

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЛІ ХУЙФАН

УДК.373.3.016.018.54:780.616.432]:[37.015.31:78](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК МУЗИКАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В ПОЗАШКІЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

01 Освіта/ Педагогіка
Спеціальність 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 Хуйфан

Науковий керівник: **Гризоглазова Таміла Іванівна,**
кандидат педагогічних наук, професор

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Лі Хуйфан. Розвиток музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в позашкільних закладах мистецької освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 014 Середня освіта (музичне мистецтво) у галузі знань 01 Освіта (Освіта/ Педагогіка). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023.

Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в позашкільних закладах мистецької освіти,

Встановлено, що музикальність інтегрує спеціальні музичні здібності в нову якість на підставі емоційного переживання художнього змісту музичного твору; має динамічну процесуальну природу, зумовлену процесуальністю музичного мистецтва, розвивається у процесі взаємопов'язаних видів музичної діяльності на підґрунті збагачення емоційної сфери, поглиблення мотивації до художнього пізнання музики, розвитку уяви, креативності; виступає підґрунтям для музичного мислення і музично-естетичної свідомості.

Музикальність молодших школярів визначаємо як динамічний особистісний феномен, що інтегрує спеціальні музичні здібності на основі емоційного переживання змісту музичних творів, охоплює мотивацію до музичної діяльності, виявляє себе в креативності та в єдності із здатністю художньої рефлексії, комунікації й психомоторних якостей створює підґрунтя для художньо-виразного виконання музичних творів.

Визначено структурні компонентами означеного феномена: емоційно-мотиваційний, художньо-комунікативний, змістовно-операційний, рефлексивно-інтерпретаційний компоненти.

Обґрунтовано наукові підходи розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в позашкільних закладах мистецької освіти, а саме: особистісно-орієнтований, аксіологічний, комплексний, художньо-інтегральний, культурологічний, суб'єктно-діяльнісний, середовищний. Особистісно-орієнтований підхід передбачає врахування унікальності, самоцінності, самобутності творчості учня, розвиток його індивідуальних здібностей і потенційних можливостей, створення умов для самореалізації. Аксіологічний підхід означає орієнтацію учня на засвоєння естетичних цінностей музичного мистецтва, визнання учня та продуктів його творчості як цінності. Комплексний підхід передбачає розгляд музикальності як багатоскладового явища, яке виявляє себе в різних видах музичної діяльності – сприйманні, творенні та різного роду інтерпретаційній діяльності, а також одночасне позиціонування сутності музикальності відносно музичних здібностей, музичного мислення, музично-естетичної свідомості. Художньо-інтегральний підхід виявляється в тому, що феномен музикальності, охоплюючи сукупність різних музичних здібностей та обов'язково – їхнє «злиття» через природну здатність емоційного переживання змісту музики як виду мистецтва. Культурологічний підхід дозволяє скеровувати педагогічні зусилля на розуміння учнем мистецтва як складника культури, переживання смислів мистецтва, зокрема музичного, розвиваючи музикальність як здатність переживання цих смислів у музичних образах. Суб'єктно-діяльнісний підхід означає не лише діяльнісну активність учня як підґрунтя його розвитку, а й його суб'єктність, прийняття активної позиції щодо саморозвитку, своєї творчості. Середовищний підхід пов'язаний із освітнім середовищем як оточенням учня, простором

художньої взаємодії з творами музичного мистецтва у процесі їх сприймання й виконання; спонукає учня до активності в саморозвивальному русі.

Основними принциповими положеннями розвитку музикальності молодших школярів нами визначено: принцип єдності розвитку музичних здібностей та здатності емоційного переживання, принцип художньої комунікації, принцип свідомості, принцип пріоритетності емоційно-естетичного начала над технічно-виконавським; принцип рефлексивності.

Визначені критерії та показники розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Критерієм емоційно-мотиваційного компонента визначено міру емоційності переживання змісту музичних творів та зацікавленості у музично-виконавській діяльності (показники: емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів; наявність інтересу до музичного мистецтва та виконавства; емоційно-виразне виконання фортепіанних творів. Критерієм художньо-комунікативного компоненту визначено ступінь здатності до художньої комунікації «музичний твір – викладач – учень» (показники: спроможність до осмислення набутих художньо-естетичних вражень; здатність до вербалізації художньої інформації та естетичної оцінки музичних творів; прагнення до художнього пізнання). Критерієм змістовно-операційного компоненту визначено міру осмислення художньо-образного змісту музичного твору (показники: здатність до художнього аналізу творів; осмислення художньо-естетичного змісту музичних творів; спроможність до створення художньої виконавської інтерпретації та сформованість музично-виконавських здібностей). Критерієм рефлексивно-інтерпретаційного компоненту визначено ступінь рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання (показники: адекватність самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності; художня виразність музичного виконання; прагнення до художньо-естетичного самовираження. Відповідно до критеріїв та їх показників встановлено рівні розвиненості

музикальності молодших школярів: високий (інтерпретаційний), достатній (усвідомлений), середній (інтенціональний), низький (флюктуаційний).

Розроблено й експериментально перевірено методику розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання, яка базувалась на педагогічних умовах: створення в класі відповідного музично-освітнього середовища як середовища розвитку музикальності, спонукання учнів до художнього осмислення змісту музичних творів, актуалізація рефлексивного усвідомлення власного художньо-виразного виконання і включала три етапи: емоційно-спонукальний, художньо-перетворювальний, рефлексивно виконавський. Перший етап - емоційно-спонукальний, був спрямований на активізацію емоційно-естетичної сфери досягнення музичних творів та внутрішньої мотивації до сприймання, музично-виконавської діяльності, що є сутнісною ознакою музикальності (методи: емоційної драматургії, бесіди, щоденника музичних вражень, створення вербального емоційного контексту, художнього діалогу). Другий етап - художньо-перетворювальний, був націлений на активізацію художньо-комунікативної взаємодії із музичними творами та спонукання учнів до художнього осмислення їх змісту шляхом переробки музичної інформації, усвідомлення власних музично-естетичних вражень (методи: художнього аналізу, фасилітації, проблемно-пошуковий, порівняння, виконавського опрацювання засобів музичної виразності в смисловому контекстів творів). Третій етап - рефлексивно-виконавський, був спрямований на рефлексивне осмислення, самоаналіз та самоконтроль власної музично-виконавської діяльності (методи: інтерпретації, ескізного ознайомлення з музичними творами, рефлексії, емоційно-вольової саморегуляції, створення ситуації успіху).

Підсумкові розрахунки зафіксували такі зміни: в ЕГ кількісні показники досліджуваних високого рівня зросли з 12,17% до 28,7%, достатнього – з 22,61% до 38,26%, натомість середнього знизилась – з 34,78% до 21,74%, низького – з

30,43% до 11,30%. У КГ ситуація склалася дещо інша: кількісні показники досліджуваних високого рівня зросли – з 13,04% до 13,91%, достатнього рівня – з 23,48% до 25,22%, середнього рівня – зросли з 29,57% до 32,17%, низького рівня – незначно зменшились з 33,91% до 28,7 %.

Перевірка отриманих результатів підтвердила ефективність розробленої методики розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*: здійснено цілісне дослідження розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання; розкрито сутність та характерні ознаки музикальності молодших школярів; визначено компонентну структуру, розроблено критерії, показники та рівні розвиненості музикальності учнів молодшого шкільного віку у процесі фортепіанного навчання; розроблено педагогічні умови та модель розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання; розроблено етапи розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання; *уточнено*: сутність поняття «музикальність молодших школярів»; *подальшого розвитку дістали*: теоретичні положення щодо фортепіанного навчання учнів в позашкільних закладах мистецької освіти; методологічні підходи й відповідні до них загально-дидактичні та специфічні принципові положення розвитку музикальності учнів у процесі фортепіанного навчання; зміст та методи фортепіанного навчання учнів у позашкільних закладах мистецької освіти.

Практична значущість дослідження полягає у впровадженні в процес фортепіанного навчання учнів позашкільних закладів мистецької освіти методичних засад, принципів, педагогічних умов для розвитку музикальності школярів у процесі навчально-виконавської діяльності та практичного удосконалення процесу фортепіанної підготовки учнів; використанні теоретичних висновків та експериментальних результатів дослідження у

навчальних матеріалах курсу: «Методика навчання гри на фортепіано», «Основний музичний інструмент», на заняттях із педагогічної практики.

Ключові слова: музикальність, молодші школярі, фортепіанне навчання, позашкільні заклади мистецької освіти, компонентна структура, принципові положення, методична модель, експеримент.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у фахових виданнях України

1. Лі Хуйфан. Розвиток музикальності особистості як проблема науково-педагогічного знання / Молодь і ринок , № 5 (184), жовтень 2020 С. 152-156.

№ 5/184 (2020) <http://mir.dspu.edu.ua/issue/view/13562>

2. Лі Хуйфан. Науково-педагогічні підходи до організації процесу розвитку музикальності у молодших школярів / Інноваційна педагогіка. Науковий журнал, Випуск 41, Том. 1. Видавничий дім «Гельветика» 2021. С.63-68.

http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/41/part_1/41-1_2021.pdf

Стаття у науковому зарубіжному виданні

3. TETIANA BODROVA, SERHII HORBENKO, TAMILA HRYZOHLAZOVA, LI HUIFANG, JU RAN. Axiological guidelines for art education // Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research Double-Blind Peer-Reviewed Volume 12, Issue XXVI, 2022, Number of regular issues per year: 2, page 174-179 //

<http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120126/PDF/120126.pdf>

(Web of Science)

Праці апробаційного характеру

4. Лі Хуйфан. Фортепіанне навчання в контексті розвитку музикальності молодших школярів // Тенденції розвитку психології та педагогіки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 6-7 листопада, 2020. Ч. 1. С. 24-28.).

5. Лі Хуйфан. Реалізація музикальності особистості в процесі музичної діяльності / Сучасна мистецька освіта. Матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ, 2021, С. 21-25.

6. Лі Хуйфан. Педагогічні принципи розвитку музикальності учнів молодшого шкільного віку в процесі фортепіанного навчання / Science, innovations and education: problems and prospects. Proceedings of X International Scientific and Practical Conference Tokyo, Japan, 4-6 May 2022, С. 347-353.

7. Лі Хуйфан. Педагогічні умови розвитку музикальності вихованців закладів спеціалізованої початкової мистецької освіти / Виховання дітей та учнівської молоді в контексті сучасних соціокультурних викликів. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Біла Церква, 2 червня, 2022 р. С. 57-60. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730894>

ANNOTATION

Li Huifang. Development of musicality of younger schoolchildren in the process of piano training in extracurricular art education institutions. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 014 Secondary Education (Musical Art) in the field of knowledge 01 Education (Education/Pedagogy). - Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov. Kyiv, 2023.

Abstract content

The dissertation examines the actual problem of developing the musicality of younger schoolchildren in the process of piano training in extracurricular art education institutions.

It is established that musicality integrates special musical abilities into a new quality based on the emotional experience of the artistic content of a musical work; has a dynamic procedural nature, determined by the procedural nature of musical art, develops in the process of interconnected types of musical activity on the basis of enrichment of the emotional sphere, deepening of motivation for artistic knowledge of music, development of imagination, creativity; acts as a basis for musical thinking and musical-aesthetic consciousness in unity with the development of artistic reflection as the basis of multifaceted artistic communication; creates a basis for the manifestation of highly artistic results in musical performance.

We define the musicality of younger schoolchildren as a dynamic personal phenomenon that integrates special musical abilities based on the emotional experience of the content of musical works, includes emotions, motivation for musical activity, manifests itself in creativity and in unity with the ability of artistic reflection, communication and psychomotor qualities, creates the basis for artistic and expressive performance of musical works.

The scientific approaches to the development of musicality of younger schoolchildren in the process of piano training in extracurricular art education institutions are substantiated, namely: personal-oriented, axiological, complex, artistic-integral, cultural, subject-active, environmental. A personally-oriented approach involves taking into account the uniqueness, self-worth, originality of the student's creativity, the development of his individual abilities and potential, and the creation of conditions for self-realization. The axiological approach means the student's orientation towards the assimilation of the aesthetic values of musical art, the

recognition of the student and the products of his creativity as valuable. A comprehensive approach involves consideration of musicality as a multi-syllabic phenomenon that manifests itself in various types of musical activity - perception, creation and various kinds of interpretive activity, as well as simultaneous positioning of the essence of musicality in relation to musical abilities, musical thinking, musical-aesthetic consciousness. The artistic-integral approach is revealed in the fact that the phenomenon of musicality encompasses a set of different musical abilities and necessarily their "fusion" due to the natural ability to emotionally experience the content of music as an art form. The cultural approach allows directing pedagogical efforts to the student's understanding of art as a component of culture, experiencing the meanings of art, particularly musical, developing musicality as the ability to experience these meanings in musical images. The subject-activity approach means not only the student's activity as a basis for his development, but also his subjectivity, taking an active position regarding self-development, his creativity. The environmental approach is related to the educational environment as the student's environment, the space of artistic interaction with works of musical art in the process of their perception and performance; encourages the student to be active in the self-development movement.

We have determined the main principles of the development of musicality of younger schoolchildren: the principle of the unity of the development of musical abilities and the ability of emotional experience, the principle of artistic communication, the principle of consciousness, the principle of priority of the emotional-aesthetic principle over the technical-performance one; principle of reflexivity.

The criteria and indicators of the development of musicality of younger schoolchildren in the process of piano training are determined. The criterion of the emotional-motivational component defines the degree of emotionality of experiencing the content of musical works and interest in musical performance (indicators: emotional and aesthetic understanding of the figurative content of musical works;

presence of interest in musical art and performance; emotionally expressive performance of piano works. The criterion of the artistic-communicative component defines the degree of ability to artistic communication with the images of the work and in the triad "musical work - teacher - student" (indicators: the ability to comprehend acquired artistic and aesthetic impressions; the ability to verbalize artistic information and aesthetic evaluation of musical works; the desire to artistic cognition). The content-operational component criterion defines the degree of comprehension of the artistic-figurative content of a musical work (indicators: ability to artistically analyze works; comprehension of the artistic-aesthetic content of musical works; the ability to create an artistic performing interpretation and the formation of musical-performing abilities). The reflexive-interpretive component criterion defines the degree of reflexive awareness of one's own musical performance (indicators: adequacy of self-assessment and self-control in piano performance; artistic expressiveness of musical performance; the desire for artistic and aesthetic self-expression. According to the criteria and their indicators, the levels of development of musicality of junior high school students are established: high (interpretive), sufficient (aware), average (intentional), low (fluctuational).

The methodology for the development of musicality of younger schoolchildren in the process of piano training was developed and experimentally tested, which was based on pedagogical conditions: the creation of a suitable musical and educational environment in the classroom as an environment for the development of musicality, encouraging students to artistically interpret the content of musical works, actualizing the reflective awareness of their own artistically expressive performance and included three stages: emotional-motivational, artistic-transformative, reflexively performing. The first stage - emotional-motivational, was aimed at activating the emotional-aesthetic sphere of comprehension of musical works and internal motivation for perception, musical-performance activity, which is an essential feature of musicality (methods: emotional dramaturgy, conversations, a dictionary of aesthetic emotions, a

diary of musical impressions, creation of verbal emotional context, artistic dialogue). The second stage - artistic-transformative, was aimed at activating artistic-communicative interaction with musical works and encouraging students to artistically understand their content by processing musical information, awareness of their own musical-aesthetic impressions (methods: artistic analysis, facilitation, problem-searching, comparison, performance development of means of musical expressiveness in the semantic context of the works). The third stage - reflexive and performing, was aimed at reflective understanding, self-analysis and self-control of one's own musical and performing activities (methods: interpretation, sketch familiarization with musical works, reflection, emotional and volitional self-regulation, creating a situation of success).

The final calculations recorded the following changes: in EG, the quantitative indicators of the subjects of high level increased from 12.17% to 28.7%, sufficient - from 22.61% to 38.26%, on the other hand, the average indicators decreased - from 34.78% to 21.74%, low - from 30.43% to 11.30%. In CG, the situation was somewhat different: the quantitative indicators of high-level subjects increased - from 13.04% to 13.91%, sufficient level - from 23.48% to 25.22%, medium-level - increased from 29.57% to 32.17%, low level - slightly decreased from 33.91% to 28.7%.

The verification of the obtained results confirmed the effectiveness of the developed methodology for the development of musicality of younger schoolchildren in the process of piano training in out-of-school art education institutions.

The scientific novelty of the research is that *for the first time*: a holistic study of the development of musicality of younger schoolchildren in the process of piano learning was carried out; the essence and characteristic features of the musicality of younger schoolchildren are revealed; the component structure was determined, criteria, indicators and levels of development of musicality of elementary school students in the process of piano training were developed; pedagogical conditions and a model for the development of musicality of younger schoolchildren in the process of piano training

were developed; the stages of development of musicality of younger schoolchildren in the process of piano training are developed; *clarified*: the essence of the concept of "musicality of younger schoolchildren"; *further development was achieved*: theoretical provisions regarding piano training of students in extracurricular art education institutions; methodological approaches and corresponding general didactic and specific principles for the development of students' musicality in the process of piano training; content and methods of piano education of students in extracurricular art education institutions.

The practical significance of the research lies in the implementation of methodological principles, principles, pedagogical conditions for the development of musicality of schoolchildren in the process of educational and performing activities and practical improvement of the process of piano training of students in the process of piano training of students of out-of-school institutions of art education; the use of theoretical conclusions and experimental results of research in the teaching materials of the course: "Methodology of learning to play the piano", "The main musical instrument", in classes on pedagogical practice.

Key words: musicality, younger students, piano training, extracurricular art education institutions, component structure, principles, methodical model, experiment.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ЗМІСТ.....	14
ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИКАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	23
1.1. Музикальність особистості як науково-педагогічна проблема.....	23
1.2. Педагогічний потенціал фортепіанного навчання в контексті розвитку музикальності молодших школярів.....	46
1.3. Особливості фортепіанного навчання учнів молодшого шкільного віку в Україні та Китаї.....	55
Висновки до першого розділу.....	73
Список використаних джерел до першого розділу.....	75
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МУЗИКАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	88
2.1. Педагогічні підходи та принципи розвитку музикальності учнів молодшого шкільного віку в процесі фортепіанного навчання.....	88
2.2. Педагогічні умови та методична модель розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання.....	100
Висновки до другого розділу.....	113
Список використаних джерел до другого розділу.....	115
РОЗДІЛ III ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИКАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	122

3.1. Діагностика стану розвиненості музикальності учнів молодшого шкільного віку в процесі фортепіанного навчання.....	122
3.2. Формувальний експеримент з впровадження методики розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання.....	156
Висновки до третього розділу.....	192
Список використаних джерел до третього розділу.....	195
ВИСНОВКИ.....	201
ДОДАТКИ.....	205

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Парадигма сучасної мистецької освіти ґрунтується на залученні учнівської молоді до досягнення художньо-естетичних цінностей мистецтва, розвитку здатності до їх сприймання, готовності до художньо-творчої самореалізації та духовного самовдосконалення.

У вирішенні цих завдань провідну роль відіграє музичне мистецтво, яке має художній вплив на духовність учня, здатне викликати глибокі почуття, думки, емпатію, активізувати уяву та творчі здібності. В означеному контексті все більшу гостроту та актуальність набуває наукове розуміння проблеми розвитку музикальності учнів, яка інтегрує спеціальні музичні здібності в нову якість на підставі емоційного переживання художнього змісту музичного твору; має динамічну процесуальну природу, зумовлену процесуальністю музичного мистецтва, розвивається у процесі взаємопов'язаних видів музичної діяльності на підґрунті збагачення емоційної сфери, поглиблення мотивації до художнього пізнання музики, розвитку уяви, креативності; виступає підґрунтям для музичного мислення і музично-естетичної свідомості в єдності із розвитком художньої рефлексії як основи багатогранної художньої комунікації; створює основу для прояву високохудожніх результатів у музичному виконавстві.

Базисною основою дослідження стали роботи науковців у галузі психології про загальні здібності (Ю. Гільбух, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, О. Музика, Г. Ревеш, І. Сікорський, К. Сішор), музичні здібності, музикальність (А. Вишина, Х. Гарднер, Дж. Гілфорд, С. Науменко, Р. Стернберг, Ю. Цагареллі). Важливе значення для розуміння сутності, особливостей розвитку музичних здібностей та окремих аспектів музикальності мають наукові праці у сфері музичної освіти (М. Білецька, Т. Бодрова, Т. Гризоглазова, Н. Гуральник, Т. Дорошенко, Т. Завадська, О. Коваль, О. Мкртічян, Н. Мозгальова, І. Полубоярина, Г. Руда, А. Козир, О. Комаровська, Г. Падалка, Л. Паньків,

О. Ростовський, О. Рудницька, С. Садовенко, Т. Смирнова, Тун Лінге, О. Щолокова), методичні напрацювання з питань фортепіанного навчання та виконавства (Т. Воробкевич, Т. Гризоглазова, А. Корженевський, Б. Милич, Н. Мозгальова, В. Шульгіна).

Проблема музикальності особистості як інтегрованої властивості досліджувалась І. Григорчук, О. Комаровською, І. Малашевською, С. Науменко, Т. Смирновою, стосовно музикальності молодших школярів набула втілення лише у працях О. Комаровської та С. Науменко. Вочевидь, на сьогоднішній день в галузі музичної освіти бракує досліджень теоретико-методичних засад розвитку музикальності молодших школярів.

Актуальність обраної проблеми розвитку музикальності молодших школярів підсилюється необхідністю розв'язання низки суперечностей між:

- музично-педагогічною значущістю розвитку музикальності молодших школярів і недостатньою теоретичною розробкою даних питань;
- потребою педагогів-музикантів в оптимізації розвитку музикальності учнів молодших класів та відсутністю належного методичного забезпечення цього процесу;
- між усвідомленням великого значення розвитку музикальності молодших школярів і переважанням усталеної практики фортепіанного навчання.

Актуальність, теоретична і практична значущість проблеми розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання, а також недостатній рівень теоретичної та методичної розробленості обраної проблеми, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Розвиток музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в позашкільних закладах мистецької освіти»*.

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

Дисертаційне дослідження входить до плану наукових досліджень кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва факультету мистецтв імені

Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова і складає частину комплексного дослідження з теми: «Зміст, форми і методи фахової підготовки вчителів музичного мистецтва». Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 2 від 24 вересня 2020 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання.

Об’єкт дослідження – процес фортепіанного навчання молодших школярів у позашкільних закладах мистецької освіти.

Предмет дослідження – методика розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання.

Відповідно до поставленої мети дослідження нами визначено наступні **завдання**:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в науковій літературі.
2. Визначити і науково обґрунтувати сутність, зміст та структуру музикальності молодших школярів.
3. Обґрунтувати наукові підходи та принципи розвитку музикальності учнів молодших класів.
4. Розробити критерії, показники та схарактеризувати рівні розвиненості музикальності молодших школярів.
5. Розробити методичну модель та експериментально перевірити ефективність методики розвитку музикальності молодших школярів.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: концептуальні положення філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай та ін.), положення особистісно-орієнтованого (І. Бех, І. Зязюн, С. Подмазін, О. Савченко, Н. Чепелева), аксіологічного (Р. Винничук, О. Комаровська, В. Лозова, С. Сисоєва), художньо-інтегрального (М. Грінченко, А. Мартинюк, Л. Масол, О. Отич, О. Рудницька), культурологічного,

комплексного (Н. Миропольська, Г. Падалка, Ю. Руденко, Г. Філіпчук, О. Рудницька, Г. Шевченко, О. Щолокова) суб'єктно-діяльнісного (І. Зязюн, В. Моляко, Г. Костюк, В. Татенко та ін), середовищного (Т. Алексеєнко, А. Баль, І. Бех, О. Комаровська та ін.) підходів як методологічного підґрунтя для вивчення мистецьких, педагогічних процесів; наукові напрацювання у сфері психології з проблем здібностей, музичних здібностей і музикальності особистості (А. Вишина, Г. Костюк, В. Моляко, С. Науменко), особливостей розвитку музичних здібностей та окремих аспектів музикальності у сфері музичної освіти (Т. Бодрова, Т. Гризоглазова, Н. Гуральник, Т. Дорошенко, Н. Мозгальова, І. Полубоярина, Г. Руда, А. Козир, О. Комаровська, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Ростовський, О. Рудницька, С. Садовенко, Т. Смирнова, Тун Лінге, О. Щолокова), методичні праці з питань фортепіанного навчання (Т. Воробкевич, Т. Гризоглазова, А. Корженевський, Б. Милич, Н. Мозгальова, В. Шульгіна).

Методи дослідження. Для розв'язання визначених завдань та досягнення мети використовувались наступні методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, її узагальнення та систематизація для визначення основних концептуальних положень та наукового апарату дослідження, з'ясування структури, критеріїв і показників сформованості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання, моделювання педагогічного процесу; наукове узагальнення методичної моделі розвитку музикальності молодших школярів;

- *емпіричні*: педагогічне спостереження, тестування, бесіди, усне опитування, констатувальний та формувальний експерименти для реалізації завдань дослідження;

- *статистичні*: методи математичної обробки й аналізу отриманих даних для доведення вірогідності результатів експериментальної перевірки розробленої методики розвитку музикальності молодших школярів й

засвідчення її ефективності.

Наукова новизна дослідження.

Вперше:

- здійснено цілісне дослідження розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання; розкрито сутність та характерні ознаки музикальності молодших школярів;

- визначено компонентну структуру, розроблено критерії, показники та рівні розвиненості музикальності учнів молодшого шкільного віку у процесі фортепіанного навчання;

- розроблено педагогічні умови та модель розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання;

- розроблено етапи розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання.

Уточнено:

- сутність поняття «музикальність молодших школярів».

Подальшого розвитку дістали:

- теоретичні положення щодо фортепіанного навчання учнів в позашкільних закладах мистецької освіти; методологічні підходи й відповідні до них загально-дидактичні та специфічні принципові положення розвитку музикальності учнів у процесі фортепіанного навчання; зміст та методи фортепіанного навчання учнів у позашкільних закладах мистецької освіти.

Практичне значення дослідження полягає у впровадженні в процес фортепіанного навчання учнів позашкільних закладів мистецької освіти методичних засад, принципів, педагогічних умов для розвитку музикальності школярів у процесі навчально-виконавської діяльності та практичного удосконалення процесу фортепіанної підготовки учнів; використанні теоретичних висновків та експериментальних результатів дослідження у

навчальних матеріалах курсу: «Методика навчання гри на фортепіано», «Основний музичний інструмент», на заняттях із педагогічної практики.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні теоретико-методичні положення, результати дослідження були представлені на науково-методичних і науково-практичних конференціях: Міжнародних: «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Київ, 2019), «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2019), «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (Львів, 2019); «У діалозі з музикою» (Ужгород, 2020); «Тенденції розвитку психології та педагогіки» (Київ, 2020), III, IV, V Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2019, 2020, 2021); Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Проблеми музично-естетичного виховання учнів мистецьких закладів освіти» (Київ, 2020), «Виховання дітей та учнівської молоді в контексті сучасних соціокультурних викликів» (Біла Церква, 2022), Всеукраїнському науково-методичному семінарі: «Сучасна мистецька освіта. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: міжпредметні зв'язки» (Київ, 2022); на засіданнях кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва та кафедри хорового співу і диригування, теорії та методики музичної освіти факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, 2019-2023).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка №159 від 26.10. 2023 р.), Київської дитячої школи мистецтв ім. Стефана Турчака (довідка № 148 від 17.11. 2023 р.), Катеринопільської музичної школи (довідка № 48 від 23.11. 2023 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження відображено у 7 публікаціях автора, з яких: 2 одноосібних - у

фахових виданнях України (категорії Б); 1 у співавторстві – у зарубіжному виданні, індексованому Web of Science, 4 – апробаційного характеру (матеріалах конференцій).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел до кожного розділу, загальних висновків, 14 додатків на 50 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 255 сторінки, з них основного тексту – 182 сторінки. Робота містить 23 таблиці та 5 рисунків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИКАЛЬНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

1.1. Музикальність особистості як науково-педагогічна проблема.

Лінгвістичний аналіз термінів-паронімів «музикальність» та «музичність», здійснений дослідницею музичної термінології С. Булик-Верхола, розкриває їх розуміння: «музичний (від музика) - музикальний (від музикальність)» [6, с. 62]. Як зазначено у словниковій літературі, «музикальний - здібний до музики; обдарований здатністю точно сприймати музику, відчувати й виконувати музичні твори. «Музичний - який стосується музики, пов'язаний з музикою, здійснюваний засобами музики: музична крамниця, музичний вечір, музичний гурток, музичний твір» [89, с.132].

Визначення сутності музикальності в контексті дисертації детермінує аналіз поняття з таких *вихідних позицій*:

- з погляду зіставлення «музикальності» з комплексним поняттям «музичні здібності», що передбачає з'ясування взаємозумовленості і підпорядкованості зазначених явищ;

- з погляду того, в який спосіб музикальність як особистісна якість виявляє себе під час різних видів музичної діяльності; ця позиція є суттєвою, оскільки аксіомою в психології є той факт, що музикальність, як і будь-яка особистісна якість, виявляється і розвивається в конкретній діяльності;

- з погляду того, яку роль відіграє феномен музикальності в музично-естетичній свідомості особистості; ця позиція вбачається обов'язковою для розгляду, оскільки потенціал особистості – її музикальність, – опредмечується в діяльності, реалізується в художньому образі, при цьому віддзеркалюючи багатогранний внутрішній світ музиканта і впливаючи на його художню свідомість.

Очевидно, що аналіз має відбуватися у двох взаємодоповнювальних векторах – *психолого-педагогічному* та *естетико-мистецтвознавчому*.

Хрестоматійною фундаментальною теоретичною працею, яка є концептуально вихідною для розуміння музичних здібностей, музикальності і музичної обдарованості, є ґрунтовне дослідження Б. Теплова (1947), концепція якого вибудовувалась у дискусії з іншими ученими, зокрема К. Сішором, Г. Ревешем, і на яке досі спираються практично всі дослідники здібностей, доповнюючи або поглиблюючи його положення.

Свого часу К. Сішор визначав музикальність як сукупність окремих талантів, які він об'єднував у групи, а саме це музичне сприймання; музичні «дії»; музична пам'ять і увага; музичний «інтелект» і музичні почуття; а в основі музикальності, на його думку, лежать сенсорні здібності, які можливо виміряти за допомогою тестів [110]. Натомість Г. Ревеш розглядав музикальність як набагато складніший і при цьому цілісний феномен, що крім спеціальних здібностей містить здатність особистості насолоджуватися музикою і розуміти її; тобто, як бачимо, на думку Г. Ревеша, феномен музикальності обов'язково містить компонент естетичної свідомості [113, с. 7].

Натомість Б. Теплов у логіці міркувань щодо виокремлення основних музичних здібностей відштовхувався від усталеного в тогочасній музично-педагогічній практиці діагностування тріади таких здібностей, як музичний слух, чуття ритму і музична пам'ять. При цьому вчений в самому понятті «музичний слух» чітко виокремлює дві його сторони – слух звуковисотний і тембровий, надаючи першість саме звуковисотності і вказуючи на підпорядкованість їй тембрового слуху. Відтак, на його думку, основними музичними здібностями є звуковисотний слух і чуття ритму. Зауважимо також, що безпосередньо в структурі звуковисотного слуху виокремлюється слух відносний та абсолютний; при цьому відносний пов'язується з емоцією («емоційний компонент музичного слуху»), а абсолютний – зі здатністю музичного слухового «уявлювання» («репродуктивний компонент» музичного слуху).

Відтворений ланцюг міркувань ученого дозволив йому чітко окреслити три основні музичні здібності, якими послуговується сучасна педагогіка:

1) ладове чуття; звернімо увагу на те, що цю здібність учений пов'язує зі здатністю емоційного розрізнення ладових функцій мелодії, вказує на роль ладового чуття як основи емоційного відгуку на музику;

2) здатність до слухових уявлень як спроможність відтворювати музику; зв'язок цієї здатності з ладом чуттям при тому, що вона утворює основу («ядро») музичної пам'яті і музичної уяви;

3) музично-ритмічне чуття як здатність відчувати емоційну виразність музичного ритму. Звернімо також увагу на ще одну важливу в контексті дисертації тезу вченого стосовно того, що музично-ритмічне чуття у поєднанні із ладом чуття є основою здатності емоційного відгуку на музику.

Саме ці музичні здібності, як стверджує вчений, утворюють «ядро музикальності». А власне музикальність постає як комплекс здібностей, що необхідні для успіху будь-якого виду музичної діяльності.

Все ж, наведене розуміння музикальності як сукупності спеціальних здібностей повністю не розкриває сутність феномену. Як експериментальним шляхом підтверджує О. Комаровська у дослідженні, присвяченому явищу художньої обдарованості як обдарованості до різних мистецтв, зокрема й музичного, всі музичні здібності є важливими для успішної творчості особистості, але в той же час музикальність аж ніяк не є результатом механічного поєднання або додавання здібностей; так само якість (рівень, глибина тощо) музикальності не визначається кількісними проявами окремих здібностей [28]. Подібних висновків доходить С. Науменко також на підставі багаторічних експериментів, стверджуючи, що навіть спрямований розвиток музичного слуху не матиме прямим наслідком розвиток музикальності. Вчена наводить показові приклади того, як у процесі наполегливих занять діти залишаються «емоційно глухими до музики, не можуть орієнтуватися в її художній цінності» [49 с. 86].

Відповідь на запитання, що ж є чинником, який «переплавляє» різні здібності в нову якість – «музикальність», знаходимо, знов-таки, у Б. Теплова: це здатність *емоційного переживання* всіх засобів музичного висловлювання, на що ми вже звернули увагу. Причому саме музикальність, а не окремі, навіть яскраво виражені здібності

Аналізуючи в ретроспективі процес пошуку теоретиками музики сутності музикальності як якості, що перетворює людину із яскравими музичними здібностями та сформованими виконавськими вміннями дійсно на музиканта, вчені доходять висновку про те, що процес переживання і внутрішня мотивація до самого переживання і пізнання музики засвідчує музикальність і виявляє важливий комплекс психологічної активності індивіда – вибірковість його ставлення до художніх явищ.

Відтак, вчені (А. Готсдинер, О. Комаровська, І. Малашевська) визначають музикальність як специфічну здатність переживати музику, відчувати її естетичну суть та виразність, сприймати художній зміст музичного твору та передавати його в інтерпретації; тобто, музикальність – це особистісна якість, що виявляє себе в суб'єктивному ставленні до музичного впливу, визначає перебіг емоційних та інтелектуальних процесів, породжує асоціації, активізує творчий потенціал людини.

У підсумку, погоджуємось із висновками стосовно основних ознак музикальності: музична вразливість, яка рано виявляє себе (як уточнюють О. Комаровська [28], С. Науменко [49], Sloboda J.[110] вже на донавчальному етапі життя); стійка потреба в музичних враженнях і стійке прагнення участі в конкретних видах музичної діяльності; чітко виражений характер музичних уподобань (їх вибірковість); експресія під час виконання як віддзеркалення розвиненості емоційної сфери; внутрішня готовність докладати максимум зусиль заради результату.

Але, додамо: музикальність як особистісна якість виявляє себе в художньому продукті – образі (композиторському творі, інтерпретації виконавській або інтерпретації на рівні сприймання), а отже обов'язково із залученням тих якостей особистості, які допомагають сформуванню цього художнього образу. Саме в цьому проступає і згадане вище інтелектуальне начало передусім, у розвиненості художньої рефлексії, художньо-когнітивних процесах [28].

О. Комаровська, С. Науменко, О. Ростовський, О. Рудницька та ін. у своїх працях розвивають думку стосовно єдності слухових та емоційних складників у структурі музикальності, наголошують на розширенні сфери «естетичного», тобто на естетичному ставленні до музики.

Звернімо увагу і на важливі для уточнення сутності музикальності висновки С. Науменко, яка розглядає структуру феномену як єдність музичного слуху (ритмічного, гармонічного, мелодичного), творчої уяви, чуття цілого та емоційності і відповідно цьому виокремлює типи музикальності – емоційно-образний, раціональний і репродуктивний, що спрямовують розвиток музикальності з опорою на асоціативність та емоційно-образні компоненти сприймання [49].

Відповідно до висновків Ю. Цагареллі [2008], до структури музикальності слід внести власне музичний слух, чуття ритму, музичну пам'ять, музичне мислення і, знов-таки, обов'язково – емоційну чуттєвість до музики; при цьому Ю. Цагареллі відносить до музикальності посилений мисленнєвий чинник, зокрема, вносить його до структури музично-ритмічної здібності.

Принциповими для розуміння сутності музикальності вважаємо тези М. Старчеус (2005) про те, що:

- слух у музикантів є комплексним феноменом; він суттєво пов'язаний із руховою сферою, уявою, мисленням; відзначається внутрішніми слуховими процесами, а головне – безпосередньо залежить від

- індивідуально-особистісних особливостей*, насамперед, – від розвиненості у людини її емоційної сфери і здатності саморефлексії;
- музичні властивості слуху визначаються *переживанням єдності, невід'ємності звуку і смислу*, звукове розгортання музичної тканини твору є інтонуванням смислів, в яке «втягнуті» всі засоби музичного висловлювання – гармонія, ритм, мелодія, тембр, темп, лад тощо й оперує поняттям інтонаційний слух як інтегральним явищем.
 - «слух музиканта» як основа музикальності є узагальнювальним позначенням для представників різних спеціальностей – піаністів, вокалістів, виконавців на духових інструментах, диригентів тощо; але у представників кожної з цих та інших музикантських професій він, крім зазначених вище індивідуально-особистісних особливостей, вирізняється власною *професійною специфікою*; вибір спеціалізації спричиняє й певні особливості в розвитку музикальності; логічно, на нашу думку, припустити і зворотне: індивідуальні особливості музикальності детермінують вибір музичної спеціалізації.

Як бачимо, виходячи з інтегральності, комплексності, на яку вказує авторка, розуміння музичного слуху (як і слуху музиканта) розширюється. Причому, – що важливо для аналізу сутності музикальності, – інтегральність, знов-таки, виникає на підставі емоційного переживання засобів музичного висловлювання, що відображають «дію» різних музичних здібностей.

На нашу думку, підтвердженням правомірності розширення ареалу музичних здібностей і запропонованого інтегрального їх розуміння є той факт, що на весь комплекс здібностей значно впливає історико-стильовий перебіг музичних процесів, який неминує породжує нові художні явища, позначені відкриттями в музичній мові; а ці нові явища об'єктивно висувують і конкретизують нові «вимоги» до прояву здібностей, а отже і до здатності

емоційної чутливості людини до тих чи інших явищ, і відповідно вимагає чутливості до певних сторін музичного висловлювання в конкретному явищі.

Інтегральний характер музичного слуху як інтегральність музичних здібностей – зумовлює увагу до такої якості, як чуття цілого, тобто «передбачення» цілісного музичного художнього образу, що народжується у часовому розгортанні. Вже зазначалось вище, що на чуття цілого як індикатор музикальності звертає увагу С. Науменко. Водночас, слід розуміти, що чуття цілого стосовно музики природно виникає на емоційній основі, що підкорює собі всі інші музичні здібності як різні «чуття» – ритму, темпу, тембру, форми, ладу, звуковисотності, гармонії тощо, що як втілення музичного висловлювання розгортається в часі. Зауважимо: чуття цілісності стосується прояву музикальності в сприйманні, виконавстві, творенні музики тощо.

Виокремлення в психолого-педагогічному ракурсі здатності емоційного переживання як інтегратора музичних здібностей у структурі музикальності розглядається О. Соколом в естетико-музикознавчому аспекті, де розкривається процесуальність музики та здатність моделювати перебіг емоцій і переживань [76]. Це вирізняє музику серед інших видів мистецтва, зокрема коли емоційність постає як рух емоцій через інтонування смислів; а в палітрі видів мистецтва музика як мистецтво, що розгортається в часі і по суті є інтонуванням емоцій-смислів, більше, ніж усі інші мистецтва, занурює людину в безпосереднє й симультанне переживання процесуальності музичного висловлювання.

Як пояснює специфіку музики С. Шип, «музика порівняно з іншими видами мистецтва, здається іноді найменш надійним способом пізнання світу. Адже вона не здатна відбивати предметні форми з такою наочністю, як це роблять живопис, скульптура чи кінематографія. Проте музика компенсує цей «недолік» глибиною проникнення в духовний світ людини» [93, с. 20]. Ця здатність зумовлена тим, що за кожним музичним висловлюванням стоїть «почуттєвий рівень інформації, який і формує його ауру», саме тому жодне з

мистецтв не здатне втілювати «емоційно-почуттєвий рівень роботи людського духу так безпосередньо, як музика» [24, с 7]

Справедливо вказати: більш дослідженими є поняття «здібності» на відміну від «музикальності». Все ж, на підставі висновків учених, щодо зіставлення «музикальності» з «музичними здібностями» можемо констатувати:

- сутність музикальності особистості невід’ємна від її здатності безпосередньо емоційно переживати музику і «вилучати» сенси, закладені в музичні твори із цього переживання;
- окремі музичні здібності в структурі музикальності особистості важливі, але не самі по собі, а як синтезовані емоційністю – як здатністю переживання музичних смислів;
- розвиток кожної із музичних здібностей відокремлено від розвитку здатності переживання, від стимулювання в особистості емоційного відгуку на музику насправді не матиме наслідком розвиток музикальності. Але й розвиток емоційної сфери особистості музиканта поза розвитком спеціальних музичних здібностей також не означатиме розвиток музикальності.

Розглянемо феномен «музикальність» у зіставленні з видами музичної діяльності, в яких вона себе реалізує.

Так, будь-яка якість особистості виявляє себе у певній зовнішній формі. Є аксіомою, що говорити про розвиток музикальності поза її проявом у конкретній діяльності особистості немає сенсу. Як стверджують психологи, (Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, О. Музика та ін.) будь-яка людська здібність спрямована на конкретну діяльність і в цій діяльності розвивається. Вчені обґрунтували принцип єдності діяльності і свідомості в розвитку особистості, які утворюють органічне ціле.

Таким чином, розгляд феномену музикальності з позиції його зіставлення з музичною діяльністю, знов-таки, виводить нас на поняття переживання, що

стосується всіх різновидів музичної діяльності і підтверджується як з психолого-педагогічного, так і з естетико-музикознавчого погляду. Категорія переживання є однією з основоположних категорій музичної діяльності; це пов'язується зі специфічним предметом мистецтва – відображення багатоманіття динаміки людських переживань, оскільки мистецтво само по собі є однією з вищих форм реалізації людських переживань. Причому, переживання є не лише одним з операціональних складників, а й виражає сутність музично-слухової діяльності як складника будь-якого різновиду музичної діяльності; переживання в музичній діяльності, як і в будь-якій іншій творчій діяльності, слід розглядати як процес інтелектуально-емоційного відображення, оцінки й активної переробки зовнішніх і внутрішніх впливів, смислоутворення. Переживання важливі саме тому, що вони інтегрують ефект впливу мотивів, цілей, потреб, смаків, художніх еталонів [Л. Бочкарьов 2008],

Важливо виокремити ще одну суттєву психолого-педагогічну тезу, що пояснює зв'язок музикальності з діяльністю. Так, С. Занюк, В. Лозовецька, В. Семиченко, Г. Костюк, О. Музика вважають, що системотвірною характеристикою будь-якої діяльності (про що вже зазначалось стосовно здібностей) постає *мотивація* особистості, що спрямовує її вибір конкретної діяльності, відповідає її обдаруванню, а отже, припускаємо, й найяскравішому прояву музикальності.

Узагальнювальним щодо видів музичної діяльності у зв'язку з феноменом музикальності сприймаємо суттєве для нас визначення: «діяльність - динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта в предметній дійсності» [92, с.101]. Це тлумачення проєктується і на діяльність музичну, в процесі якої реалізується музикальність особистості і втілюється художній задум як відображення світу суб'єкта діяльності.

Відтак, для розвитку музикальності особистість повинна бути *мотивованою до музичної діяльності* – конкретного її різновиду і в конкретній сфері музичної творчості, що забезпечить найактивніше емоційне переживання в її процесі і стимулюватиме розвиток музикальності особистості. Емоційна природа музики як мистецтва стимулює розвиток емоційності переживання як основи музикальності людини, що «виходить назовні», безпосередньо виявляє себе в різних видах музичної діяльності і розвивається в цій діяльності.

Далі розглянемо, в який спосіб музикальність особистості зіставляється з *різнovidами музичної діяльності*. Зазначимо, що в теорії і практиці музичної освіти прийнято традиційно об'єднувати поняттям «музична діяльність» такі її різновиди, як сприймання музичних творів, творення музичних образів у композиторській або виконавській творчості, аналіз та інтерпретацію музичних образів, набуття знань про музичне мистецтво [12;38;64].

Однак, деякі вчені, передусім у галузі музичної психології, не виокремлюють в цьому переліку такі види діяльності, як аналіз та інтерпретація музики, а також набуття знань про неї, що цілком зрозуміло: слід погодитись, що інтерпретація є невід'ємним складником і сприймання, і творення музики; натомість набуття знань про музику є діяльністю не стільки специфічно музичною, скільки загально когнітивною і допоміжною для власне музичної. Виокремлення цих різновидів насправді є логічним з погляду оптимальної організації роботи учнів на заняттях (уроках) з музичного мистецтва, що і відбувається на практиці. Все ж у дисертації спиратимемось на класичне визначення видів музичної діяльності (музичної творчості).

Аксіоматично, що діяльність *сприймання* невід'ємна від усіх інших різновидів музичної діяльності; більше того, сприймання їх уможлиблює. Тобто сприймання є одночасно і самостійним видом музичної діяльності, і основою інших її видів. Як слушно зазначає О. Костюк, О. Ростовський, О. Рудницька сприймання є спільним для всіх суб'єктів музичного процесу видом музичної

діяльності, оскільки музика як естетична реальність існує лише, поки є реципієнт і лише заради нього; при цьому в ролі такого реципієнта постійно виступають і композитор, і виконавець, і власне слухач. Сприймання музики актуалізує досвід переживань, що є найсуттєвішими для людини і що «формується під впливом мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики» [64, с. 38].

О. Ростовський, який досліджував специфіку музичного сприймання дітей різного віку, зазначав, що сприймання базується на емоціях і переживаннях, але «не обмежується і не визначається одним лише безпосереднім емоційним враженням — воно можливе тільки в контексті інших засобів пізнання, що виходять за межі музики. Одне почуття викликає інше, одна думка породжує другу, спрямовує іноді свідомість у сферу, лише віддалено пов'язану з почутим [64, с. 39]. емоційне переживання зустрічі з музичним твором обов'язково супроводжується його осмисленням через виокремлення у сприйнятому матеріалі, як пише Г. Падалка, «сміслових» опор, що задані, з одного боку, авторським текстом, а з іншого, – індивідуальною своєрідністю ставлення до світу того, хто сприймає [53, с. 86]. Апелюючи до наведених пояснень сутності сприймання як переживання та його осмислення, ми прокладаємо логічний місток до розгляду музикальності в контексті музично-естетичної свідомості.

Вважаємо необхідним додати: важливим аспектом музичного сприймання, а отже і музикальності, який поки малодосліджений, є до певної міри «всезагальність» сприймання, здатність поширюватись на інші види мистецтва і навіть на немюзичні явища – природу, людські взаємини. Пригадаємо: часто вживаними є вислови, приміром, про музикальність віршів, «звучання» живописних пейзажів тощо. О. Рудницька доводить, що музичне сприймання пов'язано з індивідуальним досвідом слухача, його ціннісною сферою, здатністю синтезувати враження, в тому числі і з інших мистецтв, що разом стимулює

художнє пізнання [66]. Психологічне пояснення такої якості музичного сприймання полягає в синестезійності людського сприймання загалом [28, с. 65].

Автори естетико-філософських і мистецтвознавчих досліджень (Л. Левчук [32], О. Комаровська [28], Л. Масол [37]) вказують на естетико-мистецтвознавче джерело такого «чуття» світу – синтезування мистецтв як природне, об'єктивне прагнення різних видів мистецтва до виокремлення та злиття в процесі історичного розвитку. Причому – важливо для розуміння музикальності – саме музичне мистецтво найчастіше постає центром синтезування. Зауважимо, що на цій якості сприймання вибудовані концепції поліхудожнього розвитку особистості та інтегрованої мистецької освіти (Ван Яюєці [10]; О. Гайдамака [12]; Т. Голінська [13]; Л. Масол [38], Ся Гаоян [79]; Цяо Чжи [88], (О. Щолокова [97] та ін.).

Інтерпретаційна діяльність є осмисленням сприйнятого і осмисленням свого ставлення до того, що сприймається; це саморефлексія вражень, тобто свого емоційного реагування на музичний твір. У такому розумінні інтерпретація багато в чому збігається з тим, що Ю. Цагареллі (2008) позначає як «творче сприймання музики», творчу переробку музичної інформації у взаємозв'язку з перцепцією, запам'ятовуванням, зберіганням, які разом спрямовані на створення музичного образу.

Результатом інтерпретаційної діяльності щодо сприймання і є створений в уяві реципієнта художній образ (як результат сприймання, пов'язаний з осмисленням). Такий образ народжується як накладання рефлексії тільки що отриманих вражень на весь попередній емоційний досвід реципієнта у сфері музичного та інших мистецтв і на його досвід життєвий; також безпосередньо задіюються специфічні мистецькі знання [66]. Тобто інтерпретаційна діяльність є суттєвим складником музичного сприймання, що як раз сповіщає йому естетичний зміст, слугує основою і одночасно поштовхом для розвитку музикальності.

Знов-таки, пам'ятаємо про цілісність сприймання музичного твору, яке розгортається в часі, моделює закладені в тексті емоції і залучає реципієнта до послідовного співпереживання, драматургія якого збігається з розгортанням твору. Художній образ як цілісний результат музичного сприймання виникає після завершення звучання: складаючись із послідовних моментів інтонування за горизонталлю і вертикаллю (засоби виразності в кожний момент звучання), він потребує і від того, хто сприймає, охоплення всіх засобів, що поєднуються і змінюючи один одного, створюють образ, повноцінне осмислення якого можливе лише по завершенню звучання [62].

Отже, розвиваючи сприймання, особистість розвиває свою музикальність і навпаки; інтерпретація твору за цією логікою постає як зовнішній вияв «внутрішнього» перебігу сприймання та осмислення і також є проявом музикальності.

Відтак, узагальнюємо: «музичне сприймання» розуміємо як процес і результат поступового народження цілісного художнього образу у свідомості реципієнта (ним може бути і композитор, і виконавець, і слухач) на підґрунті музичного переживання смислів, що охоплює етапи (фази):

- виникнення первинних емоційних реакцій і вражень від музики, поза якими унеможлиблюється подальше її пізнання; на цьому етапі задіюється музикальність в багатогранності індивідуальної особистісної специфіки здібностей реципієнта та їх поєднання;
- активізація аналітичних процесів – диференціація свідомістю засобів виразності, якими створюється цілісний художній музичний образ; на цьому етапі до проявів музикальності додається вже наявний музичний досвід і музичні знання; відбувається виокремлення та ієрархізація засобів, що залежить від індивідуального забарвлення емоційної сфери реципієнта, характеристик його музикальності; образ, який народжується, є індивідуальним для кожного реципієнта,

віддзеркалюючи саме його особистісні якості – його унікальну музикальність, життєвий і художній досвід тощо;

- синтезування диференційованого і аналізованого, рефлексія цілісності, яка слугує поштовхом для наступного шабля емоційного прояву – естетичного задоволення від твору;
- осмислення власних емоцій від твору (саморефлексія) і вироблення естетико-оцінного ставлення до нього як цілісного художньо-естетичного об'єкту, що стимулює подальше пізнання музики, знов-таки, як емоційне переживання (на основі музикальності, що розвивається).

Як бачимо, на всіх етапах музичного сприймання, результатом якого постає цілісний художній музичний образ, ключову роль відіграє саме музикальність як основа виникнення емоційних вражень, зміст і поєднання яких значною мірою визначаються комплексом і своєрідністю поєднання музичних здібностей.

Зрозуміло, що сприймання та інтерпретаційна діяльність – це невід'ємні компоненти *практично-творчої діяльності* (виконавської та композиторської). Суб'єктами дослідження в дисертації є молодші школярі – учні закладів позашкільної мистецької освіти, які занурені переважно у виконавську творчість. Тому, розглядаючи практично-творчу діяльність як різновид музичної, зосередимось саме на *виконавстві*.

Як зазначалось, розвиток музикальності і ширше – музичний розвиток особистості через розвиток її музикальності активізується на практичній основі. Виконавська творчість в цьому плані є оптимальним різновидом музичної діяльності, що уможливорює реалізацію задуму музиканта, виявлення творчої енергії та індивідуальності, активізує емоційну сферу, пробуджує креативні можливості, зрештою, спираючись на здібності, розвиває їх і до того ж сприяє розвитку музичного мислення та загальної естетичної свідомості А. Козир [24],

О. Комаровська [28], Л. Левчук [32], Л. Масол [38], Г. Падалка [52], О. Щолокова [97]. Практика є оптимальним підґрунтям формування умінь, необхідних для творчих проявів. Спираючись на музичне сприймання, виконавська творчість у відповідь розвиває всі психічні пізнавальні процеси.

Не потребує доказів, що виконавець-музикант не є «звичайним» транслятором, що механічно «озвучує» нотний текст. Прочитуючи нотний запис твору, виконавець декодує, розшифровує смисли, закладені в цей текст композитором, а отже, пропускає їх крізь власний досвід – емоційно-чуттєвий і когнітивний. Емоційне переживання доповнюється рефлексією та саморефлексією, що діють як механізм самопізнання [34, с. 154].

При цьому досвід виконавця суттєво забарвлює розуміння композиторських смислів і детермінує створення нових інтерпретаційних смислів – індивідуальних художніх образів саме в процесі практично-творчої діяльності і її результатах Н. Жукова [22], В. Москаленко [44] та ін. Тобто інтерпретація як діяльність сприймання, є одночасно складником і результатом виконавства, поєднуючи суб'єктивні і об'єктивні чинники прочитання авторського тексту, перетворюючи в такий спосіб виконавця на співтворця музичного художнього образу.

Музична психологія і педагогіка розуміють виконавську інтерпретацію як творче тлумачення музичного твору та його втілення у виконанні відповідно до індивідуальності виконавця (світогляду, складу мислення, творчої уяви, знань, тобто всього, що є внутрішньою сутністю особистості); інтерпретація потребує креативності від виконавця, адже виконання музики – творчий акт. Розвинена музикальність, з одного боку, є результатом залучення особистості у творчий процес внаслідок внутрішньої мотивації до такої дії і креативності як стану очікування творчості; а з іншого боку, саме музикальність підштовхує особистість до творчого процесу.

Зрозуміло, що для успіху виконавства музикальність, крім креативності і мотивації виконавця, потребує доповнення саме в тих здібностях, що дозволять йому втілювати художній задум у конкретних формах конкретними засобами. Так, учені О. Комаровська [28]; С. Науменко [49] наголошують на важливості *психомоторних здібностей* як якості, що дозволяє ідентифікувати обдарованість людини в певному виді мистецтва, але такій, що має свою специфіку в кожному з них. Саме психомоторика дозволяє музиканту повноцінно *реалізувати* свою музикальність в композиторській або виконавській діяльності. Як стверджує С. Науменко на підставі численних експериментів, музичні здібності і обдарованість мають емоційно-рухову природу; вчена аргументує це тим, що «слух забезпечує лише прийом звукової інформації, а її переробка в музичну залежить від того, яку змістову інформацію вилучає із звукових комплексів емоційна сфера людини, що сповіщає імпульс до музичної «дії» - творенню, виконавству або сприйманню [49, с.72].

Для розуміння зв'язку музикальності і практично-творчої музичної діяльності є теза того Й. Гофмана (2007) стосовно діалектичної триєдиної цілісності музично-виконавського процесу, в якому взаємозумовленими постають внутрішньо слухові уявлення інтерпретатора, створюваний ним в уяві звуковий прообраз – рухово-моторне втілення цього прообразу на клавіатурі – реальне звучання інструменту. Звичайно, така єдність стає реальністю в разі, якщо вона відповідає критеріям справжньої художності. Оскільки саме у високохудожньому виконанні всі ці вказані чинники збалансовані і детермінують інші.

На наш погляд, внутрішньо слуховий образ є спорідненим за своєю сутністю поняттю «художній образ», на який орієнтується виконавець, «задіюючи» психомоторні та інші спеціальні музичні здібності, креативність, естетичний досвід тощо. А в поняття «художній образ» вже закладено

емоційність переживання смислів; отже підґрунтям для таких зв'язків також постає музикальність виконавця.

В умовах *публічного (сценічного) виступу*, безпосередньо перед слухачами реалізується виконавська інтерпретація як внутрішній художній задум. Зрозуміло, що ситуація сценічного виступу загострює вимоги до прояву всіх зазначених вище здібностей і особистісних якостей музиканта-виконавця, а крім того висуває й нові вимоги до виконавця під час його творчості безпосередньо на сцені; уміння утримувати баланс «емоціо» і «раціо», самокоригування, що стосується і власного емоційного стану, і безпосередньо інтерпретаційних моментів. [28; 87; 97; 101].

Доцільно підкреслити також ще один аспект виконавства як музичної діяльності, а саме: можливості для виконавця емоційно висловлюватись «без слів»; виконавська експресія музиканта перетворюється на підґрунтя для міжособистісної комунікації, компенсуючи вербальну і розширюючи її емоційно-інформаційні межі.

Підкреслюючи комунікативність музичного мистецтва і музичної творчості, Т. Траверсе стверджує, що така комунікативність визначається якраз сутнісною специфікою природи музичного мистецтва – інтонаційністю, де інтонація «пов'язує в єдність музичну творчість, виконавство і слухання» [81].

Аналізуючи спроби вчених дати визначення музики, О. Сокол пропонує своє тлумачення: «Музика, як вид мистецтва, є інтонаційно-художня діяльність, завдання якої є відкриття, вираження й комунікація особистісного смислу дійсності, реальності» [76, с.15-16]. Тут до поняття комунікації, на переконання О.Сокола, увійшло «і вираження, і вплив (дія), і сприйняття, і зворотний зв'язок», тобто «весь музично-комунікативний акт» [76, с. 16].

Підсумуємо: виконавська творчість музиканта як один з різновидів його практично-творчої діяльності:

- базується, як і діяльність сприймання та невід'ємно від нього, на комплексі музичних здібностей та розвиненій емоційній сфері (переживанні смислів музики), тобто на музикальності;
- завдяки внутрішній мотивації до такого художньо-практичного освоєння музичного мистецтва, музикальність виконавця найповніше реалізується в сценічному публічному виступі;
- спрямовується на створення і донесення до слухачів індивідуальної художньої інтерпретації композиторського задуму, авторського художнього музичного образу, що синтезує музикальність як переживання, художню рефлексію як осмислення художнього результату, художню комунікацію.

Отже, саме у виконавській діяльності, невід'ємної від діяльності музичного сприймання та інтерпретації творів, найбільш яскраво виявляє себе музичне мислення і музична свідомість, що разом із діяльністю детермінують цілісний музично-естетичний розвиток особистості як художній на підставі розвитку музикальності, що потребує детальнішого розгляду.

Третя позиція аналізу сутності музикальності, заявлена на початку 1.1, передбачає розгляд феномену в *цілісній музично-естетичній свідомості особистості*, що в процесі навчання музики виявляє себе через *музичне мислення*. Логічно, що музично-естетична свідомість є різновидом художньо-естетичної свідомості.

У тлумаченні художньо-естетичної свідомості спираємось на узагальнене (за естетико-мистецтвознавчими та психолого-педагогічними джерелами) розуміння поняття як системи різних форм ставлення особистості до художніх творів і до реалій життя, втілених у цих творах в художньо-образній іпостасі (почуття, переживання, уявлення, інтерес, смак, оцінки, цінності, ідеал тощо); формування художньо-естетичної свідомості проходить шлях від первинних емоційних реакцій на художній об'єкт через все більш складне їх узагальнення,

яке накладається на переживання і породжує нові, досконаліші прояви ставлення Дін Юнь [20], О. Комаровська [26.], Л. Левчук [32], О. Ростовський [62], О. Рудницька [67] та ін.).

Поряд із музично-естетичною свідомістю, поняття *музичне мислення* є достатньо часто застосовуваним як в естетико-мистецтвозначному, так і в психолого-педагогічному ракурсах, а саме як «художньо-образне мислення» у проєкції на музичні процеси, як «інтонаційне» мислення, «виконавське, інтерпретаційне, змістовно-образне, асоціативне, жанрово-стильове, технологічне, культурологічне мислення музикантів» [18, с.]. І. Гринчук, О. Бурська аналізують феномен музичного мислення як різновид художнього, в якому «смісловою одиницею» постають музична мова та інтонація і при цьому зосереджують увагу на виконавському мисленні, в якому мислення музичне проступає найяскравіше [16].

Аксіомою є той факт, що специфікою музичного мислення є мислення *образами*. Стосовно музики, йдеться про мислення музичними художніми образами, які створюються за допомогою інтонованого і осмисленого звучання і, на нашу думку, впливають на формування свідомості. «Мислення художніми образами – це сама суть створення, виконання і сприймання творів мистецтва» [93, с.32].

Музика є не лише «відображенням», а й насамперед пізнанням світу, яке втілюється в художніх образах – композиторському, виконавській інтерпретації, сприйманні, – впливаючи на світогляд і відображаючи світогляд людини, передусім, її художню (музичну) свідомість. У процесі такого пізнання задіяне музичне мислення, а в його результатах втілюється ставлення того, хто пізнає і «мислить», – композитора, виконавця, слухача.

Власне музичне мислення складає вищий ступінь її пізнання музики; таке пізнання стає можливим внаслідок неминучого переходу межі чуттєвого відображення музики до отримання знань і уявлень про музичний матеріал, що

не є продуктом безпосереднього сприймання. Як бачимо, йдеться про єдність у процесі мислення безпосереднього переживання та рефлексії цього переживання, що і формує цілісну свідомість.

Важливим для розуміння ролі досліджуваного нами феномену музикальності є той факт, що музична інформація, як об'єкт «переробки» музичною свідомістю, володіє суттєвою особливістю: емоційно-образний компонент превалює над абстрактно-логічним. Отже, музичне мислення є проявом та одночасно інструментом пізнання, поштовхом для якого стає переживання – як віддзеркалення музикальності особистості.

Додатково зауважимо, що музичне мислення як основа художнього пізнання, безумовно, спирається на творчу уяву, багатство асоціацій і композитора, і виконавця, і слухача; серед таких асоціацій є й ті, що пов'язані безпосередньо з музичним досвідом особистості, а також із її загально художнім досвідом, із синкретичністю пізнання і художнього осмислення світу, що дозволяє синтезувати враження і переживати їх у цілісності.

Отже, з огляду на досліджуваний феномен музикальності, ще раз підкреслимо: художній музичний образ як «одиниця» музичного мислення – музичного пізнання є комплексним поняттям, що інтегрує емоційні та раціональні компоненти мислення. Причому дія «раціо» не матиме сенсу поза «емоціо», яке є первинним у переживанні-інтонуванні смислів. Музичне мислення, як підтверджує О. Чеботаренко, є «не тільки посередником між почуттєвими та раціональними аспектами мислення, воно, з одного боку, поєднує їх та надає можливість реалізуватися в специфічній почуттєво-звуковій формі, переводячи часові характеристики в просторові; з іншого – здатне відтворювати різні сфери об'єктивної реальності, які не піддаються вербальному вираженню [90, с.36-37].

У контексті зв'язку музикальності з музично-естетичною свідомістю та музичним мисленням особистості окремо проакцентуємо і такі важливі сутнісні ознаки образу, як *унікальність, діалогічність, ціннісність*.

Як слушно зазначає С. Шип, «художній образ народжується й дозріває як унікальний, суто особистісний смисл у свідомості митця» [93, с.34]. Саме така унікальність і неповторність художніх образів уможлиблює багатство інтерпретацій митцями, які звертаються до одних і тих саме явищ, індивідуально прочитуючи їх; саме тому маємо можливість насолоджуватись різноманітним виконавським інтерпретацій одного й того ж твору різними музикантами.

Музичний твір, як і художній образ в будь-якому мистецтві, що зазначають практично всі дослідники музичного мистецтва, – це художня комунікація, учасниками якої є композитор-виконавець-реципієнт і яка створює умови і є процесом народження та інтерпретації художніх образів.

Нарешті, ціннісна складова музично-естетичної свідомості визначає спрямованість особистості на художнє пізнання, зокрема й пізнання музики. О. Ростовський зазначав: «Якщо змістовність духовної культури становлять естетичні, моральні та світоглядні цінності суспільства, то музика є інтонаційним способом вираження цих цінностей [64, с.5].

Зважаючи на те, що музично-естетична свідомість є підґрунтям для формування загальної музичної культури особистості, наведемо й суттєве для нашої дисертації тлумачення Дін Юнь. Так, музична культура особистості є «динамічне та комплексне утворення, яке характеризується певним рівнем музичного розвитку, музично-естетичною свідомістю і передбачає поступове накопичення музичного досвіду в різних видах виконавської діяльності» [20, с. 34]., а «сфера музикальності полягає не тільки у всебічному розвитку музичних здібностей, а й здатності до музично-естетичного сприйняття, виконання та інтерпретації музики» [20, с.21].

Отже, розвиненість художньо-естетичної (музично-естетичної) свідомості особистості дає поштовх розвитку її музичних здібностей і музикальності в цілому, мотивуючи до свідомого самовдосконалення в різних видах музичної діяльності, проявів креативності в процесі творення (інтерпретацій) художніх образів на підґрунті емоційного переживання музичних смислів та їх рефлексії.

Тобто очевидно, що розвиток музикальності як цілісного феномену в контексті музично-естетичної свідомості має відбуватись у двох взаємопов'язаних площинах:

- як розвиток спеціальних музичних здібностей, що є індивідуальним для кожної конкретної особистості, але обов'язково на підґрунті шліфування, збагачення емоційної сфери і поглиблення здатності переживання;
- розвиток інтелектуальних чинників музичного пізнання (мислення), що «надбудовується» над переживанням як осмислення – інтонаційного розгортання твору і ролі засобів музичного висловлювання в ньому; а також власних переживань стосовно музики.

Отже, **музикальність** визначаємо як динамічний особистісний феномен, що інтегрує спеціальні музичні здібності на основі емоційного переживання змісту музичних творів, охоплює емоції, мотивацію до музичної діяльності, виявляє себе в креативності та в єдності із здатністю художньої рефлексії, комунікації та психомоторних якостей створює підґрунтя для художньо-виразного виконання музичних творів.

Спираючись на уточнення ключового поняття дисертації, можемо виокремити і схарактеризувати *змістово-компонентну структуру феномену музикальності*, а саме такі компоненти, впливаючи на які, досягнемо ефективного розвитку цієї якості в учнів. Такими компонентами є емоційно-мотиваційний, художньо-комунікативний, змістовно-операційний та рефлексивно-інтерпретаційний.

Емоційно-мотиваційний компонент музикальності відображає:

1) глибину емоційності переживання художньо-естетичної сутності музики, закладеної в її інтонаційне розгортання в сукупності всіх засобів виразності; містить характеристики емоційності сприймання творів, співпереживання під час сприймання та виконання;

2) характер мотивації до художнього пізнання в єдності сприймання та виконавства

Художньо-комунікативний компонент музикальності відображає потребу в різноплановій художній комунікації:

1) безпосередньо з образами музичного твору (їх чуття, розуміння, індивідуально-образне трактування); зі слухачами (здатність відчувати і реагувати на слухацьке сприймання);

2) художній взаємодії з викладачем стосовно музичного твору на основі діалогу, яка націлена на опанування учнем музичного твору.

Змістовно-операційний компонент музикальності:

1) охоплює наявність уявлень та знань стосовно музичного мистецтва і виконавської творчості, зокрема; характеристику музичного мислення і музично-естетичної свідомості (розвиненості форм ставлення до музики – музично-естетичного інтересу, уподобань, оцінок, цінностей);

2) характеристику спеціальних музичних здібностей у поєднанні з музично-виконавськими вміннями.

Рефлексивно-інтерпретаційний компонент музикальності:

1) відображає здатність адекватного самооцінювання власних здобутків, виявлення недоліків та окреслення перспектив свого розвитку; здатність осмислення художніх музичних образів.

2) охоплює наявність умінь самоконтролю художньої якості та музикальності виконання музичних творів.

1.2. Педагогічний потенціал фортепіанного навчання в контексті розвитку музикальності молодших школярів

У продовження викладених в 1.1 теоретичних позицій для з'ясування педагогічного потенціалу фортепіанного навчання стосовно розвитку музикальності молодших школярів у системі позашкільної мистецької освіти розглянемо:

по-перше, фортепіанне навчання крізь призму виконавської діяльності учнів, оскільки навчання гри на будь-якому музичному інструменті націлене на вдосконалення у виконавстві, в процесі якого відбувається художнє пізнання музики, розвиваються спеціальні здібності музиканта невід'ємно від його музикальності як емоційного підґрунтя для розвитку музичного мислення, музично-естетичної свідомості тощо;

по-друге, вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, що визначають сенситивність у спрямуванні на розвиток їхньої музикальності в процесі навчання гри на фортепіано.

Так, дослідники різних аспектів фортепіанного навчання, що вивчають питання особистісного розвитку музикантів і його зв'язку з фаховим зростанням, специфіки виконавської майстерності (С. Ліпська [33], Т. Гризоглазова [15], Н. Гуральник [17], О. Щербініна [96], О. Щолокова [97], Д. Юник [101] та ін.) висвітлюють конкретно методичні задачі навчання, пов'язані з розвитком музичних здібностей і виконавських умінь, зі створенням виконавської інтерпретації та спрямуванням музичного мислення на відтворення інтонованого смислу музики,

Тож розглянемо особливості фортепіанного навчання, які сприяють розвитку музикальності учнів і успішність якого залежить від розвиненої музикальності.

Не потребує доказів, що серед різних видів виконавства фортепіанне виконавство, яке постає у центрі фортепіанного навчання, є найбільш затребуваним у різних ланках музичної освіти – професійній, музично-педагогічній, загальній, позашкільній, зокрема й початковій спеціалізованій.

Нині фортепіано – це інструмент найширшого діапазону, відзначається багатоманітністю тембрових можливостей, а з цим пов'язано багатство і різноманіття фортепіанної літератури – творів різних стилів, жанрів тощо. Отже, популярність і поширеність фортепіано серед інших інструментів пов'язана, насамперед, з його надширокими акустичними можливостями втілювати задум – і композиторський, і виконавський. Як підкреслює О. Щербініна, завдяки можливостям «багатоголосся», використання широкого спектру фактурних, а отже і суто музичних рішень, рояль здатен «втілювати широке коло різноманітного музичного матеріалу — від фортепіанної мініатюри до оперно-симфонічної партитури» [96, с. 238]. У свою чергу, широкий діапазон виразних і технологічних можливостей зумовлює не лише універсалізм фортепіано як музичного інструменту, а й універсалізм фортепіанного виконавства в розвитку музичного мислення, світогляду музиканта-піаніста, а отже і провідне місце фортепіанного навчання.

Насправді, крім можливостей *сольного музикування*, специфіка освоєння на фортепіанній клавіатурі звукового простору, власне фортепіанний тембр, художній спектр фактури, динаміки, специфіка звуковидобування й утворення штрихів тощо, – усе це дає підстави порівнювати звучання фортепіано також і з *оркестровим і хоровим звучанням*. Невипадково, як ми знаємо з практики і на що звертають увагу практично всі дослідники фортепіано, саме для цього інструменту створюються транскрипції оркестрових, оперно-симфонічних творів, перекладаються балетні, хорові партитури, оволодіння якими, крім детермінації розвитку виконавської техніки, активізації пізнавальних процесів (уваги, здатності цілісного охоплення фактури, мобільності реагування під час

читання з аркушу, частоті необхідності транспортування тощо), розвиває загальну музичну ерудицію, смак, чуття стилю тощо.

Поряд із цим, фортепіанне виконавство поширює свої виразні можливості і на *ансамблеве музикування*, причому і як рівноправний партнер в ансамблях з іншим фортепіано або іншими інструментами, а також і для створення акомпанементу іншому інструменту або вокалісту чи танцівнику.

Крім того, що музикування в ансамблі розвиває гармонічний і тембровий слух, чуття ритму, змушує вибудовувати баланс з партнером, виходячи із художніх задач, ще й виховується виконавська інтуїція, уміння шукати спільні художні рішення, обговорювати, обґрунтовувати, а отже активно осмислювати.

Як підтверджують педагоги-практики, участь учнів у межах фортепіанного навчання в ансамблях та виконанні акомпанементів, здобуття при цьому нових музичних вражень і вражень від різних видів музикування активно сприяє творчому розвитку, стимулюючи *креативні прояви*. Так, продуктивне фортепіанне навчання невід'ємне від творчої діяльності учнів: гри на слух знайомих мелодій, добору акомпанементу, співу під власний акомпанемент, у тому числі й самостійно створений, імпровізації і композиторських вправлянь тощо. Зрозуміло, що під час такого музикування активно пробуджується і розвивається важлива для власної інтерпретаційної діяльності креативність, асоціативність; поглиблюється інтерес до пізнання музики; вдосконалюються виконавські уміння; розвивається музична пам'ять, увага, здатність цілісного охоплення твору в часі і в єдності засобів виразності; розширюються можливості орієнтування в художніх стилях; формується музично-естетичний смак і спроможність оцінної і самооцінної діяльності тощо.

Отже, фортепіано володіє достатньо універсальними виражальними й технічними можливостями та «вимагає» від виконавця оволодіння цими можливостями інструменту задля втілення інтерпретаційного художнього задуму, що у відповідь стимулює розвиток спеціальних здібностей, а також

виконавських умінь, креативності, музичного мислення і позначається на збагаченні музично-естетичної свідомості; мотивує до художнього пізнання, що разом задіює і спирається на розвиток музикальності виконавця.

Таким чином, педагогічний потенціал фортепіанного навчання, зокрема в напрямі розвитку музикальності особистості, полягає в тому, що:

- фортепіанне виконавство склалося як *художньо самодостатнє явище* при тому, що оволодіння грою на фортепіано супроводжується необмеженими можливостями в *різних видах музикування* – соло, ансамбль тощо;

- як музичний інструмент, фортепіано володіє *універсальним художньо-виразним діапазоном* втілення композиторських задумів – завдяки своїм звуковим і технічним ресурсам, здатністю відтворювати багатоголосне звучання в нескінченних варіантах комбінацій – стильових, жанрових, динамічних, фактурних, акустичних, репертуарних для інших інструментів тощо, що створює широку палітру художніх образів і виконавських інтерпретацій;

- завдяки своїм виразно-технічним можливостям фортепіано якнайповніше *стимулює розвиток музичного мислення* виконавців, впливаючи на всі *пізнавальні процеси*, а завдяки репертуарним можливостям – розширює світогляд, оптимально *формує музично-естетичну свідомість*, *формує партнерські якості особистості, її працездатність, волю* тощо;

- як музичний інструмент, фортепіано є таким, що вирізняється домінантною позицією серед інших інструментів своєю затребуваністю і популярністю, що мотивує учнів різного віку до оволодіння грою на ньому, в процесі чого відбувається *розвиток спеціальних музичних здібностей, емоційної сфери, здатності переживання і художньої комунікації, креативності, набуття знань про музичні явища і рефлексії художніх цінностей*.

Можемо констатувати, що фортепіанне навчання завдяки своєму педагогічному потенціалу створює підґрунтя для розвитку музикальності

особистості в усіх її змістово-структурних компонентах, а його успішність залежить від розвитку цієї якості.

Далі розглянемо *вікові особливості молодших школярів*, які сприяють розвитку музикальності, насамперед у процесі реалізації педагогічного потенціалу фортепіанного навчання.

Спираючись на дані досліджень з вікової психології (І. Бех, А. Дусавицький, М. Савчин, О. Сергєєнкова, О. Столярчук та ін.) узагальнено окреслимо ті важливі тенденції і характеристики дітей від 6-7 до 10 років, які є суттєвими для розвитку їхньої музикальності. Будемо також враховувати дані експериментальних досліджень, які проведені вченими стосовно різних аспектів музичного розвитку учнів (Ван Ченьдо [9], Ван Сює [7], Л. Масол [38], С. Миколінська [40], Лань Сінь Дзюнь [30], О. Ростовський [64], у тому числі й учнів музичних шкіл (Дін Юнь [20], О. Комаровська [28], С. Ліпська [33], І. Полєвіков [56], Т. Турчин [82] та ін.), а також спиратимемось на власний досвід роботи з учнями цього віку.

Дж. Слобода зазначав, що серед усіх видів обдарованості саме обдарованість до мистецтва виявляє себе раніше за інші; а серед різновидів художньої обдарованості раніше за всіх виявляються саме музичні здібності дитини [111].

Паралельний вступ до загальноосвітньої і мистецької (музичної) школи посилює вимоги відповідальної поведінки, провокуючи інтенсивніший розвиток саморефлексії дитини. Разом з тим, як застерігають педагоги практики, особливо ті, хто має можливість порівнювати розвиток дошкільника і молодшого школяра, часто посилення відповідальності наче приглушує емоційні прояви, а прийняття нових «правил» життя в школі може призвести до певної уніфікації рішень різноманітних завдань, адже навчання в школі потребує від дитини формування нових для неї умінь. Навчання музики в мистецькій школі здатне активізувати і підтримувати природну емоційність дитини [28, с. 157].

Цьому сприяє і той об'єктивний факт, що в емоційній сфері дітей молодшого шкільного віку відбуваються зміни, що засвідчують ускладнення і збагачення емоційних проявів. Насамперед, психологи пов'язують це із новою соціальною роллю дитини – учіння, що передбачає інтенсивне розширення кола спілкування; а крім того – поступове, особливо вже в 9-10 років, формування здатності керувати власними емоціями.

Доцільно звернути увагу на ставлення і схильність молодших школярів до різних видів музичної діяльності, в яких інтенсивно розвивається музикальність, тобто до сприймання та практично-творчого музикування.

Емоційність дітей цього віку, допитливість та інтерес до новизни і загалом – до звукового наповнення довкілля поряд із фантазійністю і розвитком уяви, асоціативністю, коли кожен звук довкілля набуває особливого – казкового, фантастичного забарвлення і навіть певної «театралізованості», – усе це підтверджує високу сенситивність молодших школярів до розвитку музичного сприймання.

В сприйманні молодші школярі тяжіють до ритмічної музики зі швидкими темпами, з яскравою образністю, яка відповідає їхньому життєвому досвіду; їхню увагу привертає характерна й активна динаміка, контрасти фактурні, регістрові, темпові тощо, які змушують їх переживати [62].

Поряд із тим, що сприймання музичних творів є достатньо емоційним за первинним реагуванням, все ж воно не є цілісним: практика показує, що дитина з перших тактів звучання твору вже прагне розповісти, «про що музика», не охоплюючи твір увагою в часі. Натомість С. Миколінська, досліджуючи музичну увагу молодших школярів, на підставі аналізу психологічних праць та експериментів вказує, що у дітей від 6 до 10 років як раз відбуваються значні зміни в організації механізмів уваги, передусім формуються механізми довільної уваги, а вже в 9-10 років спостерігається її прогресивний розвиток та з'являються

ознаки певної зрілості; хоча діти продовжують більше зосереджуватися на фактах і подіях зовнішнього світу, ніж на власних переживаннях [40, с. 54, 58]. Безумовно, це пов'язано також і з музично-слуховою увагою, яка залежить як від досвіду сприймання, так і від образних характеристик музичного твору, на який спрямоване сприймання.

Дитина молодшого шкільного віку є активною в діяльності. Прагнення звукової театралізації і синкретизм сприйняття супроводжується бажанням драматизувати будь-який музичний матеріал, а це сприяє емоційному проникненню в художній образ твору, стимулює музичне мислення і розвиває власне музикальність.

Гра для дітей молодшого шкільного віку, як правило, невід'ємна від імпровізації, зокрема й музичної, що також змушує «працювати» всі музичні здібності, виявляти креативність, дослухатись до своїх вражень і стимулювати потребу в осмисленні, тобто загалом розвиває музично-естетичну свідомість.

Діти молодшого шкільного віку з великим бажанням освоюють дитячі шумові інструменти, що стимулює розвиток тембрового слуху, ритмічного чуття, моторні здібності і слухо-рухову координацію, увагу, а також прищеплює перші навички ансамблевого музикування. Загалом, істотним підґрунтям для розвитку музикальності є природне бажання молодших школярів з радістю виконувати будь які творчі завдання.

Такі властивості молодшого шкільного віку збігаються із найсуттєвішими завданнями початкового етапу фортепіанного навчання – пробудити і закріпити інтерес до занять музикою, який би переважав над небажанням долати труднощі; адже саме зацікавленість у музичних враженнях, задоволення від перших результатів гри на інструменті стимулюють внутрішню *мотивацію* до самовираження в музиці, а отже, розвиток музикальності дитини.

Поглиблення інтересу до музики і мотивації до фортепіанного навчання, що посилює прагнення діяти, творити, є важливим для набуття спеціальних умінь і

навиків виконавства (відповідно етапу навчання). Вольові якості, які формуються в молодшому шкільному віці, скеровують поведінку і дії щодо опанування уміннями. Поступово довільною стає пам'ять, зокрема розвивається і музична пам'ять. Вивчення музичних творів, їх переживання і розуміння набувають особистісного смислу. Дитина починає чітко усвідомлювати, які твори їй подобається слухати, а які виконувати.

Поступово, вже до досягнення 9-10 років, молодший школяр усвідомлює себе у взаєминах з іншими, навчається оцінювати власні здобутки і недоліки. Для нього важливою стає оцінка себе дорослими людьми; вони все частіше починають замислюватись над оцінкою себе однолітками; зміцнюється бажання визнання однолітками. Стосунки між дітьми також стають багатограннішими, втім все частіше заявляє про себе дух суперництва в дитячій спільноті. Це об'єктивно створює конкуренцію, яка може за умови правильного педагогічного керування стати потужним чинником збагачення музичного пізнання і виконавського самовдосконалення.

Отже, в мотиваційній сфері молодшого школяра активно формуються мотиви, пов'язані з обов'язком, які починають превалювати над бажаннями, що призводили до імпульсивних рішень тощо. На момент початку навчання в школі дитина вже демонструє здатність саморефлексії, яка тепер ще активніше розвивається, оскільки до цього спонукають нові життєві обставини – і в сфері міжособистісних відносин, і у власне навчальній діяльності; остання вимагає і актуалізує розвиток пізнавальних процесів – уваги, пам'яті, розумових операцій, здатності самоконтролю, волі. Осмислення поведінки супроводжується емоційною оцінкою, яка яскраво виражається зовні.

Розвиток словникового запасу сприяє формулюванню вражень від музики та інших мистецтв, допомагає осмислювати характер творів і засоби виразності, якими він створюється. Молодший школяр диференціює інтонаційну виразність

мовлення, а у 9-10 років уже здатен тонко відчувати емоційні підтексти слова, що поширюється і на музичне інтонування.

Для розвитку музично-естетичної свідомості важливо, що вже в 7-8 років молодший школяр усвідомлює власну індивідуальність і прагне самовираження, що сприяє проявам унікальності його музичного обдарування, а згодом – у 9-10 років «у дітей спостерігаються помітні якісні зміни у ціннісних орієнтаціях, які охоплюють ставлення до інших людей, оцінку власної діяльності й діяльності інших, зокрема у колективних справах, здатність оцінювати й орієнтуватись у цінностях оточуючого світу» [28, с.159].

Для розвитку музично-естетичної свідомості важливо, що вже в 7-8 років молодший школяр усвідомлює власну індивідуальність і прагне самовираження, що сприяє проявам унікальності його музичного обдарування, а згодом – у 9-10 років «у дітей спостерігаються помітні якісні зміни у ціннісних орієнтаціях, які охоплюють ставлення до інших людей, оцінку власної діяльності й діяльності інших, зокрема у колективних справах, здатність оцінювати й орієнтуватись у цінностях оточуючого світу» [29, с.159].

Як бачимо, молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку музикальності, що підкріплюється об'єктивними психологічними закономірностями вікового становлення, особливостями пізнавальних процесів, причому незалежно від спеціальних здібностей. Можемо припустити, що саме на цьому віковому етапі залучення учня до фортепіанного навчання за умови цілеспрямованого розвитку емоційної сфери і спонукання до осмислення музичних вражень, мотивації творчості і вдосконалення своїх досягнень, підкріплене художньо-практичною виконавською діяльністю, якнайповніше забезпечить розвиток його музикальності.

З наведеного вище огляду вікових характеристик розвитку особистості молодших школярів можемо стверджувати, що описані риси учнів цього віку є сприятливими для розвитку їхньої музикальності.

У свою чергу, фортепіанне навчання здатне якнайкраще забезпечити такий розвиток у процесі реалізації свого педагогічного потенціалу суб'єктами освітнього процесу.

1.3. Особливості фортепіанного навчання учнів молодшого шкільного віку в Україні та Китаї

Оскільки дисертаційне дослідження проводиться під час навчання дисертантки в університеті України і на матеріалі українських музичних шкіл, то, в першу чергу, звертаємось до українських освітніх реалій. Однак, враховуємо можливість адаптування і використання напрацювань у системі освіти Китаю, яку представляє дисертантка. Для розвитку музичної освіти учнів в Китаї важливим є вивчення досвіду фортепіанного навчання європейських країн, зокрема й України. Разом з тим, необхідно й переосмислення в контексті світового музично-педагогічного досвіду тих тенденцій, які розгортаються в самому Китаї для пошуку сучасних підходів до фортепіанного навчання учнів.

У системі закладів позашкільної мистецької освіти України цілеспрямоване навчання гри на фортепіано здійснюється в мистецьких школах. Назвою «мистецька школа» об'єднано систему закладів початкової спеціалізованої мистецької освіти, що охоплюють школи музичні, художні, хореографічні, театральні, школи мистецтв комплексного типу із відділеннями, які відповідають певному напрямку, зокрема є й музичні відділення. Аналізуючи систему мистецької освіти в Україні, С. Волков висловлює переконання в тому, що мистецькі школи мають всі можливості впливати на культурні процеси [11, с. 5-6].

Детальніший аналіз діяльності мистецьких шкіл як системи, а також діяльності закладів позашкільної мистецької освіти в системі мистецької освіти України знаходимо в дослідженнях того ж С. Волкова [11], неодноразово

згадуваній праці О. Комаровської [28.], в аналітичній доповіді, підготовленій науковцями України для ЮНЕСКО [104]. Для осмислення особливостей освітнього процесу таких закладів, зокрема і фортепіанного навчання в них, важливими є праці, які узагальнюють досвід конкретних закладів, передусім, найстаріших шкіл країни [54], дослідження окремих аспектів роботи з учнями таких закладів [33; 56; 82 та ін.]

Як відомо з історії таких шкіл, від початку 1990-х років вони мали назву «школи естетичного виховання» (Наказ Міністерства культури № 239 22.10.1992). Згодом, від 2001 до 2018 року ці заклади найменувались подвійною назвою, що відображала сутність і спрямування їх діяльності, а саме «Початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школа естетичного виховання)», скорочено ПСМНЗ (ШЕВ) [61], згодом було затверджено й навчальні плани, за якими логічно вибудовувався зміст навчання [59].

Ці факти важливо навести, оскільки вони відображають, як змінювалось (уточнювалось) спрямування діяльності таких закладів, що віддзеркалювало запити суспільства. Все же від початку створення перших таких закладів ще в 20-ті роки ХХ століття [11; 26; 104] навчання в них:

- по-перше, було пов'язано з підготовкою й вихованням майбутнього музиканта-виконавця, який при цьому обов'язково володітиме музично-естетичною культурою, широким художнім світоглядом і буде мотивований впливати на художній, передусім, музичний простір;

- по-друге, освітній процес мистецьких (музичних) шкіл передбачав і передбачає нині й загальну музичну підготовку учнів, які, можливо, не обиратимуть професію музиканта, але завдяки досягненням у виконавській творчості володітимуть сформованою музично-естетичною свідомістю і будуть мотивовані до художнього (музичного) пізнання, що в обох випадках потребує розвиненої музикальності.

Відповідно до змін, які відбулися в нормативному забезпеченні початкової мистецької освіти України від 2018 року, учні молодшого шкільного віку опановують зміст навчання елементарного підрівня початкової музичної освіти, який охоплює чотири роки (збігається із терміном навчання в початковій школі закладів загальної середньої освіти) і який викладено в типовій освітній програмі елементарного підрівня початкової мистецької освіти з музичного мистецтва [60]. Передбачено, що по завершенню елементарного підрівня початкової музичної освіти, учні увійдуть у світ мистецтва, в них будуть виявлені музичні здібності, які розвиватимуться протягом усього цього періоду, сформується ті якості, що необхідні для творчої самореалізації в музиці [60]. Зокрема, по завершенню періоду молодшого шкільного віку учні набувають комплекс початкових компетентностей з музично-інструментального мистецтва; вважається, що на цей момент в учнів буде сформоване позитивне ставлення до різних видів мистецтва; за цей період вони вже встигнуть ознайомитися з широким колом зразків національної та зарубіжної музичної спадщини; будуть мотивовані для продовження своєї музичної освіти.

На цей результат націлено виконання завдань цілеспрямованого формування музичного мислення, естетичного смаку, навичок сприймання музичних творів, формування умінь обговорювати враження, встановлювати зв'язок музики з іншими мистецтвами тощо. Передбачено активний розвиток емоційної сфери і прояви музикальності у виконанні творів. Разом з тим, значна увага, що зрозуміло, має приділятися набуттю суто виконавських умінь і навичок гри на музичних інструментах.

Позитивом вбачається те, що типовою програмою окреслюється завдання формування в учнів здатності міжособистісної комунікації під час колективного музикування, а також мотивації до творчого саморозвитку, до спілкування з музикою в різних видах діяльності; це важливо, оскільки здатність комунікації

притаманна творенню художнього образу і загалом є чинником успішної самореалізації особистості в сучасному світі.

Так само типовою програмою чітко диференційовано зміст основних компетентностей, якими має оволодіти учень (загальна інтегрована, мистецько-теоретична, теоретико-практична в музичному мистецтві, музично-виконавська, компетентність колективної взаємодії в мистецтві, компетентність з публічного музичного виступу).

На наш погляд, усі компетентності змістовно взаємопов'язані. На кожній з дисциплін, які вивчаються в мистецькій (музичній) школі, кожна компетентність має формуватися наскрізно. Все ж, як нам уявляється, можливо виокремити для кожної дисципліни домінанті компетентності. Так, наприклад, для фортепіанного навчання такими будуть, насамперед, музично-виконавська компетентність і компетентність з публічного музичного виступу, на які націлені інші компетентності.

Звернімося до аналізу програми безпосередньо з фортепіанного навчання, затвердженої Науково-методичною радою Державного науково-методичного центру змісту культурно-мистецької освіти (Протокол № 1 від «16» липня 2019 р.) [80]. У Вступі зазначається, що вона призначена для мистецьких шкіл, але може бути використана й іншими закладами, які реалізують програми позашкільної освіти за мистецьким напрямом (наприклад, у музичних колективах центрів дитячо-юнацької творчості тощо).

Зміст цієї програми в цілому зумовлений типовою освітньою програмою. Проте завдання фортепіанного навчання диференційовано за особистісними сферами учня – когнітивною (пізнавальною), ціннісно-мотиваційною, емоційною, психомоторною, що загалом відповідає сутності музикальності, уточненої нами в 1.1. Крім того, у переліку вимог конкретизовано вимоги саме до фортепіанного виконавства.

Окремий розділ програми визначає зміст «Свідоцтва досягнень» учнів по закінченню другого та четвертого років навчання, де прописано конкретні уміння як характеристика результатів. Так, до прикладу, у вимогах до досягнень після другого року навчання, які відповідно ускладнюються після четвертого, прописано, що: учень/учениця демонструє розуміння музичного змісту твору (відповідно до особистого психофізичного рівня), початково розвинений слуховий контроль; володіє основами культури звуковидобування; демонструє правильну посадку за інструментом, основи організації піаністичного апарату, сформовані ігрові рухи з координацією та синхронізацією рухів рук та пальців, навички відтворення основних артикуляційних прийомів *non legato*, *legato*, *staccato*, навички відтворення основних аплікатурних формул; застосовує засоби музичної виразності (динаміка, темп тощо) для відтворення характеру та художнього образу музичного твору; демонструє початкові навички володіння піаністичною технікою; володіє первинними навичками педалізації; читає з аркушу нескладні одноголосні мелодії; підбирає на слух нескладні мелодії з демонстрацією знань (дитячих, українських народних пісень); знає правила поведінки під час мистецьких заходів; самостійно розбирає та вчить нескладні музичні твори; намагається об'єктивно оцінювати результати своєї навчальної діяльності.

Відповідно до вимог (характеристик досягнень) зміст навчальної програми логічно, на наш погляд, розподілено за послідовними модулями: 1) донотний період навчання; 2) застосування нотної грамоти, формування сприймання нотного тексту, оволодіння первинними виконавськими навичками; 3) робота над звуковидобуванням та артикуляційними прийомами гри, виконання творчих завдань; 4) виконання творчих завдань.

Однак, на наш погляд, у наведеному переліку характеристик, а також у змісті модулів більше акцентовано увагу на, виконавські технічні уміння та навички, при тому дещо завуальований емоційно-мотиваційний складник

розвитку музикальності, музичного мислення тощо. Зауважимо, що такі змістові складники, як «відтворення характеру та художнього образу музичного твору» з'являються лише у навчальному модулі № 8, тобто наприкінці другого року навчання, але й їх формулювання не містить першопричини таких здатностей учнів, які передусім полягають у розвиненій музикальності, що мало б націлювати викладачів шкіл на цілеспрямовану роботу з учнями в цьому напрямі.

Разом із тим, як беззаперечний позитив, відзначимо декларування уваги програми до індивідуальних здібностей і темпу розвитку учнів, що зумовлює свободу вибору репертуару для опанування [80, с.19].

Крім того, у Вступі задекларовано, що програма 2019 року базується на традиціях та досвіді української, західноєвропейської та інших світових фортепіанних шкіл; зокрема вказується її наступність із попередніми програмами, зокрема це програми 2005, 2006, 2014 рр. [46; 47; 58].

Так, до прикладу, в програмі 2006 року [47] пріоритетом фортепіанного навчання учнів в мистецьких школах (тоді в ПСМНЗ (ШЕВ)) окреслено, насамперед, виховну мету – виховання любові до музики, формування цілісної особистості, її світогляду у процесі музично-практичної діяльності. Наголошено на зв'язку художнього та технічного розвитку, передусім – на «неприпустимості перетворення технічних засобів на мету навчання»; окремо проакцентовано важливість емоційного розвитку і поглиблення мотивації до навчання, розвитку образного мислення та слухової спостережливості [47, с. 4]. Як бачимо, автори програми (2006) привертають увагу викладачів саме до розвитку музикальності учнів від перших кроків фортепіанного навчання.

Зазначимо, що процес фортепіанного навчання в мистецьких школах України забезпечений значною кількістю методичних матеріалів, в яких розкриваються різні аспекти розвитку музичних здібностей дітей молодшого шкільного віку, формування у них виконавських умінь, питання репертуару,

змісту етапів роботи над музичним твором; подаються рекомендації і вправи щодо підготовки до сценічних виступів [41; 42; 68; 69; 70].

Серед теоретичних досліджень музичного розвитку учнів мистецьких шкіл слід виокремити вже згадувану ґрунтовну працю О. Комаровської «Художньо обдарована особистість: пошук, реалії, розвиток», в якій феномен художньої обдарованості розглядається цілісно – в контексті інших видів обдарованості та як обдарованість у різних мистецтвах, зокрема йдеться про музичну обдарованість, музичні здібності, музикальність як підґрунтя обдарованості; аналізується специфіка художньо-освітнього простору мистецьких шкіл, які сприяють такому розвитку.

Крім цього, проблематика роботи з учнями мистецьких шкіл, розкрита в дослідженнях Ван Сює [7], С. Липської [33], І. Полєвікова [56], В. Смородського [75], К. Стецюк [77], Т. Турчин [82] та інших учених, є дотичною до проблематики дисертації, оскільки в них вивчаються різні аспекти діагностики і виявлення музичних здібностей, виконавської підготовки, ансамблевого музикування, а також естетичного розвитку у процесі навчання в мистецьких школах, загально виховні аспекти роботи з музично обдарованими дітьми тощо.

На жаль, проблема розвитку музикальності учнів мистецьких (музичних) шкіл (крім дослідження О. Комаровської, на яке ми посилались), системно не перебувала в полі зору учених. Однак, результати і висновки з досліджень цих авторів будемо враховувати при розробленні методичних засад розвитку музикальності молодших школярів – учнів мистецьких шкіл у процесі навчання гри на фортепіано (тобто в другому розділі дисертації).

Отже, як показав огляд нормативних документів стосовно початкової спеціалізованої мистецької освіти, у вимогах до результатів навчання, зокрема й фортепіанного, завжди приділялась увага і розвитку музичних здібностей учнів, і їхній музикальності, і формуванню музичного мислення, виконавських умінь,

загальній музично-естетичній свідомості і культурі. Українськими педагогами накопичено значний і цікавий досвід, цінний в контексті дисертації.

Але у спеціальних дослідженнях різних граней освітнього процесу з учнями у процесі фортепіанного навчання ця проблема не висвітлена, хоча, як ми намагались продемонструвати, в основу має бути покладено саме розвиток музикальності учнів як комплексного феномену.

Істотну роль в осмисленні специфіки досвіду фортепіанного навчання в Китаї відіграють дослідження китайських учених, на які будемо спиратися. Але і в європейських країнах, у тому числі й серед українських науковців, також зростає інтерес до китайської музики і музичної освіти, місця китайської мистецької традиції у світовому просторі.

Так, суттєвою рисою китайської культури є її замкненість і виключна світоглядна роль релігійних систем, що впливають на мораль, мистецтво, людське буття загалом [36].

Для розуміння музичної освіти учнів важливо усвідомити це світоглядне підґрунтя культури, передусім ідеї Конфуція, Лао Цзи та інших мислителів. Детальний опис особливостей фортепіанного навчання дітей в Китаї подано в дисертації Дін Юнь [20]. Проаналізувавши нормативні документи та практичний досвід китайських педагогів, автор розкриває спільні риси та деякі відмінності від української системи навчання. Перш за все, на переконливу думку Дін Юнь, причина відмінностей полягає у філософських основах китайської художньої культури, зокрема, утвердження у філософії єдності життя людини, її світогляду – та законів природи і космосу, коли людина не втручається в природу, розчиняється в ній і адаптується до її законів [20, с. 24-25].

Цікаву думку щодо зіставлення європейського і східного образу світу, відображеному в мистецтві, знаходимо і в дослідженні Лу Цзе ; автор зазначає, що головним світоглядним постулатом в європейській цивілізації, який утверджувався протягом століть, є антропоцентризм; натомість східний образ

світу базується на нерозривності людини з природою «аж до самоідентифікації з якоюсь природною силою чи живою істотою і неможливістю розрізнити, що в цьому зв'язку первинне, а що – вторинне»[36, с. 65]. Автор акцентує увагу на важливому для розуміння мистецтва вченні Конфуція, зазначаючи, що в конфуціанстві існує поняття дао, що означає шлях, принцип, мораль, ідею «загального універсального балансу в світі гармонії, елементом якої є Людина» [36, с. 30-31, с. 38].

Музична культура Китаю також невід'ємна від моралі, релігії, соціального життя, політики тощо. За висновками Лань Сін Дзюн, «Китай здавна називали країною «Лі Юе» – країною обрядів і музики. Музика і щастя в уявленнях китайців стали невіддільними: музика робить людину щасливою, а щастя надихає людину співати і грати музику» [30, с.180].

Характерною рисою китайського світогляду є синкретизм, що виявляє себе в різних аспектах: в єдності музично-поетичній, що спрямовується на досягнення етичної мети; в суто дидактичних впливах з метою формування національної свідомості; у філософії цілісності універсуму, який у мистецтві відображений засобами всіх мистецтв одночасно тощо [36, с. 57]. Пригадаємо, до прикладу, що китайський живопис є синкретизмом поезії, каліграфії, гравюри і живопису в одній картині. Цікаво, що в китайському живописі також, як і в музиці, існує символіка чотирьох базових понять («Чотири благородних»), розроблена вченим Чень Цзи-жу (епоха Мін (1368-1644 рр.) для навчання своїх учнів. Чотири людські якості зіставляються із чотирма рослинами – орхідея (весна, благородство, честь); бамбук (літо, сила, душевна чистота); хризантема (пізня осінь, бадьорість духу і спокій), слива (зима і надія, протистояння труднощам) [114].

Послідовний опис етапів та тенденцій *становлення музичної освіти* в Китаї викладено в працях М. Антошко [1], Дін Юнь [20]., Лань Сін Дзюн [30], Фань Чженьсюань [83], Юй Фей [99], та ін. Спираючись на ці та інші дослідження,

відзначимо, що з початку ХХ ст. музичне мистецтво в Китаї стає складником шкільної освіти і водночас потужним засобом просвітництва. Це відобразилось у таких документах, як «Статут Міністерства освіти» (1907) [99, с.234], «Пропозиції до освітнього курсу країни» (1912) [84, с.125].

Як відомо, від середини 50-х рр ХХ ст. налагоджується діяльність Пекінської і Шанхайської консерваторій, фортепіанні факультети яких стають центрами музичної освіти, фортепіанного виконавства і наукових досліджень фортепіанного мистецтва; а в кожному адміністративному центрі Китаю відкриваються музичні інститути та інститути мистецтв, музичні студії, які згодом стають консерваторіями; створюються фортепіанні кафедри і класи в педагогічних університетах.

Цікаво, що перші консерваторії та інші музичні освітні заклади засновувались як заклади «європейського» типу, до викладання запрошувались європейські фахівці, що, зрозуміло, позначилось і на виконавському репертуарі, на методиках музичного навчання тощо. Перекладається фахова література. Тобто від початку ХХ століття відбувається інтенсивне освоєння зарубіжного музично-освітнього і виконавського досвіду, а також уведення до змісту навчання і концертного репертуару творів західноєвропейських композиторів. [83, с. 127]; згодом це істотно вплинуло на організацію та змістові тенденції фортепіанного навчання дітей.

Суттєво для розуміння специфіки дитячого фортепіанного навчання в Китаї є і те, що китайські музиканти активно опановують європейський музичний інструментарій, а вже з 20-х рр. ХХ ст. почали творити музику симфонічних жанрів. Але попри це, ментальна основа китайської культури зберігає свою своєрідність і «художньо переконливо інтегрується в тематику і засоби виразності, якими користуються китайські митці» [36, с.32].

Фортепіанне мистецтво і навчання гри на цьому інструменті в Китаї, як пише Дін Юнь, також орієнтується на базові філософські, світоглядні підвалини

і вирізняється своїми закономірностями. Передусім, на його становлення вплинули історичні передумови виникнення. Так, якщо європейський піанізм розвивався протягом п'яťох століть і поступово проходив закономірні етапи, що відповідають історико-культурним епохам, із поступовим збагаченням знання щодо нього, накопиченням виконавського і методичного досвіду, то професійне фортепіанне мистецтво Китаю почало формуватись лише протягом останнього століття, причому одночасно на основі європейських традицій і самобутньої національної музики [20, с.27].

Як засвідчують дослідження згаданих вище авторів, найбільш інтенсивний період розвитку музичної, зокрема й фортепіанної освіти в Китаї – це остання третина ХХ – початок ХХІ ст., коли відбувається відновлення досягнень, утрачених за часів «культурної революції»; так, до прикладу, відомо, що за часів Мао, фортепіано (інструменти) були знищені як «символи буржуазії». Так само в період «культурної революції» було знищено і багато нотних збірок. Проте зараз навчаються грати на цьому інструменті близько 40 млн юних китайців. Нині Китай вважається і найбільшим виробником фортепіано (76,9% від світового виробництва). За твердженням Сюй Бо, на початку ХХІ століття спостерігається ситуація справжнього «китайського «фортепіанного буму», коли на світову сцену виходить плеяда виконавців, що розпочинали блискучу кар'єру ще в дитячому віці (Юя Ванг, Чжан Хаочен, Чен Са, Чжан Шенлянта ін.).

З кінця ХХ ст. відбувається систематизація і реформування системи музичної освіти всіх ланок; розробляються підручники, методичні посібники, затверджується професія вчителя музики в офіційному переліку процесій; в університетах студенти починають вивчати низку тих дисциплін, які засвідчують поглиблення спеціалізації музичної освіти, зокрема й фортепіанного навчання (наприклад, в Пекінському університеті серед інших уведено курс методики навчання гри на фортепіано; в Сюйчжоуському педагогічному університеті – курс «Налаштування рояля» тощо) [100, с.235-236].

Оглядаючи різні ланки навчання музики дітей, куди увійшло й позашкілля, Дін Юнь підкреслює, що дитяче фортепіанне навчання дотримується принципу пріоритету емоційності, синтезу морального, інтелектуального та фізичного аспектів гармонійного розвитку учнів [20, с.27]; зауважимо, що цей принцип є актуальним і для українських мистецьких шкіл (розглянуто в 1.2.2).

Що стосується безпосередньо фортепіанного навчання, то китайські учні і педагоги – подібно до українських – вважають, що саме фортепіанна музика є тією універсальною мовою, якою повинні оволодіти музиканти різних спеціальностей і навіть майбутні слухачі – аматори музики [20, с. 40-41]. Більш за це, в сучасному Китаї фортепіанна музика і фортепіанне навчання піднесені до рангу національної ідеї; китайські піаністи стали «помітними» у світі, здобуваючи лауреатські звання на міжнародних змаганнях. Відповідно, змінюється ставлення й до позашкільної музичної освіти: заклади, аналогічні музичним школам в Україні, стали основою підготовки виконавських кадрів.

Як в Україні, так і в Китаї навчальні плани музичної підготовки молодших школярів передбачають оволодіння такими видами музично-виконавської діяльності, як сольне і ансамблеве музикування. Щоправда в Китаї пріоритетним є сольне музикування учнів (порівняно з ансамблевим). Якщо в Україні до рекомендованих репертуарних списків більше включаються твори сучасних композиторів різних жанрів і стилів, натомість у Китаї очевидною є опора на традиційні жанри.

У процесі навчання дітей гри на фортепіано китайські педагоги приділяють значну увагу виробленню піаністичних навичок і загалом технічній підготовці виконавців, проте значно менше – розвитку творчих здібностей та імпровізаційних навичок. За висновками дослідників китайської дитячої музичної освіти, питання творчого музикування, імпровізації у фортепіанному навчанні учнів майже не висвітлюється і в китайській методичній літературі. Винятком є лише досить затребуваний навчальний посібник Се Ти і Чен Ши Хун

«Імпровізація у фортепіанному акомпанементі на фортепіано», який містить завдання на розвиток здібностей швидко читати ноти, бачити текст, відчувати його і добирати акомпанемент [20, с. 36].

Інтенсивний розвиток фортепіанного виконавства і фортепіанного навчання логічно детермінував потребу в науковому і науково-методичному осмисленні здобутків і перспектив [103].

Китайські вчені-музиканти активно досліджують проблеми впливу музичного мистецтва на розвиток дитини і, відштовхуючись від давньофілософських учінь, передусім Конфуція, стверджують винятковий вплив музичного мистецтва на духовний світ дитини, її емоційну сферу, надаючи пріоритетного значення естетичному розвитку в ранньому віці перед цілеспрямованим інтелектуальним розвитком.

Аналізуючи праці сучасних дослідників-музикознавців (Бу Лі (2004), Ван Юйхе (1998), Вей Тінге (1983), Лю Сяо Лун (2009), Чжан Сяошен (1991); Дін Шаньде (1988), Лян Хайдун (2004), Лю Фуань (1989), Чжан Сяолу (1987), Ван Анью (2004), Чжан Сяолу (1987), Чжен Шен (2011), Ши Цин (2010) і Чи Цзин (2008), Лю Фуань (1989), Шу Сінчєн (1981), Ван Юйхе (1998) та ін.) Янь Чжихао узагальнює, що ці учені широко висвітлюють питання історії музичної освіти в Китаї, становлення національної композиторських і виконавських шкіл; дослідження інновацій музичної мови на перетині світових сучасних пошуків та збереження національної самобутності, різноманіття жанрів фортепіанних творів тощо.

Центральним для розуміння сутності фортепіанного навчання в Китаї є осмислення впливу національного стилю виконавства на методичні засади фортепіанного навчання дітей. Так, існує два основних «стилі», або виконавські манери, навчання яких є одним з важливих завдань китайського педагога-піаніста. Перший стиль має назву «Вєн», тобто «Спокій», і є «найвищим ступенем концентрації думки, усвідомленням почуття і умов». Така манера є

продуктивною для інтерпретації ліричних творів, що потребують передачі глибоких і м'яких настроїв, відтворення філігранних нюансів на інструменті, що зумовлені потребою в найтонших градаціях звуку. Відповідно в роботі з учнями переважає робота над звуком, звуковидобуванням, дрібною пальцевою технікою. Від виконавця потребується глибоко внутрішня емоційність переживання, яка не має виходити назовні. Другий «стиль» - протилежний, його назва «Ву», тобто «войовничий», з переважанням «вілкритих» почуттів, масштабності виконання і відповідного репертуару.

Поступово, починаючи з 30-х рр минулого століття, відбувалось і триває донині створення композиторами сучасного фортепіанного репертуару – як для професійних виконавців, так і з навчальними цілями.

Особливістю такого репертуару є опора на вокальні та інструментальні китайські народні традиції. В Європі та інших частинах світу відомі твори таких митців як Хе Лутін, Дін Шаньде, Лі Інхай [20, с. 27].

Але з іншого боку, Лян Сяомей підкреслює, що значною мірою репертуар сучасних китайських піаністів орієнтований на європейську фортепіанну класику, яка популяризується серед слухачів; найбільш виконуваними композиторами є В. Моцарт, Л. Бетховен, Ф. Шопен, Ф. Ліст, К. Дебюссі, М. Равель та ін.

Якщо взяти до уваги утвердження власних національних традицій на тлі прийняття європейських здобутків, то слід зазначити, що твори китайських авторів, які прагнуть зберегти національні традиції, тяжіють до програмності. Лу Цзе наводить приклади творів, з програми яких очевидним є зв'язок з природою, спілкування людини з природою, як от: «Барабан» Чу Вея, «Струмок» Чжу Гуня, «Збір чаю» та «Ловля метелика» Лю Фаня, обробка для фортепіано «Квіти щастя, що розквітають у степу» (1972) Ян Цзюня. «Звуки китайської дудки й барабана на заході сонця» (1975) Лі Інхайя, «Спокійне озеро й осінній місяць» (1975) Чен Пейсюна, балада «Квіти абрикоса Му Ме» (1973) Ван Цзяньчжуна. Як слушно

зауважується, в цих творах, призначених для дитячого виконання, втілюються «типові даоські ідеї, як у програмі, так і в системі музично виразових засобів» [36, с. 41]. Цікаво і важливо для з'ясування особливостей фортепіанного навчання дітей, як в цьому ж дослідженні виокремлюються концепти національної китайської традиції як універсалізації задумів композиторів. Це «концептосфера природи і її зв'язок з національною поезією; концептосфера обряду як глибинного ментального коду китайської традиції; міфологічна концептосфера як відображення національного світобачення»; Лу Цзе наголошує, що «для розуміння задуму китайських фортепіанних творів необхідно збагнути ті філософсько-естетичні, фольклорні, звичаєві, міфологічні передумови, які становлять стрижень їх програмного змісту, асоціацій та символів» [36, с. 162].

Тобто китайські діти, які навчаються фортепіано, одночасно досягають культурні традиції невід'ємно від занурення у філософські основи музики, що відбувається з першого знайомства з інструментом. Хуан Чжулін пояснює це тим фактом, що в китайській музиці загалом надзвичайно важливою є «взаємодія «Чі» – життєвої енергії з «Юйнь» – душею музики. Ці категорії присутні в кожній живій істоті, а також в здобутках мистецтва. У фортепіанних творах також є своє «Чі» та «Юйнь», які енергетично впливають на виконавця та слухача. Крім того, виконавець китайських фортепіанних творів має з дитинства володіти специфічним чуттям строю китайських музичних інструментів. Для цього слухове сприймання учнів спеціально готується, виховується відповідним чином - саме для можливості передчути нехарактерні для рівномірної температури фортепіано звуковисотні співвідношення, які передають інтонаційну специфіку китайської музики.

У фактурі китайських творів часто застосовується характерний прийом, яким учні-початківці оволодівають з перших кроків навчання, – це наслідування звучання і прийомів гри на різноманітних народних інструментах (продольна

флейта сяо; щипкові чжені, цинь; струнно-смичкові ерху, баньху та ін.). Це створює самотність фортепіанної музики, з якою юні китайці ознайомлюються обов'язково, адже завдяки таким прийомам фортепіанна музика виходить за межі суто інструментальної творчості і стає невід'ємною часткою китайської національної культури.

У дослідженні Чжоу Дапін розкриваються особливості жанрової системи китайської фортепіанної музики, освоєння якої вважається обов'язковим вже на початкових етапах фортепіанного навчання. Зокрема автор зазначає, що китайці, звертаючись до європейських здобутків, все ж часто «вибирали» з них те, що найбільше відповідає ментальності свого народу. Саме тому у фортепіанній музиці домінує декілька типів жанрової образності : а) бадьорість та оптимізм маршової пісні; б) енергійний колективний танець; в) споглядальна пейзажність елегантного настрою; г) задушевна лірика (пісні про кохання, колискові); д) твори, пов'язані з бравурним жестикулюванням, демонстрацією сили і спритності (етюд, токато); е) демонстрації винахідливості й майстерності композиторів (інвенції, фуґи, варіації), Але суттєво те, що дуже рідко в музиці, яку опановують юні китайські піаністи, зустрічаються яскраво виражені драматичні конфлікти, трагедійні образи, такі емоційні стани як гнів тощо.

Прагнення збереження національних музичних традицій і обережного інкрустування в них європейського досвіду зумовили значну увагу китайських дослідників до відбору фортепіанного репертуару для навчання дітей-початківців.

Так, вважається, що з огляду на вікові можливості дітей 6-10 років у жанровому плані найбільш яскраво фортепіанну музику з такою метою презентує фортепіанна сюїта і фортепіанний цикл, як от: історична повість із циклічною організацією («Сюїта про народні опери» Чжу Сяююня); циклізований казковий сюжет («Русалка» У Цзуцяна й Ду Мінсіна, «Афанті» Лі Піняна, «Тропічні рибки» Чжао Сі); героїко-драматичний циклізований сюжет

(«Сюїта про Китай» Люй Сю-аня, «Сім балад на теми пісень Внутрішньої Монголії» Сан Тона); циклізований сюжет, пов'язаний з образом рідної землі («Збірник Ванхуа в Пекіні», «Вірші про національні свята» Цзана Вен Є, «Картинки провінції Си Цуана» Хуан Хувэйя, «Спогад про вісім картин» Тан Дуна); спогади дорослих про дитинство («Враження про південь Китаю» Чжу Цзяньера); альбом замальовок природи («Чотири вірші про місцеві китайські природні умови» Цзана Вен Є, «Подорож до Весни» Дін Шаньде); альбом китайських народних пісень і танців («Чотири п'єси для фортепіано на теми шанпейських народних пісень» Цюй Шигуана, «Сорок поліфонічних п'єс на теми китайських народних пісень» Чень Хуадо); циклізований сюжет, пов'язаний з життям дитини («Веселе свято» Дін Шаньде, «Зоопарк», «Замальовка про акробата», «Запам'ятай слова бабусі» Лі Інхайя, «На змаганнях» Люй Чжана, «День у парку» Цзян Зуцина, «Дитячі ігри» Чжан Лі, «Щоденник школяра» Сюй Цзяньчана та інші [86, с. 14].

Аналізуючи репертуар, створений для дітей китайськими композиторами, Дін Юнь зазначає, що найхарактернішими образами п'єс для початкового етапу навчання є ті, що розкривають почуття, настрої, пробуджені різними порами року або різними періодами дня; чимало образів пов'язано із квітами та тваринами. «Відповідаючи інтересу до живих істот, такому характерному для дитячого віку, тематика п'єс виховує почуття любові, гуманного ставлення до різних проявів життя («Збирання чаю і ловля метеликів» Сюн Йи Лін, «Музика заходу сонця», «Синій колір» Лі Інхая, «Пейзаж», «Повернення додому» Лін Гуан Сюана, «Птахи грають між собою», «Квіти абрикосу» Ліг Гуан Сюана, відтворення улюблених динамічних ігор («Гра в хованку» Дін-Шан-де), музичних сценок з елементами сюжету, музичні портрети тощо.

Образні назви багатьох творів («Китайська флейта і барабан в сутінках» Лі Інхая, «Святковий танець» Тін-Шан-де) містять вказівки на прийоми звуковидобування, вказують на технічні прийоми, які слід відпрацьовувати.

Дін Юнь проводить паралелі з програмовою тематикою українського дитячого репертуару і встановлює подібність, оскільки це відповідає світосприйняттю дітей молодшого шкільного віку незалежно від культурної приналежності. Автор, зокрема, апелює до таких творів, як «Колискова морському конику», «Веселі їжачата» та «Сонячні зайчики» Е. Бриліна, «Дятел» В. Подвали тощо [20, с. 55-56]. Зрозуміло, що цей образний перелік можна продовжувати.

Слід зазначити, що осмислення методичних засад фортепіанного навчання, зокрема із формування суто виконавських піаністичних умінь дітей тощо, у дослідженнях китайських учених і педагогів майже не зустрічаємо – попри успіхи юних китайських піаністів на світових сценах. Але у дослідженні Вань Ченьдо знаходимо цікавий ракурс аналізу репертуару «для дітей і про дітей», зокрема в його практичному значенні щодо можливостей використання фортепіанних творів китайських композиторів, а також творів європейських та американських композиторів «на китайську тематику» у фортепіанному навчанні в мистецьких школах як Китаю, так і України. При цьому дослідник відзначає характерну рису такої музики – її національну основу та підпорядкованість моральній і художньо-технічній стороні при очевидному об'єднувальному тяжінню до світових традицій, що може бути цікаво як в українських, так і китайських музичних школах [9].

Таким чином, здійснений аналіз особливостей фортепіанного навчання учнів у Китаї показав, що:

- переважна увага дослідників повернута до 1) питань історії становлення музичної освіти, 2) особливостей музичного висловлювання на тлі пошуків образно-мовної виразності музики на перетині збереження свого національного і зарубіжного досвіду; 3) до органічної єдності музичного мистецтва і, зокрема, фортепіанного навчання із філософсько-світоглядними установками китайської культури; формування

виконавського і навчального репертуару для учнів різного віку на зазначених засадах;

- проте, значно менше уваги, порівняно із українською системою фортепіанного навчання, приділяється його методичним аспектам, передусім науковому осмисленню реальних успіхів юних піаністів;

- стосовно наукового і методичного забезпечення, в китайській системі музичної освіти продовжують відігравати важливу роль здобутки європейської освіти і науки, зокрема й української.

Отже, педагогічний потенціал фортепіанного навчання в Україні і Китаї тлумачиться тотожно, хоча і з урахуванням специфіки ментальності, культурних і освітніх традицій кожної країни.

Можемо констатувати: як в українській системі позашкільної мистецької освіти, так і в китайських школах існують об'єктивні передумови розвитку музикальності учнів молодшого шкільного віку, тісно пов'язані із зумовленим історичним розвитком, національними мистецькими і освітніми традиціями.

Висновки до першого розділу

На підставі аналізу психолого-педагогічних та естетико-музикознавчих джерел уточнено сутність феномену музикальність з трьох вихідних позицій, а саме: музикальність – спеціальні музичні здібності; музикальність – різновиди музичної діяльності; музикальність в контексті музично-естетичної свідомості особистості.

Музикальність уточнюється як особистісний феномен, що: 1) інтегрує спеціальні музичні здібності в нову якість на підставі емоційного переживання засобів музичного висловлювання та інтонування смислів музичного твору в його звуковому розгортанні; 2) має динамічну процесуальну природу, зумовлену

процесуальністю музичного мистецтва, розвивається у процесі взаємопов'язаних видів музичної діяльності на підґрунті збагачення емоційної сфери, поглиблення мотивації до художнього пізнання музики, розвитку уяви, креативності, артистизму; 3) виступає підґрунтям для музичного мислення і музично-естетичної свідомості в єдності із розвитком художньої рефлексії як основи багатогранної художньої комунікації.

Музикальність молодших школярів визначаємо як динамічний особистісний феномен, що інтегрує спеціальні музичні здібності на основі емоційного переживання змісту музичних творів, охоплює емоції, мотивацію до музичної діяльності, виявляє себе в креативності та в єдності із здатністю художньої рефлексії, комунікації та психомоторних якостей створює підґрунтя для художньо-виразного виконання музичних творів.

Змістовно-компонентну структуру музикальності в нашому дослідженні складають: емоційно-мотиваційний, художньо-комунікативний, змістовно-операційний та рефлексивно-інтерпретаційний компоненти.

З'ясовано педагогічний потенціал фортепіанного навчання молодших школярів у контексті розвитку їхньої музикальності. Такий потенціал полягає в тому, що:

- фортепіанне виконавство - художньо самодостатнє явище; оволодіння грою на фортепіано супроводжується необмеженими можливостями в різних видах музикування;

- як музичний інструмент, фортепіано володіє універсальним художньо-виразним діапазоном утілення композиторських задумів – завдяки своїм звуковим і технічним ресурсам, здатністю відтворювати багатоголосне звучання в нескінченних варіантах комбінацій – стильових, жанрових, динамічних, фактурних, акустичних, репертуарних для інших інструментів тощо, що створює широку палітру художніх образів і виконавських інтерпретацій;

- як музичний інструмент, фортепіано є таким, що вирізняється домінантною позицією серед інших інструментів своєю затребуваністю і популярністю, що мотивує учнів різного віку до оволодіння грою на ньому, в процесі чого відбувається розвиток спеціальних музичних здібностей, емоційної сфери, здатності переживання і художньої комунікації, набуття знань про музичні явища і рефлексії художніх цінностей.

На підставі аналізу психологічних досліджень щодо вікових закономірностей особистісного становлення дітей молодшого шкільного віку доведено, що цей вік є сенситивним для розвитку їхньої музикальності, а залучення до фортепіанного навчання за умови цілеспрямованого розвитку емоційної сфери поряд із розвитком спеціальних музичних здібностей, а також спонукання до осмислення музичних вражень, мотивації творчості і вдосконалення своїх досягнень якнайповніше забезпечить розвиток музикальності; домінантним видом музичної діяльності при цьому розглядається художньо-практична, тобто виконавська творчість.

Проаналізовано передумови для розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах України та Китаю. З'ясовано, що такі передумови об'єктивно визначаються історичними процесами становлення системи фортепіанного навчання, національними світоглядними, мистецькими, освітніми традиціями.

Основні матеріали розділу висвітленні у публікаціях автора [34; 35].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Антошко М. О. Розвиток фортепіанного мистецтва у Китаї //Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2020. № 1. С. 56-60.

2. Барвінок І. В. Теоретичні підходи до розуміння особливостей сприймання музики молодшими школярами. // «Young Scientist». 2017. № 4.2 (44.2). April, С. 1– 6.

3. Беркович. І. Школа гри на фортепіано/ І.Беркович. К.: Держ. Вид. Обр.мист. і муз. Літ. УРСР, 1959. 176 с.

4. Бех І. Д. Ідентифікація у вихованні та розвитку особистості // Педагогіка і психологія. 2013, №4. С. 42 – 49.

5. Бойко В. Г. Естетичне сприйняття й художня свідомість диригента-хормейстера // Культура України. 2017. Випуск 57. С. 205 -212.

6. Булик-Верхола С. Паронімія в українській музичній термінології // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». 2011. № 709. С. 61–63.

7. Ван Сює. Принципи та педагогічні умови формування звукообразних уявлень школярів на початковому етапі фортепіанного навчання // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 55. 2016. С. 69 – 76.

8. Ван Чень. Методика формування виконавського артистизму студентів магістратури в процесі вокально-фахової підготовки: автореф дис....канд. пед. наук. 13.00.02-теорія та методика музичного навчання /Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2017. 21 с.

9. Ван Ченьдо. Фортепіанна музика для дітей і про дітей у творчості композиторів Європи та Китаю: автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Одеса, 2017. 16 с.

10. Ван Яюєці. Формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 21 с.

11. Волков С. М. Мистецька освіта в культурі України 90-хроків ХХ століття // Навч. посібник. К., 2006. 207 с.
12. Гайдамака О.В. Поліхудожнє виховання молодших школярів на уроках предметів естетичного циклу: автореф. дис....канд. пед.наук; 13.00.07 – теорія і методика виховання. Ін-т проблем виховання НАПН України. К., 2016. 20 с.
13. Голінська Т. М. Естетичний розвиток молодших школярів засобами синтезу мистецтв: автореф. дис... канд. пед. наук; 13.00.07 – теорія і методика виховання. Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2005. 20 с.
14. Гризоглазова Т.І. Впровадження сучасних педагогічних технологій у процес фортепіанного навчання. // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. 2017. Вип. 22(1). С. 161 – 165.
15. Гризоглазова Т.І. Шляхи реалізації особистісно-орієнтованого навчання у сучасній інструментально-виконавській підготовці // Науковий журнал “Інноваційна педагогіка”, Одеса, 2021. С. 16-18.
16. Грінчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навч.-метод. посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 224 с.
17. Гуральник, Н. П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання: навчально-методичний посібник для вищих освітніх закладів. Київ: вид-во НПУ ім.М. П. Драгоманова, 2011. 309 с.
18. Давидов М.А. Аспекти фахового мислення музиканта-виконавця // Актуальні питання гуманітарних наук. Вип.7, 2013 С. 93-118.
19. Державний стандарт початкової освіти (Мистецька освітня галузь. Гайдамака О.В., Комаровська О.А. та ін.). Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87.
20. Дін Юнь. Формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких позашкільних закладах освіти.

Дис...канд. пед. наук. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання /Київ; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. 2016. 231 с.

21. Єрґієва К.І. «Музичне повідомлення» піаніста як результат єдності внутрішнього і зовнішнього у процесі фортепіанної гри. // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2017. № 3. С. 154 – 159.

22. Жукова Н. А. Інтерпретація як компонент музичної творчості: естетичний аспект : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.08 – Естетика / К. : Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2003. 14 с.

23. Збірник тез науково-практичного семінару «Фортепіанне мистецтво в мистецькій освіті ХХІ століття» / Редкол.: В.М. Малиневська, С.В. Малишко. Чернігів: Чернігівська філія НАКККіМ, 2017. 50 с.

24. Катрич О. Музичне виконавство як інспіруючий чинник інтонаційної атмосфери музичного твору // Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка. 2015. № 35. С.6-12.

25. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.02; 13.00.04. НПУ ім. М.П.Драгоманова. К., 2009. 43 с.

26. Комаровська О.А. Мистецькі досягнення учнів: що і як оцінюємо? // Мистецтво та освіта : науково-методичний журнал. 2018. № 4. С.2 – 6.

27. Комаровська О.А. Театр і школа: виховують одностудію. Книга для вчителя та батьків : метод. посіб. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2006. 90 с.

28. Комаровська О.А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток: Монографія. Івано-Франківськ, НАІР, 2014. 412 с.

29. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко. К. : Рад. шк., 1989. С. 307–373.

30. Лань Сінь Дзюнь. Особливості фортепіанного навчання в Китаї // Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми

освіти. Наукові записки. Серія: педагогічні науки, вип. 155. Кропивницький, 2016. С.180-183.

31. Левицька І.М. Розвиток тембрового слуху дітей молодшого шкільного віку в процесі інструментального музикування // Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. 2018. Вип. 170. С. 150-155.

32. Левчук Л. Т., Панченко В. І., Оніщенко О. І., Кучерюк Д. Ю. Естетика: Підручник / За заг. ред. Л. Т. Левчук. К.: Центр учбової літератури, 2010. 520 с.

33. Ліпська С. Л. Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 22 с.

34. Лі Хуйфан. Розвиток музикальності особистості як проблема науково-педагогічного знання / Молодь і ринок , № 5 (184), жовтень 2020 С. 152-156.
№ 5/184 (2020) <http://mir.dspu.edu.ua/issue/view/13562>

35. Лі Хуйфан. Фортепіанне навчання в контексті розвитку музикальності молодших школярів // Тенденції розвитку психології та педагогіки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 6-7 листопада, 2020. Ч. 1. С. 24-28.)

36. Лу Цзе. Концептосфери китайської програмної фортепіанної музики ХХ – початку ХХІ ст.: дис.... канд. мистецтвознавства. 17.00.03 – музичне мистецтво / Лу Цзе; Львівська національна музична академія ім. М. В. Лисенка; Львів, 2017. 187 с.

37. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія К. : Промінь, 2006. 432 с.

38. Масол Л. М. та ін. Методика навчання мистецтва в початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.

39. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Х. : Мадрид, 2015. 176 с.

40. Миколінська С.І. Музично-слухова увага молодших школярів : теорія та методика формування. Навчально-методичний посібник. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. 220 с.

41. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста в 1–2 классах. К : Музична Україна, 1977. 78 с

42. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста в 3 – 4 классах. К.: Музична Україна, 1979. 64 с.

43. Морозова О.О. Теоретичні засади формування первинних музично-ритмічних умінь у майбутніх учителів музики. // Актуальні питання мистецької педагогіки. 2013. Випуск 2. С. 70 – 73.

44. Москаленко В. Лекції з музичної інтерпретації: навчальний посібник. Київ, 2013. 134 с. URL: <https://knmau.com.ua/wp-content/uploads/V.-MoskalenkoLektsiyi-z-muzichnoyi-interpretatsiyi-Navchalnij-posibnik.pdf>

45. Музичне сприйняття як предмет комплексного дослідження / [під ред. А. Г. Костюка]. К.: Музична Україна, 2001. 412 с.

46. Музичний інструмент. Фортепіано: методичні рекомендації і програмні вимоги для викладачів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів щодо диференційованого підходу до навчання дітей, які володіють обмеженими музичними задатками / укл. М. Й. Мельник. Вінниця : НОВА КНИГА, 2005. 20 с.

47. Музичний інструмент. Фортепіано: програма для музичної школи (музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу) / укл. О. Я. Бондаренко, І. В. Вавренчук, Н. І. Шуригіна. Київ : Фірма «ІНККОС», 2006.

48. Науменко С.І. Психологія музичної діяльності. Чернівці: ПП Видавничий дім «Родовід», 2015. 408 с.

49. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів: Навч. посібник. К.: КДПІ, 1993. 160 с.

50. Остроменський В. Сприйняття музики як педагогічна проблема. К.: Музична Україна, 2004. 264 с.

51. Павленко Ю. П. Народження музики : нариси з історії Білоцерківської школи мистецтв № 1 (1920–2010) / Ю. П. Павленко, Л. Ю. Крижешевська. Біла Церква, 2010. 127 с.

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

53. Падалка Г.М. Принципи навчання мистецтва: Курс лекцій “Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін”. К., НПУ ім. М. Драгоманова, 2009.

54. Плекаємо таланти : посіб. для вчителя; за ред. О. А. Комаровської. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. 140 с.

55. Подвала В. Створюймо музику! 1 – 2 класи : вправи для розвитку творчих навичок в учнів дитячих музичних шкіл, музичних студій та шкіл мистецтв. К.: Музична Україна, 1990. 64 с.

56. Полевиков І. О. Педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 „Теорія і методика виховання”. Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. Умань, 2013. 20 с.

57. Пономарьова–Семенова Р. О. Психологічні принципи розвитку креативності обдарованої особистості. // Обдарована дитина. 2009. №10. С. 2–10.

58. Програма для дитячих музичних шкіл та музичних відділів шкіл мистецтв. Фортепіано / ред.-упор. М. Сидор. Львів, 2014. 104 с.

59. Про затвердження Положення про Початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школу естетичного виховання) [Електронний ресурс] / Міністерство культури і мистецтв України. Наказ від 06.08.2001

№ 523. – Режим доступу:

<http://ukraine.uapravo.net/data2008/base54/ukr54697.htm>.

60. Про затвердження Методичних рекомендацій з розроблення освітніх програм для мистецьких шкіл : наказ М-ва культури України від 16 лип. 2018 р. № 633. URL:http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245415907&cat_id=245415844

61. Про затвердження типових навчальних планів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів [Електронний ресурс] / Міністерство культури і туризму України. – Наказ 18.07.2006.№ 570/0/16-06. – Режим доступу:

http://mincult.kmu.gov.ua/mincult_old/uk/publish/article/89741;jsessionid=02ECD66ACC011D3F17AE6D9E8352041C.app1

62. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч. метод. Посібник. К.: ІЗМН, 1997. 248 с.

63. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. Посібник. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2001. 216 с.

64. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. Посібник. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2011. 640 с.

65. Рудницька О. П. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу // Початкова школа. 2001. № 5. С. 40–43.

66. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посібник. К.: ІЗМН,1998. 248 с.

67. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.

68. Рябов І., Мурзіна Є. Виховання та навчання в ДМШ, фортепіано 1 клас. К.: Музична Україна, 1988. 35 с.

69. Рябов І. Фортепіано. Методика навчання та виховання піаніста в 2-3 класах. К.Музична Україна, 1997. 48 с.

70. Савицький Р. Основні засади фортепіанної педагогіки. Львів, 1994. 39 с.
71. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин, Леся Павлівна Василенко. 3-тє вид, перероб., допов. Київ : Академія, 2017. 366,
72. Самойленко О. І. Категорія музичного мислення у понятійному контексті психології мистецтва: про єдність філософсько-естетичного та мистецтвознавчого методів пізнання // Музичне мистецтво і культура. 2018. Випуск 26. С. 7 – 17.
73. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., З.В. Огороднійчук та ін. Загальна психологія: підручник. К. : Либідь, 1997. 464с.
74. Скуратовський В. Альбом для дітей. Фортепіано. Педагогічний репертуар мистецької школи. К. : Мелосвіт, 2018. 28 с.
75. Смородський В.І. Формування виконавських навичок гри на фортепіано в учнів дитячих музичних шкіл на засадах жанрового підходу. Дис. ...канд.пед.наук.13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. НПУ імені М.П. Драгоманова, К., 2015. 237 с.
76. Сокол О. До визначення поняття музика // Науковий вісник Одеської державної музичної академії імені АВ Нежданової. 2012. Випуск 16. С. 8-18. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mmik_2012_16_4
77. Стецюк К.В. Розвиток музично-творчих здібностей учнів у навчально-виховному процесі мистецьких шкіл: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.07. Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ. 2005. 20 с.
78. Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
79. Ся Гаоян Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін. Автореф. дис.---

канд..пед.наук: 13.00.02-Теорія та методика музичного навчання. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 2019. 20 с.

80. Типова навчальна програма з навчальної дисципліни «Музичний інструмент фортепіано» елементарного підрівня початкової мистецької освіти. Укладачі О. Ф. Браунер, Р. П. Загорська, О. Л. Кіселичник, Л. І. Кочевенко, О. В. Кравчук, Ю. Є. Омельченко. Київ, 2019. 23 с.

81. Траверсе Т. Музика як психологічний чинник впливу на особистість [Електронний ресурс]. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Київ. Режим доступу: <http://newacropolis.org.ua/ru/node/12627>

82. Турчин Т. М. Педагогічні засади естетичного виховання учнів дитячих музичних шкіл : дис. канд..пед. наук : 13.00.07. Інститут проблем виховання АПН України. К., 2006. 198 с.

83. Фань Чженьсюань. Основні тенденції розвитку музичної освіти Китаю у ХХ ст.: поєднання традицій та інновацій. // Збірник наукових праць «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи» Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. 2017. № 48. С. 121 – 134.

84. Холоденко В.О. Сутність та специфіка різних видів музично творчої діяльності дітей молодшого шкільного віку. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. 2010. Випуск 9(14). С. 72-78.

85. Хочу грати на роялі / авт.-упоряд. Н. Гриднєва; авт. текстів М. Храпачова ; худ. К. Лавро. Київ : Музична Україна, 2012. 198 с.

86. Хуан Чжулін Шляхи розвитку дитячої фортепіанної музики в Китаї : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 - муз. мистецтв. Харків. держ. ун-т мистецтв ім. І. П. Котляревського. Харків, 2009. 18 с.

87. Хуан Ханьце Формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства. – Автореф. дис.. ...канд. пед.. наук 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання.

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2019. 20 с.

88. Цяо Чжи. Формування етномистецької компетентності учнівської молоді в музичному навчанні: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Східноукраїнський нац. ун-т ім. Володимира Даля. Київ, 2019. 18 с.

89. Чак Є.Д. Чи правильно ми говоримо ? К.: Освіта, 1997. 240 с. <http://chak-chy-pravylnno-my-hovorymo.wikidot.com/m>

90. Чеботаренко О.В. Специфіка музичного мислення у контексті піаністичної діяльності //Музичне мистецтво і культура. 2018. Вип. 26. С. 30-41.

91. Чому фортепіано - манія захоплює дітей Китаю // Musik-review Ukraine, 13 травня 2014. Джерело: www.bbc.com

92. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. С. 101.

93. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю: навч. посібник. К.: «Заповіт», 1998. 368 с.

94. Шукайло Л. Альбом фортепіанної музики / упоряд., ред. та коментарі В. Шукайло. Київ : Мелосвіт, 2001. 72 с.

95. Щербаков І. Дитячий альбом [ноти] : [для фортепіано] / вступ. ст. Віктора Теличка. Ужгород : Карпати, 2006. 36 с.

96. Щербініна О.М. Актуальні проблеми сучасної фортепіанної освіти //Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2006. №9. С.248-251.

97. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : монографія. К., 1996. 173 с.

98. Щолокова О. П. Формування виконавського стилю в контексті фортепіанної підготовки вчителя музики. // Педагогіка : зб. наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). Бердянськ : БДПУ, 2006. № 2. С. 99–104.

99. Юй Фей. Проблеми організації мистецької освіти в сучасному Китаї. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2012. № 6, Ч.2. С.234-240.

100. Юй Фей. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики у вищих навчальних закладах Китаю та України: автореф. дис.: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання; НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.

101. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : [монографія]. К. : ДАКККіМ, 2009. 338 с.

102. Юник Д. Г. Психологічні механізми сприймання авторського нотного тексту музичного твору виконавцями-інтерпретаторами // Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. 2018. Випуск 123. С. 17-29.

103. Янь Чжихао Проблеми фортепіанного мистецтва Китаю у працях китайських дослідників // Українська музика. 2017. № 4 (26). С.94-101.

104. Arts education in Ukraine: building creative capacities for the 21th century : Analytical Report. Scientific publication in Ukrainian, Russian and English languages / L. M. Masol, O. V. Bazeliuk, O. A. Komarovska, V. G. Muromets, V. V. Ragozina ; under the scientific editorship of L. M. Masol. К. : Aura Books, 2012. 240 pgs., il.

105. Bentley A. Musical Ability in Children and its Measurement. London., 1966. 151 p.

106. Davies J. The psychology of Music. / J. Davies. – London, 1980. 240 p.

107. Downey J. A musical Experiment / J. Downey // American J. of Psychol. – L., 1987. – P. 69.

108. Guilford J. P. Three Faces of Intellect / J. P. Guilford // American Psychologist. 1959. P. 469–479.

109. Hassler M. Musical Talent and Visual-Spatial Ability: Onset of Puberty / Marianne Hassler, Niels Birbaumer, A. Feil // Psychology of Music, 1987. P. 141–151.

110. Seashore C. E. The Psychology of Musical Talent [Electronic resource] / Carl Emil Seashore // URL: <http://www.questia.com/read/96679219/the-psychology-of-musical-talent>. – Title from the screen.

111. Sloboda J. Musical Ability [Electronic resource]. Department of Psychology, University of Keele. Newcastle-under-Lyme, Staffordshire, ST5 5BG, UK. – URL: <http://www.zainea.com/ability.htm>. Title from the screen.

112. Suzuki S. Developing Children's Ability Using The Suzuki Teaching method. How we are going now. 1977. P. 5-7.

113. Talent und Genie. Grundzüge einer Begabungspsychologie. Révész, G.: Published by Leo Lehnen Verlag, München,, 1952.

114. The Cambridge history of Chinese literature / edited by Kang-i Sun Chang and Stephen Owen. Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press, 2010. Vol. 1. 711 p

115. Torrance E. P. The Search for Satori and Creativity. Buffalo, New York : Creative Education Foundation, 1979. 219 p.

116. Wilson G. D. The Psychology of Performance, Musical Talent and Ability [Electronic resource] : lecture, Gresham College, Wednesday, 5 March, 2008. URL: <http://www.gresham.ac.uk/lectures-and-events/musical-talent-and-ability>. Title from the screen.

РОЗДІЛ II МОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МУЗИКАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

2.1. Педагогічні підходи та принципи розвитку музикальності учнів молодшого шкільного віку в процесі фортеп'янного навчання

В словниковому тлумаченні сутність дефініції «підхід» розкривається як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [7, с. 969].

Наразі виокремлюємо *педагогічні підходи* з їх науковим обґрунтуванням саме до розвитку музикальності особистості в процесі навчання музики, маючи на меті подальше розроблення і обґрунтування відповідної методики на основі цих підходів. При цьому аксіоматично розуміємо педагогічний підхід як свого роду концепт для організації процесу розвитку досліджуваної якості музикальності як цілісності; всі педагогічні підходи сукупно також являють концептуальну цілісність, оскільки є взаємозумовленими.

Так, виходячи з аналізу ключового феномену музикальності, який розглянутий в попередньому розділі стосовно дітей молодшого шкільного віку та в контексті позашкільної музичної освіти, зокрема фортеп'янного навчання, логічно зупиняємось на врахуванні таких науково-педагогічних підходів до розвитку досліджуваної особистісної якості, як *особистісно орієнтований, аксіологічний, комплексний, художньо-інтегральний, культурологічний, середовищний, суб'єктно-діяльнісний*. А саме:

- *особистісно-орієнтований підхід* передбачає врахування унікальності, самоцінності, самобутності творчості учня, розвиток його індивідуальних здібностей і потенційних можливостей, створення умов для самореалізації.

На переконання І. Зязюна, «смысл і ціль освіти – людина в постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою і іншими людьми, зі світом» [18, с. 14].

Така людина здатна до «самоосмислення та осмислення світу через засвоєння основних культурних дискурсів, розуміння та інтерпретації життєвого досвіду, а також переосмислення, трансформації власного життєвого досвіду» [35, с. 6] у процесі свого становлення і відповідно до змінюваних життєвих ситуацій, зовнішніх обставин тощо, тобто це людина із розвиненою саморефлексією, що як раз слід мати на увазі стосовно розвитку музикальності особистості, яка аналізує розвиток власних здібностей і можливостей і свідомо спонукає себе до розвитку.

Як підкреслює І. Бех, розкриваючи сутність особистісно орієнтованого підходу через аналіз складного процесу духовного становлення особистості в її русі до вищих цінностей (що безсумнівно суголосно навчанню мистецтва), у підростаючої особистості в складному процесі такого сходження «поволі формується тенденція до внутрішньої діяльності, предметом якої виступають різні духовні ситуації... Вона таким чином переміщується у вищий духовний план світосприйняття і відповідного діяння» [3, с. 33-34].

Цікаво, що О. Комаровська, розглядаючи музикальність як принципову ознаку музичної обдарованості особистості, до так званого «ядра» обдарованості переконливо вносить саме чинник духовності [22].

Важливою метою здійснення педагогічних впливів на підростаючу особистість, а особливо в навчанні мистецтва, є формування її здатності творити власне життя, тобто усвідомлення особистістю себе суб'єктом процесу власного життя. Навчання мистецтва, яке якнайкраще і найсильніше спонукає до розкриття власного «Я», виявлення самобутності, оригінальності художнього мислення, сміливості в інтерпретаційному процесі, є оптимальним для формування такої успішної і позитивно налаштованої особистості. Тобто

навчання мистецтва має націлюватись не лише на опанування певними вміннями (зокрема виконавськими), а на «здатність людини виступати автором власного життя, вибудувувати його за культурно зумовленими, але все ж власними програмами, «сценаріями», що зрештою є «однією з ключових характеристик зрілої особистості, здатної до самоздійснення, самореалізації та самоактуалізації» [35, с. 4].

Відтак, як бачимо, організація процесу фортепіанного навчання як процесу розвитку музикальності особистості невід'ємна від загального особистісного розвитку учнів, їхнього прагнення досконалості – як моральної, загально естетичної, так і власне безпосередньо в навчанні музики і, зокрема, у фортепіанному виконавстві.

У такий спосіб відзначаємо якнайщільніший зв'язок особистісно орієнтованого підходу передусім з аксіологічним. Це означає, що відповідно до особистісно орієнтованого підходу розвиток музикальності учнів невід'ємний від організації педагогічного впливу на систему їхніх цінностей, причому як художніх (музичних), так і етичних. А оскільки цей вплив відбувається в діяльності – передусім, виконавській діяльності учнів та в діяльності комунікації, – то вочевидь особистісно орієнтований підхід також взаємопов'язаний і з діяльнісним (далі він буде конкретизований і доповнений як суб'єктно-діяльнісний), і з комунікацією, передусім – з художньою комунікацією у процесі діяльності;

- *аксіологічний підхід* означає орієнтацію учня на засвоєння естетичних цінностей музичного мистецтва, визнання учня та продуктів його творчості як цінності.

На роль цінності ми вже вказували вище, розглядаючи сутність особистісно орієнтованого підходу. Тут додамо: саме поняття цінності, зокрема особистісної цінності, пошук механізмів трансформації об'єтивних цінностей в особистісні, - є стрижневими для мистецької освіти [23].

Як підсумовує Т. Жигінас результати аналітичних розвідок, цінності слід тлумачити як «вісь свідомості, найважливіший елемент внутрішньої структури особистості, який концентрує життєвий досвід індивіда, представляє систему переживань, дозволяє відокремити значуще від незначного», що дозволяє «активність суб'єкта, його мислення і поведінкові вияви» [16, с. 88].

Базуючись на детальному теоретичному аналізі психологічних і культурологічних джерел, Р. Винничук слушно зауважує, що «система цінностей і ціннісних орієнтацій, які емоційно «забарвлюються» у процесі діяльності та визначають ставлення особистості до себе, інших людей і навколишнього світу, є одними з складників духовної культури особистості» [8, с. 94].

Надзвичайно важливим для формування музикальності як здатності переживання смислів музики є спрямування педагогічних впливів на ставлення дитини до музики як цінності і до власної творчості як цінності.

Тобто ще раз підтверджуємо, що аксіологічний підхід, особливо в контексті проблематики дисертації, невід'ємний від особистісно-орієнтованого: відповідно до особистісно орієнтованого підходу має відбуватись індивідуально для кожного учня з врахуванням вихідного підґрунтя – сутності феномену музикальності; натомість аксіологічний підхід є свого роду детермінантою для обґрунтування конкретних методичних способів роботи з учнями-музикантами, тобто для впровадження особистісно-орієнтованого підходу; очевидними є кореспонденції між аксіологічним і суб'єктно-діяльним та культурологічним;

- **комплексний підхід** у контексті дисертації, зокрема змісту ключового феномену – музикальності, означає розгляд музикальності як багатоскладового явища, яке виявляє себе в різних видах музичної діяльності – сприйманні, творенні та різного роду інтерпретаційній діяльності, а також одночасне позиціонування сутності музикальності відносно музичних здібностей, музичного мислення, музично-естетичної свідомості;

- *художньо-інтегральний*, що виявляється в тому, що феномен музикальності, охоплюючи сукупність різних музичних здібностей та обов'язково – їхнє «злиття» через природну здатність емоційного переживання змісту музики як виду мистецтва, до того ж сам по собі є складником більш широкої цілісності. У цьому посилаємось на низку психологічних, педагогічних та мистецтвознавчих досліджень, передусім тих, що стосуються обдарованості людини у сфері мистецтва. Так, зазначимо, що історії людства та історії мистецтва відомо безліч фактів обдарування людини одночасно до різних видів художньої творчості. В основі ж обдарування до кожного виду мистецтва лежить особистісна якість, що подібна до музикальності; тобто, крім відповідних окремих здібностей, ще й обов'язково це здатність загостреного емоційного переживання не лише образності конкретного мистецтва, а й його виражальних засобів [22; 32]. Пов'язують це з одночасною дією кількох модальностей (полімодальність), що зумовлено сенсорною системою, зокрема будовою органів чуття людини. Це явище, як відомо, пояснюється синестезією відчуттів дія певних аналізаторів відчуттів здатна викликати дію інших аналізаторів. Однак, О. Комаровська здійснила пошук на перетині аналізу психологічних та естетико-мистецтвознавчих досліджень і показала, що крім психологічних пояснень полімодальності здібностей, обдарованості, а отже і музикальності та аналогічних якостей, існує ще й мистецтвознавче пояснення, що лежить у синкретичній природі самого мистецтва, а отже – у «цілісності сприйняття та інтерпретації мистецтва і світу через мистецтво», що зумовлюється цілісністю самої особистості [22, с. 91].

Посилаючись на згадані та інші дослідження, зокрема педагогічні, в тому числі враховуючи специфіку художнього мислення (Л. Масол [29], Ван Яюєці [6], О. Гайдамака [10], Т. Голінська [11], Лю Цяньцян [28], Ся Гаоян узагальнює, що «інтеграція, яка тлумачиться як педагогічний інструмент системного поєднання засобів різних мистецтв у впливі на особистість,

зумовлює формування в неї цілісного світовідчуття і не лише забезпечує обізнаність у сфері певного виду мистецтва, а й породжує нову якість погляду на світ мистецтва і світ загалом» [44, с. 6]. Щодо підготовки музикантів учений обґрунтовує доцільність їхньої поліхудожньої підготовки на основі музикоцентричної інтеграції, що має бути домінантним завдяки інтонаційній природі музики, яка здатна «переносити свою образність на інші мистецтва».

На переконання авторки дисертації, ці висновки логічно проєктуються й на дослідження розвитку музикальності у дітей молодшого шкільного віку, що важливо враховувати в освітньому процесі. Зауважимо, що в сучасній освіті інтегральний підхід набуває вагомості, про що свідчать, зокрема, концептуальні документи Нової української школи;

- **культурологічний підхід** дозволяє скеровувати педагогічні зусилля на розуміння учнем мистецтва як складника культури, переживання смислів мистецтва, зокрема музичного, розвиваючи музикальність як здатність переживання цих смислів у музичних образах. Його сутність полягає в тлумаченні культури як контексту для розуміння світу самої людини, точніше тих сенсів, якими світ наповнений для неї. Культура для сучасної освіти постає і як мета, і як чинник її розвитку [42, с. 20]. Власне культуротворча функція, як відомо, – одна з важливих для освіти загалом, а для навчання мистецтва – стрижнева. Натомість мистецтво також є багатофункціональним; його культуротворча функція виявляється в тому, що воно «здатне не лише утворювати духовні цінності, а й давати їм форми життя в кожному нову епоху» [15].

Як стверджує Г. Філіпчук, «людина завжди, часто не завдяки, а в супереч, прагнула пізнати культуру, «годуватися нею». Цей процес безперервно олюднював людину» [48, с. 6]. Саме тому, на думку вченого, «прагнення «годуватися» культурою – універсальне у вимірах людського буття, а парадигма

– «культура – освіта – людина – суспільство – світ» є методологічна база для глобального і національного розвитку» [48, с. 9].

У контексті дисертації, тобто процесу розвитку музикальності особистості, культурологічний підхід важливий тому, що дозволяє скеровувати педагогічні зусилля на розуміння дитиною мистецтва як складника культури, а отже – навчати переживати смисли мистецтва, зокрема музичного, як смисли життя, розвиваючи музикальність як здатність переживання цих смислів у музичних образах.

Таким чином, взаємозв'язок культурологічного підходу з рештою також очевидний;

- *суб'єктно-діяльнісний підхід*, що означає не лише діяльнісну активність особистості як підґрунтя її розвитку, а і її суб'єктність, тобто прийняття особистістю активної позиції щодо саморозвитку, щодо своєї творчості, свого позиціонування в суспільстві, своїх можливостей впливати на процеси навколо себе тощо. «Творення себе є найважливішим атрибутом суб'єкта, що не є пасивним реципієнтом «книги життя», а її активним автором, тобто людиною яка не залежить від зовнішніх обставин, а творить їх відповідно до власних потреб, з одного боку, з іншого – творить себе як справжнього суб'єкта життєдіяльності» [35, с. 4].

Саме активність у діяльності, ініційована суб'єктом цієї діяльності, уможлиблює рух особистості до досягнення акме, що вкрай важливо в мистецькій педагогіці і націлює методичні пошуки в тому числі й на способи спрямування учнів на самовираження і самовдосконалення, тобто на конкретизацію акмеологічної стратегії [21].

Власне на формування суб'єктності дитини спрямовані педагогічні дії в контексті особистісно орієнтованого підходу, оскільки особистісно-орієнтоване виховання і передбачає насамперед такий тип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в якій домінують власні зусилля особистості.

Не викликає сумнівів, що суб'єктність дитини, визріваючи в її конкретній діяльності, виявляє себе в чітко окресленому середовищі, яке учень створює як активний його учасник і стосовно, передусім, своїх запитів щодо його змісту;

- середовищний підхід пов'язаний із освітнім середовищем як оточенням учня, простором художньої взаємодії з творами музичного мистецтва у процесі їх сприймання й виконання; спонукає його до активності в саморозвивальному русі.

Цікава закономірність, на яку вказують психологи в контексті середовищного підходу: для само формування своєї ціннісної сфери (що вкрай необхідно для мистецької творчості) особистість має перебувати в «духовній аурі» (за висловом І.Беха), в певному стані «самотності», коли відбувається «робота душі», що дає можливість повернутися й дослухатися до свого внутрішнього світу, «здійснити його корекцію». Як зазначає І.Бех, цей момент є важливим для кожної людини в її духовному зростанні, а для юного музиканта обов'язковим, виступає «доказом духовності і мірою останньої» [4, с.12].

Відповідно, створюване для дитини оточення має враховувати її потребу «самотності» або ж націлювати учня на це, а педагог разом із близькими людьми (родиною) – створювати відповідні ситуації і спонукати дитину до самозаглиблення для осмислення музичних творів і свого бачення їх тощо.

Як відомо, освітнє середовище загалом тлумачиться як сукупність чинників, що утворюють систему впливів на особистість, які сприяють (або можуть перешкоджати) її розвитку, передусім йдеться про розкриття можливостей розвитку, які містяться в соціальному та предметному оточенні. Наприклад, Т.Алексєєнко тлумачить цей феномен як «середовище безпосереднього та опосередкованого впливу на дитину на макрорівні; сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, що створюють умови життєдіяльності особистості, ... впливає на процес і повноту творчої самореалізації» [1, с. 95].

Розглядаючи феномен середовища стосовно мистецької освіти, О.Комаровська [22] вказує на нього як на провідний психолого-педагогічний механізм утворення цінностей особистості, що, як було раніше нами підкреслено, базується на емоційному переживанні, а отже, дотично до досліджуваної в дисертації музикальності особистості. Підкреслимо важливе для обґрунтування механізмів впливу середовища на особистість учня і визначення в подальшому певних методичних позицій щодо розвитку музикальності: визначаючи структуру художньо-освітнього середовища, учена обґрунтовує неминучу єдність мистецьких подій та художньо-предметного поля, які взаємодіють лише завдяки діяльності суб'єктів у процесі багатоаспектної художньої комунікації і лише в такий спосіб оптимізують досягнення успіху в діяльності [22]. Проекція цієї тези вченої на контекст дослідження музикальності учнів дозволяє нам провести паралелі між згадуваною авторкою «мистецькою подією» як структурним елементом середовища – та різними етапами і формами роботи над фортепіанним репертуаром з учнями в закладах позашкільної освіти, а також між художньо-предметним полем – передусім, методичним, інструментальним забезпеченням освітнього процесу підготовки юних музикантів як віддзеркалення події або прогнозування та основа події. Спонування до проявів само – (самопізнання, самовираження, до самостійності інтерпретацій тощо, тобто до розвитку емоційності і рефлексивності) одночасно пробуджують в учнів потребу бути суб'єктами фортепіанного навчання і навчання музики загалом. Як бачимо, дотримання середовищного відходу безпосередньо пов'язано із формуванням ціннісної сфери у практичній творчій діяльності (виконавстві), розвитком емоційності музичного пізнання сукупно з рефлексією, а отже – з музичним мисленням і музичною свідомістю. Таким чином, очевидним є взаємозв'язок середовищного підходу з усіма іншими підходами, що були розглянуті;

Педагогічні принципи охоплюють як врахування загальнопедагогічних принципів, так і проєкцію цих загальнопедагогічних принципів на сутність досліджуваного феномену й особливості тієї організаційної і змістової площини, де вони мають дотримуватись педагогом, тобто на процес фортепіанного навчання.

Основні принципові положення розвитку музикальності молодших школярів нами визначено: *принцип єдності розвитку музичних здібностей та здатності емоційного переживання, принцип художньої комунікації, принцип свідомості, принцип пріоритетності емоційно-естетичного начала над технічно-виконавським; принцип рефлексивності.*

- принцип *єдності розвитку музичних здібностей та здатності емоційного переживання* визначається тим, що музичні здібності, синтезуючись із здатністю емоційного переживання всіх засобів музичного висловлювання, утворюють ядро музикальності. Емоційні переживання посідають центральне місце у процесі сприймання музики, детермінують з її змістом, в осягненні якого задіяні музичний слух, чуття ритму, музичне мислення й інші музичні здібності, взаємообумовлюючи означену єдність.

М. Субота, підсумовуючи дослідження вчених-психологів, зазначає, що «виявлена особливість емоційної сфери музикантів, які відзначаються високою музикальністю, відображає деякий оптимальний фон, який сприяє більш глибокому осмисленню змісту музики в процесі її сприймання і, можливо, якісно іншому виконанню. Особливості емоційної сфери музикантів з низьким рівнем музикальності можуть бути як причиною “недостатнього прояву музикальності”, так і наслідком усвідомлення “недостатньої музикальності”[43, с. 863].

Отже, емоційність реакції на музику утворює підґрунтя музикальності, а її активізація здійснює вплив на розвиток музичних здібностей;

- принцип *художньої комунікації* передбачає діалогічну взаємодію з музичним твором – переживанням музичних образів, осмисленням отриманих вражень. «Художні твори, узагальнено відтворюючи різноманітні ситуації взаємин людей, моделюючи сам процес їх стосунків, досягають виняткової глибини і повноти у розкритті форм і шляхів людського спілкування, психологічного аналізу його самоцінності. Окрім того, мистецтво у своїй сутності само є спілкуванням, бо структура художнього твору передбачає контакт з реципієнтом, а тому діалогічна за своєю природою» [17, с. 64].

Художня комунікація викликає особисті переживання реципієнта, дає можливість здобути знання. Це своєрідний емоційно-інтелектуальний зв'язок автора та реципієнта. Разом з тим, художня комунікація передбачає також презентацію учнями особистих мистецьких досягнень через комунікацію з іншими через музичне мистецтво, а також із самим мистецтвом.

Принцип *свідомості* означає забезпечення здатності учнів до свідомого сприймання й виконання музичних творів, осмислення музичної інформації та художньо-виконавських дій. Вчені вважають, що основу усвідомленого сприймання складає взаємозв'язок перцептивного, емоційного та інтелектуального компонентів. «Музичне сприйняття являє собою багаторівневу емоційно-усвідомлену діяльність психіки суб'єкта сприйняття, яка, у свою чергу, функціонує на підставі механізмів музичного мислення», як підкреслює Л.Воеводіна [9, с. 29].

Означений принцип передбачає постійну актуалізацію свідомого осмислення учнем музично-виконавських завдань та дій.

- принцип *пріоритетності емоційно-естетичного начала над технічно-виконавським* визначається осмисленням пріоритетності художньо-естетичного над технічно-виконавським та гармонічним їх поєднанням. Як зазначає Т. Гризоглазова, «будь-яка технічна робота має починатись з роботи над розумінням художнього змісту музичного твору» [12, с. 120]. «Виконавський

здум, відповідний музичний образ спрямовують вектор технічної роботи у фортепіанному класі: педагог має постійно робити установку на виразність звучання, ставити завдання художнього порядку» [12, с. 121]. Тань Сяю дотримується думки, що «понятійне осмислення і емоційне забарвлення – дві сторони єдиного акту музичної діяльності» [45, с. 154]. Автор наголошує на тому, що емоційно-естетична нейтральність «негативно впливає на саму сутність художньо-виховного процесу» [45, с. 155]. Звідси випливає, що виконання технічних завдань є необхідною умовою досягнення художнього результату. Досить слушною є думка Ю. Афанасьєва та О.Джури: в «основі техніки – «музикальність». Кожний рух «наповнений» звучанням, проінтонований [2, с. 88].

- принцип *рефлексивності*.

Дотримання даного принципу уможлиблює і оптимізує здатність осмислення, самооцінки та самоаналізу власного навчально-виконавського досвіду, вибудовування особистої траєкторії фортепіанного навчання. Згідно думки Т. Гризогола, «рефлексія - це шлях до самопізнання, де переплавляються власні думки, переживання, почуття. Через рефлексію учень повинен зрозуміти свої особисті досягнення й недоліки, визначити межі знань та отриманих результатів» [13, с. 38].

Рефлексія пов'язана з цілями учня, мотивами, здібностями, є передумовою самоконтролю та відіграє важливу роль у формуванні особистісного змісту навчально-виконавської діяльності. Самоконтроль учнів початкових класів, на думку М. Боришевського, пов'язаний із здійсненням ними контролю власних дій, що стає мотиваційною базою для розвитку саморегуляції.

Завдяки рефлексії учень вивчає свої особистісні уміння, можливості й домагання, сильні і слабкі сторони виконавської підготовки. Рефлексія – це якість, яка необхідна учню для адекватної реалізації власних музичних здібностей та виконавських умінь, що забезпечує процес саморозвитку, сприяє

досягненню максимальної ефективності та результативності у фортепіанному навчанні.

2.2. Педагогічні умови та методична модель розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання

Розглядаючи феномен музикальності учня-музиканта як досить складне особистісне утворення, тлумачимо його з декількох позицій:

1) інтегрального вектору природного синтезування спеціальних музичних здібностей, який на підґрунті емоційного переживання засобів і смислів музичного висловлювання формує нову якість здатності музиканта створювати унікальні художні образи як у виконавській інтерпретації, так і під час сприймання;

2) процесуальності прояву і розвитку феномену, зумовленої іманентним природі музики як мистецтва часовим розгортанням образу і взаємодією видів музичної діяльності суб'єкта, що компенсаторно доповнюють один одного (сприймання, практично-творча, інтерпретаційна діяльність як невід'ємний, базовий складник кожного із зазначених видів діяльності), націлені на збагачення емоційної сфери, поглиблення мотивації до навчально-виконавської діяльності.

3) опори на симультанність із розвитком музичного мислення, музично-естетичної свідомості, художньої рефлексії, що реалізують себе під час багатоступеневої музичної і загальнохудожньої комунікації.

Виходячи з цього, педагогічними умовами розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання нами визначено: *створення в класі відповідного музично-освітнього середовища як середовища розвитку музикальності, спонукання учнів до художнього осмислення змісту*

музичних творів, актуалізація рефлексивного осягнення власного художньо-виразного виконання.

Першою педагогічною умовою є створення в класі відповідного музично-освітнього середовища як середовища розвитку музикальності.

Реалізація першої педагогічної умови передбачає активізацію емоційно-естетичної сфери осягнення музичних творів. Емоційне переживання змістовної суті музики, на думку багатьох вчених, є основною ознакою музикальності, що передбачає розвиток емоційної чутливості до музики, наявність емоційного відгуку, музичних вражень, відчуття естетичної краси музичного звучання. Переживання, як стверджує Л. Бочкар'єв (2008), виражає сутність музично-слухової діяльності, інтелектуально-емоційне відображення, оцінку й активну переробку сприйнятого.

Музикальність – це своєрідна якість, що визначає перебіг емоційних та інтелектуальних процесів, породжує асоціації, актуалізує творчий потенціал учня. Музикальною вважають ту особистість, яка відчуває естетичну красу, виразність, зміст музики та відтворює його у своєму виконанні.

Вчені розглядають музикальність як комплексне явище, систему музичних здібностей, які впливають на формування художнього музичного образу.

Дана умова також пов'язана із мотивуванням учня з боку педагога у процесі сприймання. Саме внутрішня мотивація до сприймання, творчості є сутнісною ознакою музикальності.

Для реалізації цієї умови у процесі сприймання музичних творів педагогу важливо образним словом відкривати перед учнями естетичну красу музики, пробуджувати відповідні музичні враження, почуття, уявлення та постійно забезпечувати емоційну насиченість навчального процесу; розвивати уміння розрізняти емоційні настрої творів, свідомо фіксувати їх у вербальному плані, що передбачає осягнення естетичних емоцій. У цьому контексті важливою є

відповідна емоційна настроєність школярів на сприймання, «емоційна драматургія уроку».

Другою педагогічною умовою окреслимо *спонукання учнів до художнього осмислення змісту музичних творів* шляхом переробки музичної інформації, усвідомлення власних музично-естетичних вражень, художнього аналізу музичних творів, актуалізації музичного мислення, прагнення до пізнавальної діяльності.

Відомо, що повноцінне сприймання учнями музики забезпечується ефектом емоційного «захоплення» образами твору, що впливає на діяльність музично-сенсорних і когнітивних процесів опрацювання емоційних вражень. Емоційна реакція поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості.

Проникнення у виразно-сміслову сутність музичних творів вимагає відповідної слухо-аналітичної роботи. Тут задіюються й інші музичні здібності: музичний слух, чуття музичного ритму, музична пам'ять, музичне мислення. Відбувається поповнення необхідних знань, здійснюється пошукова діяльність.

Активізація аналітичних процесів передбачає диференціацію засобів музичної виразності, що відтворюють художній образ, який є індивідуальним для кожного учня, віддзеркалюючи його музикальність, художній досвід.

У процесі аналізу розкривається зміст музичних творів, їхня естетична краса, підсилюється емоційний вплив музики. Кожен сприйнятий і осмислений твір – ще один крок у розвитку музикальності молодших школярів.

Означена умова здійснюється на основі діалогової, художньої взаємодії з образами твору та у тріаді «музичний твір – викладач – учень», у процесі якої відбувається вербалізація художньої інформації, зародження інтерпретаційної моделі виконання. Слід зазначити, що художньо-комунікативний компонент музикальності відображає потребу в різноплановій художній комунікації з образами музичного твору (їх чуття, розуміння, індивідуально-образне трактування). Спеціальні виконавські здібності та уміння, виконавська експресія

учня-музиканта відтворює міжособистісну комунікацію, розширюючи емоційні межі вербальної. Фортепіанне виконавство створює можливості для учня емоційно висловлюватись «без слів». Композитор та виконавець прагнуть висловитися, передають слухачам свої думки і почуття. О. Сокол вказував на зворотній зв'язок: вираження, сприйняття, вплив (дія), тобто на весь музично-комунікативний акт [42, с. 16].

Означена умова спрямовується на розвиток самостійності мислення, вибору інтерпретаційних рішень, креативності – як підґрунтя розвитку музикальності.

Третя педагогічна умова - актуалізація рефлексивного осягнення власного художньо-виразного виконання.

Музикальність віддзеркалюється й активізується в інтерпретації, реалізуючись в художньому образі, який виникає в уяві реципієнта як результат сприймання і осмислення; базується на комплексі музичних здібностей, емоційній сфері (переживанні змістовної суті музики), тобто на музикальності.

Як зазначає О.Шикирінська, «художньо-творча інтерпретація – це ступінь розуміння твору мистецтва, особливості його освоєння й естетичної оцінки інтерпретатором, що реалізується в поєднанні емоційного і логічного, формується в процесі осягнення мистецького твору» [51, с.181]. Феноменологія компонентів музикальності виявляється через музично-виконавську інтерпретацію, включаючи як остаточне виконання учнем творів, так і у процесі підготовки.

Варто зазначити, що музикальність значною мірою визначається своєрідним інтегрованим поєднанням музичних здібностей, які дозволять втілювати художній задум. Взаємозумовленими постають музично-слухові уявлення учня як звуковий прообраз, рухо-моторне втілення, музична пам'ять, музичне мислення – реальне звучання фортепіано, що контролюється музичним слухом учня.

Важлива роль у цьому процесі належить художній рефлексії як осмисленню, самоаналізу та самооцінці виконавського результату, яка націлена на усвідомлення художньої мети, корегування власних інтерпретаційних дій щодо художньої якості виконання. Як справедливо зазначає Чжан Цзінцзін, «мистецька рефлексія проявляється в процесах музичного сприйняття, музично-виконавській діяльності (створенні музичної інтерпретації» [50, с. 45] та забезпечує її ефективність. Г. Падалка підкреслює: сприймання, прочитання мистецьких творів невіддільне від рефлексії, оскільки внутрішні переживання, почуття особистості віддзеркалюються в художньому творі [31].

У процесі художнього спілкування з музичними творами, як стверджує О. Рудницька, рефлексія дозволяє усвідомити власне ставлення до нього, осмислити свої емоційні реакції, естетичні враження [34].

Зазначимо, що рефлексивне осмислення має перетворювальне значення на шляху самовдосконалення учнем своєї гри та розвитку музикальності. Такої ж думки дотримується І. Парфентьева, вказуючи на пошуково-перетворювальний та продуктивний характер рефлексії, яка є також здатністю до особистісного, індивідуального-неповторного музичного самовираження [32].

У контексті даної умови суттєве значення має створення “ситуації успіху”, яка розглядається як “пусковий механізм” розкриття потенційних можливостей, музичних здібностей, творчого потенціалу, допомагає учню усвідомити особисті музично-виконавські досягнення.

Необхідною передумовою удосконалення процесу розвитку музикальності молодших школярів в ході фортепіанного навчання вважаємо обґрунтування критеріїв та показників оцінки сформованості даного феномену. Науковці під поняттям критерію розуміють ознаку, яка дозволяє здійснювати процедури визначення, класифікації, оцінки явищ. У понятті критерію визначається такий його зміст, як індикатор оцінювання, яке регламентується конкретним мірилом – показниками. Як бачимо, є помітним взаємозв'язок між критерієм і

показниками, а також детермінування вірності вибору систем показників об'єктивністю визначення критерію.

Врахування компонентної структури розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти, аналіз масиву психолого-педагогічних та мистецтвознавчих наукових джерел надали можливість відповідно до кожного структурного компоненту визначити критерії їх оцінювання та показники якості їх розвиненості.

Перший, *емоційно-мотиваційний компонент* конкретизувався через *критерій міри емоційності переживання змісту музичних творів та зацікавленості у музично-виконавській діяльності*. Означений критерій дозволяв виявити емоційність переживання, наявність емоційних вражень у процесі сприймання музичних творів, визначати інтерес учнів до музичного мистецтва та фортепіанного виконавства як естетичних цінностей загальнолюдської культури, наявність потреби в емоційній взаємодії з творами фортепіанної музики та досвіді розуміння інтонаційно-образної сфери творів, усвідомленість ставлення до культури власного фортепіанного виконавства. Для визначення показників критерію міри емоційності переживання змісту музичних творів та зацікавленості у музично-виконавській діяльності ми враховували позицію, що сформованість емоційно-мотиваційного компоненту розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти повинна проявлятися у свідомому ставленні до музичного мистецтва та фортепіанного виконавства; розумінні засобів музичної виразності у контексті творення композиторами музичних образів фортепіанної спадщини; наявності навичок емоційно-виразного відтворення інтонаційно-розмаїтих образів у процесі фортепіанного виконання.

На основі вище означеного, показниками критерію міри емоційності переживання змісту музичних творів та зацікавленості у музично-виконавській діяльності було обрано:

- емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів;
- наявність інтересу до музичного мистецтва та виконавства;
- емоційно-виразне виконання фортепіанних творів

Рівень розвиненості музикальності молодших школярів оцінювався на основі комплексу методів, серед яких: спостереження і оцінювання незалежними експертами, опитування, анкетування, бесіда-полілог, творчі завдання, математичні методи статистичної обробки отриманих результатів.

Другий, *художньо-комунікативний компонент* конкретизувався через *критерій ступінь здатності до художньої комунікації («музичний твір – викладач – учень»)*. Означений критерій дозволяв визначати спрямованість особистості до глибинного цілісного чуттєвого сприймання різностильових та різножанрових музичних творів; потребу в адекватному словесному відтворенні й поясненні образної думки композитора та відповідної їй системи засобів музичної виразності в контексті естетичних категорій; орієнтацію на постійне зростання обізнаності у сфері музичного мистецтва та фортепіанного виконавства. Для визначення показників критерію ступеня здатності до художньої комунікації з образами твору та у триаді «музичний твір – викладач – учень» ми враховували позицію, що сформованість художньо-комунікативного компонента розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти повинна проявлятися у глибині осягнення та осмислення змістових значень музичного мистецтва як форми естетичного відображення дійсності; адекватності та професійності вербальних суджень про зміст музичного твору; зростання інтересу до пізнання музичних творів, набуття досвіду музичного сприймання, розвитку музично-творчих здібностей та музичного мислення.

На основі вище означеного, показниками критерію ступеня здатності до художньої комунікації («музичний твір – викладач – учень») було обрано:

- спроможність до осмислення набутих художньо-естетичних вражень;

- здатність до вербалізації художньої інформації та естетичної оцінки музичних творів;
- прагнення до художнього пізнання.

Рівень розвиненості музикальності молодших школярів оцінювався на основі комплексу методів та творчо-діагностичних завдань, серед яких: педагогічне спостереження на заняттях з фортепіано та оцінка незалежних експертів; аудіальне, аудіально-візуальне анкетування, опитування та математичні методи статистичної обробки отриманих результатів.

Третій, змістовно-операційний, компонент визначався через *критерій міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору та сформованості музично-виконавських умінь*. Він дозволяв оцінювати: наявність/відсутність умінь учнів аналізувати художньо-образний зміст твору в контексті формотворення та елементів музичної мови, її функціонування; досвід асоціативно-понятійної діяльності з осмислення та запам'ятовування образів фортепіанних творів; навички демонстрації індивідуального виконавського «прочитання» твору.

Для визначення показників даного критерію ми враховували позицію, що молодші школярі у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти, зважаючи на рівень підготовки, повинні у процесі сприймання твору диференціювати: пісенність, танцювальність, маршовість; жанри українського дитячого фольклору та танцювальні; тембри інструментів; музичні темпи; елементи куплетної форми; типи та структуру мелодичного руху; зміни у взаємодії засобів музичної виразності; ладової своєрідності; образно-емоційні враження (1 клас); уявлення про музичний образ, танцювальні та пісенно-танцювальні жанри української народної музики, тембри українських народних інструментів; дводольність і тридольність; ладотональні, темпові, метроритмічні, динамічні особливості творів; стійкість та нестійкість ступенів в мелодії, консонантність та дисонантність звучання інтервалів; варіативність та

контраст у музичному розвитку, складові періоду та його види (2 клас); засоби музичної виразності, різновиди маршів, жанри та види інструментальної мініатюри; етюди в різних видах мистецтва, європейські жанри пісенно-танцювального фольклору, жанри українських календарно-обрядових, родинно-побутових та героїко-патріотичних пісень; види мажору та мінору, тонічні тризвуки системи тональностей, прості та характерні інтервали, прості та складні розміри (3 клас); фольклорні жанри української музики, європейські жанри танцювального фольклору, особливості музичних форм (простих, рондо, варіації) та тематичного розвитку в них, види мажору та мінору, прості та характерні інтервали, тризвуки та доміант септакорд, музичні розміри творів тощо (4 клас). Відзначимо, що поступовість набуття теоретичних та історичних знань з предметів «Музична грамота та практичне музикування» й «Бесіди про мистецтво» упродовж навчання у 1-4 класах для здобуття елементарного підрівня початкової мистецької освіти, спрямована на ускладнення фортепіанної підготовки учнів, наскрізно пов'язана з аналітичними навичками систематизації образно-емоційних вражень від творів. Поступово зростає й досвід асоціативного мислення школярів, накопичення ними мисленнєвого фонду, внутрішня порівняльна образно-асоціативна робота, що впливає на швидкість та характер запам'ятовування музичних образів фортепіанного репертуару. Учні у процесі виконавської діяльності розкривають зміст і виражальні можливості твору, індивідуально рефлексують над його композиторським задумом. З метою виявленні рівнів розвиненості даного компоненту було обрано такі *показники*:

- здатність до художнього аналізу творів;
- осмислення художньо-естетичного змісту музичних творів;
- спроможність до створення художньої виконавської інтерпретації

Для їх оцінки застосовувались наступні методи та творчо-діагностичні завдання: педагогічного спостереження на заняттях з фортепіано та оцінка

незалежних експертів, музично-аналітичний практикум, тест-опитувальник, виконавсько-інтерпретаційний тренінг, математичні методи статистичної обробки отриманих результатів.

Для оцінки четвертого, *рефлексивно-інтерпретаційного компоненту* розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти було застосовано *критерій ступеню рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання*, що дозволяло оцінювати в учнів наявність/відсутність навичок оцінки та контролю власної гри з належним ступенем музикальності у процесі відтворення засобів музичної виразності, емоційності в переживанні образу із метою підвищення якості виконання; художність виконання творів в контексті духовного втілення образно-сміслових, інтонаційно виразних еталонів; свідомість процесу об'єктивізації художньо-естетичної домінанти виконавського процесу.

Показники означеного критерію наступні:

- адекватність самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності;
- художню виразність музичного виконання;
- прагнення до художньо-естетичного самовираження.

З метою оцінки показників даного критерію застосовувались наступні методи та творчо-діагностичні завдання: педагогічне спостереження на заняттях з фортепіано та оцінка незалежних експертів, анкетування-самооцінювання, творчо-виконавське проєктування, опитування, математичні методи статистичної обробки отриманих результатів.

Взаємозв'язок структурних компонентів розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти, критеріїв та показників діагностики їх сформованості подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Критерії та показники розвиненості музикальності
молодших школярів**

компоненти	Критерії	Показники
емоційно-мотиваційний	міра емоційності переживання змісту музичних творів та зацікавленості у музично-виконавській діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів; - наявність інтересу до музичного мистецтва та виконавства; - емоційно-виразне виконання фортепіанних творів
художньо-комунікативний	ступінь здатності до художньої комунікації («музичний твір – викладач – учень»)	<ul style="list-style-type: none"> - спроможність до осмислення набутих художньо-естетичних вражень; - здатність до вербалізації художньої інформації та естетичної оцінки музичних творів; - прагнення до художнього пізнання
змістовно-операційний	міра осмислення художньо-образного змісту музичного твору, сформованість музично-виконавських умінь	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до художнього аналізу творів; - осмислення художньо-естетичного змісту музичних творів; - спроможність до створення художньої виконавської інтерпретації
рефлексивно-інтерпретаційний	ступінь рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання	<ul style="list-style-type: none"> - адекватність самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності; - художня виразність музичного виконання; - прагнення до художньо-естетичного самовираження

Методична модель розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання передбачає освітню траєкторію з урахуванням основних аспектів навчального процесу в позашкільних закладах мистецької освіти, а саме: змісту освіти, методичні, навчально-технологічні, оцінювальні, а також рефлексивні аспекти діяльності викладача та навчально-виконавську діяльність учнів. Суттєвим елементом моделі є готовність викладача до педагогічних інновацій, оновлення навчального процесу, використання

оптимальних та ефективних способів навчальної діяльності молодших школярів розвивального спрямування, що підвищує ефективність та результативність навчання. Створення особистісно орієнтованих ситуацій у фортепіанному навчанні є важливою умовою проявів музичних здібностей, креативності, художньої комунікації молодших школярів.

На основі вищезазначеного, нами розроблена методична модель розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання, яка охоплювала мету, наукові підходи (особистісно орієнтований, аксіологічний, комплексний, художньо-інтегральний, культурологічний, суб'єктно-діяльнісний, середовищний), компонентну структуру (емоційно-мотиваційний, художньо-комунікативний, змістовно-операційний, рефлексивно-інтерпретаційний компоненти), принципів положення (принцип єдності розвитку музичних здібностей та здатності емоційного переживання, принцип художньої комунікації, принцип свідомості, принцип пріоритетності емоційно-естетичного начала над технічно-виконавським; принцип рефлексивності), педагогічні умови (створення в класі відповідного музично-освітнього середовища як середовища розвитку музикальності, спонукання учнів до художнього осмислення змісту музичних творів, актуалізація рефлексивного усвідомлення власного художньо-виразного виконання), етапи формування експерименту (емоційно-спонукальний, художньо-перетворювальний, рефлексивно-виконавський), методи: Емоційної драматургії, щоденника музичних вражень, створення вербального емоційного контексту, художнього діалогу, художнього аналізу, фасилітації, проблемно-пошуковий, інтерпретаційний практикум, рефлексії, рефлексивний тренінг, емоційно-вольової саморегуляції, створення ситуації успіху. Методична модель схематично зображена на Рис. 2.2.

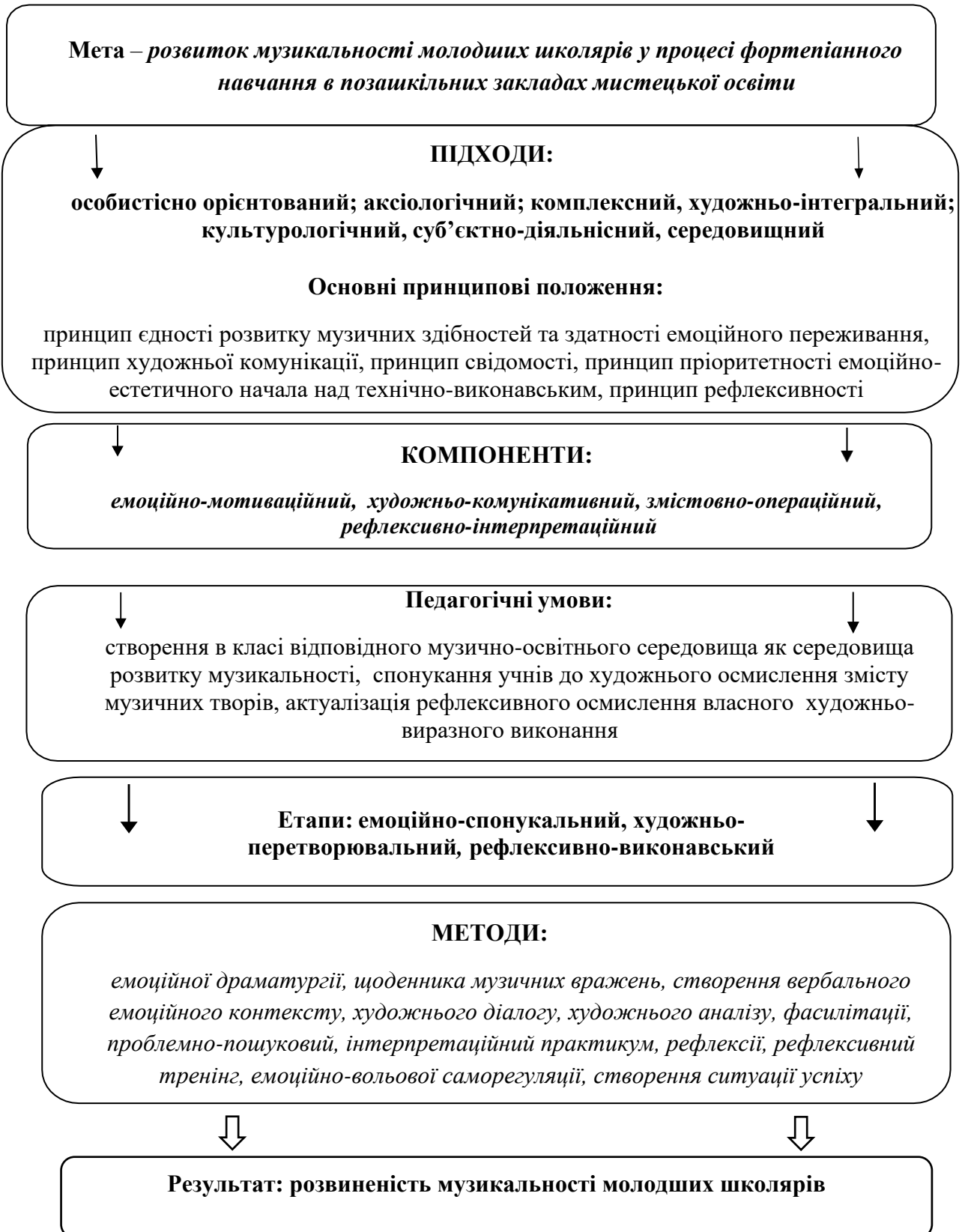


Рис.2.2. Модель розвитку музичальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в позашкільних закладах мистецької освіти

Висновки до другого розділу

Теоретико-методичний аналіз проблеми розвитку музикальності молодших школярів дозволив дійти таких висновків:

- визначено наукові підходи розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання: особистісно-орієнтований, аксіологічний, художньо-інтегральний, комплексний, культурологічний, суб'єктно-діяльнісний, а також середовищний. Особистісно-орієнтований підхід передбачає врахування унікальності, самоцінності, самобутності творчості учня, розвиток його індивідуальних здібностей і потенційних можливостей, створення умов для самореалізації. Аксіологічний підхід означає орієнтацію учня на засвоєння естетичних цінностей музичного мистецтва, визнання учня та продуктів його творчості як цінності. Комплексний підхід передбачає розгляд музикальності як багатоскладового явища, яке виявляє себе в різних видах музичної діяльності – сприйманні, творенні та різного роду інтерпретаційній діяльності, а також одночасне позиціонування сутності музикальності відносно музичних здібностей, музичного мислення, музично-естетичної свідомості. Художньо-інтегральний підхід виявляється в тому, що феномен музикальності, охоплюючи сукупність різних музичних здібностей та обов'язково – їхнє «злиття» через природну здатність емоційного переживання змісту музики як виду мистецтва. Культурологічний підхід дозволяє скеровувати педагогічні зусилля на розуміння учнем мистецтва як складника культури, переживання смислів мистецтва, зокрема музичного, розвиваючи музикальність як здатність переживання цих смислів у музичних образах. Суб'єктно-діяльнісний підхід означає не лише діяльнісну активність учня як підґрунтя його розвитку, а й його суб'єктність, прийняття активної позиції щодо саморозвитку, своєї творчості. Середовищний підхід пов'язаний із освітнім середовищем як оточенням учня, простором художньої взаємодії з творами музичного мистецтва

у процесі їх сприймання й виконання; спонукає учня до активності в саморозвивальному русі;

- основними принциповими положеннями розвитку музикальності молодших школярів нами визначено: принцип єдності розвитку музичних здібностей та здатності емоційного переживання, принцип художньої комунікації, принцип свідомості, принцип пріоритетності емоційно-естетичного начала над технічно-виконавським; принцип рефлексивності.

- педагогічними умовами розвитку музикальності молодших школярів визначено: *створення в класі відповідного музично-освітнього середовища як середовища розвитку музикальності, спонукання учнів до художнього осмислення змісту музичних творів, актуалізація рефлексивного усвідомлення власного художньо-виразного виконання;*

- критерієм емоційно-мотиваційного компонента визначено *міру емоційності переживання змісту музичних творів та зацікавленості у музично-виконавській діяльності*, а показниками: емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів; наявність інтересу до музичного мистецтва та виконавства; емоційно-виразне виконання фортепіанних творів. Критерієм художньо-комунікативного компоненту визначено *ступінь здатності до художньої комунікації («музичний твір – викладач – учень»)*, а показниками: спроможність до осмислення набутих художньо-естетичних вражень; здатність до вербалізації художньої інформації та естетичної оцінки музичних творів; прагнення до художнього пізнання. Критерієм змістовно-операційного компоненту визначено *міру осмислення художньо-образного змісту музичного твору*, а показниками: здатність до художнього аналізу творів; осмислення художньо-естетичного змісту музичних творів; спроможність до створення художньої виконавської інтерпретації та сформованість музично-виконавських здібностей. Критерієм рефлексивно-інтерпретаційного компоненту визначено *ступінь рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання*, а

показниками: адекватність самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності; художня виразність музичного виконання; прагнення до художньо-естетичного самовираження.

- методична модель розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання охоплювала мету, наукові підходи (особистісно орієнтований; аксіологічний; комплексний, художньо-інтегральний; культурологічний, суб'єктно-діяльнісний, середовищний), компонентну структуру (емоційно-мотиваційний, художньо-комунікативний, змістовно-операційний, рефлексивно-інтерпретаційний компоненти), принципи положення (принцип єдності розвитку музичних здібностей та здатності емоційного переживання, принцип художньої комунікації, принцип свідомості, принцип пріоритетності емоційно-естетичного начала над технічно-виконавським; принцип рефлексивності), педагогічні умови (створення в класі відповідного музично-освітнього середовища як середовища розвитку музикальності, спонукання учнів до художнього осмислення змісту музичних творів, актуалізація рефлексивного усвідомлення власного художньо-виразного виконання), етапи формувального експерименту (емоційно-спонукальний, художньо-перетворювальний, рефлексивно-виконавський), методи: емоційної драматургії, щоденника музичних вражень, створення вербального емоційного контексту, художнього діалогу, художнього аналізу, фасилітації, проблемно-пошуковий, інтерпретаційний практикум, рефлексії, рефлексивний тренінг, емоційно-вольової саморегуляції, створення ситуації успіху.

Основні матеріали розділу висвітленні у публікаціях автора [18; 19; 20; 21].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Алексеенко Т.Ф. Виховне середовище. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол.редактор В.Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 95.

2. Афанасьєв, Ю.Л. та Джура, О.Ф., Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського: монографія. Київ: ДАККІМ., 2009. 129 с.
3. Бех І.Д. Духовний розвиток особистості у фокусі сучасного виховного процесу. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2016. Вип 6. С. 30 - 52.
4. Бех І.Д. Особистість *на* шляху до духовних цінностей : монографія. Київ Чернівці: «Букрек», 2018. 320 с.
5. Ва Бінь Бін Ван. Методика удосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 22 с.
6. Ван Яюєці. Формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання : автореф... канд. пед. наук; 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / НПУ імені М.П. Драгоманова. К., 2019. 21 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с
8. Винничук Р.В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. «*Young Scientist*» № 2.2 (54.2). February, 2018. С.93- 96.
9. Воеводіна. Л.П. Культура музичного сприйняття особистості: на перетині минулого і сьогодення //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2013. № 18 (2). С. 6-12
Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_18%282%29__3
10. Гайдамака О.В. Поліхудожнє виховання молодших школярів на уроках предметів естетичного циклу: автореф. дис....канд. пед. наук; 13.00.07 – Теорія і методика виховання / Ін-т проблем виховання НАПН України. К., 2016. 20 с.

11. Голінська Т. М. Естетичний розвиток молодших школярів засобами синтезу мистецтв: автореф. дис... канд. пед. наук; 13.00.07 – теорія і методика виховання / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2005. 20 с.
12. Гризоглазова Т.І. Методика навчання гри на фортепіано: навчальний посібник. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018.169с
13. Гризоглазова Т.І. Рефлексія як важлива складова розвитку самостійності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки / Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018 р.
14. Гризоглазова Т.І. Особливості особистісно орієнтованого процесу навчання студентів в системі музичної освіти. міжнародній мультидисциплінарній конференції «Наука і техніка сьогодення: пріоритетні напрямки розвитку України та Польщі» 19–20 жовтня 2018 р. м. Воломін.-International Multidisciplinary Conference «Science and Technology of the Present
15. Естетика: Підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко; За заг, ред. Л. Т. Левчук. К.:Вища шк., 1997. 399 с.
16. Жигінас Т.В. Аксиологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2016. № 5 (74). С. 85 – 96.
17. Зайцева А.В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва : теорія, методологія, методичні аспекти [монографія] / А.В. Зайцева. Київ :Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 255 с
18. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. К.: Вид-во «Віпол», 2000. С. 11-57.

19. Коваль О.В. Формування музичних здібностей школярів: психолого-педагогічний аспект. Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. 2018. № 1. С. 26-32.
20. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02; 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2009. 43 с.
21. Комаровська О.А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток: Монографія. Івано-Франківськ, НАІР, 2014. 412 с.
22. Комаровська О.А. Мистецька подієвість освітнього середовища в контексті художніх цінностей особистості. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2020. Вип. 24. Кн.1. С.252-270.
23. Лі Хуйфан. Науково-педагогічні підходи до організації процесу розвитку музикальності у молодших школярів / Інноваційна педагогіка. Науковий журнал, Випуск 41, Том. 1. Видавничий дім «Гельветика» 2021. С.63-68. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/41/part_1/41-1_2021.pdf
24. Лі Хуйфан. Педагогічні принципи розвитку музикальності учнів молодшого шкільного віку в процесі фортепіанного навчання / Science, innovations and education: problems and prospects. Proceedings of X International Scientific and Practical Conference Tokyo, Japan, 4-6 May 2022, С. 347-353.
25. TETIANA BODROVA, SERHII HORBENKO, TAMILA HRYZOHLAZOVA, LI HUIFANG, JU RAN. Axiological guidelines for art education // Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research Double-Blind Peer-Reviewed Volume 12, Issue XXVI, 2022, Number of regular issues per year: 2, page 174-179 // <http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120126/PDF/120126.pdf>
26. Лі Хуйфан. Педагогічні умови розвитку музикальності вихованців закладів спеціалізованої початкової мистецької освіти / Виховання дітей та учнівської молоді в контексті сучасних соціокультурних викликів. Матеріали

Всеукраїнської науково-практичної конференції, Біла Церква, 2 червня, 2022 р.
С. 57-60

27. Лозова В.І., Тройко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків: «ОВС», 2002. 400 с.

28. Лю Цяньцянь. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю. Автореф дис... кандидата педагогічних наук. спеціальність 13.00.02-теорія та методика музичного навчання/ К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2010. 22 с.

29. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва в початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.

30. Методика навчання гри на інструменті (фортепіано) Програма-конспект для вищих навчальних закладів культури і мистецтв I-II рівнів акредитації Спеціальність «Музичне мистецтво» Спеціалізація «Фортепіано». Укладач В.П. Кузенкова. ДМЦНЗКіМ. Вінниця: НОВА КНИГА, 2008. 180 с.

31. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта Україна, 2008. 274 с.

32. Парфентьева І. П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики / Ірина Петрівна Парфентьева // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. Вид. друге, допов. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. С. 285–291.

33. Ракітянська Л.М. Наукові підходи як теоретико-методологічне підґрунтя педагогічних досліджень. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Випуск 163. 2018. С.124 – 129.

34. Рудницька О. П. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу. *Початкова школа.* 2001. № 5. С. 40–43.

35. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. Київ: ТОВ «Інтерпроф», 2002. 270 с.
36. Савченко О. Особистісно орієнтоване навчання. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень ; Академія пед. наук України. Київ : ЮрінкомІнтер, 2008. 1040 с. С. 626–627.
37. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : КНУКіМ, 2000. 19 с.
38. Самопроекування особистості у дискурсивному просторі: монографія / Н. В. Чепелева, М. Л. Смульсон, О. В. Зазимко, С. Ю. Гуцол [та ін.] ; за ред. Н. В. Чепелевої. К.: Педагогічна думка, 2016. 232 с.
39. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
40. Словник української мови: в 11 томах. Том 6, 1975. С.521. URL: <http://sum.in.ua/s/pidkhid>
41. Смородський В. І. Формування виконавських навичок гри на фортепіано в учнів дитячих музичних шкіл на засадах жанрового підходу : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 21 с
42. Сокол О. До визначення поняття музика. // Науковий вісник Одеської державної музичної академії імені АВ Нежданової. 2012. Випуск 16. С. 8-18. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mmik_2012_16_4
43. Субота М.В. Психологічна сутність емоційного сприймання музики //Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць. Вип. 11. Кам'янець-Подільський, 2011. с.863
44. Ся Гаоян. Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін: автореф....

канд. пед.наук. 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання / НПУ імені М.П.Драгоманова. Київ, 2019. 20 с.

45. Тань Сяю. Формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання: дис...канд. пед. наук: 13.00.02. - теорія та методика музичного навчання. Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 248 с.

46. Тарчинська Ю.Г. Методичні віднайдення у фортепіанному класі викладача ДМШ. Коцак. Young Scientist. № 5 (105). May, 2022. С. 127-130.

47. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності. Монографія / С.В. Машкіна, Т.П. Усатенко, Л.О. Хомич, Т.О. Шахрай. ІПОД НАПН України, 2016. 168 с.

48. Філіпчук Г.Г. Націєтворчість освіти: монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2014. 400 с.

49. Чен Лу. Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2015. 21 с.

50. Чжан Цзінцзін Мистецька рефлексія майбутнього вчителя музики: концептуальна модель / Цзінцзін Чжан // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2016. Вип.26. С.45. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2016_26_12

51. Шикирінська О.А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів: дис... канд. пед. наук:13.00.04, Вінниця, 2013.187 с.

РОЗДІЛ III ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИКАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

3.1. Діагностика стану розвиненості музикальності учнів молодшого шкільного віку в процесі фортепіанного навчання

Аналіз підходів до розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти, здійснений у попередніх розділах дисертації, надає можливість теоретично розробити та провести педагогічний експеримент для перевірки та підтвердження основних положень дослідження.

Експериментальною базою дослідження слугували: ДШМ ім. Стефана Турчака (м.Київ), ДМШ (Катеринопіль, Черкаська обл.), Корсунь-Шевченківської мистецької школи імені К.Г. Стеценка, ДМШ ім. А. Штогаренка (м. Дніпро) і факультет мистецтв ім. Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова. У дослідно-експериментальній роботі взяли участь 230 учнів мистецьких позашкільних закладів освіти, 38 магістрів-піаністів факультету мистецтв ім. Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова та 32 викладачі закладів позашкільної мистецької освіти.

Означена мета потребувала визначення наступних завдань:

- вивчення наявного рівня розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти (констатувальний етап дослідження);

- впровадження в освітній процес закладів позашкільної мистецької освіти методики розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання (формувальний етап дослідження);
- здійснення аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи (контрольний етап дослідження).

Констатувальний експеримент проводився двоетапно упродовж 2020-2021 навчального року, був спрямований на діагностику висхідного рівня розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти і передбачав реалізацію наступних завдань:

- перевірити стан сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відповідно до означених критеріїв, показників та ефективних методів діагностики;
- визначити рівні сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та їх кількісні характеристики.

Перед основним етапом констатувального експерименту було проведено *підготовчий етап*. На ньому відбулося опитування членів експертної групи – викладачів закладів позашкільної мистецької освіти. Опитування мало на меті виявити наявність/відсутність проблем, які, на їх думку, виникають у процесі фортепіанного навчання молодших школярів та з'ясувати протиріччя у розвитку їх музикальності. Структуру опитувальника визначали питання, присвячені, по-перше, мірі усвідомленості смислу музикальності як синкретичного особистісного і якісно своєрідного, неповторного феномену особистостей молодших школярів, по-друге – орієнтації на методику викладання фортепіано в закладах позашкільної мистецької освіти, спрямовану на розвиток музикальності молодших школярів. Запитання наведено у додатку А.

В результаті опрацювання відповідей на питання опитувальника ми дійшли висновку, що в цілому викладачі-експерти усвідомлюють смисл

феномену музикальності, однак не завжди розуміють, що ефективним засобом зростання якості викладання фортепіано в закладах позашкільної мистецької освіти є впровадження методики розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання.

Так, 86% викладачів зазначили, що в роботі з молодшими школярами не приділяють увагу питанню розвитку музикальності. 37% підтвердили, що на заняттях у класі фортепіано не обговорюють питання інтонування смислів у звуковому розгортанні музичного твору. 56% погодилися з тим, що на заняттях з фортепіано не працюють над розвитком музичного мислення. 68% згодні з тим, що сутнісні характеристики розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання пов'язані з емоційним переживанням змісту музичних творів.

Таким чином, підсумки підготовчого етапу експериментального дослідження дозволили виявити основні риси ставлення викладачів до проблеми розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання та орієнтуватися на розв'язання проблем, що виникають під час опанування змісту музикальності у контексті їх творчого зростання. Викладачі закладів позашкільної мистецької освіти, в яких здійснюється фортепіанна підготовка молодших школярів, обговорили найбільш типові недоліки розвитку музикальності учнів, які заважають формуванню їх спеціальних музичних здібностей, збагаченню емоційної сфери, вмотивованості до пізнання музичного мистецтва, креативності, здатності до художньої рефлексії.

Упродовж першого семестру 2020-2021 н.р. на засадах розроблених критеріїв та показників моніторингу рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти проведено перший діагностично-констатувальний зріз. Розглянемо діагностичний інструментарій виявлення рівнів розвиненості музикальності молодших школярів.

Розглянемо методику і перебіг констатувального етапу експериментального дослідження, проаналізуємо його результати, отримані на основі моніторингу обґрунтованих критеріїв розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти та показників їх прояву.

Висхідний рівень розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм *міра емоційності переживання змісту музичних творів та зацікавленості у музично-виконавській діяльності* на цьому етапі експерименту був визначений із застосуванням педагогічного спостереження на уроках фортепіано та оцінки незалежних експертів, а також за допомогою опитування, анкетування, бесіди-полілогу, творчих завдань, математичних методів статистичної обробки отриманих результатів.

Оцінювання розвиненості першого показника першого критерію – емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів мало свідчити про наявність/відсутність емоційних вражень, емоційності переживання змісту музичних творів у процесі їх сприймання. Ці дані отримували на основі спостережень, бесід та анкетування. Наявність емоційного відгуку, емоційності переживання смислу музики ми виявили у певної частини учнів, проте вони не завжди могли висловити свої емоційні враження та почуття. В ході спостереження за роботою інших викладачів, ми з'ясували, що питанням педагогічно спрямованої роботи щодо розвитку емоційності сприймання музичних творів, не надається належної уваги. Далі ми проводили анкетування. (Зміст анкети поданий у Додатку Б). У процесі анкетування з'ясувались питання щодо: досвіду емоційно-естетичного осягнення образного змісту музичних творів учня-піаніста, сприяння досвіду емоційно-естетичного осягнення образного змісту музичних творів пізнанню мистецтва; специфіки процесу емоційно-естетичного осягнення образного змісту музичних творів та

розуміння емоції музичного образу, взаємодії музики та емоції в процесі навчання у класі фортепіано, потреби в емоційній взаємодії з музичними творами, розуміння засобів музичної виразності у контексті творення композиторами музичних образів; естетичних емоцій, які характеризують образи фортепіанних творів.

Методика обробки результатів була подібною до попередньої: вірні відповіді оцінювались у два бали. Чим вищою була кількість позитивно оцінених відповідей, тим вищою була оцінка, що визначала рівень емоційно-естетичного осягнення образного змісту музичних творів. Шкала оцінювання за рівнями підготовки: низький (флуктуаційний) – 2-6 балів (1), середній (інтенціональний) – 7-12 (2), достатній (усвідомлений) – 13-16 (3), високий (інтерпретаційний) – 17-20 (4).

Процедура отримання діагностичних даних з показника наявності інтересу до музичного мистецтва здійснювалась на основі проведення опитування учнів мистецьких шкіл 1-4 класів, яке допомогло оцінити зацікавленість музичним мистецтвом та фортепіанним виконавством як естетичними цінностями загальнолюдської культури, а також активність на заняттях у когнітивній, ціннісно-мотиваційній, емоційній та психомоторній сферах. Зміст опитувальника представлений у Додатку Б.

У процесі опитування з'ясувались питання зацікавленості учнями: українським та зарубіжним музичним мистецтвом, біографіями композиторів як авторів творів з оригінальними музичними образами; слуханням фортепіанної музики, оскільки тембр інструменту, його виразні можливості позитивно впливають на настрій та викликають почуття прекрасного, піднесеного, гармонійного, довершеного; різними жанрами музичного мистецтва, оскільки це допомагає розумінню основних рис музичних образів творів, які прослуховуються або виконуються; інформацією про твори для фортепіано сучасних українських композиторів, оскільки в них містяться цінні оригінальні

ідеї авторського відтворення системи музичної виразності; читанням з аркуша фортепіанних творів, фортепіанним ансамблевим виконавством; постійним розвитком власних виконавських умінь у контексті орієнтації на рівень емоційно-образного виконання більш розвинених однокласників та викладача класу фортепіано; аналізом та відтворенням на інструменті музичних образів у музичних темах, які народжуються на основі взаємодії різних інтонацій; порівнянням образів образотворчого та інших видів мистецтва з музичним, оскільки це допомагає відтворювати задум композитора під час виконання твору; участю у розробці мистецького проєкту, оскільки у цій діяльності можна реалізувати свій естетичний смак та естетичні ідеали; виконанням якомога більше творів для фортепіано, оскільки через їх опанування розвиваються мої музичні здібності.

Експертами підсумовувалась кількість позитивних відповідей. Вірні відповіді на 1-3 запитання оцінювались в 1 бал, на 4-6 запитань – у 2 бали. Якщо респондент надавав вірні відповіді на 7-10 запитань, то отримував 3 бали; а кількість вірних відповідей на 11-12 запитань оцінювалась у 4 бали.

Рівень сформованості третього показника даного критерію – емоційно-виразне виконання фортепіанних творів засвідчував наявність/відсутність здатності до емоційно-виразного відтворення інтонаційно-розмаїтих образів у процесі фортепіанного навчання.

Оцінювання експертів за 4-бальною шкалою виконання твору «Моя маленька квіточка» Л. Іваненко з програми з музичного інструменту учениці 3 класу Ілони К. виявило, що учениця, працюючи над емоційно-виразним відтворенням тексту, не змогла передати глибокої ліричної природи образу та надзвичайної наспівності, гнучкого фразування, розвиненого секвенційного мелодичного руху, який «проростає» з інтонаційного зерна, ніби квітка. Виконавиця внутрішньо не відчула драматургічного навантаження на гармонії твору, яка, незважаючи на звучання кластерів, хроматизованих послідовностей

співзвуч, що імітаційно «тягнуться» за розвиненою мелодичною лінією, є важливою складовою глибокої, інтонаційно насиченої фактури.

Учень 4 класу Яків П. опрацьовував, як читання з аркуша, французьку народну пісню «Пастушка» в обробці Ж. Векерлена. За рівнем складності твір, невеликий за обсягом, відповідає 1 класу навчання з фортепіано. Експерти зазначили, що учень, попередньо здійснивши аналітичну підготовку до виконання твору, ознайомившись очима із текстом, особливостями музичної мови, не зміг досягти виразного виконання і створення атмосфери пасторалі, не «змалював» легкого, граційного образу, емоція якого засновується на тридольній рухливості розміру 6/8, прозорій мелодико-гармонічній підтримці мелодії акомпанементом, ясній загальній гармонічній логіці класичного періоду. Не використав учень й виразові можливості динаміки у повторному музичному матеріалі.

Були відзначені й певні вади емоційно-виразного відтворення у фортепіанному ансамблі учнів 3 класу Марини К. та Тетяни В. Регтайму С. Джоппіна у перекладенні С. Сільванського. Учасникам дуету не вдалося створити атмосферу енергійного танцю, який поєднує у собі ознаки маршу (чіткий метроритм із сильною долею у партії другого фортепіано) та європейської танцювальної музики, адаптованої до ударних можливостей фортепіано (складний синкопований мелодичний рух з системою метроритмічних акцентів у партії першого фортепіано). Виконавці не спромоглися використати темпові виразні можливості, не відчули ритмічного багатства твору, зокрема поліритмії, яка визначає наповнену фактуру як єдиний живий організм, і не продемонстрували гармонійної виконавської взаємодії один з одним. Експерти оцінили розв'язання творчо-діагностичних завдань учнями за 4-бальною системою.

Аналіз даних, отриманих за кожним із трьох показників, дозволив узагальнити отримані результати і диференціювати респондентів за чотирма

групами. Обрахування середньої арифметичної величини за всіма показниками визначило міру сформованості *емоційно-мотиваційного компоненту* за критерієм *міра емоційності переживання змісту музичних творів та зацікавленості у музично-виконавській діяльності*. Отримані дані представлені в таблиці 3.2.

З таблиці помітно, що за першим показником, який відображав емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів високого (інтерпретаційного) рівня (4 бали) досягли в ЕГ 12,7% і КГ 13,04% учнів. 23,48% в ЕГ та КГ отримали 3 бали; у 2 бали за цим показником було оцінено 34,78% респондентів з ЕГ та 27,83% – у КГ. Найнижчим балом – 1 – було оцінено 29,57% у ЕГ та 35,65% у КГ.

За другим показником, який відбивав наявність інтересу школярів до музичного мистецтва, 4 бали отримали в обох групах – ЕГ 13,04% та КГ 14,78% здобувачів; у 3 бали було оцінено в ЕГ 21,74% та КГ 24,35%; 2 бали в ЕГ отримало 30,43% респондентів, у КГ – 31,3%; низький бал – 1 отримали 34,78% у ЕГ та 29,57% у КГ.

Таблиця 3.2.

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм міри зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційності переживання смислів музики

Бали	Показники						\bar{x} у %
	емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів		наявність інтересу до музичного мистецтва		емоційно-виразне виконання фортепіанних творів		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	15	13,04	14	12,17	13	11,3	12,17

3	25	21,74	27	23,48	26	22,61	22,61
2	35	30,43	40	34,78	45	39,13	34,78
1	40	34,78	34	29,57	31	29,96	30,43
Контрольна група							
4	17	14,78	15	13,04	13	11,3	13,04
3	28	24,35	27	23,48	26	22,61	23,48
2	36	31,3	32	27,83	34	29,57	29,57
1	34	29,57	41	35,65	42	36,51	33,91

Результати третього показника, який характеризував емоційно-виразне виконання фортепіанних творів оцінки 4 бали досягли 11,3% в ЕГ та КГ, 3 балів – 22,61% в ЕГ, 23,48% в КГ; 2 балів – 34,78% в ЕГ та 29,57% в КГ; 1 балу – 30,43% в ЕГ, 33,91% в КГ.

Таким чином, узагальнені результати за критерієм емоційність переживання змісту музичних творів, міра зацікавленості у музично-виконавській діяльності склали: в ЕГ 12,17% та КГ 13,04% – за 4 балами; 22,61% в ЕГ та 23,48% у КГ було оцінено в 3 бали; 34,78% у ЕГ та 29,57% КГ отримали 2 бали, а 30,43% респондентів в ЕГ та 33,91% у КГ отримали найнижчий 1 бал, що свідчить про необхідність активізації педагогічного впливу на означений критерій розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти.

Дослідження ступеню розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти здійснювалося за критерієм ступеню здатності до художньої комунікації («музичний твір – викладач – учень») з такими показниками: спроможність до осмислення набутих художньо-естетичних вражень; здатність до вербалізації художньої інформації та естетичної оцінки музичних творів; прагнення до художнього пізнання. Висхідний рівень розвиненості музикальності молодших школярів на цьому етапі констатувального експерименту був визначений із

застосуванням педагогічного спостереження на заняттях з фортепіано та оцінки незалежних експертів, а також за допомогою аудіального, аудіально-візуального анкетування, опитування та математичних методів статистичної обробки отриманих результатів.

Процедура отримання діагностичних даних з показника спроможності до осмислення набутих художньо-естетичних вражень здійснювалась на основі проведення аудіального анкетування з подальшим обговоренням сенсу почутих фрагментів, яка дозволила виявити наявність/відсутність спрямованості учня до глибинного цілісного чуттєвого сприймання різностильових та різножанрових музичних творів, досвіду осягнення та осмислення змістових значень музичного мистецтва як форми естетичного відображення дійсності, наповнення сенсом почутого, багатства музичних вражень. Зміст звукової анкети поданий у Додатку В.

У процесі анкетування учні прослухали п'ять різнохарактерних, різножанрових та різностильових творів у виконанні викладача-експерта: Л. Іваненко «Суперважливе завдання», С. Павлюченко. Фугета, ля мінор, Е. Віла-Лобос. П'єса (ля мажор), І.С. Бах. Маленька прелюдія (до мінор), А. Кореллі. Сарабанда (мі мінор).

Далі учням було запропоновано письмово відповісти на питання анкети щодо обраного за вибором одного з прослуханих творів, які були спрямовані на зміст процесу осмислення набутих вражень як одного з важливих аспектів розвитку музикальності. Серед них: описати характер музичного образу твору; визначити основні емоції цього образу, які переживались під час сприймання; кількість розділів музичної форми, які утворюють ціле; жанр твору, схарактеризувати його риси та подати відомості про його історію; особливості музичної мови твору, засоби музичної та виконавської виразності; написати про автора та його стиль; визначити, чи відповідає твір особистим уявленням про естетичний ідеал; уявити та описати сюжет твору, сформулювати особливості

виконавської фактури (фонічної перспективи), згадати музичні або художні твори з подібним образом. Учениця 4 класу Яніна Л., опрацьовуючи п'єсу А. Кореллі «Сарабанда», не змогла назвати явищ дійсності, які пов'язані зі старовинною іспанською народною танцювальною культурою, що вплинула на величний характер танцю; не ідентифікувала звучання музики з власним естетичним ідеалом та смаками; не змогла розповісти про творчість А. Кореллі у контексті європейської музичної культури та описати особливості фактури твору, взаємодію відносно статичної мелодії та розвиненої мелодизованої партії акомпанементу. Експерти підсумовували кількість вірних відповідей за таким зразком оцінювання: доцільні, мотивовані відповіді на 3 запитання оцінювались в 1 бал, на 5 запитань – у 2 бали, 9 запитань – 3 бали, 12 запитань – 4 бали.

Для виявлення діагностичних даних показника здатності до вербалізації художньої інформації та естетичної оцінки музичних творів було застосовано аудіально-візуальне анкетування, яке дозволило виявити наявність/відсутність потреби в адекватному словесному відтворенні й поясненні образної думки композитора та відповідної їй системи засобів музичної виразності в контексті естетичних категорій, адекватності та професійності вербальних суджень про зміст музичного твору на основі естетичного смаку, ідеалу, інтересів учнів; розуміння музичного твору як об'єкту вербальної інтерпретації та естетичного оцінювання. Зміст звукової анкети поданий у Додатку В.

У процесі анкетування учні прослухали з нотами п'ять різнохарактерних, різножанрових та різностильових творів у виконанні викладача-експерта та відеофайлах:

І. Кірнбергер. Менует, мі мажор.

К. Караєв. Мрійливість, ре мінор

Д. Чимароза. Соната, ля мінор

Р. Шуман. Сицилійській танець з «Альбому для юнацтва»

Й. Гайдн. Анданте граціозно, №3 з циклу «Сім п'єс», В dur

Надалі учасники анкетування письмово відповідали на питання анкети щодо обраного за вибором одного з прослуханих творів, які були спрямовані на виявлення досвіду вербального інтерпретування фортепіанних творів під час аудіального сприймання та роботи з нотним текстом. Діагностувались навички: визначення естетичної цінності твору та власного естетичного ставлення до нього («подобається–не подобається», «прекрасне–потворне», «гармонійне–дисгармонійне», «піднесене–низьке» тощо); художньої програми твору в його нотному записі; вербалізації власних фантазій, які допомогли передати зміст твору словами; описання: відчуття присутності у художньо-образному полі твору, провідної художньо-образної лінії у виконавця твору, слухового образу твору у композитора та виконавця, рельєфних тематичних інтонацій та тематичних арок, які забезпечують завершеність твору; власної інтелектуальної потужності в аналізі руху музичної думки композитора; оцінки творчого потенціалу власного музично-інтонаційного словника для вербальної інтерпретації твору та необхідності додаткових інформаційних джерел для роботи з текстом; вербального доведення панування у творі ліричної, драматичної або епічної музично-інтонаційної програми.

Учнем 4 класу Петром К., який обрав для анкетування «Сицилійській танець» з «Альбому для юнацтва» Р. Шумана, не було сформульовано власні фантазійні образи, які допомогли йому впізнати характер баркароли з її ліричним висловленням у першому та третьому розділах п'єси та рухливого народного танцю у середньому розділі; не було здійснено висновку про зв'язок текстових вказівок, а також усієї системи музичної виразності твору (інтонаційні особливості, деталізована артикуляція, темпові та метроритмічні труднощі тощо) з індивідуальним стилем композитора і романтизмом в цілому; а музично-інтонаційний словник виявився занадто небагатим для вербалізації образу. Експерти підраховували результати, як і раніше, за чотирибальною системою:

повні, розвинені відповіді на 3 запитання оцінювались в 1 бал, на 5 запитань – у 2 бали, 9 запитань – 3 бали, 12 запитань – 4 бали.

Діагностика показника прагнення до художнього пізнання здійснювалась на основі опитування учнів мистецьких шкіл 1-4 класів, яке допомогло оцінити орієнтацію на постійне зростання обізнаності у сфері музичного мистецтва та фортепіанного виконавства, зростання інтересу до пізнання музичних творів, набуття досвіду музичного сприймання, розвитку музично-творчих здібностей та музичного мислення. Зміст опитувальника представлений у Додатку В.

У процесі опитування з'ясовувались питання щодо прагнення: до глибоких знань про розвиток європейської фортепіанної музики; біографії композиторів; виконання різнохарактерних п'єс; усвідомлення особливостей музичних творів різних жанрів; виконання фортепіанної музики українських композиторів тощо.

Експертами підраховувалась кількість позитивних відповідей. Вірні відповіді на 1-3 запитання оцінювались в 1 бал, на 4-6 запитань – у 2 бали. Якщо респондентом надавались вірні відповіді на 7-10 запитань, то він отримував 3 бали; а кількість вірних відповідей на 11-12 запитань оцінювалась у 4 бали.

Оцінювання експертами отриманих результатів за кожним з трьох показників критерію ступеню здатності до художньої комунікації з образами твору та у тріаді «музичний твір – викладач – учень» відбувалося так: позитивні відповіді більше 90 % дорівнювались 4-м балам. Розбіжність від 89 % до 68 % вірних відповідей – 3 балам, від 67 % до 35 % – 2 балам. Вірні відповіді менш ніж 35 % оцінювались в 1 бал. Отримані дані наведено в таблиці 3.3.

Із поданих результатів зрозуміло, що за першим показником – спроможність до осмислення набутих художньо-естетичних вражень 13,04% з ЕГ та 11,3% з КГ отримали найвищий бал (високий, інтерпретаційний рівень). Оцінку 3 бали (достатній, усвідомлений рівень) підтвердили 23,48% респондентів в ЕГ та в КГ. У 2 бали (середній, інтенціональний рівень) було оцінено 33,91% респондентів ЕГ та в КГ, що демонструє невелике зростання

порівняно з попереднім критерієм. Найнижчий, 1 (низький, флуктуаційний рівень) бал отримали 29,57% ЕГ та 31,3% КГ.

За другим показником, який відображав здатність до вербалізації художньої інформації та естетичної оцінки музичних творів, високого (інтерпретаційного) рівня (4 бали) досягли в ЕГ 11,3% і КГ 13,04% бакалаврів. 21,74% в ЕГ та 25,22% в КГ отримали 3 бали; у 2 бали за цим показником було оцінено 32,17% респондентів з ЕГ та 33,04% – з КГ. Найнижчим балом – 1 – було оцінено 34,78% респондентів ЕГ та 28,7% КГ.

Таблиця 3.3

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм ступеню здатності до художньої комунікації («музичний твір – викладач – учень»)

Бали	Показники						\bar{x} у %
	спроможність до осмислення набутих художньо-естетичних вражень		здатність до вербалізації художньої інформації та естетичної оцінки музичних творів		прагнення до художнього пізнання		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	15	13,04	13	11,3	17	14,78	13,04
3	27	23,48	25	21,74	26	22,61	22,61
2	39	33,91	37	32,17	38	33,04	33,04
1	34	29,57	40	34,78	34	29,57	31,3
Контрольна група							
4	13	11,3	15	13,04	14	12,17	12,17
3	27	23,48	29	25,22	28	24,35	24,35
2	39	33,91	38	33,04	37	32,17	33,04
1	36	31,3	33	28,7	36	31,3	30,43

Результати третього показника, який характеризував прагнення до художнього пізнання оцінки 4 балів досягли 14,78% в ЕГ та 12,17% в КГ, 3 балів – 22,61% в ЕГ, 33,04% в КГ; 2 балів – 33,04% в ЕГ та КГ; 1 балу – 31,3% в ЕГ, 30,43% в КГ.

Таким чином, узагальнені результати за *критерієм ступеню здатності до художньої комунікації* («музичний твір – викладач – учень») склали: в ЕГ 13,04% та КГ 12,17% – за 4 балами; 22,61% в ЕГ та 24,35% у КГ було оцінено в 3 бали; 33,04% у ЕГ та КГ отримали 2 бали, а 31,3% в ЕГ та 30,43% в КГ отримали найнижчий 1 бал, що свідчить про необхідність активізації педагогічного впливу на означений критерій розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти.

Вимірювання розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти здійснювалося за *критерієм міра осмислення художньо-образного змісту музичного твору, сформованість музично-виконавських умінь* за такими показниками: здатність до художнього аналізу творів; осмислення художньо-естетичного змісту музичних творів; спроможність до створення художньої виконавської інтерпретації та сформованість музично-виконавських здібностей. Висхідний рівень розвиненості музикальності молодших школярів визначався із застосуванням педагогічного спостереження на заняттях з фортепіано та оцінки незалежних експертів, а також за допомогою комплексу методів і творчо-діагностичних завдань: музично-аналітичний практикум, тест-опитувальник, виконавсько-інтерпретаційний тренінг, які оцінювались математичними методами статистичної обробки отриманих результатів.

Процедура отримання діагностичних даних з показника здатності до художнього аналізу творів здійснювалась на основі проведення музично-аналітичного практикуму, який оцінювався експертами за критеріями:

наявності/відсутності вмінь учнів аналізувати художньо-образний зміст твору в контексті його емоційного настрою, характеру, музичних образів та елементів музичної мови; систематизації образно-емоційних вражень (алгоритм практикуму викладений у Додатку Д). Так, учениця 4 класу Ірина К., аналізуючи твір В. Солянікова «Мелодія мрії» не змогла розповісти про особливості мелодії, зміни типи фактури в структурно ущільненому другому розділі, не зуміла пояснити динамічного розвитку форми і не пов'язала динамічне затухання в репризі образним розвитком мрії. Результати практикуму оцінювались експертами за чотирибальною шкалою.

Діагностика показника спроможності до створення виконавської інтерпретації здійснювалась на основі проведення виконавсько-інтерпретаційного тренінгу, який оцінювався експертами за критеріями: наявності/відсутності навичок демонстрації індивідуального виконавського «прочитання» твору, досвіду індивідуальної рефлексії над його композиторським задумом. Алгоритм тренінгу викладений у Додатку Д. Його творчими етапами були:

1. Виникнення художнього задуму. Пошук орієнтирів для художньої верифікації твору.
2. Формування художнього задуму. Осмислення художньо-естетичного змісту музичного твору.
3. Реалізація художнього задуму, пошук виконавських засобів виразності, активізація музично-виконавських здібностей: музичного слуху, чуття музичного ритму, музичної пам'яті, музичного мислення; звуковидобування. педалізації, рухо-моторних навичок.
4. Концертна виконавська інтерпретація твору, музикальність його художнього відтворення на основі музично-виконавських умінь та навичок. Емоційна мобільність, виразність, артистичність виступу, виконавська

надійність. Обговорення інтерпретації у групі під керівництвом викладача-експерта.

Оцінювання експертами отриманих результатів за кожним з трьох показників критерію міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору відбувалося у такий спосіб: позитивні відповіді більше 90 % оцінювались у 4 бали. Розбіжність від 89 % до 68 % вірних відповідей – 3 бали, від 67 % до 35 % – 2 бали. Вірні відповіді менш ніж 35 % оцінювались в 1 бал. Отримані дані наведено в таблиці 3.4.

Із поданих результатів помітно, що за першим показником – здатність до художнього аналізу творів 11,3% з ЕГ та 13,04% з КГ отримали найвищий бал 4, що відповідає досягненню високого (інтерпретаційного) рівня. Досягнення 3-х балів, достатнього (усвідомленого) рівня підтвердили 20,87% в ЕГ та 21,74% в КГ. У 2 бали середнього (інтенціонального) рівня було оцінено 32,17% респондентів ЕГ та 31,3% в КГ, що демонструє невелике зменшення порівняно з попереднім критерієм. Найнижчий, 1 бал низького (флуктуаційного) рівня отримали 35,65% ЕГ та 33,91% КГ.

За другим показником, який відображав здатність до осмислення художньо-естетичного змісту музичних творів високого (інтерпретаційного) рівня (4 бали) досягли в ЕГ 13,04% і КГ 13,91% школярів. 21,74% в ЕГ та 23,48% КГ отримали 3 бали; у 2 бали за цим показником було оцінено 35,65 % респондентів з ЕГ та 32,17 % – у КГ. Найнижчим балом – 1 – було оцінено 29,57% школярів у ЕГ та 30,43% у КГ.

Таблиця 3.4

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору

Бали	Показники						\bar{x} у %
	здатність до художнього аналізу творів		осмислення художньо-естетичного змісту музичних творів		спроможність до створення виконавської інтерпретації та сформованість музично-виконавських здібностей		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	13	11,3	15	13,04	11	9,57	11,3
3	24	20,87	25	21,74	26	22,61	21,74
2	37	32,17	41	35,65	39	33,91	33,91
1	41	35,65	34	29,57	39	33,91	33,04
Контрольна група							
4	15	13,04	16	13,91	17	14,78	13,91
3	25	21,74	27	23,48	26	22,61	22,61
2	36	31,3	37	32,17	38	33,04	32,17
1	39	33,91	35	30,43	34	29,57	31,3

Результати третього показника, який характеризував спроможність до створення виконавської інтерпретації та сформованість музично-виконавських здібностей оцінку 4 бали отримали 9,57% в ЕГ та 14,78% КГ, 3 бали – 22,61% в ЕГ та в КГ; 2 бали – 33,91% в ЕГ та 33,04% в КГ; 1 бал – 33,91% в ЕГ та 29,57% в КГ.

Таким чином, узагальнені результати за критерієм міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору склали: за 4 балами – 11,3 % у ЕГ та 13,91% у КГ; 21,74% в ЕГ та 22,61% у КГ було оцінено в 3 бали; 33,91% у ЕГ та 32,17% у КГ отримали 2 бали, а 33,04% в ЕГ та 31,3% в КГ отримали

найнижчий 1 бал, що свідчить про необхідність активізації педагогічного впливу на означений критерій розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти.

Висхідний рівень розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм *ступеню рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання* було визначено із застосуванням педагогічного спостереження на заняттях з фортепіано та оцінки незалежних експертів, а також за допомогою анкетування-самооцінювання, творчо-виконавського проєктування, опитування, математичних методів статистичної обробки отриманих результатів.

Процедура отримання діагностичних даних з показника адекватності самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності здійснювалась на основі проведення анкетування-самооцінювання, яке дозволило виявити в учнів наявність/відсутність умінь самооцінки та самоконтролю власного фортепіанного виконання з відповідним ступенем емоційності та художньої виразності. Зміст діагностичного завдання наведено у додатку Д. Зокрема, під час діагностики з'ясовувались питання щодо вмій здійснювати самоконтроль у процесі опрацювання музичного твору та його інтерпретації на основі глибокого занурення в його емоційно-образний зміст. Питання про здатність до самоконтролю збагачувались думками про здатність до самооцінювання: музичної виразності виконання на основі слухової активності, інтерпретаційних втрат і готовності до їх аналізу та корегування.

Експерти підсумовували кількість вірних відповідей у такий спосіб: позитивні відповіді на 4 запитання оцінювались в 1 бал, на 8 запитань – у 2 бали, 12 запитань – 3 бали, 16 запитань – 4 бали.

Для діагностики другого показника – художньої виразності музичного виконання було застосовано творчо-виконавське проєктування, яке складалось з двох етапів – презентації виконавської інтерпретації твору (поліфонія або п'єса)

з програми та ескізне виконання нескладного твору, прочитаного з аркуша, з подальшим обговоренням результатів виступу, що дозволило оцінити наявність/відсутність вмінь художності виконання творів в контексті художнього втілення образно-сміслових, інтонаційно виразних еталонів. Перелік творів, які демонструвалися ескізно, наведено в Додатку Ж. Наприклад, учень 4 класу Дмитро Ш., виконуючи твір Л. Ревуцького «Веснянка», не спромігся художньо-образно, яскраво відтворити виражальні особливості інструментального втілення композитором жанру пісні, глибинні фольклорні традиції мислення автора. Виконавцем не було осмислено загального динамічного плану твору і головне – внутрішньої драматургічної барви сучасної гармонії. У другій частині виконання проекту в ескізному виконанні твору Е. Арро «Лабаялг. Естонський народний танець» учень не передав характер швидкого танцю з стрімко акцентованими невеликими метро-ритмічними формулами. Він не спромігся виразно представити образний, інтонаційно-тематичний, динамічний контраст між першим та другим розділом твору (т.9-16), відповідно емоційно не підготував динамізованої репризи (т. 17-24). Отже, виконавцем не було продемонстровано розвиненого слухового контролю, впевненого володіння штрихами, комплексом засобів музичної виразності, навичками педалізації у першому та третьому розділах. Експерти зазначили відчутну розбіжність між кореляцією виконавської техніки з музичним мисленням.

Результати виконання респондентами творчо-виконавського проектування аналізувались учнями та експертами-викладачами, також було обговорено перспективи вдосконалення художньої виразності музичного виконання щодо кожного із учасників. Результати даного творчо-діагностичного завдання оцінювались експертами за чотирибальною шкалою.

Оцінювання розвиненості третього показника четвертого критерію – прагнення до художньо-естетичного самовираження відбувалося на основі опитування учнів мистецьких шкіл, яке допомогло оцінити свідомість процесу

об'єктивації художньо-естетичної домінанти виконавського процесу, прояв творчого позитивного «Я», розуміння школярами свого перетворювального потенціалу. Зміст опитувальника представлений у Додатку Ж.

Експертами підраховувалась кількість позитивних відповідей. Вірні відповіді на 1-3 запитання оцінювались в 1 бал, на 4-6 запитань – у 2 бали, 7-10 – 3 бали; 11-12 – 4 бали.

Аналіз даних по кожному з трьох показників дозволив узагальнити отримані результати, що надало можливість диференціювати респондентів за чотирма групами. Обрахування середньої арифметичної величини за всіма показниками увиразнило міру розвиненості рефлексивно-інтерпретаційного компоненту за *критерієм ступеню рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання*. Отримані дані наведено в таблиці 3.5.

З таблиці помітно, що за першим показником, який відбивав адекватність самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності, 4 бали отримало в ЕГ 13,04% та КГ 12,17% учнів; у 3 бали було оцінено в ЕГ 22,61% та 21,74% в КГ; 2 бали в ЕГ отримало 33,04% респондентів, у КГ – 29,57%; 1 бал отримали 31,3 % у ЕГ та 36,52% у КГ.

За другим показником, який відображав художню виразність музичного виконання у фортепіанній виконавській діяльності високого, інтерпретаційного рівня (4 бали) досягли в ЕГ 12,17% і КГ 13, 04% учнів. 24,35% в ЕГ та 25,22% в КГ отримали 3 бали; у 2 бали за цим показником було оцінено 33,91 % респондентів з ЕГ та 30,43 % – у КГ. 1 балом було оцінено 29,57% у ЕГ та 31,3% у КГ.

Таблиця 3.5

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів розвиненості музичальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм ступеню рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання

Бали	Показники						\bar{x} у %
	адекватність самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності		художню виразність музичного виконання		прагнення до художньо-естетичного самовираження		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	15	13,04	14	12,17	13	11,3	12,17
3	26	22,61	28	24,35	27	23,48	23,48
2	38	33,04	39	33,91	40	34,78	33,91
1	36	31,3	34	29,57	35	30,43	30,43
Контрольна група							
4	14	12,17	15	13,04	16	13,91	13,04
3	25	21,74	29	25,22	27	23,48	23,48
2	34	29,57	35	30,43	36	31,3	30,43
1	42	36,52	36	31,3	36	31,3	33,04

Результати третього показника, який характеризував прагнення до художньо-естетичного самовираження оцінки 4 балів досягли 11,3% в ЕГ та 13,04% КГ, 3 балів – 23,48% в ЕГ та КГ; 2 балів – 34,78% в ЕГ та 31,3% в КГ; 1 балу – 30,43% в ЕГ, 31,3% в КГ.

Таким чином, узагальнені результати за критерієм ступеню рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання склали: за 4 балами – 12,17 % у ЕГ та 13,04% у КГ; 23,48% в ЕГ та КГ було оцінено в 3 бали; 33,91% у ЕГ та 30,43% у КГ отримали 2 бали, а 30,43% в ЕГ та 31,3% в КГ отримали 1 бал, що свідчить про необхідність активізації педагогічного впливу на даний критерій

розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти.

Зазначимо, що на всіх етапах констатувального експерименту відбувалось педагогічне спостереження за учнями, яке здійснювалось під час занять у класі фортепіано, у процесі роботи над творами програми, читання творів з аркуша, ансамблевого виконання, а також під час виконання усіх означених завдань, рекомендованих нами для ефективної діагностики рівня розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти. У щоденниках спостережень викладачів зверталась увага на зацікавленість учнів у музично-виконавській діяльності, емоційність переживання образного змісту творів, здатність до результативної художньої комунікації з творами фортепіанного репертуару, досвід розуміння смислового контенту художніх образів фортепіанної музики, навички рефлексивної діяльності щодо власного виконання творів.

Методичне забезпечення констатувального експерименту визначала шкала оцінювання рівня розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти, розроблена за діагностичними методиками. На її основі було встановлено чотири рівні сформованості розвиненості музикальності молодших школярів: низький (флуктуаційний), середній (інтенціональний), достатній (усвідомлений), високий (інтерпретаційний).

Узагальнені дані за всіма компонентами розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти надали можливість конкретизувати середньоарифметичне значення рівнів її розвиненості. Ці результати подано в таблиці 3.6, надалі – схарактеризовано ознаки прояву цих рівнів у респондентів.

Таблиця 3.6

Рівні розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти (констатувальний етап діагностики)

Рівні / Критерії	Критерії (в %)				\bar{x}
	1	2	3	4	
Експериментальна група					
Високий (інтерпретаційний)	12,17	13,04	11,3	12,17	12,17
Достатній (усвідомлений)	22,61	22,61	21,74	23,48	22,61
Середній (інтенціональний)	34,78	33,04	33,91	33,91	33,91
Низький (флуктуаційний)	30,43	31,3	33,04	30,43	31,3
Контрольна група					
Високий (інтерпретаційний)	13,04	12,17	13,91	13,04	13,04
Достатній (усвідомлений)	23,48	24,35	22,61	23,48	23,48
Середній (інтенціональний)	29,57	33,04	32,17	30,43	31,3
Низький (флуктуаційний)	33,91	30,43	31,3	33,04	32,17

Низький (флуктуаційний) рівень розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання характеризується невиразністю вияву емоційно-мотиваційного компоненту явища. Зокрема, вкрай рідко демонструється інтерес до музичного мистецтва, що не сприяє ставленню до фортепіанних творів як естетичних цінностей загальнолюдської культури, а також виявленню активності на заняттях у когнітивній, ціннісно-мотиваційній, емоційній та психомоторній сферах. Є відсутнім емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів, що збіднює емоційну взаємодію з творами фортепіанної музики, розуміння засобів музичної виразності у контексті творення композиторами музичних образів фортепіанної спадщини. Є збідненим й емоційно-виразне виконання фортепіанних творів.

В учнів низького (флуктуаційного) рівня розвиненості музикальності у процесі фортепіанного навчання виявляється нерозвиненість художньо-комунікативного компоненту феномену. Вона конкретизується у неспроможності до осмислення набутих художньо-естетичних вражень, що виявляється у відсутності спрямованості особистості до глибинного цілісного чуттєвого сприймання різностильових та різножанрових музичних творів, досвіду осягнення та осмислення змістових значень музичного мистецтва як форми естетичного відображення дійсності, наповнення сенсом почутого, багатства музичних вражень. Нерозвиненою є здатність до вербалізації художньої інформації та естетичної оцінки музичних творів, що виявляється у відсутності потреби в адекватному словесному відтворенні й поясненні образної думки композитора та відповідної їй системи засобів музичної виразності; розумінні музичного твору як об'єкту вербальної інтерпретації та естетичного оцінювання. Відсутність прагнення до художнього пізнання не дозволяє орієнтуватися на постійне зростання обізнаності у сфері музичного мистецтва та фортепіанного виконавства, відчувати зростання інтересу до пізнання музичних творів, набувати досвід музичного сприймання.

Респондентів низького (флуктуаційного) рівня розвиненості музикальності у процесі фортепіанного навчання характеризує початковий рівень сформованості змістовно-операційного компонента підготовки. Це виявляється у відсутності здатності до художнього аналізу творів у контексті формотворення та елементів музичної мови, її функціонування; систематизації образно-емоційних вражень від творів. Нерозвиненим є осмислення художньо-естетичного змісту музичних творів. Не виявляється спроможність до створення виконавської інтерпретації, що супроводжується низьким рівнем розвитку музично-виконавських здібностей.

Низькому (флуктуаційному) рівню розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання притаманна слабка розвиненість

рефлексивно-інтерпретаційного компоненту феномену, яка характеризується рідкими виявами адекватності самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності, що не сприяє набуттю навичок оцінки та контролю власної гри з належним ступенем музикальності. Відсутньою є художня виразність музичного виконання, що не сприяє його орієнтації на контекст художнього втілення образно-сміслових, інтонаційно виразних еталонів. Відсутність прагнення до художньо-естетичного самовираження заважає свідомості процесу об'єктивації художньо-естетичної домінанти виконавського процесу, прояву творчого позитивного «Я», розумінню школярами свого перетворювального потенціалу.

Середній (інтенціональний) рівень розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання характеризується середньою сформованістю емоційно-мотиваційного компоненту. Зокрема, епізодично демонструється інтерес до музичного мистецтва, що майже не сприяє розумінню фортепіанних творів як естетичних цінностей загальнолюдської культури, постійному виявленню активності на заняттях у класі фортепіано. Епізодично виявляється емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів, невиразно представлена емоційна взаємодія з музичними творами, зрідка виявляється розуміння засобів музичної виразності у зв'язку з музичними образами. Епізодичним є емоційно-виразне виконання фортепіанних творів, несформовані навички емоційно-виразного відтворення інтонаційно-розмаїтих образів у процесі фортепіанної підготовки.

Учнів середнього (інтенціонального) рівня розвиненості музикальності характеризує середня розвиненість художньо-комунікативного компоненту феномену. Епізодично виявляється спроможність до осмислення набутих художньо-естетичних вражень, намічається спрямованість особистості до цілісного чуттєвого сприймання різностильових та різножанрових музичних творів, осягнення та осмислення музичного мистецтва як форми естетичного

відображення. Ситуаційними є здатність до вербалізації художньої інформації й естетичної оцінки музичних творів, потреба в адекватному словесному відтворенні й поясненні образної думки композитора та системи засобів музичної виразності; адекватність вербальних суджень про зміст музичного твору; розуміння музичного твору як об'єкту вербальної інтерпретації та естетичного оцінювання. Епізодично проявляються прагнення до художнього пізнання, орієнтація на постійне зростання обізнаності у сфері музичного мистецтва та фортепіанного виконавства, досвід музичного сприймання.

Респонденти середнього (інтенціонального) рівня розвиненості музикальності у процесі фортепіанного навчання мають середній рівень сформованості змістовно-операційного компонента підготовки. Це виявляється в епізодичній здатності до художнього аналізу творів, розуміння художньо-образного змісту твору в контексті формотворення та елементів музичної мови; систематизації образно-емоційних вражень. На початковому рівні виявляється спроможність до створення виконавської інтерпретації, недостатньо розвинутими є музично-виконавські здібності.

Фортепіанне навчання учнів середнього (інтенціонального) рівня розвиненості музикальності свідчить про середню розвиненість рефлексивно-інтерпретаційного компонента, що виявляється епізодично в адекватності самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності, поступове набуття навичок оцінки. На початковому рівні виступає художня виразність музичного виконання, досвід орієнтації на контекст художнього втілення образно-сміслових, інтонаційно виразних еталонів. Епізодичним є прагнення до художньо-естетичного самовираження як процесу об'єктивації художньо-естетичних домінант виконавського процесу, прояву творчого позитивного «Я», розумінню перетворювального потенціалу власної творчої діяльності.

Достатній (усвідомлений) рівень розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання характеризується розвиненістю

емоційно-мотиваційного компоненту. Зокрема, системно демонструється інтерес до музичного мистецтва, ставлення до фортепіанних творів як естетичних цінностей культури людства, виявляється активність на заняттях у когнітивній, ціннісно-мотиваційній, емоційній та психомоторній сферах. Є усвідомленим емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів, відбувається емоційна взаємодія з творами фортепіанної музики, спостерігається адекватність розуміння засобів музичної виразності у контексті творення композиторами музичних образів фортепіанної спадщини. Здійснюється емоційно-виразне відтворення інтонаційно-розмаїтих образів у процесі фортепіанного навчання.

В учнів достатнього (усвідомленого) рівня розвиненості музикальності у процесі фортепіанного навчання спостерігається розвиненість художньо-комунікативного компоненту. Вона виявляється в осмисленні набутих художньо-естетичних вражень, спрямованості особистості до глибинного цілісного чуттєвого сприймання різностильових та різножанрових музичних творів, досвіду осягнення та осмислення змістових значень музичного мистецтва як форми естетичного відображення дійсності. Розвинутою є здатність до вербалізації художньої інформації, естетичної оцінки творів, наявність потреби в адекватному словесному відтворенні й поясненні художнього образу та відповідній йому системі засобів музичної виразності, адекватності вербальних суджень про зміст музичного твору. Виявляється прагнення до художнього пізнання, орієнтація на постійне зростання обізнаності у сфері музичного мистецтва та фортепіанного виконавства.

Учасників експерименту достатнього (усвідомленого) рівня розвиненості музикальності характеризує достатній рівень сформованості змістовно-операційного компонента навчання. Він виявляється у здатності до художнього аналізу творів, систематизації образно-емоційних вражень від творів.

Спостерігається спроможність до створення виконавської інтерпретації та достатній рівень розвитку музично-виконавських здібностей.

Молодші школярі, які знаходяться на достатньому (усвідомленому) рівні розвиненості музикальності володіють розвиненістю рефлексивно-інтерпретаційного компоненту, яка характеризується адекватністю самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності, наявністю навичок оцінки та контролю власної гри. Яскравою є художня виразність музичного виконання, орієнтація на контекст художнього втілення образно-сміслових, інтонаційно виразних еталонів. Значним є прагнення до художньо-естетичного самовираження, свідомість процесу об'єктивації художньо-естетичної домінанти виконавського процесу, прояву творчого позитивного «Я».

Високий (інтерпретаційний) рівень розвиненості музикальності молодших школярів характеризується виразністю вияву емоційно-мотиваційного компоненту. Постійно демонструється інтерес до музичного мистецтва, усвідомлене ставлення до фортепіанних творів як естетичних цінностей загальнолюдської культури, системно виявляється активність на заняттях з фортепіано. Зразковим є емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів, довершеним емоційна взаємодія з творами фортепіанної музики, розуміння засобів музичної виразності у контексті музичної образності творів. Еталонним є емоційно-виразне виконання фортепіанних творів, усвідомленим ставлення до культури власного фортепіанного виконання, розвиненими навички емоційно-виразного відтворення інтонаційно-розмаїтих образів.

Учням високого (інтерпретаційного) рівня розвиненості музикальності притаманна виразність художньо-комунікативного компоненту. Вона виявляється у глибокому осмисленні набутих художньо-естетичних вражень, постійній спрямованості особистості до глибинного цілісного чуттєвого сприймання різностильових та різножанрових музичних творів, глибокого

досвіду осягнення та осмислення змістових значень музичного мистецтва як форми естетичного відображення дійсності, багатства музичних вражень. Зразковою є здатність до вербалізації художньої інформації та естетичної оцінки музичних творів, виразна потреба в довершеному поясненні образної думки композитора та системи засобів музичної виразності в контексті естетичних категорій, адекватності вербальних суджень про твір на основі естетичного смаку, ідеалу, інтересів; глибокого розуміння музичного твору як об'єкту інтерпретації та оцінювання. Сталим є прагнення до художнього пізнання, набуття обізнаності в музичному мистецтві, зростання глибокого інтересу до пізнання музичних творів, набуття досвіду музичного сприймання, перспективного розвитку музично-творчих здібностей та музичного мислення.

Фортепіанне навчання молодших школярів з високим (інтерпретаційним) рівнем розвиненості музикальності характеризується виразністю вияву змістовно-операційного компонента, що виявляється у навичках зразкового художнього аналізу творів. Розвиненим є асоціативне мислення, глибокими вміння відчувати художньо-образні асоціації, здійснювати зразкову асоціативно-понятійну діяльність з осмислення та запам'ятовування образів фортепіанних творів, усвідомлення процесу виникнення власних музичних та позамузичних асоціацій. Довершеними є виконавські інтерпретації з яскравими навичками демонстрації індивідуального виконавського стилю та високим рівнем розвитку музично-виконавських здібностей.

Високому (інтерпретаційному) рівню розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання притаманна виразність вияву рефлексивно-інтерпретаційного компоненту, яка характеризується зразковою адекватністю самооцінки та самоконтролю у процесі виконання фортепіанного твору, яскравою музикальністю у процесі виконавського відтворення засобів музичної виразності, емоційності в переживанні образу, постійним зростанням якості виконання. Виразність музичного виконання є

зразковою, містить виконавське відчуття та відтворення образно-сміслових, інтонаційно виразних контекстів. Виразними є прагнення до художньо-естетичного самовираження, презентація художньо-естетичної домінанти виконавського процесу, прояву творчого позитивного «Я».

Аналіз результатів засвідчує, що значна частина учасників констатувального експерименту в КГ та ЕГ знаходяться на низькому (флуктуаційному) рівні розвиненості музикальності. Усі чотири результати означеного рівня в КГ мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – критерій міри зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики (33,91%), нижчі – міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору, ступеня рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання, міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору ступеня, ступеня здатності до художньої взаємодії у тріаді «музичний твір – викладач – учень» (33,04%; 31,3%; 30,43% відповідно), що підкреслює необхідність активізації рефлексивно-інтерпретаційної, змістовно-операційної та художньо-комунікативної складових музикальності молодших школярів. Усі чотири результати даного рівня в ЕГ також мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий критерій – міра осмислення художньо-образного змісту музичного твору ступеня (33,04%), нижчі – міра зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики та ступінь рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання, ступінь здатності до художньої взаємодії у тріаді «музичний твір – викладач – учень» (33,04%; 31,3%; 30,43% відповідно), що спонукає до посилення емоційно-мотиваційної, рефлексивно-інтерпретаційної та художньо-комунікативної складових феномену, що досліджується.

Вельми велика частка учасників констатувального експерименту в КГ та ЕГ знаходяться на середньому (інтенціональному) рівні розвиненості

музикальності. Усі результати цього рівня в КГ мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий критерій – ступінь здатності до художньої взаємодії у тріаді «музичний твір – викладач – учень» (33,04%), нижчі – міра осмислення художньо-образного змісту музичного твору, ступінь рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання та міра зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики (32,17%; 30,43%, 29,57% відповідно), що підкреслює необхідність посилення змістовно-операційної, рефлексивно-інтерпретаційної та художньо-комунікативної складових розвитку феномену, що вивчається. Даний рівень в ЕГ має приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – критерій міри зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики (34,78%), нижчі – міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору та ступеня рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання, ступеня здатності до художньої взаємодії у тріаді «музичний твір – викладач – учень» (33,91% та 33,04% відповідно), що актуалізує необхідність посилення змістовно-операційної, рефлексивно-інтерпретаційної та художньо-комунікативної складових явища.

Чимала частка учасників констатувального експерименту в КГ та ЕГ знаходяться на достатньому (усвідомленому) рівні розвиненості музикальності. Усі результати цього рівня в КГ мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий критерій – ступінь здатності до художньої взаємодії у тріаді «музичний твір – викладач – учень» (24,35%), нижчі – міра зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики та ступінь рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання (23,48%), міра осмислення художньо-образного змісту музичного твору (22,61%), що підкреслює необхідність посилення емоційно-мотиваційної, рефлексивно-інтерпретаційної та змістовно-операційної складових розвитку феномену, що досліджується. Даний рівень в ЕГ має приблизно однакові

числові вимірювання, серед яких вищій – критерій ступеня рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання (23,48%), нижчі – міри зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики та ступеня здатності до художньої взаємодії у тріаді «музичний твір – викладач – учень» (22,61%), міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору (21,74%), що актуалізує необхідність посилення емоційно-мотиваційної, художньо-комунікативної, змістовно-операційної складових явища музикальності.

Невеликий відсоток учасників КГ та ЕГ знаходяться на високому (інтерпретаційному) рівні розвиненості музикальності. Результати цього рівня в КГ мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищій на критерії міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору (13,91%), нижчі – міри зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики та ступеня рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання (13,04%), ступеня здатності до художньої взаємодії у тріаді «музичний твір – викладач – учень» (12,17%), що підкреслює необхідність посилення емоційно-мотиваційної, рефлексивно-інтерпретаційної, художньо-комунікативної складових музикальності молодших школярів. Даний рівень в ЕГ має приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищій – критерій ступеня здатності до художньої взаємодії у тріаді «музичний твір – викладач – учень» (13,04%), нижчі – міри зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики та ступеня рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання (12,17%), міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору (11,3%), що актуалізує необхідність посилення емоційно-мотиваційної, рефлексивно-інтерпретаційної та змістовно-операційної складових розвитку музикальності.

Отримані результати графічно відображено на діаграмах 3.1, 3.2.

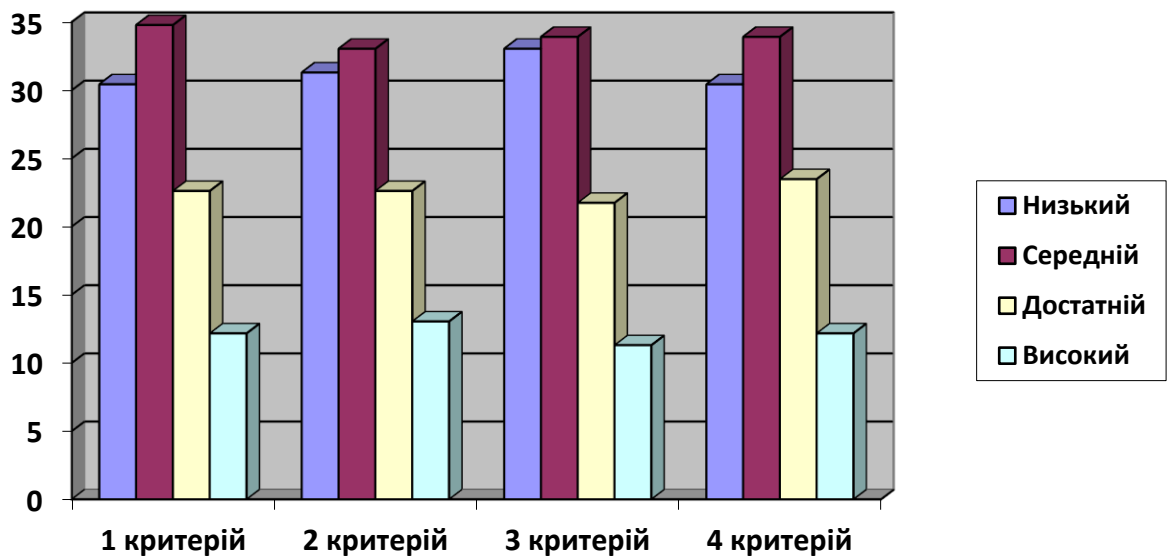


Рис. 3.1. Рівні розвиненості музичальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти в ЕГ

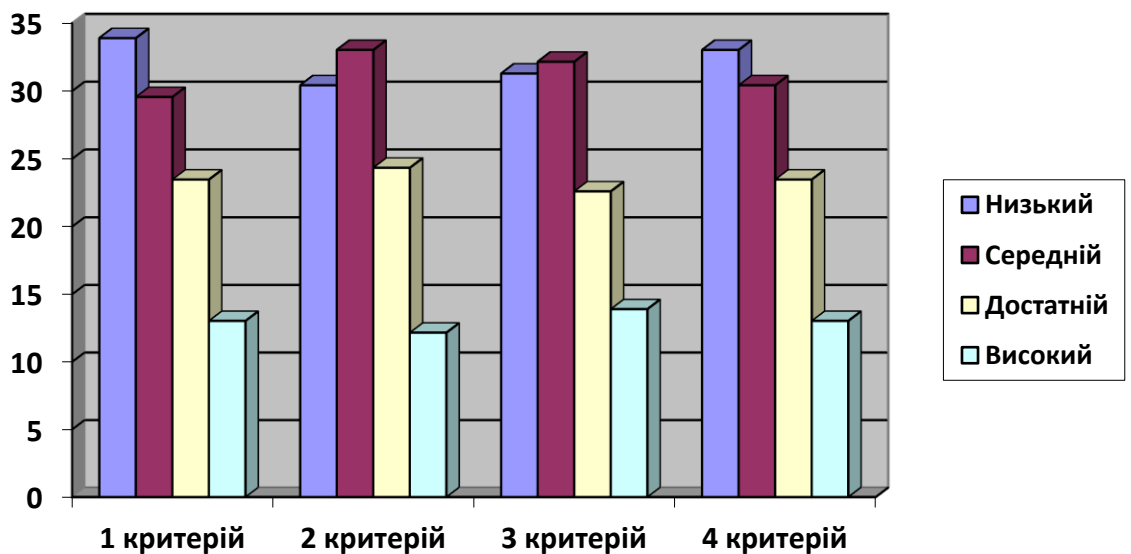


Рис. 3.2. Рівні розвиненості музичальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти в КГ

На нашу думку, отримані результати свідчать про складність запропонованих молодшим школярам закладів позашкільної мистецької освіти творчо-діагностичних завдань. Труднощі, які виникали в учнів, були пов'язані з

низьким рівнем розвиненості їх музикальності, відсутністю сформованості комплексу спеціальних музичних здібностей на підставі емоційного переживання засобів музичного висловлювання та інтонування смислів у звуковому розгортанні фортепіанних творів та нерозробленістю відповідної методики навчання. Отже, розробка методики розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти сприятиме осягненню нових підходів до навчання учнів з урахуванням педагогічного ресурсу явища музикальності.

3.2. Формувальний експеримент з впровадження методики розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання

Формувальний етап експериментального дослідження проходив в умовах освітнього процесу ДШМ ім. Стефана Турчака (м. Київ), ДМШ (Катеринопіль, Черкаська обл.), факультету мистецтв ім. Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова. Навчальним ресурсом, для запровадження розробленої методики розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти, було обрано дисципліну «Музичний інструмент фортепіано» елементарного підрівня початкової мистецької школи. Для проведення формувального етапу експерименту було обрано групу здобувачів, які навчаються у зазначених освітніх закладах. Запропонована методика запроваджувалась упродовж 2022-2023 навчальних років. Вибір пролонгованого терміну експериментального дослідження пов'язувався з тим, що навчання у початковому закладі мистецької освіти на елементарному рівні спрямоване на системний та поступовий розвиток музикальності з урахуванням вікових категорій учнів, наявного рівня розвитку музичних здібностей, індивідуальних особливостей емоційного переживання засобів музичної виразності та інтонування смислів у звуковому розгортанні

творів фортепіанної спадщини. Учасниками ЕГ на цьому етапі експерименту були 115 молодших школярів, КГ – 115 осіб.

Складниками авторської методики є наукові підходи, педагогічні принципи та умови, висвітлені у другому розділі. Експериментальна методика охоплює три етапи: *емоційно-спонукальний, художньо-перетворювальний та рефлексивно-виконавський*. Відзначимо, що відповідно до мети та завдань кожного з етапів методики, на кожному з них більша увага приділялася впровадженню тієї педагогічної умови, яка забезпечувала позитивний результат. Натомість з огляду на цілісність процесу розвитку музикальності, відзначимо умовність розподілу педагогічних умов за етапами, оскільки вони діють у комплексі на усіх етапах методики. Тобто, на кожному етапі опрацювання методики запроваджувалась провідна умова, а решта виступали допоміжними. Оскільки визначена у попередніх розділах компонентна структура розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти, складається з чотирьох компонентів, а методика підготовки розподілена на три етапи, пояснимо означену стратегію.

На першому, **емоційно-спонукальному етапі** основна увага приділялася активізації першого, *емоційно-мотиваційного* компонента розвиненості музикальності та його елементів. *Першою педагогічною умовою було обрано: створення в класі відповідного музично-освітнього середовища як середовища розвитку музикальності*. Особлива увага на цьому етапі приділялася активізації емоційно-естетичної сфери осягнення музичних творів. Саме внутрішня мотивація до сприймання, творчості є сутнісною ознакою музикальності.

Мета першого етапу: розвивати здатність до емоційного переживання змісту музичних творів, стимулювати мотиваційно-усвідомлене прагнення пізнавати фортепіанну творчість та виконавство як естетичні цінності загальнолюдської культури, внутрішню потребу вивчати та виконувати фортепіанні твори зарубіжних та українських композиторів з глибоким

сприйманням їх художньо-образного змісту, естетичної краси, світу емоційних настроїв.

Другий, **художньо-перетворювальний етап** фокусувався на поєднанні у собі двох позицій підготовки молодших школярів. Спочатку освітня діяльність зі школярами була зорієнтована на активізацію художньо-комунікативного компонента розвиненості музикальності та його елементів. Наступним кроком освітньої діяльності було спрямування уваги на активізацію елементів змістовно-операційного компонента, що супроводжувалось *другою педагогічною умовою: спонукання учнів до художнього осмислення змісту музичних творів* шляхом переробки музичної інформації, усвідомлення власних музично-естетичних вражень, художнього аналізу музичних творів, актуалізації музичного мислення, прагнення до пізнавальної діяльності. На цьому етапі повноцінне сприймання учнями музики забезпечується ефектом емоційного «захоплення» образами твору, емоційна реакція поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості, активізується слухо-аналітична роботи за участю музичних здібностей (музичного слуху, чуття музичного ритму, музичної пам'яті, музичного мислення), поповнюється система знань, зростає пошукова діяльність, накопичується досвід сприймання й осмислення творів.

Мета другого етапу: сформувати здатність до осмислення художньо-естетичних вражень, пізнання, вербалізації, оцінки й аналізу художньої інформації, створення виконавської інтерпретації.

На **рефлексивно-виконавському етапі** було зосереджено увагу на активізації елементів рефлексивно-інтерпретаційного компонента розвиненості музикальності та його елементів. Провідною для цього етапу була третя педагогічна умова: *активізація рефлексивного осягнення власного художньо-виразного виконання*. Особлива увага на цьому етапі приділялась інтерпретаційному процесу, своєрідності музичних здібностей для втілення музичного задуму творів; художній рефлексії як осмисленню, самоаналізу та

самооцінці виконавського результату, націленої на корегування власних інтерпретаційних дій та усунення недоліків; створенню “ситуації успіху” для усвідомлення музично-виконавських досягнень.

Мета третього етапу: спонукати школярів до адекватної самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності, художньої виразності музичного виконання; стимулювати прагнення до художньо-естетичного самовираження.

Три етапи формувального експерименту впроваджувались упродовж 2021-2023 н.р. у процесі фортепіанного навчання в означених закладах позашкільної мистецької освіти. Усі набуті на попередніх етапах навчання знання, уміння та навички стали підґрунтям для впровадження їх на заняттях у класі фортепіано з метою розвитку музикальності молодших школярів.

Кожний етап експериментальної методики, в залежності від мети і поставлених завдань, вимагав відповідних організаційних форм та засобів залучення школярів до освітньої діяльності з метою розвитку музикальності. Оскільки на емоційно-спонукальному етапі потрібно було стимулювати емоційність осягнення змісту музичних творів, мотиваційно-усвідомлене прагнення школярів пізнавати фортепіанну творчість та виконавство як естетичні цінності загальнолюдської культури, внутрішню потребу вивчати та виконувати фортепіанні твори зарубіжних та українських композиторів з глибоким сприйманням їх художньо-образного змісту, естетичної краси, світу емоційних настроїв, то на цьому етапі було застосовано наступні *форми* художньо-педагогічної діяльності: індивідуальне заняття, бесіда, практикум з оформлення щоденника, мініконкурс зі створення вербального емоційного контексту твору, семінар-тренінг з художнього діалогу.

Відповідно до мети художньо-перетворювального етапу та спрямованості освітньої діяльності на формування здатності до осмислення художньо-

естетичних вражень, пізнання, вербалізації, оцінки й аналізу художньої інформації; музичного мислення і створення виконавської інтерпретації було застосовано такі *форми* навчання: індивідуальне заняття, конкурс творчих проєктів з аналізу твору, фасилітована бесіда, тематичні виступи, компаративний практикум.

Для рефлексивно-виконавського етапу, який забезпечував спонукання школярів до адекватної самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності, художньої виразності музичного виконання; стимулювання прагнень до художньо-естетичного самовираження, вважаємо за доцільне застосовувати індивідуальне заняття, інтерпретаційний практикум, семінар-тренінг з ескізного опрацювання твору, рефлексивний тренінг, тренінг з емоційно-вольової саморегуляції, тренінг з творчого самонастроювання як форми музично-педагогічної діяльності на заняттях.

Опрацьовуючи завдання до кожного з етапів методики та добираючи ефективні методи розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти ми спирались на визначених в Типовій навчальній програмі з навчальної дисципліни «Музичний інструмент фортепіано» елементарного підрівня початкової мистецької освіти завдання навчання: у *когнітивній* (формуванні початкових знань, розумінні й застосуванні принципів творення простих музичних образів через використання засобів музичної виразності з метою відтворення та інтерпретації музичних творів інших авторів; вираженні та створенні власних музичних думок), *ціннісно-мотиваційній* (заохоченні учнів до навчання та творчості, активної участі в освітньому процесі; спонуканні до стійкого сприйняття загальноновизнаних мистецьких цінностей та зацікавленості музичним мистецтвом; вияві патріотичних почуттів; формуванні здатності до емоційної взаємодії з творами мистецтва, вміння вступати в комунікацію з викладачами та іншими учнями, до самостійності в роботі та відповідальності за отриманий

результат), емоційній (розкритті внутрішнього духовного потенціалу учнів, їх заохочення до емоційного переживання музичних творів через усвідомлення розмаїття звуків, ритмів та інших засобів музичної виразності; формуванні здатності до художнього мислення), психомоторній (формуванні в учнів професійних виконавських навичок; здатності координувати свої ігрові рухи) сферах [29].

Приступаючи до опису завдань до першого (емоційно-спонукального) етапу, відзначимо, що вони відповідають визначеним у підрозділі 1.3 показникам першого компоненту розвиненості музикальності молодших школярів, а саме: емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів; інтерес до музичного мистецтва, емоційно-виразне виконання фортепіанних творів. Отже, на першому етапі було визначено завдання, що спрямовані: набуття досвіду емоційно-естетичного осягнення образного змісту музичних творів; спонукання до емоційного переживання засобів музичного висловлювання та виразного виконання фортепіанних творів; формування інтересу до музичного мистецтва; поглиблення вмотивованості щодо сприймання фортепіанної музики й виконавства як естетичних цінностей загальнолюдської культури.

На **емоційно-спонукальному етапі** розробленої методики, відповідно до раніше означених принципів та першої умови, було застосовано методи: *емоційної драматургії, бесіди, словника естетичних емоцій, щоденника музичних вражень, створення вербального емоційного контексту, художнього діалогу.*

Для того, щоб зацікавити молодших школярів музичним мистецтвом, мотивувати до подальшої роботи у класі з музичного інструменту, читання нот з аркуша, фортепіанного ансамблю, спонукати до активної пізнавальної діяльності у напрямку здобуття знань про фортепіанне виконавство у формі індивідуального заняття було застосовано *метод емоційної драматургії* в науковій інтерпретації Л. Масол [14], Ю. Хайрулліної [33].

Зокрема, питанню розробки художньо-педагогічної драматургії уроку мистецтва присвятила увагу Л. Масол, яка артикулювала врахування загальних закономірностей навчання зі специфікою художньої дидактики, що «культивує високий рівень емоційності, яскравість і піднесеність почуттів, циклічність і комплексність уроків, які розкривають певну тему, діалогічність пізнання смислообразів мистецтва» [14, с. 57], що привертає нашу увагу до емоційного світу фортепіанного мистецтва, який пізнається молодшими школярами на заняттях в закладах позашкільної мистецької освіти. До емоційного контексту як ситуативних переживань особистості учнів спрямовані ідеї театральної педагогіки з необхідними кроками (вступ – повідомлення теми, зав'язка – постановка проблеми, розвиток – виклад теми, кульмінація – вирішення проблеми, завершення – висновок, там також). Відповідають задуму нашого дослідження і наголоси науковця на насиченості емоційно-естетичним ставленням традиційних фрагментів уроку, відчутті учнями емоційної енергії мистецьких шедеврів; на композиційних закономірностях уроку, пов'язаних із всезагальними законами мислення (ритмом, взаємодією динаміки і статичності, крапки золотого перетину, переднього та заднього планів тощо) [14, с. 57], що необхідно враховувати викладачам закладах позашкільної мистецької освіти при моделюванні емоційної драматургії індивідуального заняття з фортепіано.

Основні ідеї означеного джерела були надалі розвинені Ю. Хайрулліною, яка наголосила на емоційній складовій уроку на основі передбачення вчителем емоційної реакції учнів як складника педагогічної майстерності та ознаки вмінь вчителя прогнозувати ефективність художньо-педагогічного впливу на школярів. Авторка розробила схему емоційної партитури, в якій розглянула емоційні реакції учнів на уроці, хронометраж уроку та обґрунтувала технологію мікродраматургії у презентації творів мистецтва. Означені етапи алгоритму мікродраматургії (зав'язка, експозиція, кульмінація, розв'язка), корельовані з художньо-педагогічним змістом етапів, який містить розкриття змісту

художнього образу, аналіз засобів художньої виразності, художню рефлексію та ін. [33, с. 320-321]. Наголосимо, що саме позитивні емоційні реакції учнів на музичні твори пов'язані з зацікавленістю учнями музичним мистецтвом.

Драматургічний контекст уроку в закладах позашкільної мистецької освіти представлений О. Олексюк, згідно якого урок містить такі складники: «1) перевірка домашнього завдання; 2) пояснення нової проблеми, її назви, значення; 3) визначення основних положень та правил для засвоєння навичок; 4) визначення методів роботи, спрямованих на закріплення учнем даної навички внаслідок виконання самостійного домашнього завдання; 5) демонстрація способів роботи над завданнями під контролем викладача; 6) усне узагальнення проблем; 7) визначення домашнього завдання, мета якого полягає в закріпленні відповідного знання чи навичок» [20, с.139], що, на нашу думку, відповідає сучасним запитам моделювання заняття з фортепіано з метою навчання учнів розуміння його емоційної драматургії.

Моделювання уроку з метою долучення молодших школярів закладів позашкільної мистецької освіти до опанування його емоційної драматургії здійснювалося викладачами з фортепіано із врахуванням вивчення репертуарних творів відповідного рівня складності. Мета заняття: спонукати молодших школярів до усвідомлення образно-емоційного змісту творів, визначити домінуючий емоційний тон роботи з музичним текстом, внутрішню динаміку заняття та його емоційно-сміслову кульмінацію. Зокрема, поточне заняття з ученицею 3 класу Маргаритою П. розпочиналось з перевірки домашнього завдання (7хв.), під час якої ученицею було виконано поліфонічний твір «Ой з-за гори кам'яної» (українська народна пісня в обробці М. Леонтовича, перекладенні І. Берковича). Виконанню передували питання викладача: про творчість Миколи Леонтовича, жанр хорової обробки та фортепіанних перекладень хорових творів; зміст народної пісні та її емоційний характер, його відображення у фортепіанному звучанні; особливості поліфонічної фактури і

музичної форми. Обговорення образу жіночої долі, усвідомлення сумного настрою сприяли емоційності переживання ученицею художньої сутності музичного твору та відповідного відтворення у виконанні. Продуктивним завершенням цього етапу уроку був аналіз і самоаналіз якості виконання творчих завдань у процесі домашнього опрацювання твору.

Наступний етап заняття, який супроводжувався переключенням до активного, емоційно бадьорого тону, був пов'язаний з етапом художньо-технічної роботи, на якому ученицею виконувались гами та етюди (10 хв.) з наступним аналізом та самоаналізом якості поєднання рухо-моторного та художнього аспектів виконання. З метою переключення на наступний емоційний рівень драматургії заняття викладачем було проведено емоційне аудіювання: було виконано 5 фрагментів фортепіанних творів з різним емоційним характером музичного образу (З. Блажек «П'єса», Й. Гайдн «Менует», Е. Гріг «Вальс», М. Таренгі «Танець маріонетки», Д. Чимароза «Соната»). Учениця визначала емоційний характер музичних фрагментів, мотивувала свої думки й естетичні позиції, а також висувала гіпотези про історичний стиль творів, які звучали (10 хв.). Емоційну експозицію та емоційно-сміслову кульмінацію охопила центральна частина заняття – робота над прийомами звуковидобування у виконанні «Польки» В. Косенка. Опрацьовувалось розмаїття прийомів та способів звуковидобування при створенні іскристого скерцозного образу (перший розділ твору), серед яких увага приділялась синхронії слухового контролю та рухо-моторній активності в артикуляційному опрацюванні збагаченого короткими форшлагами стаккато у правій та лівій руці; відчуття енергійності, пружності, але водночас легкості, прозорості, фактурного поступу, деталізованої динамічної драматургії. Виконувалось творче опрацювання емоційної виразності інтонованого образу. Як емоційна кульмінація уроку в цілому сприймалось опрацювання середньої частини складної три частинної форми твору – тріо, в якій виконавець досяг емоційної виразності відтворення

образу енергійного гопака, що завершилось усним узагальненням виконавських проблем та шляхів їх розв'язання (15 хв.). Емоційно новою фарбою заняття супроводжувалась зміна форми роботи: читання з аркуша (п'єса А. Роїгрока «Горе ляльки») із завданнями емоційного відтворення ліричного образу, переданого засобами кантиленного звучання (5 хв.).

У структуру індивідуального заняття входило й обов'язкове обговорення домашнього завдання. Воно містило акценти на самостійному розв'язанні музично-виконавських завдань у програмних творах, ескізний розбір нового твору (Л. Бетховен. Сонатина Фа мажор) з пошуком інформації про історичний стиль композитора. Заняття закінчувалось оцінюванням (5 хв.). Наголосимо, що метод емоційної драматургії уроку містив як складову і метод емоційної драматургії творів, що вивчалися в інтерпретації Лю Кешуана [13].

Наступний метод, який допомагав молодшим школярам оцінити свій рівень обізнаності у фортепіанному виконавстві та пробуджував пізнавальний інтерес до музичного мистецтва застосовувався у *бесідах*, що супроводжували виконання планових творчих завдань на заняттях з музичного інструменту, (читання нот з аркуша, фортепіанного ансамблю). Метою бесід було спонукання молодших школярів до активного обговорення теми, усвідомлення ними недостатності власних знань з музичного мистецтва та фортепіанного виконавства, потреби виконувати фортепіанні твори зарубіжних й українських композиторів з метою занурення до їх художньо-образного змісту, естетичної краси, розмаїтих емоційних характеристик.

У процесі проведення бесід викладачами-експертами враховувались методичні настанови щодо цього методу та форми конкретного заняття, заходу позанавчальної діяльності, опрацьовані Го Янцзюнем [4], Чен Ченем [35], Чжу Цянем [38], зокрема, щодо діалогічної форми бесіди, яка передбачала постановку запитань певного змісту, або таких, які мають проблемний характер; застосування прийомів переконання для обґрунтування актуальних проблем

музичного мистецтва та фортепіанного виконавства. Бесіди доцільно проводити упродовж усього терміну навчання, пропонуючи до обговорення різноманітну тематику, що стосується музичного мистецтва і фортепіанного виконавства, їх образно-смыслового шару. Приклади тем наведено у Додатку Ж. Отже, обізнаність молодших школярів закладів позашкільної мистецької освіти у специфіці роботи над художніми образами епох бароко, класицизму, романтизму в класі фортепіано; навички розбору та читання нот з аркуша у самостійній роботі з опрацювання фортепіанного твору, розвиненість виконавських умінь на матеріалі фортепіанних творів українських та зарубіжних композиторів, виконання інтерпретаційних завдань, засобів виконавської виразності в опрацюванні фортепіанного ансамблевого репертуару сприятимуть зростанню їх інтересу до музичного мистецтва.

Для того, щоб вплинути на поглиблення вмотивованості щодо сприймання фортепіанної музики й виконавства як естетичних цінностей загальнолюдської культури та набуття молодшими школярами досвіду емоційно-естетичного осягнення образного змісту музичних творів було застосовано метод *словника естетичних емоцій*, який опрацьовувався у формі семінару-тренінгу [23].

Для набуття молодшими школярами досвіду емоційно-естетичного осягнення образного змісту музичних творів їм надавався словник емоційно-образних визначень музики, рекомендований для «учнів, які недостатньо володіють лексичним багатством мови, до глибшого усвідомлення своїх музичних вражень і переживань» [23, с. 571]. Учні опрацьовували його самостійно вдома і з викладачем у школі з метою підготовки до художньо-образної ідентифікації фортепіанного твору. На індивідуальних заняттях та в мінігрупах молодших школярів спочатку відбувалося прослуховування фортепіанних творів з різними емоційними характеристиками образів у виконанні викладача, яке мало на меті їх визначення за допомогою опрацьованого словника. Потім на основі відеопідбірки фортепіанних творів у

виконанні відомих виконавців-піаністів учасники фіксували у своїх нотатках домінантні засоби виразності, які впливали на емоційний характер образу твору, що звучав, і під час подальшого обговорення прослуханого був пов'язаний з певною емоційною характеристикою зі словника. Зразок матеріалів для виконання завдання наведений у Додатку Ж.

Метод щоденника музичних вражень з ідентифікацією їх емоційного забарвлення впроваджувався за допомогою форми практикуму з його оформлення. Феномен багатства та повторюваності музичних вражень у процесі повторного сприймання музичних творів описаний О. Ростовським. Науковець наголошує, що учні передусім при першому прослуховуванні творів сприймають їх узагальнені риси без диференціації у свідомості емоційно-виразних, інтонаційно-мелодичних сутнісних характеристик. Подальші сприймання вже знайомих творів відроджують музичні враження, порушують «нове: розкриваються нові грані, відтінки образів, що веде до глибшого осягнення музики, переживання естетичної насолоди, отже, повторні сприймання твору виховують у слухачів здатність до емоційного відгуку на музику, вміння слухати й чути її, поглиблюють музичні враження [23, с. 349].

Педагогічне керівництво процесом сприймання повинно враховувати цілеспрямоване наведення молодших школярів на естетичне осягнення змісту творів, відповідність навчання переживанню та осмисленню образів (там також), що ефективно відбувається на основі розробки школярами (самостійно та за допомогою викладача) щоденників музичних вражень. Сьогодні такі щоденники є зручною формою накопичення дидактичних матеріалів з класу фортепіано, осмислених школярами через особистісне ставлення до образного змісту музики.

Учасники експерименту практикувались у винайденні дизайну власних щоденників, їх змістовому та кольоровому вирішенні. Підкреслимо, що упродовж виконання завдання (частина аудиторних занять, позаурочні

консультації, домашня робота) молодші школярі демонстрували свободу вибору тематичних сторінок власного щоденника, поступове збагачення кола музичних образів фортепіанної музики, які люблять; зростали у площині естетичних пріоритетів музичної творчості та розвитку творчих здібностей; опановували дослідну складову фортепіанної підготовки, поліпшували вміння вербально описувати власні музичні враження тощо. Зокрема, учасник експерименту учень 4 класу Микита В. до структури власного щоденника музичних вражень приєднав наступні сторінки: Я – виконавець, Мої музичні вподобання, Мій улюблений твір (твір подобається мені тим, що...), Мій фаворит серед поліфонічних творів «Органна хоральна прелюдія» фа мінор І.С. Баха у перекладенні Ф. Бузоні (емоційний образ цього твору ...), Музичні образи фортепіанної музики українських композиторів (лірика, героїка, патетика, гумор), Динаміка емоційної палітри у творі Ф. Шуберта «Сумний вальс» тв.9, №2, Виконавське відтворення ностальгійного образу у п'єсі «Стара пісня» Ст. Людкевича. Кожна сторінка щоденника супроводжувалась рисунком фломастерами, які увиразнювали настрій образів, що представлені: зокрема, сторінка, присвячена виконавському відтворенню глибокого ліризму у п'єсі Ст. Людкевича ілюструвалась осіннім пейзажем рідного міста. Учні обмінювались щоденниками та обговорювали їх зміст у групі.

З метою спонукання молодших школярів до емоційно-виразного виконання фортепіанних творів у формі мініконкурсу застосовувався *метод створення вербального емоційного контексту твору* (інтерпретація Н. Білої, М. Шумського). Зміст означеного методу пов'язаний з розумінням засобів музичної виразності як еквівалентів слів, понять, емоцій. Мовно-понятійне значення звучання тексту доводить, що «змістом музики є не її звукова тканина, а емоції» [1, с. 8], отже вербалізація власних емоцій, що викликає твір у процесі його розучування та сприймання на слух є важливим чинником підготовки до емоційно-виразного інтонування звукової тканини на інструменті. Науковцями

деталізований процес вербалізації, який засновується на глибокому усвідомленні музичного твору, багаторівневій емоційно-усвідомленій діяльності психіки, музичному мисленні, аналізі емоційно-образного складу музичного твору. «Переклад музичної мови на вербальну мову ... надає можливість посилення емоційного співпереживання художнього образу, поглиблення його сприймання і оцінки» [1, с. 8],

На прикладі творів, які опрацьовувались з музичного інструменту, читання нот з аркуша, фортепіанного ансамблю, а також у процесі сприймання творів учасники експерименту описували власні емоції, що викликали твори, отже, вербалізували їх емоційний контекст. Зазначимо, що у процесі набуття молодшими школярами такого досвіду експертами-викладачами зверталась увага на розширений спектр емоційних вражень, уникнення формалізованих характеристик, вміння відчувати нюанси певного настрою відносно основної характеристики та вірно висловлювати емоційні градації. Так, учениця 4 класу Ольга К., описуючи емоційний контекст твору М. Кармінського «Лакрیمоза», у першому розділі твору визначила наступний емоційний ряд: відсторонено, сумно, тужливо (тт. 1-4), благоговійно, молитовно, покайно (тт.5-8). Середній розділ вона характеризувала у такий спосіб: аскетично, тужливо, тяжко (тт. 9-12); болісно, страдаючи, невтішно (тт. 13-20). Для репризи твору було обрані емоції: страдаючи, безвихідно, апокаліптично (тт. 21-29). Після опрацювання методу в класі фортепіано було проведено мініконкурс, у процесі якого молодші школярів обмінювалися набутим досвідом та впливали на пошук емоційних градацій у розумінні образів один одного.

Питанню художньої діалогізації приділили увагу А. Грінченко[5], Ван Яцзюнь [2], І. Левицька [8], Мен Сіан [17], О. Самойленко [24], О. Чеботаренко [34], Чень Чень [35], та ін. і розробили різні аспекти та модифікації *методу художнього діалогу*.

Зокрема, О. Чеботаренко наголошує на виключному значенні у виконавському мистецтві діалогу як співтворчості композитора та виконавця, яка трансформується у форму діалогізації виконавця та слухача й активує ціннісно-смысловий духовний досвід культури [34, с. 251].

І. Левицька, висвітлюючи педагогічні аспекти теорії діалогу, визначає різні типи діалогізації (логік, культур, засобів розуміння; спілкування учнів і вчителів з метою виявлення власного погляду на світ, власний особистісний сенс). Ми зацікавлені третім типом – мікродіалог «із внутрішнім співбесідником (у нашому дослідженні можна говорити про «віртуальний» діалог з автором музичного твору), що протікає у формі особливої внутрішньої мови, що не є тотожною мові зовнішній (у цьому випадку засобами музичної мови)» [8, с. 37].

У процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти діалоговий ресурс застосовувався в аудиторних умовах у формі семінару-тренінгу. Молодші школярів під керівництвом викладачів-експертів ознайомилися з формами діалогізації у виконавському процесі та після цього практично опрацьовували в колективі учасників експерименту три основні форми виконавської діалогізації, що супроводжувалось «перформативним» засобом виконавської виразності. Учні по черзі опрацьовували творчі завдання.

Перше завдання: виконати твір як аутентичну, авторську образно-смыслову модель на основі «найбільш точного відтворення усіх вимог авторського тексту» [34, с. 252].

Так, учень 4 класу Олег Г., виконуючи мініцикл Л. Вейнера «2 угорських народні пісні», відповідно до цієї форми виконання, як діалогу, виразно продемонстрував у першому творі (E-dur) уважне ставлення до художньої ідеї композитора щодо зростаючого тактування ($2/2$, $3/4$, $4/4$), що дозволило дух ліричної народної пісні втілити у внутрішньо «дихаючому» формотворенні засобами ретельно виписаної композитором динаміки, артикуляції, темпу. Така концентрація уваги виконавця на композиторських вимогах дозволила

відтворити рухливий, жартівливий образ другої п'єси, вирішений детально прописаною метроритмічною акцентуацією, стаккато, діалогізацією партії лівої та правої руки (тт. 8-10), засобами виразності ускладненої гармонії, метроритмічної пульсації, контекстуальне прочитання щотактових «тенуто».

Друге завдання: виконати твір як транскрипцію, що «допускає часткову зміну смислового змісту опусу, не порушуючи однак, тієї його цілісності і завершеності, що зумовлена авторським рішенням» (там також). Опрацьовуючи цю форму виконання, як діалогу, цей же учень у цьому ж творі зберіг загальний характер п'єс, опираючись на репрезентативні рівні композиторського стилю, отже, залишив незмінним прочитання у тексті основних засобів виразності (мелодика, гармонія, метроритм, фактура), організованих на рівні архітектоніки, формоутворення. У той же час він представив як зону своєї виконавської свободи дещо змінені засоби виконавської репрезентативності і варіював динамічний профіль (градації динамічних відтінків), агогіку й артикуляцію, що призвело до ефекту оновлення композиторського задуму.

У процесі виконання завдань з діалогізації необхідно використовувати ресурс методів діалогової редукції [5] з метою стимулювання слухової перцепції у процесі ансамблевої гри викладача та учня складних фрагментів твору та рефлексивної діалогізації; презентаційної стратегії [35], чутливої до комунікативної ситуації тощо, а також у процесі художнього спілкування у тріаді «музичний твір – викладач – учень». Отже, обізнаність молодших школярів у моделях виконавського діалогу сприятиме емоційно-виразному виконанню фортепіанних творів.

Зазначимо, що на кожному етапі методики розвитку музичальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання важливого значення набуває організація самостійної роботи учасників експерименту, що відповідаю завданню «вироблення мотивації до самостійного навчання, творчого розвитку учня/учениці шляхом залучення до вивчення, прослуховування, виконання

творів музичного мистецтва» [28; 29]. Були запропоновані такі самостійні творчо-пошукові завдання з музичного інструменту, як читання нот з аркуша, ескізне опрацювання музичних творів: опрацьовуючи нові твори, визначені викладачем класу, учні склали словник естетичних емоцій, створювали вербальний емоційний контекст твору, щоденник музичних вражень.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування емоційно-мотиваційного компонента було проведено діагностику згідно з показниками критерію міри зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційності переживання смислів музики, яка засвідчила підвищення результатів у респондентів ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено в таблиці 1 через порівняння рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти до початку та наприкінці першого етапу формувального експерименту. Результати представлені в Додатку Ж.

Визначаючи завдання до *другого, художньо-перетворювального, етапу*, підкреслимо, що вони спрямовуються на отримання результатів за елементами художньо-комунікативного та змістовно-операційного компонентів, зокрема: осмислення набутих художньо-естетичних вражень, вербалізація художньої інформації та естетичної оцінки музичних творів, прагнення до художнього пізнання; художній аналіз творів, музичне мислення, створення виконавської інтерпретації та розвиток музично-виконавських здібностей. На другому етапі було визначено завдання, спрямовані на набуття знань і формування навичок: пізнання та переробки музичної інформації на основі глибокого сприймання учнями музики, усвідомлення власних музично-естетичних вражень у процесі емоційного «захоплення» образами твору, художнього аналізу музичних творів на основі активізації комплексу музичних здібностей, асоціативного та музичного мислення; інтерпретації на основі вербальних суджень про зміст музичного твору, вибору інтерпретаційних рішень.

На другому, **художньо-перетворювальному етапі** було застосовано методи: *художнього аналізу, фасилітації, проблемно-пошуковий, порівняння, виконавського опрацювання засобів музичної виразності в смислового контекстів творів.*

Розпочинаємо, другий, художньо-перетворювальний етап з ознайомлення молодших школярів з аналітичними моделями роботи з текстом музичного твору передусім на основі *методу художнього аналізу* та його модифікацій (аксіологічний за Ван Яцзюнем, Мен Сіаном, вербальної інтерпретації за Чень Ченем, вербальної експлікації за Л. Степановою).

Первинні навички аналізу твору набувалися на індивідуальних заняттях з фортепіано у процесі опрацювання текстів творів з метою усвідомлення системи засобів виразності, представлені композитором. Зокрема, учениця 2 класу Марія К., аналізуючи текст твору Г.Ф. Генделя «Менует», звернула увагу на комплекс засобів музичної виразності, який дозволив композитору зримо відтворити атмосферу старовинного придворного парного танцю з характерною для нього тридольністю, реверансами, ковзаннями кроків по паркету тощо. Усвідомлення історичного контексту у процесі аналізу актуалізувало досвід специфічного засобу вербальної експлікації, що «постає як особливий текст, в якому відображаються усвідомлені людиною змістовні смисли художнього твору, проявляються вміння використовувати знання художньої культури та досвід спілкування з художніми текстам конкретних видів мистецтва» [26, с. 182].

Учениця констатувала, що менует Г.Ф. Генделя має 2 мелодичні лінії, отже, основою для аналізу став розгляд взаємодії мелодійних ліній музичної тканини. Зокрема, у мелодичній лінії правої руки було виявлено ознаки вокально-інструментального типу руху музичної мови епохи бароко. В ньому поєднуються: широка інтерваліка, хвилеподібний поступ висхідного розвитку з низхідним логічним завершенням музичної думки з каденцією (тт.1-8),

розкриття мелодійної виразності, емоційне поживлення у другому розділі за рахунок інтонаційно похідного від першого розділу матеріалу, інтонаційний розвиток, поступ до все більш високих мелодійних вершин як зримий аналог драматургії танцю (тт. 9-24). Виразного, підпорядкованого інтонаційному, значення набувають її метроритмічні (тридольність з подовженнями другої долі для увиразнення зони реверансів у каденціях) та динамічні (поступове динамічне зростання від p до f та згортанням напруги у каденціях) характеристики. Лінія лівої руки проаналізована як гармонійна підтримка, чіткий метроритмічний рух на стаккато (граціозність танцю) з елементами мелодизації у другому розділі.

Етапом закріплення аналітичних навичок була апробація колективної форми конкурсу творчих проєктів з аналізу творів, організованого з урахуванням досвіду вербальної інтерпретації як умінь «виразно, відповідно до норм слововживання, описувати образно-тематичний матеріал музичного твору» [35, с. 165]. Чень Чень рекомендував алгоритм такої роботи у наступних етапах: прослуховування музичного твору без нот; робота з нотним текстом, аналіз текстових ремарок; прослуховування музичного твору з нотами; аналіз елементів музичної мови; складання образно-емоційної характеристики; розробка плану опису; створення тексту опису (там також), що систематизувало діяльність молодших школярів з підготовки до презентації своїх описів у колективі учасників експерименту. Отже, набуття навичок аналітичної діяльності молодших школярів сприятиме їх спроможності до осмислення набутих художньо-естетичних вражень.

Особливу увагу приділено методу *асоціацій* та його модифікацій (аналогії-уявлення за Л. Масол, А. Джумелею, портрет-асоціація за І. Дікун, синхронічного аналізу за Ван Яцзюнем). Зміст явища асоціацій науковці пов'язують з суб'єктивним образом об'єктивного зв'язку між предметами і явищами реального світу [15, с. 67]; [23, с. 583], що сприяє пробудженню фантазії, емоційного відгуку, активізації образного мислення, творчого

ставлення до процесу виконання музичного твору. Розвиток музикальності молодших школярів в закладах позашкільної мистецької освіти потребує набуття досвіду вербалізації художньої інформації та естетичної оцінки музичних творів на основі асоціацій, передусім, внутрішньо- та міжвидових, які зберігаються в пам'яті як зв'язки між образами творів музичного мистецтва, музичного мистецтва та інших видів мистецтва, що дозволяє досягати художньої виразності у виконавській діяльності.

У формі індивідуальних занять та колективного практикуму, як другого етапу формування асоціативного мислення, молодшими школярами виконувались відповідні творчі завдання. Серед них: вербалізація індивідуально віднайдених аналогій між образами фортепіанних творів та творів образотворчого мистецтва, зіставлення музичних творів з іншими видами мистецтв на рівнях культурних особливостей епохи, світовідчуття, жанрів, стилю, що сприяло відкриттю ресурсу емоційно-ціннісного ставлення до художніх образів різних видів мистецтв. Зокрема, учениця 4 класу Юлія С. наводила свої позамузичні, музичні та міжвидові асоціації, опрацьовуючи Варіації D-dur Ю. Щуровського. Зокрема, образ теми нагадав їй своєю наспівністю, нескладністю фактури, помірністю метроритмічного рухання українські народні пісні ліричного змісту, а також чотиридольний старовинний німецький танець стриманого характеру, з пластичною жестикуляцією. Варіація I асоціювалась з танцем більш рухливим, однак все ще помірно спокійного темпу, на кшталт італійської дводольної куранти, а також картини Н. Пуссена «Танець під музику часу». Зростання метроритмічного наповнення фактури стрімким рухом шістнадцятих у Варіації II викликали в учасниці експерименту позамузичні аналогії з образом балерини, що виконує фуєте, і безпосередньо балетну виставу А. Адана «Жизель». Варіація III з віртуозно насиченою фактурою нагадала море на початку шторму, а також картину українського сучасного аквареліста-мариніста В. Микитенка, на якій представлено стихію, з

якою бореться людина. Емоційний перехід у площину напруженого монологу (зміна тональності до однойменного мінору, хроматична мелодизація фактури, напружена акр дика тощо) у Варіації IV викликали асоціації з філософськими, драматичними, трагічними образами життя та мистецтва (трагедії В. Шекспіра, фортепіанні п'єси Б. Лятошинського з циклу «Відображення», картини художників-експресіоністів). Варіація VI сприймається як контрастна образна сфера (порхання метеликів або дощ) з асоціаціями зображення символіки дощу в кіномистецтві та живописі (В. Тернер «Дощ, пара та швидкість»). Апофеозом ліричного, піднесеного стану стала Варіація VI (бравурний рух у традиції мелодизації акордової фактури Ф. Шопена), яка органічно підходить до Коди – фінального апофеозу лірики, позитивного змісту життя (перегармонізація теми з метою виведення її на новий рівень філософського узагальнення). Зауважимо, що варіаційна форма, а також циклічні композиції є ефективними у площині створення потоку вільних асоціацій, сприяє здатності до вербалізації художньої інформації та естетичної оцінки музичних творів.

Розпочинаючи опрацювання творчого завдання із застосуванням методу *фасилітації* та досвіду його модифікацій (фасилітована дискусія за У Суанем педагогічна турбота за Мен Сіаном, фасилітативна педагогічна дія за О. Фокшою), наголосимо передусім на цілеспрямоване спілкування з учнями з приводу твору або його виконання за допомогою запитань, що покроково допомагають зануритись у зміст твору, осмислити і оцінити власне трактування. Зокрема, проводячи індивідуальне заняття у формі фасилітаційної бесіди з питання опрацювання твору І. С. Баха «Маленька прелюдія» d-moll з учнем 4 класу Петром О., викладач здійснював підтримку через питання, які допомагали досягнути творчого зростання у пізнанні виконавської стилістики творів композитора. Перша група запитань була присвячена особистості композитора (Що відомо про життя та творчість І.С. Баха? Який стиль панував у музичному мистецтві за життя композитора? Якими є ознаки стилю бароко у творчості

композитора? та ін.). Друга група запитань була орієнтованою на інформацію про жанри клавірної музики у творчості композитора (В яких жанрах композитор писав твори для клавіру? Які акустичні риси характеризують звучання клавіру? Який жанровий зміст характеризує жанр прелюдії? Що відомо про жанр маленьких прелюдій в творчості композитора? Який образ зображено у Маленькій прелюдії ре мінор? та ін.). Третя група запитань охоплювала виконавський спектр (Чи допомагає робота над Маленькою прелюдією ре мінор розвинути музично-виконавські навички? Як можна виконавськими засобами виразити глибину змісту образу твору? Як передавати мелодичну красу гармонічної фігурації як основи фактури? Якими засобами виразності потрібно передавати поліфонічні фрагменти твору? Яку роль у творі відіграють довгі фразувальні лінії? Як передавати цілісність мотивної будови мелодії? Як виразно поєднувати мотиви і фрази у творі? Як технічно та емоційно вірно виконати прикраси та коду твору? Яку б картину могла озвучувати ця музика? та ін.).

Значним потенціалом для розвитку музикальності молодших школярів володіє *проблемно-пошуковий* метод в інтерпретації Л. Степанової та його модифікації як частково-пошукового – А. Джумелі, які передбачають застосування ресурсу його теоретико-практичного спрямування; нового, пошукового характеру освітньої діяльності та саморозвитку особистості у процесі набуття знань та навичок фортепіанного виконавства. Результати запровадження методу були представлені у формі самостійно підготовлених молодшими школярами виступів (перед колективом учасників експерименту) з наступних тем: «Художній аналіз музичного твору “Сім народних танців” Л. Бетовена», «Музичний аналіз твору І. Фробергера Алеманда», «Виразне значення елементів музичної мови у сонаті до мажор Д. Чимарози», «Як працювати над музичним образом твору О.Білаша Пісня», «Концентрація уваги та слухового контролю у процесі розучування твору “Андантіно” А.

Хачатуряна», «Особливості роботи над звуковидобуванням у творі “Сарабанда і варіації” Г.Ф. Генделя» та ін.

Окрім цього, проблемно-пошукові методи постійно впроваджувались на заняттях у класі фортепіано. Учні долучались до розв’язання проблемних запитань: визначення характеру твору, особливостей інтонування, звуковидобування, артикуляції, аплікатури, педалізації тощо.

Свою ефективність у спонуканні учнів до художнього осмислення змісту музичних творів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти довів метод *порівняння* та його модифікацій (порівняльного аналізу за Ван Яцзюнем, Лі Ює, Туном Лінґе; порівняння виконавських дій за Чжу Пеном, порівняння вокального виконання за У Сюанем, порівняння втілення художніх образів за А. Джумелею). У формі компаративного практикуму на заняттях, самостійній роботі молодших школярів опрацьовувались (аудіально та з нотами) контрастні або навпаки схожі за настроєм фортепіанні твори. Попередньо, до початку практичного опрацювання навичок порівняння в закладах позашкільної мистецької освіти відбувалась домашня пошукова робота з диференціації нотного та аудіоматеріалу й набувався досвід аналітичної та синтетичної мисленнєвих процедур з ідентифікації образів фортепіанної спадщини. Зокрема, учень 3 класу Петро М. після сприймання на слух фортепіанних творів, виконаних викладачем, визначив образну схожість шляхетного, величного характеру Сарабанди (ре мінор) Г.Ф. Генделя, Сарабанди (мі мінор) А. Кореллі, Полонеза (соль мінор) К.Ф.Е. Баха та п’єси «Спогад» Цзо Чжень-Гуань. З однаковими образами енергійного танцю учень сприйняв «Український танець» А. Коломійця, «Аркан» Л. Колодуба, «Польку» В. Косенка, «Полювання» Е. Мегюля. Критеріями для усвідомлення схожості та однаковості (за О. Ростовським) стали: подібна образна сфера (повільний танець у першому випадку й феєричний, національно забарвлений танець – у другому). Як різні образні сфери ним було ідентифіковано: «Анданте»

Б. Бартока, «Куранта» (Фа мажор) Г.Ф. Генделя, «Дитяча соната» Р. Шумана, «Етюд» (До мажор) К. Черні. Критеріями для розрізнювання стали сприйняті на слух: контрастна образна сфера твору, різний жанровий зміст та засоби виконавської музичної виразності (динаміка, агогіка, артикуляція, темп, метро-ритм та ін.).

Благодатним матеріалом для спонукання учнів до художнього осмислення змісту музичних творів було застосування методів *виконавського опрацювання засобів музичної виразності в смисловому контексті творів*. У формі тренінгу на індивідуальних заняттях опрацювалися образні характеристики засобів музичної виразності (мелодії, метроритму, гармонії, динаміки, тембру, фактури). Основним завданням було досягнення виразного їх втілення у діалектичній єдності художнього і технологічного.

Так, учениця 4 класу Ольга П., працюючи над твором В. Сильвестрова «Дзвіночки» з циклу «Дитяча музика» №2, пофрагментарно виконувала різні завдання втілення основного образу – звучання легких, прозорих дзвоників, яке існує ніби в ірреальному світі. Виконавське прослуховування тембру високорегістрового звучання арпеджіо супроводжувалось опрацюванням найдрібніших деталей тексту. Активізація слухового контролю допомагала досягати безтілесності звучання. Звукова лінія другого речення підсилює ефект легкого таємничого звучання дзвонів. Після опрацювання кантиленної лінії акомпанементу з відповідними прийомами звуковидобування було поєднано партії обох рук із завданнями уважного прослуховування їх діалогу, втілення обох смислових сфер, взаємодія яких узагальнювалась фрагментами виразних запитально-відповідних фрагментів тканини (тт.. 5-7, 12-14). Вони утворюють третій контрастний образний елемент, який сприймається як роздум. Учениця окремо опрацювала цю образну сферу, виконуючи завдання виразного втілення динамічного, гармонічного, фактурного контрастування. Важливого драматургічного значення у творі набувають динамічне розшарування фактури,

поліритмія, детальна гнучка педалізація, метроритмічна свобода, які так само усвідомлювались у драматургічному контексті й послідовно відпрацьовувались.

Важливою складовою виконавського осмислення та опрацювання творів було обов'язкове обговорення домашнього завдання. Здійснювався аналіз досягнень на занятті, з'ясовувалось враження від нього, виявлялись проблеми і недоліки, окреслювались шляхи їх подолання на методичному та художньому рівнях. Слід зазначити, що кожне виконавське завдання супроводжувалось розвитком відповідних музично-виконавських здібностей.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування художньо-комунікативного та змістовно-операційного компонентів було проведено діагностику згідно з показниками критеріїв ступеню здатності до художньої комунікації - «музичний твір – викладач – учень» й міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору, яка засвідчила підвищення результатів у респондентів ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено в таблицях 2, 3 через порівняння рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти до початку та наприкінці другого етапу формувального експерименту. Результати представлені в Додатку 3.

У наступному третьому, *рефлексивно-виконавському етапі* були опрацьовані завдання, спрямовані на отримання результатів за елементами рефлексивно-інтерпретаційного компонента, зокрема: самооцінка та самоконтроль у фортепіанній виконавській діяльності, художня виразність музичного виконання, художньо-естетичне самовираження. Отже, на третьому етапі було визначено завдання, спрямовані на набуття знань і формування навичок: навичок оцінювання та контролю власної гри на фортепіано творів репертуару з належним ступенем музикальності у процесі відтворення засобів музичної виразності, художньої виразності виконання творів в контексті втілення образно-сміслових, інтонаційно виразних еталонів; зростання у

виконавському процесі як формі активності суб'єкта з метою творчої самореалізації.

На третьому, **рефлексивно-виконавському етапі** було застосовано методи: *інтерпретації, ескізного ознайомлення з музичними творами, рефлексії, емоційно-вольової саморегуляції, створення ситуації успіху.*

Розпочинаючи третій, рефлексивно-виконавський етап формувального експерименту ми звернулись до методу *інтерпретації* (Л. Гаврілова [3], Лінь Янь [12], В. Москаленко [19], Тун Лінгге [30]). Зокрема, інтерпретація художньо-образного змісту творів інтерпретатором, на думку Лінь Янь, передбачає визначення власного початкового розуміння твору та його зовнішню презентацію, отже, розуміння твору видається умовою, а не результатом інтерпретації, «яка виявляється суб'єктивним психологічним явищем, а тлумачення твору його об'єктивним результатом» [12, с. 38]. Наголосимо на поетапності процесу інтерпретації музичного твору у виникненні художнього задуму, його формуванні, реалізації, перевірці та оцінці, які відзначаються науковцями [3, с. 103].

У формі практикуму на індивідуальних заняттях опрацьовувались етапи виникнення інтерпретаційних версій нових творів, які були рекомендовані для виконання завдання. Список рекомендованих творів наведено у Додатку І.

Так, учениця 3 класу Марина С., працюючи над інтерпретацією Буре до мінор Л. Моцарта, на першому етапі – плануванні виконавських завдань опанувала інформацію про Леопольда Моцарта, його творчу особистість, засоби виразності, стильові риси епохи бароко та жанрову систему творів автора (меси, кантатно-ораторіальна спадщина, симфонічна творчість, п'єси для органу та клавесину). На етапі формування художнього задуму було осмислено художні особливості жанру буре як відносно стійкої форми танцю з організацією тактового розміру аля брече, яким, чітким метроритмом, швидким темпом. Етап втілення і реалізації задуму супроводжувався роботою за інструментом, під

час якої учениця обрала програму виконавських дій виразного *non legato* як прийому, якому контрастували з метою загострення танцювальної природи фрагменти тексту на *стаккато* (тт. 5-7, 26-29). У зв'язку з цим, здійснювався пошук-відпрацювання туше, аплікатури для втілення швидкого темпу, динаміки у зв'язку з чотиритактовим фразуванням, прослуховування кореляції між мелодичною лінією та виразністю акомпанементу. На останньому етапі – виконанні твору перед учасниками експерименту учениця продемонструвала відчуття руху та розвитку музичної тканини, емоційне наповнення твору через втілення його виразної динамічної логіки укрупнення, «наближення» танцювальних фігур (*mf-f-p; f-p-f-mf-p-f*), виразне розгортання контрасту виконавських штрихів, слуховий контроль композиційної супідрядності, якості виконання мелодичних прикрас. В результаті, учениця зуміла досягнути художньої якості виконання, де віддзеркалилась її музикальність.

Метод *ескізного ознайомлення з музичними творами* проводився з учасниками експерименту у тренінговій формі. Зокрема, з учнем 4 класу Сергієм К. опрацьовувався твір І. Кригера «Рондо» Сі-бемоль мажор. На першому етапі ознайомлення учень синтезував минулий музичний досвід в зоровому сприйманні тексту та аналітичній роботі з ним. Музичну композицію попередньо було розподілено на рефрен та епізоди, в яких повинні були реалізуватися відповідні художньо-образні завдання з втілення двох образних сфер, що доповнюють одна іншу. Виконавським завданням було дотримання метроритмічної чіткості, логічна акцентуація, увага до виконавських ліг та артикуляції. У другому періоді (тт. 9-16) змінюється інтонаційний профіль мелодії (пом'якшені, ліричні інтонації, ознаки паралельного мінору), динаміка, мелодизований акомпанемент, що висуває виконавське завдання щодо виразного втілення кантиленного звучання, відповідного звуковидобування, прослуховування мелодизації тканини як проростання першої енергійної теми. Другим етапом ознайомлення з твором – було виконавське відпрацювання

художньої цілісності та подолання виконавських труднощів щодо презентації емоційного контрасту на основі активної музичної пам'яті, музичного мислення.

Навички художньої виразності музичного виконання вимагають *рефлексії* зі спрямуванням учня до аналізу виконавських дій з метою кореляції. О. Ростовський пов'язував мистецьку рефлексію з усвідомленням власних психічних станів людини у контексті переживань, відтворених у художньому образі; заглибленням «у власні почуття у зв'язку зі змістом мистецького твору; порівняння об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [23 с. 623]. Лі Ює, запроваджуючи когнітивно-рефлексивний підхід до дослідження формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано, наголошує на їх самоаналізі у зв'язку із смислообразом, художньо-смісловими уявленнями [11, с. 199].

Особливо цінними для нас є положення щодо мистецької рефлексії, дослідженої Чжаном Цзінцінем. Науковець наголошує на ціннісному вимірі рефлексивного сприймання музичних образів, емпатійному співпереживанні музичного сприйняття "Я" композитора. «Мистецька рефлексія сприяє формуванню виконавської майстерності майбутнього вчителя музики, зокрема, створенню функціональних зв'язків між художнім мисленням, слухом – з однієї сторони та сферою руху – з іншої» [36, с. 46].

У формі тренінгу з учасниками експерименту проводились завдання, спрямовані на осмислення, самоаналіз та самооцінку виконавського результату; дискусії, як саме здійснювати самоаналіз якості виконання твору в інтонаційному та інтерпретаційному аспектах, на які недоліки звертати увагу, щоб усунути їх у процесі публічного виконання. Генеральною думкою для проведення тренувань була позиція щодо перетворювального змісту самовдосконалення на шляху розвитку музикальності виконавця-піаніста. Зокрема, одна з учасниць, учениця 4 класу Марія К. демонструвала один зі

складних творів для фортепіано В. Моцарта – Фантазію ре мінор. Здійснюючи самооцінку власного виконання учениця звернула увагу, що їй не повною мірою вдалося емоційно вірно втілити різні образи твору, які характеризуються контрастними інтонаційними характеристиками. У розділі *Andante*, вступі твору, з причини недостатньо глибокого звуку при відтворенні арпеджованої кантиленної співучості виразних акордів, не було відчутно атмосфери споглядального ліричного роздуму, її глибинного внутрішнього переживання. У розділах *Adagio*, не виявивши досвідченості використання педалізації як засобу наповнення гнучкого звукового простору, учениця не змогла досягти передачі піднесеності витонченої ламентозної мелодики. У тематичному розвитку цих розділів не вдалося осмислити цілісності його фаз, які характеризувались контрастними образними метаморфозами, накопиченням енергії, інтенсивним інтонаційно-гармонійним, структурним проростанням. Відповідно яскраво не вдалося осмислити драматургічне значення високотехнічних фрагментів твору (*Presto*) та відчутти їх смислову роль. Як позитивну рису свого виконання учениця відзначила осмислення розділу *Allegretto* та виразне втілення його змісту (кантилена, граціозність, інтонаційна та артикуляційна розмаїтість) як ідеалу, натхненної лірики, краси життя. Наступним етапом тренінгу було прогнозування щодо усунення недоліків у подальшій роботі над твором, досягнення цілісного виконавського трактування твору, активізації емоційно-виразної сфери.

У процесі роботи над художньою виразністю музичного виконання творів важливого значення набуває метод *емоційно-вольової саморегуляції*, який пов'язаний з навичками коригування власного виконання музичного твору. Се Ліфен, на основі психофізичної ідентичності та нерозривної єдності внутрішньослухових уявлень з виконавською моторикою, доводить зв'язок звукотворчої волі спонукальної дії зі спрямованим на регуляцію й самодетермінацію процесом звукоутворення. «Феномен звукотворчої волі... проявляється: у здатності до генерування слухового образу за допомогою

усвідомленого вибору і реалізації доцільного переліку засобів музичної виразності; у самоконтролі щодо досягнення кореляції між уявленим слуховим образом (власною унікальною інтерпретаційно-виконавською концепцією музичного твору) і реальним звучанням у режимі реального часу; у здатності до психоемоційної саморегуляції; у контролі за власними енергетичними імпульсами в процесі виконання» [25, с. 61].

Учасники експерименту тренувались у набутті досвіду мисленнєво-рухових дій, спрямованих на управління свідомістю власними пізнавально-емоційними процесами під час виконавської діяльності. Конкретизувались й відпрацьовувались ситуації емоційно-вольового удосконалення музично-виконавських навичок (систематичні заняття в аудиторії та вдома) та емоційної стійкості і надійності самокоригування виконавського процесу на основі емоційної, когнітивної або моторної саморегуляції (публічні виступи). Зокрема, учениця 4 класу Світлана У. в процесі виконання «Дитячої сонати» Соль мажор Р. Шумана не змогла під час звучання головної партії передати емоцію щирої пісенності з причини недостатньої концентрації уваги на початку виконання та недотримання якісного застосування виразних *legato*, *cantabile*, важливих для втілення поліфонічної логіки розвитку голосів. Натомість, усвідомивши цей недолік у процесі виконання, учениця виразно представила активний контрастний образ побічної партії-розробки (пружна ритміка, підкреслена активними висхідними мелодичними поспівками, динамізм гармонічної логіки паралельного мінору з фарбами однойменного мажору, контрастна динаміка). Емоційно-вольова самокорекція, яка відбулася, дозволила виконавиці досягти утвердження пісенної образної сфери в репрізі, що було нею засвідчено у процесі подальшого обговорення результатів виступу.

Результати проведеного тренінгу продемонстрували активізацію прагнення молодших школярів до художньо-естетичного самовираження, що спонукало нас застосувати потенціал методу *створення "ситуації успіху"* для

усвідомлення молодшими школярами музично-виконавських досягнень як емоційного навчання, спрямованого на переживання ними радості, позитивних емоцій, евристичних знахідок, результатів саморозвитку у сфері музикальності.

Н. Степанюк [27] пов'язує створення ситуації успіху при роботі з молодшими школярами з системою критеріїв (підвищення мотивації і розвиток пізнавальних інтересів; стимулювання високої результативності результатів; корекція тривожності, невпевненості, зниженої самооцінки; розвиток активності, ініціативності, креативності; підтримка на уроці сприятливого психологічного клімату, за І. Чорней), які впливають на моделювання занять. Авторка розробляє і власні критерії створення ситуації успіху, серед яких: надання учням права обирати самостійно визначення мети, завдання, створення безпечного середовища, використання різноманітних видів діяльності на занятті, здорова конкуренція, нагородження за успішне виконання завдання, довіра учням у виконанні відповідальних завдань, спільна діяльність, гарний настрій викладача та зацікавленість учнями, з'ясування причин невдач та пропонування шляхів їх вирішення; виставлення високих, але досяжних цілей; контроль прогресу учнів, застосування інноваційних прийомів, розвиток фантазії та образного мислення [27, с. 2-8].

У формі тренінгу з творчого самонастроювання на індивідуальних заняттях викладачами-експертами опрацьовувались означені критерії, культивувалась позитивна атмосфера, яка сприяла самовизначенню молодших школярів щодо музикальності та артистизму музичного виконання. Зокрема, Юлія С., учениця 3 класу здійснювала самонастроювання перед виконанням п'єси Л. Іваненко «Про що мовчить загублене місто», яку обрала самостійно з метою набуття навичок інтерпретації сучасної музики. Перед виконанням твору ученицею викладач здійснив позитивне налаштування на успішність розв'язання емоційних, музично-виконавських завдань у процесі інтерпретації, яка визначалась результатом попередньої аудиторної та домашньої роботи з твором,

а також відповідала емоційному настрою виконавиці. Завдяки означеному самонастроюванню та налаштуванню викладача ученицею було виразно проінтонровано на *legato*, з педалізацією перших двох долей чотиридольного тактового розміру, лінію басса остінато у лівій руці, яка визначає головний образ таємничого загубленого міста. Означена партія лівої руки стає фундаментом для безперервного, наповненого виразними глибокими фарбами, драматургійного проростання в партії правої руки, яку виконавець провела як цілісний енергетичний процес, що збагачений різними емоційними станами. На жаль, ученицею не було осмислено поступовості нагнітання виразних секундних відлунь, де інтонації ламенто перетворюються на пафосне гостро-драматичне висловлення (тт. 29-36). Разом з викладачем даний недолік був обговорений та виправлений через зміщення слухової уваги з партії лівої руки – до виразного інтонування правої. Розв'язання недоліку зняло психологічний бар'єр труднощів і призвело до впевненості учениці щодо правильності розуміння цілісності енергетичного наповнення звукової фактури. Опанування стилістики сучасної фортепіанної музики вплинуло на зацікавленість новими музичними творами з ускладненим образним змістом.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування рефлексивно-інтерпретаційного компоненту було проведено діагностику згідно з показниками критерію ступеня рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання, яка засвідчила підвищення результатів у респондентів ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено в таблиці 4 через порівняння рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти до початку та наприкінці другого етапу формувального експерименту. Результати представлені в Додатку І.

Контрольний етап наукового дослідження (другий семестр 2022-2023 н.р.) був пов'язаний з аналізом результатів педагогічного експерименту та перевіркою

ефективності розробленої методики розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти; з узагальненням здобутих результатів навчання; рекомендаціями щодо впровадження результатів проведеного дослідження в практику освітніх закладів позашкільної мистецької освіти, визначенням подальших перспектив дослідження порушеної наукової проблеми. *Метод визначення змін* результатів успішності молодших школярів підтвердив, що у респондентів контрольної та експериментальної груп відбулося зростання кількості осіб на високому й достатньому та зменшення на середньому й низькому рівнях.

Як свідчать отримані результати на початку формуального експерименту, показники успішності в контрольній та експериментальній групах знаходяться на приблизно однаковому рівні (табл.3.7).

Таблиця 3.7.

Рівні розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти

Рівні/ Критерії	міра емоційності переживання змісту музичних творів та зацікавленості у музично-виконавській діяльності		ступінь здатності до художньої комунікації («музичний твір – викладач – учень»)		міра осмислення художньо-образного змісту музичного твору, сформованість музично-виконавських умінь		ступінь рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	13,04	12,17	12,17	13,04	13,91	11,3	13,04	12,17
Достатній	23,48	22,61	24,35	22,61	22,61	21,74	23,48	23,48
Середній	29,57	34,78	33,04	33,04	32,17	33,91	30,43	33,91
Низький	33,91	30,43	30,43	31,3	31,3	33,04	33,04	30,43

Наводимо результати наприкінці формуального експерименту в контрольній та експериментальній групах (табл.3.8).

Таблиця 3.8

Рівні розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти (прикінцевий діагностичний зріз)

Рівні/ Критерії	міра емоційності переживання змісту музичних творів та зацікавленості у музично-виконавській діяльності		ступінь здатності до художньої комунікації («музичний твір – викладач – учень»)		міра осмислення художньо-образного змісту музичного твору, сформованість музично-виконавських умінь		ступінь рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	13,91	28,7	13,04	30,43	12,17	31,30	13,04	27,83
Достатній	25,22	38,26	23,48	39,13	24,35	38,26	24,35	37,39
Середній	32,17	21,74	33,91	20,87	30,43	20	32,17	20,87
Низький	28,7	11,30	29,57	9,57	33,04	10,43	30,44	13,91

Перевірку рівня розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти критерію χ^2 наведено у Додатку К.

Порівняльний аналіз даних за всіма критеріями розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти представлено в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Порівняльний аналіз рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти контрольної та експериментальної груп після завершення експерименту

Рівні розвиненості музикальності		Контрольна група		Експериментальна група	
		На початку експерименту	Наприкінці експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
Високий	міра зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики	13,04	13,91	12,17	28,7
Достатній		23,48	25,22	22,61	38,26
Середній		29,57	32,17	34,78	21,74
Низький		33,91	28,7	30,43	11,30
Високий	ступінь здатності до художньої комунікації («музичний твір – викладач – учень»)	12,17	13,04	13,04	30,43
Достатній		24,35	23,48	22,61	39,13
Середній		33,04	33,91	33,04	20,87
Низький		30,43	29,57	31,3	9,57
Високий	міра осмислення художньо-образного змісту музичного твору	13,91	12,17	11,3	31,30
Достатній		22,61	24,35	21,74	38,26
Середній		32,17	30,43	33,91	20
Низький		31,3	33,04	33,04	10,43
Високий	ступінь рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання	13,04	13,04	12,17	27,83
Достатній		23,48	24,35	23,48	37,39
Середній		30,43	32,17	33,91	20,87
Низький		33,04	30,43	30,43	13,91

Таким чином, в експериментальній групі спостерігається зростання результатів показників критеріїв міри емоційності переживання змісту музичних творів та зацікавленості у музично-виконавській діяльності, ступеню здатності до художньої комунікації з образами твору та у тріаді «музичний твір – викладач – учень», міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору, ступеню рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання, рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти. Графічне зображення результатів розподілу рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти наприкінці формульованого етапу педагогічного експерименту представлено на рис. 3.3. для контрольної групи та рис. 3.4. для експериментальної групи.

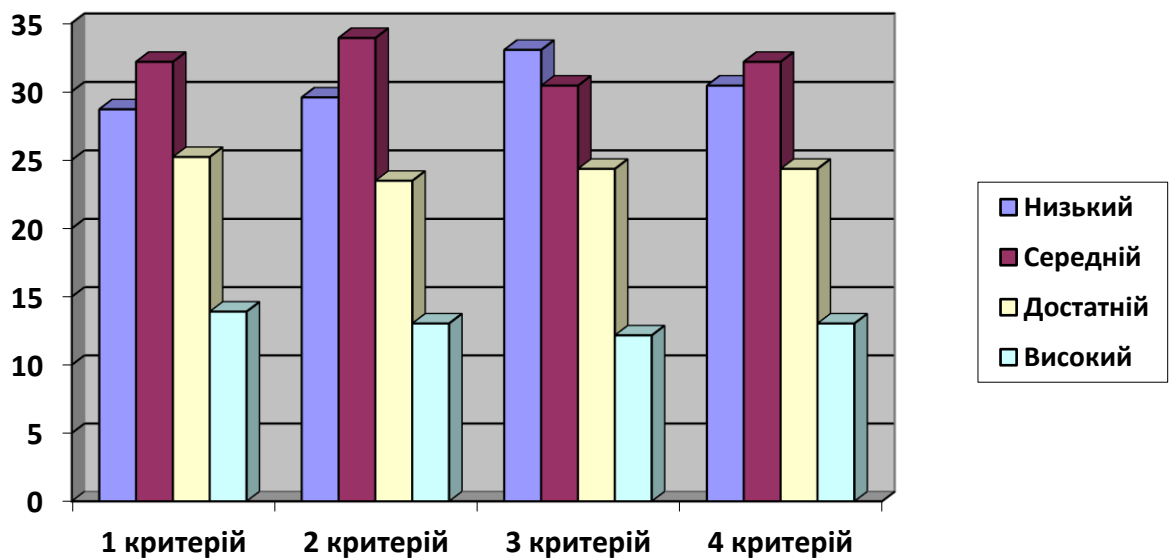


Рис.3.3. Рівні розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти наприкінці формульованого етапу педагогічного експерименту для КГ

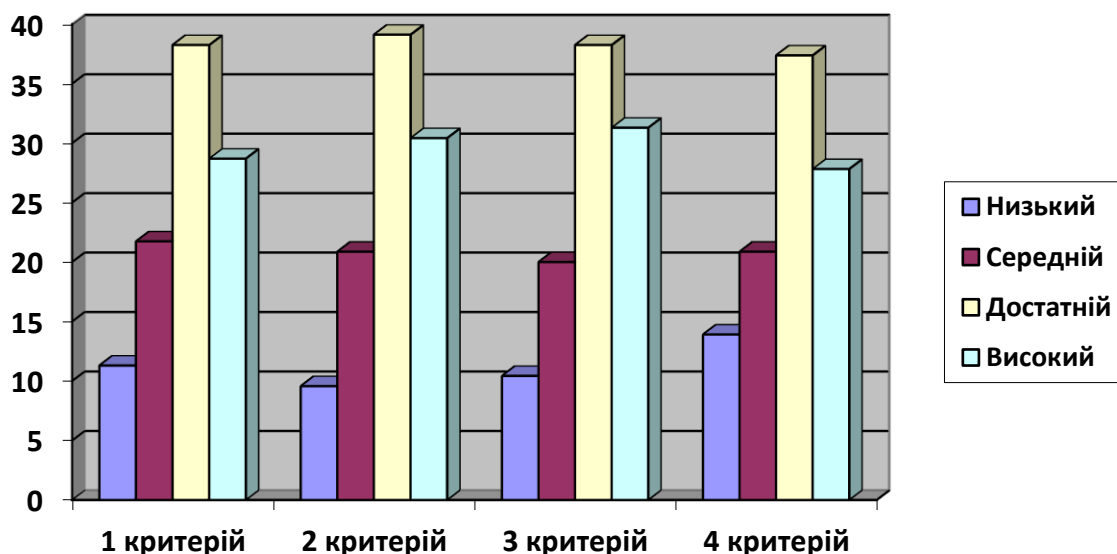


Рис.3.4. Рівні розвиненості музичальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту для ЕГ

Отже, обробка експериментальних даних методами математичної статистики підтвердила достовірність отриманих результатів, що доводить ефективність експериментальної методики, що здатна забезпечити процес розвитку музичальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти.

Висновки до третього розділу

Використання емпіричних методів опитування, анкетування, бесіди-полілога, творчих завдань, педагогічного спостереження на заняттях з фортепіано та оцінки незалежних експертів; аудіального, аудіально-візуального анкетування; музично-аналітичного практикуму, тесту-опитувальника, виконавсько-інтерпретаційного тренінгу, анкетування-самооцінювання, творчо-виконавського проєктування, математичних методів статистичної обробки

отриманих результатів дозволили уточнити критерії, показники та рівні розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти.

Для оцінювання емоційно-мотиваційного компонента було обрано критерій міри зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики. Художньо-комунікативний компонент оцінювався критерієм ступеню здатності до художньої комунікації («музичний твір – викладач – учень»). Змістовно-операційний компонент вимірювався критерієм міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору. Рефлексивно-інтерпретаційний компонент конкретизувався критерієм ступеню рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання.

Обрахування результатів експерименту проводилось згідно з чотирма рівнями розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти, а саме: високий – 13,04% респондентів КГ, 12,17% – ЕГ; достатній – 23,48% респондентів КГ, 22,61% – ЕГ; середній – 31,3% респондентів КГ, 33,91% – ЕГ; низький – 32,17% респондентів КГ, 31,3% – ЕГ.

У процесі формувального експерименту перевірено ефективність поетапного впровадження педагогічних умов та методів розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти. В експериментальній роботі контрольну групу склали 115 учнів закладів позашкільної мистецької освіти, а експериментальну – ще 115 учнів. На кожному з трьох етапів експерименту було впроваджено домінуючу педагогічну умову.

Застосовані на емоційно-спонукальному етапі творчі завдання й методи (емоційної драматургії, бесіди, словника естетичних емоцій, щоденника музичних вражень, створення вербального емоційного контексту, художнього діалогу) стимулювали мотиваційно-усвідомлене прагнення пізнавати

фортепіанну творчість та виконавство як естетичні цінності загальнолюдської культури, внутрішню потребу вивчати та виконувати фортепіанні твори зарубіжних та українських композиторів з глибоким сприйманням їх художньо-образного змісту, естетичної краси, світу емоційних настроїв. Отже, на першому етапі методики приділялася увага активізації емоційно-естетичної сфери досягнення музичних творів.

Творчі завдання й методи, застосовані на художньо-перетворювальному етапі (художнього аналізу, асоціацій, фасилітації, проблемно-пошуковий, порівняння, виконавського опрацювання засобів музичної виразності в смисловому контекстів творів), вплинули на здатність осмислення художньо-естетичних вражень, пізнання, вербалізації, оцінки й аналізу художньої інформації; асоціативного мислення і створення виконавської інтерпретації. Отже, на другому етапі методики повноцінне сприймання учнями музики забезпечується ефектом емоційного «захоплення» образами твору, емоційна реакція поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості, активізується слухо-аналітична робота за участю музичних здібностей (музичного слуху, чуття музичного ритму, музичної пам'яті, музичного мислення), поповнюється система знань, зростає пошукова діяльність, накопичується досвід сприймання й осмислення творів.

Комплекс творчих завдань і методів рефлексивно-виконавського етапу (інтерпретації, ескізного ознайомлення з музичним твором, рефлексії, емоційно-вольової саморегуляції, створення ситуації успіху) спонукав школярів до адекватної самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності, художньої виразності музичного виконання; стимулювати прагнення до художньо-естетичного самовираження. Отже, на третьому етапі методики увага приділялась інтерпретаційному процесу, своєрідності музичних здібностей для втілення музичного задуму творів; художній рефлексії як осмисленню, самоаналізу та самооцінці виконавського результату, націленої на корегування

власних інтерпретаційних дій та усунення недоліків; створенню “ситуації успіху” для усвідомлення музично-виконавських досягнень.

Перевірка отриманих результатів здійснювалася за допомогою критерію Пірсона χ^2 .

Підсумкові розрахунки зафіксували такі зміни: в ЕГ кількісні показники досліджуваних високого рівня зросли з 12,17% до 28,7%, достатнього – з 22,61% до 38,26%, натомість середнього знизилась – з 34,78% до 21,74%, низького – з 30,43% до 11,30%. У КГ ситуація склалася дещо інша: кількісні показники досліджуваних високого рівня зросли – з 13,04% до 13,91%, достатнього рівня – з 23,48% до 25,22%, середнього рівня – зросли з 29,57% до 32,17%, низького рівня – незначно зменшились з 33,91% до 28,7 %.

Таким чином, перевірка отриманих результатів підтвердила ефективність розробленої методики розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти.

Основні матеріали розділу висвітленні у публікаціях автора [8; 9].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Біла Н.Л. Вербальна інтерпретація в умовах педагогічної діяльності / Н.Л. Біла, М.О. Шумський // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 2015. № 2, 7-13. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2015_2_3

2. Ван Яцзюнь. Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса. 2018. 20 с.

3. Гаврілова Л. Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти /Л. Гаврілова, Л. Псарьова // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2016, Вип. 3. С. 97-106. Режим доступу:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2016_3_12

4. Го Янцзюнь Формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу: дис. ... доктора філософії : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса. 2023 р. 316 с.

5. Грінченко А. М. Методика формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано : дис....канд. пед. наук : 13.00.02. – теорія та методика музичного навчання. Суми, 2018. 278 с.

6. Джумеля А. З. Формування художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії засобами пластичного інтонування: дис. ... доктора філософії : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 281 с.

7. Дікун, І.А. Формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2018. 20 с.

8. Левицька, І. М. Особливості діалогової взаємодії в навчально-виховному процесі майбутніх учителів музичного мистецтва. // Наука і освіта : наук.-практ. журнал. 2016. № 1. С. 37-41.

9. Лі Хуйфан. Реалізація музикальності особистості в процесі музичної діяльності // Сучасна мистецька освіта. Матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ, 2021, С. 21-25.

10. Лі Хуйфан. Педагогічні умови розвитку музикальності вихованців закладів спеціалізованої початкової мистецької освіти // Виховання дітей та учнівської молоді в контексті сучасних соціокультурних викликів. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Біла Церква, 2 червня, 2022 р. С. 57-60

11. Лі Юе. Методика формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Суми, 2018. 20 с.

12. Лінь Янь. Особливості художньо-інтерпретаційної діяльності вчителя музичного мистецтва. Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць, 25 (2–2018). Частина 2, 48-53.

13. Лю Кешуан Формування вмінь створення музично-образної драматургії твору в майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на фортепіано: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Суми, 2017. 20 с.

14. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва в основній школі: Методичний посібник для вчителів. Київ: Шкільний світ. 2012, 128 с.

15. Масол Л.М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання. Методичний посібник. Харків: «Друкарня Мадрид». 2015, 178 с.

16. Ма Сюй. Методичні засади підготовки іноземних студентів у ВНЗ України до керівництва хоровими колективами : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. НПУ імені М. П. Драгоманова. К., 2015. 22 с.

17. Мен Сіан. Методика формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. 20 с.

18. Мозгальова Н.Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики: Монографія / за наук. ред. О.П. Щолокової. ТОВ «Меркьюрі-Поділля»: Вінниця. 2011. 488 с.

19. Москаленко В. Лекції з музичної інтерпретації: навчальний посібник. Київ, 2013. 134 с. URL: <https://knmau.com.ua/wp-content/uploads/V.-MoskalenkoLektsiyi-z-muzichnoyi-interpretatsiyi-Navchalnij-posibnik.pdf>

20. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навчальний посібник. К. :КНУКіМ, 2006. 188 с.

21. Пан Синюй. Методика підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів засобами оркестрової музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Суми, 2019. 20 с.

22. Поплавська Ю.О. Художній аналіз музичних творів у системі організації музично-дидактичних ігор у початковій школі //Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. №12. Вінниця: ВДПУ, 2005. С.153-157.

23. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2011. 640 с.

24. Самойленко О.І. Діалог як музично-культурологічний феномен: методологічні аспекти сучасного музикознавства: автореф. дис... д-ра мистецтвознавства. 17.00.03, К., 2003. 36 с.

25. Се Ліфен. Методика розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки: дис. ... доктора філософії : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Одеса, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2022. 270 с.

26. Степанова Л.В. Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії: автореф. дис. ...

канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Суми, 2018. 20 с.

27. Степанюк Наталя. Створення ситуації успіху на уроках образотворчого мистецтва в умовах нової української школи. Теорія, методика і практика навчання, 4 (91), 4-12. Харків: УЦЗУ, 2021. С. 4-8.

28. Типова навчальна програма з навчальної дисципліни «Музичний інструмент фортепіано» елементарного підрівня початкової мистецької освіти / уклад. О. Ф. Браунер, Р. П. Загорська, О. Л. Кіселичник, Л. І. Кочевенко, О. В. Кравчук, Ю. Є. Омельченко. Київ, 2019. 23 с.

29. Типова освітня програма елементарного підрівня початкової мистецької освіти з музичного мистецтва, інструментальні класи (фортепіано, скрипка, віолончель, арфа, флейта, кларнет, саксофон, ксилофон, труба, бандура, цимбали, гітара, домра, баян, акордеон, електронні клавішні (синтезатор), електрогітара, бас-гітара, ударні, барабани, інші). Київ. 2019. <https://www.dnmczkmo.org.ua/osvitni-programy/>

30. Тун Лінгге. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом: дис... д-ра філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса. 2023. 238 с.

31. У Сюань. Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації : дис. ... доктора філософії : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Суми, 2020. 244 с.

32. Фокша О.М. Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса. 2019. 265 с.

33. Хайрулліна Ю. Засоби художньої драматургії у підготовці вчителя музичного мистецтва до викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» в умовах нової української школи // Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2 (65), 2019. С. 319-322. <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/Ped-visnyk-65-2019-61.pdf>

34. Чеботаренко О. В. Музичне виконавство як особлива форма духовно-творчого діалогу. // Актуальні проблеми духовності : збірка наук. доповідей та реферативних викладів повідомлень II Всеукраїнської конференції у Кривому Розі. Київ ; Кривий Ріг, 1997. Вип. 2. С. 250-256.

35. Чень Чень. Методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки : дис. ... доктора філософії : 014 ; ОПНПУ імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2020. 245 с.

36. Чжан Цзінцзін. Методика формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2016. 20 с.

37. Чжу Пен. Методика формування мотивації до виконавської самопідготовки у майбутніх учителів музики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми, 2021. 20 с.

38. Чжу Цянь. (2020). Формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу: дис... канд. пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет. Одеса, 2020 238 с.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в позашкільних закладах мистецької освіти. Проведене дослідження дає підстави для таких висновків:

1. У результаті аналізу психолого-педагогічних та естетико-музикознавчих джерел уточнено сутність феномену музикальність з трьох вихідних позицій, а саме: музикальність – спеціальні музичні здібності; музикальність – різновиди музичної діяльності; музикальність в контексті музично-естетичної свідомості особистості. Встановлено, що музикальність інтегрує спеціальні музичні здібності в нову якість на підставі емоційного переживання засобів музичного висловлювання та інтонування смислів музичного твору в його звуковому розгортанні; має динамічну процесуальну природу, зумовлену процесуальністю музичного мистецтва, розвивається у процесі взаємопов'язаних видів музичної діяльності на підґрунті збагачення емоційної сфери, поглиблення мотивації до художнього пізнання музики, розвитку уяви, креативності; виступає підґрунтям для музичного мислення і музично-естетичної свідомості в єдності із розвитком художньої рефлексії як основи багатогранної художньої комунікації.

2. У дослідженні визначено сутність поняття «музикальність молодших школярів», що визначається нами як динамічний особистісний феномен, що інтегрує спеціальні музичні здібності на основі емоційного переживання змісту музичних творів, охоплює емоції, мотивацію до музичної діяльності, виявляє себе в креативності та в єдності із здатністю художньої рефлексії, комунікації та психомоторних якостей створює підґрунтя для художньо-виразного виконання музичних творів.

3. Теоретично обґрунтовані наукові підходи розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в позашкільних закладах мистецької освіти, а саме: особистісно-орієнтований, аксіологічний, комплексний, художньо-інтегральний, культурологічний, суб'єктно-діяльнісний, середовищний. Визначено структуру музикальності молодших школярів, яку утворюють : емоційно-мотиваційний, художньо-комунікативний, змістовно-операційний, рефлексивно-інтерпретаційний компоненти. Основними принципами розвитку музикальності молодших школярів нами визначено: принцип єдності розвитку музичних здібностей та здатності емоційного переживання, принцип художньої комунікації, принцип свідомості, принцип пріоритетності емоційно-естетичного начала над технічно-виконавським, принцип рефлексивності.

4. Визначені критерії та показники розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Критерієм емоційно-мотиваційного компонента визначено міру емоційності переживання змісту музичних творів та зацікавленості у музично-виконавській діяльності (показники: емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів; наявність інтересу до музичного мистецтва та виконавства; емоційно-виразне виконання фортепіанних творів. Критерієм художньо-комунікативного компоненту визначено ступінь здатності до художньої комунікації «музичний твір – викладач – учень» (показники: спроможність до осмислення набутих художньо-естетичних вражень; здатність до вербалізації художньої інформації та естетичної оцінки музичних творів; прагнення до художнього пізнання). Критерієм змістовно-операційного компоненту визначено міру осмислення художньо-образного змісту музичного твору (показники: здатність до художнього аналізу творів; осмислення художньо-естетичного змісту музичних творів; спроможність до створення художньої виконавської інтерпретації та сформованість музично-виконавських здібностей). Критерієм рефлексивно-

інтерпретаційного компоненту визначено ступінь рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання (показники: адекватність самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності; художня виразність музичного виконання; прагнення до художньо-естетичного самовираження).

Відповідно до критеріїв та їх показників встановлено рівні розвиненості музикальності молодших школярів: високий (інтерпретаційний), достатній (усвідомлений), середній (інтенціональний), низький (флуктуаційний).

5. Розроблена методична модель охоплювала мету дослідження, наукові підходи та принципи, компонентну структуру означеного феномена, педагогічні умови, основні етапи та методи. Проведена діагностика рівня розвиненості музикальності молодших школярів на констатувальному етапі експерименту виявила низький рівень розвитку даного феномена.

6. Розроблено й експериментально перевірено методику розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання, яка базувалась на педагогічних умовах: створення в класі відповідного музично-освітнього середовища як середовища розвитку музикальності, спонукання учнів до художнього осмислення змісту музичних творів, актуалізація рефлексивного усвідомлення власного художньо-виразного виконання і включала три етапи: емоційно-спонукальний, художньо-перетворювальний, рефлексивно виконавський. Перший етап - емоційно-спонукальний, був спрямований на активізацію емоційно-естетичної сфери досягнення музичних творів та внутрішньої мотивації до сприймання, музично-виконавської діяльності, що є сутнісною ознакою музикальності (методи: емоційної драматургії, бесіди, словника естетичних емоцій, щоденника музичних вражень, створення вербального емоційного контексту, художнього діалогу). Другий етап - художньо-перетворювальний, був націлений на активізацію художньо-комунікативної взаємодії із музичними творами та спонукання учнів до художнього осмислення їх змісту шляхом переробки музичної інформації,

усвідомлення власних музично-естетичних вражень (методи: художнього аналізу, фасилітації, проблемно-пошуковий, порівняння, виконавського опрацювання засобів музичної виразності в смисловому контекстів творів. Третій етап - рефлексивно-виконавський, був спрямований на рефлексивне осмислення, самоаналіз та самоконтроль власної музично-виконавської діяльності (методи: інтерпретації, ескізного ознайомлення з музичними творами, рефлексії, емоційно-вольової саморегуляції, створення ситуації успіху).

7. Підсумкові розрахунки зафіксували такі зміни: в ЕГ кількісні показники досліджуваних високого рівня зросли з 12,17% до 28,7%, достатнього – з 22,61% до 38,26%, натомість середнього знизилась – з 34,78% до 21,74%, низького – з 30,43% до 11,30%. У КГ ситуація склалася дещо інша: кількісні показники досліджуваних високого рівня зросли – з 13,04% до 13,91%, достатнього рівня – з 23,48% до 25,22%, середнього рівня – зросли з 29,57% до 32,17%, низького рівня – незначно зменшились з 33,91% до 28,7 %.

Таким чином, перевірка отриманих результатів підтвердила ефективність розробленої методики розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти.

ДОДАТКИ
(констатувальний експеримент)

Додаток А

**Опитувальник для викладачів фортепіано закладів позашкільної
мистецької освіти**

1. Чи приділяєте Ви увагу в роботі з молодшими школярами питанню розвитку музикальності ?
2. Чи вважаєте Ви ефективним для удосконалення змісту фортепіанної підготовки молодших школярів впровадження методики розвитку їх музикальності ?
3. Чи вважаєте Ви, що *сутнісні характеристики* розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання пов'язані з емоційним переживанням змісту музичних творів ?
4. Чи працюєте Ви на заняттях у класі фортепіано над розвитком у молодших школярів музичного мислення ?
5. Чи приділяєте Ви на заняттях увагу питанню інтонування смислів у звуковому розгортанні музичного твору ?
6. Чи працюєте Ви з молодшими школярами над формуванням навичок розуміння часової природи музичного мистецтва ?
7. Чи працюєте Ви з молодшими школярами на заняттях з фортепіано над розвитком музичного слуху ?
8. Чи працюєте Ви з молодшими школярами на заняттях з фортепіано над розвитком основних музично-виконавських здібностей ?

Опитувальник**Анкета для учнів мистецьких шкіл щодо усвідомлення емоційно-естетичних вимірів образного змісту музичних творів**

Шановний друже!

Просимо взяти участь в анкетуванні та відповісти на питання.

1. Як ви вважаєте, для чого виконавцю-піаністу потрібний досвід емоційно-естетичного осягнення образного змісту музичних творів (розуміння краси та виразності музики, емоційне переживання у процесі її сприймання) ?
 - а) для емоційно-виразного виконання фортепіанного твору
 - б) для відтворення своїх почуттів у виконанні
 - в) для того, щоб зробити музичне сприймання більш різноманітним
 - г) я не замислювався над цим питанням
2. Як ви вважаєте, чи допомагає досвід емоційно-естетичного осягнення образного змісту музичних творів пізнанню мистецтва?
 - а) я гадаю, що взаємодія пізнання та емоційного розвитку сприяють відчуттю і розумінню емоцій образу під час опрацювання та виконання твору
 - б) я гадаю, що пізнання мистецтва ширше і важливіше емоційно-естетичного осягнення образного змісту музичних творів
 - в) я вважаю, що в інтерпретації твору найважливіше відтворити емоції образу
 - г) я не впевнений, що знаю вірну відповідь на це питання
3. Як саме відбувається у вас емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів?
 - а) я пригадую музичні образи або образи інших видів мистецтв, схожі за характером
 - б) мені осягнути музичний образ допомагає викладач класу фортепіано
 - в) щоб осягнути образ твору, я маю подумати, якими словами передати його характер

г) я не замислювався над цим питанням

4. Як ви розумієте емоцію музичного образу?

а) пізнання смислу твору

б) спосіб отримання естетичних вражень та їх переживання

в) спосіб розуміння образу

г) спосіб зробити музичне висловлення зрозумілим для слухача

д) все разом

5. Як взаємодіють музика та емоції в процесі вашого навчання фортепіано?

а) музика допомагає виражати емоції

б) емоції роблять мову музики зрозумілою для всіх

в) їх взаємодія впливає на естетичний розвиток особистості

г) я не впевнений, що знаю вірну відповідь на це питання

6. Чи відчуваєте ви потребу в емоційній взаємодії з творами фортепіанної музики?

а) так, це допомагає мені глибоко переживати художній образ музичного твору

б) так, це допомагає мені емоційно відгукуватись на твори мистецтва

в) так, це допомагає мені відчувати естетичну привабливість музичного мистецтва

г) ні, я працюю над розвитком виконавської техніки і не відчуваю такої потреби

7. Як саме ви розумієте засоби музичної виразності у контексті творення композиторами музичних образів фортепіанної спадщини?

а) інтонування мелодії, яке створює зміст музичного образу

б) засоби, які виконують головні функції у створенні образу

в) система, яка регулюється естетичними нормами

д) все разом

8. Які естетичні емоції характеризують романтичні образи фортепіанних творів?

а) радість

б) туга

в) страждання

г) все разом

9. Якій із засобів музичної виразності впливає на виразне виконання фортепіанного твору?

а) тембр

б) артикуляція

в) динаміка

г) все разом

д) інші засоби

Анкета на виявлення у школярів зацікавленості музичним мистецтвом та фортепіанним виконавством як естетичними цінностями загальнолюдської культури, активності у когнітивній, ціннісно-мотиваційній, емоційній та психомоторній сферах

Шановний друже, на кожне запитання подайте позитивну або негативну відповідь та позначте її як + або –.

1. Мені цікаво дізнаватися про українське музичне мистецтво.
2. Мені цікаво дізнаватися про музичне мистецтво зарубіжних країн.
3. Мене цікавлять біографії композиторів як авторів творів з оригінальними музичними образами.
4. Мені цікаво слухати фортепіанну музику, оскільки тембр інструменту, його виразні можливості позитивно впливають на мій настрій та викликають почуття прекрасного, піднесеного, гармонійного, довершеного.

5. Мені цікаво вивчати різні жанри музичного мистецтва, оскільки це допомагає мені зрозуміти основні риси музичних образів творів, які я слухаю або граю.
6. Мені цікаво дізнаватися про твори для фортепіано сучасних українських композиторів, тому що в них містяться оригінальні цінні ідеї авторського відтворення системи музичної виразності.
7. Мене приваблює читання з аркуша фортепіанних творів та фортепіанний ансамбль, оскільки у процесі цієї творчої діяльності я практикуюсь у розумінні характеру музичного образу, елементів музичної мови.
8. Я відчуваю потребу у постійному розвитку своїх виконавських умінь, оскільки орієнтуюсь на рівень емоційно-образного виконання більш розвинених однокласників та мого викладача.
9. Мені подобається аналізувати та відтворювати на інструменті різні музичні образи у музичних темах, які народжуються на основі взаємодії різних інтонацій.
10. Мене приваблює порівняння образів образотворчого та інших видів мистецтва з музичним, оскільки це допомагає відтворювати задум композитора під час виконання твору.
11. Мені цікаво брати участь у розробці мистецького проєкту.
12. Для мене важливо виконувати якомога більше творів для фортепіано, оскільки через їх опанування розвиваються мої музичні здібності.

Додаток В

Звукова анкета для учнів 1-4 класу мистецьких шкіл

Шановний друже!

Просимо прослухати твори для фортепіано та відповісти на питання анкети щодо обраного з них (за вибором).

1. Л. Іваненко. Суперважливе завдання
2. С. Павлюченко. Фугета, ля мінор
3. Е. Віла-Лобос. П'єса, ля мажор
4. І.С. Бах. Маленька прелюдія, до мінор
5. А. Кореллі. Сарабанда, мі мінор

1	Описати характер музичного образу твору. Які явища дійсності він вам нагадує?	
2	Визначити основні емоції цього образу, які ви пережили під час прослуховування	
3	Скільки розділів музичної форми утворюють ціле?	
4	В якому музичному жанрі написаний цей твір? Які риси характеризують цей жанр? Що ви знаєте про історію цього жанру?	
5	Опишіть особливості музичної мови твору	
6	Опишіть засоби музичної виразності	
7	Опишіть засоби виконавської виразності	
8	Що ви знаєте про автора твору?	
9	Чи відповідає твір вашим уявленням про естетичний ідеал?	

10	Уявіть та опишіть сюжет твору	
11	Опишіть особливості виконавської фактури (фонічної перспективи) твору	
12	Назвіть музичні або художні твори зі схожим образом	

Аудіально-візуальна анкета для учнів 1-4 класу мистецьких шкіл

Шановний друже!

Просимо прослухати з нотами твори та відповісти на питання анкети щодо обраного з них (за вибором).

1. І. Кірнбергер. Менует, мі мажор
2. К. Караєв. Мрійливість, ре мінор
3. Д. Чимароза. Соната, ля мінор
4. Р. Шуман. Сицилійській танець, ля мінор з циклу «Альбом для юнацтва»
5. Й. Гайдн. Анданте граціозно, №3 з циклу «Сім п'єс», сі-бемоль мажор

1	Яка естетична цінність твору та ваше власне естетичне ставлення до нього («подобається–не подобається», «прекрасне–потворне», «гармонійне–дисгармонійне», «піднесене–низьке» тощо)?	
2	Опишіть художню програму твору в його нотному записі	
3	Які слухові уявлення музичного звучання твору стали основним інтонаційним	

	матеріалом для його словесного відтворення?	
4	Опишіть власні фантазії, які допомогли передати зміст твору словами	
5	Опишіть відчуття присутності у художньо-образному полі твору	
7	Опишіть провідну художньо-образну лінію у виконавця твору	
8	Опишіть слуховий образ твору у композитора (ноти) та виконавця (різні аудіовиконання)	
9	Оцініть творчий потенціал свого музично-інтонаційного словника для вербальної інтерпретації твору (ноти). Які додаткові інформаційні джерела потрібні вам для словесного опрацювання тексту твору?	
10	Опишіть словами основні тематичні інтонації	

Опитувальник

на виявлення у школярів прагнення до художнього пізнання

Шановний друже, на кожне запитання подайте позитивну або негативну відповідь та позначте її як + або –.

1. Я прагну до глибоких знань про розвиток європейської фортепіанної музики
2. Мені необхідно усвідомлювати особливості музичних творів різних жанрів та стилів

3. Мені необхідно дізнаватись про зміст і форму творів різних видів мистецтв
4. Я постійно потребую нових знань з питань фортепіанного виконавства
5. Я прагну втілити свою мрію грамотно виконувати фортепіанну музику українських композиторів
6. Я прагну дізнатись якомога більше про інтерпретацію музичного твору на сцені
7. Я прагну до глибоких знань про виконання різнохарактерних п'єс
8. Мені необхідно дізнаватись про біографії композиторів для глибокого опрацювання образів фортепіанних творів
9. Мені необхідно дізнаватись, як виразно інтонувати різні музичні образи

Додаток Д**Музично-аналітичний практикум**

Завдання практикуму доцільно застосовувати під час індивідуальних занять з фортепіано. Практикум призначений для виявлення наявності/відсутності вмінь аналізувати художньо-образний зміст твору в контексті формотворення та елементів музичної мови, її функціонування; систематизації образно-емоційних вражень від творів.

Шановний друже! Просимо вас виконати завдання практикуму.

1. Здійснити художній аналіз фортепіанного твору на основі запропонованого алгоритму: визначити емоційний настрій, характер, музичні образи твору.

2. Проаналізувати засоби музичної виразності (мелодію, метро-ритм, гармонію (акордовий акомпанемент), динаміку, тембр, фактуру) та визначити їх роль у розкритті характеру, образу музичного твору.

3. Узагальнити свої образно-емоційні враження у розповіді, бесіді.

Музичний матеріал для опрацювання (за вибором):

І.С. Бах. Полонез, соль мінор

А. Кореллі. Дві сарабанди

В. Соляніков. Мелодія мрії

О. Спіліоті. Вальс

Л. Сухощєєва. Серенада П'єро з циклу «Ляльковий театр»

Виконавсько-інтерпретаційний тренінг

Завдання тренінгу доцільно застосовувати під час індивідуальних занять з фортепіано. Тренінг призначений для виявлення наявності/відсутності вмінь створювати та сценічно втілювати власну виконавську інтерпретацію музичного твору.

Шановний друже! Просимо вас виконати завдання тренінгу.

1. Виникнення художнього задуму. Пошук орієнтирів для художньої верифікації твору.

2. Формування художнього задуму. Осмислення художньо-естетичного змісту музичного твору.

3. Реалізація художнього задуму, пошук виконавських засобів виразності, активізація музично-виконавських здібностей: музичного слуху, чуття музичного ритму, музичної пам'яті, музичного мислення; звуковидобування. педалізації, рухо-моторних навичок.

4. Концертна виконавська інтерпретація твору, музикальність його художнього відтворення на основі музично-виконавських умінь та навичок. Емоційна мобільність, виразність, артистичність виступу, виконавська надійність. Обговорення інтерпретації у групі під керівництвом викладача-експерта.

Музичний матеріал для демонстрації інтерпретації (за вибором):

Л. Грабовський. У сутінках

В. Маркевичувна. Пастушок (для однієї правої руки)

Б. Бриттен. Вальс

Б. Барток. Цикл «Чотири п'єси»: Анданте, Селянський танець,
Народна пісня, АLEGRO

І.С. Бах. Маленька прелюдія, ля мінор

Додаток Ж

Анкетування-самооцінювання учнів (самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності)

№	Вияви якості самооцінки та самоконтролю	Шкала оцінок
1	Я контролюю процес відтворення під час гри музичного образу твору	4 3 2 1
3	Я контролюю цілісність інтерпретації твору, оскільки глибоко занурений в його емоційно-образний зміст	4 3 2 1
4	Я здатний здійснити самооцінку щодо музичної виразності власного виконання на основі слухової активності	4 3 2 1
5	Я здійснюю самооцінку щодо інтерпретаційних втрат і готовий до їх аналізу і корегування у подальшій роботі	4 3 2 1
8	Я контролюю під час гри мої ігрові рухи та координую їх	4 3 2 1
9	Я здатний здійснити самооцінку у відтворенні характеру та художнього образу на основі засобів музичної виразності	4 3 2 1
10	Я здатний оцінити якість власної керованості сценічної інтерпретації твору	4 3 2 1

Опитувальник
на виявлення у школярів прагнення до художньо-естетичного
самовираження

Шановний друже, на кожне запитання подайте позитивну або негативну відповідь та позначте її як + або –.

1. Моя виконавська діяльність дає мені відчуття радості, позитивні емоції.
2. Я прагну постійно розвивати мої музичні здібності у виконавській діяльності.
3. Я прагну приділяти якомога більше часу для створення інтерпретацій фортепіанних творів.
4. Мені подобається грати на фортепіано та виконувати різні твори.
5. Я відчуваю, що моя художньо-естетична діяльність впливає на розвиток естетичних почуттів, інтересів у царині фортепіанної музики.
6. Я відчуваю, що опанування новими фортепіанними творами активізує мою креативність, здатність мислити музичними образами.

Перелік творів для читання з листа для ескізного виконання (за вибором)

1 клас:

Гумореска з Нотного зошиту Леопольда Моцарта

Японська народна пісня «Вишня»

Я. Степовий. Пчілка

2 клас:

А. Кореллі. Сарабанда

Х. Граупнер. Бурре

Ф. Шуберт. Екосез

3 клас:

Р. Шуман. Хорал з «Альбому для юнацтва»

Г.Ф. Гендель. Арія

В.А. Моцарт. П'еса

4 клас:

Е. Арро. Лабаялг. Естонський народний танець

О. Жилинський. Дитяча полька

А. Лусинян. Тик-так

ДОДАТКИ
(формувальний експеримент)

Додаток А

**Опитувальник для викладачів фортепіано закладів позашкільної
мистецької освіти**

1. Чи приділяєте Ви увагу в роботі з молодшими школярами питанню розвитку музикальності?
2. Чи вважаєте Ви ефективним для удосконалення змісту підготовки молодших школярів з фортепіано впровадження методики розвитку їх музикальності?
3. Чи вважаєте Ви, що *сутнісні характеристики* розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання пов'язані з емоційним переживанням засобів музичного висловлювання?
4. Чи працюєте Ви на заняттях з фортепіано над розвитком у молодших школярів музичного мислення?
5. Чи приділяєте Ви на заняттях з фортепіано увагу питанню інтонування смислів у звуковому розгортанні музичного твору?
6. Чи працюєте Ви з молодшими школярами на заняттях з фортепіано над формуванням навичок розуміння часової природи музичного мистецтва?
7. Чи працюєте Ви з молодшими школярами на заняттях з фортепіано над розвитком артистизму?
8. Чи працюєте Ви з молодшими школярами на заняттях з фортепіано над розвитком музичного слуху?
9. Чи працюєте Ви з молодшими школярами на заняттях з фортепіано над розвитком музичних сенсорних здібностей (відчуття висоти, тембру, динаміки, тривалості)?

10. Чи працюєте Ви з молодшими школярами на заняттях з фортепіано над розвитком основних музичних здібностей (ладове чуття, музично-слухове уявлення, музично-ритмічне чуття)?

Додаток Б

Опитувальник
на виявлення у школярів зацікавленості музичним мистецтвом та
фортепіанним виконавством як естетичними цінностями
загальнолюдської культури, активності у когнітивній, ціннісно-
мотиваційній, емоційній та психомоторній сферах

Шановний друже, на кожне запитання подайте позитивну або негативну відповідь та позначте її як + або –.

- 1) Мені цікаво дізнаватися про українське музичне мистецтво.
- 2) Мені цікаво дізнаватися про музичне мистецтво зарубіжних країн.
- 3) Мене цікавлять біографії композиторів як авторів довершених творів з оригінальними музичними образами.
- 4) Мені цікаво слухати фортепіанну музику, оскільки тембр інструменту, його виразні можливості позитивно впливають на мій настрій та викликають почуття прекрасного, піднесеного, гармонійного, довершеного.
- 5) Мені цікаво вивчати різні жанри музичного мистецтва, оскільки це допомагає мені зрозуміти основні риси музичних образів творів, які я слухаю або граю.
- 6) Мені цікаво дізнаватися про твори для фортепіано сучасних українських композиторів, тому що в них містяться оригінальні цінні ідеї авторського відтворення системи музичної виразності
- 7) Мене приваблює читання з аркуша фортепіанних творів та фортепіанний ансамбль, оскільки у процесі цієї творчої діяльності я практикуюсь у розумінні характеру музичного образу, елементів музичної мови.

- 8) Я відчуваю потребу у постійному розвитку своїх виконавських умінь, оскільки орієнтуюсь на рівень емоційно-образного виконання більш розвинених однокласників та мого викладача.
- 9) Мені подобається аналізувати та відтворювати на інструменті різні музичні образи у музичних темах, які народжуються на основі взаємодії різних інтонацій.
- 10) Мене приваблює порівняння образів образотворчого та інших видів мистецтва з музичним, оскільки це допомагає відтворювати задум композитора під час виконання твору.
- 11) Мені цікаво брати участь у розробці мистецького проєкту.
- 12) Для мене важливо виконувати якомога більше творів для фортепіано, оскільки через їх опанування розвиваються мої музичні здібності.

Анкета для учнів мистецьких шкіл щодо усвідомлення емоційно-естетичних вимірів образного змісту музичних творів

Шановний друже!

Просимо взяти участь в анкетуванні та відповісти на питання.

1. Як ви вважаєте, для чого виконавцю-піаністу потрібний досвід емоційно-естетичного осягнення образного змісту музичних творів?
 - а) для оригінальної інтерпретації твору, який виконується
 - б) для набуття музичного інтелекту
 - в) для того, щоб зробити музичне сприймання більш різноманітним
 - г) я не замислювався над цим питанням
2. Як ви вважаєте, чи допомагає досвід емоційно-естетичного осягнення образного змісту музичних творів пізнанню мистецтва?
 - а) я гадаю, що взаємодія пізнання та емоційного розвитку сприяють відчуттю і розумінню емоцій образу під час опрацювання та виконання твору
 - б) я гадаю, що пізнання мистецтва ширше і важливіше емоційно-естетичного

осягнення образного змісту музичних творів пізнанню мистецтва

в) я вважаю, що в інтерпретації твору найважливіше відтворити емоції образу

г) я не впевнений, що знаю вірну відповідь на це питання

3. Як саме відбувається у вас емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів?

а) я пригадую музичні образи або образи інших видів мистецтв, схожі за характером

б) мені осягнути музичний образ допомагає викладач класу фортепіано

в) щоб осягнути образ твору, я працюю з емоційним словником та підбираю адекватні емоції

г) я не замислювався над цим питанням

4. Як ви розумієте емоцію музичного образу?

а) пізнання смислу твору

б) спосіб отримання естетичних вражень та їх переживання

в) спосіб розуміння образу

г) спосіб зробити музичне висловлення зрозумілим для слухача

д) все разом

5. Як взаємодіють музика та емоції в процесі вашого навчання фортепіано?

а) музика допомагає виражати емоції

б) емоції роблять мову музики зрозумілою для всіх

в) їх взаємодія впливає на естетичний розвиток особистості

г) я не впевнений, що знаю вірну відповідь на це питання

6. Чи відчуваєте ви потребу в емоційній взаємодії з творами фортепіанної музики?

а) так, це допомагає мені глибоко переживати художній образ музичного твору

б) так, це допомагає мені емоційно відгукуватись на твори мистецтва

в) так, це допомагає мені відчувати естетичну привабливість музичного мистецтва

г) ні, я працюю над розвитком виконавської техніки і не відчуваю такої потреби

7. Як саме ви розумієте засоби музичної виразності у контексті творення композиторами музичних образів фортепіанної спадщини?

- а) інтонування мелодичних інтервалів, яке створює зміст музичного образу
- б) засоби, які виконують головні композиційні функції
- в) система, яка регулюється естетичними нормами
- д) все разом

8. В творчості якого композитора яскраво представлений образ емоційного стану туги за Батьківщиною?

- а) М. Лисенко
- б) Ф. Шопен
- в) Л. ван Бетховен
- г) Й. С. Бах

9. Які естетичні емоції характеризують романтичні образи фортепіанних творів?

- а) радість
- б) туга
- в) страждання
- г) все разом

10. Якій із засобів музичної виразності впливає на виразне виконавське інтонування фортепіанного твору?

- а) тембр
- б) артикуляція
- в) динаміка
- г) все разом

Додаток В

Звукова анкета для учнів 1-4 класу мистецьких шкіл

Шановний друже!

Просимо прослухати твори для фортепіано та відповісти на питання анкети щодо обраного з них (за вибором).

1. Л. Іваненко. Суперважливе завдання
2. С. Павлюченко. Фугета, ля мінор
3. Е. Віла-Лобос. П'єса, ля мажор
4. І.С. Бах. Маленька прелюдія, до мінор
5. А. Кореллі. Сарабанда, мі мінор

1	Описати характер музичного образу твору. Які явища дійсності він вам нагадує?	
2	Визначити основні емоції цього образу, які ви пережили під час прослуховування	
3	Скільки розділів музичної форми утворюють ціле?	
4	В якому музичному жанрі написаний цей твір? Які риси характеризують цей жанр? Що ви знаєте про історію цього жанру?	
5	Опишіть особливості музичної мови твору	
6	Опишіть засоби музичної виразності	
7	Опишіть засоби виконавської виразності	
8	Що ви знаєте про автора твору? В якому стилі написаний твір?	
9	Чи відповідає твір вашим уявленням про естетичний ідеал?	

10	Уявіть та опишіть сюжет твору	
11	Опишіть особливості виконавської фактури (фонічної перспективи) твору	
12	Назвіть музичні або художні твори зі схожим образом	

Аудіально-візуальна анкета для учнів 1-4 класу мистецьких шкіл

Шановний друже!

Просимо прослухати з нотами твори для фортепіано та відповісти на питання анкети щодо обраного з них (за вибором).

1. І. Кірнбергер. Менует, мі мажор
2. К. Караєв. Мрійливість, ре мінор
3. Д. Чимароза. Соната, ля мінор
4. Р. Шуман. Сицилійській танець, ля мінор з циклу «Альбом для юнацтва»
5. Й. Гайдн. Анданте граціозно, №3 з циклу «Сім п'єс», сі-бемоль мажор

1	Яка естетична цінність твору та ваше власне естетичне ставлення до нього («подобається–не подобається», «прекрасне–потворне», «гармонійне–дисгармонійне», «піднесене–низьке» тощо)?	
2	Опишіть художню програму твору в його нотному записі	
3	Які слухові уявлення музичного звучання твору стали основним інтонаційним	

	матеріалом для його словесного відтворення?	
4	Опишіть власні фантазії, які допомогли передати зміст твору словами	
5	Опишіть відчуття присутності у художньо-образному полі твору	
6	Опишіть індивідуальний стиль автора і стильовий напрям епохи створення музики на основі текстових вказівок композитора щодо виконання п'єси	
7	Опишіть провідну художньо-образну лінію у виконавця твору	
8	Опишіть слуховий образ твору у композитора (ноти) та виконавця (різні аудіовиконання)	
9	Оцініть творчий потенціал свого музично-інтонаційного словника для вербальної інтерпретації твору (ноти). Які додаткові інформаційні джерела потрібні вам для словесного опрацювання тексту твору?	
10	Опишіть словами рельєфні тематичні інтонації та тематичні арки, які забезпечують завершеність твору	
11	Чи можете ви проаналізувати рух музичної думки композитора?	

12	Словесно доведіть панування у творі ліричної, драматичної або епічної музично-інтонаційної програми	
----	---	--

Опитувальник

на виявлення у школярів прагнення до художнього пізнання

Шановний друже, на кожне запитання подайте позитивну або негативну відповідь та позначте її як + або –.

- 1) Я прагну до глибоких знань про розвиток європейської фортепіанної музики.
- 2) Мені необхідно усвідомлювати особливості музичних творів різних жанрів та стилів.
- 3) Мені необхідно дізнаватись про зміст і форму творів різних видів мистецтв.
- 4) Я постійно потребую нових знань з фортепіанного виконавства.
- 5) Я прагну втілити свою мрію добре виконувати фортепіанну музику українських композиторів.
- 6) Я прагну дізнатись якомога більше про інтерпретацію музичного твору на сцені.
- 7) Мені необхідно постійно вивчати особливості художніх мов різних видів мистецтв.
- 8) Я прагну до глибоких знань про виконання різнохарактерних п'єс.
- 9) Мені необхідно дізнаватись про біографії мистців-композиторів, художників, архітекторів, режисерів для глибокого опрацювання образів фортепіанних творів.
- 10) Я прагну знати якомога більше про мистецтво артикуляції твору.
- 11) Мені необхідно дізнаватись, як виразно інтонувати різні музичні образи.
- 12) Я прагну дізнатись про стилі та жанри музичного мистецтва.

Додаток Д

Музично-аналітичний практикум

Завдання практикуму доцільно застосовувати під час індивідуальних занять з фортепіано. Практикум призначений для виявлення наявності/відсутності вмінь аналізувати художньо-образний зміст твору в контексті формотворення та елементів музичної мови, її функціонування; систематизації образно-емоційних вражень від творів

Шановний друже! Просимо вас виконати завдання практикуму.

I. Здійснити аналіз фортепіанного твору на основі запропонованого алгоритму. Методи: вивчення теоретичної, історичної музикознавчої літератури, використання Інтернет-джерел, аналітичний, диференціації та узагальнення.

- Історія створення твору. Віднайти інформацію про автора твору та відомості про епоху його створення. Повідомити цікаві факти про композитора, пов'язати їх з його фортепіанною творчістю. Висловлювати власну думку та власні оцінки твору.

- Образно-художній зміст твору. Визначити тип образу і довести свою точку зору. Прослухати твір декілька разів та визначити головну емоцію цього образу.

- Визначити жанр фортепіанної музики та описати його основні риси. Зазначити та довести, чи дотримується композитор жанрових рис у творі.

- Визначити музичний стиль твору та описати його основні риси. Зазначити та довести, яких стильових рис дотримується композитор у творі.

- Визначити музичну форму твору та представити, як саме вона складається. Визначити панівні музичні інтонації та довести, як вони розвиваються у формі твору.

- Проаналізувати засоби музичної виразності (мелодію, мелодичні вершини й кульмінації, образну характеристику інтервалів, метро-ритм, гармонію (акордовий акомпанемент) та її виразність, динаміку, тембр, фактуру).

- Написати письмово узагальнюючу анотацію для підготовки інтерпретації твору. Обговорити анотації у групі під керівництвом викладача-експерта.

Музичний матеріал для опрацювання (за вибором):

I.C. Бах. Полонез, соль мінор

A. Кореллі. Дві сарабанди

A. Лемуан. Етюд соль мажор

B. Соляніков. Мелодія мрії

O. Спіліоті. Вальс

L. Сухощєєва. Серенада П'єро з циклу «Ляльковий театр»

Тест-опитувальник для визначення рівня розвиненості асоціативного мислення

Шановний друже! Надайте будь-ласка, відповіді на запитання.

- Чи виявляється вами у процесі фортепіанного навчання ваші зв'язки між художніми образами та явищами і предметами реального світу?
- Чи виявляється вами під час опрацювання фортепіанного твору зв'язки між чуттєвими образами, які збережені у пам'яті?
- Чи бесідує з вами викладач на уроці фортепіано про відображення у музиці різних предметів реального життя?
- Чи бесідує з вами викладач на уроці фортепіано про поєднання ваших уявлень про предмет з вашими почуттями?
- Чи запам'ятовуєте ви музичні образи за допомогою певних сюжетів, деталей виразності?

- Чи пов'язуєте ви музичні образи з об'ємом (простором) якихось життєвих предметів (явищ)?
- Чи відчували ви, що музичний твір може нагадувати вам життєві ситуації та емоції, які з ними пов'язані?
- Чи пов'язуєте ви музичні інтонації з різними видами мистецтв (поезією, образотворчим мистецтвом, кінематографом та театром)?
- Чи виникають у вас під час сприймання музичного твору конкретні образні уявлення?
- Чи можете ви сказати, що музика вимальовує художній образ?
- Чи можете ви сказати, що музика вимальовує почуття людини?
- Чи допомагають вам спогади про типові образи різних видів мистецтв швидко запам'ятовувати образ і сам текст фортепіанного твору?

Виконавсько-інтерпретаційний тренінг

Завдання тренінгу доцільно застосовувати під час індивідуальних занять з фортепіано. Тренінг призначений для виявлення наявності/відсутності вмінь створювати та сценічно втілювати власну виконавську інтерпретацію музичного твору.

Шановний друже! Просимо вас виконати завдання тренінгу.

1. Виникнення художнього задуму. Пошук орієнтирів для художньої верифікації твору. Творче технологічне забезпечення виконання фортепіанного твору: технічне оформлення художнього змісту інструментальної інтонації, динаміки, ритму, фразування, форми. Грамотність опанування тексту.
2. Формування художнього задуму. Осмислення музичного тексту, його культурологічних, естетичних та стильових рис, ідей, характеру. Діяльність творчої уяви. Художня переконливість втілення образу твору. Оригінальність художньо-образного мислення.

3. Реалізація художнього задуму. Робота за інструментом, пошук виконавських засобів виразності. Детальне опрацювання тексту. Розвиненість виконавських здібностей: виконавського слуху, творчої інтуїції, виконавської свободи.

4. Концертна виконавська інтерпретація твору, музикальність його художнього відтворення на основі виконавських умінь та навичок. Емоційна мобільність, виразність, артистичність виступу, виконавська надійність. Обговорення інтерпретації у групі під керівництвом викладача-експерта

Музичний матеріал для демонстрації інтерпретації (за вибором):

Л. Грабовський. У сутінках

В. Маркевичувна. Пастушок (для однієї правої руки)

Б. Бриттен. Вальс

Б. Барток. Цикл «Чотири п'єси»: Анданте, Селянський танець, Народна пісня, Алегро дечизо

Л. ван Бетховен. Сонатина для мандоліни (Обробка А. Руббаха)

І.С. Бах. Маленька прелюдія, ля мінор

Додаток Ж

**Анкетування-самооцінювання учнів самооцінки та самоконтролю у
фортепіанній виконавській діяльності**

№	Вияви якості самооцінки та самоконтролю	Шкала оцінок
1	Я контролюю процес відтворення під час гри інтонаційного образу твору	4 3 2 1
2	Я контролюю точність і безпомилковість виконання тексту твору, оскільки попередньо детально працював з ним	4 3 2 1
3	Я контролюю цілісність інтерпретації твору, оскільки глибоко занурений в його емоційно-образний зміст	4 3 2 1
4	Я здатний здійснити самооцінку щодо моєї культури звуковидобування на основі слухової активності	4 3 2 1
5	Я здійснюю самооцінку щодо інтерпретаційних втрат і готовий до їх аналізу і виправлення у подальшій роботі	4 3 2 1
6	Я можу перед виходом на сцену повністю зосередитись на емоційно-образному змісті твору	4 3 2 1
7	Я контролюю грамотність подання музичного фразування, виразність фразування, слухаю та на цій основі веду мелодичну лінію	4 3 2 1
8	Я контролюю під час гри мої ігрові рухи та координую їх з рухами рук та пальців	4 3 2 1
9	Я здатний здійснити самооцінку у відтворенні характеру та художнього образу на основі засобів музичної виразності	4 3 2 1

10	Я здатний само оцінювати реальний рівень моїх навичок володіння виконавською технікою	4 3 2 1
11	Я контролюю під час гри мій ступінь емоційності та музикальності	4 3 2 1
12	Я контролюю під час гри вільність застосування доцільних артикуляційних прийомів та аплікатурних формул	4 3 2 1
13	Я контролюю під час гри вірне використання педалізації	4 3 2 1
14	Я здатний оцінити якість власної керованості сценічною інтерпретацією твору	4 3 2 1
15	Я контролюю процес виконавської надійності під час сценічного виступу	4 3 2 1
16	Я контролюю виконавську динаміку як важливий засіб музичного інтонування твору	4 3 2 1

Опитувальник

на виявлення у школярів прагнення до художньо-естетичного самовираження

Шановний друже, на кожне запитання подайте позитивну або негативну відповідь та позначте її як + або –.

- 1) Я прагну до постійного розкриття мого музичного таланту
- 2) Мені необхідно постійно реалізовувати мої музичні інтереси
- 3) Мені необхідно постійно передавати свій внутрішній світ через виконання музичного твору

- 4) Моя виконавська діяльність дає мені відчуття радості, щастя, позитивні емоції
- 5) Я прагну постійно розвивати мої музичні здібності у виконавській діяльності
- 6) Я прагну приділяти якомога більше часу для створення довершених інтерпретацій фортепіанних творів
- 7) Мені необхідно постійно розвивати еталонну культуру емоційного самовираження у виконанні фортепіанної музики
- 8) Я виражаю себе в музичному виконавстві через красу, глибину, піднесеність втілення художнього образу засобами виконавської виразності
- 9) Я прагну якомога більше орієнтуватись на культурні норми європейської фортепіанної педагогіки
- 10) Я розумію, що моя творча діяльність спрямована на створення естетичних цінностей
- 11) Я відчуваю, що моя художньо-естетична діяльність впливає на розвиток естетичного смаку, інтересів у царині фортепіанної музики
- 12) Я відчуваю, що опанування новими фортепіанними творами активізує мою креативність, здатність мислити музичними образами

Перелік творів для читання з листа для ескізного виконання (за вибором)

1 клас:

Гумореска з Нотного зошиту Леопольда Моцарта

Японська народна пісня «Вишня»

Я. Степовий. Пчілка

2 клас:

А. Кореллі. Сарабанда

Х. Граупнер. Бурре

Ф. Шуберт. Екосез

3 клас:

Р. Шуман. Хорал з «Альбому для юнацтва»

Г.Ф. Гендель. Арія

В.А. Моцарт. П'єса

4 клас:

Е. Арро. Лабаялг. Естонський народний танець

О. Жилинський. Дитяча полька

А. Лусинян. Тик-так

Додаток Ж

Приклади тем бесід з молодшими школярами з метою формування інтересу до музичного мистецтва

1. Робота над художніми образами епохи бароко в класі фортепіано
2. Робота над художніми образами епохи класицизму в класі фортепіано
3. Робота над художніми образами епохи романтизму в класі фортепіано
4. Навички розбору та читання нот з листа у самостійній роботі з опрацювання фортепіанного твору
5. Наповнення смислом процесу розучування фортепіанних творів композиторів XVII-XXI століть
6. Розвиток виконавської техніки на фортепіанних творах зарубіжних композиторів
7. Розвиток виконавської техніки на фортепіанних творах українських композиторів
8. Прийоми виучування тексту напам'ять
9. Прийоми виконання інтерпретаційних завдань у роботі над фортепіанним твором
10. Засоби виконавської виразності в опрацюванні фортепіанного ансамблевого репертуару

Зразок переліку фортепіанних творів з різними емоційними характеристиками образів у виконанні викладача

1. Ф. Мендельсон. Пісня без слів №46 (ор. 102 (№4))
2. Ф. Шопен. Мазурка соль мінор ор.67 (№2)
3. Р. Шуман. «П'єро» з циклу «Карнавал»
4. Й. Гайдн. Соната №50 D-dur
5. Б. Лятошинський. «Відображення» №1

6. М. Скорик. Мелодія.
7. Ст. Людкевич. Танок (на молдавську тему)
8. І. Гуммель. Етюд Соль мажор.
9. Г.Ф. Генрдель. Куранта Фа мажор.
10. Е. Гріг. Народна мелодія ор. 12 (№5)

Зразок відеопідбірки фортепіанних творів у виконанні відомих виконавців-піаністів для семінару-тренінгу з розкріпаченості емоційного переживання

1. М. Лисенко. Соната f-moll. Виконує О. Козаренко
<https://www.youtube.com/watch?v=CZhjzDzFwlo>
2. Л. Ревуцький. Концерт для фортепіано з оркестром F-dur, Ор. 18. Виконує Є. Ржанов <https://www.youtube.com/watch?v=mEupcNYsYJU&list=PL5y-QzHj1K12EnuMoGSmWwLJG2KBFO0Op>
3. М. Скорик. Концерт для фортепіано з оркестром №2. Виконує Є. Ржанов <https://www.youtube.com/watch?v=fPLnLsRr5-g&list=PL5y-QzHj1K12EnuMoGSmWwLJG2KBFO0Op&index=2>
4. А. Скарлатті. Соната К.141. Виконує М. Аргеріх <https://www.youtube.com/watch?v=Gh9WX7TKfkI>
5. Н. Паганіні. Кампанелла. Виконує Нобуюкі Цудзії <https://www.youtube.com/watch?v=w05Kfvloscc>
6. Юя Ванг. Варіації на турецький марш <https://www.youtube.com/watch?v=RGAPTRrAiY>
7. Л. ван Бетховен. Апассіоната. Соната № 23, ор. 57 <https://www.youtube.com/watch?v=efA1S8hyBms>
8. Ф. Шопен. Ноктюрн b-moll <https://www.youtube.com/watch?v=t-JD2bnNQvY>

9. Й. Брамс. Варіації і фуга на тему Генделя, ор. 24 Виконує Любка Колесса
<https://www.youtube.com/watch?v=rQbFIjsyK50&list=PLhHqHDx4RdJVjT4dNXVnru9oT8TfzLoU6&index=3>
10. І.С. Бах. Фуга E-dur з другого тому «Добре темперованого клавіру»
Виконує Г. Гульд <https://www.youtube.com/watch?v=Mia9woisQZo>

Додаток 3

Таблиця 1

Результати прикінцевого діагностичного зрізу оцінки рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм міри зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційності переживання смислів музики

Бали	Показники						\bar{x} у %
	наявність інтересу до музичного мистецтва		емоційно-естетичне осягнення образного змісту музичних творів		емоційно-виразне виконання фортепіанних творів		
	Абс.кількість	%	Абс кількість	%	Абс кількість	%	
Експериментальна група							
4	32	27,83	34	29,56	33	28,7	28,7
3	45	39,13	44	38,26	43	37,39	38,26
2	25	21,74	26	22,61	24	20,87	21,74
1	13	11,30	11	9,57	15	13,04	11,30
Контрольна група							
4	17	14,78	15	13,04	16	13,91	13,91
3	34	29,57	29	25,22	24	20,87	25,22
2	35	30,43	39	33,91	37	32,17	32,17
1	29	25,22	32	27,83	38	33,04	28,7

Таблиця 2

Результати прикінцевого діагностичного зрізу оцінки рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм ступеню здатності до художньої взаємодії у триаді «музичний твір – викладач – учень»

Бали	Показники						\bar{x} у %
	спроможність до осмислення набутих художньо-естетичних вражень		здатність до вербалізації художньої інформації та естетичної оцінки музичних творів		прагнення до художнього пізнання		
	Абс.кількість	%	Абс кількість	%	Абс кількість	%	
Експериментальна група							
4	32	27,83	38	33,04	35	30,43	30,43
3	48	41,74	45	39,13	42	36,52	39,13
2	22	19,13	24	20,86	26	22,61	20,87
1	13	11,30	8	6,97	12	10,43	9,57
Контрольна група							
4	14	12,17	15	13,04	16	13,91	13,04
3	27	23,48	29	25,22	25	21,74	23,48
2	38	33,04	39	33,91	40	34,78	33,91
1	36	31,30	32	27,83	34	29,57	29,57

Таблиця 3

Результати прикінцевого діагностичного зрізу оцінки рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору

Бали	Показники						\bar{x} у %
	здатність до художнього аналізу творів		асоціативне мислення		спроможність до створення виконавської інтерпретації		
	Абс.кількість	%	Абс кількість	%	Абс кількість	%	
Експериментальна група							

4	36	31,30	34	29,57	35	30,43	31,30
3	43	37,39	45	39,13	44	38,26	38,26
2	22	19,13	23	20	24	20,87	20
1	14	12,17	13	11,30	12	10,43	10,43
Контролна група							
4	15	13,04	14	12,17	13	11,30	12,17
3	30	26,09	26	22,61	28	24,35	24,35
2	38	33,04	35	30,43	32	27,83	30,43
1	32	27,83	40	34,78	42	36,52	33,04

Додаток І**Список рекомендованих творів для інтерпретаційного практикуму**

1 клас:

Г.Персел. Арія

К. Орф. П'єса

Е. Аро. Естонський народний танець

Ф. Кулау. Рондо

Ансамблевий твір: За городом качки пливуть. Українська народна пісня.
Обробка М. Степаненка

2 клас:

Розлилися круті бережечки. Українська народна пісня в обробці Я.
Степового.

А. Кореллі. Сарабанда

Б. Барток. Менует

Л. ван Бетовен. Сонатина

О. Больк. Рондино

3 клас:

Л. Моцарт. Бурре до мінор

М. Клементі. Сонатина (І частина), ор.36 №2

Ж.Ф. Рамо. Менует

Г.Ф. Гендель. Фугетта

Ансамблевий твір: Л. ван Бетовен. Три німецьких танці

4 клас:

Р. Шуман. «Пісня косарів» з «Альбому для юнацтва»

Л. Сміт. Пальцева гра

Л. Соковнін. П'єса у формі канону

З. Ерхард. Свінг

Ансамблевий твір: Е. Віла-Лобос. Арія з «Бразильської бахіани» №5

Таблиця 4

Результати прикінцевого діагностичного зрізу оцінки рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм ступеню рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання

Бали	Показники						\bar{x} у %
	адекватність самооцінки та самоконтролю у фортепіанній виконавській діяльності		художня виразність музичного виконання		прагнення до художньо-естетичного самовираження		
	Абс.кількість	%	Абс кількість	%	Абс кількість	%	
Експериментальна група							
4	33	28,7	32	27,83	31	26,96	27,83
3	45	39,13	43	37,39	41	35,65	37,39
2	24	20,87	25	21,74	23	20	20,87
1	13	11,30	15	13,04	20	17,39	13,91
Контрольна група							
4	16	13,91	15	13,04	14	12,17	13,04
3	30	26,09	26	22,61	28	24,35	24,35
2	37	32,17	36	31,30	38	33,04	32,17
1	32	27,82	38	33,04	35	30,44	30,44

Додаток К

Таблиця 5

**Рівні розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти
(констатувальний етап діагностики)**

Рівні / Критерії	Критерії (в %)				\bar{x}
	1	2	3	4	
Експериментальна група					
Високий (інтерпретаційний)	12,17	13,04	11,3	12,17	12,17
Достатній (усвідомлений)	22,61	22,61	21,74	23,48	22,61
Середній (інтенціональний)	34,78	33,04	33,91	33,91	33,91
Низький (флуктуаційний)	30,43	31,3	33,04	30,43	31,3
Контрольна група					
Високий (інтерпретаційний)	13,04	12,17	13,91	13,04	13,04
Достатній (усвідомлений)	23,48	24,35	22,61	23,48	23,48
Середній (інтенціональний)	29,57	33,04	32,17	30,43	31,3
Низький (флуктуаційний)	33,91	30,43	31,3	33,04	32,17

Розглянемо використання критерію χ^2 (Таблиці функцій та критичних точок розподілів, 2009, с. 10) для визначення рівня розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм міри зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики на початку формувального експерименту (табл. 6).

Таблиця 6

Рівні розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм міри зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики

Рівень розвиненості музикальності	Частота контрольної групи, n_i	Частота експериментальної групи, n_j	Різниця між емпіричними та теоретичними частотами (між контрольною та експериментальною групами), $n_i - n_j$	Квадрат отриманої різниці частот, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
Низький	39	35	4	16	0,410
Середній	34	40	-6	36	1,058
Достатній	28	26	2	4	0,142
Високий	14	14	0	0	0
Усього	115	115	0	56	1,61

Суму значень $(n_i - n_j)^2 / n_i$ позначимо $\chi^2_{емп} = 1,61$.

Визначимо кількість ступенів свободи. Для цього скористаємося формулою $\nu = 3 - 1$ і визначимо критичну точку $\chi^2_{кр}$ за рівнем значущості $\alpha = 0,05$:

$$\chi^2_{кр} = 5,991.$$

Оскільки $\chi^2_{емп} = 1,61 < 5,991 = \chi^2_{кр}$, то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп однаковими за критерієм міри зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики на початку формувального експерименту.

Такі самі розрахунки рівня розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти у за χ^2 для критеріїв ступінь здатності до художньої взаємодії у тріаді «музичний твір – викладач – учень», міра осмислення художньо-образного змісту музичного твору представлено в табл. 7 та 8.

Таблиця 7

Рівні розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм ступеню здатності до художньої взаємодії у тріаді «музичний твір – викладач – учень»

Рівень розвиненості музикальності	Частота контрольної групи, n_i	Частота експериментальної групи, n_j	Різниця між емпіричними та теоретичними частотами (між контрольною та експериментальною групами), $n_i - n_j$	Квадрат отриманої різниці частот, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
Низький	35	36	-1	1	0,028
Середній	38	38	0	0	0
Достатній	28	26	2	4	0,142
Високий	14	15	-1	1	0,071
Усього	115	115	0	6	0,241

Суму значень $(n_i - n_j)^2 / n_i$ позначимо $\chi^2_{емп} = 0,241$.

Визначимо кількість ступенів свободи. Для цього скористаємося формулою $\nu = 3 - 1$ і визначимо критичну точку $\chi^2_{кр}$ за рівнем значущості $\alpha = 0,05$:

$$\chi^2_{кр} = 5,991.$$

Оскільки $\chi^2_{емп} = 0,241 < 5,991 = \chi^2_{кр}$, то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп однаковими за критерієм ступеню здатності до художньої взаємодії у тріаді «музичний твір – викладач – учень» розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти на початку формувального експерименту.

Таблиця 8

Рівні розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору

Рівень розвиненості музикальності i	Частота контрольної групи, n_i	Частота експериментальної групи, n_j	Різниця між емпіричними та теоретичними частотами (між контрольною та експериментальною групами), $n_i - n_j$	Квадрат отриманої різниці частот, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
Низький	36	38	-2	4	0,111
Середній	37	39	-2	4	0,108
Достатній	26	25	1	1	0,038
Високий	16	13	-3	9	0,562
Усього	115	115	-6	18	0,819

Суму значень $(n_i - n_j)^2 / n_i$ позначимо $\chi^2_{емп} = 0,819$.

Визначимо кількість ступенів свободи. Для цього скористаємося формулою $\nu = 3 - 1$ і визначимо критичну точку $\chi^2_{кр}$ за рівнем значущості $\alpha = 0,05$:

$$\chi^2_{кр} = 5,991.$$

Оскільки $\chi^2_{емп} = 0,819 < 5,991 = \chi^2_{кр}$, то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп однаковими за критерієм міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти на початку формувального експерименту.

Таблиця 9

Рівні розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм ступеню рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання

Рівень розвиненості музикальності	Частота контрольної групи, n_i	Частота експериментальної групи, n_j	Різниця між емпіричними та теоретичними частотами (між контрольною та експериментальною групами), $n_i - n_j$	Квадрат отриманої різниці частот, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
Низький	38	35	3	9	0,263
Середній	35	39	-4	16	0,457
Достатній	27	27	0	0	0
Високий	15	14	1	1	0,066
Усього	115	115	0	26	0,786

Суму значень $(n_i - n_j)^2 / n_i$ позначимо $\chi^2_{емп} = 0,786$.

Визначимо кількість ступенів свободи. Для цього скористаємося формулою $\nu = 3 - 1$ і визначимо критичну точку $\chi^2_{кр}$ за рівнем значущості $\alpha = 0,05$:

$$\chi^2_{кр} = 5,991.$$

Оскільки $\chi^2_{емп} = 0,786 < 5,991 = \chi^2_{кр}$, то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп однаковими за критерієм ступеню рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти на початку формувального експерименту.

Отже, дані розрахунків рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти на початку формувального експерименту за критерієм χ^2 свідчать, що розподіл отриманих результатів є однаковим. Це вказує на те, що гіпотеза H_0 , згідно з якою розподіл рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти не відрізняється між собою у контрольній та експериментальній групах на початку формувального етапу експериментального дослідження, є вірною.

Відтак, є необхідною перевірка гіпотези H , згідно з якою розподіл рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти суттєво відрізняється.

Для перевірки вірогідності потрібно здійснити розрахунки за критерієм χ^2 наприкінці формувального етапу експерименту. Кінцевий розподіл рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти здійснено на основі виставлених експертами балів кожному учню. Дані результатів цієї роботи подано в табл.10.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що в контрольній та експериментальній групах наприкінці формувального етапу експерименту результати суттєво відрізняються.

Таблиця 10

Рівні розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти (наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту)

Рівні / Критерії	Критерії (в %)				\bar{x}
	1	2	3	4	
Експериментальна група					
Високий (інтерпретаційний)	28,7	30,43	31,30	27,83	29,57
Достатній (усвідомлений)	38,26	39,13	38,26	37,39	38,26
Середній (інтенціональний)	21,74	20,87	20	20,87	20,87
Низький (флуктуаційний)	11,30	9,57	10,43	13,91	11,30
Контрольна група					
Високий (інтерпретаційний)	13,91	13,04	12,17	13,04	13,04
Достатній (усвідомлений)	25,22	23,48	24,35	24,35	24,35
Середній (інтенціональний)	32,17	33,91	30,43	32,17	32,17
Низький (флуктуаційний)	28,7	29,57	33,04	30,44	30,44

Відповідно до логіки нашого дослідження розглянемо використання критерію χ^2 для визначення рівня розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної

мистецької освіти за критерієм міри зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики наприкінці формувального експерименту (табл. 11).

Таблиця 11

Рівні розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм міри зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту

Рівень розвиненості музикальності	Частота контрольної групи, n_i	Частота експериментальної групи, n_j	Різниця між емпіричними та теоретичними частотами (між контрольною та експериментальною групами), $n_i - n_j$	Квадрат отриманої різниці частот, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
Низький	33	13	20	400	12,121
Середній	37	25	12	144	3,891
Достатній	29	44	-15	225	3,891
Високий	16	33	17	289	18,062
Усього	115	115	34	1058	37,965

Суму значень $(n_i - n_j)^2 / n_i$ позначимо $\chi^2_{емп} = 37,965$.

Визначимо кількість ступенів свободи. Для цього скористаємося формулою $\nu = 3 - 1$ і визначимо критичну точку $\chi^2_{кр}$ за рівнем значущості $\alpha = 0,05$:

$$\chi^2_{кр} = 5,991.$$

Оскільки $\chi^2_{емп} = 37,965 > 5,991 = \chi^2_{кр}$, то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп однаковими за критерієм міри зацікавленості у музично-виконавській діяльності та емоційність переживання смислів музики наприкінці формувального етапу експерименту.

Аналіз отриманих даних за кінцевими результатами педагогічного експерименту свідчить, що значно зросла кількість здобувачів за високим та достатнім рівнями розвиненості музикальності молодших школярів у процесі

фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за цим критерієм в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Такі самі розрахунки рівня розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти у за χ^2 для критеріїв ступінь здатності до художньої взаємодії у тріаді «музичний твір – викладач – учень», міра осмислення художньо-образного змісту музичного твору представлено в табл. 12 та 13.

Таблиця 12

Рівні розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм ступеню здатності до художньої взаємодії у тріаді «музичний твір – викладач – учень» наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту

Рівень розвиненості музикальності	Частота контрольної групи, n_i	Частота експериментальної групи, n_j	Різниця між емпіричними та теоретичними частотами (між контрольною та експериментальною групами), $n_i - n_j$	Квадрат отриманої різниці частот, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
Низький	34	11	23	529	15,558
Середній	39	24	15	225	5,769
Достатній	27	45	-18	324	12
Високий	15	35	-20	400	26,666
Усього	115	115	0	1478	59,993

Суму значень $(n_i - n_j)^2 / n_i$ позначимо $\chi^2_{емп} = 59,993$.

Визначимо кількість ступенів свободи. Для цього скористаємося формулою $\nu = 3 - 1$ і визначимо критичну точку $\chi^2_{кр}$ за рівнем значущості $\alpha = 0,05$:

$$\chi^2_{кр} = 5,991.$$

Оскільки $\chi^2_{емп} = 59,993 > 5,991 = \chi^2_{кр}$, то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп однаковими за критерієм ступеню здатності до художньої взаємодії у тріаді «музичний твір – викладач – учень»

розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти наприкінці формувального етапу експерименту.

Аналіз отриманих даних за кінцевими результатами педагогічного експерименту свідчить, що значно зросла кількість здобувачів з високим та достатнім рівнями розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за цим критерієм в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Таблиця 13

Рівні розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту

Рівень розвиненості музикальності	Частота контрольної групи, n_i	Частота експериментальної групи, n_j	Різниця між емпіричними та теоретичними частотами (між контрольною та експериментальною групами), $n_i - n_j$	Квадрат отриманої різниці частот, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
Низький	38	12	26	676	17,789
Середній	35	23	12	144	4,114
Достатній	28	44	-16	256	9,142
Високий	14	36	-22	484	34,571
Усього	115	115	0	1560	65,616

Суму значень $(n_i - n_j)^2 / n_i$ позначимо $\chi^2_{емп} = 65,616$.

Визначимо кількість ступенів свободи. Для цього скористаємося формулою $\nu = 3 - 1$ і визначимо критичну точку $\chi^2_{кр}$ за рівнем значущості $\alpha = 0,05$:

$$\chi^2_{кр} = 5,991.$$

Оскільки $\chi^2_{емп} = 65,616 > 5,991 = \chi^2_{кр}$, то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп однаковими за критерієм міри осмислення художньо-образного змісту музичного твору розвиненості

музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти наприкінці формувального етапу експерименту.

Аналіз отриманих даних за кінцевими результатами педагогічного експерименту свідчить, що значно зросла кількість здобувачів з високим та достатнім рівнями розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за цим критерієм в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Такі самі розрахунки рівня розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за χ^2 для критерію ступеню рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання представлено в табл. 14.

Таблиця 14

Рівні розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за критерієм ступеню рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту

Рівень розвиненості музикальності	Частота контрольної групи, n_i	Частота експериментальної групи, n_j	Різниця між емпіричними та теоретичними частотами (між контрольною та експериментальною групами), $n_i - n_j$	Квадрат отриманої різниці частот, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
Низький	35	16	19	361	10,314
Середній	37	24	13	169	4,567
Достатній	28	43	-15	225	8,035
Високий	15	32	-17	289	19,266
Усього	115	115	0	1044	42,182

Суму значень $(n_i - n_j)^2 / n_i$ позначимо $\chi^2_{емп} = 42,182$.

Визначимо кількість ступенів свободи. Для цього скористаємося формулою $\nu = 3 - 1$ і визначимо критичну точку $\chi^2_{кр}$ за рівнем значущості $\alpha = 0,05$:

$$\chi^2_{кр} = 5,991.$$

Оскільки $\chi^2_{емп} = 42,182 > 5,991 = \chi^2_{кр}$, то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп однаковими за критерієм ступеня рефлексивного усвідомлення власного музичного виконання розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти наприкінці формувального етапу експерименту.

Аналіз отриманих даних за кінцевими результатами педагогічного експерименту свідчить, що значно зросла кількість здобувачів з високим та достатнім рівнями розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти за цим критерієм в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Отже, збільшення кількості здобувачів високого та достатнього рівнів розвиненості музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти викликане зростанням якості освітнього процесу та позитивним впливом методики розвитку музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання.