можна поділити на дві підгрупи: методи розвитку музичних здібностей та методи навчання музичних якостей.

Методи розвитку музичних здібностей – це взаємодії, метою яких є розвиток навичок аналітичного сприймання музичного матеріалу. Ці навички складають основу особистісних музичних якостей і включають: навички звуковисотного аналітичного сприймання (музичний слух); навички метро-ритмічного аналітичного сприймання (почуття темпу і ритму); навички тембро-динамічного аналітичного сприймання.

Методи навчання довільного музичного відтворення – це дії, пов'язані з прищепленням навичок довільного музичного виконання, яке не потребує ретельного аналітичного осмислення музичного матеріалу.

ДОДАТОК З

Тести на виявлення музично-теоретичних знань учнів

1. Мелодією називають:

а) послідовність звуків, які можна заспівати;

б) організовану послідовність звуків, які передають музичну думку;

в) верхній голос у багатоголосному творі;

2. Музичний ритм – це:

а) чергування різних довгот;

б) послідовність звуків різної довготи;

в) організована послідовність звуків різної довготи; розмаїття звуків різної довготи.

3. Усталеними називають звуки:

а) які входять до складу тонічного тризвуку.

б) які не потребують розв’язання;

в) на яких зупиняється мелодія.

4. Гама – це:

а) правильне чергування ступенів ладу;

б) послідовний рух по ступенях ладу;

в) висхідний та низхідний поступовий рух по звуках ладу;

г) висхідний та низхідний поступовий рух по звуках ладу від тоніки до тоніки.

1. **Синкопа – це:**

а) зміщення акценту з сильної долі на слабку;

б) акцентування метрично слабкої долі різними засобами;

в) припадання довгої ноти на метрично слабку долю;

г) різність метричного та ритмового акцентів.

6. Музичний час вимірюється:

а) за допомогою диригування;

б) на основі спостереження за пульсом;

в) на основі рівномірного руху долів метра.

7. Темпом в музиці називають:

а) рух мелодії;

б) періодична послідовність сильних і слабких долів;

в) запис нот на нотному аркуші.

Вірні відповіді на всі запитання оцінювалась у 4 бали, наявність 1-2 помилок – у 3 бали, до 3-4-х помилок – у 2 бали, більше 4-х – у 1 бал.

Додаток І

Словник естетичних емоцій для визначення характеру звучання (за О. Ростовським)

Основний настрій	**варіанти цього настрою**
Радісно	весело, блискуче, легко, сліпуче, іскристо, моторно, спритно, феєрично, піднесено, вертко, невагоме, дзвінко, грайливо, звучно, жваво, задерикувато, святково, променисто, бадьоро, яскраво, живо.
Урочисто	велично, величаво, помпезно, церемонно, тріумфально, шумно, значно, розкішно, переможно, захоплено, бравурно, ефектно, осяйно, заклично, пишно, грандіозно, відкрито, оптимістично.
Енергійно	мужньо, міцно, впевнено, нездоланно, непокірно, рішуче, твердо, неприборкано, напористо, сміливо, пружно, невідступно, відважно, незалежно, хвацько, гордо, наполегливо, необоротно.
Владно	авторитарно, карбовано, царствено, войовничо, владно, імперативно, суворо, могутньо, з гідністю, магічно, непорушно, твердо, деспотично.
Зосереджено	стримано, солідно, статично, серйозно, розмірено, строго, ґрунтовно, чинно.
Масштабно	широко, ємко, космічно, дзвоном, розмашисто, розлого,

	велично, наповнено, вагомо,нескінченно, об'ємно, вагомо, безмежно.
Важко	важкувато, монументально, напружено, потужно, грунтовно, тягуче, ніяково, громіздко, незграбно, густо, масивно, кострубато, насичено.
Поетично	піднесено, задушевно, напевно, чуйно, недосвідчено, мрійливо, інтимно, окрилено, чарівно, заворожено, натхненно, трепетно, проникливо, лірично, сердечно, душевно, невинно.
Ніжно	ласкаво, м'яко, єлейно, цнотливо, довірливо, любовно, благородно, люб'язно, чисто, плекаючи, делікатно, зворушливо, шанобливо, покірливо, мило, привітно, привітно, приємно, беззлобно.
Спокійно	мирно, блаженно, розкріпачено, нехитро, безтурботно, доброзичливо, невибагливо, наївно, добродушно, розкуто, незворушно, невимушено, простодушно, споглядально, прозоро, світло, безтурботно, покірно.
Побожно	медітативно, праведно, смиренно, релігійно, сповідуючи, милосердно, освячене, милостиво, молитовно, покаянно.
Сонливо	дрімотно, ліниво, мляво, виснажено, заніміло, мляво, розслаблено, знесилено, безвольно.
Аскетично	абстрактно, бездушно, механічно, раціонально, штучно, розсудливо, придумали, рефлексивно, надумано.
Зніжено	з бажанням, чуттєво, мелодраматично, томно, чутливо, хмлія, еротично, сентиментально.
Безтурботно	абстрактно, відчужено, безпристрасно, закам'яніло, байдуже, індиферентно, спустошено, розсіяно, відсторонено.
Сутінно	завуальовано, похмуро, приглушено, насуплено, приховано, блякло, непроникно, глухо, розпливчасто, тужливо, маскуючись.
Несміливо	соромливо, обережно, розгублено, по-дитячому, ніяково, сором'язливо, болісно, боязко, малодушно, лагідно, лякливо, інфантильно.
Таємниче	вкрадливо, загадково, ірраціонально, хитромудро, чаклунські, зачаровано, дивно, відсторонено, примарно, потаємно, химерно, інтригуюче, таємниче, фантастично, ілюзорно, екзотично, містично.
Елегійно	понуро, шкодуючи, скорботно, болісно, меланхолійно, сумно, жалісливо, плачучи, скрушно, песимістично, сумно, тоскно, обтяжливо, невтішно, понуро, жалібно, гірко, безвихідно.
Грізно	драматично, трагічно, фатально, зловісно,

	апокаліптично, траурно.
Пристрасно	рвучко, бурхливо, азартно, ревно, гаряче, кипучо, патетично, стрімко, палко, полум'яно, бунтівливо, нетерпляче, запально, буйно, самозабутньо, захоплено, екзальтовано, пекуче, фанатично.
Схвильовано	щемливе, розкаявшись, тремтячи, тривожно, гарячково, знемагаючи, з відчаєм, надломлено, бунтівливо.
Роздратовано	розсерджено, грубо, жорстоко, безжально, агресивно, дико, нещадно, злобно, обурено, гнівно, сердито, диявольськи, нестримно, жорстоко, страшно, маніакально, розлючено, різко, люто, несамовито, демонічно, варварськи, злісно, жахливо, шалено, безжально, істерично, нещадно.
З бравадою	безшабашно, пихато, манірно, зарозуміло, хватко, амбітно, хвацько, зарозуміло, відчайдушно, пихато, ексцентрично.
Зухвало	безцеремонно, нахабно, розв'язно, фривольно, незграбно, безпардонно, нескромно, набридливо, безпутно, неприязно, зухвало, настирливо, віроломно, розхлестано, кічливо.
Елегантно	тонко, манірно, витончено, вишукано, граціозно, галантно, елегантно.
Жартівливо	пікантно, пародіюючи, блазнюючи, гостро, химерно, легковажно, іронічно, гордовито, сардонічно, пустотливо, лукаво, глумливо, саркастично, в’їдливо, забавно, їдко, шаржовано, скерцозно, гротескно, зухвало, єхидно, гумористично, каверзно.

Додаток К

Завдання для музичного тестування учнів 4 класів.

Завдання І. Виконати та проаналізувати вивчений в класі фортепіано музичний твір за наступним планом:

1. Пояснити назву твору, його емоційний настрій та художньо-образний зміст, зробити характеристику основних музичних образів.

2. Визначити жанр, форму, динамічний план та загальну кульмінацію твору, проаналізувати драматургію розвитку музичної думки.

3. Охарактеризувати засоби музичної виразності, використані композитором для передачі змісту твору (мелодія, вид акомпанементу, тональність, штрихи, гармонічний план та фактура твору, темп та ритмічні особливості), пояснити авторські позначення у тексті.

4. Розповісти про особливості виконавської інтерпретації твору (характер звукового видобування, педалізація, технічні складності, агогічні відхилення), виявити власне відношення до нього.

Завдання ІІ. Надати визначення основних музикознавчих понять, навести приклади їх застосування з власного виконавського досвіду:

ритм та темп музики, динамічні відтінки, тривалість нот та пауз, штрихи, знаки скороченого письма, лад та тональність, фраза, кульмінація,

акцент, фермата, затакт, мелодія та акомпанемент, характеристика основних жанрів музики (пісня, танець, марш).

Завдання ІІІ. Самостійно вивчити запропонований музичний твір.

Перелік творів для самостійного опрацювання складається з урахуванням технічних можливостей учнів, зумовлювався яскравою образністю, нескладною фактурою, конкретною структурно-логічною побудовою та коротким обсягом. Учням потрібно зорієнтуватись у незнайомому музичному матеріалі, грамотно прочитати авторський текст, максимально виразно та цілісно виконати твір, виявляючи при цьому особистісне відношення до нього. Якість виконання оцінюється за такими параметрами: глибина розкриття змісту музичного твору, виявлення власного ставлення до художніх образів, цілісність, емоційність та технічність виконання, артистизм.