

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

УДК: УДК: 78.071.4:378]:001.19

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Лі Еньхуй

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВИХ
УЯВЛЕНЬ УЧНІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ФОРТЕПІАННОГО
НАВЧАННЯ**

01 Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне
джерело _____ Лі Еньхуй

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

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Лі Еньхуй Методика формування музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі фортепіанного навчання. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта /Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Зміст анотації

У дисертаційному дослідженні висвітлюється методика формування музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі фортепіанного навчання. Звернення до цієї теми зумовлено зміною в музичній освіті концептуальних засад, в основі яких лежить утвердження музичного мистецтва в якості вагомого чинника естетичного виховання і своєрідного регулятора впливу на становлення особистості. На музичне мистецтво покладається завдання гуманізувати цю галузь освіти, реалізувати інноваційні засади педагогічного процесу, орієнтувати його на особистість, здатну бачити, відчувати і споглядати. Друга особливість сучасної музичної освіти полягає в тому, що у творчості композиторів, працюючих у межах ХХ і початку ХХІ століть, відбулися значні зміни у застосуванні виразних засобів музики. У своїй творчості ці митці розкрили нові можливості функціонування фортепіано завдяки його колористичним, фактурним та композиційним-особливостям. Такі можливості вони почали широко використовувати, поєднуючи фортепіанний звук з шумовими та електронними ефектами. Відтак музикознавці навіть почали використовувати таке поняття як «звуковий образ» фортепіано. Відтак для виконання фортепіанних творів у різних стилях і жанрах актуальним стало виявлення індивідуального трактування інструменту, яке не тільки відображає нову технологію гри на фортепіано, а й розвиває нові музично-слухові уявлення.

У зв'язку з цим важливим завданням музичної освіти на початковому етапі навчання стає формування в учнів різноманітних музично-слухових

уявлень, зумовлених внутрішніми особливостями музичного слуху та усвідомленням смислу музичного твору. Вирішення цього завдання сприятиме удосконаленню виконавських умінь учнів на протязі всього фортепіанного навчання.

У даній роботі здійснено ретроспективний аналіз поняття «музично-слухові уявлення» та його розуміння в різні часи. Виявлено, що розвиток методики фортепіанного навчання був пов'язаний з еволюцією фортепіано як музичного інструмента. З'ясовано, що погляди педагогів-музикантів минулих часів спрямовувалася не тільки на удосконалення виконавської техніки піаністів, а й на виховання яскравих і гармонійно розвинутих музикантів. Змістовий аналіз їх науково-методичних праць дозволив розкрити цілі та методи, якими збагачувалася теорія і практика фортепіанного навчання.

Проаналізовано педагогічні погляди й методичні засади видатних музикантів-педагогів минулих епох (європейської та української шкіл) які розглядали виконавський процес у поєднанні рухо-моторних у музично-слухових уявлень музикантів, Узагальнення цих позицій у естетико-філософській, мистецтвознавчій і психолого-педагогічній літературі дозволило провести термінологічний аналіз поняття «музично-слухові уявлення» та розкрити його зміст. Згідно із сучасними музично-психологічними дослідженнями в основі музично-слухових уявлень лежить добре розвинутий музичний слух. Розвинуті музично-слухові уявлення передбачають сформованість слухового сприймання і слухових уявлень, розуміння закономірностей музичної мови та її особливостей під час функціонування у різних стильових ситуаціях.

У піаністів музично-слухові уявлення мають пов'язуватися не тільки з майстерним виконанням мелодії, а й всієї музичної фактури. В основі такої діяльності лежить осягнення образно-емоційної побудови музичного твору, яке спочатку виникає як безпосереднє переживання мелодії, її відчуття, а потім ці уявлення поглиблюються і конкретизуються під час вивчення усіх деталей музичного твору. У результаті такої роботи формуються музично-слухові

уявлення, які поступово віддзеркалюються у внутрішньому плані музиканта-виконавця.

Відтак, формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання ми розглядаємо як тривалий і цілеспрямований процес, спрямований на удосконалення усіх складових музичного слуху та їх творчий вплив на виконавську діяльність.

У процесі роботи над втіленням художніх образів музичного твору коло уявлень може бути надзвичайно різноманітним. Науковці виділяють три основних види музично-слухових уявлень: уявлення конкретної звукової фактури (ладо-звукові, ритмічні, гармонічні), уявлення асоціативні (емоційно-образні) і технічні (моторні).

У відповідності з цими поглядами формування музично-слухових уявлень характеризуються процесуальністю та послідовністю. У педагогічній діяльності воно має здійснюватися за такими фазами: увага до естетичного сприймання музичних звуків; емоційне ставлення до музичного твору; емоційно-чуттєва активність до звукоутворення і в цілому до процесу виконання; оцінювання характеру звуковидобування. Це дозволило розглядати музично-слухові уявлення молодших школярів у поєднанні з руховими компонентами, здатними змінюватися і удосконалюватися в процесі музичної діяльності.

Враховуючи ці характеристики у дослідженні зазначено, що складність роботи над музичними творами у процесі фортепіанного навчання полягає не тільки в моторній, а і в інтонаційній стороні звуковидобування, в основі якої лежать музично-слухові уявлення. Процес осмислення музичних творів молодшими школярами в умовах фортепіанного навчання не можливий без успішного розв'язання завдань, спрямованих на його розвиток. Відповідно заняття у фортепіанному класі створюють унікальні можливості для формування і розвитку у молодших школярів музичного слуху як основи музично-слухових уявлень.

Отже, певний запас музично-слухових уявлень, уміння використовувати їх у своєму виконанні, опанування різноманітних виконавських навичок стають передумовою творчого виконання музичних творів. Таке навчання набуває особливого значення і стає найбільш перспективним для позашкільних музичних закладів.

У другому розділі представлено структуру музично-слухових уявлень молодших школярів та запропоновано організаційно-методичну модель їх формування на заняттях по класу фортепіано. На основі авторського визначення та аналізу наукових поглядів сучасних науковців виявлено, що завдяки збагаченню музичної педагогіки новими ідеями і поглядами щодо формування музично-слухових уявлень молодших школярів, а також враховуючи всю складність та різну векторність музично-слухових уявлень, вважаємо за доцільне їх розглядати в процесі фортепіанного навчання молодших школярів на засадах середовищного, індивідуально-диференційованого, рефлексивного та креативно-діяльнісного підходів.

На основі вивчення наукової літератури, а також у відповідності з визначеними у нашому дослідженні науковими підходами були опрацьовані педагогічні принципи, спрямовані на практичну роботу з формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі навчання гри на фортепіано.

Спираючись на визначені наукові підходи і педагогічні принципи було побудовано компонентну структуру музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі навчання гри на фортепіано, яка представляє єдність мотиваційного, емоційно-рефлексивного, діяльнісного і креативно-виконавського компонентів.

Обґрунтовано організаційно - методичну модель, яка розкриває особливості формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Модель структурована за блоками, в яких

представлена мета, завдання, принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, форми і методи навчання.

Для проведення експериментальної роботи було визначено діагностичний інструментарій констатувального та формувального експериментів, який дозволив виявити рівні сформованості музично-слухових уявлень. Впровадження запропонованої методики забезпечувалася трьома взаємозв'язаними етапами (емоційно-розвивальним, музично-накопичувальним і виконавсько-творчим), кожен з яких передбачав поступове формування всіх компонентів музично-слухових уявлень. На протязі усієї експериментальної роботи впроваджувалися розроблені автором педагогічні умови, принципи, форми та методи роботи з учнями.

Діагностування стану сформованості музично-слухових уявлень відбувалося шляхом використання методів тестування, музичного аналізу нотного тексту, творчих завдань, аналізу тембрально-динамічних градацій, концертного виконання музичних творів, а також методів математичного аналізу.

Експериментальна перевірка ефективності запропонованої авторської методики формування музично-слухових уявлень молодших школярів відбувалась у природних умовах навчального процесу та різних формах навчання. Після кожного етапу було здійснено діагностувальний зріз з метою визначення змін у рівнях сформованості музично-слухових уявлень учнів експериментальної та контрольної груп.

У результаті проведеного дослідження було достовірно підтверджено ефективність наступних педагогічних умов та методів. Так, для формування емоційно-чуттєвого досвіду учнів були відібрані естетично привабливі музичні твори, які наочно ілюструвалися педагогом у фортепіанному класі. В межах цієї діяльності застосовувалися когнітивно-образні методи. Впровадження в систему музичного навчання учнів творчих завдань, направлених на розвиток музично-слухових уявлень учнів, передбачало застосування перцептивно-рефлексивних методів, а спрямованість музично-

слухових уявлень молодших школярів на самостійний розвиток вимагала застосування творчо-виконавських методів. Під час проведеного дослідження перспективними виявилися також методи тембрового забарвлення і темброво-слухового контролю, які сприяли розвитку музично-естетичних орієнтацій учнів під час формування музично-слухових уявлень.

Після закінчення експерименту було виявлено статистично достовірну позитивну динаміку музично-слухових уявлень молодших школярів в процесі фортепіанного навчання в експериментальній групі у порівнянні з контрольною. Обробка експериментальних даних методами математичної статистики виявилася достовірною. Це стало підставою стверджувати, що запропонована авторська методика формування музично-слухових уявлень молодших школярів в процесі фортепіанного навчання є ефективною і може використовуватися у позашкільних мистецьких закладах з урахуванням національних і ментальних особливостей.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше здійснено науковий аналіз проблеми формування музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі навчання; уточнено сутність поняття «музично-слухові уявлення»; розроблено структуру цього феномену в процесі навчання учнів на початковому етапі; визначено педагогічні умови, які сприяють формуванню музично-слухових уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання позашкільних музичних навчальних закладів; удосконалено комплекс методів і прийомів формування музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі фортепіанного навчання; подальшого розвитку набули питання цільової спрямованості фортепіанного навчання учнів у позашкільних музичних навчальних закладах на основі збагачення їх музично-слухових уявлень.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробленні й апробації методики поступового та цілеспрямованого формування музично-слухових уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання; можливості використовувати матеріали дослідження у позашкільній музичній освіті

України та Китаю з урахуванням національних і ментальних особливостей. Викладені у дослідженні методичні рекомендації поглиблюють сучасні уявлення щодо навчання учнів у позашкільних закладах музичної освіти. Вони можуть використовуватися для оновлення та удосконалення змісту таких навчальних предметів як «Музичний інструмент» (фортепіано) і «Концертмейстерський клас», а також для створення навчально-методичних посібників і методичних рекомендацій з метою удосконалення музичної діяльності школярів у процесі фортепіанного навчання.

Спеціальні завдання для розвитку музично-слухових уявлень можуть застосовуватися на різних етапах навчання гри на фортепіано. Представлені у дослідженні критерії, показники та методи оцінювання музично-слухових уявлень доцільно використовувати під час педагогічної діагностики учнів позашкільних музичних закладів в умовах навчання гри на різних музичних інструментах, а також для оцінювання музичних досягнень учнів у інших видах музично-виконавської діяльності.

Ключові слова: музично-слухові уявлення, молодші школярі, позашкільні музичні заклади, фортепіанна підготовка, творчо-виконавська діяльність, темброво-слуховий контроль, естетичне виховання, гуманістична спрямованість навчання.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Лі Еньхуй (2019) Зміст поняття "музично-слухові уявлення" в сучасних наукових дослідженнях. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти Вип.27, с. 32-38 DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2019.27.05>.

2. Лі Еньхуй (2022) Методична спрямованість формування музично-слухових уявлень учнів в умовах фортепіанного навчання Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти Вип.28, с. 93-100

DOI:<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.13>

3. Лі Еньхуй (2023) Теоретичні засади формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Наукові записки. С. «Педагогічні науки». В.4 с.116-123

4. Лі Еньхуй. (2022) Провідні напрямки формування музично-слухових уявлень молодших школярів в сучасній музично-педагогічній освіті. Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції.

5. Лі Еньхуй (2022) Основні напрями формування музично-слухових уявлень у процесі фортепіанного навчання . «Мистецтво та освіта в контексті європейського виміру» Матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції за участю здобувачів вищої освіти та молодих учених Вінниця. «Мистецтво та освіта в контексті європейського виміру» Матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції за участю здобувачів вищої освіти та молодих учених. Вінниця с.80-84

6. Лі Еньхуй (2023) Методична спрямованість формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті» 2023, с. 50-55

7. Лі Еньхуй (2023) Методичні засади формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. IX Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства», Одеса, 20-21 жовтня 2023 р., т.2., с. 96-99.

Статті в іноземному науковому фаховому виданні

8. Li En Hui Metodological principles of the formation of musical auratory ideas of younger school students in the process of piano learning // Intellectual Archive. – vol. 8, nam. 4. – Toronto, October- December 2023. s. 358-367.

ABSTRACT

Li Enhui The method of formation of musical and auditory ideas of students at the initial stage of piano learnin. Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy in the specialty 014 Secondary education (musical art).

ABSTRACT CONTENT

The dissertation study is devoted to the method of formation of musical and auditory ideas of students at the initial stage of piano learning. Turning to this topic is due to a change in the conceptual foundations of music education, which is based on the affirmation of musical art as an important factor in aesthetic education and a kind of regulator of influence on the formation of personality. Musical art is entrusted with the task of humanizing this branch of education, implementing innovative principles of the pedagogical process, orienting it to a person who is able to see, feel and contemplate. The second feature of modern music education is that significant changes in the use of expressive means of music took place in the works of composers working in the 20th and early 21st centuries. In their work, these artists discovered new functional possibilities of the piano due to sonorous-coloristic, textural and compositional-dramaturgical features, and began to widely use the combination of piano sound with noise and electronic sound. Therefore, musicologists even began to use such a concept as the "sound image" of the piano. Therefore, for the performance of piano works of various styles and directions, it became relevant to identify an individual interpretation of the instrument, which not

only reflects the new technology of playing the piano, but also develops new musical and auditory ideas.

In connection with this, an important task of music education at the initial stage of education is the formation of various musical and auditory concepts in students, determined by the internal features of musical hearing and awareness of the meaning of a musical work. Solving this task will contribute to the improvement of students' performance skills throughout their piano studies.

In this work, a retrospective analysis of the concept of "musical-auditory representations" and its understanding at different times is carried out. The study of the historical-theoretical formation and development of the piano teaching method revealed that it is connected with the evolution of the piano as a musical instrument. It was found that the scientific and methodical thought of the past was directed not only to the improvement of the performance technique of pianists, but also to the education of bright and harmoniously developed musicians. Content analysis of their scientific and methodical works made it possible to reveal the goals and methods that enriched the theory and practice of piano teaching. Pedagogical views and methodological principles of outstanding musician-pedagogues of past eras (European and Ukrainian schools) who considered the performance process in combination of movement-motor and musical-auditory ideas of musicians were analyzed. Based on the generalization of aesthetic-philosophical, art history and psychological-pedagogical literature, a terminological analysis was carried out. the concept of "musical and auditory representations" and its content is disclosed. It was found that the scientific and methodical thought of the past was directed not only to the improvement of the performance technique of pianists, but also to the education of bright and harmoniously developed musicians. Content analysis of their scientific and methodical works made it possible to reveal the goals and methods that enriched the theory and practice of piano teaching.

Pedagogical views and methodological principles of outstanding musician-pedagogues of past eras (European and Ukrainian schools) who considered the performance process in combination of movement-motor and musical-auditory ideas

of musicians were analyzed. Based on the generalization of aesthetic-philosophical, art history and psychological-pedagogical literature, a terminological analysis was carried out. the concept of "musical and auditory representations" and its content is disclosed. According to modern music-psychological research, well-developed musical hearing is the basis of music-auditory perceptions. Developed musical and auditory perceptions provide a high-quality level of formation of auditory perception and auditory perceptions, understanding of the patterns and possibilities of musical language and its features during functioning in various stylistic situations.

Pianists' musical and auditory ideas should be connected not only with the skillful performance of the melody, but also with the entire musical texture. At the heart of such activity is the understanding of the visual and emotional construction of a musical work, which first arises as a direct experience of the melody, its feeling, and then these ideas deepen and become more specific during the study of all the details of the musical work. As a result of such work, musical and auditory ideas are formed, which are gradually reflected in the inner plan of the musician-performer.

Therefore, we consider the formation of musical and auditory ideas of younger schoolchildren in the process of piano learning as a long-term and purposeful process aimed at improving all components of musical hearing and their creative influence on performance.

In the process of working on the realization of artistic images of a musical work, the circle of ideas can be extremely diverse. Scientists distinguish three main types of musical and auditory representations: representations of a specific sound texture (lado-sound, rhythmic, harmonic), associative (emotional-figurative) and technical (motor) representations.

In accordance with these views, the formation of musical and auditory representations is characterized by procedurality and consistency. In pedagogical activity, it should be carried out according to the following phases: attention to the aesthetic perception of musical sounds; emotional attitude to a piece of music; emotional-sensual activity to sound creation and in general to the performance process; assessment of the nature of sound production. This made it possible to

consider musical and auditory representations of younger schoolchildren in combination with motor components that can change and improve in the process of musical activity.

Taking into account these characteristics, the research indicates that the difficulty of working on musical works in the process of piano learning lies not only in the motor, but also in the intonation side of sound production, which is based on musical and auditory representations. The process of comprehension of musical works by younger schoolchildren in the conditions of piano training is not possible without successful solving of tasks aimed at its development. Accordingly, lessons in the piano class create unique opportunities for the formation and development of musical hearing in younger schoolchildren as the basis of musical and auditory ideas.

Therefore, a certain stock of musical and auditory ideas, the ability to use them in one's performance, mastering various performance skills become a prerequisite for the creative performance of musical works. Such training acquires special importance and becomes the most promising for extracurricular music institutions.

The second chapter presents the structure of musical and auditory perceptions of junior high school students and offers an organizational and methodological model of their formation in piano classes. On the basis of the author's definition and analysis of the scientific views of modern scientists, it was found that thanks to the enrichment of music pedagogy with new ideas and views on the formation of musical and auditory perceptions of younger schoolchildren, as well as taking into account the complexity and different vectoriality of musical and auditory perceptions, we consider it expedient to consider them in the process piano training of younger schoolchildren on the basis of environmental, individually differentiated, reflective and creative activity approaches.

Based on the study of scientific literature, as well as in accordance with the scientific approaches identified in our study, pedagogical principles aimed at practical work on the formation of musical and auditory ideas of younger schoolchildren in the process of learning to play the piano were developed. These principles were defined as: the principle of realization of the student's personal

potential; the principle of accentuation of auditory attention; the principle of emotional and aesthetic perception of musical works; the principle of connection of musical education with national culture, the principle of orientation of musical education to the development of emotional and sensory experience of younger schoolchildren; the principle of encouraging self-evaluation and personal adjustment of one's own game in accordance with the imagined image.

Based on certain scientific approaches and pedagogical principles, a component structure of musical and auditory perceptions of younger schoolchildren in the process of learning to play the piano was built, which represents the unity of motivational, emotional-reflective, activity and creative-performance components.

The organizational-methodical model, which reveals the peculiarities of the formation of musical and auditory ideas of younger schoolchildren in the process of piano training, is substantiated. The model includes the goal, tasks, principles, pedagogical conditions, structural components, forms and methods of education.

During the experimental work, a diagnostic toolkit of ascertaining and formative experiments was determined, which makes it possible to identify the levels of formation of the specified quality. A method of forming musical-auditory ideas of younger schoolchildren in the process of learning to play the piano was developed, which was provided by three interrelated stages (emotional-developmental, musical-accumulative and performing-creative), each of which provided for the gradual formation of all components of musical-auditory ideas, as well as implementation of pedagogical conditions, principles, forms and methods of working with students developed by the author.

Diagnosing the state of formation of musical and auditory representations was carried out by using testing methods, musical analysis of sheet music, creative tasks, analysis of timbral-dynamic gradations, concert performance of musical works, as well as methods of mathematical analysis.

Experimental verification of the effectiveness of the proposed author's method of forming musical and auditory ideas of younger schoolchildren took place in the natural conditions of the educational process and various forms of education. After

each stage, a diagnostic cut was made in order to determine changes in the levels of formation of musical and auditory ideas of the students of the experimental and control groups.

As a result of the conducted research, the effectiveness of the following pedagogical conditions and methods was reliably confirmed. Thus, to form the emotional and sensory experience of students, aesthetically attractive musical works were selected, which were visually illustrated by the teacher in the piano class. Within this activity, cognitive-visual methods were used. The introduction of creative tasks aimed at the development of musical and auditory ideas of students into the system of musical education of students involved the use of perceptual-reflective methods; the direction of musical and auditory ideas of younger schoolchildren in the mode of independent development required the use of a group of creative and performing methods. In the context of the conducted research, the methods of timbre coloring and timbre-auditory control, which contributed to the development of students' musical-aesthetic orientations during the formation of musical-auditory ideas, also turned out to be promising.

After the end of the experiment, a statistically reliable positive dynamics of musical and auditory perceptions of younger schoolchildren during piano learning in the experimental group compared to the control group was revealed. The processing of experimental data by methods of mathematical statistics turned out to be reliable. This became the basis for asserting that the proposed author's method of forming musical and auditory perceptions of younger schoolchildren in the process of piano learning is effective and can be used in extracurricular art institutions taking into account national and mental characteristics.

The scientific novelty of the study is that, for the first time, a scientific analysis of the problem of the formation of musical and auditory ideas of students at the initial stage of education has been carried out; the essence of the concept of "musical and auditory representations" has been clarified; the structure of this phenomenon was developed in the process of teaching students at the initial stage; the pedagogical conditions for the formation of musical and auditory ideas of students in the process

of piano training in extracurricular music educational institutions are defined; the set of methods and techniques for forming musical and auditory ideas of students at the initial stage of piano training has been improved; the issue of the targeted orientation of piano training of students in extracurricular music educational institutions on the basis of enriching their musical and auditory ideas gained further development.

The practical significance of the research results lies in the development and approval of the method of gradual and purposeful formation of musical and auditory ideas of students in the process of piano learning; opportunities to use research materials in specialized music education of both Ukraine and China, taking into account national and mental characteristics. The methodological provisions outlined in the study deepen the modern understanding of the theory and practice of specialized music education and can be used to update and correct the content of such educational subjects as "Musical instrument" (piano) and "Concertmaster's class", as well as to create teaching and methodical manuals and methodical recommendations with the aim of improving the performance of schoolchildren in the process of piano learning.

Special tasks for the development of musical and auditory ideas can be applied at different stages of learning to play the piano. The proposed criteria, indicators and methods of evaluating musical and auditory perceptions are advisable to be used during the pedagogical diagnosis of students of non-formal music institutions in the conditions of learning to play various musical instruments, as well as for evaluating the musical achievements of students in reading and performing types of musical activities.

Key words: musical and auditory representations, younger schoolchildren, extracurricular music institutions, piano learning, sound production, aesthetic education, humanistic orientation of education.

ЗМІСТ

Анотація	2
Зміст.....	17
Вступ.....	18
Розділ 1. Теоретико-методичні засади формування музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі фортепіанного навчання	25
1.1 Поняття «музично-слухові уявлення» як наукова категорія педагогіки мистецтва	25
1.2. Сутність музично-слухових уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання.....	47
Висновки до першого розділу.....	71
Розділ II. Методичні засади формування музично-слухових уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання.....	76
2.1. Принципи і педагогічні умови формування музично-слухових уявлень учнів в класі фортепіано.....	76
2.2 Зміст і структурні компоненти організаційно-методичної моделі формування музично-слухових уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання.....	100
Висновки до другого розділу.....	124
Розділ III. Дослідно-експериментальна робота з формування музично-слухових уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання.....	127
3.1 Педагогічна діагностика сформованості музично-слухових уявлень учнів.....	127
3.2. Перевірка ефективності методики формування музично-слухових уявлень учнів	153
Висновки до третього розділу.....	182
Загальні висновки.....	185
Література.....	191
Додатки.....	204

ВСТУП

Музична освіта в різних країнах світу, зокрема в Україні та Китаї, характеризується зміною концептуальних засад, в основі яких лежить утвердження музичного мистецтва в якості вагомого чинника естетичного виховання і своєрідного регулятора впливу на становлення особистості. На музичне мистецтво покладається завдання гуманізувати цю галузь освіти, реалізувати інноваційні засади педагогічного процесу, орієнтувати його на особистість, здатну бачити, відчувати і споглядати.

Ще одна особливість сучасної музичної освіти полягає в тому, що у творчості композиторів, працюючих у межах ХХ і початку ХХІ століть, відбулися значні зміни у застосуванні виразних засобів музики. У своїй творчості ці митці розкрили нові можливості фортепіано, обумовлені колористичними і фактурними особливостями. Вони почали широко поєднувати фортепіанний звук з шумовим та електронним звучанням. У цьому зв'язку музикознавці навіть почали використовувати таке поняття як «звуковий образ» фортепіано. Відтак для виконання фортепіанних творів різних стилів і напрямків актуальним стало виявлення індивідуального трактування інструменту, яке не тільки відображає нову технологію гри на фортепіано, а й розвиває нові музично-слухові уявлення.

У зв'язку з цим важливим завданням музичної освіти стає формування в учнів на початковому етапі навчання різноманітних музично-слухових уявлень, зумовлених внутрішніми особливостями музичного слуху та усвідомленням смислу музичного твору. Вирішення цього завдання сприятиме удосконаленню виконавських умінь учнів на протязі всього фортепіанного навчання.

Для нашого дослідження концептуального значення набули роботи естетико-філософського спрямування (В. Андрущенко, Бянь Мэн, Гун Нілі, Ду Веймін, В. Кремень, О. Семешко, Фен Юлань та ін.) музично-психологічного (В. Моляко, В. Рибалка, В. Роменець); методичного (Й. Гат, Й. Гофман, Гу Юфей, К. Мартінсен, Н.Мозгальова, В.Шульгіна, О. Щолокова,

Цяо Лі, Бянь Мен, Дань Чжан). Узагальнення їх позицій стосовно розвитку музично-слухових уявлень, а також існуючих в цьому плані методичних розробок дозволило виявити основні тенденції їх розвитку, обґрунтувати теоретичні аспекти музично-слухових уявлень з позицій музичної психології і педагогіки, розкрити цей феномен як процес оволодіння музичним мисленням.

Необхідно зазначити, що за останні десятиріччя в українській музичній педагогіці досить плідно вивчалися проблеми, пов'язані з музичним розвитком учнів різних вікових категорій. Наприклад, різні аспекти формування музично-естетичних якостей учнів у системі позашкільних мистецьких закладів представлені у дослідженнях Ван Сює, Т. Росул, І. Рябова, В. Шульгіної, О. Щолокової); питання удосконалення музично-естетичного навчання і формування інтересу до музичного виконавства розглянуті Т. Воробкевич, Т. Гризоглазовою. С. Ліпською, Дінь Юнь, Т. Кротовою, Л. Кузьмінською; формування слухо-моторних уявлень досліджувала М. Матковська; розвиток творчої активності учнів в процесі їх залучення до різних видів музично-виконавської діяльності вивчали О. Деркач, Н. Жайворонок, Гу Сяохун, Дян Хайян, В. Крюкова, В. Рагозіна. Їх напрацювання стали вагомим внеском в теорію і методику музичного навчання на початковому етапі.

Позитивно оцінюючи здобутки цих дослідників, необхідно зазначити, що ряд питань стосовно формування музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі навчання залишаються недостатньо вивченими і опрацьованими.

Актуальність нашого дослідження також підсилюється деякими суперечностями, що існують між:

- існуванням різноманітних методичних розробок відомих представників музичної педагогіки та не достатнім висвітленням у цих матеріалах методів і підходів до формування музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі навчання;

- існуючим у фортепіанному репертуарі для дітей та юнацтва потужним музично-розвивальним потенціалом і недостатнім його застосуванням для розвитком музичного слуху учнів на початковому етапі навчання;

- сучасними вимогами до виконавської діяльності та не розробленою методикою, спрямованою на розвиток і удосконалення музично-слухових уявлень учнів в процесі навчання гри на фортепіано.

Визначені у процесі дослідження суперечності, а також недостатній рівень розробки окресленої проблеми у методичних працях зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Формування музично-слухових уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами і темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Українського державного університету імені М.П. Драгоманова за темою «Удосконалення 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 30 січня 2020 р.).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці педагогічних умов і методики формування музично-слухових уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання.

Об'єкт дослідження - процес навчання учнів у позашкільних спеціалізованих закладах мистецької освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови і методика формування музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі фортепіанного навчання.

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

- на засадах ретроспективного аналізу філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури проаналізувати і обґрунтувати

можливості формування музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі навчання;

- розкрити сутність, зміст і структуру дефініції «музично-слухові уявлення»;
- визначити педагогічні умови формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання;
- розробити критерії та встановити рівні сформованості музично-слухових уявлень учнів;
- теоретично обґрунтувати методичну модель формування музично-слухових уявлень учнів у процесі навчання гри на фортепіано та експериментально перевірити її ефективність у навчально-виховному процесі позашкільного музичного закладу.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: концептуальні положення філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Конфуцій, Мен-Цзи, Сюнь Цзи та ін.); концептуальні положення музичної психології та педагогіки щодо розвитку музичного слуху, музичного сприймання і творчого мислення (О. Костюк, В. Роменець, С. Науменко); праці відомих науковців у галузі теорії і методики фортепіанного навчання (Й. Гат, К. Мартінсен, Б. Міліч, В. Шульгіна, О. Щолокова, а також Бянь Мен, Ге Де Юуй, Гао Цонжен, Лін Чженьган, Лю Цинган, Шугуан та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань у нашому дослідженні використовувався комплекс загально-педагогічних і спеціальних методів музичного навчання, а також метод статистичної обробки представленого матеріалу.

До групи теоретичних методів відносяться: методи ретроспективного аналізу філософської, музикознавчої та психолого-педагогічної літератури; вивчення педагогічного досвіду в галузі музичного навчання учнів в Україні і Китаю. Опрацювання цієї літератури дозволило розкрити особливості розвитку музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі фортепіанного навчання, визначити критерії та показники рівнів їх

сформованості, розробити організаційно-методичну модель формування музично-слухових уявлень учнів у позашкільних закладах мистецької освіти.

До групи емпіричних методів відносяться: методи педагогічного спостереження, бесіди, анкетування учнів та вчителів; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний). Завдяки цим методам відбулося діагностування рівнів сформованості музично-слухових уявлень учнів, проведена експериментальна перевірка розробленої організаційно-методичної моделі означеного феномена, перевірена достовірність отриманих результатів у дослідно-експериментальній роботі.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* проведено науковий аналіз проблеми формування музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі навчання;
- *уточнено* сутність поняття «музично-слухові уявлення»;
- розроблено структуру цього феномену в процесі навчання учнів на початковому етапі;
- *визначено педагогічні умови* формування музично-слухових уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання у позашкільних музичних навчальних закладах;
- *удосконалено* комплекс методів і прийомів формування музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі фортепіанного навчання;
- *подальшого розвитку* набули питання цільової спрямованості фортепіанного навчання учнів у позашкільних музичних навчальних закладах на основі збагачення їх музично-слухових уявлень.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробці методики цілеспрямованого формування музично-слухових уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання; можливості використання матеріалів дослідження у позашкільній музичній освіті як України, так і Китаю з урахуванням національних і ментальних особливостей. Викладені у дослідженні методичні положення дозволяють поглибити сучасне розуміння теорії і практики позашкільної музичної освіти. Вони можуть

використовуватися для оновлення змісту таких навчальних предметів як «Музичний інструмент» (фортепіано) і «Концертмейстерський клас», а також для створення навчально-методичних посібників і методичних рекомендацій для вчителів музичного мистецтва з метою удосконалення виконавської діяльності школярів у процесі фортепіанного навчання.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні теоретичні положення, а також навчально-методичні матеріали та рекомендації щодо формування музично-слухових уявлень учнів оприлюднені автором у формі доповідей та повідомлень на Міжнародних і Всеукраїнських науково-практичних конференціях: Формування музично-слухових уявлень учнів як педагогічна проблема. Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми музично-естетичного виховання учнів мистецьких закладів освіти». К.(2020); Провідні напрямки формування музично-слухових уявлень молодших школярів в сучасній музично-педагогічній освіті. Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції Суми,. 2022; Основні напрями формування музично-слухових уявлень у процесі фортепіанного навчання. «Мистецтво та освіта в контексті європейського виміру» Матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції за участю здобувачів вищої освіти та молодих учених Вінниця. «Мистецтво та освіта в контексті європейського виміру» Матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції за участю здобувачів вищої освіти та молодих учених. Вінниця (2022) с.80-84; Методична спрямованість формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті» 2023, с. 50-55; Методичні засади формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. IX Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та

хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства», Одеса, 2023..

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел до кожного розділу, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 208 сторінок. Обсяг основного тексту – 192 сторінки. У роботі подано 13 таблиць, 12 рисунків, що разом з літературою та додатками становить 16 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

1.1. Поняття «музично-слухові уявлення» як наукова категорія педагогіки мистецтва

Феномени музичний слух та музично-слухові уявлення, як результат його дії, постійно знаходиться в центрі уваги музичних психологів і музикантів-педагогів різних країн. Це пов'язано з тим, що у системі масової музичної освіти відчувається гостра потреба у оновленні методики формування музично-слухових уявлень учнів на різних етапах музичного навчання. Адже, з одного боку, до позашкільних закладів музичної освіти залучаються не тільки учні з яскравими музичними здібностями а й ті, які мають посередні музичні дані. З іншого боку, навчання учнів в системі он-лайн, спричинене пандемією і воєнним станом, значно ускладнює їх музичний розвиток. Тому формування музично-слухових уявлень стає не тільки важливим, а й першочерговим завданням музикантів-педагогів, а відтак і метою, яка визначає стратегію і тактику їх роботи.

Необхідно зазначити, що дефініція «музично-слухові уявлення» пройшла довгий шлях від початку її осмислення до усвідомлення ролі в системі музичного розвитку учнів. Аби розкрити її значення як наукової категорії розглянемо спочатку поняття «музичний слух».

У науковій літературі музичний слух представлений своєрідною людською здатністю, котра значно відрізняється від біологічного слуху. Поза сприйняттям музики або її відтворенням в уяві ця здатність існувати не може. Тому музичним слухом називають тільки такий слух, який утворився в процесі багатовікового розвитку музичної культури для вираження музичних думок і музичних образів.

Згідно позиції сучасних музикантів-психологів необхідно розрізнити два види музичного слуху:

1. Зовнішній музичний слух, тобто здатність сприймати на слух музику, яка звучить реально;

2. Внутрішній музичний слух або внутрішні слухові уявлення, завдяки яким людина може внутрішньо відчувати, а потім і відтворювати музику [56].

Такий поділ музичного слуху відповідає двом психічним процесам, завдяки яким відбувається усвідомлення навколишнього світу в свідомості людини, а саме: сприймання явищ та їх уявлення. При цьому науковці посилаються на думку відомого вченого у галузі музичної психології Б. Теплова, який підкреслював наступне: прямим проявом музичного слуху є безпосереднє впізнавання, запам'ятовування і відтворення музичних звуків [97, 304]. У даному випадку вчений звертає увагу на можливість спрямованості енергії звуку у різних напрямках: назвні – до матеріалу, який звучить, або в глибину – до усвідомлення чуттєвих уявлень і переживань.

Фахівці різних наук (психологи, педагоги-музиканти, музикознавці, акустики), які працювали у другій половині XIX і на протязі XX століття намагалися осмислити музичний слух як одну з унікальних здатностей людини. Серед багатьох робіт у цій галузі наукового знання відзначимо дослідження Г. Полякової, П. Третяк, В. Остроменського, О. Костюка, В. Маляки, С. Науменко. Завдяки їх науковим розвідкам поняття «музичний слух» у сучасному розумінні характеризується як спеціальна здібність людини, що ґрунтується на її загальних психологічних і фізіологічних властивостях. Така здібність у процесі музичної діяльності піддається розвитку на всіх етапах навчання. При цьому якість музичного слуху залежить від сформованості його компонентів.

Поступово у своїх наукових працях дослідники почали виділяти різні види музичного слуху: звуко-висотний, ладовий, метро-ритмічний, мелодичний, гармонічний, поліфонічний, інтервальний, аналітичний, динамічний, фактурний, архітектонічний, абсолютний, надаючи кожному з них власних

характеристик. Наочно комплекс цих різновидів музичного слуху можна представити у вигляді такого рисунку.

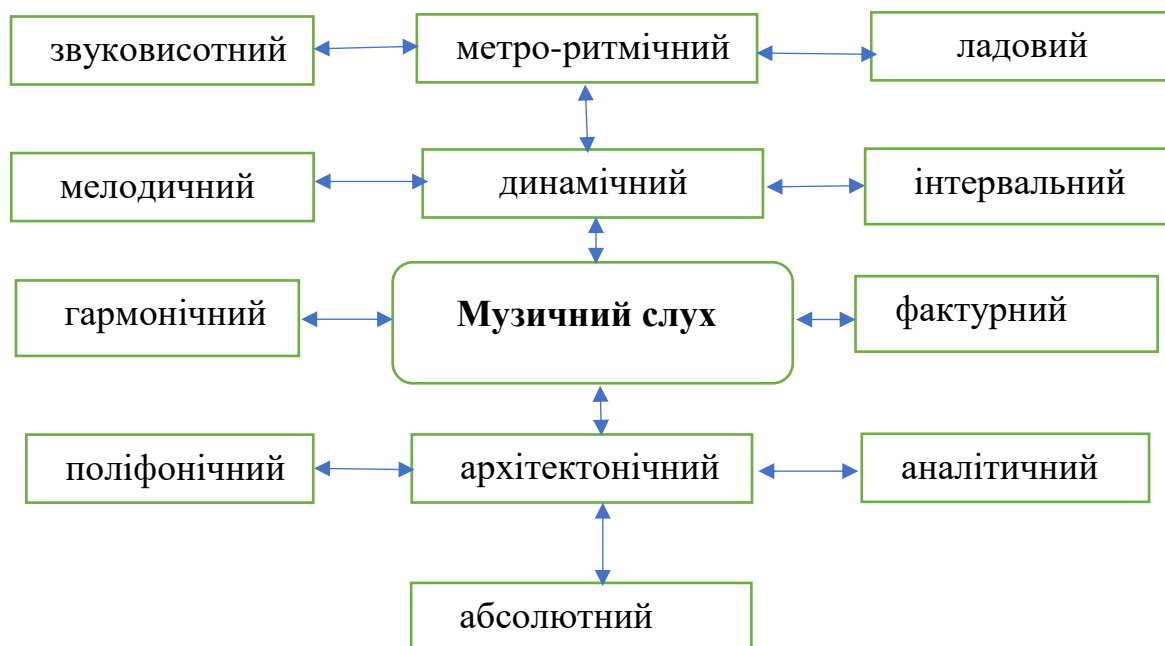


Рис.1.1. Види музичного слуху

Педагоги-музиканти відмічають, що вже на початку навчання музичний слух розвивається цілісно, але з різною ефективністю. При цьому механізм його розвитку полягає у формуванні різних за своєю складністю функцій. Під час розвитку музичного слуху між цими функціями у деяких учнів встановлюються нові зв'язки, що надає слуху нових якостей. Такі процеси іноді протікають доволі швидко і відкривають нові можливості для посилення музичної діяльності.

У інших учнів вони розвиваються доволі повільно і тільки у необхідних межах. Така особливість пояснюється тим, що слуховий розвиток у кожного учня проходить індивідуально і має певні особливості. Це відповідно впливає на мотивацію учіння та музичну активність.

Отже, музичний слух у загальному вигляді представляє цілісність, яка впливає на творчі плани учня і результати його діяльності. Але кожен з видів

музичного слуху має особливе навантаження у відтворенні смислу музичного твору, а також у спрямованості слухового контролю на ті задачі, які стоять перед виконавцем.

У міру того, як музичний слух учня розвивається і розширюється його слуховий досвід, між його різними видами встановлюються нові зв'язки, тобто утворюються нові функції та підвищується загальна активність слуху. Працюючи над музичними творами, учень починає усвідомлювати, управляти і контролювати роботу свого слуху відповідно до навчальних і творчих задач. Не випадково такі відомі педагоги-музиканти як К. Мартінсен, Й. Гофман, А. Корто, Й. Гат звертали увагу своїх учнів на важливість постійного спостереження за своїми музично-слуховими уявленнями. Враховуючи їх думки, вважаємо за необхідне коротко розкрити особливості кожного виду музичного слуху і показати, як вони пов'язані між собою.

Серед усіх видів музичного слуху провідного значення надається звуко-висотному. Його роль в музичній діяльності проявляється в тому, що серед усіх слухових подразників (висота, гучність, тривалість, тембр) висота звуку є найбільш сильним подразником. Під час педагогічної перевірки висота звуку проявляється найбільш виражено у порівнянні з іншими подразниками. При цьому музиканти-психологи відмічають, що людина не може бути музикальною поза відчуттям музичної висоти. Вони вважають, що звуко-висотний слух є основним носієм музичного змісту.

Разом з тим, на початку ХХ століття, серед вчених в галузі музичної психології, які проводили дослідження людських здібностей та впливу музичного слуху на професійний розвиток музиканта (С. Izard, J. Gilford, Харнонкурт), висловлювалися суперечливі думки. Наприклад, звуко-висотний слух розглядався у двох незалежних напрямках: як відносний слух і абсолютний слух. Відносний слух вони характеризували як здатність визначати висоту звуків у порівнянні з іншими, вже відомими раніше звуками; натомість абсолютний слух – здатність визначати висоту окремих ізольованих звуків.

Отже, одні вчені вважали, що ці види слуху є зовсім різними і не залежать один від одного. Інші науковці дотримувалися думки, що абсолютний слух проявляється в результаті розвитку відносного слуху. Вони бачили різницю у цих видах слуху тільки в тому, що для відносного слуху ладова якість окремого звука виявляється після ладо-тонального настроювання, тобто особливого виду психологічної установки. Натомість людям з абсолютним слухом не потрібне ладове настроювання для упізнання ладової якості окремого звука.

Важливою складовою звуко-висотного слуху є відчуття ладу. Звукові системи, які склалися історично і визначали сукупність звукових відношень у різних музичних культурах, отримали назву «лади». Найдавніші й прості лади будувалися з декількох звуків, серед яких стійким був один, а решта звуків тяжіли до центрального приблизно з однаковою силою. Тобто історично ладове відчуття формувалося у межах простих ладів. Більш складні лади – мажор и мінор, які сформувалися в європейській музиці, з'явилися пізніше. У цих ладах звуки поділяються за ступенем стійкості, зберігаючи при цьому свої опорні функції.

Необхідно зазначити, що у ранньому дитинстві звуко-висотний слух проявляється через мелодичний слух. Цей вид слуху розвивається раніше інших його компонентів завдяки тому, що дитина чує мелодію різними голосами - дитячими, жіночими, чоловічими, а іноді навіть на різних музичних інструментах. Під час сприймання мелодії вона узагальнює те, що для мелодії залишається незмінним – звуко-висотний рух і ритмічна організація.

Завдяки мелодичному слуху забезпечується сприймання окремих нот та інтервалів, а також всієї мелодії або фрази цілісно. За визначенням Б. Теплова, в основі мелодійного слуху лежить відчуття ладу, що дозволяє розрізнити ладові функції звуків мелодії та їх взаємне тяжіння. Ладо-тональні функції характеризуються такими поняттями як «стійкість» або «нестійкість»,

«напруга», «розрядка». Завдяки їм учень здатний сприймати виразність музики та розрізнати її емоційно-сміслові аспекти.

У музичному навчанні удосконалення мелодичного слуху відбувається двома способами: перший спосіб безпосередньо спрямований на роботу над музичною інтонацією – цим важливим елементом звукових утворень. Тут можна пригадати відоме висловлювання стосовно того, що інтонація є важливим фактором осмисленого звучання, а не просте відхилення від норми.

Другий спосіб формування мелодичного слуху пов'язаний із сприйманням і відтворенням горизонтально розгорнутих звукових послідовностей. За своєю логікою ці мелодичні лінії мають бути структурно і логічно завершеними. Багато педагогів-музикантів звертають увагу на те, що вміння горизонтально слухати музику є важливою якістю музиканта, яку необхідно розвивати і удосконалювати у процесі фахового навчання.

На відміну від мелодичного гармонічний слух є здатністю людини розрізнати декілька звуків, які звучать одночасно, відчувати послідовності акордів, а також сприймати і відтворювати багатоголосну музику. Гармонійний слух формується на основі звуко-висотного і мелодичного слуху допомагає осмислити звуки, які відтворюються. У гармонічному сприйманні акордових послідовностей розрізняють два моменти:

- 1) сприймання ладових функцій акордів;
- 2) сприймання характеру звучання акордів. Прикладом недостатнього розвитку гармонічного слуху є невміння відрізнати консонанси від дисонансів, слухова «байдужість» до ладових функцій акордів, їх фальшиве звучання.

З практики відомо, що гармонічний слух найбільше розвивається в процесі навчання. Його формування може відставати від звуко-висотного і мелодичного слуху, тому вимагає відповідної педагогічної уваги. У цьому зв'язку звертаємось до думки відомого музиканта і педагога Л. Маккінон, яка підкреслювала, що музиканту - виконавцю дуже важливо «розуміти смисл» акордів. Вона вважала, що гармонія дає дуже багато для розуміння музичної

інтерпретації, а недостатнє знання її особливостей ускладнює процес виконання музичних творів [62].

На відміну від гармонічного слуху, поліфонічний слух проявляється під час диференційованого сприймання і уявлення руху декількох мелодичних голосів. Ці голоси в музичному творі можуть рухатися паралельно, або рухатися у різний час, наздоганяючи один одного. Однак одночасне звучання мелодичних, тембральних, ритмічних, гармонічних пластів музичного твору вимагає розвинутого поліфонічного слуху та сформованого поліфонічного мислення не тільки виконавця, а й слухача. Так, в сучасних методиках фортепіанного навчання поняття «поліфонічний слух» розкивається як здатність чути, відстежувати та співвідносити рух декількох мелодій, мелодичних ліній, ширше – фактурних пластів, що розгортаються одночасно [14, 60].

Наступним розглянемо метро-ритмічний слух. Цей вид музичного слуху також належить до основних елементів музики. Він виявляє певну закономірність, яка проявляється в розподілі звуків у часі й проявляється якістю відчуття темпу і розміру. Темп повідомляє про здатність виконавця зберігати швидкість вже встановленого руху, а розмір виявляє здатність знаходити співвідношення між різними метричними одиницями.

Потрібно зазначити, що чуття ритму не належить до основних слухових здібностей, але воно обов'язково пов'язується із м'язовим відчуттям. Наприклад, людина під час руху або танцю завжди підкоряється ритму. Якщо ритм змінюється, то змінюється увесь характер рухів. При цьому м'язова реакція людини може не проявлятися зовнішніми рухами, а залишатися прихованою. Але включаючись у процес музичного сприймання, м'язова реакція емоційно його спрямовує.

Спеціальними дослідженнями психологів-музикантів було доведено, що у дітей чуття ритму завжди супроводжується руховими реакціями. Такі реакції можуть проявлятися у вигляді несвідомих реакцій, наприклад, відбиванням ритму ногою, акомпануванням рухами пальцями тощо. Тобто музично-

ритмічні переживання дітей і молодших учнів так чи інакше зв'язані з їх м'язовими відчуттями. Таку особливість помітив ще Е. Жак-Далькрос. Він навіть вважав, що поза тілесним відчуттям ритму учні не можуть сприймати музичний ритм, оскільки в утворенні і розвитку почуття метро-ритму завжди бере участь усе тіло. [79]

На основі таких позицій були побудовані різні системи ритмічного виховання учнів, які на практиці показали його користь для початкового етапу музичного виховання. Натомість спрощені ритмічні вправи, які виконуються за допомогою рук, ніг, тулуба, формують й спрощене відчуття ритму. Тому сучасні педагоги вважають, що для розвитку музичного ритму учнів необхідно спиратися на рухово-моторний апарат з його різноманітними пальцевими операціями.

Музичний слух, який проявляється під час сприймання тембру і динаміки, отримав назву «темброво-динамічний слух». Завдяки йому кожний музикант може відрізнити звукові фарби різних музичних інструментів і співочих голосів за їх тембрами і динамікою. Цей вид музичного слуху є важливим для усіх видів музичної діяльності – сприймання, виконання й творення.

Але особливого значення темброво-динамічний слух набуває у виконавській діяльності. Загально визнано, що чим більше у виконавця з'являється рівнів тембрових градацій, тим яскравішою і досконалішою виявляється його гра. На відміну від тембру, сприймання динаміки не викликає у музиканта значних труднощів, тому що динаміка оточує його у повсякденному житті. Тому встановлення її градацій не викликає труднощів під час сприймання музичних творів.

Потрібно відзначити, що темброво-динамічний слух найяскравіше виявляється у виконавській діяльності, тому важливо його розвивати вже на початку музичного навчання, адже на цьому етапі юний музикант часто ще не помічає тембральних особливостей свого звучання.

Ще одним видом музичного слуху, який виявляється важливим для музиканта-виконавця, є архітектонічний. Цей вид музичного слуху

музиканти-психологи вважають вищим ступенем його розвитку. Архітектонічний слух поєднує в собі мелодичний, гармонічний і поліфонічний види слуху, а також почуття форми. Він виявляє певні закономірності побудови музичного твору.

Враховуючи такі його властивості, цей вид музичного слуху часто порівнюють з архітектурою або скульптурою, в основі яких лежить форма. Завдяки музичній пам'яті архітектонічний слух набуває певних компетенцій, тобто виконавець починає орієнтуватися у просторі звукової матерії, знаходити необхідну форму. За допомогою архітектонічного слуху окремі мотиви і фрази складаються у певну форму. Отже для музиканта-виконавця надзвичайно важливо розвивати свій архітектонічний слух.

Для розвитку музично-слухових уявлень учнів також цікаво розглянути особливості абсолютного слуху. У науковців його характеристика викликає найбільше суперечностей. Сутність цієї здібності ще до кінця залишається не відкритою. Найбільш розповсюджене трактування цієї здібності полягає в тому, що у людей з абсолютним слухом кожний звук, так само як і тембр, має власне обличчя. При цьому тембр виступає властивістю кожного окремого звуку, а висота музичного звуку характеризує його по відношенню до інших звуків. Але ці положення мають значення тільки для тих людей, які не мають абсолютного слуху. Натомість особливість абсолютного слуху проявляється в тому, що висота музикального звуку, так само як і його тембр характеризують кожний окремий звук як такий. Тобто люди з абсолютним слухом розрізняють кожний окремий звук за висотою. У цьому й полягає сутність абсолютного слуху.

Інша думка щодо природи абсолютного слуху полягає в акцентуванні на вищому рівні пам'яті в аспекті висоти музичного звуку. Вчені пояснюють це таким чином: звичайна людина може пом'ятати висоту окремого звуку на протязі 1-2 хвилин. У музикантів пам'ять на музичний звук є більш тривалою – приблизно до 10 хвилин. Натомість люди з абсолютним слухом пом'ятають висоту музичного звуку безкінечно довго.

Зазначимо, що значна кількість вчених, спираючись на результати досліджень генетиків та нейропсихологів, вважають, що абсолютний слух, як найвища здатність розрізняти музичні звуки і утримувати їх у слуховій пам'яті, не виховується і не розвивається, а набувається під час народження. При цьому вони підкреслюють, що такі чудові властивості абсолютного слуху ще не означають того, що людина володіє достатньою мірою музичною фантазією, уявою і артистизмом. Тільки у поєднанні усіх властивостей можна досягти високих результатів у професії музиканта. Також вони звертають увагу на те, що в професії музиканта можна обійтися й з гарним відносним слухом. Тобто вчені застерігають педагогів від зайвого захоплення абсолютним слухом у своїх учнів.

Аналізуючи різні види музичного слуху, важливо зупинитися й на особливостях внутрішнього слуху. Зауважимо, що у деяких дослідженнях автори поділяють музичний слух на внутрішній та зовнішній. При цьому науковці зазначають, що не можна уявити собі такого слухового відчуття, якого людина не чула раніше. Відтак, зовнішній слух вважається першим ступенем, а внутрішній слух – другим ступенем розвитку музичного слуху. При цьому розвиток внутрішнього слуху може починатися на основі вже розвинутого зовнішнього слуху [131, 145].

Деякою мірою йому заперечував J. Davies. Він вважав, що нормальний розвиток музичного слуху передбачає одночасний розвиток як «зовнішньої» сторони слуху, тобто відчуття і сприймання музичного матеріалу, так і «внутрішньої» сторони, тобто музично-слухових уявлень.. Він писав: «Будь-яка система виховання музичного слуху, яка будується на розриві цих двох сторін, є невірною за основним задумом» [130].

Цікаво, що сучасний дослідник В. Остроменський розглядав внутрішній слух як «здатність представляти музику в свідомості, внутрішньо її чути і переживати, не виконуючи і реально не слухаючи її, а упізнаючи й відтворюючи музику по пам'яті» [84]. Свою думку він пояснює таким чином: перш ніж щось проголосити, людина завжди внутрішньо уявляє фразу, яку

хоче висловити уголос. Людська мова не існує поза такого миттєвого внутрішнього уявлення. Теж саме відбувається в музиці: перед музичним відтворенням мелодії відбувається її внутрішнє уявлення. Формування внутрішнього слуху завжди відбувається у діалозі між реальним звучанням і звучанням внутрішньо уявленим. Механізм підспівування, який народжує внутрішній слух, супроводжує учня й у подальшому. Отже, музично-слухові уявлення значною мірою відносяться до внутрішнього слуху.

У музично-педагогічній літературі постійно підкреслюється величезне значення музично-слухових уявлень для музичної діяльності. Згадаємо, що ще Р. Шуман у своїх «Порадах молодим музикантам» писав: «Ти повинен дійти до того, аби розуміти будь-яку музику на папері... Якщо перед тобою покладуть твір, щоб ти його зіграв, прочитай його попередньо очима. Якщо ти можеш за фортепіано зв'язати декілька маленьких мелодій разом, то це вже дуже добре, але якщо вони приходять до тебе самі, без допомоги фортепіано, радуйся ще більше. Це означає, що у тебе прокинувся внутрішній слух». [112]

Цікаво, що у деяких дослідженнях музично-слухові уявлення часто поділяються на вільні й зосереджені. При цьому науковці вважають, що для багатьох учнів більш характерною є наявність вільних музичних уявлень. Такі уявлення є пасивними і знаходяться так би мовити у «сплячому» стані. Зосереджені музично-слухові уявлення, навпаки, є активними, тому їх можна якнайбільше використовувати у діяльності учнів.

Також зазначимо, що у психології доволі широко розповсюджується погляд, що діти молодшого шкільного віку мають більш яскраві, живі й різноманітні уявлення, ніж дорослі люди. Тому науковці піднімають питання щодо збереження уявлень у дітей, а не їх розвитку. Наприклад, таких поглядів дотримувався А. Rakowski [141]. Однак музична практика доводить, що талановиті діти до початку систематичного навчання ще не можуть мати яскравих і конкретних музично-слухових уявлень. Такі уявлення виникають не самі, а в процесі музичної діяльності, якщо вона потребує таких уявлень.

До найпростіших видів такої діяльності вони відносять спів і підбір мелодії на слух, тому пропонують на початковому етапі розвитку внутрішнього слуху спиратися на спів. Цю думку поділяли ще E. Heyde and C. Seatore, які вважали, що аналізуючи виразність виконання, можна давати оцінку внутрішньому слуху і мимовільним музичним уявленням [131, 145].

Але серед педагогів існує інша точка зору. Наприклад, К. Мартинсен виступав проти застосування співу у фортепіанному навчанні. Він зазначав, що музичний слух інструменталіста перш за все є тембровим. Учитель показує учню на фортепіано «глибокий, гострий або м'який» звук, пропонує уявити його собі в пам'яті і взяти пальцями на фортепіано. Отже, учню не потрібно проспікувати звук, якщо можна відчутти його темброве зафарбування.

Далі К. Мартинсен зазначав, що виконавцю перед тим, як взяти перший звук, необхідно відчувати загальний образ твору. Виходячи із загального образу, у нього формуються усі деталі виконавської творчості» [64]. Такі образи створюються в процесі емоційно-естетичного переживання твору за участю внутрішнього слуху, самостійного мислення і рухових дій. Взаємодіючи, ці компоненти сприяють розвитку та формуванню музично-слухових уявлень. У даному комплексі підкреслимо важливість розвитку самостійного мислення, завдяки якому відбувається тісний контакт з музичним інструментом.

Вчені у галузі музичної психології також підкреслюють, що нотний запис музичного твору викликає у музиканта-виконавця відповідні збудження в слуховій ділянці кори головного мозку. Завдяки зоровому, слуховому і м'язовому контролю там утворюється «ланцюжок», який надає узгоджену програму виконавських дій. При цьому найбільш активним виявляється слуховий контроль, завдяки якому уточнюються ігрові рухи і відбувається поступове узгодження звучання музичного образу з відповідними рухами.

З цього приводу наведемо думку відомого польського музиканта-піаніста Й. Гофмана, який вважав, що звукова картина усього твору повинна скластися в голові виконавця до того, як її передаватимуть руки. Схожих

позицій також дотримувалися інші педагоги-музиканти, зокрема Й. Гат, А. Корто, Гу Сяохун, ДуаньСяовой, Дянь Хаян, Ин Шичжен [125,45, 20, 26, 27, 29]

У ХХ столітті проблема формування музично-слухових уявлень в процесі навчання гри на фортепіано вивчалася у різних напрямках. Її історичні аспекти досліджували такі педагоги-науковці: Н. Кашкадамова «Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах» (1998); методичний аспект представлений у працях А. Корто «Про фортепіанне мистецтво ианном искусстве» (1984), Б. Міліча «Виховання учня-піаніста» (1982), І. Пясковського (1987) Логіка музичного мислення (1987), Н. Харнонкурта Музика як мова звуків. Шлях до нового розуміння музики (2002). Цікавими для нашого дослідження були також роботи китайських педагогів: Ин Шичжэн «Фортепианная педагогика» (1990), Гу Юфэй «Фортепианное преподавание» (2001).

Але не зважаючи на різні методичні підходи, усі вчені підкреслюють, що нотний запис музичного твору має викликати у виконавця відповідні збудження в корі головного мозку. В ньому утворюється «провідний ланцюжок», який реалізується завдяки зоровому, слуховому та м'язовому контролю і представляє цілісну та узгоджену програму виконавських дій, Але серед них більш активним виявляється слуховий контроль, тому саме він викликає ігрові рухи. Завдяки слуховому контролю відбувається поступове узгодження звучання музичного твору з відповідними рухами.

Ознайомлення з працями цих педагогів дозволив зробити висновок, що проблема формування музично-слухових уявлень учнів в процесі фортепіанного навчання не втратила свого значення до нашого часу, але її особливістю став сам характер звукового видобування, від якого залежать і особливості оволодіння виконавською технікою.

Разом з тим до нашого часу зустрічаються педагоги, які спрямовують свої зусилля на підготовку своїх учнів до концертних виступів і конкурсів, тому основним методом їх роботи стає власний показ виконання наміченого

твору. Тим самим вони привчають своїх учнів до формального, механічного копіювання чужих, не завжди кращих зразків виконання музичного твору або його фрагментів. Така робота в класі фортепіано часто призводить до пасивності музичного мислення учня, і відтак затримує його музично-естетичний і загально-художній розвиток.

Музично-слухові уявлення розвиваються у реальній музичній діяльності, яка спрямована на пізнання та втілення музичних образів. Такі образи створюються під час емоційно-естетичного переживання музичного твору та його мислення, а також за участю внутрішнього слуху і рухових дій. Ці три компоненти у взаємозв'язку й сприяють розвитку та формуванню музично-слухових уявлень. У цьому комплексі підкреслимо важливість максимального розвитку самостійного мислення. Його яскравим показником стає тісний контакт з музичним інструментом і характером звуковидобування.

Не меншого значення для формування музично-слухових уявлень набуває зв'язок внутрішнього слуху з моторикою. У цьому плані педагоги спираються на висновки музичних психологів, які зазначають, що рухові дії музиканта залежать від його психофізичного стану та специфічних функціональних особливостей різних ланцюжків слухо-моторного апарату. Але у виконавському процесі такі якості не можна розглядати як сукупність простих рухових умінь і навичок, тобто до виконавських якостей піаніста входять ще здібності, які належать до інших сенсорних систем.

У даному контексті цікаві результати представлені у дослідженнях українських науковців - М. Матковської і С. Ліпської. У своїх експериментальних дослідженнях вони довели, що слухові уявлення різного типу формуються у школярів під час набуття досвіду в галузі музично-інструментального виконавства. При цьому усвідомлене оволодіння виконавськими діями дозволяє учням емоційно відчувати рух і на цій основі використовувати свої музично-слухові уявлення.

У своїх дослідженнях автори експериментально довели, що найбільш ефективно формуються ті виконавські уміння і навички, які частіше

повторюються під час музично-ігрової діяльності. Наприклад. С. Ліпська показала, що алгоритмом такого навчання стає утворення певних зв'язків. Вони відбуваються за такою схемою: «бачу» (нотний текст), «передчуваю» (слухове уявлення), «граю» (ігровий рух), «виправляю» (слуховий контроль) [49, 9]. Також дослідниця довела, що розвинуті музично-слухові уявлення учнів під час фортепіанного навчання можуть виконувати різні функції: мобілізуючу, яка стимулює креативний потенціал й посилює інтерес до вивчення музичних творів); пізнавальну – формує комплекс необхідних знань та умінь учнів у процесі навчання); аксіологічну, яка поглиблює сприймання музичних творів та допомагає їх естетично оцінювати [49,12].

Для розвитку музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі навчання педагогу важливо забезпечити зворотній зв'язок учня з музичним твором. При цьому мається на увазі ситуація, яку в музичній психології пояснюють особливостями функцій мозку. Завдяки цим функціям посиляються сигнали до тих органів, які здійснюють ігрові рухи, адже мозку потрібно отримувати інформацію у кожний момент руху щодо положення рук і пальців. Під час зворотного зв'язку ці імпульси йдуть від рук виконавця до мозку, сигналізуючи про певні дії. Завдяки таким імпульсам музикант вже на початку свого навчання може постійно контролювати свої дії, а відтак і корегувати та покращувати своє виконання музичного твору.

Таким чином зворотній зв'язок зосереджується на слухових і рухових відчуттях виконавця і стає важливим джерелом удосконалення музично-слухових уявлень. Формування таких умінь у процесі фортепіанного навчання можна розглядати як дії, які спрямовані на набуття внутрішнього слуху і на результати виконавської діяльності.

Якщо звернутися до історії цього питання, то можна зазначити, що сучасна система музичного навчання значною мірою спирається на кращі надбання, які були накопичені музичною педагогікою на протязі чотирьох століть. Погляди та методичні розробки видатних музикантів-композиторів і педагогів минулих часів стали основою, на якій поступово розвивалася і збагачувалася

методика музичного навчання учнів багатьох поколінь. Для сучасної музичної педагогіки вони не втратили свого значення, тому розглянемо основні позиції музикантів щодо розвитку музично-слухових уявлень у процесі фортепіанного навчання.

З розвитком музичного інструментарію та відповідної йому інструментальної культури поступово формувалися основні принципи виразного виконання. Починаючи з другої половини XVI століття гра на клавирі виокремилася у самостійну галузь інструментального виконавства. Тоді композитори почали створювати музику спеціально для цього інструменту.

Треба зазначити, що в цей час на клавирне виконавство значний вплив мали оперний жанр, а також близькі до нього жанри ораторій, кантат і пасіонів. Популярність цих жанрів пояснюють комплексним поєднанням слова, жестів, мелодійних зворотів і нових прийомів інтонування, що виражалось підвищеним емоційним станом. Ці особливості активно використовувала клавирна музика, що знайшло відображення у відповідних інтонаційних зворотах, нових засобах і прийомах інтонування.

Найвищого розвитку педагогіка у галузі клавирного виконавства досягла у першій половині XVIII століття. Тоді були створені такі ґрунтовні методичні праці як «Мистецтво гри на клавесині» та «Досвід справжнього мистецтва гри на клавирі» К. Ф. Е. Баха.

У цих працях головним принципом виконавства визначається спів на музичному інструменті, тобто гра *cantabile*. Таке виконання розуміли як виразність і змістовність музичного висловлювання, тобто втілення у грі на клавирі ідеального вокального звучання. Цю позицію можна підкріпити думкою Й. Баха - «добиватися співучої манери гри», яку він висловив стосовно виконання своїх інвенцій [1].

Необхідно відзначити й те, що в деяких клавирних посібниках знайшли відображення естетичні погляди тих часів. Особливий вплив на процес виконавства мала теорія афектів, яка набула популярності ще в епоху

Відродження і отримала широке розповсюдження на протязі XVII - XVIII століть. Вона стала основою для естетичних поглядів у питаннях виконавства. Зокрема К. Ф. Е. Бах декларував, що головним завданням виконавця під час гри на клавирі є донесення до слухача тих афектів, які містяться в музичному творі.[1,28-45].

Поступово фортепіано витісняло клавесин і зайняло його місце у музичному побуті Європи. З цього часу почався бурхливий розвиток фортепіанної педагогіки, а методика фортепіанного навчання досягла високого рівня. Науковці таку ситуацію пояснюють тим, що методика змогла сприйняти багатий досвід клавирної педагогіки, удосконалити його і пристосувати до нових ситуацій.

Разом з тим виявилися й недоліки, які були спричинені захопленістю віртуозною грою. Увага багатьох педагогів-піаністів спрямовувалася на виховання віртуозів, які володіли блискучою технікою гри на музичному інструменті, але не вміли розкрити зміст твору та його художніх образів.

Завдяки педагогічній діяльності таких музикантів як Д. Скарлатті, Л. ван Бетховен, Ф. Шуман, Ф. Шопен і Ф. Ліст ці недоліки долалися. Їх прогресивні погляди на той час відрізнялися новизною і сміливістю, а головне – не втратили свого значення до наших днів.

Також з'являлася методична література, в якій розглядалися питання фортепіанного навчання. В цьому плані звертаємо увагу на роботи А. Куллака «Естетика фортепіанної гри» (1860), А. Буховцева «Керівництво до використання фортепіанної педалі» (1886), М. Брей «Основи методу Лешетицького», І. Гуммеля «Грунтовне теоретичне і практичне керівництво з фортепіанної гри», К. Рімана «Катехізіс фортепіанної гри» (1888). Вже у цих працях можна знайти певні думки щодо важливості розвитку музично-слухових уявлень і вказівки учням, як і формувати у музичній діяльності. Вони стали першим поштовхом для розробки усієї проблематики в аспекті формування музично-слухових уявлень в процесі навчання гри на фортепіано.

Нові уявлення щодо виразного інтонування на інструменті і, відповідно, розвитку музично-слухових уявлень були пов'язані з майстерним виконанням мелодії, оскільки в її основі лежить усвідомлення образно-емоційного характеру музики. Адже спочатку мелодія сприймається як її безпосереднє переживання, а потім завдяки осмисленню мелодійного розвитку поглиблюється і конкретизується. У результаті такої мозкової діяльності у виконавця формуються звукові уявлення, які поступово віддзеркалюються внутрішнім слухом виконавця.

Отже, у фортепіанній педагогіці провідного значення набула увага до слухового контролю, а у навчанні підкреслювалася роль слухового контролю для формування піаністичних умінь і навичок. Відтак музична освіта збагатилася новими методиками, в основу яких був покладений принцип поєднання естетичних якостей музичного твору з розвитком музично-слухових уявлень виконавця.

З урахуванням цих позицій в музичній педагогіці почався пошук нового змісту для створення системи загальної музичної освіти. Особливу увагу цій проблемі приділяв один з найвідоміших педагогів-музикантів К. Мартінсен. У своїй діяльності він завжди поєднував якість звуко-видобування з уявленнями та свідомістю виконавця. У своїй праці «Методика індивідуального навчання гри на фортепіано» він звертав увагу на необхідність замінювати в процесі гри на фортепіано фізіологічну установку на психологічну. Тобто навчання повинно йти не від зовнішнього до внутрішнього, а навпаки – від внутрішнього до зовнішнього [64].

В його посібнику була закладена ідея, згідно якої музичне навчання має спрямовуватися на виховання музичного слуху, а в центрі свідомості виконавця має знаходитись звукова якість. Відтак рухова сторона ігрового процесу повинна підкорятися волі слухової уваги. Педагог зазначав, що особистість пізнає навколишню дійсність через слух і через слухову сферу виражає себе. Він говорив, що вухо є душею музиканта.

Думки цього видатного педагога значною мірою поділяли наші вітчизняні фахівці у галузі фортепіанного навчання. Так, загальновідомо, що у 1913 році в Києві була відкрита консерваторія, в якій працювали такі прекрасні музиканти і педагоги як В. Пухальський, Г. Беклемішев, М. Добровольський, К. Михайлов, Р. Блюменфельд, Г. Нейгауз. У своїй педагогічній діяльності вони відстоювали принципи глибокого проникнення в сутність музичного твору та його стилістичні особливості. Їх ідеї стосовно ролі слухових уявлень у формуванні музиканта-виконавця стали основоположними для подальшого розвитку методики фортепіанного навчання. Основною рисою їх діяльності було те, що у роботі з учнями вони завжди добивалися красивого, повного звуку і тембрового різноманіття. При цьому намагалися виховувати у них самостійне і активне мислення, а також розвивати творчу ініціативу. Своєрідність творчих та педагогічних принципів цих педагогів засновувалась на спільних естетичних поглядах. Усі вони відрізнялися широким музичним світоглядом і яскравими творчими задумами. [73, 52].

Найбільше нам відомі педагогічні ідеї Г. Нейгауза, оскільки він розкрив їх у своїй праці методичного спрямування «Про мистецтво фортепіанної гри». З цієї роботи ми дізнаємося, що педагог особливу увагу приділяв питанням звуковидобування. Він вважав, що звукове втілення музичного образу є головною метою виконавця, тому уся робота над музичним твором і кожна її частина має бути пов'язаною з роботою над звуком. Відповідно до цих конкретних художніх завдань необхідно відбирати певні піаністичні прийоми.

Педагогічні ідеї видатних педагогів-музикантів відбилися у розробці багатьох методичних посібників. До найбільш цікавих праць для нашого дослідження відносяться: «Методика викладання гри на фортепіано» Т. Воробкевич, «Методика обучения игре на фортепіано» Н. Макарова, «Фортепианное исполнительство и обучение» Лю Шингана [14, 60, 56]. У кожній з цих робіт вчені розглядають звук піаніста і культуру звуко-

видобування не ізольовано, а в контексті виконавської майстерності музиканта.

Приєдналися до цих авторів і китайські педагоги-музиканти, зокрема Гу Сяохун, Ін Шичжен, Дуань Оловей, Дянь Хайянь, Лі Дзюнь та ін. [20, 24, 25, 26, 49]. Завдяки їх методичним розробкам у педагогіці музичного мистецтва провідною стала думка, що звуко-видобування – це система мисленнєво-рухових і звуко-творчих операцій, спрямованих на виявлення смислових можливостей музичної мови. При цьому якість звуко-видобування значною мірою залежить від музично-слухових уявлень.

Зазначимо, що в контексті цих ідей розглядав категорію звукового образу музикознавець О. Котляревська. Вона показала, як відбувалася трансформація уявлень про звукову природу фортепіано та його «звуковий світ» на прикладі творчості композиторів ХХ століття. Своїм дослідженням вчений довів, що їх твори не тільки вплинули на виразові та зображувальні можливості фортепіанної музики, а й сприяли підвищенню її соціально-суспільного та духовного престижу. [19].

У контексті нашого дослідження звертаємо увагу на те, що музикознавець розкриває виконавське інтонування як результат внутрішнього осмислення музичного звуку. На думку автора, виконавське інтонування є осмислено-виразним процесом, спрямованим на слухацьке сприймання і звукову реалізацію музичного твору.

Відтак у науково-методичній спадщині вище зазначених педагогів можна виділити такі головні риси, які допомагають вирішенню цієї проблеми:

- надання виключного значення роботі над звуком;
- розвиток в учнів слухового самоконтролю і музично-слухових уявлень.

Отже, сучасна музична педагогіка зосереджує увагу на розвитку музично-слухових уявлень, що передбачає: якісний рівень сформованості слухового сприймання і слухових уявлень, розуміння закономірностей і

можливостей музичної мови та її особливостей під час функціонування у різних стильових ситуаціях. Музично-слухові уявлення в аспекті виразного інтонування у піаністів мають пов'язуватися не тільки з майстерним виконанням мелодії, а й всієї музичної фактури. В основі такої діяльності лежить досягнення всієї образно-емоційної побудови музичного твору, яке спочатку виникає як безпосереднє переживання мелодії, її відчуття, а потім ці уявлення поглиблюються і конкретизуються під час вивчення усіх деталей музичного твору. У результаті такої роботи формуються музично-слухові уявлення, які поступово віддзеркалюються у внутрішньому плані музиканта-виконавця.

Останнім часом ці аспекти формування звукової культури учнів-піаністів різних вікових категорій розробляються в багатьох теоретичних і методичних працях. Науковці постійно звертають увагу на важливість її культивування на всіх етапах музичного навчання. Про це свідчить аналіз досліджень і публікацій, в яких українські та китайські науковці (Н. Гуральник, Т. Гризоглозова, Лі Лань, Лі Мен, Ляо Бінь, М. Матковська, Н. Мозгальова, Чжао Сяошень, Шугуан, В.Шульгіна, О. Щолокова та ін.)[21, 18, 50, 51, 59, 63, 70, 107,112, 113, 116] розглядають формування музично-слухових уявлень у якості основи успішної виконавської діяльності. Адже саме вони дозволяють розкрити творчу особистість учня і суттєво вплинути на його музичні уподобання. Вчені підкреслюють, що головним завданням музичного навчання у музичних закладах різного типу залишається музично-естетичний розвиток учня, формування його музичної культури і музичного сприймання. Тільки на цій основі можна розвивати його професійні якості й формувати виконавську майстерність.

Зазначимо, що відомі педагоги-музиканти, звертаючись до цієї хвилюючої всіх теми, висловлюють думку стосовно необхідності переходу від зовнішнього опису прийомів гри на фортепіано до аналізу внутрішніх, глибинних закономірностей їх формування у поєднанні з іншими проблемами виконавського процесу. При цьому вони спираються на останні дослідження

психофізіологів і психологів, присвячені проблемам фізичного розвитку та мислення людини.

Зокрема сучасними психофізіологами підкреслюється величезна роль мисленнєвих образів, які впливають на людину та її дії. Вони з'ясували, що будь-які образи належать до внутрішніх уявлень, які суб'єктивно формуються у свідомості людини під час перетворення зовнішнього світу у її чуттєве сприйняття. У музичній психології також надається величезна роль мисленнєвим образам, які впливають на дії людини.

На сьогодні проблема формування музично-слухових уявлень для системи музичного навчання залишається актуальною. Педагоги, які працюють з учнями по класу фортепіано, постійно шукають шляхи для формування їх музично-слухових уявлень. Вони мають усвідомлювати, що такі уявлення виражаються перш за все звуко-висотними і ритмічними співвідношеннями. Саме вони стають провідними характеристиками у відтворенні образів будь-якого музичного твору.

Основної уваги потребує та її галузь, яка пов'язана із координацією різнобічних м'язово-рухових дій і усвідомленою емоційно-вольовою сферою для розширення музично-слухової сфери і формування завдань виконавства. Це пояснюється тим, що традиційно у фортепіанному звуко-видобуванні основна увага приділяється тільки тим фактурам, які пов'язані з мелодичним тематизмом (найчастіше кантиленного характеру). Разом з тим інші типи фортепіанної фактури часто залишаються поза увагою педагогів.

Крім того, у традиційному розумінні мелодична горизонталь інтонування іноді розглядається тільки як співставлення окремих звуків, які звучать у межах фрази або мотиву, тільки вони безпосередньо охоплюються слухом. Якщо учень із самого початку свого навчання не навчиться слухати себе, відчувати кожну інтонацію, він ніколи не оволодіє виконавським мистецтвом.

Відтак юному піаністу важливо у комплексі оволодівати не тільки мистецтвом інтонування, а й розвивати в собі музично-слухові уявлення,

побудовані на естетичних засадах. Звертаючись до учня, педагог завжди має враховувати необхідність постійно розвивати усі сторони його виконавського мислення і технічних можливостей – музично-слухову, художньо-асоціативну та інструментально – рухову. Тільки тоді учень буде розвиватися швидко і з перспективою на подальше професійне навчання. Саме такий шлях на сьогодні виявляється найбільш перспективним для учнів спеціалізованих музичних навчальних закладів.

Підсумовуючи погляди видатних музикантів-педагогів на процес формування музично-слухових уявлень зазначимо, що педагогам, працюючим з починаючими музикантами, необхідно постійно звертати увагу на розвиток музично-слухових уявлень своїх учнів, а кожному учню, який би хотів оволодіти виконавським мистецтвом, не можна випускати з поля зору власне сприймання і осмислення всієї фактури музичного твору.

Отже, певний запас музично-слухових уявлень, уміння використовувати їх у своєму виконанні, опанування різноманітних виконавських навичок стають передумовою творчого виконання музичних творів. Таке навчання набуває особливого значення і стає найбільш перспективним для спеціалізованих музичних закладів. Основні напрямки такого навчання будуть розглянуті в наступному підрозділі.

1.2 Особливості формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання

Визначені у попередньому підрозділі історико-теоретичні передумови формування музично-слухових уявлень дозволили визначити коло проблем, існуючих в музичному вихованні учнів молодшого шкільного віку, а наукові позиції видатних музикантів-педагогів минулих часів стали основою, на якій розвивається і збагачується вся система сучасного музичного навчання.

Загальноприйнятою є думка, що початковий етап музичної освіти школярів найчастіше здійснюється у навчальних закладах різного типу

(спеціалізованих музичних школах, школах мистецтв, студій тощо). Діяльність цих закладів поступово набуває різнобічного та комплексного характеру. Перш за все вони покликані забезпечувати художньо-естетичне виховання учнів завдяки використанню надбань вітчизняної та світової музичної культури. Крім того, у цих закладах створюються сприятливі умови для формування в учнів системних знань, умінь і навичок у галузі інструментального і вокального мистецтва, що сприятиме розвитку творчого потенціалу та професійного самовизначення юних музикантів.

Серед різних музичних інструментів, які традиційно використовуються в навчальному процесі представлених музичних закладів, широкою популярністю користується фортепіано. Зумовлено це тим, що цей музичний інструмент набув універсального значення. На ньому виконавець може передати усі характерні для музичного мистецтва художньо-естетичні цінності, виконувати твори різної складності, різних жанрів і стилів. Тому навчальні плани цих музичних закладів значною мірою спрямовуються на пошуки сучасних і перспективних напрямків музичного навчання, а також організації якісної інструментально-виконавської, підготовки учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що багато українських та китайських науковців (С. Ліпська, Т. Матковська, Ван Сює, Дінь Юнь, Лю Дженьсі, Чжао Сяошень, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.)[49, 63, 8, 24, 55, 107, 113, 116] вважають музичне навчання учнів у спеціалізованих музичних закладах підґрунтям їх успішної діяльності, оскільки вона дозволяє розкрити музичні здібності учнів у різних напрямках і суттєво вплинути на їх музичні уподобання. При цьому завжди підкреслюється, що в цих музичних закладах головною функцією музичного навчання є художньо-естетичне виховання, адже музика найбільше розвиває емоційно-чуттєву сферу, увагу і мислення учня на кожному етапі його розвитку.

Що стосується навчання гри на фортепіано, то узагальнення думок сучасних педагогів - музикантів дозволяє зробити наступні висновки.

Виконавський процес в умовах фортепіанного навчання можна представити у вигляді такої діалектичної триєдності:

- музично-слухові уявлення, тобто створені виконавцем в уяві музично-звукові образи;
- втілення цих образів у рухо-моторні дії на клавіатурі;
- відчуття реального звучання музичного інструмента, яке контролюється і корегується внутрішнім слухом виконавця.

Такий процес опанування музичних творів відбувається тоді, коли він спрямований на вирішення художніх задач. При цьому всі компоненти виконання музичного твору гармонійно поєднуються двосторонніми психо-фізіологічними зв'язками.

Отже, музично-слухові уявлення визначають і стимулюють моторні дії, а рухи виконавця, спираючись на тактильні відчуття, впливають у процесі гри на попередні внутрішньо-слухові уявлення. В результаті музично-слухові і рухо-моторні дії виконавця утворюють реальне звучання музичного інструмента. При цьому вчені завжди підкреслюють таку особливість: вплив рухового автоматизму на музичний слух і в цілому на процес слухового сприйняття є об'єктивною закономірністю інструментально-виконавського мистецтва.

Але такі закономірності простежуються повною мірою у діяльності висококваліфікованих музикантів, які вміють використовувати всі переваги міцно відпрацьованих навичок і водночас нейтралізувати негативні моменти у сприйнятті. Натомість у процесі масового фортепіанного навчання часто доводиться зіштовхуватися з іншими явищами. Надмірний тиск рухо-моторного автоматизму на слухову сферу виконавця призводить до негативних наслідків. Складність цієї проблеми полягає в тому, що об'єктивні закономірності сприйняття доповнюються і підсилюються одночасним впливом моментів суб'єктивного характеру. У цих випадках моторика виконавця починає діяти незалежно від його внутрішньо-слухових уявлень.

Використовуючи заучені, технічно «відпрацьовані» рухові навички, він не звертає увагу на художньо-естетичну інтерпретацію музичних творів.

Що стосується власних музично-слухових уявлень, то вони у перші роки навчання не встигають сформуватися в учня: зосередженість на ігрових прийомах і формуванні ігрових навичок гальмує його музично-естетичний розвиток. Постійна увага до рухових дій не дозволяють його слуховому контролю коригувати реальне звучання. Поступово учень прилаштовується до того, як у нього звучить музичний твір, звикає до стереотипу, який утворився під час його тренувальної роботи. Його слухова сфера вже звикла до такого звучання, тому й не корегує його, поступово вона стає слабкішою, а її функції відмирають [59].

Серйозною вадою у багатьох учнів є відсутність уміння слухати себе в процесі гри. Особливість цього виконавського процесу полягає в тому, що під час гри потрібно постійно включати слуховий контроль. З цього приводу нагадаємо думку відомого педагога В. Пухальського, який підкреслював, що творча робота над музичним твором вимагає багато уваги, ініціативи і фантазії: вона є більш складною, ніж просте механічне тренування.

У контексті цих зауважень розглянемо можливості розвитку усіх компонентів музичного слуху як початкового етапу формування музично-слухових уявлень.

У музично-педагогічній літературі ще остаточно не вирішилося питання стосовно впливу фортепіанного навчання на розвиток у молодших школярів звуко-висотного слуху. Серед усталених поглядів найбільш поширеним є зв'язок виконавця з вокальною моторикою, тобто проспівуванням музичних фраз або цілих фрагментів з одночасним виконанням піаністичних дій. Досліджуючи це питання у різні роки, вчені Л. Бочкарьов, Д. Кірнадська, Б. Теплов та інші) встановили, що такі підспівування є своєрідною формою прояву звуко-висотних уявлень. За їх переконанням, реакції типу вокального підспівування властиві музикантам, які грають на фортепіано, але тільки тим, хто емоційно переживає цей процес.

З досвіду фортепіанного навчання відомо, що деякі піаністи підспівують собі під час гри. Отже можна вважати, що такий метод можна використовувати для ефективного покращення звуко-висотного слуху учнів на початковому етапі навчання.

Схожий метод можна використовувати і для формування мелодійного слуху. Як ми зазначали у попередньому підрозділі, в основі мелодійного слуху лежить чуття ладу, тобто здатність переживати ладові функції окремих звуків мелодії. При цьому всі звуки мелодії перебувають у певному відношенні до тоніки та інших стійких звуків.

У науково-методичній літературі формування мелодійного слуху в процесі фортепіанного навчання розглядається у двох напрямках. За першим напрямком пропонується робота безпосередньо над музичною інтонацією, оскільки вона є найважливішим елементом звукових утворень. При цьому зазначається, що мелодійний слух найбільш інтенсивно розвивається в процесі емоційного переживання інтонації, а потім її відтворенні на музичному інструменті. Чим глибше учень проникає у інтонаційно-сміслову звучання мелодії, тим досконалішим виявляється його мелодійний слух.

Разом з тим, кожен мелодію можна представити у вигляді ланцюжка органічно зв'язаних між собою інтервалів. Кожний інтервал виявляє певну напругу, яка виникає під час подолання відстані між окремими звуками. Експресивне відчуття напруженості інтервалу стає важливою умовою емоційного висловлювання мелодії. Тому загальні умови розвитку мелодійного слуху тісно пов'язані з виразністю інтонації, її образністю й адекватним відтворенням у виконавській дії.

За другим напрямком формування мелодійного слуху учнів на початковому етапі навчання зводиться до якісного сприйняття і відтворення повної мелодії, звуки якої розташовані по горизонталі. Така здатність передбачає проникнення слухом наперед усієї мелодії, відчуття зв'язку кожного звуку з попереднім і наступним. Вона вважається необхідною якістю

музиканта у виконавському процесі, тому її важливо розвивати у процесі фортепіанного навчання.

Педагогічний досвід доводить, що мелодійний слух найкраще формується і удосконалюється в процесі роботи над кантиленою, тобто під час вокального проголошення мелодії на інструменті. Відтак можна стверджувати, що розвиток мелодійного слуху під час фортепіанного навчання є найбільш прямим і надійним шляхом удосконалення музичної культури учнів.

Більш високим ступенем музичного розвитку учнів стає формування гармонічного слуху, який виявляє уміння визначати інтервали та акорди у їх послідовності. Педагогічна практика доводить, що на початковому етапі навчання в учнів зі слабо розвинутими музичними здібностями розвиток гармонічного слуху часто запізнюється: вони не вміють відрізнити консонансне і дисонансне звучання, а також злагоджене і фальшиве сполучення акордів.

Під час багаторазового відтворення музичного твору у процесі фортепіанного навчання у свідомості учня закріплюються акордові формули, які містяться у цьому творі, формуються звукові уявлення гармонічних співзвуч і врешті гармонійний слух. Отже, розвиток гармонійного слуху також вимагає спеціальної уваги педагога. Разом з тим можна зазначити, що цей різновид музичного слуху розвивається краще у піаністів, ніж у тих учнів, які грають на струнних або духовних музичних інструментах. Така особливість зумовлена монозвучанням цих інструментів, що не сприяє розвитку гармонійного слуху.

У процесі фортепіанного навчання на початковому етапі необхідно приділяти увагу й розвитку поліфонічного слуху. Особливість цього компонента музичного слуху полягає у відчутті звукової фактури, яка утворюється декількома голосами, а важливість його формування зумовлена тим, що практично всі фортепіанні твори тією чи іншою мірою складаються з декількох голосів. Розвинутий поліфонічний слух необхідний у гомофонній

фактурі, якщо там виявляються деякі контрапунктні елементи. Адже виконання навіть простого музичного твору вимагає яскравого відтворення мелодії на основі тихого акомпанементу, тобто відбувається перший розподіл звукового зафарбування фортепіанної тканини. Оскільки більшості фортепіанної літератури притаманна звукова багатоплановість і поліфонічність, то завдання розвитку поліфонічного слуху вже на початку музичного навчання виявляються надзвичайно важливими.

Особливого значення наявність поліфонічного слуху набуває у процесі вивчення поліфонічних творів. Під час їх опанування учню необхідно сприйняти, а потім відтворити на інструменті всю складну звукову палітру розвинутих по відношенню один до одного голосів. Зокрема С. Савшинський зазначав, що головною особливістю поліфонічної мови є те, що вона характеризується ансамблем автономно рухаючих голосів. Їх мелодична і ритмічна незалежність не співпадають, іноді навіть вступають до протиріччя у кульмінаціях або кінцівках фраз. Наявність декількох мелодичних ліній, які звучать одночасно, відсутність чіткого кадансу і симетрії у побудові твору ускладнюють сприймання поліфонічної музики. Оскільки виконання поліфонічних творів на фортепіано передбачає тонку звукову диференціацію, то індивідуальне окреслення кожного голосу вимагає постійного і цілеспрямованого формування й удосконалення поліфонічного слуху.

Робота над поліфонічними творами й відповідно формування поліфонічного слуху постійно привертає увагу багатьох педагогів-музикантів. Для розвитку поліфонічного слуху вони рекомендують спочатку концентрувати сприймання учня на одному з голосів, висвітлюючи окремі елементи звукових конструкцій, або виконувати окремі голоси різними штрихами тощо. При цьому всі педагоги зазначають, що формування поліфонічного слуху належить до найбільш складних напрямків музичного навчання, тому йому необхідно приділяти постійну увагу, починаючи з перших кроків виконавської діяльності учня.

Не меншого значення для виконання фортепіанних творів має сформований темброво-динамічний слух. Його наявність допомагає варіювати звукову палітру і створювати колорит музичної тканини, які стають одним з найважливіших засобів музичного виконавства.

У музично-педагогічній літературі постійно підкреслюється, що фортепіано має багатий темброво-динамічний потенціал. Воно має величезний звуковий і динамічний діапазон, а також педалі, які дозволяють створювати різноманітні колористичні ефекти. Усе це дозволяє вважати фортепіано найдосконалішим інструментом для відтворення музичного колориту. Не зважаючи на те, що виконавець не може вплинути на звук, який уже прозвучав, не може змінити його, він завдяки різноманітним штрихам відкриває безмежні можливості для створення різноманітних звукових градацій. Це стосується як тембральних, так і динамічних відтінків.

Необхідно зазначити, що серед усіх видів музичного слуху темброво-динамічному слуху надається вищій рівень. Це зумовлено тим, що природа цього слуху вимірюється художньо-естетичними категоріями. Даний вид музичного слуху є важливим для будь-якої музичної діяльності, але особливого значення він набуває в музичному виконавстві.

Педагоги-методисти також звертають увагу на зв'язок тембро-динамічного слуху і музичного мислення виконавця. Вони підкреслюють, що музична культура піаніста значною мірою визначається розвитком тембро-динамічного слуху, вмінням диференціювати звукову палітру. Якщо музикант відчуває найтонші зміни звукових градацій, якщо він може керувати власними темброво-динамічними уявленнями, тоді його гра набуває найвищого рівня виразності. [60, 36-38].

У цьому зв'язку доречно пригадати думку професора К Михайлова, який у розмові з викладачами підкреслював важливість відчуття звуку фортепіано тембрально, адже звук роялю може бути безкінечно різноманітним – теплим або холодним, м'яким або гострим, світлим або

темним, яскравим або матовим тощо. Все це необхідно відчувати у процесі виконання.

Підчас своєї роботи педагоги доволі часто зустрічають учнів, у яких слабо виражений тембро-динамічний слух. Вони звертають увагу на те, що для учня якість звуку у співвідношенні декількох звукових пластів є найбільш складним моментом. Не вміючи слухати себе, він не може ні добитися краси звуку, ні виразності звучання, не може знайти той музичний образ, який найбільш яскраво передає необхідний настрій і характер твору. Для подолання цього недоліка важливо навчити учня постійно слухати себе, а педагогу необхідно контролювати і стимулювати учня на конкретне звукове втілення.

На протязі всієї історії розвитку музичної педагогіки її кращі представники усвідомлювали значення творчої самостійності й музичного мислення, які формуються на основі внутрішнього музичного слуху. Здатність музиканта відтворювати в уяві окремі фрагменти або весь твір у цілому, не спираючись при цьому на реальне звучання, вони завжди розглядали як вищий прояв талановитості музиканта.

Залишилося багато висловлювань відомих піаністів і педагогів, у яких вони звертають увагу на важливість розвивати в учнів внутрішній слух. Серед них відзначимо думки і висловлювання Й. Гофмана, О. Гольденвейзера, А. Корто, К. Мартінсена, Г. Нейгауза, С. Савшинського. В. Топіліна. Наведемо приклади найбільш характерних висловлювань цих митців. Так, Й. Гофман у роботі «Фортепінна гра: відповіді на питання щодо фортеп'яної гри» підкреслював наступне: «уся звукова картина має складатися в голові до того, як її передаватимуть руки» [131]. О. Гольденвейзер також постійно нагадував своїм учням, що їм потрібно вміти до найменших подробиць відтворювати у своїй голові твір, який він грає.

Деякі музиканти висловлювали припущення, що особливість роботи внутрішнього музичного слуху в процесі виконавської діяльності полягає в тому, що поруч з уявленнями звуко-висотних і ритмічних співвідношень він

оперує і такими поняттями як динаміка, тембр і навіть колорит. Наприклад, одним з перших на таку особливість звернув увагу С. Майкапар. Він вважав, що музикант-виконавець не тільки подумки осягає музичну тканину, а й бачить її у кольорі. Відтак можна сказати, що завдяки внутрішньому музичному слуху в уяві виконавця концентруються усі моменти, які пов'язані з інтерпретацією твору.

Разом з тим, виконавська діяльність на всіх етапах навчання і особливо на початковому вимагає не репродуктивного відтворення музики, а творчого та ініціативного уявлення, яке утворюється в свідомості завдяки індивідуальному опрацюванню сприйнятого матеріалу. Педагоги-музиканти зазначають, що спрямованість уваги на звукове втілення і наступний контроль за його відтворенням дозволяє формувати в учня координовані слухо-рухові зв'язки, які стають передумовою його виконавської досконалості. При цьому система і організація занять педагога можуть або стимулювати внутрішній музичний слух учня, або навпаки, гальмувати його розвиток. Зокрема, спрямування навчання тільки на розвиток рухо-моторних умінь і навичок гальмують процес розвитку всіх видів музичного слуху і взагалі музичних здібностей, що надає учням багато шкоди.

Проведений у нашому дослідженні аналіз науково-методичної літератури (Т. Воробкевич, Т. Гризоглазова, С. Ліпська, О. Лобова, В. Макаров, Б. Міліч, О. Шрамко) доводить, що у фортепіанному навчанні важливого значення набувають не тільки розвинутий музичний слух учня, а й набуті під час навчання музично-рухові дії. У комплексі музично-рухові дії включають такі елементи: координація звучання, гнучкість і просторова точність управління швидкістю рухів. При цьому тіло виконавця має бути готовим до реалізації рухових дій, до відтворення внутрішніх музично-слухових уявлень щодо даного музичного твору [14, 18, 49, 54, 60, 65, 110].

Звісно, будь-яка гра на фортепіано вимагає певної витрати сил та м'язової енергії і це призводить до втоми, а іноді й до перегравання руки. Згідно сучасних наукових даних, втома може бути як фізичною, так і

розумовою. У даному випадку звертаємо увагу на фізичну втому, яка є результатом скорочень м'язів під час гри у швидкому темпі і сильних подразників м'язового апарату

Це відбувається тоді, коли учні в процесі роботи над музичними творами не проявляють слухової ініціативи, а використовують прийоми повторення елементарних механічних дій на клавіатурі під час довготривалого програвання свого репертуару в уповільнених темпах.

У зв'язку з цим педагоги рекомендують учням певні вправи на розслаблення рук, грати у повільному темпі. При цьому вони підкреслюють, що міра і ступінь стомлення на музичних заняттях в першу чергу залежить від рухових зусиль, витрачених учнем, і лише в другу чергу – від його загальних фізичних зусиль.

Даній проблемі приділяли значну увагу такі педагоги-музиканти як Т. Воробкевич, Й. Гофман, С Савшинський та інші. Цікавою в цьому плані є позиція Й. Гофмана, який висловив таку думку: «для досягнення координаційної свободи необхідно в процесі технічної роботи постійне спостереження над тим, щоб ні в одній частині піаністичного апарату не з'являлася скутість. Орієнтуючись на сигнали, які поступають від рухів рук, звучання інструмента, піаніст весь час повинен контролювати ступінь навантаженні і звільнення у своєму ігровому апараті. Коригуючи міру і дозування напруги в руках, він тим самим може позбавитися від перенапруги» [131,16]

У цьому зв'язку деякі науковці зазначають, що у роботі з учнями, які мають посередні здібності, одним з розповсюджених недоліків є недостатня увага до роботи внутрішнього музичного слуху. Такі учні у процесі довготривалої гри багато разів повторюють важкі технічні фрагменти, «вибиваючи» кожну ноту однаковим звуком. Якщо вчитель вимагає від учня повторювати за ним ігрові рухи, якщо його увага спрямовується переважно на зовнішнє відпрацювання і «шліфування» звукових форм, тоді таким виконавським відпрацюванням навчального репертуару перекривається

відсутність постійного і глибокого слухового аналізу твору. Так виникають усі різновиди «натаскування», а навчання гри на музичному інструменті набуває авторитарного характеру [60].

Безумовно, поширення таких методичних прийомів у фортепіанному навчанні пояснюється бажанням педагогів убезпечити своїх учнів від стресових ситуацій під час концертного виконання творів. Адже міцно відпрацьовані технічні уміння менше піддаються різним вадам, спричиненим сценічним хвилюванням. Тому вироблення в учнів відповідних ігрових навичок стає самоціллю, а формування необхідних музично-слухових уявлень набуває другорядного значення.

Підсумовуючи ці думки, зазначимо, що неможливо повноцінно сприймати і виконувати музику поза її розуміння, усвідомлення її мови як системи образно-виразних засобів та логіки музичної думки. Не маючи досвіду специфічних слухових асоціацій, вироблених у процесі спілкування з музикою, не можливо пізнати її мову та зміст. За нашими переконаннями, для того, щоб зрозуміти новий твір, розібратися в ньому, необхідно мати певний запас музично-слухових уявлень. Тільки наявність такого «багажу», знання різних музичних творів дозволяє порівнювати їх, узагальнювати, знаходити з одного боку, загальне, а з іншого – те характерне, що відрізняє навіть близькі за жанром твори.

Підтвердження цієї думки знаходимо у працях О. Котляревської та В. Москаленка, які підкреслюють, що усвідомлене сприйняття музики, її розуміння і переживання можливе тільки на основі слухацьких уявлень, асоціацій, навичок, музично-слухового досвіду людини, що вимагає кількісного розширення та якісного збагачення її «тезаурусу». Вирішальна роль тут належить безпосередньому спілкуванню з мистецтвом [41,73].

Отже, у виконавському процесі основою формування музично-слухових уявлень виступає слухова активність. Саме вона забезпечує слухо-рухову координацію, надає виконанню оцінку за художніми та технічними параметрами і таким чином здійснює коригування усього виконавського процесу та його результату. Музично-слухова активність проявляється у

зосередженості на певних «художньо-сміслових орієнтирах», які визначаються логікою сприймання музичного твору. Такі «художньо-сміслові орієнтири» включають: інтонаційну та образну виразність, логічність формоутворення, що в цілому сприяє досягненню художньо-осмисленого виконавського результату. Їх виокремлення у виконавському процесі сприяє поступовому формуванню музично-слухових уявлень від конкретно-чуттєвих до художньо-асоціативних й концептуально-визначених. Якщо такі уявлення сформовані у свідомості музиканта, то вони стають «зразком», «ідеальною моделлю» для яскравого і емоційного втілення образів у музичному виконанні. Також підкреслимо, що зосередженість на «художньо-сміслових» орієнтирах у процесі роботи над музичним твором стає основою художньо-творчої діяльності, результатом якої виступає інтерпретація музичного твору.

Найбільш повно вивчав проблему негативних явищ у формуванні музично-слухових уявлень Б. Міліч. У методичному посібнику «Навчання гри на фортепіано» він проаналізував причини, які гальмують музично-слуховий розвиток учнів на початковому етапі навчання. Автор поділив їх на три групи:

- до першої групи відносяться причини, які пов'язані з формуванням рухо-моторних навичок під час розучування фортепіанного твору. Ці причини мають об'єктивний характер і зумовлюються специфікою піаністичної праці (зокрема неминучими у роботі виконавця довготривалими програваннями фрагментів однаковою і гучним звуком у повільних темпах).

- до другої групи, за класифікацією педагога, відносяться причини суб'єктивного характеру; вони пояснюються тим, що учні ще не навчені різним художнім прийомам гри на інструменті, тому в своєму виконанні йдуть насамперед «від слуху». Саме в цьому простежується тенденція доводити ігрові дії учнів до автоматизму, що негативно впливає на їх музично-слуховий розвиток. На думку автора, подолання цих негативних причин залежить від усвідомлення педагогами своїх методичних завдань, намагання покращити якісну сторону фортепіанного навчання в музичних закладах.

- третя група причин пов'язана з недостатньою розробленістю теорії та методики розвитку музично-слухових уявлень учнів-піаністів [65].

Виконавський досвід багатьох музикантів доводить, що важливою складовою цілісного осягнення образів музичного твору є вміння прислухатися до свого внутрішнього світу, працювати з власними відчуттями, формувати та змінювати їх відповідно до творчої мети. Таку якість вони визначають як самоусвідомленість і вважають, що вона допомагає виконавцю знаходити найкращий спосіб вирішення творчих завдань. Отже, музично-слухові уявлення визначаються здатністю довільно викликати звукові образи подумки.

Безумовно, створення виконавського образу музичного твору в уяві учня не тільки забезпечує його творче ставлення до нотного тексту, а й допомагає знайти найкращий виконавський варіант, а відтак й контролювати своє виконання.

Разом з тим, досвід видатних музикантів, на жаль, не завжди враховується в системі сучасної музичної педагогіки. У своїй роботі деякі педагоги не звертають уваги на поради видатних музикантів минулих поколінь і відповідно не вміють практично вирішувати зі своїми учнями спеціальні музично-слухові завдання. Отже, можна зробити висновок, що формування музично-слухових уявлень на основі самоконтролю учнів має стати першочерговим завданням педагога у фортепіанному класі, визначати стратегію і тактику, зміст і методику його роботи. Особливо важливою така робота має проводитись з учнями, які мають посередні музичні здібності[102].

Оскільки ключовим поняттям нашого дослідження є «музично-слухові уявлення», то поруч з розкриттям сутності поняття «музичний слух» розглянемо поняття «уявлення».

У довідниковій літературі з психології зазначається, що уявлення – це форма психічної діяльності, в якій знання конкретизуються і проявляються через розумові дії. Вона може проявлятися у вигляді наочного образу предмета або явища, які виникають і відтворюються у пам'яті на основі минулого

досвіду. Уявлення поділяють на конкретні, загальні та системні. Останній вид уявлень може набути важливого пізнавального значення і стати перехідним етапом від сприйняття до абстрактно-логічного мислення.

У психічній регуляції поведінки людини уявлення, як будь-який інший пізнавальний процес, здійснюють ряд функцій. Найбільш розповсюдженим є поділ на три основні функції: сигнальну, регулюючу і функція налаштування.

Сигнальна функція уявлень полягає у відображенні в кожному конкретному випадку образу предмета та інформації про нього. Під впливом конкретного впливу вона перетворюється на систему сигналів, які керують поведінкою людини.

Регулююча функція уявлень тісно пов'язана із сигнальною функцією; вона відбирає потрібну інформацію про об'єкт або явище, які раніше впливали на наші органи почуттів. При цьому цей вибір здійснюється з урахуванням реальних умов майбутньої діяльності.

Функція налаштування проявляється в орієнтації діяльності залежно від характеру зовнішніх впливів. Вона забезпечує певний тренувальний ефект рухових уявлень, які сприяють формуванню алгоритму нашої діяльності [70]. Підсумовуючи позиції вчених стосовно ролі уявлень в житті людини, можна зробити висновок, що вони відіграють дуже важливу роль у регуляції психічної діяльності людини.

Однією з умов розвитку уявлень є наявність досить багатого перцептивного досвіду. Найважливішим етапом їх розвитку стає перехід від мимовільного сприйняття уявлень до уміння довільно викликати потрібні уявлення. Разом з тим важливо пам'ятати, що будь-які уявлення містять у собі елемент узагальнення, а розвиток уявлень рухається шляхом збільшення цих елементів. [29, 64, 131].

У процесі роботи над втіленням художніх образів музичного твору коло уявлень може бути надзвичайно різноманітним. У науковій літературі з музичної психології (О. Костюк і С. Науменко) виділяють три основних види

музично-слухових уявлень: уявлення конкретної звукової фактури (ладо-звукові, ритмічні, гармонічні), уявлення асоціативні (емоційно-образні) та «технічні» (моторні) [43,78]. Наочно види музично-слухових уявлень можна представити таким чином:.

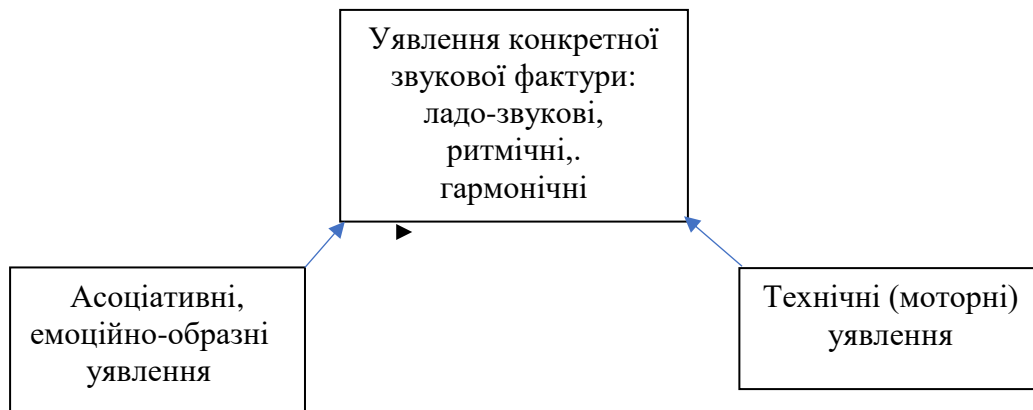


Рис. 1. 2. Види музично-слухових уявлень

До першого виду уявлень відносяться конкретні звукові уявлення, які формуються у момент сприйняття музичного твору. До них належать ладові, ритмічні та гармонічні структури, які включені в музичну структуру і несуть певний смисл. Розвиток таких уявлень вимагає правильного і поступово сформованого слухового сприйняття. На їх основі в кінцевому результаті формуються звукові образи, які спрямовують виконавця на пошуки адекватних способів музичного вираження. На таку особливість звертали увагу різні музиканти-педагоги, зокрема А. Корто, В. Пухальський, К. Михайлов, С. Савшинский, які підкреслювали, що у роботі над п'єсою все починається з уявлень. Ці конкретно-звукові музичні уявлення несуть певний смисл і включаються в структуру всього музичного твору.

Перші музично-слухові уявлення йдуть безпосередньо за сприйняттям перших слухових зразків і швидко тьмяніють, губляться в пам'яті після згасання реального звучання. Потім вони можуть виникати у свідомості спонтанно, стихійно у вигляді коротких, уривчастих мотивів, деяких звукових ліній з невизначеними мелодійними контурами. Такі музично-слухові

уявлення характеризуються здатністю довільно викликати звукові образи подумки.

На думку Б. Теплова, аби зробити ці уявлення чіткими, довільно керованими і вільно діставати будь-який потрібний образ з «комори» пам'яті, потрібно усвідомити, конкретизувати ці емоційно-чуттєві відчуття, виділити їх за допомогою вербальних понять, роздумів та висновків їх суттєві ознаки. Узагальнюючи їх думки, можна зазначити, що у багатьох, а то і у всіх випадках пргослідковується не відсутність самих уявлень, а недостатньо розвинене вміння ними оперувати

Другий вид музично-слухових уявлень також виникає під час реального або внутрішнього сприйняття музики, але вони виходять за межі чисто звукових феноменів. Такі уявлення називають поза звуковими або асоціативними уявленнями. Діапазон цих уявлень у сприймаючої людини може бути безмежним, тому вони відіграють коригуючу роль в образно-художньому осмисленні музичного твору.

Потрібно зазначити, що в методичній літературі педагоги часто користуються асоціативними уявленнями, які мають конкретно-чуттєвий характер (слухові, зорові тощо). Серед них окрему групу утворюють емоційно-асоціативні уявлення. Такі уявлення виникають під час безпосередньої реакції на конкретний образ. Оскільки кожний музичний образ характеризується певним настроєм і специфічною будовою, він включає відповідну емоційну інформацію, яка надає виконавцю можливість фантазувати і надавати твору власну інтерпретацію. За переконанням Г. Ципіна, основним творчим завданням для музиканта-виконавця є відображення закладеного в музичному творі емоційного стану. Але для професійного навчання цього виявляється замало. Необхідною умовою яскравого і захоплюючого виконання стає включення до нього аспектів аналізу та синтезу. Після такого опрацювання музичного твору емоційні уявлення, збагачені новими знаннями, стають більш глибокими та змістовними.

Отже, емоційне відтворення певного музичного образу має обов'язково спиратися на конкретні уявлення, тобто у виконанні має відбуватися органічний синтез логічного осмислення та емоційного відчуття. Якщо асоціативні уявлення виконавця не спираються на набуті знання, вони не можуть адекватно передавати образний зміст музичного твору. Іноді педагоги намагаються подолати недоліки образного мислення своїх учнів механічним наслідуванням манери і прийомів власного виконання або виконанням відомих музикантів-піаністів, але це, як правило, призводить до негативного творчого результату.

Третій вид музично-слухових уявлень зв'язаний з моторним або технічним відтворенням музичного твору. Учень вже з початку навчання має зрозуміти, що усі технічні проблеми долаються в результаті осмислення характеру і образного змісту музичного твору. Отже, для набуття таких уявлень необхідно мати певні знання, уміння і навички, які формуються в процесі навчання.

Підсумовуючи зазначимо, що музично-слухові уявлення виявляються складним утворенням, яке включає конкретну звукову фактуру, емоційно-образні та технічні складники. Але перш за все вони поєднують усі види музичного слуху. Адже для повноцінного виконання музичного твору необхідні уявлення, які пов'язані не тільки з інтерпретацією музичного твору (наприклад, темброві, динамічні, артикуляційні), а й з диференціацією його звукової фактури (мелодії, гармонії, ритмом, тональністю, формою). Усі вони разом керують діяльністю музичного слуху в широкому значенні - здатності розуміти, відчувати, емоційно переживати зміст музики, створюючи художній образ музичного твору, і у вузькому - умінні орієнтуватися у його акустичній площині. Відтак розуміння звуко-висотної, тональної, ритмічної сторони звучання стає основою для поступового розвитку навичок, на яких зростає вся технічна сторона виконання твору.

Разом з тим процес фортепіанного навчання стає перспективним, якщо педагог із самого початку роботи з учнем ставить своїм спеціальним

завданням формування музично-слухових уявлень, допомагаючи йому усвідомити особливості музичної фактури та її значення у виконавській діяльності. Отже, можна сказати, що для сприймання і роботи над музичними творами важливо розвивати усі компоненти музичного слуху, які проявляється у здатності відчувати виразність та яскравість музичної архітектоніки, а також емоційно сприймати музичні образи у відповідності з їх характером та іншими властивостями.

Згідно цих положень формування умінь і навичок на основі музично-слухових уявлень характеризується процесуальністю та послідовністю. Розглянемо їх більш докладно. Маючи виражену специфіку, воно здійснюється за чотирма фазами, які наочно представимо на рис. 1.3.



Рис. 1.3. Формування музично-слухових уявлень у процесі фортепіанного навчання

За першою фазою відбувається сприймання музичного твору і надання йому власної характеристики емоційного спрямування. Учні намагаються усвідомити поставлені педагогом завдання і вирішити їх разом з ним. Така робота вимагає від них особливої уваги, тому найчастіше вони намагаються виконувати ці завдання формально. Пояснення педагога, залучення різноманітних асоціацій допомагає учням зкоординувати свої зусилля та виправленні помилок, пов'язаних з ігровими рухами, а також зрозуміти

взаємозв'язок всіх рухів із якістю звуковидобування. В цей час основна увага учнів спрямовується на нотний запис та ігрові рухи, тому мелодична лінія сприймається у вигляді контуру; вона не пов'язується з якістю звука, а нотний запис і рухи не утворюють цілісний процес. Тому доцільно перший етап навчання зробити донотним, тобто основну увагу приділити формуванню музично-слухових уявлень, використовуючи елементи підбору мелодій на слух та музичних імпровізацій. При цьому всі виконавські елементи бажано групувати у загальний комплекс, який розвивається вільно і невимушено.

За другою фазою сприймання учнями музичних образів ще відбувається у довільній формі, тому воно потребує значної корекції педагога, а відтак й застосування ігрових прийомів, яке потребує їх чіткого пояснення. В цей час учень більше уваги приділяє нотному тексту, тому йому доводиться напружувати свою свідомість, постійно переключати увагу з нотного тексту на ігрові прийоми. В процесі удосконалення своєї гри учень навчається відчувати звуковисотні рухи, коригувати виконавські дії. При цьому роль зорових аналізаторів зменшується, а слухових і рухових збільшується.

Злиття всіх елементів настає поступово. Для цього педагогу потрібно постійно звертати увагу учня на різні елементи музичної мови, особливості звуковидобування у відповідності з характером музичних образів, що в цілому покращує виконання музичного твору. Формування таких умінь й розвиває музичну культуру й удосконалює виконавську діяльність учня.

За третьою фазою у свідомості учня під час гри на фортепіано відбувається злиття різних зорових і слухо-рухових елементів у цілісний ігровий процес. Виконання ігрових рухів відбувається більш невимушено, а його свідомість вже менше втручається у цей процес. Разом з тим, в результаті тривалих цілеспрямованих повторів окремих фрагментів музично-слухові уміння і навички удосконалюються, зміцнюються технічні прийоми, що в цілому стабілізує виконавський процес і надає учням впевненості у своїх силах.

На протязі **четвертої фази** формування музично-слухових уявлень набуває рис оцінювання. Безумовно, робота над музичним звуком під час опрацювання музичного твору вимагає прискіпливої уваги. Якість звуку постійно формується у навчальному процесі і удосконалюється на протязі всієї виконавської діяльності. Але якість і різноманітність звуку залежить від стильових і жанрових особливостей твору, тому для відповідного звуковидобування необхідно приділяти увагу естетичним особливостям його сприймання.

У процесі виконавської діяльності учнів можна виділити ряд **функцій**, які впливають на розвиток музичної культури як підгрунття удосконалення музично-слухових уявлень. До них належать: **мобілізуюча** (ця функція стимулює креативний потенціал і посилює інтерес до опанування музичних творів). Вона розвиває активність музичного мислення і самостійність у прийнятті виконавських рішень. Працюючи з учнем над музичним твором, важливо систематизувати його знання, показати йому загальні принципи виконання певних технічних формул, щоб під час опрацювання наступних творів аналогічного характеру він самостійно використовував здобуті знання. Отже важливо під час обговорення певних проблем узагальнювати основні позиції й допомагати учню виявляти зв'язки з аналогічними творами, орієнтуватися в музичному матеріалі аналогічних стильових напрямків.

Друга функція пізнавальна (за її допомогою формується комплекс необхідних знань та умінь учнів у процесі навчання). Загальновідомо, що тільки набуті й систематизовані знання розвивають самостійність музичного мислення. Тому під час аналізу музичного твору з навчального репертуару учня важливо розкрити йому загальні жанрові принципи та відповідні прийоми виконання, допомогти усвідомити зв'язки між музичними явищами, виробити вміння орієнтуватися в музичному матеріалі.

Наступна функція – **аксіологічна** (вона дозволяє глибоко сприймати музичні твори та естетично їх оцінювати). У виконавському процесі ця функція спрямовується на усвідомлення музичних образів, їх розуміння та

оцінювання. Увага учня має постійно спрямовуватися на два орієнтири: 1) характер звучання, який відповідає музичному образу; 2) наступний контроль за власною грою за принципом «слухаючи, чую себе». Він стає передумовою керованої поведінки під час гри. При цьому учень навчається естетично оцінювати своє виконання, правильно співвідносити орієнтуючу і контролюючу складові музичного мислення. Відтак схема дії учня має відповідати принципу «відчуваю – виконую – оцінюю». Наочно ця схема представлена на рис. 1.4.

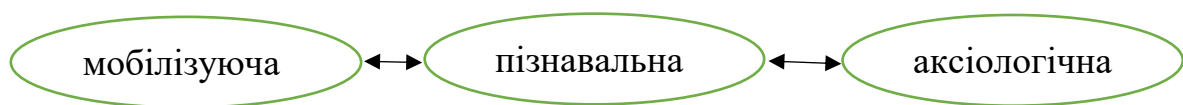


Рис.1.4. Функції, які сприяють удосконаленню музично-слухових уявлень учнів

Спираючись на визначені функції і фази, які впливають на формування музично-слухових уявлень учнів в процесі фортепіанного навчання, можна зробити висновок, що в сукупності вони представляють яскравий прояв найбільш суттєвих для виконавської діяльності параметри психологічної активності і створюють передумови для удосконалення музичної культури й, зокрема, виконавської діяльності молодших школярів.

Підсумовуючи вище визначені позиції багатьох науковців підкреслимо, що музично-слухові уявлення розвиваються у процесі реальної музичної діяльності, яка спрямовується на пізнання й втілення образів, започаткованих у музичних творах. Такі образи створюються під час емоційного, і разом з тим естетичного переживання, а також за участю внутрішнього слуху і необхідних рухових дій. Ці три компоненти, взаємодіючи, сприяють розвитку та формуванню музично-слухових уявлень. У даному комплексі підкреслимо важливість розвитку самостійного музичного мислення, яке може відбуватися не тільки в процесі опрацювання музичного твору, а й під час заглиблення у

нотний текст за допомогою внутрішнього слуху. Таким якостям музиканта у світовій практиці завжди надавалося величезного значення.

Стосовно останнього твердження зазначимо, що науковці в галузі музичної психології підкреслюють наступне: під час навчання важливо, щоб нотний запис музичного твору викликав у виконавця відповідні збудження у слуховій ділянці кори головного мозку. Адже саме там утворюється «провідний ланцюжок», який здійснює зоровий, слуховий і м'язовий контроль і надає музиканту узгоджену програму виконавських дій. Але на практиці більш активним виявляється руховий контроль, який відбувається в процесі ігрової діяльності і який узгоджує звучання музичного твору з відповідними рухами.

Для формування музично-слухових уявлень також важливого значення набуває зв'язок внутрішнього слуху з моторикою. Згідно даних музичної психології, рухові дії людини залежать від її психофізичного стану та специфічних функціональних особливостей, які утворюються у різних ланцюжках слухо-моторного апарату. У виконавському процесі його складні якості не можна розглядати у вигляді сукупності простих рухових умінь і навичок. Зокрема вчені зазначають, що до виконавських здібностей піаніста входять не лише рухові якості, а й ті, які належать до інших сенсорних систем. Так, на думку О Костюка і В Моляко один і той же рівень прояву складних передчуттів може бути зумовлений різними елементарними здібностями [43, 75).

З урахуванням цих положень музично-слухові уявлення молодших школярів можна представити у вигляді інтегрованої сукупності музично-слухових, емоційно-образних, і кінестетичних складових, здатних змінюватися і удосконалюватися під час виконавської діяльності. Разом з тим розвиток і активізація цих складових здійснюється за умов використання відповідних педагогічних умов.

Отже, проведений аналіз матеріалу з проблеми формування музично-слухових уявлень молодших школярів, накопиченого сучасною музично-

педагогічною думкою, дозволив дійти висновку, що урахування емоційних реакцій учнів з їх спрямованістю на розвиток слухової уваги та рухо-моторних навичок дає можливість удосконалити методику формування музично-слухових уявлень як підгрунття фортепіанного навчання. Розуміння провідних напрямків цього процесу допомагає визначати основні принципи і психолого-педагогічні умови музичного розвитку учнів, спираючись на їх індивідуальні творчі здібності. Обґрунтуванню цих положень ми присвятили другий розділ нашого дослідження.

ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ

Ретроспективний аналіз особливостей фортепіанної підготовки учнів позашкільних музичних закладів України і Китаю на початковому етапі фортепіанного навчання дозволив зробити наступні висновки:

1. Історико-аналітичне дослідження теорії і практики навчання гри на фортепіано розкриває феномен «музично-слухові уявлення» у вигляді явища, яке відіграє провідну роль у загальному музичному розвитку учня на початковому етапі навчання. Це поняття пройшло довгий шлях розвитку від початку його осмислення до усвідомлення ролі в системі музичного навчання учнів. Для розкриття його значення як наукової категорії розглянуто поняття «музичний слух», підкреслюється, що музичним слухом називають тільки такий слух, який утворився в процесі багатомісячного розвитку музичної культури для вираження музичних думок і музичних образів. Завдяки науковим розвідкам психологів, педагогів-музикантів, музикознавців поняття «музичний слух» у сучасному розумінні характеризується як спеціальна здібність людини, яка ґрунтується на її загальних психологічних і фізіологічних властивостях. Така здібність піддається розвитку у процесі музичної діяльності на всіх етапах навчання, а її якість залежить від сформованості усіх його компонентів: звуко-висотного, ладового, метро-ритмічного, мелодичного, гармонічного, поліфонічного, інтервального, аналітичного, динамічного, фактурного, архітектонічного, абсолютного. При цьому педагоги-музиканти відмічають, що музичний слух вже з початку навчання розвивається за усіма компонентами, але з різною ефективністю. Вони підкреслюють величезне значення для музичної діяльності музично-слухових уявлень. Вони відмічають, що в процесі емоційно-естетичного переживання твору за участю внутрішнього слуху, самостійного мислення і рухових дій розвиваються і формуються музично-слухові уявлення.

2. У ХХ столітті проблема формування музично-слухових уявлень в процесі навчання гри на фортепіано вивчалася у різних напрямках. Її історичні

аспекти досліджували такі педагоги-науковці як Л. Баренбойм, Н. Гуральник, Н. Кашкадамова, Я. Мільштейн, Б. Міліч, С. Савшинський, а також китайські педагоги Ин Шичжэн і Гу Юфэй. Ці вчені підкреслюють, що нотний текст музичного твору має викликати у виконавця відповідні збудження в корі головного мозку. Завдяки їм утворюється «провідний ланцюжок», який реалізується зоровий, слуховий і м'язовий контроль, який представляє узгоджену програму виконавських дій, Але більш активним виявляється слуховий контроль, тому саме слуховий образ викликає ігрові рухи. Завдяки слуховому образу відбувається поступове узгодження звучання музичного твору з відповідними рухами.

3. Доведено, що музично-слухові уявлення розвиваються у реальній музичній діяльності, яка спрямована на пізнання та втілення образів, започаткованих у музичних творах. Такі образи створюються в процесі емоційно-естетичного переживання музичного твору за участю внутрішнього слуху і рухових дій. Ці компоненти у взаємозв'язку сприяють формуванню та розвитку музично-слухових уявлень. Їх яскравим показником стає тісний контакт виконавця з музичним інструментом і відповідним характером звуковидобування.

4. Аналіз наукових праць показав, що для розвитку музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі навчання педагогу важливо забезпечити зворотній зв'язок учня з музичним твором. При цьому мається на увазі ситуація, яку в музичній психології пояснюють особливостями функцій мозку. Завдяки цим функціям посилаються сигнали до тих органів, які здійснюють ігрові рухи, адже мозку потрібно отримувати інформацію у кожний момент руху щодо положення рук і пальців. Під час зворотного зв'язку ці імпульси йдуть від рук виконавця до мозку, сигналізуючи про певні дії. Завдяки таким імпульсам музикант вже на початку свого навчання може постійно контролювати свої дії, а відтак і корегувати та покращувати своє виконання музичного твору. Таким чином зворотній зв'язок зосереджується на слухових і рухових відчуттях виконавця і стає важливим джерелом

удосконалення музично-слухових уявлень. Формування відповідних умінь у процесі фортепіанного навчання можна розглядати як дії, які спрямовані на розвиток внутрішнього слуху і результати виконавської діяльності.

5. Доведено, що сучасна система музичного навчання значною мірою спирається на кращі надбання, які були накопичені музичною педагогікою на протязі чотирьох століть. Погляди та методичні розробки видатних музикантів-композиторів і педагогів минулих часів стали основою, на якій поступово розвивалася і збагачувалася методика розвитку музично-слухових уявлень у процесі фортепіанного навчання. Педагоги, які працюють з учнями по класу фортепіано, постійно шукають шляхи для формування їх музично-слухових уявлень. Основної уваги потребує та її галузь, яка пов'язана із координацією різнобічних м'язово-рухових дій і усвідомленою емоційно-вольовою сферою для розширення музично-слухової сфери і формування і завдань виконавства.

Відтак юному піаністу важливо у комплексі оволодівати не тільки мистецтвом інтонування, а й розвивати в собі музично-слухові уявлення, побудовані на естетичних засадах. Саме такий шлях на сьогодні виявляється найбільш перспективним для учнів спеціалізованих музичних навчальних закладів.

6. Згідно отриманих даних з науково-методичних джерел, виконавський процес в умовах фортепіанного навчання можна представити у вигляді такої діалектичної триєдності: музично-слухові уявлення, тобто створені виконавцем в уяві музично-звукові образи; втілення цих образів у рухо-моторні дії на клавіатурі; відчуття реального звучання музичного інструмента, яке контролюється і корегується внутрішнім слухом виконавця. Такий процес опанування музичних творів відбувається тоді, коли він спрямований на вирішення художніх задач. При цьому музично-слухові уявлення визначають і стимулюють моторні дії, а рухи виконавця, спираючись на тактильні відчуття, впливають у процесі гри на попередні внутрішньо-слухові уявлення.

пізнавальна і аксіологічна), які впливають на удосконалення музично-слухових уявлень і як результат – на розвиток музичної культури учнів.

10. Отже, проведений аналіз матеріалу з проблеми формування музично-слухових уявлень молодших школярів, який був накопичений сучасною музично-психологічною і педагогічною думкою, дозволив дійти висновку, що спрямованість емоційних реакцій учнів на розвиток слухової уваги і рухо-моторних навичок дає можливість удосконалити методику формування музично-слухових уявлень як підгрунтя фортепіанного навчання.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

Другий розділ дисертаційного дослідження присвячений обґрунтуванню теоретичних аспектів організаційно-методичній моделі, створеної для формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортеп'янного навчання. У ньому визначаються наукові підходи, принципи та педагогічні умови формування зазначеного феномена, а також розкривається зміст структурних компонентів музично-слухових уявлень, обґрунтовуються методи і етапи проведення дослідно-експериментальної роботи.

2.1. Педагогічні умови формування музично-слухових уявлень учнів

У попередньому розділі було доведено, що в сучасній системі позашкільної спеціалізованої музичної освіти спостерігаються нові погляди на музичний розвиток учнів і, зокрема, на формування їх музично-слухових уявлень. Така спрямованість, перш за все, зумовлена тим, що ці заклади залучають до навчання учнів з різними музичними здібностями. Відтак виявляється необхідність створення відповідних методик, які б сприяли розвитку музичного слуху учнів з поступовим формуванням їх музично-слухових уявлень.

За останні десятиліття проблема формування музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі фортеп'янного навчання розглядається науковцями у різних напрямках. Для нашого дослідження найбільш важливими і актуальними виявилися роботи таких музикантів-теоретиків і педагогів: у теоретико-виконавському - К Мартинсон [64], методичному - Й. Гофман «Фортеп'янна гра: питання та відповіді» [131], [73], Т. Воробкевич «Методика навчання гри на фортепіано» [14], Ин Шичжэн «Фортепианная

педагогіка» [29], Чжо Сяолунь «Фортепианное преподавание»[107], Н. Гуральник «Піаністи і музичне навчання в класі фортепіано: історія, теорія, практика» [21]. Т. Гризоглазова «Методика навчання гри на фортепіано» [18]. Наукові розвідки цих педагогів-музикантів довели, що збагачення виконавської техніки у піаністів відбувається не тільки за умов довготривалого тренування, а й завдяки пошукам відповідності між музично-слуховими уявленнями щодо звукового образу та дотиковими відчуттями, такими як різноманітна артикуляція, туше і техніка педалізації.

Усі вище зазначені науковці відмічають, що уявлення учнів під час роботи з музичним твором і його художніми образами можуть бути різноплановими. Вони також підкреслюють, що для виконання фортепіанної музики сучасних композиторів необхідно застосовувати нові, і навіть не сподівані технічні прийоми, палітра яких є надзвичайно широкою. Тому педагоги вважають за необхідне привчати учнів з перших місяців навчання до управління різними музично-ігровими рухами з урахуванням їх естетичних параметрів.

Разом з тим для сучасної музичної педагогіки актуальною залишається проблема розвивального навчання. На її питаннях зосереджують свою увагу Б. Міліч, В. Шульгіна, О. Щолокова [65, 113, 116]. Їх наукові розвідки переконують, що у роботі з учнями-початківцями перевагу необхідно надавати методам і прийомам, націленим на підвищення їх музично-слухової культури. Адже працюючи з початківцем, педагог розпочинає зводити для нього музичний фундамент. Якість і спрямованість початкового навчання значною мірою визначає хід подальшого музичного розвитку учня та його фахові досягнення.

Ще з перших уроків учень знайомиться з музичним твором, отримує нові музичні враження. Саме в цей час маленький піаніст починає усвідомлювати прості музичні явища і активно, у міру своїх сил, проявляти себе у музичному мистецтві. Звичайно, учню вже у перші місяці потрібно ознайомитись із нотною грамотою, поступово читати нотний текст, але це повинно відбуватися

у тісному зв'язку із музикою. Однак все ще зустрічаються педагоги, які не розвивають у своїх учнів інтерес до музики і виконавства як образного відтворення музичної мови, а зводять уроки гри на фортепіано тільки до розвитку ігрових прийомів і навичок. Разом з тим, чим менше розвинуті в учня музичні здібності, тим більшу увагу потрібно приділяти його загальному музичному розвитку.

Перед вчителем, у якого в класі навчаються учні молодшого шкільного віку (іноді навіть п'ятого або шостого року народження) постають складні завдання – сформувати їх емоційні та інтелектуальні якості. При чому ці якості включають ряд музично-психологічних процесів (увагу, музичну пам'ять, слухову активність, уявлення, емоції) і загальних психо-фізичних (мислення, волю, самостійність і самоконтроль). Але ці завдання мають виходити із бажань самого учня – грати на фортепіано розважаючись, і при цьому не відчувати ніяких напружень. Отже педагогу необхідно вміло спрямовувати ці «розваги» і зробити їх засобом для досягнення основної мети навчання, а для того, щоб учень відчував від уроків задоволення, йому важливо враховувати існуючі в учня характерні психологічні особливості. На думку Р. Ваврик, педагогу важливо враховувати у своїй роботі такі положення:

1. Діти молодшого шкільного віку не здатні зосередитися на будь-якій одній проблемі. Звідси випливає, що педагог має урізноманітнити урок за формою та змістом;

2. Величезна сприйнятливність до чуттєвих вражень навколишнього світу. Педагог має негайно задовольняти допитливість учня, не відкладати відповідь на питання, яке у нього виникло;

3. У ранньому віці учні легко запам'ятовують нове і швидко забувають вже вивчене, тому потрібно постійно повертатися до попередньо вивченого матеріалу;

4. Важливо мати на увазі, що діти молодшого шкільного віку мають повільний темп мислення, тому учня на уроці не можна квапити, оскільки це може привести до негативних результатів;

5. Мислення у молодшому шкільному віці ґрунтується на конкретних образах. Тому учню спочатку потрібно показати той чи інший предмет, або вказати те, чи інше явище, а вже потім надавати йому словесне визначення чи відповідний знак (7 с.4)

З аналізу наукової літератури відомо, що педагог має використовувати різноманітний матеріал, аби зацікавити учня. Це можуть бути пісеньки, казки, порівняння із знайомими явищами або образами природи тощо. Але важливо, що в цьому віці усе нове вимагає певного часу для засвоєння, тому навчальні завдання необхідно повторювати декілька разів, пояснювати термінологію у відповідності з розвитком учня.[67]. Слід також наголосити, що у молодшому шкільному віці важливого значення набуває пам'ять, оскільки вона тісно пов'язана з інтересом до певної діяльності. Вона виявляється у швидкому запам'ятовуванні різноманітного матеріалу і стає домінуючою функцією учня.

Навчання на фортепіано у поєднанні з ігровими фрагментами приносять учням велику радість і позитивно впливає на їх музично-естетичний розвиток. Враховуючи, що у цьому віці ігрова діяльність ще займає провідне місце в музичній діяльності учня, педагогу необхідно підтримувати позитивні емоції, використовуючи різні методичні прийоми. Такими засобами можуть бути: а) мелодичні або ритмічні «діалоги»; б) улюблені дитячі пісні, які можна підбирати на слух; в) музичні загадки; рухові вправи, які водночас можуть слугувати тренуванням виконавських рухів. При цьому важливо правильно поєднати увесь матеріал, перетворити його на систему, яка буде сприяти музичному розвитку учня.

Проведений аналіз науково-методичних матеріалів, присвячених фортепіанному навчанні доводить, що початкові уроки мають свою специфіку, яка зумовлена особливостями музичного інструменту та його технічними можливостями. Тому на кожному уроці необхідно поєднувати такі завдання:

- знайомство з клавіатурою;
- формування сенсо-моторних дій;

- розвиток музичного слуху, ритму, пам'яті;
- вивчення нотної грамоти.

Ряд проведених досліджень (О. Шрапко, С. Ліпська, М. Матковська, Дінь Юнь, Шугуан) засвідчують, що формування міцних сенсорно-моторних зв'язків у молодшому шкільному віці досягається завдяки досвіду виконавства на музичному інструменті. При цьому підвищується музично-образна пам'ять і ефективність керування різними параметрами рухів [110,49,63,24,112]. Для того, аби уроки музики були успішними, педагогу потрібно підтримувати бадьорий, позитивний тонус уроку, показувати своє позитивне ставлення до учня.

Відтак, формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання ми розглядаємо як тривалий і цілеспрямований процес, спрямований на удосконалення усіх складових музичного слуху та їх творчий вплив на виконавську діяльність.

За результатами вивчення науково-методичної літератури нами було з'ясовано, що спрямованість навчання молодших школярів на формування музично-слухових уявлень передбачає урахування поглядів та ідей, які втілилися у нових наукових підходах і принципах і якими збагатилася педагогіка мистецтва. При цьому зазначимо, що методологічні аспекти фортепіанного навчання висвітлюються у працях багатьох науковців, зокрема Н. Гуральник, Л. Гусейнової, О. Лобової, Л. Масол, М. Михаськової, Н. Мозгальнової, О. Олексюк, О. Отич, О. Ребрової, Г. Падалки, О. Щолокової тощо. Ці науковці наголошують на важливості використання декількох наукових підходів, оскільки кожний підхід у досліджуваній проблемі уможливорює її розгляд під іншим кутом зору, дозволяє розкрити її особливості й звернути увагу на те, що для цієї проблеми є найбільш актуальним.

Отже, враховуючи всю складність та різну векторність музично-слухових уявлень, вважаємо за доцільне їх розглядати в процесі фортепіанного навчання молодших школярів на засадах **середовищного, індивідуально-диференційованого, рефлексивного та креативно-діяльнісного підходів.**

Вибір середовищного підходу був зумовлений тим, що будь-яке навчання і виховання формується у певному середовищі. Цю позицію можна підкріпити висловлюванням Г.Нейгауза, який зазначав, що не можливо створювати таланти, але можливо і потрібно створювати середовище їхнього формування і зростання. Таку позицію педагога ми вважаємо актуальною і будемо її дотримуватися у наших подальших міркуваннях.

Згідно загально-дидактичних позицій *середовищний підхід* уособлює ідею виховання та навчання середовищем. Науковці зазначають, що застосування середовищного підходу передбачає створення спеціальних умов, які змушують суб'єкта діяти конкретно у визначених умовах, без можливості виходу за їх рамки.

У музичному мистецтві навколишнє середовище розглядається у широкому і вузькому значеннях. У першому значенні воно уособлює сукупність тих особливостей, у яких музичне мистецтво розвивалося і формувалося на протязі багатьох століть. До таких особливостей належать соціум, релігія, культура. У вузькому значенні музичне середовище формує індивідуальні естетичні уподобання і смаки, а також художні цінності.

Зазначимо, що науковці в галузі музичної психології розглядають музичне середовище як сферу культури і поле для соціальної культурної діяльності, а також як спосіб життя і можливості передачі соціального досвіду, [38,41,71,72,79]. Крім того, музичне середовище включає різні види музичної діяльності й особистісні елементи, з якими взаємодіє музикант.

У нашому випадку важливим є розгляд музичного середовища, яке утворюють спеціалізовані музичні заклади освіти. Розглянемо його особливості.

У центрі такого музичного середовища знаходиться позиція “учень-процес виконання-результат”. Вона є основною у навчальній діяльності й вибудовується у певних умовах – зовнішніх та внутрішніх. До зовнішніх умов належать публіка (батьки, товариші, інші вчителі), а також особливості музичного інструменту та загальної творчої атмосфери, яка відбувається у

цьому навчальному закладі. До внутрішніх умов належить сам процес музикування і виконання різних музичних творів, а також спілкування з педагогом. Відтак учень з перших кроків навчання скеровується на дію та поведінку в тих умовах, які його оточують. Наочно цю позицію представимо на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Музичне середовище

Отже, основу музичного навчання складають дії, які утворюються зовнішніми і внутрішніми умовами, а музичним середовищем виступає музично-виконавський процес. Тому наукове застосування середовищного підходу зумовлюється, по-перше, специфікою музичної діяльності; по-друге, особливостями формування музично-слухових уявлень.

Оскільки пріоритетним завданням мистецької освіти є здійснення індивідуалізації та диференціації освітнього процесу вважаємо за необхідне включити у наше дослідження індивідуально-диференційований підхід. Його особливість полягає в тому, що будь-який педагогічний вплив здійснюється через призму індивідуальних особливостей учня. У наукових дослідженнях індивідуально-диференційований підхід розглядається як єдність індивідуалізації та диференціації. Якщо індивідуалізація враховує такі особливості людини, які не повторюються, то диференціація, навпаки, спирається на типові якості. Індивідуально-диференційований підхід також

передбачає діагностику педагогом знань та умінь учня, дозуванні змісту занять за обсягом і складністю.

Специфіка фортепіанного навчання виявляється, в першу чергу, на індивідуальних заняттях. Саме ці заняття служать ефективним засобом для залучення учнів до світу музичного мистецтва, оволодіння виконавськими навичками. У той же час індивідуальна побудова занять створює можливості для безпосереднього впливу педагога на учня, формування окремих сторін його музично-творчих здібностей.

На думку багатьох дослідників в галузі педагогіки мистецтва індивідуалізація та диференціація стає основним чинником творчого потенціалу особистості. Наприклад, Г. Падалка, розглядаючи принципи мистецького навчання, виокремлює принцип індивідуалізації, завдяки якому відбувається піклування у напрямку виявлення і збереження здатності до своєрідного, притаманного саме цьому учню сприймання мистецтва, його оцінювання, розвиток спроможності до вибору і застосуванню унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості [84]

Конкретизуючи це поняття в галузі музичної педагогіки, О. Олексюк зауважує, що принцип індивідуального підходу займає перше місце, оскільки він пов'язаний із розвитком властивих для кожного учня рис та особливостей, які становлять творчу музичну індивідуальність. Дослідниця вважає, що на музичний розвиток учнів найактивніше впливають індивідуальні заняття з фаху, на яких застосовуються різні прийоми впливу та активні методи навчання [82].

Разом з тим не можливо розпочинати фортепіанне навчання, не враховуючи природні задатки учня. Завдяки диференційованому підходу, який включає досить широке поле педагогічних дій і заходів, можна вивчати і розвивати індивідуальні його особливості. У роботі з учнем потрібно якомога відповідальніше ставитися до індивідуальних занять. Дуже важливо, щоб ці заняття приносили учням задоволення, щоб вони відчували потребу у своїй виконавській діяльності.

Враховуючи ці думки зазначимо, що застосування індивідуально-диференційованого підходу в початковій музичній освіті зумовлюється тим, що підготовка учнів у позашкільних музичних закладах здебільшого передбачає індивідуальні форми навчання. Використання такої форми у цих закладах означає, що вона автоматично наповнюється індивідуалізованими методами навчання, які завжди враховують музичні здібності кожного учня, його інтерес до музичної діяльності, життєві пріоритети тощо.

Таким чином, реалізація індивідуально-диференційованого підходу в процесі фортепіанного навчання стає важливим засобом, який передбачає піклування про розвиток музичних здібностей кожного учня, зокрема й його музично-слухових уявлень, а також забезпечує взаємну діяльність учня і педагога.

Для формування музично-слухових уявлень вважаємо також необхідним включити у дослідження рефлексивний підхід. Переміщення музичної освіти у площину розвитку людської чутливості спонукає поглибити навчання молодших школярів на його засадах. Адже їх музична діяльність пов'язана з роботою над музичними творами, тому має спрямовуватися на пошуки засобів їх виразності. У цьому процесі учні здобувають певні інтерпретаційні навички, а також формують власні уподобання.

У піаністичній діяльності формування уявлень кінцевого результату на основі рефлексії стає можливим через процеси передчуття і передбачення бажаного. Ще такі видатні музиканти-педагоги як С. Блуменфельд, К. Мартінсен, Й. Гофман вважали уявлення щодо передбачуваного результату основою виконавської діяльності. Якщо рефлексивне передчуття пов'язане з роботою внутрішнього слуху, то воно допомагає уявити і скоригувати необхідний варіант виконання.

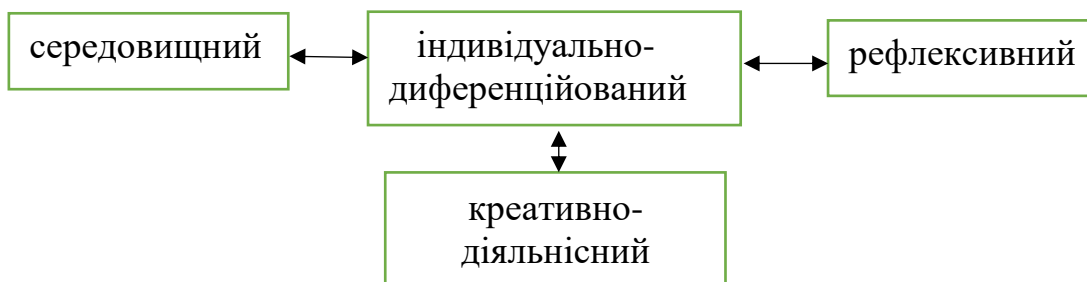
Як показує практика, передчуття і передбачення виявляються найважливішими процесами. З одного боку, передчуття дозволяє учню на початковому етапі навчання уявити твір подумки з подальшим внесенням до

нього інтерпретаційних корекцій на всіх наступних етапах роботи над роботи над музичним твором. З іншого боку, уявивши мелодію або той чи інший пасаж, учень здатний надати своїм пальцям відповідне положення для адекватного втілення музичного образу і тим самим передбачити кінцевий результат виконання.

Застосування цього підходу виявляється ефективним, оскільки посилює загальні мисленнєві процеси і процеси осмислення власних внутрішньо-слухових відчуттів. Для нас особливого значення набувають моменти когніфікації, тобто переводу неусвідомленого в усвідомлене. Це стосується як артикуляції, так і тембральних та динамічних уявлень в процесі виконавської діяльності.

Спонування учнів до самостійного осягнення музичних образів під час виконання музичних творів сприяє формуванню оцінно-рефлексивних механізмів оволодіння культурою виконавства. За цими умовами першочерговим завданням педагога стає спонування учня до власного оцінювання характеру звуковидобування, доцільності використання музичних звукових сполучень у кожному конкретному випадку. Педагогічний досвід показує, що рефлексія не тільки допомагає загострити внутрішні відчуття музичної інтонації і в цілому музичних образів, а й спрямувати виконавський процес на яскраву інтерпретацію музичного твору.

Визнання того, що індивідуальність учня проявляється і розкривається у творчій діяльності, підкреслює важливість застосування у нашому дослідженні креативно-діяльнісного підходу. Адже загальновідомим є той факт, що діяльність відіграє вирішальну роль у психологічному розвитку особистості, а її застосування можна трактувати як зростання та усвідомлене здійснення власних намірів. Наочно визначені наукові підходи представимо на рис. 2.2.



Також зауважимо, що музичне навчання у позашкільних музичних закладах традиційно спрямовує учнів на участь у різних формах виконавської діяльності, а саме: індивідуально-виконавській, інструментально-ансамблевій та хоровій. При цьому пріоритет надається заняттям на фортепіано. Безумовно, усі зазначені форми цієї діяльності вимагають уміння розкривати художній образ музичних творів, а відповідне спілкування учнів з педагогами може відзначатися творчим характером і активністю. Із цього органічно випливає вимога до творчої організації навчально-виховного процесу.

У відповідності з визначеними у нашому дослідженні науковими підходами були опрацьовані **педагогічні принципи**, спрямовані на практичну роботу з формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі навчання гри на фортепіано.

Нагадаємо, що за різними словниками поняття принцип (від лат. *principium* – основа, начало) означає вихідне положення, першорядне правило будь-якої діяльності, яке виконує функцію обґрунтування її змісту або припису щодо порядку здійснення. У даному випадку ми користувалися характеристикою принципів, представленою у педагогічному словнику С. Гончаренка. В ньому це поняття формулюється таким чином: «педагогічні принципи є системою вимог, яка охоплює всі сторони навчально-виховного процесу й відображає результати узагальнення досвіду навчально-виховної практики. Вони забезпечують обґрунтування завдань, зміст педагогічної роботи, специфіку організації педагогічного процесу, а також методичні напрямки їх забезпечення» [15, 270]. Отже, з педагогічної точки зору принципи спрямовують навчально-виховний процес, його зміст, організаційні

форми та методи. Вони також визначають вимоги до його успішного протікання. Сукупність різних принципів навчання утворює певну систему головних дидактичних вимог до процесу навчання, а їх виконання забезпечує його достатню ефективність.

Сучасна педагогіка мистецтва в цілому спирається на загальнонаукові принципи, які визначають сутність та зміст взаємодії вчителя і учня. До них належать: принципи гуманізації, єдності загальнолюдських і національних цінностей, інтеграції, залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; спонукання до творчого самовираження.

У нашому дослідженні ми також враховували позицію Г. Падалки, яка у посібнику «Педагогіка мистецтва» зазначає: «принципи навчання у мистецтві – 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» [84].

Оскільки більшість розглянутих принципів набуває широкого узагальнюючого значення, то в системі музичної освіти і зокрема у практиці фортепіанного навчання доцільно їх уточнити. Вважаємо, що це допоможе спрямувати діяльність педагога на конкретні навчальні проблеми, зокрема й на формуванні музично-слухових уявлень учнів молодшого шкільного віку.

З урахуванням визначених положень, а також практики фортепіанного навчання в музичних освітніх закладах України і Китаю розкриємо зміст основних педагогічних принципів, які, на наш погляд, сприяють формуванню музично-слухових уявлень молодших школярів у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах.

На основі вивчення наукової літератури основними принципами у нашому дослідженні були визначені наступні: **принцип реалізації**

особистісного потенціалу учня; принцип акцентуації слухової уваги; принцип емоційно-естетичного сприймання музичних творів; принцип зв'язку музичного навчання з національною культурою, принцип спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів; принцип спонукання до самооцінювання та коригування особистістю власної гри відповідно до уявленого образу. Обґрунтуємо запропоновані принципи.

Принцип реалізації особистісного потенціалу учня орієнтує педагога на урахування психофізіологічних, емоційних та інтелектуальних задатків для визначення і планомірного розвитку музичних здібностей, оскільки рівень їх сформованості впливає на функціонування музично-слухових уявлень.

Принцип акцентуації слухової уваги під час виконання музичного твору вказує на необхідність формувати звучання в уявленні з метою його використання у якості еталону. У відповідності із слуховими уявленнями формуються і кінестетичні відчуття, які сприяють втіленню художнього образу в реальне звучання. Слухові уявлення стають важливою складовою у процесі здійснення самокорекції під час виконання музичного твору.

Наступним є **принцип естетичного сприймання музичних творів**. Ми вважаємо цей принцип найголовнішим під час фортепіанного навчання учнів молодших класів. Він передбачає змістовне наповнення усього процесу навчання гри на фортепіано естетичним сприйняттям музичних творів. Дотримання цього принципу сприяє свідомому, активному осмисленню навчального матеріалу, розвитку естетичних смаків учня й в цілому його музичної культури. Застосування цього принципу набуває особливого значення у педагогічному процесі спеціалізованих музичних закладів.

Доповненням до цього принципу стає **принцип спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів**. У науковій літературі [139] відмічається, що набуття емоційно-естетичного досвіду залежить від уподобань, інтересів та смаків учнів. Вчені звертають увагу на те, що характер ставлення до музичного твору і його

естетичне переживання, залежить від рівня сприймання і визначається тим, наскільки учень розуміє музичний твір у всіх складових його фактури і форми. Таким чином формуються музичні уподобання, які засновуються на якості музичного смаку учня.

У цьому плані доречно представити позицію О. Котляревської стосовно формування відгуку на твір мистецтва. Авторка акцентує увагу на важливості отримувати відгук на музичний твір, який допомагає вийти зі стану «чуттєвого дрімання» і формувати художньо-естетичний досвід. При цьому вона пов'язує такий досвід з наближенням до краси і довершеності. Отриманий досвід проявляється в тому, що спочатку у людині формується емоційний відгук на твір мистецтва. Потім він активізує роботу емоційних функціональних центрів, які є каталізаторами мислення (інтелекту), в результаті чого естетизується і ушляхетнюється розум людини. [41].

Потрібно зазначити, що захопленість музично-виконавською діяльністю стає важливим фактором пробудження у молодшого школяра позитивних емоцій. По-справжньому учень захоплюється музичним твором тільки тоді, коли він йому подобається. Тільки тоді він може вирішувати навіть доволі складні завдання, які ставить перед ним педагог. Але такі завдання повинні бути не надто складними, щоб учень не втратив віру у свої сили.

Разом з тим необхідно мати на увазі, що принцип спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодшого школяра важливо використовувати не тільки на уроках фортепіано в умовах виконавської діяльності, а й під час інших видів роботи з учнем, а також під час вибору для нього музичного репертуару. Тобто формування емоційно-чуттєвого досвіду має відбуватися постійно у всіх видах роботи на протязі всього навчання.

Наступним розглянемо принцип спонукання до самооцінювання та коригування особистістю власної гри відповідно до уявленого образу. Він засновується на відповідних умовах педагога, які активізують учня адекватно оцінювати власну гру на фортепіано та здійснювати корекцію

звучання. При цьому важливо підкреслити, що в музичному виконавстві завжди відбуваються два важливих процеса – слуховий і руховий, які розвиваються на основі відповідних зв'язків.

У багатьох дослідженнях методичного спрямування (В. Клин, О. Козлов, С. Ліпська, М. Матковська) доводиться, що можливість формування музично-слухових уявлень учнів молодшого шкільного віку досягається під час набуття досвіду інструментального виконавства. Завдяки розвитку музично-образної пам'яті підвищується ефективність керування різними рухами.

Науковці також відмічають, що музично-ігрові уміння і навички найкраще формуються в умовах довготривалого повторення. На підставі своїх досліджень вони довели, що в основі відповідного навчання лежить утворення тимчасових зв'язків за такою умовною схемою: «бачу», «чую», «граю», у разі зробленої помилки – «виправляю».

Відтак, нотний запис твору має викликати у виконавця необхідні збудження у корі головного мозку, які виникають завдяки зоровому, слуховому та м'язовому контролю. Але всі автори наукових праць підкреслюють, що серед них більш важливим виявляється слуховий контроль, оскільки він корегує виконавськими рухами. Його провідним завданням стає узгодження рухів із отриманим звучанням на основі створеного в уяві музичного образу.

Як ми зазначали у попередньому розділі, у науковій літературі вчені виділяють три основних види музично-слухових уявлень, а саме: уявлення звукової фактури (ладо-гармонічні, ритмічні, гармонічні), уявлення асоціативні (ідейно-емоційно-образні) та технічні (моторні) уявлення. Тому для якісного навчання гри на фортепіано дуже важливо забезпечити так званий «зворотній зв'язок», який йде від звучання музичного інструменту до кори головного мозку. Відтак відбувається коригування учнем власної гри відповідно до уявленого музичного образу та її самооцінювання. Безумовно, така корекція має здійснюватися за допомогою педагога.

В сучасних соціальних умовах особливого значення надається **принципу зв'язку музичного навчання з національною культурою**. По-перше це зумовлено тим, що в молодшому шкільному віці інтерес до музики прямо або опосередковано зв'язаний із різними явищами навколишнього життя, які привертають увагу учня. Адже вже з перших років життя він чує музичні інтонації, сприймає навколишній світ через національну індивідуальність звукової палітри. Сформовані уявлення, які виникають у нього під впливом музики, набувають емоційного відгуку і асоціативного характеру. Підкреслимо, що усі видатні музиканти-педагоги ХХ століття (К. Орф, З. Кодаї, Е. Сігмейстер,) завжди підкреслювали важливість музичного виховання учнівської молоді на національній основі.

У методичних працях китайських педагогів-музикантів також звертається увага на важливість урахування в процесі фортепіанного навчання національних особливостей. Використовуючи такі філософські поняття як «хуасі» (сприйняття) та «сіхуа» (вивчення), вони пропонують враховувати особливості національного музичного мистецтва, яке історично обумовлено практикою національного музикування та етичними нормами китайської цивілізації. Таке навчання має здійснюватися через розкриття інтонаційної природи китайської мови і метро-ритмічної основи музичного мистецтва.

Тому для формування музично-слухових уявлень молодших школярів виявляється дуже важливим спиратися на національний культурний досвід, а орієнтація педагога на «зону найближчого розвитку» сприятиме ефективному вирішенню завдань музичного навчання і виховання. У такому випадку музично-виконавська діяльність учня викликає стійкі позитивні емоції, набуває творчого характеру і розвиває його музичне мислення. Важливо також і те, що у процесі такої музичної діяльності у нього формуються емоційні почуття та переживання, розвиваються індивідуальні естетичні судження і уподобання. Наочно принципи формування музично-слухових уявлень представлені на рис. 2. 7

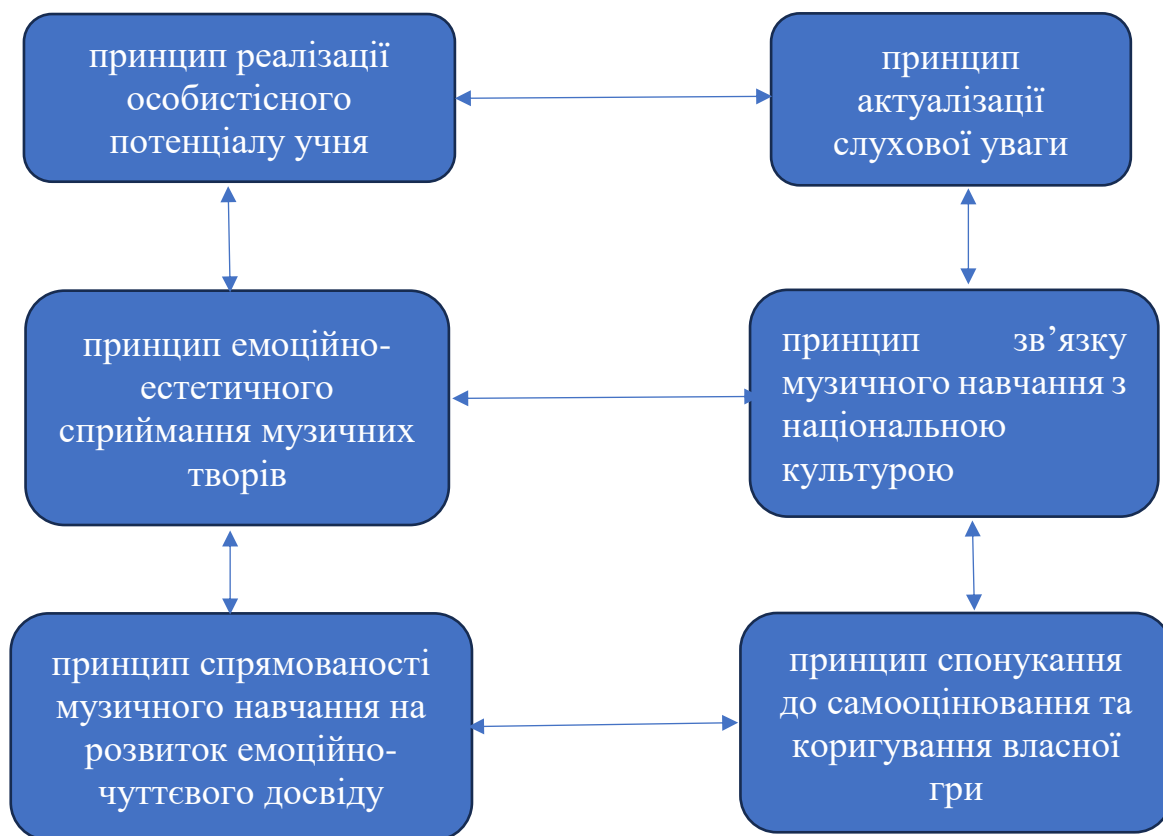


Рис. 2.7. Педагогічні принципи, спрямовані на формування музично-слухових уявлень молодших школярів

Таким чином, визначені нами педагогічні принципи, а саме: реалізації особистісного потенціалу учня, актуалізації його слухової уваги, зв'язку музичного навчання з національною культурою, спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду, а також спонукання до самооцінювання та коригування власної гри стають підґрунтям для використання необхідних методів і прийомів роботи з учнями молодшого шкільного віку. Вони набувають інтегрованого характеру та відповідають визначеним підходам, що й зумовлює оптимальність обраної методології. Крім того, обрані принципи сприятимуть усвідомленому процесу формування музично-слухових уявлень і органічно пов'язують окремі елементи музичного навчання, які впроваджуються в сучасних позашкільних спеціалізованих музичних закладах.

Всебічне вивчення науково-методичної літератури дозволило нам з'ясувати, що формування музично-слухових уявлень молодших школярів у класі фортепіано вимагає застосування певних педагогічних умов. Для визначення цього поняття у науковій літературі ми звернулися до різних тлумачень цього поняття. Так, тлумачний словник сучасної української мови надає таке трактування дефініції «педагогічні умови»: рушійна сила будь-якого процесу або явища [12].

Існує також цілий ряд авторських трактувань цього поняття. Наприклад, О. Михайличенко [67] вважає, що педагогічні умови – це сукупність дій та взаємодій, які забезпечують досягнення максимально можливого корисного результату діяльності; За визначенням Л. Момот [71], «педагогічна умова – це певна обставина, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості тощо».

Звертаємо також увагу на визначення на визначення цього поняття у сфері мистецтва, наданого Г. Падалкою. На думку науковця, «педагогічні умови навчання мистецтва – це цілеспрямовано створені чи використані обставини мистецького навчання, які забезпечують можливість досягнення його результативності. Серед першочергових вона визначає такі педагогічні умови:

- створення позитивної атмосфери навчання;
- досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі;
- забезпечення пріоритету практичної діяльності» [84].

У нашому дослідженні відбір необхідних педагогічних умов був зумовлений не тільки особливостями навчання у фортепіанному класі, а й необхідністю вирішення тих проблем, які були виявлені на початковому етапі дослідницької роботи, а саме: 1. накопичення всебічного методичного досвіду видатних педагогів-музикантів в галузі формування музично-слухових уявлень учнів та його впровадження у практику спеціалізованих музичних закладів; 2. наявність величезного фортепіанного репертуару з яскравим

естетико-розвивальним потенціалом та його обмежене застосування у навчальній практиці педагогів. 3. важливість розвитку музично-слухових уявлень для якісної виконавської діяльності та не розробленою методикою її застосування в умовах сучасного музичного навчання.

Розробкою педагогічних умов з їх використанням у різних аспектах музичного навчання учнівської молоді займалися такі дослідники і педагоги-музиканти як Ван Бін, Ван Сює, Дін Юнь, Н. Згурська, С. Ліпська, Лу Цзя, М. Матковська, Чжан Іфу, Шугуан, О. Щолокова та ін. Враховуючи їх наукові позиції, ми розглядаємо педагогічні умови в сукупності позитивних факторів, які функціонують в системі індивідуального фортепіанного навчання і підвищують його якості. Виділений у нашому дослідженні комплекс педагогічних умов впливає на розвиток усіх складових музичного слуху як основи музично-слухових уявлень, а разом з тим сприяє формуванню музичної культури молодших школярів.

З урахуванням цих позицій та особливостей сучасного музичного навчання учнів позашкільних музичних закладів були виділені відповідні педагогічні умови, спрямовані на формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання:

1/ відбір найбільш емоційно-виразних музичних творів з урахуванням їх педагогічних завдань;

2/ впровадження у систему початкового навчання учнів творчих завдань, направлених на розвиток музично-слухових уявлень учнів;

3/ спрямованість музично-слухових уявлень молодших школярів у режим самостійного розвитку. Розкриємо особливості застосування цих педагогічних умов у процес фортепіанного навчання молодших школярів спеціалізованих музичних закладів.

Першою педагогічною умовою передбачено ознайомлення учнів з емоційно виразними і яскравими музичними творами, які включаються до їх навчального репертуару, а також використовуються у інших формах навчального процесу: в класі фортепіанного ансамблю, участі у різноманітних

концертних виступах тощо. Таке широке знайомство з музичними творами різних жанрів і стилів формують їх естетичне сприйняття і музичний досвід, а також бажання вивчати прослухані п'єси. Разом з тим включення у власну систему музичного сприймання різноманітних творів збагачує музичну пам'ять і розвиває музично-слухові уявлення, забезпечуючи тим самим активність пізнавальної діяльності учнів молодших класів.

При цьому важливо, що під час прослуховування різноманітних музичних творів, створених у різних жанрах і для різних музичних інструментів, учні мають можливість не тільки розширити свої музично-слухові уявлення, а й виявити та зрозуміти інтонаційні особливості національного музичного мистецтва, своєрідність розвитку його музичної мови, що стає важливим фактором формування національної свідомості.

У цьому зв'язку педагоги відмічають, що поглиблене ознайомлення з музичними творами збагачує естетичне сприймання учнів та активність їх музичної діяльності. Але для підсилення емоційно-чуттєвої сфери учнів на початковому етапі навчання у роботі над музичними творами надзвичайно важливо використовувати різноманітні методи (порівняння, асоціації) і особливо пояснювально-ілюстративний метод, які активізують музично-слухові уявлення і музичне мислення учнів.

Застосування **другої педагогічної умови** допомагає впроваджувати у систему фортепіанного навчання молодших школярів творчі завдання, налаштовані на формування музично-слухових уявлень. Застосування цієї педагогічної умови вимагає активізації всіх складових музичного слуху. При цьому передбачається використання варіативних творчих завдань з аналізом отриманого звукового враження. Такі творчі завдання можуть використовуватися під час роботи з музичними творами з власного репертуару або з іншими прослуханими творами. В результаті у молодших школярів розвиваються різні сторони музичного слуху, що сприяє розвитку різнобічних музично-слухових уявлень та емоційних почуттів.

Безумовно, відбір педагогом творчих завдань має спиратися на попередній музичний досвід учнів, але разом з тим відрізнятися новизною та різноманітністю. Це можуть бути завдання, які передбачають створення нової мелодії, або нового акомпанементу до знайомої мелодії, цікаві ритмічні композиції, відтворення мелодій за різними тембрами звучання тощо. При цьому сам акт творчості стає поштовхом для нової діяльності, у якій створюються можливості для розкриття власного «Я» та втілення своїх умінь в реальну виконавську діяльність.

Розробляючи творчі завдання, важливо також враховувати, що музично-слухові уявлення формуються завдяки розумовим діям під час здобуття конкретних знань. Тому необхідно утворювати баланс між технічною стороною завдання і емоційно-чуттєвою сферою сприймання музичного матеріалу. У даному випадку доречно взяти до уваги зауваження В. Петрушина щодо застосування у навчальному процесі творчих завдань. Він пише: «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» [79,46].

Потрібно зазначити, що творчі завдання практичного спрямування можуть використовуватися не тільки в індивідуальній формі, а й в груповій. У такому випадку вони можуть використовуватися під час ансамблевої гри з педагогом або з іншими учнями.

Ще однією важливою педагогічною умовою для формування музично-слухових уявлень молодших школярів вважаємо спрямованість музично-слухових уявлень молодших школярів на самостійний розвиток. Така позиція підкріплюється положенням, згідно якого пізнання музичного мистецтва у класі фортепіано відбувається завдяки інтенсивному розвитку музичного мислення учнів. Для цього використовується виконавський показ, словесні

художньо-асоціативні стимули і початковий музично-теоретичний аналіз. Але, якщо у музично розвинутого учня слухове сприйняття відразу переростає у виконавську дію, то учню зі слабо розвинутим музичним слухом для цього потрібен певний час.

Успішне формування музично-слухових уявлень учнів залежить від уміння самостійно працювати над музичними творами. Адже у навчальному процесі оволодіння знаннями завжди залежить від активної самостійної навчальної роботи. Зокрема Г. Падалка вважає, що в системі мистецького навчання залучення учнів до самостійної роботи з навчальним матеріалом є одним з найбільш продуктивних прийомів. Вона зазначає: «Начальні предмети з мистецтва мають обов'язково містити твори для самостійного опрацювання учнем. Учню має подобатися твір і водночас він має усвідомлювати ті моменти, які потребують навчальних зусиль, певного напруження [84, с. 134].

Деякими авторами у музично-педагогічній літературі відмічається, що виховання самостійності учня часто виявляється найбільш слабким місцем методики педагога. При цьому вони виділяють два типу помилок, які не дозволяють розвивати самостійність учня, а саме: порушення гармонічності музичного розвитку, яке призводить до різко вираженої однобічності. У цьому випадку завданням педагога стає таке виховання учня аби його музичні уподобання і технічні уміння знаходилися в гармонії, утворювали єдність. Тобто учень повинен знати, чого він хоче та вміти втілювати свої наміри.

Другою помилкою є гіпертрофована активність педагога, яка паралізує активність учня. Це частіше відбувається з педагогами, які тільки починають свою роботу. Вони намагаються поділитися з учнем відразу усіма своїми знаннями та уміннями. Відтак уроки перетворюються на довгі розмови, а вказівки стають не точними із зупинками на кожній деталі.

Висновок з такої роботи може бути наступним. Не потрібно робити з учнем всю роботу, пояснювати йому кожні деталь, виучувати з ним кожну інтонацію. Під час такої роботи учень старанно виконує вимоги вчителя, але робить це автоматично. Система таких занять призводить до того, що в класі

встановлюються потворні традиції виконання. Якщо такий учень залишається без педагога, він не спроможний вирішити жодної музично-творчої задачі.

Отже педагогу важливо пам'ятати, що основу сучасної освіти складає особистісно-орієнтоване навчання, яке, виявляючи індивідуальні здібності, схильності та інтереси школяра, забезпечує його самостійний розвиток і надає можливість реалізувати себе у навчальній діяльності. У царині музичної освіти мета й завдання такого спрямування полягає у прилученні учнів самостійно виконувати домашні завдання, застосовувати різні форми роботи для досягнення найкращого результату.

Зазначимо, що ця проблема постійно знаходиться у центрі уваги педагогів-музикантів і останнім часом набула особливої гостроти. Так, у контексті музичної педагогіки активно обговорюється питання щодо можливості розвитку в учнів самостійного опрацювання музичних творів. Перші ґрунтовні думки стосовно цієї проблеми висловив Л. Баренбойм у праці «Шлях до музикування». Продовжуючи розробляти цю проблема Т. Гризоглозова розкриває різні напрямки роботи з учнем, які розвивають його самостійність. Головним напрямком у цій роботі авторка зробила орієнтування музичного слуху учня під час опрацювання музичного твору за інструментом на початковому етапі роботи. При цьому вона підкреслює, що робота педагога має спрямовуватися на самостійність мислення учня, аби він сам робив необхідні висновки [18,124].

Безумовно, перед учнем постає багато питань, у яких він не вміє орієнтуватися, тому педагогу необхідно допомогти учню знайти правильні рішення, виявити власні помилки та обрати найбільш дієві способи їх виправлення. Йому також необхідно допомагати учню зробити переконливу інтерпретацію музичного твору, знайти для нього відповідне звукове втілення.

1. Цікаво, що до цього питання звертаються й китайські музиканти-педагоги. Наприклад, Лю Цинган (2003) у своїй праці «Фортепианное исполнительство и обучение» звертає увагу на проблему самостійності як важливої умови успішного просування учня під час фортепіанного навчання.

Він пише: «якщо учень буде аналізувати, експериментувати, пробувати, як звучить п'єса в тому чи іншому випадку, це призведе до безперечного успіху у її виконанні»[56]. Отже, ця педагогічна умова дозволяє педагогу відійти від традиційних форм роботи, навчити учня самостійно вирішувати свої навчальні й творчі завдання і таким чином досягти найкращих результатів. Виділені педагогічні умови наочно представлені на рис. 2.4.



Рис. 2.4 педагогічні умови формування музично-слухових уявлень молодших школярів

Підсумовуючи результати цього етапу дослідження зазначимо, що застосування виділених наукових підходів, принципів та педагогічних умов сукупно дозволяє сформувати у молодших школярів музично-слухові уявлення, а також збагатити їх емоції та творчу самостійність як умову розвинутої виконавської діяльності. На їх основі вважаємо за необхідне розробити організаційно-методичну модель, яка засновується на технології удосконалення музично-слухових здібностей учнів на початковому етапі навчання. Структуру цієї моделі розглянемо у наступному підрозділі.

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

У попередньому підрозділі було з'ясовано, що формування музично-слухових уявлень на початковому етапі музичного навчання молодших школярів належить до основних завдань у мистецьких закладах освіти. Вже з перших занять важливо прищеплювати учням навички інтонаційно передавати мелодичну лінію, вслуховуватися в її звучання та осмислено її передавати на музичному інструменті. Тому такого важливого значення набуває розвиток з перших кроків навчання різних компонентів музичного слуху.

Потрібно зазначити, що музичний слух не існує сам по собі поза сприймання або відтворення музики. Він передає психіці й відтворює у ній не тільки акустичну картину музичного твору, а й відтворює музику як осмислену музичну мову, тобто як звукові образи, що переживаються емоційно та інтелектуально. Відповідно музикальність слуху проявляється у здатності чути виразність музично-акустичних явищ й відтворювати їх у якості музичних образів разом з їх емоційним станом, характером та іншими властивостями.

Відтак можна сказати, що музичний слух характеризується здатністю естетично оцінювати музично-акустичні явища і адекватно реагувати на них, а через них й на ідейно - емоційний зміст твору. Найбільш простим і легким виявляється сприймання висоти музичного звуку. Тут вирішальну роль відіграє досвід власного співу та інструментальне відтворення мелодії. Разом з тим почуття ритму не належить до чисто слухових здібностей, а ще й пов'язано з м'язовим почуттям, яке реагує на довжину та інтенсивність музичного переживання. Сприймання динаміки і артикуляції також не викликає у молодших школярів значних труднощів, оскільки вони чують їх кожного дня не тільки в музиці, а й у інших шумах.

По іншому розвивається тембральний слух, адже поза професійної музичної діяльності він практично не існує. Тільки спеціальна спрямованість уваги привчає під час слухання музики надавати значення тембровій стороні музики і тим самим розпізнавати різні тембри. Вже з початку навчання важливо привчати учня до відчуття тембрального звучання інструменту. Колорит навіть однієї мелодії залежить від розподілу сили, часу звучання і артикуляції звуку або голосів, тому юний музикант має навчитися відрізнити динамічні і тембральні характеристики регістрів та ефекти від різних одночасних або послідовних співвідношень.

Ще одна важлива особливість тембрового слуху піаніста полягає в тому, що до нього додається ще наявність педального слуху. Існують два принципа виконання на фортепіано: основна звучність без педалі і навпаки, основна звучність з педаллю. Наприклад, О. Гольденвейзер у своїй редакції сонат Бетховена зробив таке зауваження: «мистецтво педалізації полягає перш за все в умінні грати без педалі. Якщо педалізувати все підряд, педаль перестає бути фарбою і формально втрачає значну частину своїх багатих звукових можливостей». Натомість такі музиканти як А. Корто, Й. Гофман, Г. Нейгауз віддавали належну увагу мистецтву педалізації. Тонкощів її використання вони добивалися завдяки змінам педалі наполовину або використанню педалі, яка вібрує.

Сьогодні ми вже не уявляємо собі гри піаніста без використання правої та лівої педалей. Але їх застосування вимагає від нього тонкого відчуття стилю і жанру музичного твору, розуміння творчої індивідуальності композитора. Тому навчання педалізації належить до складних і тривалих за часом умінь, які формуються під впливом власних музично-слухових уявлень.

Отже, здатність сприймати музику і запам'ятовувати почуте народжує музично-слухові уявлення. Поза цієї здібності не може відбуватися якісне виконання музичного твору. Але ступінь конкретності почутого може бути різною, оскільки вона залежить від здібностей, набутого досвіду, знайомства із стилем і мовою твору.

Усі відзначені властивості музичного слуху і музично-слухових уявлень стають для піаніста передумовою для творчого виконавства і контролю над втіленням музичних образів. Від інших виконавців їх відрізняє зв'язок з піаністичною роботою рук. Обидві сторони – піаністичні відчуття і слухове сприймання та уявлення взаємно підкріплюють і доповнюють один одного. За слушним зауваженням С. Савшинського, слух виховує руку піаніста і вона стає слухаючою рукою, а ігрові відчуття, зв'язуючись із прослуханим результатом ігрових дій, роблять руку компонентом слуху. Натомість у шкільній практиці педагоги доволі часто не звертають уваги учнів на тонкощі артикуляції, тому їх гра стає одноманітною і невиразною.

В умовах фортепіанного навчання неможливо відділити мелодичний слух від ладо-гармонічного. Адже різна гармонізація мелодії може змінити ладове значення звуків і навіть характер мелодії. Розвинутий гармонічний слух розкриває виразні можливості кожного елемента мелодії і чітко реагує на ладо-тональне значення акордів та їх модуляцій. У цьому випадку музиканти-психологи підкреслюють, що гармонію потрібно відчувати «наскрізь», чути її внутрішнє життя, яке характеризується певним голосоведенням. При цьому вони мають на увазі єдність фізіологічних, емоційних та інтелектуальних реакцій на гармонічну сторону музики. Відтак гаслом педагогів-музикантів стає девіз «музику потрібно не тільки чути, її потрібно відчувати і розуміти».

Узагальнення вище зазначених положень дозволяє зробити висновок, що музично-слухові уявлення можуть бути живими і чіткими по відношенню до різних елементів музичного слуху, тому необхідно тренувати кожну з цих здібностей, приділяючи їй спеціальну увагу. Оскільки музично-слухові уявлення належать до комплексних понять, то їх формування можна представити у єдності **мотиваційного, емоційно-рефлексивного, діяльнісного і креативно-виконавського** компонентів (рис.2.5).

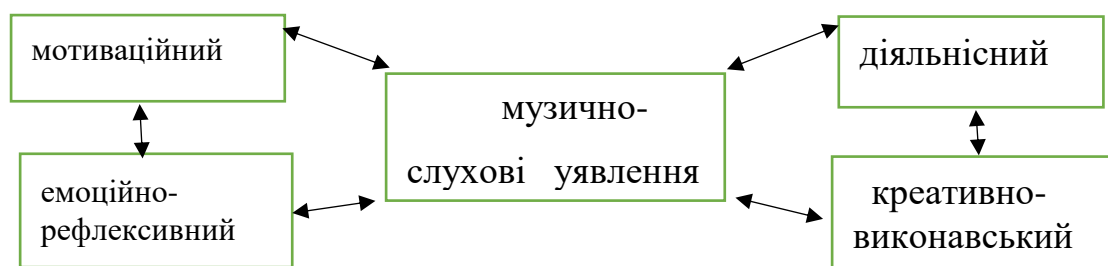


Рис. 2.5. Компонентна структура музично-слухових уявлень

Розглянемо ці компоненти більш докладно. Враховуючи те, що в нашому дослідженні беруть участь учні молодшого шкільного віку, в компонентній структурі музично-слухових уявлень будемо надавати першочергового значення **емоційно-рефлексивному компоненту**. Свою позицію ми доводимо, спираючись на сучасні психологічні дослідження.

Перш за все зазначимо, що ще в межах античної філософії виявилися два напрямки: вчення про етос (орієнтація на високі моральні принципи) і вчення про катарсис (очищення душі під впливом мистецтва). При цьому філософи стверджували, що мистецтво здатне демонструвати, передавати і уособлювати емоції. Ці дві теорії визначили розвиток мистецтва на багато століть вперед.

Згідно сучасних словникових тлумачень поняття «емоції» походить від лат. *emovere* – хвилювати, збуджувати. Воно розкриває психічні процеси і стани, які пов'язані з інстинктами, потребами або мотивами. Крім того, це поняття відображує безпосереднє переживання (задоволення, радість, страх тощо) значимість для індивіда явищ і ситуацій.

Американські вчені (J. Izard, D. Goleman, J. Majer and Solorey) виявили закономірність, згідно якої між емоціями і діяльністю існує взаємозалежність. Це обумовлено тим, що емоції не є чимось зовнішнім до діяльності, а безпосередньо включаються у процес її здійснення у вигляді «єдності афекту та інтелекту». На їх думку, емоція як цінність виявляє схильність до одних видів діяльності й відстороненість до інших. При цьому характер емоцій визначається індивідом наявністю актуальної потреби й оцінкою можливості

її задоволення. Така оцінка формується на підставі набутого досвіду та зіставлення різної інформації щодо засобів, часу і ресурсів, необхідних для задоволення потреби.

Важливе призначення емоцій полягає в оцінюванні діяльності. Розглядаючи цю особливість емоцій, J. Izard виділив такі функції: оцінка теперішнього; організація діяльності; закріплення досвіду; передбачення майбутнього, синтезування образу. Автор вважає, що функція оцінки теперішнього проявляється при співвіднесенні певних явищ з потребами індивіда і залежить від його потенційних можливостей у досягненні мети. Функцію організації діяльності емоції виконують шляхом виокремлення в образі предметів, які є мотивом діяльності і від інтенсивності яких залежить успішність діяльності. [124, с. 87-91].

Виявленню психологічних особливостей емоцій присвячені праці багатьох психологів, зокрема українських вчених Г. Костюка, В. Моляки, В. Рибалки. Ці науковці підкреслюють наступне: почуття мають бути усвідомленими, тільки тоді вони мають вплив на особистісні якості. Найважливішою особливістю емоцій є те, що вони можуть узагальнюватися у свідомості однієї людини і передаватися іншій людині. Відтак емоційний досвід формується в результаті переживань, які виникають під час спілкування з людьми і, зокрема, з мистецтвом.

Цікавою такою видається думка В. Остроменського [83] стосовно того, що сприйняття твору залежність від середовища і розуміння мови мистецтва. Розглядаючи таку його особливість автор зазначає, що взаємодія суб'єкта і середовища належить до складних динамічних процесів. Ці процеси надають особистості неповторності та індивідуальності, розвивають її «тезаурус» (набір закріплених у пам'яті вражень, дій та їхніх різноманітних зв'язків та відношень, які можуть знову оживати під час сприймання художнього твору). Дана теза безпосередньо вказує на важливість продуманого та цілеспрямованого педагогічного керівництва процесом емоційного

сприймання молодшими школярами музичних творів та розуміння їх емоційно-образного змісту.

Необхідно також зазначити, що й сучасна музична педагогіка (О. Олексюк, О. Рудницька, О. Щолокова) одним із концептуальних завдань вважає вплив музичного сприймання на розвиток емоційності та інтелектуальної активності учня. Так, О. Щолокова наполягає на тому, що цілеспрямований емоційний розвиток молодших школярів вимагає постійної допомоги з боку педагога, аби надати їм можливість усвідомити власні уподобання під час знайомства з музичними творами. Це обумовлено тим, що в молодшому шкільному віці багато психічних процесів ще не можуть бути емоційно-забарвленими. Тому педагогу надзвичайно важливо розвивати емоційну сферу учня та збагачувати її новими враженнями.

Ще одна дослідниця, О. Рудницька, розглядаючи проблему музичного сприйняття в якості духовно-практичної діяльності, наголошує на тому, що емоційно-сміслові осягнення змісту музичного твору залишається провідною формою спілкування з ним. При цьому вчена робить висновок, згідно якого повноцінна емоційна реакція на нього завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості [94]. З цією метою музична педагогіка застосовує методи емпатії, інверсії, синестезії, особистих асоціацій і порівнянь.

У розвитку емоційного сприйняття молодших школярів важливу роль відіграє рефлексія - здатність до пізнання музичних творів, вміння їх аналізувати і зіставляти із іншими художніми цінностями. Зазначимо, що поняття «рефлексія» (від лат. reflexio – обернення назад) має давні філософські корені. Ще в античні часи установка мислителів «пізнай самого себе» набула принципового значення. Вона визначила трактування цього поняття як здатності до самосвідомості і самопізнання, можливості співвідносити елементи мислення і дійсності.

Власну теорію рефлексії розробив німецький філософ Г. Гегель. Згідно його міркувань, існує три види рефлексії: рефлексія покладання, рефлексія

зовнішня, рефлексія визначення. Даний феномен вчений порівнював з «мандрівкою за відкриттями», яка спрямована на формування індивіда, розвиток його знань від чуттєвої достовірності до філософських понять.

Натомість англійський філософ Дж. Локк переніс поняття «рефлексія» на педагогічний процес і розглядав його як джерело пізнання. У своїх роздумах вчений наголошував, що все походить від досвіду. За визначенням вченого, набутий досвід включає відчуття та рефлексію, яка стає внутрішнім сприйманням діяльності нашого розуму. Під час такої діяльності розум отримує різні ідеї та міркування. Оскільки джерело ідей знаходиться всередині самої людини, воно стає внутрішнім відчуттям.

Дане поняття досить активно вивчали українські вчені. Так, за визначенням психолога В. Роменця рефлексію можна розглядати як «принцип післядії, пов'язаний з формуванням філософської стратегії поведінки, а вона, в свою чергу, виявляє характер особистості» [89, с. 123]. Разом з тим рефлексія - це процес і результат осмислення та фіксування особистістю стану її розвитку та саморозвитку. Рефлексивність допомагає людині усвідомити свою індивідуальність та унікальність, які виявляються в процесі її діяльності.

Розвиваючи цю позицію, І. Бех вважає, що результатом рефлексії є такий особистісний стан, який пронизує й гармонізує емоційну сферу, укріплює всі складові духовної структури «Я», які практично реалізуються в суб'єкт-суб'єктних взаєминах у вигляді єдиного цілого. При цьому суб'єкт усвідомлює свою внутрішню відмінність від зовнішнього світу та її вплив на функціонування духовного «Я». Тож за допомогою рефлексії, спрямованої на створення цілісного «Я», він самостверджується і духовно зміцнюється [5, с. 5-9].

Розвиток рефлексивності у молодших школярів в процесі музичного навчання пов'язаний з використанням різноманітних музичних творів у сольному і ансамблевому виконанні. Відтак у структурі музично-слухових уявлень молодших школярів емоційно-рефлексивний компонент набуває особливого значення: емоції регулюють потреби учня, виявляють його

ставлення до музичних явищ, тобто надають їм індивідуальні характеристики, а рефлексії допомагають їх привласнити. Разом вони спрямовуються на задоволення власних актуальних потреб і мають чітко виражений ситуативний характер.

Слід зазначити, що одним з вирішальних факторів занять музикою та продуктивного здійснення виконавської діяльності стає формування у молодших школярів **мотиваційного компонента**, оскільки ефективність і якість навчального процесу напряму залежить від рівня її дієвості. У науковій літературі мотивація розглядається як сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, потягів, установок та ідеалів. У загальному сенсі вона характеризує загальну поведінку людини.

Мотивація в сукупності здійснює цілісну регуляцію поведінки і діяльності людини і виступають складним механізмом співвідношення особистісних внутрішніх і зовнішніх факторів поведінки. Вона також сприяє виникненню і способу здійснення конкретних форм діяльності. При цьому чим більше мотивів актуалізується, тим вищим стає загальний рівень мотивації.

У навчанні мотивація проявляється в результаті впливів освіти, а також сімейної та соціальної середовища; крім того, вона пов'язана з життєвими установками, прагненнями та інтересами особистості. Мотив може стати спонукою для тих чи інших цілей, а ціль, як правило, утворюється декількома мотивами. Наприклад, ціль «добре навчатися» можуть спонукати різні мотиви: інтерес до знань, спроба уникнути покарань, прагнення отримати прихильність від товаришів, тощо.

Разом з тим, А. Маслоу зазначав, що будь-яка діяльність стимулюється декількома базовими потребами, а залучення якомога більшої кількості потреб та широкого кола збуджувальних факторів підвищує загальний рівень мотивації у діяльності. Відтак мотив спонукає діяльність, а мета надає їй спрямованості. Тому, якщо мотив є критерієм вибору виду діяльності, то мета спрямовує дію.

Ключові ідеї даної проблеми знайшли висвітлення у дослідженнях українських та зарубіжних вчених. Для нашого дослідження цікавими є погляди на механізми формування внутрішньої та зовнішньої мотивації, взаємозв'язку між мотиваційними установками та успішністю, які були представлені у дослідженнях J. Izard and D.Goleman, а також мотиваційне забезпечення навчального процесу та шляхи формування позитивного ставлення до музичного навчання, охарактеризоване у посібнику О. Рудницької «Педагогіка загальна та мистецька».

У зв'язку з цим доцільно розглянути таке поняття як «стимул». У музичній діяльності серед основних стимулів вчені виділяють внутрішні, зовнішні та особистісні. Внутрішні стимули навчання визначаються індивідуальними потребами і можуть бути вродженими (виражати органічні потреби людини) і набутими (виражати соціальні потреби). Зовнішні стимули визначаються соціальними умовами життєдіяльності людини, до яких відносять вимоги і очікування. Натомість особистісні стимули навчання визначаються інтересами, прагненнями, установками, переконаннями та відношенням. Усі три види стимулів навчання у різних співвідношеннях притаманні кожній людині.

У музичному навчанні збуджувальними стимулами фортепіанного навчання виступають:

- задоволення від самого процесу виконання музичного твору;
- досягнутий результат діяльності (створення цікавої інтерпретації музичного твору);
- винагорода за діяльність (гарна оцінка, отримання лауреатського звання тощо);
- уникнення санкцій, які б загрожували у випадку ухилення від діяльності або недобросовісного її виконання. Можна стверджувати, що кількість мотивів, які актуалізують і спрямовують навчально-виконавську діяльність, визначають загальний рівень мотивації студентів [122, с. 48-57].

Цікаву позицію у цьому напрямку досліджень висловила А. Барвінова. Розглядаючи процес фахової підготовки вчителів музичного мистецтва, вона вважає важливою складовою інструментального навчання формування мотивації до вивчення сучасної музики. На думку дослідниці, приступаючи до формування мотивації як умови вивчення та використання сучасного музичного репертуару, слід враховувати дві позиції. По-перше, викладачу важливо зрозуміти мотивацію студента в цілому, а саме його потреби, цілі, які стимулюють загальну пізнавальну активність. По-друге, важливо пам'ятати про мотиваційну основу вивчення і розуміння окремих технічних прийомів сучасної музики, необхідних для розкриття її рефлексії: гри розуму, екзальтованої експресії, асоціативності образів, психологізму і первозданної чистоти і простоти. [3, 10-11]. Безумовно, спрямованість навчання у напрямку вивчення сучасної музики доцільно перенести й на роботу з молодшими школярами

Отже, мотиваційний компонент фортепіанного навчання учнів молодших класів виражає їх зацікавлене ставлення до виконавської діяльності стійке бажання до ознайомлення з різними музичними творами, набуття досвіду музичної діяльності, інтерес до мистецьких знань.

Безпосередньо пов'язаний з мотиваційним компонентом креативно-творчий компонент, який забезпечує дієве ставлення учнів до процесу фортепіанного навчання, передбачає загостреність почуттів, високу розвиненість емоційної сфери, здатність до глибокого переживання духовних цінностей, втілених в музичних образах.

Ще одним у формуванні музично-слухових уявлень молодших школярів ми визначили **творчо-виконавський** компонент, який спрямовується не тільки на організацію навчання учнів молодших класів у класі фортепіано, а й домашніх музичних занять. Вибір цього компонента був зумовлений тим, що в сучасних працях з філософії, музикознавства, музичної психології та музичної педагогіки (М. Каган, О. Олексюк, Г. Падалка, Гу Юфей, Лю Цинчан, С. Шип, В. Шульгіна, О. Щолокова) виконавство вважається відносно

самостійним явищем музичної культури і відрізняється творчою спрямованістю.

Наприклад, в сучасній філософії концепція творчості представлена у вигляді феномену і специфічної форми розвитку людини. Вчені зазначають, що вважав, що в художній творчості матеріальне і духовне взаємно ототожнюються, а не просто об'єднуються або врівноважуються, тобто вони вступають в особливий зв'язок, в якому властивості окремих складових нівелюються і при цьому народжуються нові системні властивості.

У мистецтвознавстві зверталися до цього феномену Е. Жаворонкова і О. Котляревська. Ці науковці розглядали його у якості одного з видів виконавської діяльності, який характеризується неповторністю за характером здійснення, оригінальністю, суспільно-історичною та індивідуальною унікальністю. На думку Н. Жайворонок, творче виконання музики виключає механічне застосування стандартних прийомів і правил. Вона зазначає, що зафіксований у нотному записі музичний твір, який наділений тільки відносною визначеністю, вимагає творчого, тлумачення виконавцем. Причому, ці тлумачення можуть суттєво відрізнитись один від одного. Автор не може передбачити всіх можливих варіантів втілення свого твору. Навіть у випадку, коли композитор надзвичайно детально вказує виконавцю найдрібніші моменти, відтінки інтерпретації, перед останнім все одно відкритий простір для власного емоційного ставлення.[30].

В іншому ракурсі розглядала цей феномен О. Котляревська. Вивчаючи виконавську діяльність у контексті творчості, вона застосувала семіотичний аналіз і таким чином виділила три види творчого процесу. Вчена довела, що перший вид творчого процесу пов'язується з усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі урахування їх семантичного значення. Другий вид спрямований на переведення семантичної конкретизації у художнє узагальнення. Третій вид завершує перші два види і визначається оформленням певного драматургічного задуму виконавця [41].

У галузі педагогіки вчені розглядають творчість у особистісному і процесуальному аспектах. Така творчість передбачає наявність у школярів необхідних здібностей, знань та умінь. Завдяки їм створюється новий продукт, який характеризується новизною і оригінальністю. Разом з тим вчені підкреслюють, що для визначення творчості як виду людської діяльності не можна спиратися на критерій новизни й оригінальності. У ній потрібно виділити мету творчості, а також об'єктивні та суб'єктивні передумови.

Також розглянемо поняття «творча діяльність», який є об'єктом вивчення психології творчості та педагогіки. Так, психологи підкреслюють, що для того, щоб допомогти учням знайти свій стиль творчої діяльності, потрібно у кожного з них виявити специфічні і найбільш оптимальні засоби пристосування до навчальних ситуацій. При цьому під індивідуальним стилем творчої діяльності розуміють систему певних засобів вирішення завдання, які характеризуються комплексом природних особливостей. Отже, якщо в учня виробляється свій індивідуальний стиль навчальної діяльності, то це означає, що він, використовуючи свої індивідуально-типові особливості, пристосувався до умов навчання.

На думку дослідників, особливістю творчої діяльності в галузі мистецтва є те, що в ній представлені її різні види, а саме:

- пізнавальна, за допомогою якої суб'єкт проникає до глибини об'єкта, вивчає його не змінюючи;
- перетворювальна, спрямована на зміни (ідеальні або реальні) об'єкта, на створення того, чого раніше не існувало;
- ціннісно-орієнтаційна, яка виявляє значення об'єкта для суб'єкта, причому цей об'єкт для суб'єкта є носієм цінностей, що дозволяє співвідносити його зі своїми ідеалами і намірами;
- комунікативна діяльність, що забезпечує спілкування людей, їх взаємодію як подібних і рівних суб'єктів. [13,19, 46, 54, 68, 85).

В системі музичного навчання звернемося також до концептуальних положень Г. Ципіна, який у своїх працях зазначав наступне: тільки у тих випадках, коли навчання проводиться поетапно, крок за кроком, коли учень проходить від перших, ще поверхових уявлень до глибокого і серйозного осягнення музики, коли мистецтво з приємного проведення часу перетворюється на життєву потребу, можна сказати, що він долучився до світу музичного мистецтва, що у нього сформована музична культура

Автор був переконаний, що кожного юного піаніста необхідно, перш за все, навчити слухати музику зацікавлено і глибоко, а також її сприймати для того, щоб у нього з'явилася потреба виразити свої почуття у власному виконанні. Він вважав, що музично-слухові здібності проявляються в емоційному відгуку на музику, у слуховому сприйманні звуковисотного і ритмічного руху мелодії, у сприйманні форми і основних засобів виразності музичного твору, в координації між музично-слуховими уявленнями і піаністичною технікою. Таким чином автор доводив, що розвиток сприймання музики і формування музично-слухових уявлень є творчими процесами, які стають одним з джерел творчого виконання.

Наприклад, О. Шрамко вважає, що творчість у практичній діяльності педагога з учнями-музикантами може проявлятися у різних аспектах, зокрема таких:

- у нестандартному підході до вирішення виконавських проблем, які виникають в процесі навчання;
- у розробці власних методів роботи над музичним твором;
- у виборі інноваційних форм, прийомів і засобів проведення уроку та їх оригінальному поєднанні;
- в удосконаленні та раціоналізації педагогічного процесу у відповідності з сучасними завданнями навчання учнів-музикантів;
- в умінні бачити альтернативні варіанти вирішення однієї й тієї проблеми;

- у можливості трансформувати та удосконалювати існуючі програми та методики з інструментально-виконавської підготовки за рахунок вивчення творів сучасних композиторів.

Важливими для нашого дослідження є визначення сутності музичного виконавства та специфіки музично-виконавської діяльності, які представлені у роботах І. Волощук і В. Москаленка. Зокрема І. Волощук виокремлює поняття «музична творчість» і розкриває два варіанта його тлумачення. За першим його розуміють як соціокультурне явище, тобто як різновид художньо-творчої діяльності; за другим – творчість пов'язана з конкретною діяльністю музиканта-виконавця. Але обидва варіанта взаємопов'язані і доповнюють один одного [13, 9].

Цікаво, що дослідниця трактує музичне виконавство у триєдиній цілісності сприйняття музичного твору, його ідейно-образної інтерпретації й творчої реалізації. Вона вважає, що для здійснення виконавської діяльності потрібне самонастроювання на творчо-виконавський задум. Схожих думок дотримується і В. Москаленко, який зауважує, що музично-виконавська діяльність є синкретичною єдністю пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної та творчої діяльності, які проявляються в індивідуальному навчанні [73].

Зазначимо, що індивідуалізація навчання необхідна не тільки для забезпечення роботи кожного учня, а й для стимулювання його здібностей, їх переходу від одного рівня розвитку до іншого. На уроках в класі фортепіано у педагога постійно виникає необхідність враховувати різні можливості учнів і відповідно диференціювати завдання за ступенем самостійності виконання необхідних виконавських дій, та їх складністю. Особливого значення набуває їх усвідомлення для самостійної роботи вдома, аби набуті на уроках знання та уміння закріплювалися і набували автоматичного характеру. Важливо, щоб учень усвідомлював, які форми роботи для нього є найбільш придатними і якими виконавськими механізмами забезпечується якість його музичної діяльності.

Необхідним для нашого дослідження також було ознайомлення з роботами китайських педагогів-музикантів, які зробили певний внесок у розробку методичного забезпечення фортепіанного навчання. Наприклад, Лю Цінган у своєму дослідженні розкрила принцип інтересу й емоційної захопленості виконавською діяльністю, який дозволяє спрямовувати процес пізнання та відтворення музичних творів у педагогічно правильному русі. Для цього, на думку авторки, у навчальному процесі необхідно створити такі умови, щоб первинне мистецьке переживання набуло достатньої емоційної сили та стійкості, а потім розкрилося завдяки творчим можливостям виконавської діяльності [56].

Інші китайські дослідники (Гу Сяохун, Дуань Сяовей, Ін Шичжин, Шугуан) виділили принцип активізації творчо-виконавської діяльності, який надає можливість спрямувати музичне навчання на подолання догматизму і пасивної ролі учнів, розвивати їх креативність з метою індивідуально-творчої інтерпретації музичного твору, свідомо використовувати набуті виконавські знання, уміння і навички. Вони вважають, що дієвість цього принципу визначається активним залученням та позитивним ставленням учнів до занять виконавським мистецтвом, інтересом до засвоєння нового музичного матеріалу та позитивними емоційними переживаннями в процесі виконання музики. В результаті цього відбувається узагальнення і систематизація набутого досвіду виконавської діяльності [20,26,29, 112].

Узагальнюючи думки вище зазначених авторів, можна зробити висновок, що в музикознавстві та педагогіці музичного мистецтва виконавська діяльність розглядається як динамічна система навчання творчого спрямування. При цьому готовність до такої діяльності виявляється не тільки завдяки оволодінню музичним інструментом (фортепіано), а й всебічному формуванню музично-слухових уявлень, умінні втілювати у виконанні власне ставлення до змісту, що значною мірою визначає її творчий результат. У цій системі творчо-виконавський компонент спрямовується на усвідомлення та використання кожним учнем

власних досягнень, виявлення та усунення за допомогою удосконалення музично-слухових уявлень недоліків, які виявляються у навчальному процесі. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо це поняття як спеціально організоване навчання з метою оволодіння творчими способами діяльності. Така творча діяльність сприяє духовному та інтелектуальному розвитку молодших школярів, дозволяє їм активізувати власний досвід музично-виконавської діяльності.

Ми вважаємо, що формування музично-слухових уявлень молодших школярів згідно представлених компонентів має відбуватися на протязі перших років навчання за трьома етапами: емоційно-розвиваючого, музично-накопичувального та виконавсько-творчого, кожен з яких має свою мету та завдання.

Крім того педагогу важливо використовувати як адаптовані традиційні методи музичного навчання, так і нові методи і прийоми, які враховують сучасні тенденції освіти та виховання.

Нагадаємо, що у дидактиці поняття «метод навчання» розглядається як спосіб або шлях, за допомогою якого учні під керівництвом педагога отримують знання, набувають вміння і навички, формують позитивні риси, певний світогляд і переконання. Відповідно педагогічна технологія поєднує теорію з практикою, намагаючись застосовувати різноманітні інноваційні методики.

Музична педагогіка також приділяє значну увагу методам і прийомам, які б сприяли музично-естетичному вихованню юних музикантів. При цьому в музичному навчанні на всіх етапах використовуються загальні методи і прийоми, які дозволяють під керівництвом педагога отримувати знання, набувати уміння і навички, а також формувати певний світогляд і власні переконання, наприклад, вербальні, демонстраційно-наочні, а також спеціальні музично-педагогічні методи. Органічно поєднуючи теоретичні напрацювання з практичною роботою, педагоги-музиканти у своїй діяльності

намагаються застосовувати різноманітні інноваційні методики. Розглянемо спеціальні методи докладніше.

Серед спеціальних методів музичного навчання відзначимо:

- метод активізації музичного слуху (О. Бурська, Є. Куришев, С. Науменко, Б. Міліч), який спрямовується на розвиток окремих складових музичного слуху учнів, зокрема, таких як музичний лад, метро-ритмічна організація звуків, динаміка звучання тощо. Суть цього методу полягає в тому, що під час розучування фортепіанного твору окремі фрази виконуються вокально а потім на інструменті. Додатковими його варіантами можуть бути: відтворення мелодії на основі полегшеного за гармонійною фактурою акомпанементу; виконання на фортепіано партії акомпанементу з одночасним приспівуванням мелодії вголос або «про себе»; опукле, рельєфне, укрупнене за звуком програвання мелодії з «підтекстовкою»; уважне звукове відпрацювання кожної музичної фрази, намагаючись її виразно інтонувати.

- метод емоційного заряду (О. Щолокова), який передбачає, що учні завдяки музично-образним уявленням намагаються сприйняти, зрозуміти характер твору і передати його у власному виконанні. Для музикантів-початківців пізнання музики зазвичай зводиться до емоційного і образного сприймання. Але вимога педагога виконувати усі необхідні відтінки у творі стає реально дієвою тільки у тому випадку, коли вона стверджує і доповнює емоційний образ, сформований в уявленні учня. Тоді усі вказівки педагога, усі його зауваження, спрямовуються на яскраву передачу настрою, допомагають учню краще почути й відчути музику;

- пояснювально-ілюстративний метод, удосконалений В. Макаровим. Він поєднує інформацію для учнів в галузі музично-теоретичних знань з музично-виконавською діяльністю; завдяки цьому методу учні отримують відомості, які допомагають їм знайти своєрідний еталон виконання, до якого їм потрібно досягти у результаті опанування музичного твору;

- метод ескізного вивчення музичного твору (Г. Падалка) дозволяє ознайомитись з різними за стилями і жанрами музичними творами і обрати серед них найбільш улюблені для подальшого опрацювання;

- метод емоційно-вольової саморегуляції (К. Мартінсон, Д. Юник) сприяє розвитку музично-виконавської діяльності учнів і концентрації вольових зусиль, особливо важливої під час концертного виступу;

- метод творчих завдань (О. Щолокова) спрямований на активізацію самостійних дій учнів. Він передбачає часткове обговорення матеріалу і постановкою конкретної проблеми для самостійної роботи з нотним текстом;

- ігровий метод, який в музичному мистецтві набуває непересічного значення. Він стає дієвим способом відкриття нових відчуттів від заняття музикою, а також сприяє формуванню у молодших школярів музично-слухових уявлень. У музичному мистецтві гра може виступати у формі змагань. Так, нідерландський філософ Й. Гейзінга у праці “Homo Ludens” зазначав, що гра завжди була важливою формою мистецтва і фактором, який нерідко ставав визначальним у створенні мистецьких творів. Вона допомагає виявити ставлення учня до музичного образу та його уподобання;

- темброво-корекційний метод, який сприяє розвитку ціннісних орієнтацій в галузі формування музично-слухових уявлень.

Звернення до цього методу зумовлюється тим, що тембр є провідною характеристикою музичного мистецтва взагалі і основним елементом фортепіанної музики зокрема. Тому його застосування вже на початку музичного навчання молодших школярів має постійно бути в центрі уваги педагога.

Видатні педагоги (Й. Гофман, Т. Лешетицький, І. Падеревський, Г. Стоянов та ін.) завжди відзначали важливість розвитку під час фортепіанного навчання тембровому слуху, оскільки тембральне забарвлення набуває особливого значення для інтерпретації музичних творів. За тембральним звучанням фортепіано можна навіть відрізнити гру одного музиканта від гри іншого.

Вони звертали увагу на те, що слово педагога може бути ефективним способом розвитку тембрального слуху, тобто педагог надає вербальну характеристику колориту тембру. Відомо, що темброві градації не піддаються точному вимірюванню. Якщо звукова динаміка виявляється за конкретними ознаками (голосно, тихо), то музичному тембру можна лише надати кольорову характеристику або проілюструвати його градації на музичному інструменті.

Вже на початковій стадії навчання учня необхідно ввести у світ музичних барв. Для цього педагог пропонує розрізнити спочатку дві основні звукові барви, які відрізняються одна від другої досить яскраво, наприклад: показ м'якого, лагідного і, навпаки, твердого або гострого звуку. При цьому різних варіантів може бути безліч.

Така демонстрація переконує учня у можливості застосовувати під час свого виконання барвисті контрасти і знаходити різні способи видобування музичних звуків. Кожний музичний звук утворюється через контакт пальців з клавішами. Цей контакт стає можливим завдяки правильно налаштованому механізму, який складається з плеча, передпліччя, долоні, зап'ястка і пальців виконавця.

Безперечно, не можна контролювати тембр звуку, якщо піаніст не відчуває збалансованості між напруженістю і свободою кисті і пальців. Тому учню важливо навчитися використовувати різноманітні туше, динамічні та агогічні коливання, які утворюються різними за характером звуками. Чим раніше учень навчиться використовувати темброві забарвлення, тим виразнішою буде його гра.

Необхідно також звернути увагу на те, що вміння молодшого школяра слухати музичні звуки тісно пов'язане з його можливістю зосереджуватися на власній роботі. Учень може чути усі звуки, які він заграє, навіть почути їх висоту і динаміку, але це виявляється тільки пасивним сприйманням простих акустичних вражень, тобто учень не вміє активно контролювати видобуті на фортепіано звуки і впливати на якість наступних звуків.

До огляду методів, спрямованих на формування музично-слухових уявлень в процесі фортепіанного навчання, необхідно віднести різноманітні тренінги. У психолого-педагогічній літературі науковці розглядають їх як систему необхідних вправ, які допомагають формувати необхідні уміння та навички.

Стосовно формування музично-слухових уявлень тренінги можуть спрямовуватися, наприклад, на вирішення таких завдань: 1/ сприяти формуванню музично-слухової пам'яті; 2/ розвивати у школярів творчу уяву; Вони цілеспрямовано розвивають слухові рецептори, які поступово переростають у музично-слухові уявлення, а ті, в свою чергу, перетворюються в міцні слухо-моторні зв'язки, розвиваючи творчу уяву.

Запропоновані тренінги бажано проводити у ігровій формі, що дозволяє за короткий час сформувати у молодших школярів необхідні уявлення, аби вони стали основою для якісної виконавської діяльності.

Як бачимо, застосування запропонованих методів і тренінгів обумовлено специфікою музичної педагогіки, використанню індивідуальних занять, що історично склалися у педагогічному процесі навчання гри на музичному інструменті і стали основною організаційною формою. Усі запропоновані методи сприяють формуванню музично-слухових уявлень, які, в свою чергу, забезпечують сприймання й засвоєння знань та умінь, а також їх закріплення у музично-виконавській діяльності. У різних варіантах їх доцільно застосовувати на виділених нами етапах музичного навчання.

Цю позицію можна підкріпити думкою, яку висловлюють багато педагогів-музикантів. Вони зазначають, що слухання музики є доволі складним процесом, який відбувається на протязі тривалого часу. Це зумовлено тим, що музика належить до часових видів мистецтва і безперервно рухається. Кожне звучання відразу зникає, тому необхідно встигнути його проаналізувати і оцінити на льоту. Охоплення цілого твору або навіть його фрагментів, співставлення того, що відзвучало з тим, що звучить – усе це здійснюється на основі запам'ятовування. Відтак застосування різних методів

і тренінгів на протязі музичного навчання є необхідною умовою музично-естетичного розвитку учнів і формування їх музичних здібностей, зокрема й таких як музично-слухові уявлення.

Згідно нашого дослідження, формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання має відбуватися на протязі трьох етапів: емоційно-розвивального, музично-накопичувального і виконавсько-творчого. Особливості формування музично-слухових уявлень на кожному етапі покажімо у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.



На першому, емоційно-розвиваючому етапі навчання, завдання педагога спрямовуються на збагачення музичних вражень, вміння слухати музику і переживати її. В цей час особливо відчувається домінуючий вплив педагога. В його педагогічному арсеналі переважають пояснювально-ілюстративні та ігрові методи, а також методи асоціацій і порівнянь, оскільки вони націлені на самостійне сприйняття учнями музичних інтонацій, мелодій, ритмічних малюнків, тембрального розмаїття і в цілому музичних творів.

При цьому педагогічно спрямоване формування музично-слухових уявлень супроводжується різноманітними емоціями та мисленневими операціями, які сприяють накопиченню слухового досвіду та розумінню музичної мови. Застосування різних методів допомагає учням усвідомити зв'язки між музично-слуховими уявленнями та ігровими відчуттями, адже

вони не тільки посилюють дієвість сприймання, а й допомагають музиканту-виконавцю «розкрити» у музичному творі те, що могло бути не поміченим слухом.

На другому, музично-накопичувальному етапі, продовжується робота над виявленням музичних уподобань учнів, розвитку любові до музичного мистецтва і разом з тим посилюється увага у напрямку удосконалення усіх різновидів музичного слуху, накопичення музичних вражень та їх втілення у власній виконавській діяльності. На цьому етапі бажано більше уваги приділяти вирішенню проблемних ситуацій у виконавському процесі. Педагог може залучати учня до діалогового спілкування з приводу виявлення різних асоціацій і порівнянь для знаходження нових варіантів інтерпретації музичного твору та удосконалення технічних проблем.

Доцільно також застосовувати метод ескізного знайомства з творами, який дозволяє розвинути естетичний смак учнів, а також познайомити їх з різними музичними жанрами; бажано також застосовувати метод творчих завдань, який передбачає підбір на слух знайомої мелодії або нового акомпанементу, створення нового ритмічного рисунку або зміни ладу в мелодії тощо.

У цей час учні вже з великим задоволенням беруть участь в ансамблевому музикуванні, що дозволяє вирішувати як загально-музичні так і вузько-технічні завдання. Перше таке музикування краще проводити разом з педагогом, а вже потім створювати учнівський дует. Ансамблеве музикування значно підвищує зацікавленість учнів, встановлює сприятливу педагогічну атмосферу на заняттях, створює ситуації успішного виконання музичних творів. Воно також надає учню впевненості у своїх силах, вчить прислухатися до гри свого партнера, разом вирішувати музично-творчі завдання. Отримуючи радість від успішних виступів в ансамблі, учень починає більш впевнено відчувати себе в сольному виконавстві.

На третьому, виконавсько-творчому етапі, важливо надавати учню більшої самостійності у навчальній діяльності, сприяти його намаганням

самостійно розбирати нотний текст музичного твору, самостійно визначати метро-ритм і динаміку.



Рис. 2. 6. Організаційно-методична модель формування музично-слухових уявлень молодших школярів

Важливо також звертати увагу учня на форму твору та відповідні у цьому зв'язку зміни у виборі засобів виразності.

На цьому етапі різні елементи музичного слуху вже досягають певного розвитку і перетворюються у сформовані музично-слухові уявлення. Тому педагогу вже можна застосовувати методи транспонування та імпровізації, які активізують музично-творчу діяльність, розвивають музичну пам'ять і привчають учня до самостійного музикування. Наочно ця модель представлена на рис. 2. 6.

Таким чином, розроблені у другому розділі теоретичні положення стосовно формування музично-слухових уявлень молодших школярів можна представити у вигляді організаційно-методичної моделі, яка включає мету, завдання, принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, етапи, форми та методи.

На представленому рисунку видно, що організаційно-методична модель формування музично-слухових уявлень містить усі необхідні складові, які сприяють ефективному формуванню музично-слухових уявлень молодших школярів і дозволяють досягнути результативності у навчальному процесі. В основу реалізації моделі покладено розуміння об'єктивних музично-психологічних особливостей учнів, а також спрямованості навчання на режим самостійного естетико-емоційного розвитку.

Висновки до розділу 2

У дослідженні представлений аналіз теоретичної та методичної літератури з проблеми формування музично-слухових уявлень у процесі фортепіанного навчання. В ньому узагальнено досвід роботи українських, європейських і китайських педагогів-музикантів з молодшими школярами у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах. З'ясовано, що завдяки їх дослідженням вивчення музично-слухових уявлень молодших школярів має враховувати нові наукові підходи, які сформувалися у гуманітарній освіті. Враховуючи їх погляди, в основу запропонованої методики була покладена ідея фортепіанного навчання учнів молодших класів на засадах середовищного, індивідуально-диференційованого, рефлексивного та креативно-діяльнісного підходів.

2. Проведений аналіз науково-методичних матеріалів, присвячених фортепіанному навчанні, розкрив специфіку початкових уроків, зумовлену особливостями музичного інструменту та його технічними можливостями. Тому на кожному з них необхідно поєднувати розвиток музичного слуху, ритму, пам'яті; знайомство з клавіатурою; формування сенсо-моторних дій; вивчення нотної грамоти. Відтак формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання ми розглядаємо як тривалий і цілеспрямований процес, спрямований на удосконалення усіх складових музичного слуху та їх творчий вплив на виконавську діяльність.

3. Визначено педагогічні принципи, на які доцільно спиратися у навчальному процесі позашкільних навчальних закладів. До них відносяться: принцип реалізації особистісного потенціалу учня; принцип акцентуації слухової уваги; принцип естетичного сприймання музичних творів; принцип зв'язку музичного навчання з національною культурою, принцип спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів; принцип спонукання до самооцінювання та коригування особистістю власної гри відповідно до уявленого образу.

Так, принцип реалізації особистісного потенціалу учня орієнтує педагога на урахування психофізіологічних, емоційних та інтелектуальних задатків для визначення і планомірного розвитку музичних здібностей, оскільки рівень їх сформованості впливає на функціонування музично-слухових уявлень.

Дотримання принципу акцентуації слухової уваги під час виконання музичного твору вказує на необхідність формувати звучання в уявленні з метою його використання у якості еталону. Відповідно із слуховими уявленнями формуються кінестетичні відчуття, які сприяють процесу втілення художнього образу в реальне звучання. Слухові уявлення стають важливою складовою у процесі здійснення самокорекції під час виконання музичного твору.

Урахування принципу естетичного сприймання музичних творів передбачає змістовне наповнення усього процесу навчання гри на фортепіано естетичним сенсом музичних творів, сприяючи свідомому, активному осмисленню навчального матеріалу, розвитку естетичних смаків учня й в цілому його музичної культури.

Доповненням до цього принципу стає принцип спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів, в основі якого знаходяться їх уподобання, інтереси та смаки.

3. Визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування музично-слухових уявлень молодших школярів. До них належать: відбір найбільш емоційно-виразних музичних творів з урахуванням їх педагогічних завдань; впровадження у систему початкового навчання учнів творчих завдань, направлених на розвиток музично-слухових уявлень учнів; спрямованість музично-слухових уявлень молодших школярів у режим самостійного розвитку.

4. Обґрунтовано компонентну структуру музично-слухових уявлень молодших школярів, яка складає єдність мотиваційного, емоційно-рефлексивного, діяльнісного і креативно-виконавського компонентів

З'ясовано, що емоційно-рефлексивний компонент в ній набуває провідного значення, оскільки учень у процесі фортепіанного навчання набуває емоційного досвіду. В структурі музично-слухових уявлень молодших школярів емоційно-рефлексивний компонент набуває особливого значення: емоції регулюють потреби учня, виявляють його ставлення до музичних явищ, тобто надають їм індивідуальні характеристики, а рефлексії допомагають їх привласнити. Разом вони спрямовуються на задоволення власних актуальних потреб і мають чітко виражений ситуативний характер.

5. Визначені та обгрунтовані методи ефективного формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. До них належать: активізація музичного слуху, емоційне зарядження учня, пояснювально-ілюстративний метод, метод ескізного вивчення музичного твору, метод емоційно-вольової саморегуляції, метод творчих завдань, ігровий метод, темброво-корекційний метод. Доповненням до визначених методів відносяться різноманітні тренінги, які спрямовуються на вирішення таких завдань: 1/ сприяти формуванню музично-слухової пам'яті; 2/ розвивати у школярів творчу уяву. Вони цілеспрямовано розвивають слухові рецептори, які поступово переростають у музично-слухові уявлення, а ті, в свою чергу, перетворюються у міцні слухо-моторні зв'язки, які розвивають творчу уяву.

Усі вище зазначені методи і прийоми бажано застосовувати на емоційно-розвивальному, музично-накопичувальному і виконавсько-творчому етапах фортепіанного навчання.

6. Розроблена організаційно – методична модель, яка розкриває особливості формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання і включає мету, завдання, принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, форми і методи навчання. В основу її реалізації покладено розуміння об'єктивних музично-психологічних особливостей учнів, а також спрямованості навчання у режим самостійного естетико-емоційного розвитку як підгрунтя виконавської культури юного музиканта.

РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

Проведення констатувального і формувального етапів дослідження вимагало обґрунтування критеріїв та показників, а також визначення рівнів сформованості музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Це дозволило провести формувальний експеримент і представити результати формувального експерименту, організованого на основі розробленої автором методики.

3.1 Стан сформованості музично-слухових уявлень молодших школярів

Проблема діагностування музичних здібностей і навчальних досягнень учнів у процесі фортепіанного навчання завжди привертала увагу педагогів-музикантів і не втратила свого значення для сучасної музичної педагогіки. Адже усі учні відрізняються за своїми індивідуальними здібностями, і це потребує особливої уваги педагога до кожного учня. Наприклад, такі видатні педагоги-музиканти як Ф. Бузоні, Й. Гат, Й. Гофман, В. Пухальський, Б. Міліч, К. Михайлов, П. Столярський, Б. Яворський надавали важливого значення діагностуванню учнів у процесі навчання. Вже під час першого знайомства з учнем вони намагалися виявити його музичні здібності і реальні можливості у різних видах музичної діяльності, а потім на протязі всього навчання спостерігали за розвитком його здібностей і коригували їх у разі потреби.

Враховуючи особливості музичного навчання, для діагностування музично-слухових уявлень молодших школярів і отримання об'єктивних даних на цьому етапі дослідження була розроблена спеціальна методика, яка враховувала загальні положення психолого-педагогічної діагностики. В її основу були покладені завдання, спрямовані на виявлення ознак, котрі характеризують стан і результати навчання учнів. Це дозволило встановити вади, які спостерігалися у школярів під час розвитку окремих складових

музичного слуху, а також визначати шляхи їх подолання з метою підвищення їх якості. При цьому зверталася увага на характер індивідуальних уподобань і ступінь активності та ініціативності учнів під час опрацювання на уроках музичного репертуару.

Експериментальна робота проводилася у спеціалізованих музичних закладах відповідно до визначеної мети і завдань дослідження і включала два послідовних етапи: констатувальний і формувальний. Констатувальний етап дослідження проводився протягом 2019-2020 н.р. за такими напрямками:

- визначення і розробка з наукової точки зору критеріїв та діагностичних показників сформованості музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання;
- виявлення думок педагогів спеціалізованих музичних закладів стосовно можливостей формування музично-слухових уявлень учнів з перших років навчання;
- здійснення діагностування музично-слухових уявлень учнів за виділеними у попередньому розділі структурними компонентами;

За результатами отриманих даних, згідно з визначеними критеріями та їх діагностичними показниками, були обґрунтовані рівні сформованості музично-слухових уявлень учнів спеціалізованих музичних навчальних закладів.

Враховуючи специфіку уроків музики, яка засновується переважно на індивідуальній формі роботи, експериментальна частина дослідження підпорядковувалася принципам реалізації особистісного потенціалу учня, акцентуації слухової уваги, спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду, варіативності, інформативності та активізації музичної діяльності учнів. Втілення цих принципів у навчально-виховний процес спеціалізованого мистецького закладу передбачало використання різних форм і методів роботи, спрямованих на формування музично-слухових уявлень молодших школярів.

Практична частина цієї роботи доповнювалася використанням таких

методів: опитування, педагогічного спостереження, дослідницької бесіди, інтерв'ю, творчих завдань, порівнянь, асоціацій, експертних оцінок, аналізу репертуарних програм, математичної обробки отриманих результатів. Їх застосування дозволило з'ясувати існуючий стан сформованості музично-слухових уявлень учнів, визначити можливості їх формування для підвищення виконавської культури учнів. Для обґрунтування критеріїв та показників музично-слухових уявлень молодших школярів ми також спирались на розробки Ван Сює, Дінь Юнь, С. Ліпської, М. Михаськової, які були адаптовані для нашого дослідження.

У констатувальному експерименті взяли участь 23 педагога та 164 учня спеціалізованих музичних закладів України і Китаю. Загальна кількість усіх респондентів становила 187 осіб.

Констатувальний експеримент передбачав попередню пошукову роботу в спеціалізованих мистецьких закладах з метою визначення стану сформованості музично-слухових уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання. Ця робота здійснювалася у таких напрямках:

1. проведення опитування серед учнів і педагогів з метою виявлення проблем, які існують у позашкільних спеціалізованих навчальних закладів України і Китаю в контексті нашого дослідження.

2. розробку необхідних критеріїв та показників для діагностики музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання;

3. обробку отриманих даних для визначення кількісних показників рівнів сформованості досліджуваного феномена у молодших школярів.

За першим напрямком констатувального експерименту з метою вивчення музичних уподобань учнів та поглядів педагогів спеціалізованих мистецьких навчальних закладів стосовно можливості формування музично-слухових уявлень у молодших школярів було проведене їх опитування. При цьому ми намагалися виявити наступне: наявність у молодших школярів музично-слухових уявлень; виявлення методичних поглядів і традицій в галузі

фортепіанного навчання українських і китайських педагогів на основі компаративістського підходу.

Враховуючи, що наше експериментальне дослідження спрямовувалося на учнів молодших класів, тобто від 6 до 9 років, їх опитування проводилося у формі бесіди і спрямовувалося на з'ясування таких питань: Чи подобається тобі грати на фортепіано? Чи вмієш ти підібрати на фортепіано знайому мелодію на слух? Чи можеш ти подумки пригадати знайому мелодію? Які проблеми виникають у тебе під час розучування музичного твору? Чи намагаєшся ти передати свої уявлення щодо образів музичного твору у своєму виконанні?

На перше питання відповіді поділилися таким чином: 157 учням подобається грати на фортепіано. Вони зазначили, що їм хочеться навчитися гарно грати різні пісні, їм подобається звучання цього інструменту; 5 учнів зауважили, що вони навчаються в музичній школі за бажанням батьків, але їм подобається підбирати мелодії на слух і не подобається вивчати нові твори; одна учениця повідомила, що до музичної школи прийшла разом зі своєю подружкою. Ще одна учениця зазначила, що їй подобається грати на фортепіано, тому що вона любить свою вчительку.

На друге питання позитивну відповідь дали тільки 16 учнів. Вони заявили, що намагаються підбирати знайомі мелодії на слух, але тільки двоє з них відповіли, що вміють до мелодії підібрати акомпанемент.

На третє питання « Чи можеш ти подумки пригадати знайомий твір? » більшість учнів (82 %) відповіли, що ніколи не намагалися це зробити. Вони пригадують його тільки тоді, коли сідають за інструмент і починають грати.

Запропонувавши учням наступне питання ми хотіли з'ясувати, які проблеми у них виникають під час розучування музичного твору. Так, 52 % респондентів відповіли, що під час домашніх занять вони керуються вказівками і зауваженнями вчителя; 38% учнів всю увагу приділяють нотному тексту музичного твору, тому не звертають уваги на інші вказівки стосовно динаміки або темпу. Тільки 10% учнів приділяють увагу інтонаційній виразності музичного твору та відтворенню його художньо-образного змісту.

Стосовно запитання « Чи намагаєшся ти передати свої уявлення щодо образів музичного твору під час виконання? » були отримані такі відповіді: 125 (76,0 %) учнів вважають за потрібне передавати під час виконання свої уявлення, 24 учня (14,5%) зазначили, що роблять це тільки у класі, коли вчитель підспівує або диригує, а 15 учнів (9,5%) під час виконання твору думають про те, як правильно зіграти нотний текст.

Отже, за результатами відповідей учнів ми зробили висновок, що учні позашкільних музичних закладів проявляють певний інтерес до музичного мистецтва. Разом з тим у багатьох з них не виховується інтерес до музикування, усвідомлене ставлення до музики як до виду мистецтва. В процесі фортепіанного навчання учні приділяють основну увагу виучуванню нотного тексту і не задумуються над необхідністю передавати у своєму виконанні художньо-образний зміст музичного твору. Таким чином, формальне засвоєння навчального матеріалу, недостатня увага педагогів до розвитку музично-слухових уявлень учнів не може заповнити прогалини їх музично-естетичного розвитку і сприяти підвищенню їх виконавській майстерності.

Наступним кроком у нашому дослідженні було проведення анкетування українських і китайських педагогів, які працюють з молодшими школярами у різних мистецьких закладах освіти.

Для бесід з педагогами українських позашкільних спеціалізованих музичних закладів анкета включала такі питання:

1. Чи змінився, на вашу думку, контингент учнів у спеціалізованих навчальних закладах за останні десятиліття?
2. Чи відрізняється якість навчання учнів різного віку у одному класі?
3. Чи завжди учні працюють з репертуаром, який запропонований навчальними програмами?
4. Чи відповідає виконавським можливостям учнів репертуар, який вони виконують?

5. Наскільки потрібно з перших років фортепіанного навчання привчати учнів до самостійної діяльності?

Опрацювання отриманих відповідей показало, що майже 40% педагогів не змогли дати однозначних відповідей на усі запитання анкети. Значна кількість вчителів зазначили, що за останні десятиліття до музичних закладів поступають учні з різними музичними здібностями та власними інтересами. Тому педагогу потрібно кожного разу підбирати «ключик» до учня для виявлення його інтересів і уподобань.

Основною проблемою у навчальному процесі вони вважають недостатній розвиток музичних здібностей учнів. Це, перш за все, стосується таких їх складових як ритмічне, ладове і тембральне відчуття. Такі учні не розуміють особливостей інтонування і побудови музичної фрази. Вони довго розбирають нотний текст, оскільки не відчують зв'язків між окремими звуками. Їм також складно усвідомити ритмічну організацію звукового потоку. Недостатньо розвинутий музичний слух за усіма його складовими не дозволяє відчутти динамічні й агогічні відхилення, інші ознаки музичних звуків, які характеризують музичний твір за жанровими особливостями. Недостатньо розвинуті музичні здібності учнів гальмують процес їх навчання, не дозволяють швидко опановувати музичні твори за різними жанрами, яскраво і образно їх виконувати.

Відповідаючи на друге запитання педагоги зазначили, що учні старшого віку на початковому етапі навчання намагаються працювати в класі більш осмислено, включаючи зв'язок нотного тексту з фортепіанною клавіатурою, але часто це відбувається поза слуховою увагою, тобто формально. Разом з тим ці учні більш дисципліновані та відповідальні. Також було виявлено, що деякі педагоги не знають, яким чином розвивати в учнях музично-слухові уявлення, вони не вважають за потрібне застосовувати різні прийоми, які б допомагали учням уявити особливості ладового і гармонійного звучання мелодії, виявити розмаїття ритму в музичних жанрах. На їх погляд, розвиток музично-слухових уявлень учнів має відбуватися на уроках сольфеджіо (42%).

Таким чином можна зробити висновок, що більшість педагогів проводять роботу над формуванням музично-слухових уявлень учнів епізодично, іноді навіть на кінцевому етапі роботи над твором. Вони не звертають їх увагу на ладові особливості твору, його тембральні характеристики, на характер інтонування. Відтак учні звикають грати музичні твори формально, приділяючи увагу тільки правильному нотному тексту, а у деяких випадках технічним навичкам.

Разом з тим значна частина педагогів (54%) вважає, що на уроках фортепіано необхідно розвивати музично-слухові уявлення учнів, оскільки вони допомагають розкрити смисл музичного твору, виявити ті характерні особливості, які роблять цей твір унікальним явищем в музичній культурі.

Провідними умовами формування музично-слухових уявлень в класі фортепіано педагоги вважають: збільшення кількості годин для занять (34%), застосування методів порівняння і асоціацій (58%); навчання учнів сприймати музичні твори під час їх опрацювання (54%); підвищення якості самостійної роботи учнів на уроках і домашньої підготовки (64%).

Зазначимо, що деякі педагоги (26%) не пов'язують ефективність формування музично-слухових уявлень учнів з їх успішною самостійною роботою. Вони звернули увагу на те, що деякі учні взагалі не здатні сприймати ладові тяжіння звуків, надавати тембральні характеристики окремим звукосполученням. На їх думку, такі учні вимагають особливої уваги і додаткових занять.

Згідно опитування, лише 36% педагогів постійно працюють зі своїми учнями над розвитком різних складових музичного слуху і, як наслідок, над музичним інтонуванням. Вони намагаються проводити таку роботу не тільки під час уроків музики, а й прищеплювати учням інтерес до неї в умовах самостійних домашніх занять. Разом з тим, деякі педагоги (28%) зазначили, що хотіли би музично розвивати своїх учнів, але не знають, як працювати з ними в цьому плані, які методи використовувати для успішного розвитку музично-слухових уявлень.

Проаналізувавши відповіді педагогів стосовно вибору репертуару для учнів було виявлено, що в основному вони керуються їх музичними уподобаннями, не зосереджуючи увагу на технічній стороні виконання. Так, (43%) викладачів зазначають, що останнім часом українські композитори створили багато творів для учнів з початковою музичною освітою. Намагаючись навчати своїх вихованців на національному репертуарі, вони часто обирають їх твори, аби зацікавити учнів сучасними музичними образами з відповідною фортепіанною фактурою. В основному це програмні твори. Граючи, учні більш впевнено починають відтворювати їх образи, домислюючи і фантазуючи під час виконання. Цей репертуар педагоги знаходять у бібліотеках або в інтернеті.

Щодо питання, наскільки потрібно з перших років фортепіанного навчання привчати учнів до самостійної діяльності думки педагогів розділилися. Одні вважають, що перш за все потрібно навчити учня правильно розбирати нотний текст, вивчити його на пам'ять, тому перші 2-3 роки учень має працювати під постійним наглядом педагога (26%). Вони зазначають, що потрібно ретельно працювати з учнем над нотним текстом, оскільки він сам не може його правильно розібрати. Потім вчителі зосереджують увагу своїх учнів на технічних і виконавських особливостях твору, намагаючись власною грою показати правильне звучання.

Але усе це призводить до неусвідомленого накопичення учнем виконавських навичок. Навчаючись таким чином, він не розуміє значення усіх засобів виразності для створення образного смислу музичного твору. Під час вивчення нового твору він знову зустрічається з тими самими проблемами, які не може подолати. Недарма 72% педагогів відзначили, що, стикаючись з більш складними музичними завданнями у старших класах, більшість учнів спеціалізованих музичних закладів втрачає інтерес до навчання і взагалі переключує свою увагу на інші види діяльності. Вони пояснюють це тим, що з кожним наступним роком учням все складніше опанувати музичні твори, а музична школа не створює умов для їх самовираження.

Разом з тим більша частина викладачів (74%) зауважує, що учня з перших кроків навчання потрібно привчити до самостійної роботи. Це стосується як розбору нотного тексту, так і виявлення засобів музичної виразності твору. Вони вважають своїм головним завданням навчити учня слухати себе і коригувати слухом звучання на інструменті. При цьому вони вважають, що таке навчання можна і доцільно проводити у різних формах роботи, зокрема залучати учнів до ансамблів, концертів тощо.

Підсумовуючи результати проведеного опитування можна зробити висновок, що недостатня сформованість музично-слухових уявлень учнів значною мірою зумовлена недоліками навчально-виконавського процесу в класі фортепіано. Перш за все це стосується не достатньої уваги до розвитку музичного слуху у всіх його складових, відсутність індивідуального спрямування на розвиток сприймання музичних творів і самостійне їх опрацювання. Педагоги не враховують потреби учнів у власному музикуванні, а відтак у них поступово згасає інтерес до музичного навчання.

Для китайських педагогів анкета включала наступні запитання:

1. Наскільки розповсюджено в музичних закладах Китаю фортепіанне навчання?
2. Які методики використовують педагоги на початковому етапі навчання з молодшими школярами?
3. Який репертуар для фортепіано користується найбільшою популярністю в музичних закладах Китаю?
4. Чи існують особливості навчання з молодшими школярами на початковому етапі?
5. Чи використовуються у фортепіанному навчанні з молодшими школярами, окрім індивідуальної форми, інші форми?

На запитання цієї анкети ми отримали дуже цікаві відповіді.

Так, на перше запитання усі педагоги зазначили, що в Китаї дуже мало спеціалізованих музичних закладів, тому, в основному, музичне навчання відбувається приватним способом. Але у всіх навчальних закладах основна

увага приділяється інструментальній підготовці учнів. Педагоги користуються європейськими методами фортепіанного навчання, які стали для них еталонними.

У своїй роботі викладачі в основному використовують твори європейських композиторів, переважно епохи класицизму і романтизму. Обираючи для учнів репертуар, вони значною мірою керуються їх музичними уподобаннями, але при цьому зосереджують свою увагу на технічному розвитку учнів і дуже мало звертають увагу на інтонування, агогіку, формоутворення. У зв'язку з цим учні спочатку вивчають нотний текст, а потім намагаються зіграти твір, використовуючи записи відомих музикантів.

Поступово набуває розповсюдження й музика сучасних китайських композиторів. Працюючи з молодшими школярами, педагоги використовують власні методики, тобто вчать так, як їх колись навчали. Отже традиції в музичній педагогіці мають величезне значення. Оскільки фортепіанне навчання залишається приватним, то в ньому переважають індивідуальні форми занять.

Узагальнення відповідей українських і китайських педагогів показало, що значна кількість учнів взагалі не вміють самотійно працювати над музичним твором. Це стосується не тільки виразного інтонування, артикуляції та стилевих особливостей, а й відтворення правильного ритму, відчуття пауз, агогіки в цілому. Подолання таких недоліків вимагає цілеспрямованої роботи у цьому напрямку, зокрема важливо розвивати вміння повноцінно сприймати музичні твори, виокремлювати найважливіші інтонації та їх детально опрацювати, визначати динаміку тощо. У цьому зв'язку учням необхідно набувати досвід самотійно працювати над музичними творами, вчитися знаходити в тексті усі деталі й розуміти їх значення для передачі образного смислу. Отже, подоланню розбіжностей у застосуванні різних методик фортепіанного навчання українських і китайських педагогів, які використовуються у повсякденному навчанні, може сприяти їх взаємний обмін.

Наступне завдання нашого дослідження спрямовувалося на отримання всебічної інформації щодо сформованості структурних компонентів музично-слухових уявлень учнів. Для цього ми розробили відповідні критерії та показники, а також запровадили ряд діагностичних завдань і тестувань. За їх допомогою виявлялася сформованість кожного компонента і таким чином розкривалася сутність досліджуваного феномена. При цьому ми передбачали, що сформованість музично-слухових уявлень за визначеними на попередньому етапі дослідження компонентами (мотиваційно-вольовим, емоційно-рефлексивним, діяльнісним і креативно-виконавським) зможе розвинути учнів у музично-естетичному напрямку і значно покращити їх виконавську діяльність як процесу музикування.

Перший критерій – мотиваційно-вольовий – з'ясовує міру позитивної напруги і зосередження уваги учнів на результаті власної виконавської діяльності, розкриває ставлення до музично-виконавської діяльності, вміння організовувати свої домашні заняття.

Основними показниками цього критерію є позитивний настрій у власній виконавській діяльності, вияв інтересу до якості інтонування, зацікавленість, ініціативність учня у процесі інтерпретації та виконанні музичних творів. Отже, мотиваційно-вольовий критерій поєднує внутрішні і зовнішні мотиви, які стимулюють самовираження у процесі формування музично-слухових уявлень.

До другого – емоційно-рефлексивного критерія віднесено ступінь здатності емоційно сприймати музичні твори, виявляти свої естетичні уподобання. Основними показниками цього критерію є міра розвиненості емоційно-чуттєвої сфери учня; адекватний естетичний відгук на музичний твір, здатність передавати отримані слухові уявлення у власну виконавську діяльність.

Третім, діяльнісним критерієм було визначено: міра ініціативності та самостійності учня під час опрацювання музичного твору. Його показниками

було виявлення ступеня передачі власних музичних вражень у музично-виконавську діяльність, готовність розкрити свої музичні здібності.

Четвертому компоненту, креативно-виконавському, відповідає критерій здатності учня удосконалювати свої виконавські якості. За його допомогою оцінювалась самостійність у виборі музичних засобів для творчого виконання музичного твору, уміння реалізувати власний художньо-творчий потенціал у виконавській діяльності.

Вважаємо, що розроблені критерії та їх показники досить повно відображають сутнісні характеристики музично-слухових уявлень молодших школярів. Наочно їх представимо у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Співвідношення критеріїв і показників сформованості музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання

№	Критерії	Показники
1	<p>мотиваційно-вольовий</p> <p>міра позитивної напруги і зосередженості уваги учнів на власній виконавській діяльності та її результатах</p>	<p>- позитивний настрій у власній виконавській діяльності;</p> <p>- вияв інтересу до якості інтонування, зацікавленість, ініціативність учня у процесі інтерпретації музичних творів.</p>
2	<p>емоційно-рефлексивний</p> <p>ступінь здатності емоційно сприймати музичні твори, виявити свої естетичні уподобання</p>	<p>- міра розвиненості емоційно-чуттєвої сфери учня;</p> <p>- адекватний естетичний відгук на музичний твір, здатність передавати отримані слухові уявлення у власну виконавську діяльність.</p>
3	<p>діяльнісний</p> <p>міра ініціативності учня під час виконання твору</p>	<p>- уміння працювати над музичними творами, набувати необхідних навичок готовність розкрити свої виконавські здібності.</p>

4	<p style="text-align: center;">креативно-виконавський</p> <p style="text-align: center;">здатність удосконалювати власні виконавські здібності</p>	<p>- міра самостійності у виборі музичних засобів для творчого виконання музичного твору,</p> <p>- уміння реалізувати власний художньо-творчий потенціал у виконавській діяльності.</p>

Представлені у таблиці критерії та їх показники ми використали для обґрунтування рівнів сформованості музично-слухових уявлень.

Високий рівень музично-слухових уявлень учнів молодших класів характеризується розвитком усіх компонентів музичного слуху, тобто відчуттям конкретної звукової фактури (ладо-тональної, ритмічної, гармонічної, тембральної), позитивною мотивацією та ініціативністю до фортепіанного навчання. Учні цього рівня вміють на слух підбирати на інструменті будь-яку мелодію, здатні музикувати, швидко запам'ятовують музичний твір з власного репертуару, із задоволенням виступають на різних концертах. У таких учнів часто виявляється абсолютний слух.

Середній рівень музично-слухових уявлень притаманний учням, у яких слабо розвинутий гармонічний слух. Вони відчувають ладо-тональну і ритмічну звукову фактуру, але не сприймають на слух співзвуччя і акорди, не можуть відрізнити консонанс від дисонансу. Не зважаючи на наявність досить яскравих емоційно-образних уявлень, у таких учнів виникає більше проблем під час читання нот з листа і запам'ятовування нотного тексту. Разом з тим вони проявляють інтерес до музичних занять і активність у вирішенні навчальних завдань, намагаються самостійно виконувати різні завдання, спрямовані на покращення інтонування і якісне виконання музичного твору.

Низький рівень музично-слухових уявлень учнів засвідчує слабкий розвиток усіх складових музичного слуху і музичної пам'яті. Вони проявляють недостатню активність у відтворенні музичних образів, пасивність щодо

вдосконалення своїх виконавських умінь, не спроможність самостійно виконувати прості завдання. В цілому учні цього рівня ще не готові цілісно сприймати музичні твори.

Визначаючи рівні сформованості музично-слухових уявлень молодших школярів важливо також враховувати, що цей феномен виявляє динамічну якість і може проявлятися по-різному. Така його особливість зумовлена як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами, які знаходяться у діалектичній взаємодії. До об'єктивних факторів відноситься середовище, в якому відбувається навчання; відсутність вдома музичного інструменту тощо;

До суб'єктивних факторів, які впливають на формування музично-слухових уявлень молодших школярів, можна віднести індивідуальні психологічні та фізіологічні особливості учня, рекомендації батьків і педагогів щодо доцільності займатися музично-виконавською діяльністю.

Наступним напрямком констатувального експерименту було спостереження за учнями у фортепіанному класі з метою виявлення у них сформованості музично-слухових уявлень як підґрунтя успішної виконавської діяльності. Основне завдання було спрямоване на визначення рівнів сформованості усіх компонентів музично-слухових уявлень учнів. Розглянемо зміст проведеної роботи у цьому напрямку.

Результати щодо сформованості музично-слухових уявлень молодших школярів встановлювалися шляхом відвідування та аналізу уроків гри на фортепіано, а також під час прослуховування учнів на концертах і конкурсах. Всього було відвідувано і проаналізовано 52 уроків, 6 академічних концертів і 4 конкурсних прослуховувань.

Нагадаємо, що у спеціалізованих музичних школах в одному класі можуть навчатися учні декількох вікових категорій та з різними ступенями обдарованості. Тому педагогу, з урахуванням цих особливостей, необхідно до кожного учня знаходити індивідуальний підхід. Наші спостереження за уроками у класі фортепіано показали, що педагоги, в основному, намагаються вибрати для учнів цікавий музичний репертуар, зосереджують свою увагу на

формуванні їх музично-виконавських здібностей. Але при цьому вони часто не звертають уваги на якість тембрального звучання інструмента, на виразність інтонування і на агогіку. Тобто педагоги не завжди опікуються індивідуальним ставленням учня до інтерпретації музичного твору, їх намаганням виявити власні музично-творчі уподобання.

Узагальнення результатів спостереження за діяльністю педагогів у фортепіанних класах дозволило зробити наступні висновки:

1) на індивідуальних музичних заняттях у класі фортепіано бажано більше уваги приділяти розвитку різних складових музичного слуху учнів для поступового формування музично-слухових уявлень. Бажано також надавати учням творчої ініціативи, спонукаючи їх самостійно вирішувати завдання креативного характеру.

2) важливо звертати увагу учнів на різні варіанти інтонування, артикуляції, динаміки, форми як важливим складовим якісного відтворення нотного тексту;

3) необхідно також постійно розвивати естетичний смак учнів та розширювати їх музичний тезаурус.

Оскільки однією з важливих форм музичної діяльності учнів у позашкільних музичних закладах є різноманітні концерти і конкурси, ми вважали за необхідним провести діагностування саме у цих формах роботи, оскільки учні під час виконання у концертній залі можуть найбільш повно розкрити свої виконавські уміння і навички, що свідчить про рівень їх музично-слухових уявлень.

Під час проведення різних академічних концертів і конкурсів у діагностуванні взяли участь 112 учнів. Їх концертна програма складалася з 2-3 різних за характером музичних творів. Гру учнів оцінювали педагоги фортепіанних відділів спеціалізованих музичних закладів за 12-бальною шкалою, в якій від 1 до 4 балів свідчили про низький рівень, від 5 до 8 балів середній рівень і від 9 до 12 балів – високий рівень музично-слухових уявлень. Загальні результати цього діагностичного зрізу представлені у таблиці 3. 2.

Отже, оцінювання загальної якості музично-слухових уявлень молодших школярів спеціалізованих музичних закладів виявило наступні результати: високий рівень розвитку показали 10,0 %, середній – 37,8%, низький рівень – 52,2% учнів.

Таблиця 3.2

критерії	абс.	рівні вираження музично-слухових уявлень		
		низький	середній	високий
мотиваційно-вольовий	112	57,8	34,6	7,6
емоційно-рефлексивний	112	61,2	32,7	6,1
діяльнісний	112	26,8	52,4	20,8
креативно-виконавський	112	62,8	31,6	5,6
середня зважена	-	52,2	37,8	10,0

Обговорюючи ці результати, педагоги до основних недоліків виконання учнями музичних творів віднесли такі: подібність за характером виконання творів різних жанрів; одноманітність звукової фактури; порушення логіки фразування; не достатнє або взагалі відсутнє вміння з'єднувати окремі мотиви у логічні фрази; не виразна динамічна градація на протязі виконання всього твору; низький рівень емоційної передачі музичних образів; постійна зосередженість на технічних елементах виконання. Підсумовуючи, було констатовано, що тільки невеликий відсоток учнів (всього 10, 0 %) виявили яскраве і особистісне ставлення до музичних творів під час їх виконання, а також показали власну інтерпретацію та художньо-образне втілення.

Продовжуючи другий напрямок констатувального дослідження, була опрацьована діагностика структурних компонентів музично-слухових уявлень та особливостей їх формування у всіх молодших школярів. У цих дослідженнях взяли участь 164 учня. Для них розроблялися спеціальні завдання, які впроваджувалися у класі фортепіано під час проведення індивідуальних та ансамблевих форм роботи. Такі завдання спрямовувалися на виявлення усіх складових музично-слухових уявлень та їх впливу на виконавську діяльність учнів. Отримані результати за кожним компонентом свідчили, з одного боку, про ефективність роботи педагогів стосовно музичного розвитку учнів, а з другого, показали потенційні можливості кожного школяра у напрямку удосконалення музичних здібностей.

Перше завдання спрямовувалось на вміння програти основну мелодію музичного твору з власного репертуару та виявляти в ній кульмінаційні точки, визначити гармонійні зміни, що відбуваються на протязі твору, емоційне. Потім учню пропонувалося заграти цю мелодію на тон вище. Наприклад, якщо твір В. Косенка «Скерціно» написаний у ре мінорі, то потрібно було спробувати заграти його у ре мажорі, а потім у будь-якій іншій тональності. Завдяки впровадженню цього завдання ми з'ясували, наскільки учень відчуває ладо-тональні тяжіння, як швидко він орієнтується на клавіатурі, чи отримує він задоволення від таких незвичайних завдань.

Наступне завдання спрямовувалося на виявлення емоційного відгуку учня на різні музичні твори. З цією метою учню пропонувалося прослухати ряд різних за жанрами п'єс і виявити своє ставлення до них за критеріями «подобається – не подобається». Ці твори були різного ступеня складності, зовсім прості, а також такі, які вимагають зосередженої уваги під час сприймання (перелік цих творів представлений у додатку 2). Учням потрібно було визначити образний зміст запропонованих творів і охарактеризувати власні уподобання після їх прослуховування. Виконуючи це завдання, учень мав виявити особистісне ставлення до музичних творів та ініціативність під час їх інтерпретації. Йому також необхідно було пояснити свої думки.

Оцінювання результатів виконання першого і другого завдання здійснювалося за визначеним критерієм та його показниками.

Отримані результати показали, що переважна більшість молодших школярів спеціалізованих музичних закладів доволі пасивно сприймає свій навчальний репертуар. Оскільки учні слабо володіють навичками читання нотного тексту, то основну увагу приділяють його вивченню, не замислюючись над інтерпретаційними вимогами. Більшість школярів задовольняються заняттями в класі і не висловлюють бажання виконати музичні твори перед іншими слухачами. Результати діагностики за мотиваційно-вольовим компонентом у відповідності до визначених рівнів сформованості музично-слухових уявлень представлені у таблиці 3. 3.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості музично-слухових уявлень за мотиваційно-вольовим компонентом

показники	низький рівень		середній рівень		високий рівень	
	абс	%	абс	%	абс	%
- позитивний настрій у власній виконавській діяльності;	70	36,4	56	43,2	38	20,4
- вияв інтересу до якості інтонування, зацікавленість, ініціативність учня у процесі інтерпретації музичних творів	94	63,7	46	24,5	24	11,8
Середня зважена	50,0		33,8		16,2	

Аналіз представленої інформації дозволяє констатувати, що у половини учнів зафіксований низький рівень музично-слухових уявлень, який

проявляється у якості інтонування, ритмічній неузгодженості між окремими фразами, не вміням дослуховувати паузи між окремими частинами музичного твору (50,0 %). На наш погляд, це пояснюється тим, що педагоги на заняттях музикою недостатньо приділяють уваги розвитку ладо-тонального і ритмічного слуху своїх учнів, не розвивають їх інтерес до якості інтонування і фразування.

Для обґрунтування емоційно-рефлексивного компонента музично-слухових уявлень, згідно першого завдання учням було запропоновано прослухати шість музичних творів, різних за жанрами і стильовими особливостями. Пропонувалися такі музичні твори: Л. Бетховен «Бабак», В. Моцарт «соната C-dur, перша частина», Е. Гріг «Ранок», Р. Шуман «Порив», В. Барвінський «Жаб'ячий вальс», М. Скорик «Арія» з партити № 5 для фортепіано. Ми вважали, що саме ці твори здатні розвивати естетичний смак учнів та розширювати їх музичний тезаурус у цих напрямках.

Учням потрібно було визначити, які з прослуханих творів їм сподобалися більше, та обґрунтувати свою думку. Спостереження за учнями під час прослуховування показали, що не всі учні вміють уважно слухати, вони відволікалися, переговорювалися, деякі намагалися погратися у телефоні. В той же час інші учні виявляли жвавий інтерес до твору, намагалися навіть диригувати, виражаючи своє емоційне ставлення до нього. Після прослуховування вони досить емоційно висловлювали свої думки.

Згідно другого завдання учням було необхідно навести приклади музичних творів із свого репертуару або репертуару своїх друзів, які їм найбільше подобаються. При цьому враховувалась повнота і осмисленість відповіді. У цьому дослідженні знову половина респондентів (50,0%) показала недостатню розвиненість своєї емоційної сфери. Учні не вміють уважно слухати і сприймати прослуханий твір. Вони не могли пояснити, чому твір їм подобається або не подобається. Так само у своєму репертуарі вони не змогли виявити свої уподобання і проявити їх під час виконавської діяльності.

Разом з тим 30, 5 % учнів доволі впевнено висловлювалися щодо своїх уподобань. Вони навели приклади музичних творів, які вони хотіли би вивчати в класі фортепіано, але при цьому висловлювалися доволі самокритично, зазначаючи, що ще не володіють необхідними технічними вміннями.

Лише 19,5 % учасників експерименту змогли надати переконливі відповіді стосовно своїх вражень від прослуханих творів, а також пригадати твори, які вони хотіли би вивчати. Учні цієї групи виявили здатність яскраво передавати образний зміст музичного твору, виконувати його виразно і емоційно.

Зазначимо, що під час вивчення емоційно-рефлексивного компонента музично-слухових уявлень ми, перш за все, звертали увагу на адекватність естетичного відгуку школярів на музичний твір та їх намагання відтворювати свої слухові враження у власній виконавській діяльності. Отримані дані представлені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості музично-слухових уявлень за емоційно-рефлексивним критерієм

показники	низький рівень		середній рівень		високий рівень	
	абс	%	абс	%	абс	%
міра розвиненості емоційно-чуттєвої сфери учня;	82	42,7	53	37,3	29	20,0
адекватний естетичний відгук на музичний твір, здатність передавати отримані слухові уявлення	85	57,3	48	23,6	31	19,1

у власну виконавську діяльність					
Середня зважена	50,0	30,5	19,5		

Для діагностики діяльнісного компонента були застосовані нові завдання, а також здійснювалося педагогічне спостереження за учнями на індивідуальних заняттях, під час якого проводилося опитування учнів. Ми вважали, що такий напрямок дослідження дозволить виявити у школярів міру важливості власної музичної діяльності; готовність використовувати свій слуховий контроль під час оволодіння необхідними виконавськими вміннями і навичками.

Так, учням пропонувалося відповісти на такі питання: «Чи подобається тобі навчатися в музичній школі?», «Чи відчуваєш ти задоволення, коли гарно виконав музичний твір?», «Скільки часу ти витрачаєш на домашні заняття музикою?», «Чи намагаєшся ти під час виконання музичного твору передавати свої враження і почуття?».

Після аналізу відповідей на запитання було встановлено, що більшості молодших школярів подобається навчатися в музичній школі та спілкуватися зі своїм викладачем по класу фортепіано. Їм також подобається виконувати твори різних композиторів, але перевагу у своїх відповідях вони віддавали сучасним творам легких жанрів. Що стосується домашніх занять, то 114 учнів (69,5%) витрачають на домашні заняття одну або півтори години. Серед них тільки 5 респондентів заявили, що вони намагаються уявити собі музичні образи, закладені у творах, і під час їх виконання керуються своїми уявленнями. 42 (25,6%) учнів витрачають на заняття до однієї години на день, а 8 учнів (4,9 %) намагаються виконати свої домашні завдання перед уроком у школі. Такі результати показують не серйозне ставлення багатьох учнів до власної музичної діяльності та їх не зацікавленість у позитивних результатах своєї роботи.

З урахуванням отриманих даних учням було запропоновано самостійно

розібрати невеличкий музичний твір і потім його заграти по нотах або на пам'ять. Для виконання цього завдання відводився тиждень роботи. На вибір пропонувалося чотири твори: «Елегія» М. Лисенка, «Дощик» В. Косенка, «Сонячні зайчики» Е. Бриліна; «Капризуля» В. Підвали. Результати виконання цього завдання показали, що значна частина учнів не вміють грамотно розібрати нотний текст. Так, у 104 (63,5%) учнів спостерігалися часті помилки у нотному тексті або ритмічні неточності, деякі учні не витримували пауз. Вся увага цих учнів зосереджувалася на читанні нот. Натомість 56 (34,1%) учнів більш відповідально поставилися до цієї роботи. Їх помилки у нотному тексті були поодинокими, а ритмічна сторона твору – більш організованою. Тільки 4 учня змогли заграти вивчений твір на пам'ять. Хоча темп виконання ще повністю не відповідав характеру твору, учні показали своє ставлення до нього, виявили його характерні особливості. Що стосується загальних недоліків у виконанні учнями запропонованих творів, то можна виділити такі: формальне використання засобів музичної виразності та скутість рухових дій. Загальні результати діагностування за діяльнісним компонентом представлені у таблиці 3. 5.

таблиця 3.5

Рівні сформованості музично-слухових уявлень за діяльнісним компонентом

критерії	низький рівень		середній рівень		високий рівень	
	абс	%	абс	%	абс	%
уміння працювати над музичними творами, набувати необхідних навичок	114	69,5	42	25,6	8	4,9
ступінь готовності розкрити свої виконавські здібності	104	63,5	56	34,1	4	2,4

середня зважена		66,5		29,8		3,7

Отже, з представленої таблиці видно, що у молодших школярів переважає низький рівень сформованості творчо-діяльнісного компонента музично-слухових уявлень. Це виражається у недостатньому оволодінні виконавськими вміннями і навичками, неспроможності творчо використовувати у грі свої почуття і переконання. Не зважаючи на те, що учні показали свою зацікавленість в музичному навчанні й бажання займатися музичним мистецтвом, отримані результати засвідчують низький рівень їх умінь працювати над музичними творами, а також розвивати свої музичні здібності.

Наступним у нашому дослідженні було діагностування креативно-виконавського компонента музично-слухових уявлень молодших школярів. У своєму дослідженні ми враховували, що музично-виконавська діяльність учнів має відповідати певним вимогам: викликати стійкі позитивні емоції під час власного виконання, мати творчий характер і формувати музичне мислення. У процесі такого навчання у нього розвиваються емоційні почуття та індивідуальні естетичні судження, що у подальшому допомагає надавати власні оцінки різноманітним музичним явищам. Увесь цей комплекс музичних якостей формується на основі усталених музично-слухових уявлень. Згідно цих думок розглянемо зміст роботи у даному напрямку.

Так, з метою виявлення значущості власної музичної діяльності учнів було проведено їх опитування, в якому пропонувалося відповісти на такі питання: «Чи відчуваєш ти задоволення у той час, коли виконуєш музичні твори?», «Чи намагаєшся в процесі виконання музичного твору передавати власні думки і почуття?», «Чи користуєшся у роботі над музичним твором порадами свого педагога або відеозаписами відомих музикантів?», «Чи намагаєшся використовувати у своєму виконанні власні засоби музичної

виразності?»).

У результаті аналізу опитування було встановлено, що всі учні молодших класів отримують задоволення від власного виконання творів різних композиторів. Але під час занять вони прислухаються до їх відтворення педагогом і намагаються під час свого виконання копіювати його гру. Разом з тим у виконанні п'єс цими учнями були виявлені такі недоліки: не відповідність інтонування засобам музичної виразності, тобто їх використання за вказівкою педагога, недостатній розвиток виконавської техніки, не вміння дотримуватися відповідної форми музичного твору.

Оцінювання результатів цього дослідження здійснювалося з урахуванням оригінальності художньої інтерпретації музичних творів. Основними недоліками виконання учнями вважалися такі: формальне використання засобів музичної виразності, не відповідність виконавських можливостей учня їх образному відтворенню, не вміння передати зміст твору у відповідній формі.

Цікаво, що 12% учнів заявили, що вони намагаються під час виконання передавати свої уявлення, які у них сформувалися в процесі опрацювання твору. При цьому вони зазначили, що такі уявлення у них можуть бути різними, залежно від настрою, або якогось нового враження.

Більш складним для молодших школярів було завдання, спрямоване на виявлення їх внутрішнього слуху. Наприклад, учню пропонувалося підібрати на слух мелодію відомої йому пісні. Якщо він виконував це завдання, йому пропонувалося зіграти її у іншій тональності. З цим завданням впоралися лише 4% учнів. Таким чином було з'ясовано, що практично всі респонденти не володіють навичками підбору на слух і транспонування навіть простих мелодій. Такі результати дослідження переконують у необхідності цілеспрямованої роботи педагогів над розвитком музично-слухових уявлень і творчого потенціалу учнів. В узагальненому вигляді результати сформованості творчо-діяльнісного компонента представлені у таблиці 3.6.

таблиця 3.6

Рівні сформованості музично-слухових уявлень за креативно-виконавським компонентом

критерії	Низький рівень		середній рівень		високий рівень	
	абс	%	абс	%	абс	%
міра самостійності у виборі музичних засобів для творчого виконання музичного твору,	94	57,3	38	23,2	32	19,5
уміння реалізувати власний художньо-творчий потенціал у виконавській діяльності.	96	58,5	45	27,4	23	14,1
середня зважена		57,9		25,3		16,8

Такі результати свідчать про те, що в спеціалізованих музичних закладах педагоги не приділяють достатньої уваги творчому розвитку учнів. Вони не навчаються використовувати свій музичний досвід, підбирати по слуху та імпровізувати. Відтак інтерес до музично-виконавській діяльності у них доволі швидко згасає.

Загальні показники сформованості усіх компонентів музично-слухових уявлень молодших школярів згідно визначених критеріїв та показників представимо у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Зведені результати рівнів сформованості музично-слухових уявлень молодших школярів за всіма визначеними компонентами

рівні компоненти	низький	середній	високий
мотиваційно-вольовий	50,0	33,8	16,2
емоційно-рефлексивний	50,0	30,5	19,5
діяльнісний	66,5	29,8	3,7
креативно-виконавський	57,9	25,3	16,8
середня зважена	56,2	29,8	14,0

Представлені у таблиці данні засвідчують, що тільки 14 % молодших школярів мають високий рівень музично-слухових уявлень. Це допомагає їм яскраво і образно виконувати музичні твори з використанням свого творчого потенціалу. 29,8% виявили середній і 56,2% - низький рівні музично-слухових уявлень. Отже, отримані результати переконливо доводять, що у більшості учнів майже не сформовані музично-слухові уявлення. Тільки 14,0% учнів виявили розвинені музичні здібності, вміння інтонаційно висловлювати свої уподобання і виражати свої думки під час виконання твору. Отримані данні представлено на рис.3.1

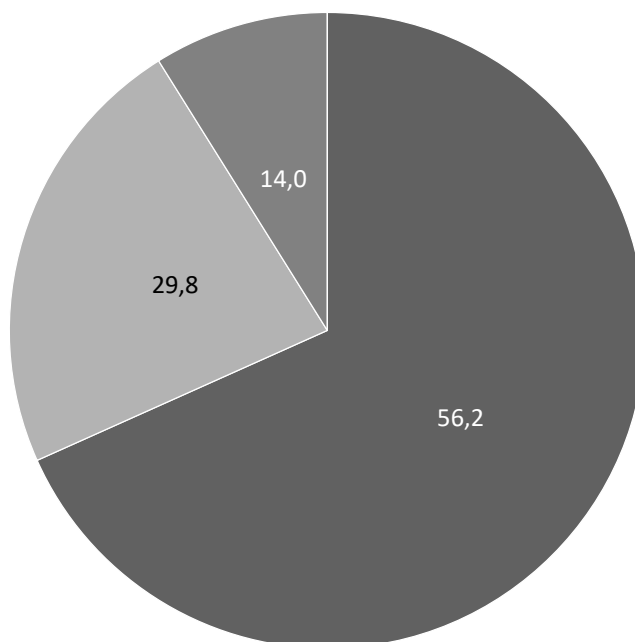


Рис. 3.1 Узагальнені результати діагностування рівнів сформованості музично-слухових уявлень молодших школярів

Таким чином, результати констатувального етапу дослідження показують не достатній рівень музично-слухових уявлень молодших школярів, тобто їх сформованість не відповідає сучасним потребам музичного навчання учнів у спеціалізованих музичних закладах. Деякий консервативний підхід на початковому етапі музичної освіти й, зокрема, формуванні музично-слухової сфери учнів у процесі фортепіанного навчання не допомагає багатьом з них розвинути свої музичні здібності, включити музичне мистецтво до своїх уподобань. Важливо й переконувати учнів у престижності музичних професій, їх перспектив займатися у майбутньому улюбленою діяльністю.

З метою вирішення цієї проблеми ми вважали за необхідне розробити і впровадити у навчальний процес власну методику формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання, яку представимо у наступному параграфі.

3.2. Перевірка ефективності методики, спрямованої на формування музично-слухових уявлень молодших школярів

За результатами констатувального експерименту було доведено, що в мистецьких закладах освіти не приділяється достатньої уваги розвитку музичного слуху молодших школярів як підґрунтя музично-слухових уявлень. Тобто їх формування відбувається майже стихійно, не сприяючи швидкому музично-естетичному вихованню учнів. Про це свідчить розбалансованість усіх визначених компонентів музично-слухових уявлень молодших школярів.

На наш погляд, таке становище утворилося тому, що в практиці роботи педагогів з учнями молодших класів переважають репродуктивні методи навчання. За цих умов учні, опановуючи гру на фортепіано, оволодівають комплексом інструментально-виконавських умінь і навичок формально. Під час опрацювання музичних творів вони не виявляють слухової активності й творчої самостійності. В результаті виконання учнями музичних творів відрізняється одноманітністю і неузгодженістю усіх засобів виразності. У своїй роботі учні не проявляють ініціативності, а уся їх діяльність залишається поза особистісними інтересами.

Разом з тим сучасні вимоги до музичного навчання у цих навчальних закладах потребують нових підходів та іноваційних методик, які б сприяли формуванню освічених музикантів-аматорів, а у індивідуальних випадках готували учнів до майбутньої професійної діяльності.

Така позиція дозволила запровадити на наступному етапі нашого дослідження нову методику, в основу якої була покладена організаційно-методична модель формування музично-слухових уявлень учнів молодших класів позашкільних музичних закладів. Враховуючи особливості музичного навчання у цих закладах, представлена методика спрямовувалася на розвиток усіх складових музичного слуху учня у процесі фортепіанного навчання і реалізувалася шляхом організації спеціальних педагогічних впливів.

На методологічному рівні вона втілює ідею, згідно якої формування музично-слухових уявлень молодших школярів виконує дві основні функції – сприймаючу (здатність сприймати і запам'ятовувати почуту музику) та

конструктивну (уміння вільно оперувати музичним матеріалом, комбінувати різне звучання, накопичене музичним слухом і музичним мисленням).

Підґрунтям для розробленої методики слугували визначені у теоретичному розділі дослідження принципи: реалізації особистісного потенціалу учня; акцентуації слухової уваги учня; емоційно-естетичного сприймання музичних творів; зв'язку музичного навчання з національною культурою, спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів; спонукання їх до самооцінювання та коригування власної гри відповідно до уявленого образу. За нашим переконанням, впровадження цих принципів у навчальний процес позашкільних мистецьких закладів може бути ефективним завдяки створенню відповідного середовища. Воно повинно мати музично-естетичну спрямованість і забезпечувати діалогову взаємодію педагогів зі учнями. Важливою умовою його існування стає також створення на заняттях творчої атмосфери.

Практична реалізація цих принципів для формування музично-слухових уявлень молодших школярів здійснювалася на основі наступних педагогічних умов: відбір найбільш емоційно-виразних музичних творів з урахуванням їх педагогічних завдань; впровадження у систему початкового навчання учнів творчих завдань, направлених на розвиток музично-слухових уявлень учнів; спрямованість музично-слухових уявлень молодших школярів у режим самостійного розвитку. Такий відбір педагогічних умов для нашого дослідження дозволив:

1/ цілеспрямовано і послідовно формувати усі складові музичного слуху молодших школярів, утворюючи системність музично-слухових уявлень;

2/ виявити учнів з яскраво вираженими музично-слуховими уявленнями для подальшого фахового навчання.

Завданнями формувального етапу експерименту було визначено: перевірка ефективності запропонованої методики в умовах фортепіанного навчання молодших школярів; виявлення й обґрунтування змін, що

відбуваються під час цілеспрямованого формування музично-слухових уявлень учнів у процесі виконавської діяльності; інтерпретація отриманих результатів та остаточні висновки.

Формувальний етап експерименту здійснювався на базі Корсунь-Шевченківської мистецької школи імені К Стеценка № 23/15 від 9 жовтня 2023 р., Ірпінської школи мистецтв ім. М. Вериківського Київської області, № 08-17/95 від 31.10 2023 р. та Васильківської дитячої школи мистецтв № 01-100/73 від 1.11 2023 р.

У дослідженні взяли участь учні молодших класів, які утворили експериментальну та контрольну групи. У кожній групі було по 34 учня. У експериментальній групі навчальний процес здійснювався на основі розробленої автором методики, а в контрольній – за традиційною системою.

Під час проведення формувального експерименту враховувалися такі важливі положення:

- процес фортепіанного навчання учнів мистецьких закладів освіти вимагає оптимального поєднання навчальних і творчих методів, спрямованих на формування трьох видів уявлень: конкретної звукової фактури (ладо-звукові, ритмічні, гармонічні), асоціативних (емоційно-образних) і «технічних» (моторних);

- ефективність формування музично-слухових уявлень молодших школярів забезпечується педагогічною спрямованістю різноманітних форм і методів роботи, розвитком у молодших школярів образно-емоційного сприйняття музичних творів та їх якісного опрацювання.

Ми також вважали за необхідне враховувати думку відомих музикантів-педагогів, які підкреслювали два важливих момента у навчанні молодших школярів. Так, Т. Воробкевич до першого момента відносить форму подачі і якість музичного матеріалу; другим важливим моментом педагогічного впливу вона вважає формування умінь запам'ятовування учнем навчального матеріалу, який значною мірою залежить від способу його подачі. До таких способів авторка відносить: 1) формально-логічний, за яким теми уроку й

відповідні задачі йдуть одна за одною; 2) інтегративний, в якому навчальні задачі корелюються і взаємодіють між собою. Це, в свою чергу, призводить до появи нових знань та умінь [14].

Упродовж всієї експериментальної роботи ми використовували традиційні й нові методи та прийоми, зокрема такі:

1. пояснювально-ілюстративні (виконання педагогом або у записі всього твору для його повноцінного сприймання);
2. методи асоціацій і аналогій, які збуджують фантазію учнів і формують його образне мислення;
3. наочні, спрямовані на повноцінне усвідомлення нотного тексту;
4. метод тембрового забарвлення (сприймання різних тембрів, темброво-слуховий контроль)
5. метод ескізного знайомства з творами різних жанрів.
6. метод творчих завдань;

Розробляючи методику дослідження, для отримання об'єктивних результатів ми сформували експериментальну і контрольну групи за приблизно однаковими музичними даними. Для оцінювання динаміки змін сформованості усіх компонентів музично-слухових уявлень за основу взяли дані кожного досліджуваного компонента, виявлені на початку експериментальної роботи у обох групах. Ці дані представлені у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Результати дослідження у контрольній та експериментальній групах на початку формувального експерименту

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %
мотиваційно-вольовий	50,0	51, 5	33,8	33, 5	16,2	15,8
емоційно-рефлексивний	50,0	50, 4	30,5	30, 4	19,5	19,4
діяльнісний	66,5	64, 4	29,8	28, 4	3,7	5,4
креативно-виконавський	57,9	55, 8	25,3	27, 2	16,8	16,0

Середня зважена	5	5	29,8	30,1	1	14,4
	6,2	5,5			4,0	

На основі представлених у таблиці результатів було зроблено висновок, що на початковому етапі експериментальної роботи виявлені майже однакові показники кожного компонента музично-слухових уявлень молодших школярів. При цьому основна частина учнів знаходиться на низькому і середньому рівнях їх сформованості (ЕГ- 56,2% і 29,8%; КГ – 55,5 і 30,1%).

З урахуванням визначених на констатувальному етапі дослідження недоліків щодо був проведений перший (емоційно-розвивальний) етап дослідно-експериментальної роботи. Його мета полягала у спрямованості музичного слуху учнів на ладо-тональне і емоційне сприймання музичних інтонацій, а також їх ритмічне упорядкування. Основними завданнями на цьому етапі були:

- розвиток у молодших школярів звуко-висотного і мелодійного слуху;
- формування активного ставлення до власної музично-виконавської діяльності.

Ми вважали, що ці завдання найкраще реалізуватимуться, якщо будуть спиратися на принципи акцентуації слухової уваги учня і зв'язку музичного навчання з національною культурою, а також виконуватися за таких педагогічних умов: відбір емоційно-виразних музичних творів з урахуванням їх педагогічного спрямування; впровадження у систему початкового навчання учнів творчих завдань, направлених на розвиток музично-слухових уявлень учнів.

Ми вважали, що на цьому етапі навчання особливого значення набуває розвиток музичних уявлень, тому приділяли їм особливу увагу. Для цього ми широко застосовували гру педагога. При цьому використовувалися пісні різної складності, але з яскраво вираженим емоційним характером. Під час такого прослуховування в учнів, по-перше, вироблялося уміння

прослуховувати твір до кінця, а по-друге, у них формувалися естетичні уявлення. Учні вчилися висловлювати своє ставлення до твору і висловлювати свої враження.

Розкриємо поступовість занять на цьому етапі дослідження. З перших уроків ми намагалися прилучити учнів до музичної діяльності, яка засновується на активізації їх слухової уваги. Ще у донотний період, який продовжувався залежно від індивідуальних особливостей учнів, ми намагалися ознайомити школярів з різними музичними творами, щоб вони вчилися уважно слухати і запам'ятовувати. Необхідно було так зацікавити учня музичним твором, щоб йому захотілося самому його заграти, а головне – запам'ятати. З цією метою ми пропонували учням два варіанти завдань, які спрямовувалися на розвиток інтонаційної сфери музичних творів, розширювали їх уявлення щодо музичних образів, розвивали емоційність та оцінні судження. Нижче представимо завдання, які розроблялися на основі методів музично-слухових уявлень та емоційного сприймання і були запропоновані учням.

Завдання 1. «Проспівай мелодію». З метою розвитку звуко-висотного і мелодійного слуху учням пропонувалося заспівати основну мелодію будь-якого музичного твору із власного репертуару. При цьому можна було звіритися з її відповідним звучанням на інструменті. Для даного завдання обиралися такі твори: «Веселі гуси», «Місяць на небі», «Ой, із-за гори кам'яної», «Горобчик» Ю. Щуровського. Вибір цих творів зумовлювався тим, що їх інтонації знайомі учням з дитинства, тому відтворення їх мелодій не виявилось дуже складним. Якщо голос учня не корегував з мелодією, йому пропонувалося відтворити її на фортепіано.

Більш складним для виявлення звуко-висотних відношень виявився твір В. Косенка «Мелодія». Ця невеличка п'єса написана у ля мінорі, а її середня частина у фа мажорі, що відразу дозволяє учню відчутти зміну мінору на мажор. Крім того, своєрідність її мелодії полягає у тому, що вже з початку твору композитор використав широкий діапазон її звучання. Відповідно

виконавцю потрібно почути цей стрибок і більш виразно заграти верхні ноти. Над цим твором працювала учениця Катя М. Попереднє проспівування мелодії допомогло їй не тільки відчути відстань між звуками, а й виразно проінтонувати мелодійну лінію твору. Після декількох таких спроб учениця почала більш уважно ставитися до розвитку мелодії, відчувати її кульмінаційну вершину. Своє ставлення до мелодії вона потім переводила у власне виконання. Безумовно, у неї не все виходило якісно, але вона почала розуміти важливість передавати звуками характер музичного образу.

Завдання 2. «Охарактеризуй музичний твір». Для розвитку музичного сприймання і здатності охоплювати твір в цілому, учням пропонувалося прослухати декілька творів. Твори обиралися різних жанрів, наприклад, Й. Бах «Арія», М. Лисенко «Мрія», Л. Шукраїло "Клоуни". Під час сприймання музики учню необхідно було визначити характер твору, придумати власні музичні образи, які відповідають характеру звучання, з'ясувати відповідність засобів виразності наданим образам, визначити власні почуття і асоціації від цього твору.

Наступне, третє завдання, навпаки, передбачало порівняльний аналіз творів одного жанру, створених різними композиторами. Воно спрямовувалося на виділення спільних ознак у творах з однаковою назвою чи схожим образно-емоційним змістом. Наведемо приклади такого підбору музичних творів:

- а) Л. Ревуцький. «Пісня», В. Косенко «Українська народна пісня»;
- б) Р. Глієр «Мрії», М. Лисенко «Мрія», Р. Шуман «Мрії»;
- в) М. Лисенко «Елегія», М. Дремлюга "Елегія";
 - в) М. Сільванський «Літній вечір», І. Шамо «Літній вечір»;
 - г) С. Прокоф'єв «Вечір», М. Степаненко «Вечірня мелодія», Ж. Колодуб «Сутінки».

Учням необхідно було виявити особливості гармонічного викладу у кожному творі, усвідомити і пояснити, якими засобами композитор досягає відповідного настрою.

Четверте завдання набувало більш творчого характеру і було спрямовано на розвиток фантазії молодших школярів. Цю роботу ми проводили з невеличкою групою учнів. Їм дали прослухати чотири незнайомих твору і запропонували надати назву кожному з них. Твори підбиралися одного жанру, але різними за характером. Для експериментальної роботи використовувалися такі твори: Р. Шуман «Дід Мороз» і «Мрії», Е. Гріг «Ранок», І. Шамо «Румунська», М. Скорик «Мелодія». На це завдання були отримані відповіді, які показали, що учні визначають характер музичного твору переважно за двома ознаками: веселий - сумний. Разом з тим, 18 учнів (56,2%) досить точно охарактеризували кожний твір і надали свій варіант назви, близький до авторського.

П'яте завдання доповнювало попереднє і спрямовувалося на розвиток тембрального слуху учнів. З цією метою учням пропонувалося прослухати наступні твори: В. Барвінський «Сонечко», Е. Гріг «Метелик», Р. Шуман, «Сміливий вершник», М. Степаненко «Вечірня мелодія». Для відчуття тембральної різноманітності цих творів учням пропонувалося намалювати кожний прослуханий твір, використовуючи різні олівці. Зміною кольорів учні відображували своєрідність музичних образів, їх індивідуальні особливості.

Інші варіанти завдань передбачали роботу з музичним матеріалом у різних формах. Оскільки під час констатувального експерименту було виявлено, що учні дуже повільно орієнтуються у нотному тексті, фіксують свою увагу на окремих нотах або невеличких мелодичних зворотах, їм були запропоновані завдання, спрямовані на цілісне сприйняття графічного зображення твору. Таке відтворення відбувається завдяки усвідомленню основних принципів викладення музичного матеріалу (мелодія з акомпанементом або поліфонія); виражальних засобів музичної мови (інтонація, метро-ритму динаміка, тембр). Більш складним завданням стало виявлення музичної форми, її залежність від характеру і драматургії твору. У роботі в цьому напрямку ми намагалися розвинути у школярів слухо-зорові

координації, аби вони перетворювалися у навички і ставали засобом осмислення музичного твору.

Намагаючись розвинути темброво-слухові уявлення, ми не обмежувалися показом тільки автентичних фортепіанних творів. Наприклад, цікавими для учнів виявилось, як композитори використовують і обробляють у своїх творах українські народні пісні, або як знайома мелодія твору Л. Бетховена «До Елізи» звучить у джазовій обробці тощо.

Другий варіант завдань передбачав використання ансамблевої форми роботи в класі фортепіано. Загальновідомо, що учні дуже люблять грати в ансамблях, тому ми з перших уроків використовували цю форму роботи. До репертуару включалися такі п'єси: «На ялинці», «Горобчик», «Замріяний Грицько», «Веселі іжачата», «Ой ходила дівчина бережком», які ми знайшли у збірнику Е. Бриліна «Юному віртуозу».

Незважаючи на те, що партія учня складається з виконання декількох звуків, він привчається слухати свого партнера, відчувати спільний темп, динаміку, агогіку. Такі твори ми знайшли у збірнику А. Комлікової «Казкове фортепіано», який складається з 12 п'єс. При цьому кожна п'єса відповідає певній клавіші: 1) До - «Казковий замок спить», 2) До дієз - «Місто прокидається», 3) Ре - «Привід», 4) Мі бемоль - «Чарівниця», 5) Мі - «Топ-топ і Стриб-стриб», 6) Фа - «Мелодія», 7) Фа дієз - «Мандри», 8) Соль - «Сурми грають», 9) Ля бемоль - «Старовинний замок», 10) Ля - «Троїсті музики», 11) Сі бемоль «Вередухи», 12) Сі - «Хеппі енд». Знайомство з цими творами допомогло учням швидко сприйняти ладо - тональні відношення й відчути звукові тяжіння. Вони стали більш вільно орієнтуватися на клавіатурі.

Також цікавою для ознайомлення учнів з різними творами стала збірка Е. Бриліна «Юному віртуозу». Вони із задоволення грали такі п'єси як «Горобчик», «Ой ходила дівчина бережком», «Замріяний Грицько», «Веселі іжачата», «На ялинці» і виконували їх на різних концертах.

Наші спостереження за учнями довели, що повільне читання нотного тексту пов'язане з фіксацією уваги учня на окремих нотах або мелодичних

темах. Тобто в учня спостерігається установка на елементарне, по окремим тактам сприйняття нотного тексту. Враховуючи такий недолік, ми спрямовували наші завдання на цілісне сприймання графічного зображення твору через виражальні елементи музичної мови, а саме: інтонацію, метро-ритм, динаміку, тембр. Також в цьому плані розглядалась форма музичного твору форми, її підпорядкування загальній музичній драматургії. У процесі їх осмислення читання нотного тексту набувало певного змісту, а утворені на його основі музично-слухові уявлення поєднувалися із руховою координацією і набували форму навички.

Ми вважали, що вже з перших занять розвиток музично-слухових уявлень є надзвичайно важливим для музичного виховання учнів, тому вже на початку занять приділяли їм особливу увагу.

У результаті зазначимо, що ансамблева форма роботи сприяла більш швидкому читанню нотного тексту і опануванню виражальних елементів музичної мови (інтонації, метро-ритму, динаміки, тембру). В процесі їх відтворення учні більш впевнено себе почували, намагалися знайти однакове звучання зі своїм партнером. У першому півріччі ансамблева форма роботи проводилась разом з педагогом, а в подальшому ми почали створювати фортепіанні ансамблі тільки з учнів. Поступово читання нотного тексту та утворення на його основі музично-слухової та рухової координації набувало форми навички, що дозволяло більше уваги приділяти сприйманню музичних творів.

Намагаючись розвивати музично-слухові уявлення, ми також використовували, крім показу педагога, різні відеозаписи. Наприклад, учні з величезним захопленням прослухали твори із сюїти Г. Саська «Граю джаз»: «Блюз», «Джаз-вальс» і «Регтайм». Вони прослухали усі твори до кінця, висловлювали свої враження і майже всі захотіли грати ці твори.

Поступово ми включали до ознайомлення не тільки фортепіанні твори. Для учнів виявилось цікавим прослухати відомі твори у виконанні на інших музичних інструментах, наприклад, на баяні, скрипці, трубі. При цьому учні

висловлювали свої враження, дискутували з приводу різного звучання цих інструментів.

Для учнів, у яких було слабо виражене метро-ритмічне відчуття, ми спеціально відбирали твори, в основі яких був закладений метро-ритм. Наприклад, «Гноми марширують», «Хрестики-нулики» В. Птушкіна, «Клоуни» Л. Шукайло, «Товстий клоун» І. Якушенка.

З початку навчання ми також приділяли значну увагу розвитку тембро-динамічного слуху учнів, оскільки він має надзвичайно важливе значення для інтерпретації музичних творів. Ми враховували, що на першій стадії роботи над музичним твором у молодших школярів часто відбувається затьмарення звукових уявлень. Тобто деякі звуки, а іноді навіть окремі голоси випадають з ланцюга звучань. Відтак відбувається мов би часткове завмирання гри; вона починає набувати механічного характеру.

Для подолання таких недоліків школярам пропонувалося завдання *«Порівняй звучання»*, суть якого полягала в наступному: звучала мелодія, яка виконувалася різною динамікою. Їм потрібно було визначити, яке саме звучання відповідає характеру мелодії. Відбір такого музичного матеріалу здійснювався за принципом подібності або контрасту. Натомість пошуки різних барв у процесі виконання музичних творів здійснювався згідно таких завдань: спочатку учню пропонувалося прослухати гру педагога, а потім заграти твір самому; відтворити мелодію з різними інтонаціями; заграти мелодію правою рукою, намагаючись акомпанувати якомога тихше.

Цікаво, що під час занять учні, які раніше формально розбирали нотний текст і не опікувалися своїм звуковидобуванням, старалися зробити свою гру більш осмисленою. Це проявлялося у більш виразному інтонуванні, намаганні динамічно відокремити частини твору, що ставало передумовою для переходу на наступний етап експериментальної роботи. Підсумки роботи на першому етапі формувального експерименту представлено у таблиці 3. 9.

Таблица 3. 9

Результати роботи після першого етапу формувального експерименту

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	ЕГ%	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %
мотиваційно-вольовий	48,2	50,6	34,4	33,4	16,4	16,0
емоційно-рефлексивний	45,3	48,1	35,2	32,4	22,5	19,5
діяльнісний	60,2	61,0	26,6	32,4	13,2	6,6
креативно-виконавський	51,2	52,5	30,2	30,5	18,2	17,0
середня зважена	51,2	53,1	31,3	32,2	17,5	14,7

Згідно отриманих даних, представлених у таблиці, можна зробити висновок, що за результатами першого етапу дослідження показники середнього і високого рівня в експериментальній групі збільшилися на декілька позицій. Разом з тим низький рівень за кожним компонентом зменшився. У контрольній групі показники усіх компонентів виявлені не так яскраво. Це дозволяє відзначити позитивну динаміку експериментального дослідження. Більш наочно ці результати представлені у графічному вигляді на рис. 3.2.

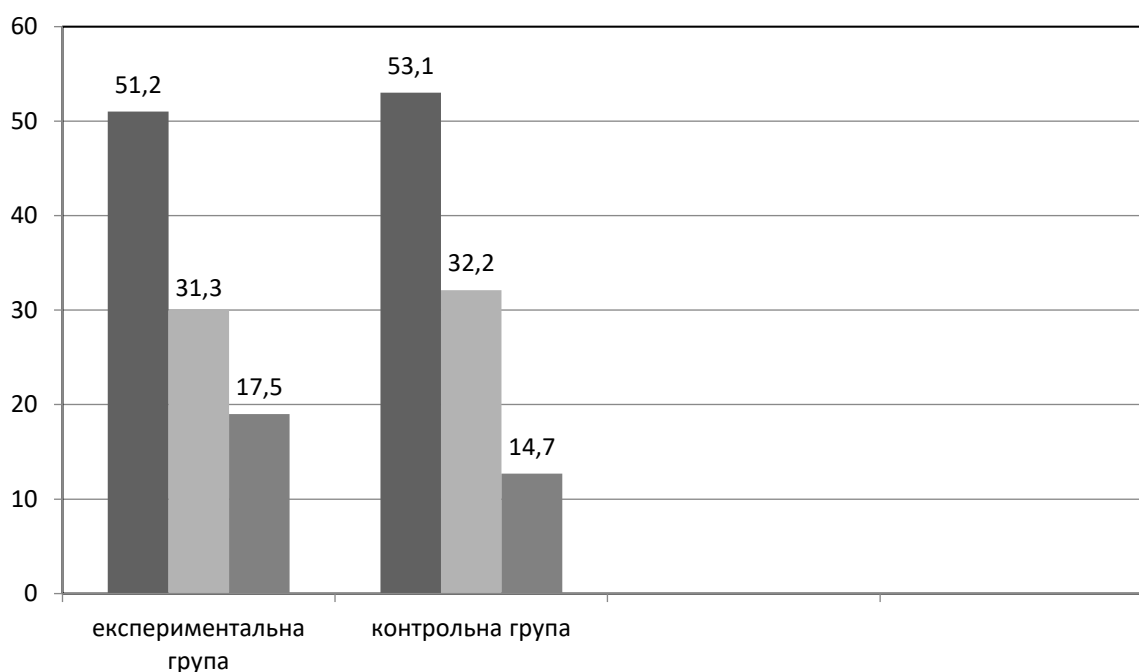


Рис. 3.2 Результати діагностики музично-слухових уявлень молодших школярів після першого етапу формувального експерименту

На другому, (музично-накопичувальному) етапі формувального експерименту, згідно авторської методики здійснювалося більш детальне опрацювання кожного компоненту музично-слухових уявлень. Його мета полягала в тому, щоб учні навчилися узагальнювати свої музично-слухові уявлення і використовувати їх у власній виконавській діяльності. Організація занять на цьому етапі відбувалась з урахуванням наступних педагогічних умов: відбір найбільш емоційно-виразних музичних творів з урахуванням їх педагогічних завдань та впровадження у систему початкового навчання учнів творчих завдань, направлених на розвиток музично-слухових уявлень учнів;

Заняття, спрямовані на розвиток музично-слухових уявлень, проводилися у такій послідовності:

1. відбір музичного репертуару для удосконалення окремих складових музичного слуху учнів та їх індивідуальних особливостей
2. впровадження у систему початкового навчання учнів творчих завдань, спрямованих на розвиток музично-слухових уявлень учнів;
3. допомога учням у відтворенні засобів виразності у власних уявленнях і подальшому виконанні музичних творів.

Зауважимо, що на цьому етапі ми широко використовували метод музичних колекцій, запропонований О. Щолоковою для музично-естетичного виховання молодших школярів. Суть цього методу полягає в тому, щоб збагатити музичний тезаурус учнів творами, які характеризують різні образи (наприклад, образи дітей, птахів, тварин або природи, відтворюють жанрові сценки).

У нашому дослідженні музичний репертуар для слухання підбирався з урахуванням доступності сприймання учнями образного змісту творів і поступовим ускладненням засобів музичної виразності. Так, учням пропонувалися різні твори на одну тематику, в яких потрібно було знайти

спільні риси, виявити найбільш характерні засоби виразності. Наприклад, образи птахів були представлені п'єсами «Дятел» В. Подвали, «Накормлю горобчика» М. Сильванського, «Синички за вікном» і «Метелики над квітами» Г. Саська; образи природи – творами «Дощик» В. Косенка, «Кольоровий дощик» К. Тушинка, «Веснянка» Ревуцького, «Крапельки», «Сходить місяць», «Сонячні зайчики» Е. Бриліна. Несподіваними для учнів було знайомство з творами, у яких відображені музичні портрети. Їм було запропоновано послухати такі твори: М. Кармінський «Веселий трубач», В. Птушкін «Гноми марширують», І. Беркович «Розповідь вчительки», М. Скорик «Лірник», «Дражнилка» М. Степаненка.

Забігаючи наперед, ми пропонували учням також прослухати дві прелюдії К. Дебюссі: «Дівчина з волоссям кольору льону» і «Генерал Лявік-ексцентрик». Аналізуючи у цих творах засоби виразності, учні намагалися визначити їх інтонаційні особливості, зокрема мелодичні, гармонічні й метроритмічні. Їх увага також приверталася до характерних особливостей динаміки і тембрового забарвлення. При цьому ми використовували методи порівняння і співставлення, що дозволило активізувати фантазію й уявлення учнів, збагатити їх емоційну сферу.

Ми вважали, що ознайомлення учнів з таким різноманіттям музичних образів сприятиме збагаченню їх музично-слухових уявлень, навчить відрізняти найбільш виразні засоби для характеристики образів. В результаті кожний учень на протязі навчального року зміг підібрати цікаву колекцію музичних творів, у яких представлені образи природи, птахів, тварин, емоційних станів людини тощо.

У процесі занять ми також використовували нові навчальні завдання, які набували проблемного характеру. Так, учням пропонувалося виконати вивчений музичний твір з різними варіантами (наприклад, змінити темп, динаміку, агогіку, у більш складних варіантах – поміняти мажорний лад на мінорний і навпаки). Застосовуючи ці завдання, ми враховували думку науковців стосовно того, що детальне ознайомлення з особливістю і формою

музичного твору суттєво прискорює освоєння дії та формування відповідних умінь і навичок. Тому під час навчання важливо пояснювати зміст завдання і добирати найбільш ефективні способи його розв'язання, добирати зразки, які учень може наслідувати.

Як приклад, зупинимось на невеличкій п'єсі Л. Ревуцького «Веснянка», яку можна використовувати вже після перших місяців навчання. Її вибір пояснюється тим, що в цьому маленькому творі (всього 27 тактів) представлена нескладна мелодія зі змінним ритмічним малюнком, різними штрихами, а також яскравою і контрастною динамікою. Характерний для українських пісень наспів підводить до яскравої, насиченої новими барвами кульмінації, а за нею відразу мелодія затухає і звучить неначе удаліні. Така побудова музичного матеріалу легко сприймається дітьми і розвиває їх ладо-тональне відчуття. З іншого боку постійна зміна метро-ритму дозволяє зосередити увагу учня на характерних особливостях національного мелосу і чітко реагувати на його зміни.

Наведемо приклад роботи у цьому напрямку з ученицею Марією Г. На першому занятті вона після програвання педагогом твору намагалася визначити його характер. Дівчина зазначила, що ця музика весела, під неї навіть можна танцювати. У процесі роботи над твором педагог звернув її увагу на постійну зміну метру, яку потрібно кожного разу почути, оскільки вона вимагає зміни характеру звучання. Така особливість застосування метро-ритму надає п'єсі примхливого звучання. Особливу увагу також необхідно було приділити кульмінації, адже на невеличкому відрізку мелодії потрібно від *piano* дійти до *fortissimo*, а потім знову зменшити звучання до *piano*.

Спочатку учениці досить важко було уловити зміни метро-ритму, тому ми застосовували спеціальні вправи для його розвитку. Поступово вона почала їх розрізняти, а характер виконання п'єси набув більш природного звучання. Учениця намагалася знайти адекватне звучання інструменту, яке б відповідало її попереднім уявленням.

Для прикладу наведемо ще декілька завдань іншого спрямування.

Завдання 1. У нотному тексті п'єси з власного репертуару визначити мелодійну лінію, гармонію, ритмічний малюнок, динаміку, знайти кульмінацію твору. Таке осмислення твору допомогло учениці знайти відповідне звучання і виявити характер його музичного образу.

Завдання 2. Для формування музично-слухових уявлень учням пропонувалося:

- записати твір у власному виконанні, а потім знайти в ньому недоліки (не вірні ноти, не точний ритм, одноманітна динаміка тощо);
- виділити у творі цікаві співзвуччя та охарактеризувати їх у контексті емоційного сприйняття твору.

Ми вважали за необхідне звертати увагу учнів під час вивчення музичного твору на необхідність сприймати кожний акорд або їх сполучення не тільки як додаткову гармонійну підтримку. Прислухаючись до акордових послідовностей, вони вчилися емоційно реагувати на їх ладо-гармонійні особливості та виявляти колористичні функції. Наприклад, учениця Вероніка К. вивчала твір Ю. Рожавської «Либідь». Збираючи усі звукові послідовності, які імітують звучання арфи, у цілісні акорди, вона показала їх залежність від характеру інтонування на фортепіано. Це дозволило їй втілити образ «прекрасного», «гордого» лебедя й знайти характерні виконавські прийоми.

Завдання 3. Пропонувавши це завдання ми враховували, що для усвідомлення характерних особливостей музичного твору важливо усвідомлювати точність використаних композитором засобів музичної виразності. Наприклад, для зображення дощичку композитори використовують штрих гострого стаккато, для імітації окремого музичного інструмента – характерні темброві забарвлення тощо. Отже, для усвідомлення багатоплановості фортепіанної фактури та різноманітності тембрового багатства цього музичного інструменту учням пропонувалися різні варіанти звучання, а також зміни у темпах і динаміці. Працюючи з учнями у цьому напрямку ми, підтримуючи позицію К. Мартінсена, намагалися привчати

учнів до самостійних пошуків і знахідок, що сприяло самостійному осмисленню музичних творів.

Ще одним різновидом експериментальної роботи на цьому етапі було подальше залучення учнів до ансамблевої гри. При цьому ми не намагалися усі твори довести до кінцевого результату виконання. У даному випадку головним завданням було формування навичок швидкого читання нотного тексту. У грі учня допускалася його певна неточність, але основна увага приділялася виконанню п'єси у належному темпі та відповідному ритмі. Ми помітили, що така діяльність дозволяє занурити учня у світ музики і надає йому впевненості у власних силах.

У цьому виді діяльності можна широко використовувати аранжування творів різних жанрів і стилів, наприклад, уривками з симфонічних, оперних творів, що допомагає розширити музичний тезаурус учня і збагатити його музичну культуру. Враховуючи ці можливості, ми не тільки організовували дует з педагогом, а й об'єднували учнів експериментальної групи в дуети. При цьому під час опрацювання декількох творів ми міняли парії учнів, щоб вони навчалися прилаштуватися і прислухатися один до одного, відпрацьовувати спільні засоби виразності.

Оцінюючи результати роботи з учнями експериментальної групи, необхідно відзначити, що формування музично-слухових уявлень під час безпосереднього опрацювання музичних творів підсилює інтерес молодших школярів до музичного навчання. Учні, які на початку експерименту формально відносились до занять музикою і проявляли інтерес тільки до сучасних шлягерів, почали виявляти зацікавленість під час сприймання творів різних стилів і напрямків. Вони із задоволенням грали в ансамблях і стали глибше переживали музику. Отримані дані показали, що відбулося значне підвищення рівня музично-слухових уявлень учнів у експериментальній групі. Результати цього етапу роботи представимо у таблиці 3.10

Таблиця 3.10

Результати роботи після 2 етапу формувального експерименту

Компоненти	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ%	КГ %
мотиваційно-вольовий	36,2	48,4	40,2	32,5	23,6	19,1
емоційно-рефлексивний	37,8	47,2	38,4	35,0	23,8	17,8
діяльнісний	39,2	57,0	32,2	40,2	25,7	10,8
креативно-виконавський	34,8	47,4	34,6	38,6	24,4	12,0
Середня зважена	37,0	50,0	38,6	33,5	24,4	14,9

Відтак отримані дані засвідчують, що молодші школярі стали проявляти більше інтересу до музичних занять, вони почали відрізняти музичні образи і отримувати від нього естетичне задоволення. Зацікавленість у осмисленні музичних творів поступово переходила у потребу слухати музику і бажання вивчати найбільш улюблені твори. Учні почали більш змістовно висловлювати свої враження, навчилися аналізувати своє виконання. Узагальнені результати обох груп після другого етапу експерименту представлені на рис. 3.3

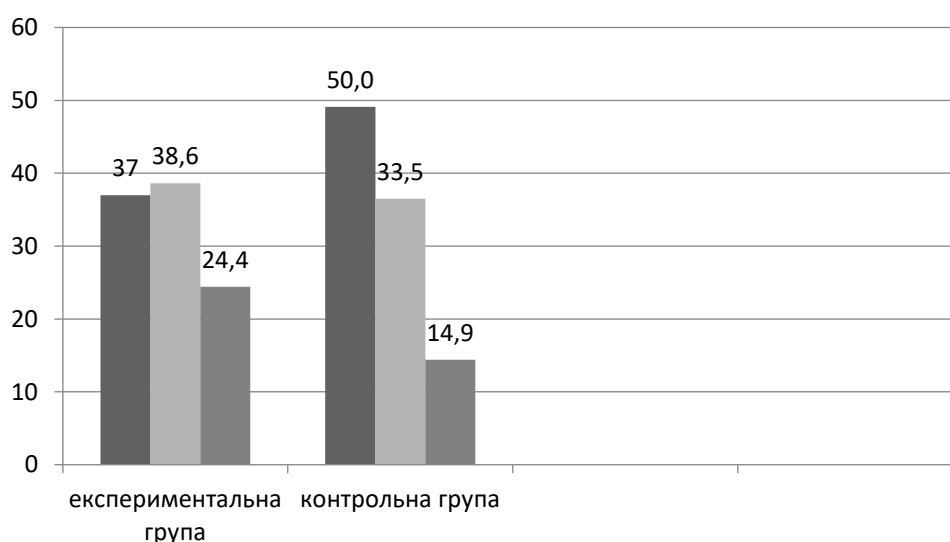


Рис. 3.3 Результати діагностики музично-слухових уявлень молодших школярів після другого етапу формувального експерименту

На третьому, виконавсько-творчому етапі дослідно-експериментальної роботи відбувалася корекція музично-слухових уявлень молодших школярів та їх спрямованість у режим самостійного розвитку. При цьому необхідно було вирішити такі завдання:

- забезпечити цілісність музично-слухових уявлень учнів;
- продовжувати розвивати вміння керувати своїми музично-слуховими уявленнями у виконавському процесі;
- заохочувати учнів до творчої ініціативи під час роботи над музичним твором.

Аби підвищити ефективність запропонованих творчих завдань застосовувалися усі визначені педагогічні умови:

1. відбір найбільш емоційно-виразних музичних творів з урахуванням їх педагогічних завдань;

2. впровадження у систему початкового навчання учнів творчих завдань, направлених на розвиток музично-слухових уявлень учнів;

Отже, процес фортепіанного навчання на цьому етапі передбачав впровадження різноманітних творчих завдань, що забезпечують глибину та цілісність музично-слухових уявлень учнів. Їх реалізація засновувалася на визначених у теоретичному розділі принципах реалізації особистісного потенціалу учня; акцентуації слухової уваги; естетичного сприймання музичних творів; зв'язку музичного навчання з національною культурою, спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів; спонукання до самооцінювання та коригування учнем власної гри відповідно до уявленого образу. У різних варіантах ці принципи знайшли своє втілення у творчих завданнях, які застосовувалися на уроках і під час домашніх завдань.

Реалізація цих завдань засновувалася на загальних педагогічних принципах (діяльності, варіативності, наслідування, взаємодії) та спеціальних, які широко використовуються у процесі фортепіанного навчання (спрямованості на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів;

творчого осмислення музичних творів; звукових корекцій, в основі яких знаходиться зв'язок ігрових рухів з музичною інтонацією).

Наприклад, учням першого класу ми пропонували такі завдання:

Завдання 1. *«Придумай назву твору»*. Школярам пропонувалося прослухати декілька музичних творів, які мають назви. Але учням вони були невідомі. Після прослуховування творів їм потрібно було їх охарактеризувати і дати свою назву твору. Використовувались твори: О. Білаш "Карабас-Барабас", Ю. Щуровський "Похід роботів", Р. Шуман "Вершник", Л. Шукайло "Слон танцює" тощо.

Завдання 2. *«Порівняй музичні образи»*. Для виконання цього доволі складного завдання учням потрібно було виявити відмінності у творах, які мають схожі назви, а також виокремити спільні ознаки. Підбір музичних творів здійснювався за принципом подібності. Наведемо приклади такої колекції творів:

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

Якість виконання усіх запропонованих завдань оцінювали експерти, які були обрані з педагогів даного навчального закладу.

На цьому етапі продовжувалася робота над удосконаленням музично-слухових уявлень учнів. Так, підчас вивчення п'єси Е. Гріга «Ранок» увага приверталась до колористичних особливостей твору, виразності мелодичної лінії та м'якого акомпанементу, подібного звучанню арфи. Широкий діапазон інтонацій твору дозволяє широко використовувати колористичні можливості інструменту. Завдяки прискіпливому ставленню до звучання учениця змогла виразно і натхненно заграти цей твір у концертному варіанті.

Подібна робота відбувалася й під час вивчення з ученицею «Елегії» М. Лисенка. Увага учениці зверталася на тембральні особливості основної мелодії, важливості враховувати для поліфонічного звучання підголоскові звуки, що сприяло глибокому і наспівному звучанню. На прикладі цих двох п'єс ми прагнули показати учням різні варіанти творчого використання звукової палітри фортепіано, вчили розкривати під час гри своє розуміння їх образів у власному відтворенні, а також важливості донести до слухача красу кожного з цих чудових творів.

На попередніх етапах дослідження ми помітили, що багато учнів, навіть з добре розвинутими технічними навичками, не вміють себе слухати і не розуміють важливості такого уміння для свого виконання. Намагаючись подолати цю проблему, ми ставили перед учнями конкретні завдання, спрямовані на концентрацію їх слухової уваги. З цією метою ми приділяли особливу увагу програванню музичного твору у повільному темпі. При цьому зверталася увага на всі інтонаційні відхилення та динамічні й агогічні вказівки. Докладне знайомство з музичним матеріалом допомагало зрозуміти і з'ясувати між собою усі деталі твору, зміцнювало умовно-рефлекторні зв'язки сприяючи виробленню автоматизму у клавіатурних діях.

Також підкреслимо, що на цьому етапі ми особливого значення надавали опрацюванню деталей музичного твору. Вслухаючись в окремі інтонації і акордові сполучення, учні намагалися досягти виразного звучання і тембрального різноманіття, яке вони потім втілювали під час цілісного виконання. Відтак, постійна музично-слухова активність створювала умови для якісного відтворення твору.

Більш складним для учнів було ознайомлення із творами сучасних композиторів та їх особливими гармоніями і засобами музичної виразності. Досвід викладання гри на фортепіано показав, що роботу над творами сучасних композиторів можна починати з першого року навчання. Зокрема на першому етапі навчання ми включали до репертуару пьєси для дітей М. Шука та Е. Бриліна. Для учнів третіх-четвертих класів - твори для дітей та окремі

п'єси з циклу «Образи» М. Степаненка, «Танці ляльок» Д. Шостаковича, «Снігова королева» Ж. Колодуб, При цьому учням потрібно було самостійно виявити образні особливості твору, продумати його інтерпретацію та знайти на інструменті відповідні прийоми музичного туше.

Враховуючий набутий на протязі двох етапів експерименту досвід в галузі музично-слухових уявлень, учням було запропоновано взяти участь у конкурсі на краще виконання однієї п'єси з їх репертуару. Під час проведення цього заходу було помічено, що більшість учнів виявили зацікавленість в його участі. Вони із задоволенням працювали над удосконаленням своєї інтерпретації, витрачали додатковий час на репетиції, що врешті проявилось у доволі вдалому виконанні цих творів конкурсному прослуховуванні.

Спостерігаючи за учнями на цьому етапі навчання, ми змогли зробити висновок, що завдяки розробленій методиці у молодших школярів збагачувалась емоційно-почуттєва сфера, удосконалювалися їх музично-слухові уявлення. В сукупності це сприяло покращенню їх виконавських умінь і координації рухових навичок. Учні поступово навчалися реалізовувати власні слухові уявлення у виконавській діяльності, а головне – самостійно знаходити необхідні темброві забарвлення і оцінювати результати власної виконавської діяльності.

Разом з тим використання різноманітних форм і методів навчання сприяло більш яскравому виявленню музично-слухових уявлень, які проявлялися як у сприйманні музичних творів, так і у власній виконавській діяльності, зокрема у створенні відповідним музичним образам характерам звуковидобування.

Спостереження показали, що більшість учнів експериментальної групи також намагалися творчо підходити до вирішення виконавських завдань. Вони прагнули грати твори свого репертуару яскраво та емоційно, швидше вивчали твір на пам'ять, намагалися виконавську техніку зробити більш виразною. Під час концертних виступів учнів викладачами було помічено намагання

привести у відповідність піаністичні рухи з характером музичного твору, що свідчило про розвинутий музично-слуховий самоконтроль.

Підсумок проведеної роботи на третьому етапі також підводився шляхом розбору конкурсних виступів та виконаних учнями завдань, де кожен експерт згідно розроблених критеріїв мав висловити свої враження, зауваження і побажання.

Підводячи підсумок усіх видів роботи на цьому етапі наголосимо, що акцентування уваги педагога на розвиток музичного слуху учнів у різних напрямках дозволяє:

- оптимально розвивати музично-слухові уявлення молодших школярів;
- ставати необхідним елементом творчого розвитку учнів позашкільних музичних закладів:

- виявляти готовність учнів самостійно опановувати музичні твори різних жанрів.

Необхідно також зазначити, що розроблена автором дослідження методика досить влучно вписалася у процес навчання учнів позашкільних музичних закладів. Її впровадження було позитивно відзначено педагогами, які працюють у фортепіанних класах. Вони зауважили, що застосування цієї методики дозволяє розвивати потенційні можливості кожного учня у напрямку збагачення їх музично-слухових уявлень.

Підводячи підсумковий зріз проведеної експериментальної роботи зазначимо, що для отримання об'єктивних даних ми використали діагностичний інструментарій, запропонований на констатувальному етапі дослідження. Виявлення рівнів сформованості музично-слухових уявлень молодших школярів відбувалося згідно визначених критеріїв та показників. Результати експериментальної роботи на третьому етапі навчання представлені у таблиці 3.11

Таблиця 3.11

Результати роботи після 3 етапу формувального експерименту

Компоненти	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ%	КГ %
мотиваційно-вольовий	17,2	43,0	40,2	31,2	42,6	25,8
емоційно-рефлексивний	16,8	46,0	26,4	35,2	56,8	18,8
діяльнісний	17,4	44,6	30,2	39,8	52,4	15,6
креативно-виконавський	24,8	46,2	38,4	36,2	36,8	17,6
Середня зважена	19,0	45,0	33,8	35,5	47,2	19,4

Аналізуючи отримані результати проведеного дослідження зазначимо, що середній і високий рівень музично-слухових уявлень учнів за всіма компонентами суттєво збільшився, натомість низький рівень зменшився, особливо за емоційно-рефлексивним і креативно-виконавським компонентами. Як показали отримані дані, особливо зросли показники мотиваційно-вольового, емоційно-рефлексивного і креативно-виконавського компонентів. Так, за мотиваційно-вольовим компонентом показники збільшилися від 17,2 % до 52,6%; емоційно-рефлексивним – від 16,8% на першому етапі до 56,8% на третьому етапі; за креативно-виконавським відповідно від 24,8% до 36,8%. Також значно покращилися показники діяльнісного компонента.

Натомість у контрольній групі ці показники виглядають більш скромно. За мотиваційно-вольовим компонентом показники покращилися від 43,0% на низькому рівні до 25,8% на високому рівні. За емоційно-рефлексивним критерієм покращилися від 48,0% до 14,0%, а за креативно-виконавським відповідно з 46,2% до 17,6%

Відтак можемо констатувати підвищення загального рівня музично-слухових уявлень та ефективності у виконавській діяльності. Отримані результати наочно представимо на рис. 3.4.



Рис. 3.4. Порівняльна характеристика результатів експериментальної роботи після третього етапу

Остаточний підсумок отриманих результатів у експериментальній і контрольній групах відбувалася шляхом зіставлення отриманих результатів на протязі усіх трьох етапів формувального експерименту. Він передбачав проведення контрольних діагностичних зрізів на основі розроблених критеріїв та показників сформованості музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Для аналізу були взяті 4 контрольні зрізи: перед початком, після першого етапу, після другого та після третього етапу формувального експерименту.

У наведеній нижче таблиці повністю відображена динаміка зростання рівнів музично-слухових уявлень учнів молодших класів ЕГ та КГ у процесі фортепіанного навчання. Отримані результати представимо у таблиці 3. 12

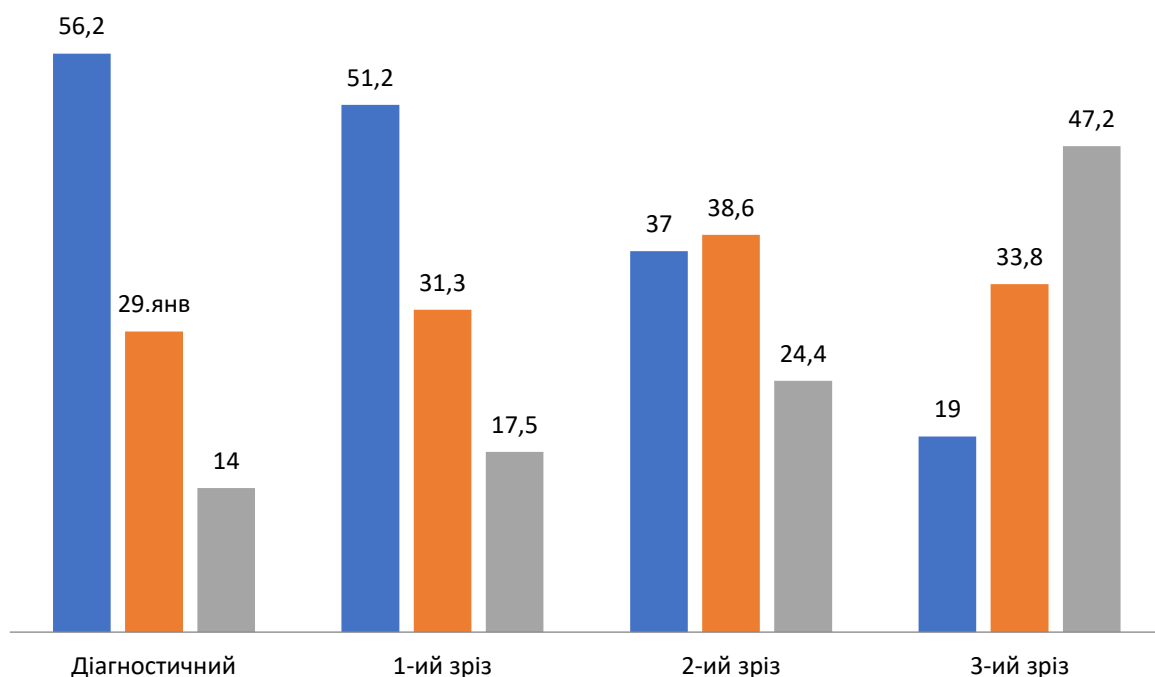
Таблиця 3.12

Динаміка розвитку музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання (у відсотках)

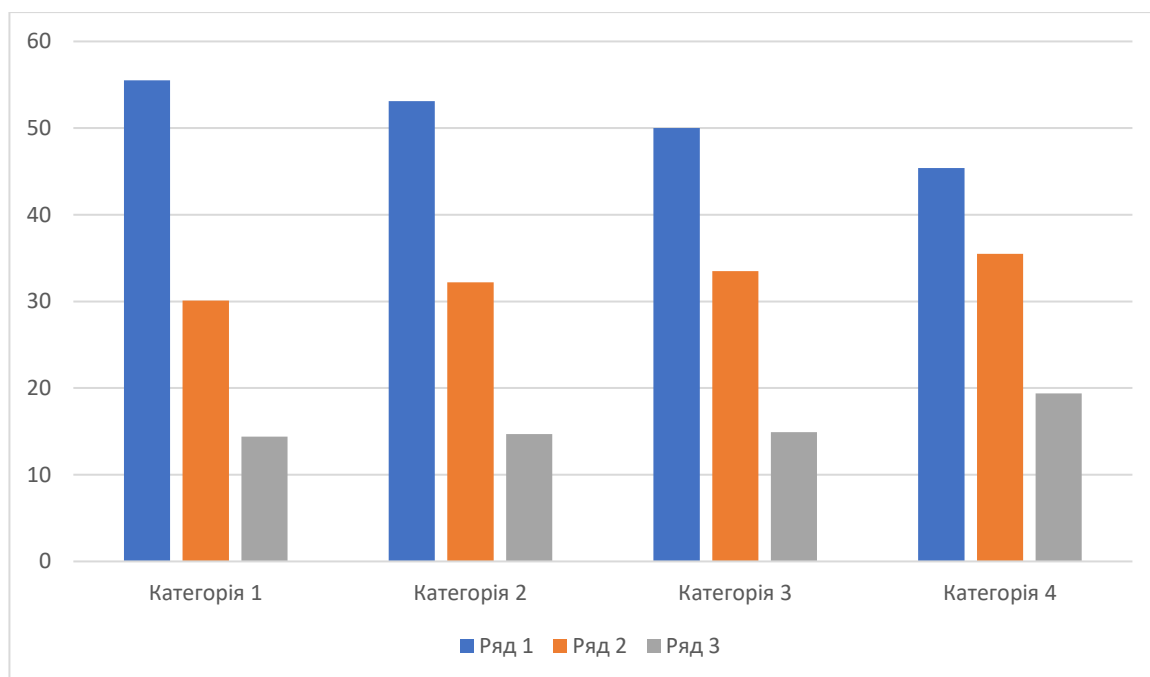
РІВНІ	Діагноствал ьний зріз	Після першого етапу	Після другого етапу	Після третього етапу	Зміни

Експериментальна група					
Низький	56,2	51,2	37,0	19,0	37,2
Середній	29,8	31,3	38,6	33,8	4,0
Високий	14,0	17,5	24,4	47,2	33,2
Контрольна група					
Низький	55,5	53,1	50,0	45,4	10,1
Середній	30,1	32,2	33,5	35,5	5,4
Високий	14,4	14,7	14,9	19,4	5,0

Аналіз отриманих даних свідчить, що на початку формувального експерименту співвідношення показників у школярів експериментальної і контрольної груп за відповідними рівнями було приблизно однаковим. Але у кінцевому результаті картина значно змінилася. Отримані дані показали, що у формуванні музично-слухових уявлень учнів на другому і третьому етапах дослідження відбулися суттєві зміни. Це особливо помітно на результатах, які відображують низький та високий рівень розвитку музично-слухових уявлень. Якщо на діагностувальному зрізі вони дорівнювали 56,2%, то на третьому етапі вони зменшилися до 19,0%. Високий рівень музично-слухових уявлень з 14,0% збільшився до 47,2%. Це говорить про те, що завдяки застосованій методиці музично-слухові уявлення молодших школярів за усіма параметрами значно розвинулися. Наочно отримані зміни у експериментальній групі представлені на рисунку 3.5



У контрольній групі отримані результати на за всіма параметрами виявилися набагато гіршими. Так, якщо на діагностувальному етапі з низьким рівнем музично-слухових уявлень було зафіксовано 55,5 % учнів, то на остаточному етапі цей рівень підвищився тільки на 10,1%. Високого рівня музично-слухових уявлень у цій групі досягли відповідно 14,4% на діагностичному етапі і 19,4% на заключному етапі. Для порівняння з експериментальною групою представимо їх також на рис. 3.6



Підсумовуючи результати дослідження зробимо висновок, що організація педагогічної діяльності за визначеними принципами і педагогічними умовами та впровадження на кожному етапі експерименту авторської методики забезпечила цілеспрямоване формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Проведене дослідження підтвердило доцільність запропонованої методики і дозволило зробити такі висновки.

ВИСНОВКИ ДО 3 РОЗДІЛУ

1. На основі теоретичного аналізу проблеми формування музично-слухових уявлень молодших школярів у позашкільних спеціалізованих музичних закладах і результатів констатувального експерименту обґрунтовано критерії (мотиваційно-вольовий, емоційно-рефлексивний, діяльнісний креативно-виконавський) та їх показники, а також визначено рівні сформованості музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Їх використання забезпечує повноцінне діагностування і перевірку отриманих даних в умовах навчального процесу. Представлені критерії та показники відобразили основні характеристики музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання, тому використовувалися у дослідженні для визначення усіх компонентів їх сформованості.
2. Для виявлення рівнів сформованості означеної якості було розроблено діагностичний інструментарій для констатувального та формувального експериментів. У відповідності з попередньо визначеними критеріальними характеристиками музично-слухові уявлення молодших школярів позашкільних музичних закладів характеризувалися за високим, середнім та низьким рівнями.
3. На констатувальному етапі дослідження був виявлений не достатній рівень музично-слухових уявлень молодших школярів, тобто їх сформованість не відповідає сучасним потребам музичного навчання учнів у позашкільних музичних закладах. Деякий консервативний підхід на початковому етапі музичної освіти з боку педагогів щодо формування музично-слухової сфери учнів у процесі фортепіанного навчання не допомагає багатьом з них розвинути свої музичні здібності, включити музичне мистецтво до своїх уподобань. Про це свідчить розбалансованість усіх визначених компонентів музично-слухових уявлень молодших школярів.
4. З метою вирішення цієї проблеми була розроблена і впроваджена у навчальний процес власна методика формування музично-слухових уявлень

молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Основу методики складає організаційно-методична модель, в якій функціонування усіх елементів спрямовувалося на гармонійне поєднання об'єктивних і суб'єктивних факторів впливу на особистість, загально-педагогічних та спеціальних принципів навчання, педагогічних умов, засобів, форм і методів навчання. У відповідності з розробленою методикою, формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання здійснюється на протязі трьох етапів: емоційно-розвивального, музично-накопичувального та виконавсько-творчого.

5. На заключному етапі експерименту корекція музично-слухових уявлень молодших школярів дозволила спрямувати їх у режим самостійного розвитку. При цьому забезпечувалась цілісність музично-слухових уявлень учнів; розвивалося вміння керувати своїми музично-слуховими уявленнями у виконавському процесі; учні заохочувалися до творчої ініціативи під час роботи над музичним твором. На цьому етапі виявлено статистично достовірну динаміку сформованості музично-слухових уявлень в експериментальній групі порівняно з контрольною. Відтак результати експериментальної роботи показали, що педагогічному впливу більше піддаються мотиваційно-вольовий і емоційно рефлексивний компоненти, а формування діяльнісного і креативно-виконавського вимагає доволі тривалої роботи над музичними творами, постійної уваги з боку педагога до активізації музично-слухових уявлень.

6. Порівняльний аналіз результатів на констатувальному і формуальному етапах експерименту показав, що при постійній увазі педагога існує можливість переходу учнів з низького рівня сформованості музично-слухових уявлень на більш високий. Динамічні характеристики в експериментальній та контрольній групах мають такий вигляд: в експериментальній групі на високому рівні відбулися зміни від 14,0 % до 49,7%; на низькому – від 56,2 % до 19,0 %. У контрольній групі на високому рівні зміни відбулися у бік збільшення від 14,4% до 19,3%. А на низькому рівні

показники зменшилися від 55,5% до 45,4%. Такі результати свідчать про доцільність впровадження у процес фортепіанного навчання позашкільних музичних закладів розробленої методики.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації проведено теоретичне узагальнення та запропоновано методичне вирішення проблеми формування музично-слухових уявлень молодших школярів у навчальному процесі позашкільних музичних закладів. Це відображено у педагогічному обґрунтуванні змісту і структурних компонентах музично-слухових уявлень, визначенні педагогічних умов, розробці та апробуванні відповідної організаційно-методичної моделі, встановленні критеріїв діагностування рівнів музично-слухових уявлень учнів в умовах фортепіанного навчання. Результати проведеного дослідження підтвердили ефективність розробленої методики і дозволили зробити такі висновки:

1. Історико-аналітичне дослідження теорії і практики навчання гри на фортепіано дозволило розкрити феномен «музично-слухові уявлення» у вигляді явища, яке набуває провідної ролі у загальному музичному розвитку учнів на початковому етапі фортепіанного навчання. Це поняття пройшло довгий шлях свого розвитку від його осмислення до усвідомлення ролі в музичному навчанні учнів. Для розкриття його значення як наукової категорії розглянуто поняття «музичний слух». У сучасних музично-психологічних і педагогічних дослідженнях він характеризується як спеціальна здібність людини, яка ґрунтується на її загальних психологічних і фізіологічних властивостях. Така здібність піддається розвитку у процесі музичної діяльності на всіх етапах навчання, а його якість залежить від сформованості усіх його компонентів. При цьому педагоги-музиканти відмічають, що музичний слух вже з початку навчання розвивається цілісно, але з різною ефективністю. Вони відмічають, що в процесі емоційно-естетичного переживання твору за участю внутрішнього слуху, самостійного мислення і рухових дій розвиваються і формуються музично-слухові уявлення. Ці елементи знаходяться у взаємозв'язку й сприяють розвитку та формуванню

музично-слухових уявлень. Їх яскравим показником стає тісний контакт з музичним інструментом і характером музичного інтерпретування.

2. Аналіз наукових праць показав, що для розвитку музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі навчання педагогу важливо забезпечити зворотній зв'язок учня з музичним твором. При цьому мається на увазі ситуація, яку в музичній психології пояснюють особливостями функцій мозку. Завдяки цим функціям посилаються сигнали до тих органів, які здійснюють ігрові рухи, адже мозку потрібно отримувати інформацію у кожний момент руху щодо положення рук і пальців. Під час зворотного зв'язку ці імпульси йдуть від рук виконавця до мозку, сигналізуючи про певні дії. Завдяки таким імпульсам музикант вже на початку свого навчання може постійно контролювати свої дії, а відтак і корегувати та покращувати своє виконання музичного твору. Таким чином зворотній зв'язок зосереджується на слухових і рухових відчуттях виконавця і стає важливим джерелом удосконалення музично-слухових уявлень. Формування відповідних умінь у процесі фортепіанного навчання можна розглядати як дії, які спрямовані на розвиток внутрішнього слуху і результати виконавської діяльності.

3. Доведено, що сучасна система музичного навчання значною мірою спирається на кращі надбання, які були накопичені музичною педагогікою на протязі чотирьох століть. Погляди та методичні розробки видатних музикантів-композиторів і педагогів минулих часів стали основою, на якій поступово розвивалася і збагачувалася методика розвитку музично-слухових уявлень у процесі фортепіанного навчання. Основної уваги потребує та її галузь, яка пов'язана із координацією різнобічних м'язово-рухових дій і усвідомленою емоційно-вольовою сферою для розширення музично-слухової сфери і формування і завдань виконавства.

4. Проаналізований у нашому дослідженні виконавський досвід багатьох музикантів показав, що важливою складовою цілісного досягнення образів музичного твору є вміння прислухатися до свого внутрішнього світу, працювати з власними відчуттями, формувати та змінювати їх відповідно до

творчої мети. Таку якість музиканти визначають як самоусвідомленість. Вони вважають, що вона допомагає виконавцю знаходити найкращий спосіб вирішення творчих завдань. Отже, музично-слухові уявлення визначаються здатністю подумки і довільно викликати звукові образи. Створення музичних образів у творах в уяві учня не тільки забезпечує його творче ставлення до нотного тексту, а й допомагає знайти найкращий виконавський варіант, а відтак й контролювати своє виконання.

5. Згідно визначених у дослідженні положень формування умінь і навичок учнів музично-слухові уявлення характеризуються процесуальністю та послідовністю і відбуваються за чотирма фазами – емоційного сприйняття музичного твору, оцінювання виконавських завдань, поєднання виконавських завдань з процесом звукоутворення і естетичного сприйняття звукових образів у відповідності з характером музичного твору. Крім того, у виконавській діяльності учнів виділяються функції (мобілізуюча, пізнавальна і аксіологічна), які сприяють удосконаленню музично-слухових уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання.

6. На підставі теоретичного осмислення проблеми формування музично-слухових уявлень визначено педагогічні принципи, на які доцільно спиратися у навчальному процесі позашкільних музичних закладів, реалізації особистісного потенціалу учня; акцентуації слухової уваги; естетичного сприймання музичних творів; зв'язку музичного навчання з національною культурою; спрямованості музичного навчання на розвиток емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів; спонукання до самооцінювання та коригування особистістю власної гри відповідно до уявленого образу. Обґрунтовано педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування музично-слухових уявлень молодших школярів 1/ відбір найбільш емоційно-виразних музичних творів з урахуванням їх педагогічних завдань; 2/ впровадження у систему початкового навчання учнів творчих завдань, направлених на розвиток музично-слухових уявлень учнів; 3/ спрямованість

музично-слухових уявлень молодших школярів у режим самостійного розвитку.

7. На підставі теоретичного аналізу проблеми формування музично-слухових уявлень молодших школярів у позашкільних спеціалізованих музичних закладах обґрунтовано компонентну структуру, (мотиваційно-вольовий, емоційно-рефлексивний, діяльнісний креативно-виконавський) критерії та їх показники, а також визначено рівні сформованості музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Їх використання для визначення сформованості усіх компонентів забезпечило повноцінне діагностування і перевірку отриманих даних в умовах навчального процесу.

8. На констатувальному етапі дослідження виявлено не достатній рівень музично-слухових уявлень молодших школярів, тобто їх сформованість не відповідає сучасним потребам музичного навчання учнів у позашкільних музичних закладах. Про це свідчить розбалансованість усіх визначених компонентів музично-слухових уявлень молодших школярів. З метою вирішення цієї проблеми була розроблена і впроваджена у навчальний процес власна методика формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання.

9. Основу запровадженої методики складає організаційно-методична модель, в якій функціонування усіх елементів спрямоване на гармонійне поєднання об'єктивних і суб'єктивних факторів впливу на особистість, загально-педагогічних та спеціальних принципів навчання, педагогічних умов, засобів, форм і методів навчання. У відповідності з розробленою методикою, формування музично-слухових уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання здійснюється на протязі трьох етапів: емоційно-розвивального, музично-накопичувального та виконавсько-творчого.

10. На кожному етапі дослідження були визначені та систематизовані методи ефективного формування музично-слухових уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання. До них належать: метод емоційно-вольової

саморегуляції, метод музично-слухових корекцій, метод підбору на слух та імпровізації, метод активізації творчої діяльності, метод творчих завдань. У контексті нашого дослідження перспективними виявилися також методи тембрового забарвлення і темброво-слухового контролю, які доповнюють основні елементи музичного слуху для формування музично-слухових уявлень.

11. На заключному етапі експерименту корекція музично-слухових уявлень молодших школярів дозволила спрямувати їх у режим самостійного розвитку. При цьому забезпечувалась цілісність музично-слухових уявлень учнів; розвивалося вміння керувати своїми музично-слуховими уявленнями у виконавському процесі; учні заохочувалися до творчої ініціативи під час роботи над музичним твором. На цьому етапі виявлено статистично достовірну динаміку сформованості музично-слухових уявлень в експериментальній групі порівняно з контрольною. Відтак результати експериментальної роботи показали, що педагогічному впливу більше піддаються мотиваційно-вольовий і емоційно рефлексивний компоненти, а формування діяльнісного і креативно-виконавського вимагає доволі тривалої роботи над музичними творами, постійної уваги з боку педагога до активізації музично-слухових уявлень.

12. Порівняльний аналіз результатів на констатувальному і формувальному етапах експерименту показав, що постійна увага педагога до цієї проблеми сприяє переходу учнів з низького рівня сформованості музично-слухових уявлень на більш високий. У кінцевому результаті дослідження динамічні характеристики в експериментальній та контрольній групах набули такого вигляду: в експериментальній групі на високому рівні відбулися зміни від 14,0 % до 49,7%; на низькому – від 56,2 % до 19,0 %. У контрольній групі на високому рівні зміни відбулися у бік збільшення від 14, 4% до 19,3%. А на низькому рівні показники зменшилися від 55,5% до 45,4%. Такі результати засвідчують доцільність впровадження у процес фортепіанного навчання позашкільних музичних закладів розробленої методики.

Проведене дослідження не розкриває усі аспекти формування музично-слухових уявлень молодших школярів у фортепіанному класі позашкільних музичних закладів. Подальшого вивчення потребують питання, спрямовані на розвиток в сучасних умовах мотивації учнів до музичного навчання, а також залучення до процесу фортепіанного навчання сучасних п'єс, створених на основі транскрипцій і аранжувань видатних творів музичного мистецтва, що розвиватиме музичну культуру молодших школярів.

Література

1. Бах К.Ф.Е.(2005) Досвід справжнього мистецтва гри на клавірі/ (пер. з німець.). СПб.: EARLYMUSIC PUBLISHING HOUSE.
2. Байсара Л.І., Черевач Н.Ю. Рефлексія як чинник розвитку художньої творчості учнів музичних шкіл. Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія», № 9/1. Випуск 15. 2009. С. 23-30.
3. Барвінова А.(2015) Формування мотивації до вивчення сучасної фортепіанної в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя. Автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук.
4. Безбородько О. (2017) Методична розробка для студентів та педагогів музичних вишів з фахової дисципліни «Методика навчання гри на фортепіано» К., 17 с.
5. Бех І. Д. (2003) Виховання особистості. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Наукове видання. К.: Либідь, 2003, 280 с.
6. Буковинські композитори : навч. посіб. / уклад. А. В. Плішка. Чернівці : Чернів. нац. ун-т, 2011. 143 с.
7. Ваврик Р. Методичні рекомендації з курсу «Фортепіано» . Львів. Добра справа, 2007, 20 с.
8. Ван Сює. (2015) 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).С. 141-146.
9. Ван Ченьдо (2017) Фортепіанна музика для дітей і про дітей у творчості композиторів Європи та Китаю. (Автореф. канд мист.) Одеса. 16 с.
10. Вахранев Ю. (1971) Фортепианные пьесы и циклы фортепианных пьес в творчестве украинских советских композиторов (Дисс.канд искусств) Киев.гос конс. им. П.И.Чайковского.286 с.
- 11.Вахранёв Ю. (1994) Исполнение музыки (поэтика). Харьков, 336 с.

12. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. (2004) К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 1440 с.
13. Волощук І. Методи розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку / Рідна школа. 1998. № 6. С. 29-37.
14. Воробкевич Т.П. (2001) Методика викладання гри на фортепіано. Львів: ЛДМА. 244 с.
15. Гадамер Г. Г. Ш(1991) Актуальність прекрасного; [пер. с нем]. М. : Искусство, 1991. 367 с.
16. Гончаренко С.У.(1997)Український педагогічний словник. К.: Либідь,376
17. Горюхина Н. А. (1995) Очерки по вопросам музыкального стиля и формы. К.: Музична Україна, 1985, 112 с.
18. Гризоголазова Т.І. Методика навчання гри на фортепіано. К. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018, 168 с.
19. Гріднєва Н., Храпачева М., Лавро К. Щ(2012) Хочу грати на роялі. К.,Музична Україна, 200 с.:
20. Гу Сяохун (2001). О музыкальном воспитании в раннем возрасте. «Вестник Хэйлунцзинского образовательного института». Харбин, № 4. с.9.
21. Гуральник Н.П. (2007) Українська фортепіанна школа 20 ст. в контексті музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : [монографія]. К., 2007. 459 с.
22. Давыдов В. (1987) Педагогика искусства: учебник. К., 253 с.
23. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. Посібник.К.: Академвидав, 2004, 351с.
24. Дінь Юнь. Культурологічні засади фортепіанного навчання молодших школярів в умовах спеціалізованих навчальних музичних закладів// Збірка наукових праць інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка. Дрогобич-Кельце-Каунас-Алмати, Посвіт, 2016. С. 169-174.

25. Джардан Е. И. Овладение нотной грамотой на начальном этапе обучения игре на фортепиано. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/статьи/666976/>
26. Дуань Сяовой. (2009) Фортепіанне мистецтво і мислення. Вчена газета Таншанського педагогічного інституту. №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期页)
27. Дян Хайян. (2005) Фортепіанне виконавство і внутрішнє вухо /Китайська музика. №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)
28. Йовенко З.М. (1989) Загальне фортепіано: питання методики. – К.: Музична Україна, 99с.
29. Ин Шичжен. (1990) Фортепианная педагогика. Пекин, Народная музыка. 155 с.
30. Жайворонок Н. (2007) Музичне виконавство як феномен музичної культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мист. : К., 2007, С.20.
31. Зайцева Т.Г. (1991) Музика і формування естетичних почуттів молодших школярів// Початкова школа, № 2. С. 16 - 20.
32. Зацепина Н.А. (2003) К вопросу о комплексной природе эстетического вкуса // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 24, частина 2. Київ: Видавничий центр КНЛУ, С. 160-163.
33. Зязюн І.А. (2006) Естетичні засади розвитку особистості. Мистецтво у розвитку особистості.. Чернівці: Зелена Буковина, с. 14-20
34. Калініна Л.А.(2006) Естетичне виховання молодших школярів як соціально – педагогічна проблема //Рідна школа. № 3. С.24 – 27.
35. Катрич О. (2011) Стиль музиканта-виконавця: теоретичні та естетичні аспекти. Дрогобич. 90 с.

- 36.Кашкадамова Н. (1998) Мистецтво виконання музики на клавiшно-струнних iнструментах. Тернопiль : СМП «Астон». 300 с.
- 37.Кашкадамова Н.(2014) Виконавська iнтерпретацiя у фортеп'янному мистецтвi ХХ сторiччя. Львiв : КiНПАТРi, 343
- 38.Клин В.Л. Технiчні засоби навчання в курсе фортепiано: Методичнi рекомендацiї: ДУК iм. А. Є. Корнейчука, Кафедра ф-но, 1982.
- 39.Комiнко Г.В. (2005) Кращi методи психо-дiагностики : навч. посiбник. Тернопiль : Карт-бланш, 406 с.
40. Кононова М.(2009) Идеальне як еталонне в системi категорiй музично-виконавського мистецтва : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. мист. : К., 2009. С.21.
- 41.Котляревская Е. Интерпретирование как специфическая форма творческой деятельности / Киiвське музикознавство: зб. статей Вип. 1. К., 1998. С. 167–176.
- 42.Костюк Г.С.(1989).Навчально-виховний процес i психiчний розвиток особистостi. К., 215 с.
- 43.Костюк А.Г. (2002) Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: Сб. ст. К.: Муз. Украина, 126 с.
- 44.Костюк А.Г. (2001)Эстетические аспекты восприятия музыки // Проблемы музыкальной культуры. Вып. 2. К.: Муз. Украина, С. 143-156.
- 45.Корто А.(1984) О фортепианном искусстве. Пер. з франц.М., 252 с
- 46.Лазаревська О.М., Науменко С.І. (1994) Творчiсть дитини i музичне виховання // Початкова школа. №11. С. 16-18.
- 47.Ластовецька-Соланська О.Н. (2007) Музичнi цiнностi та потреби в сучасному культурному континуумi Украiни. (Автореф. канд. мистецт.) Львiв. ЛНМА iм.М.В.Лисенка. 27 с.
- 48.Лещенко М.П. Зарубiжнi технологiї пiдготовки вчителiв до естетичного виховання [монографiя] Киiв. 174 с.

- 49.Ліпська С.Л. (2005). Проблема музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної освіти // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. праць. Вип. 1.К.: П/П "ЕКМО".С.84-93
50. Лі Лань (2018) Формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання. (Автореф. канд пед наук) НПУ імені М.П. Драгоманова Київ.
51. Лі Мен (2009). Проблеми, на які потрібно звернути увагу в фортепіанному виконавстві / Велика сцена. №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)
- 52.Лі Наньнань (2005). Шляхи розвитку китайської фортепіанної музики /Фортепіанне мистецтво №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)
- 53.Ли Фейлань. (2007) Детские фортепианные пальцевые этюды.Пекин, Народная музыка. 143с.
- 54.Лобова О. Музично-творчий розвиток молодших школярів засобами музично-рухливої діяльності. Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки.2016.С. 109-113.
- 55.Лю Дженьсі (2011). Китайська специфіка фортепіанного мистецтва / Велика сцена. №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)
- 56.Лю Цинган. (2003) Фортепианное исполнительство и обучение. Пекин : Народная музыка.125 с.
- 57.Лялюк Г.М. (2004) Проблема формування ціннісних орієнтацій підлітків. Психологія особистості : досвід минулого – погляд в майбутнє. с.157-160. Одеса.
- 58.Ляо Бінь (2019). Фортепіанна музика для дітей як засіб формування музично-естетичної компетентності підлітків. Молодь і ринок. № 8(175) С. 154- 158.

59. Ляо Бінь. (2019) Музично-естетичне середовище як основа формування музично-естетичної компетентності підлітків. 3rd International scientific and practical conference. Publishing House "ACCENT". с.259-265. Sofia, Bulgaria. URL: <http://sci-conf.com.ua>.
60. Макаров В. (1997) Методика обучения игре на фортепиано. Х: ХГИИ, 120 с.
61. Маккиннон Л. (1967) Игра наизусть. Перевод с английского. Л. Музыка. 144 с.
62. Маслоу А. (1999) Мотивация и личность/[пер. А. М. Татлыбаевой]. СПб. : Евразия, 316 с.
63. Матковська М.В. (2002) Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання (автор. дис. канд. пед. наук: 13.00.02, К. 20 с.
64. Мартинсен К.А. (1977) Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / Пер. с нем. М.: Музыка, 127 с.
65. Милич Б.Г. (1961) Фортепіанна література українських радянських композиторів для дітей та юнацтва. Київ: Держ вид. образ. мистецтва і муз. Літератури. УРСР. 104 с
66. Милич Б. Е. (2002) Воспитание ученика-пианиста. М: Кифара, 86 с.
67. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: навч. посібн. Суми: Наука, 2004, 210 с.
68. Мищенко Н.І. Розвиток творчого потенціалу молодших школярів засобами інноваційних технологій. Таврійський вісник освіти. 2017. С. 138-144.
69. Мозгальова Н.Г. (2011) Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики: монографія. Вінниця., «Меркьюрі-Поділля», 486 с.
70. Мозгальова Н.Г. (2014) Виховні можливості фортепіанної музики для дітей Збірник наукових праць ЗДПУ (Випуск 17 (2–2014) с.294–298). Запоріжжя.

71. Москаленко В.Г. (1994) Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа): исследование. К.: Изд-во Киев. гос.консерватории им. П. Чайковского. 111с.
72. Москаленко В. Г. (2001) Музичний твір як текст. Київське музикознавство : зб. ст. / Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського, Київ. держ. вище муз. уч-ще ім. Р. М. Глієра. Київ, 2001. Вип. 7. С. 3–10.
73. Москаленко В. Г. (2008) Аналіз у ракурсі музичної інтерпретації. Часопис Нац. муз. академії України ім. П.І. Чайковського. № 1. С. 106 – 111.
74. Моляко В.О. (2005) Творчий потенціал людини як психологічна проблема // Психологічна газета. №6. С.4-5.
75. Моляко В. О. (2004) Психологічна теорія творчості / Обдарована дитина, 2004, № 6. С. 2–9.
76. Момот Л. (1997) До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання / К.: Педагогіка і психологія. № 2. С. 53-54.
77. Найдич Н. (2010) Будем учиться играть! К., Оптима, 48 с.
78. Науменко С.І.(2015) Психологія музичної діяльності. Чернівці, 402 с.
79. Ніколаї Г. (2009) Генеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 2,
80. Нікітін Б.П. Виникнення і розвиток творчих здібностей // Рад. шк. – 1994. - №4.- С.20-22.
81. Олексюк О. М. (2006) Музична педагогіка. К. : КНУКіМ, 188 с.
82. Олійник О. (1979) Українська фортепіанна музика для дітей. Київ: Наукова думка.107с.
83. Остроменський В.Д. (1969) Художньо-педагогічний аналіз музичних творів. К. : Музична Україна, 1969. 47 с.
84. Падалка Г. М.(2008) Педагогіка мистецтва. Київ : Освіта України. 274 с.

- 85.Полякова Г.С., Третяк П.М. (1996) Показники творчої особистості і можливості їх вимірювання. К.Матеріали ІV костенківських читань (25.09.1996).
- 86.Питання фортепіанної педагогіки та виконавства / [упорядник А. Й. Корженевський].(1981) К. : Музична Україна, 115 с
87. Психолого-педагогічна діагностика школярів. (2009)Х.: Ранок, 160 с.
- 88.Пясковский И. (1987) Логика музыкального мышления. К. : «Музична Україна»,. 179 с.
- 89.Роменець В.А. (2004) Психологія творчості : навчальний посібник К. : Либідь,288 с.
- 90.Равлюк Т.(2005) Діагностика та раннє виявлення творчих здібностей учнів. Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. Вип. 20, С.112-118.
- 91.Рибалка В. В. (1996) Психологія розвитку творчої особистості. К.,
- 92.Росул Т.І. (2011) Гра як культурна домінанта музичного мистецтва (у дзеркалі рефлексії Й. Хейзінги) [Електронний ресурс] /Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2011. Вип. 47. С. 24–31. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpgvzdia_2011_47_5.pdf
- 93.Рояльное искусство (1967)[за ред. Цзюй, Лю Ціган, Лін Чженьган] Пекін, 67 с.
- 94.Рудницька О. (2005) Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник .Тернопіль : Богдан, 2005, 360 с.
95. Рудницька О.П. (2001) Світоглядна функція мистецтва/ Мистецтво та освіта. 2001. №3, С.10–13.
- 96.Рябов І. (Ш1997) Фортепіано: методика навчання та виховання піаніста. К., 124 с.
- 97.Сай Рін (2010). Музика і фортепіанна гра / Мистецтво Внутрішньої Монголії,G№1. Режим доступу:<http://wuxizazhi.cnki.net/Article/LMYS201001010.html>
- 98.Стратан-Артишкова, Т. Б. (2015). Теоретичні і методичні основи творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в

- системі вищої педагогічної освіти. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Київ.
99. Сун Дань (2009). Історія розвитку фортепіанного мистецтва в Китаї. Вчена газета Чан-чуньського педагогічного інституту, №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)
100. Сузуки Ш. (1994) Школа воспитания талантов. К., Музична Україна, 78 с
101. Ткаченко, Л. В. (2015). Психолого-педагогічні особливості учнів молодших класів у процесі навчальної діяльності. Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки, 67, стр. 148-152. Получено из http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2015_67_28
102. Фрайт О. (2010) Фортепіанні альбоми та цикли українських композиторів для дітей: історія і сучасність. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім.І.Франка.94с.
103. Харнонкурт Н. (2002) Музыка как мова звуків. Шлях до нового розуміння музики: наук.-поп. вид. [пер. Г. Курков]. Суми: Собор, 184 с.
104. Цзен Ху (2010). Сполучення розуму та почуття у фортепіанній музиці / Північна музика, 2010. – № 10. Режим доступу: <http://wuxizazhi.cnki.net/Article/DAJI201112031.html> ;
105. Чжан Хунвэй (2016) Слияние древнего и современного, сочетание китайского и западного в «Китайской мечте» Чжан Чжао. Научно-исследовательский институт гармонии № 2 с. 33–36. Пекин. 张宏伟. “熔古铸今、中西合璧”. 和声研究 第2. 2016年33–36 月.
106. Чжао Хунбін (2005). Як точно читати музику / «Музика життя», G № 12 Режим доступу: <http://wuxizazhi.cnki.net/Article/YUSH200512022.html>
107. Чжао Сяошэнь. (1999)Фортепианная игра: природенные задатки, талант, трудоспособность. Чанша: Хуанськое образовательное издательство. (2-е вид.), 325 с.

108. Шеремет Л.(1995) П. Роль і місце музики у становленні і розвитку особистості. Суми. Мрія-1, 159 с.
109. Ши Цзюнь-Бо (2014) Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. (Дисерт канд пед наук.) Київ:НПУ імені М.П.Драгоманова. 201с.
110. Шрамко О.І. (2008) Основний музичний інструмент: Алгоритм методики. Кривий Ріг, «Видавничий дім»є,218 с.
111. Шуман Р. (1959) Жизненные правила для музыкантов. М., Музгиз, 112 с
112. Шугуан. (2012) Методика формування виконавського досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки: автореф.дис. канд. пед.наук. К., 20 с.
113. Шульгіна В.Д. (2005) Українська музична педагогіка/ Підручник.К.: Вид. Держ. Академ. керівних кадрів культури і мистецтв, 270 с.
114. Щолокова О.П. (2007) Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей. Теорія і методика мистецької освіти. Вип 4. С.11-15.
115. Щолокова О.П. (2009) Діалогічна стратегія музичної освіти. Едність навчання і наукових досліджень - головний принцип університету. Київ: НПУ ім.М.П.Драгоманова. 264 с
116. Щолокова О.П. (1996) Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. К. 172 с.
117. Щолокова О.П. (2014) Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії і практики [Монографія] Дніпропетровськ. 301с.
118. Щолокова О.П. (2004)Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтво/ Теорія і методика мистецької освіти: збірник наук. праць. Вип.. К.:НПУ,. С. 35-39.
119. Юзюк З. Г. (2012) Естетико-психологічні засади фортепіанної творчості для дітей українських піаністів-педагогів ХХ століття (Автореф. дис канд мист) Львів.16с.

120. Юник, Д. Г. (2011). Виконавська надійність митців музичного мистецтва: Концептуальний аспект. Теорія та методика мистецької освіти: Наукова школа Галини Микитівни Падалки, стр. 121-150.
121. Юцевич Ю.Е. (2003) Музыка: словник-довідник. Тернопіль: Навч. книга-Богдан. 352с.
122. Busoni F. Von der Einheit der Musik. Berlin : M. Hesses Verlaq, 1922. S. 78 – 80.
123. Ingarden R. (1962) Untersuchungen zur Ontologie der Kunst: Musikwerk. Bild. Architektur. Film. Tübingen: Max Niemeyer,
124. Izard C.E. (1991) The psychology of emotions. N.Y.: Plenur Press, 231p.
125. Gát József. (1954) A zongorajáték technikája; 1954, 244 c
126. Gilford J.P. (1972) Trait of Creativiti. Ph. Vernon (ed.) Creativiti, N.Y. Plenur Press,. 321c.
127. Goebel W., Palmer C. (2008) Tactile feedback and timing accuracy in piano performance. Experimental Brain Research. 2008. Vol. 186. P. 471–479.
128. Gillespie, John. (1972) Five Centuries of Keyboard Music: An Historical Study of Music for Harpschord and Piano. N.J.: Dover Publication, Inc.,
129. . J. Davies (1978) The Psychology of Music. London, P. 121.
130. Heyde E. Was ist absolutes Hören? München, 1987.
131. Hofman I. Fortepianna hra. (2019) Vidpovidi na pytannya pro fortepiannu hru. Klasyka-XXI, 188 s.
132. Kunze St. (1981) Wege der Vermittlung von music schweizerische Musikzeitung. / St. Kunze , 1981.
133. Harlow H., Harlow P. (1979) Human Model: Primate Perspective. Vh Winston. 311c.
134. Goleman D. (1995) Emotional intelligence. N.Y.: Bantam Books.
135. Mayer J.D., Salovey P. (1997) What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications. N.Y.: Perseus Books Grou. P. 3–31.

136. Mayer J.D., Caruso D., Salovey P. (1999) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*. Vol. 27. P. 267–298.
137. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2000) Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence* N.Y.: Cambridge University Press. P. 396–420.
138. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2002) Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual. Toronto, Canada: MHS Publishers.
139. Hindemith Paul. (1952). *A Composer's World, Horizons and Limitations*. Cambridge: Harvard University Press.
140. Rakowski A. Direct comparison of absolute and relative pitch. *Symposium on Hearing Theory*. Eindhoven (Holland), 1972. P. 1-4.
141. Tun Dao Czin, Sun Min Chgu. (2001) *Performans and analisis of Chinese musical works*.-Pekin:Folk musical publishing house,.280p.
142. Tun Dao Czin, Sun Min Chgu (2002). *Piano art of China*. Pekin: Folk musical publishing house, 178 p.
143. Zhao Xiao Sheng. (2000) *Literatura for piano*. Pekin,.89 p.
144. Zhen Sin San. (1999)*Piano Music Reader*. Sia Man: Sia Man Universiti Publishing,.365p.
145. Czerny Ch. (1840) *Letters to a young lady on the art of playing the pianoforte, fom the earliest rudiments to the highest stage of cultivation: written as an appendix to every school for that instrument; transl. by J. A. Hamilton*. London,.
146. Seastore C. (1919)*The psychologu of musical talent*, Lepzig,
147. Wang Xue, Shcholokova Olga. (2016) *Modern views on the problem piano tone production in the musical-pedagogical literature/ Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word.Corp.(Canada). November/December.Vol. 5. No. 6. PP. 81-90.
148. Shcholokova, O., & Ding Yun. (2015). *Pedagogical Principles of Young PupilsMusic Culture Formation in Piano Teaching Process*. Intellectual

Archive, 4(6 (November)), 160–169. Retrieved from
<http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/10143>

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для опитування викладачів

Шановні колеги! Просимо вас ознайомитись з даною анкетною і дати відповіді на питання:

1. Чи потребують педагогічної підтримки молодші школярі під час сприймання та оцінювання музичних творів?
2. Що, на ваш погляд, означає поняття «музично-слухові уявлення»?
3. Як повинна здійснюватись педагогічна підтримка молодших школярів?
4. Яке значення, на Ваш погляд, має музично-естетичний розвиток учнів на початковому етапі навчання?
5. Назвіть проблеми, які виникають під час формування музичного слуху молодших школярів?
6. Наскільки сформованими, на Ваш погляд, є музично-слухові уявлення учнів старших класів музичної школи?
7. Скільки часу на уроці ви відводите музично-естетичному розвитку своїх учнів?

Додаток. В 1

Анкета для з'ясування мотивів навчання молодших школярів

Шановні учні!, Просимо вас надати відповіді на наступні запитання:

1. Чому ви вирішили займатись музикою?

- Мені подобається музика;
- Бажання батьків
- Бажання навчитись грати на фортепіано
- Бажання бути як брат або сестра
- Бажання бути як однокласники
- Бажання займатись творчістю
- Бажання стати професійним музикант
- Для того щоб зайняти час

Додаток В 2.

Анкета для з'ясування рівня домагань у розвитку виконавських умінь молодших школярів

Шановні учні! Просимо вас ознайомитись з даною анкетною і дати відповіді на питання:

1. На ваш погляд, для чого необхідно розвивати виконавські уміння і навичками?
2. Наскільки ви прагнете розвивати свої виконавські уміння і навички?
3. Як часто ви слухаєте фортепіанну музику?
4. Яких відомих піаністів ви знаєте?
5. Назвіть виконавця, який вам більше подобається?

Додаток С.

Анкета для виявлення рівня емоційної чутливості молодших школярів

Шановні учні! Просимо вас ознайомитись з даною анкетой і дати відповіді на питання:

1. Які почуття виникають у вас, коли ви слухаєте улюблену музику?
2. Що ви відчуваєте, коли займаєтесь музикуванням? (отримуєте емоційну насолоду, виражаєте свій настрій, нічого, приємно розважати друзів, для розваги музикою не займаюсь).
3. Чи виникають у вас художні або життєві асоціації, коли ви слухаєте або виконуєте музичний твір?

Додаток Д

Репертуарний список №1 (для ознайомлення з творчістю різних композиторів) В.Барвінський. Думка. Дінь Шанде. Перший танець Сіньцзяна. Дінь Шанде. Метелики пурхають. М. Жербін. Український танець В.Кирейко. Колискова. Л. Колодуб. Аркан. В. Сильвестров. Казка. М. Тиц. Народна казка. І.Шамо. Скерцо. А. Штогаренка. Танцювальна. Шань Де Інъ. Свято урожаю. Ю. Щуровський. Гопак і Козак, Хуан Ан-Лун. Дуї Хуа. Хуан Ан-Лун. Мініатюри ор. 5; В. Сильвестров. Сучасний танець.

. Репертуарний список №2 Фортепіанні цикли В.Барвінський. 6 мініатюр на українські теми В.Барвінський Сюїта на українські теми М.Вілінський Дитячий альбом. Дінь Шанде. Веселі канікули. Дінь Шанде. 8 дитячих фортепіанних п'єс (ор. 28). В.Косенко. 24 дитячі пєси. Н.Ніжанківський. Фортепіанні твори для молоді. В.Сильвестров. Кітч-музика для фортепіано Чжан Чжао. Китайська фортепіанна мрія. Хуан Хувей. Картина Башу. Хуан Ан-Лун. Мініатюри ор. 5 (1970) і ор. 13 (1972) Хуан Ан-Лун. «Танцювальна

поема № 3» ор. 40 (1987) Р.Шуман. Альбом для юнацтва Р.Шуман. Дитячі сцени Я.Якименко. Картинки з України. А.Яковчук. Мініатюри.

Репертуарний список №3 Віла Лобос. цикл «Карнавал бразильських дітей» Віла Лобос. цикл «Три африканські танці» К.Шимановський. «Мазурка» із збірника «Польські танці» В.Лютославський. Краківська мелодія. Ф.Пуленк. Ноктюрн №4 Ж.Орік. Сарабанда. З циклу «Маленька сюїта» О.Месіан. Спокійна жалоба. З циклу «Десять прелюдій» Ш.Тактакішвілі. Втіха О.Тевдорадзе. Романс М.Парцхаладзе. Колискова Т.Чухаджян. Большой вальс Т.Чухаджян. Ориентальная лира Б.Дваріонас. Вальс Б.Дваріонас. Танець М.Чюрленіс. Басо остінато