

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет мистецтв
кафедра музикознавства, інструментальної
та хореографічної підготовки

«Допущено до захисту»
Завідувач кафедри

_____ (підпис) _____ (прізвище, ініціали)

Реєстраційний № _____

«__» _____ 2021 р.

«__» _____ 2021 р.

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ МУЗИЧНИХ ШКІЛ У КЛАСІ ФОРТЕПІАНО

Кваліфікаційна робота студентки
групи ЗММм-16
ступінь вищої освіти «магістр»
спеціальності 014 Середня освіта
(Музичне мистецтво)
Степаненко Тетяни Євгенівни

Керівник: кандидат мистецтвознавства,
доцент Власенко І. М.

Оцінка:
Національна шкала _____
Шкала ECTS __ Кількість балів __
Голова ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____
(підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МУЗИЧНИХ ШКІЛ У КЛАСІ ФОРТЕПІАНО.....	9
1.1. Ключові поняття дослідження у висвітленні в науковій літературі.....	9
1.2. Методологічні підходи до формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл.....	22
1.3. Специфіка та структура виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано.....	34
1.4. Педагогічні умови формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано.....	41
Висновки до розділу 1	53
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МУЗИЧНИХ ШКІЛ У КЛАСІ ФОРТЕПІАНО	56
2.1. Аналіз стану сформованості виконавської компетентності учнів-піаністів музичної школи.....	56
2.2. Розробка і впровадження дослідницької програми формування виконавської компетентності учнів музичної школи у класі фортепіано.....	68
2.3. Аналіз результатів практичного дослідження.....	78
Висновки до розділу 2	83
ВИСНОВКИ	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	90
ДОДАТКИ	100
Додаток А	100
Додаток Б.....	102
Додаток В.....	103

Додаток Г.....	110
Додаток Д.....	111
Додаток Е.....	113
Додаток Ж.....	114
Додаток З.....	122
Додаток І.....	125
Додаток К.....	131
Додаток Л.....	132

ВСТУП

Актуальність теми. Застосування музики у сучасному світі є надзвичайно різноманітним. Інтегративні тенденції, притаманні розвитку суспільства доби постмодерну, зумовлюють відхід від регламентованої моделі існування мистецтва на користь його вкорінення в побутово-життєві структури. Ці тенденції відображаються у формах музикування: крім сцени і естради, музика все більше звучить на розважальних заходах, стає оформленням мистецьких і рекламних акцій, що трансформує форми музичного виконавства. Водночас спостерігається зменшення інтересу підростаючого покоління до навчання музиці. Сучасні музичні школи відчують потребу в новому контингенті. Зазначена негативна тенденція стосується навіть такого універсального інструмента, як фортепіано.

Тому необхідним є пошук шляхів виходу з кризового стану. На думку багатьох педагогів, слід посилювати практичні складові навчання. Учень музичної школи має не лише опанувати твори академічної програми, а й долучатися до інших форм виконавства – акомпанувати, підбирати на слух, створювати власний супровід, імпровізувати тощо. Не менш важливою є пропаганда музики серед однолітків, яку учень музичної школи може здійснювати завдяки концертним виступам у загальноосвітній школі, активній участі у творчих заходах різного рівня і форм проведення. Комплексний характер виконавської діяльності потребує вживання терміну «виконавська компетентність». Цей актуальний для педагогіки мистецтва термін знаходиться в структурі діяльнісної компетентності, співвідносячись як часткове з цілим.

Оскільки термін «виконавська компетентність» є відносно новим у сфері методики навчання гри на різних музичних інструментах, механізми процесу формування виконавської компетентності здобувачів освіти (учнів музичних шкіл, студентів коледжів і закладів вищої освіти) досліджені недостатньо. Про

виконавську компетентність розмірковують сучасні вчені Т. Багрій, О. Боднар, М. Лашкул, В. Яковлев та ін. Більш вивченим є формування виконавських вмінь і навичок, що є корисним і з точки зору компетентнісного підходу. Питання формування виконавських вмінь і навичок піднімаються в працях І. Назаренко, В. Смородського, О. Склярова, А. Шмідт-Шкловської та ін. Пов'язаними з окресленою проблематикою є дослідження музичного мислення (О. Бурська, І. Гринчук, В. Медушевський, Н. Мозгальова, І. Пясковський, О. Шульпяков та ін.), виконавської майстерності (Ю. Кремльов, Д. Юник та ін.), специфіки роботи виконавця над музичним твором (А. Віцинський, С. Савшинський, І. Таран, Г. Ципін та ін.), відповідності дій виконавця природі конкретного музичного інструмента (О. Алексєєв, Г. Коган, Г. Нейгауз, Г. Прокоф'єв, Є. Тімакін та ін.).

Проблема формування виконавської компетентності є актуальною як для виконавців на всіх музичних інструментах, у тому числі – фортепіано. Сучасна методична думка постійно розширює свої напрацювання, з'являються авторські школи навчання на фортепіано, оригінальні підходи до виховання учня-піаніста, що зумовлює необхідність осмислення здобутків фортепіанної педагогіки з позицій компетентнісного підходу.

Гра на фортепіано має низку позитивних якостей, що приваблюють дітей і дорослих до цього інструменту. Серед таких якостей: універсалізм (на фортепіано можна виконати твір, призначений для будь-якого виконавського складу), темперованість (не потрібно щоразу налаштовувати, працювати над чистотою інтонації), соціальна затребуваність (базові компетентності фортепіанної гри стануть у нагоді музиканту будь-якої спеціалізації, для опанування будь-якого музичного тексту), доступність (інструмент нескладно придбати, є розвинена мережа спеціальних навчальних закладів, педагогічних кадрів тощо), наявність здоров'язберігаючих властивостей (інструмент не потребує від виконавця значних фізичних навантажень, вкрай рідко стає причиною тілесних пошкоджень). Величезний фортепіанний репертуар

створює людині, яка опановує фортепіанну гру, найкращі умови для емоційного та інтелектуального розвитку, духовного самовдосконалення.

Процес виховання піаніста є ґрунтовно дослідженим з позицій фортепіанної педагогіки, музичної психології, методики навчання гри на інструменті. У наш час спостерігається тенденція до міждисциплінарного осмислення піаністично-виконавських феноменів із залученням філософсько-культурологічних підходів.

Зазначені чинники зумовили вибір теми кваліфікаційного дослідження: **«Формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано».**

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити і практично перевірити педагогічні умови формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано.

Завдання дослідження:

1. проаналізувати літературу з проблеми дослідження, визначити сутність понять «компетентність», «виконавство», «музичне виконавство», «виконавська компетентність»;
2. диференціювати методологічні підходи до формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл;
3. розкрити специфіку формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано та структуру їх виконавської компетентності;
4. визначити і теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано;
5. проаналізувати наявний стан сформованості виконавської компетентності учнів-піаністів через визначення критеріїв та показників, встановлення рівнів виконавської компетентності здобувачів початкової музичної освіти;

б. розробити та апробувати дослідницьку програму формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано, підвести підсумки дослідження.

Об’єкт дослідження – процес формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано.

Методологічною основою роботи є теорія компетентності (С. Торп, Дж. Кліфорд), ключові позиції компетентнісного підходу в освіті (І. Зимня, О. Овчарук, А. Хуторської та ін.), принципи фортепіанної педагогіки і методики навчання фортепіанної гри (Г. Нейгауз, С. Савшинський, М. Фейгін, Г. Ципін та ін.).

У роботі були використані **методи** дослідження:

- теоретичні (вивчення і аналіз наукової, навчально-методичної літератури з проблеми дослідження; аналіз фундаментальних концепцій та теорій; узагальнення; систематизація);
- емпіричні (педагогічне спостереження, опитування, анкетування, аналіз виконавської діяльності учнів, бесіда, методи вправ і творчих завдань);
- статистичні (кількісний і якісний аналіз отриманих даних, метод візуалізації математичних показників).

Апробація дослідження. Основні положення магістерської роботи висвітлювалися у вигляді доповідей на конференціях:

1. II Всеукраїнська науково-практична конференція здобувачів вищої освіти та молодих учених «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Кривий Ріг, КДПУ, 14 травня 2021).

2. Підсумкова загальноуніверситетська онлайн-конференція (Кривий Ріг, КДПУ, 20 травня 2021).

3. Міжнародна науково-творча конференція «Захід–Схід: культура і мистецтво, пам’яті В. Ребікова і В. Малішевського» (Одеса, ОНМА імені А. В. Нежданової, 25–26 жовтня 2021).

Основні положення магістерської роботи відображено в публікаціях:

1. Степаненко Т. Є. Наукові погляди на поняття компетентності. Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи : збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених / Відп. ред. Шрамко О. І., ред. Власенко І. М., Петренко О. О. – Кривий Ріг : ФОП Маринченко С. В., 2021. С. 109–112.

2. Степаненко Т. Є. Застосування методики В. Ражнікова в роботі з учнями-піаністами. Захід–Схід: культура і мистецтво : збірник матеріалів Міжнародної науково-творчої конференції. Одеса : ОНМА імені А. В. Нежданової, 2021.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів (перший розділ складається з 4 підрозділів, другий розділ – з 3 підрозділів), висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури (107 позицій), одинадцяти додатків. Основний зміст роботи викладено на 89 сторінках тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МУЗИЧНИХ ШКІЛ У КЛАСІ ФОРТЕПІАНО

1.1. Ключові поняття дослідження у висвітленні в науковій літературі

Формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл – важливе і відповідальне завдання для педагога, від вирішення якого залежить подальше ставлення учня до музики, власного музикування і творчості. Ефективність процесу формування виконавської компетентності учнів неможлива без розуміння педагогом-музикантом сутності ключових понять дослідження, а саме: «компетентність», «виконавство», «музичне виконавство», «виконавська компетентність».

Сучасна освіта характеризується змінами педагогічних пріоритетів, новими стандартами у підготовці здобувачів [11]. Якщо для ХХ ст. актуальною була знаннева парадигма, то ХХІ ст. дотримується парадигми компетентнісної. Це підтверджується державними документами (Закон України «Про освіту», Державний стандарт освіти, програма «Нова українська школа» тощо). Так, Закон «Про освіту» говорить про компетентнісне навчання, акцентуючи значущість використання набутих знань на практиці, та перелічуючи основні компетентності, серед яких у межах тематики кваліфікаційної роботи виділяємо культурну компетентність [37]. Закон визначає, що компетентність – це «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [37]. Програма «Нова українська школа» ґрунтується на компетентісному підході. Вона визначає загальні компетентності згідно Державного стандарту на основі рекомендованих

Європейським Союзом; галузеві компетентності; ознаки компетентнісного навчання (спрямованість, зміст, методи навчання) [60].

Аналіз державних документів переконує, що домінування компетентнісного підходу означає наголошення діяльнісних, практичних складових навчання особистості. Компетентнісний підхід моделює навчальний процес як сукупність різноманітних завдань і ситуацій, які потребують мобільності реагування, здатності переключення з одного виду діяльності на інший. Компетентнісний підхід бачить в об'єкті навчання не пасивного споживача готових знань і носія стандартизованих вмінь і навичок, а особистість, що володіє комплексом компетентностей різного рівня і спрямованості (ключові, загальнонавчальні, спеціальні (галузеві) тощо).

Незважаючи на приналежність поняття «компетентність» до педагогічної сфери, воно може розглядатися також з позицій філософії і психології.

«Компетентність» як поняття може розглядатися лише філософією ХХ–ХХІ ст., тобто наближеною до сучасності і синтезованою з соціологією, педагогікою і психологією. Контекстно «компетентність» співвідноситься або з теоріями інформаційного суспільства, або прагматичної «філософії успіху» [92]. Так, один із фундаторів теорії інформаційного суспільства Д. Белл характеризував сучасний соціум як такий, що володіє величезним обсягом знань і технічною компетентністю [8, с. 332]. Позиції філософії успіху вбачаємо в науковій спадщині Е. Фромма. Необхідність компетентності, на думку вченого, зумовлюється прагненням людини до щастя, що змушує її розвиватися і самовдосконалюватися [93]. Причетний до становлення компетентнісного підходу і засновник філософії прагматизму Дж. Д'юї.

У наш час філософія схильна долати прагматизм і оптимістичні установи на успіх, розглядаючи компетентність в контексті актуального розвитку культури в цілому. Наприклад, на думку вітчизняного філософа і культуролога І. Кузьміченка, набуття компетентності є необхідністю, породженою глибинною кризою сучасного суспільства. Вчений пише: «у цих

обставинах єдиною умовою виживання і розвитку людини є адекватне розуміння процесів, що відбуваються, бачення свого місця у суспільстві і світі, вміння і навички не просто існувати, а успішно жити, працювати, творити у складних соціальних умовах» [46, с. 308]. Глибоке розуміння компетентності пропонує філософ Г. Тульчинський, наближуючи її до «раціональності». На думку філософа, сучасне суспільство хворе на некомпетентність, «яка проявляється у розгубленості перед реальними проблемами і викликами повсякденного життя, виявляється одним із джерел агресивності і насильства у суспільстві» [89].

Великого значення компетентності надавалося у психології. Е. Еріксон створив так звану теорію адаптації, в якій описував механізм соціалізації людини. На думку Е. Еріксона, людина набуває компетентності в процесі активної взаємодії із суспільством [104]. У гуманістичній психології А. Маслоу компетентність співвідносна з потребою самоактуалізації. Сам термін «компетентність» у А. Маслоу вживався стосовно особистісної орієнтації і психічного здоров'я людини в єдиному різновиді: «компетентність у часі», що означало здатність людини жити сьогодні без концентрованості на минулому або майбутньому. Г. Олпорт увів поняття «компетентності» як складової виявленого ним психологічного принципу «подолання і компетентності». Психолог вважав, що процес дозрівання людини полягає в отриманні важливої для особистості інформації через подолання викликів оточуючого світу і спроможності здійснення власних цілей. Стосовно останніх і є доречною «компетентність».

Струнку теорію компетентності запропонували психологи С. Торп і Дж. Кліффорд (так званий «квадрат розвитку компетентності»). Згідно їх погляду, набуття компетентності є шляхом між неусвідомленим і свідомим, який проходить чотири стадії: 1) неусвідомлена некомпетентність; 2) усвідомлена некомпетентність; 3) усвідомлена компетентність; 4) неусвідомлена компетентність [88].

На сучасному етапі спостерігається тенденція інтеграції психології і педагогіки, що відображається у трактуваннях компетентності. На думку психолога-педагога М. Холодної, «компетентність – особливий тип організації предметно-специфічних знань, який дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності» [94, с. 60].

У педагогіці компетентність найбільшою мірою пов'язується з професійною діяльністю особистості, часто ототожнюючись з поняттям «професійної компетентності» [70]. Наприклад, В. Сластьонін визначає компетентність як «інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, що відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але і соціально-моральну позицію особистості» [81, с. 339]. Близької думки дотримується П. Горкуненко, який розуміє під компетентністю «достатній рівень професійних знань, умінь, навичок та сукупності особистісних можливостей і досвіду фахівця» [27].

Попри новітність компетентності як поняття, вчені схильні віднаходити її давні витоки. Так, дослідниця І. Зимня пов'язує зародження поняття з Аристотелем, який вивчав можливості людини («*arete*») [38]. Хоча «*арете*» часто перекладають як «досконалість», при своїй появі у грецькій мові воно означало відповідність меті або функції, що уможливорює розглядати «*арете*» передвісником «компетентності».

Різні трактування компетентності пропонує словниково-довідникова література. Словник Д. Ушакова визначає компетентність як «обізнаність, авторитетність» [90]. У словнику-довіднику педагогічних і психологічних термінів компетентність трактується як: 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, що дозволяють судити про щось [82, с. 53]. Економічний словник зазначає: «компетентність – знання, досвід у тій чи іншій сфері» [36]. Довідник технічного перекладача вважає, що компетентність – це «виражена здатність застосовувати знання і навички на практиці» [85].

Слово «компетентність» увійшло в науковий вжиток з англійської мови. Переклад уможливив існування двох понять: «компетентність» і «компетенція», розмежування яких потребує окремого пояснення. Ряд вчених ці поняття ототожнює. Ми у кваліфікаційному дослідженні приєднуємося до точки зору науковців, які відрізняють зазначені поняття. Наприклад, А. Хуторський під компетенцією розуміє «коло питань, в яких людина добре обізнана, має досвід», тоді як компетентність – це «володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності» або «компетентність – це усталена якість особистості (сукупність якостей) і певний досвід діяльності у заданій сфері» [97, с. 105]. В. Шадріков роз'яснює, що «компетенція» відноситься до самої діяльності, а не до її суб'єкта (фахові питання мають бути ефективно вирішені будь-ким), тоді як «компетентність» відноситься до суб'єкта діяльності, це – особистісна характеристика, яка уможлиблює вирішення фахових питань [101]. Відповідно, компетентність формується на основі оволодіння належними компетенціями. Безособовий характер компетенції наголошується і в Енциклопедії освіти: «компетенція – відчужена від суб'єкта, наперед задана певна соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня (студента), необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [33, с. 535]. Аналогічні роз'яснення стосовно відмінностей компетентності і компетенції знаходимо в працях М. Голованя, Г. Селевка, Ф. Шаріпова та ін. Так, Г. Селевко зазначає, що компетенція – «освітній результат, що проявляє себе у готовності вирішувати поставлені задачі, форми поєднання знань, умінь і навичок», а компетентність – «інтегрована якість особистості, що проявляється у загальній здатності та готовності до діяльності, що базується на знаннях та досвіді, отриманих у процесі навчання та соціалізації і орієнтованих на самостійну успішну участь у діяльності» [80, с. 139].

Втім, незважаючи на істотні відмінності, компетентність і компетенція є взаємопов'язаними поняттями. Ми погоджуємося з думкою О. Кучая, що вони

«сукупно відображають цілісність і збірну, інтеграційну суть як результату освіти, так і результату діяльності людини [48, с. 45]. Відмінності між поняттями, перш за все, стосуються джерела походження. Компетенція встановлюється певним соціумом (підприємством, організацією, установою, державою тощо) як вимога до людини стосовно критеріїв успішності її конкретної, переважно професійної, діяльності (необхідних якостей, знань, умінь, навичок); компетентність є особистісним утворенням, що визначає міру засвоєння знань, умінь і навичок, ефективність їх застосування на практиці, розвиток спеціальних здібностей та цінних для здійснення діяльності якостей психіки [50, с. 74].

Тематика кваліфікаційної роботи передбачає таке трактування компетентності, яке могло б застосовуватися до особистості, оминаючи її професіоналізм. На наш погляд, поєднання компетентнісного підходу з діяльнісним дозволяє вирішити поставлене завдання. Учні музичних шкіл не є професіоналами і не обов'язково ними стануть, проте вони оволодівають певними видами діяльності, співвідносною з фаховою, і для цього повинні мати відповідні компетентності. Наприклад, сучасні програми з фортепіано зазначають наступні компетентності, які мають бути навіть в учнів, що навчаються за елементарним підрівнем: 1) загальна інтегрована компетентність, що передбачає здатність до самостійного опанування нескладного матеріалу; 2) загальна мистецька компетентність, спрямована на володіння здобувачем базових понять з мистецтва, його видів та жанрів, національних традицій та розмаїття, уміння висловлювати свої думки, образно мислити, співпрацювати з викладачем; 3) музично-теоретична компетентність, що передбачає оволодіння теоретичними основами, формування термінологічного словника учня, поняття про засоби музичної виразності, 4) музично-виконавська компетентність, яка передбачає формування індивідуальних виконавських якостей, розвиток технічних можливостей виконавського апарату та високої сценічної культури в обраному виді мистецтва, психологічна готовність до публічного демонстрування своїх

досягнень; 5) компетентність колективної взаємодії в мистецтві, що передбачає на початковому рівні здатність грати в дуєті з викладачем та співати в хорі [87].

У зазначеному контексті цінним для нас є визначення компетентності А. Тряпціною: *«компетентність – інтегральна якість особистості, що характеризує здатність вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, з використанням знань, учбового і життєвого досвіду, цінностей і нахилів»* [65]. Звернемо увагу, що компетентність обов'язково кореспондує з конкретною діяльністю, тобто компетентність визначає ступінь включеності людини в діяльність та її ціннісне ставлення до діяльності. Конкретність застосування компетентності, її спеціалізований характер наголошено у визначенні Дж. Равена: *«компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії у конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії»* [73, с. 156].

Компетентність виступає сумарним поняттям щодо знань, умінь і навичок, які постають складовими компетентності. Окрім знань, умінь і навичок компетентність включає особистісне ставлення людини як до предмета діяльності, так і власне до компетентності.

Чи не найбільше компетентності кореспондують з поняттям «уміння». Також в них простежується зв'язок із традиційною педагогічною тріадою «знань, умінь і навичок». Від цієї тріади компетентності відрізняються комплексним інтегративним характером (знання, уміння, навички, здібності, особистісні якості), урахуванням ціннісно-моральних характеристик особистості, практико-орієнтованою спрямованістю, активною саморегуляцією діяльності. Тобто компетентності є ширшим утворенням, ніж знання, уміння і навички, але, як наголошував В. Шадріков, вони не є протиставленням до них [101].

Наголошення особистісного ставлення до діяльності в розумінні компетентності приводить деяких дослідників (А. Саврасова, М. Холодна та ін.) до думки, що найсуттєвішою характеристикою компетентності є здатність людини приймати рішення в процесі розв'язання конкретних проблем і завдань.

Наголошення соціальної сутності компетентності відображається у способі її визначення. Так, О. Овчарук розуміє компетентність як відповідність знань, умінь і досвіду особистості певному соціально-професійному статусу, реальному рівню складності виконуваних нею завдань і вирішуваних проблем; здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [61, с. 95].

Компетентності характеризуються властивостями: 1) динамічністю, змінністю; 2) орієнтованістю на майбутнє; 3) діяльним характером; 4) налаштованістю на прийняття рішення, реалізацію вибору; 5) орієнтованістю на вдосконалення, самоосвітню діяльність [78, с. 253]. Щодо останнього зазначимо, що компетентність не може формуватися виключно «ззовні», шляхом педагогічного впливу без активної участі людини, яка має бути носієм компетентності. Набуття компетентності потребує від індивіда як технологічної оснащеності (знання конкретного виду діяльності в його теоретичній і практичній специфіці), так і особистісного зростання (здатність керування власною діяльністю, прагнення самовдосконалення тощо).

Важливою для нас є точка зору вченого-педагога О. Бермуса, який розглядає компетентність як системну єдність, виділяючи в ній особистісні, предметні та інструментальні складники [9]. Особистісний складник підкреслює в компетентності шлях до розвитку в людині особистісних якостей (спеціальних здібностей, емоційності, вольової сфери тощо). Тому, відповідно, зростає роль педагога: лише компетентний вчитель здатний сформувати компетентність в учня. Предметний складник компетентності являє собою сукупність знань, умінь і навичок у конкретній діяльності (у випадку нашої кваліфікаційної роботи – інструментально-виконавської).

Окрім власне предметної сфери предметний складник передбачає поінформованість у суміжних галузях діяльності (так видатний педагог-піаніст Г. Нейгауз називав себе не «викладачем фортепіано», а «викладачем музики») [59]. Предметний складник компетентності має характеризуватися широтою, необхідною для справді творчого, глибокого оволодіння обраною діяльністю. Музикант-виконавець повинен не лише розбиратися в музиці, а й цікавитися мистецтвом, бути в центрі культурного життя школи, міста тощо. Інструментальні складники компетентності включають необхідні методи і засоби для успішного оволодіння діяльністю: навчальні програми, технології, методика, підручники, посібники, нотні матеріали, звукозаписи і відеозаписи зразків виконання музики тощо.

Підсумовуючи наукову інформацію стосовно сутності поняття «компетентність», зазначимо:

- компетентність невіддільна від діяльності, вона позначає здатність індивіда до реалізації дій спеціалізованого характеру (як правило, слово «компетентність» не вживається стосовно загальнодоступних дій);
- компетентність невіддільна від особистості, позначає ступінь засвоєння нею необхідних для реалізації діяльності знань, умінь і навичок, є кваліфікаційною характеристикою особистості з точки зору здатності виконання спеціальної діяльності;
- компетентність є інтегративним утворенням, яке включає не лише знання, уміння і навички, але і цінісне ставлення до діяльності.

На сьогодні в науці переважає погляд на компетентність у співвіднесеності з діяльністю. Конкретний вид діяльності потребує власних компетентностей. Окремі компетентності характеризують діяльності в сфері музики.

Виконавська компетентність формується у процесі виконавської діяльності музиканта. Поняття виконавства є багатограним. Словник української мови визначає виконавство як творче виконання чого-небудь

(музичного, літературного та іншого твору, певної ролі у театральній виставі, кінофільмі і т. ін.) [83]. Це визначення є вельми розпливчастим і потребує уточнення. Зазначимо, що термін «виконавство» зазвичай використовується в контексті музичної діяльності. Однак недостатнім для понятійного апарату кваліфікаційної роботи вважаємо і визначення виконавства як «діяльності музикантів-виконавців», пропоноване Глумачним словником С. Ожегова [62]. Спираючись на довідникову літературу, розуміємо *виконавство* як процес відтворення тексту будь-якого художнього твору (музичного, літературного, драматично-театрального тощо), який може складати зміст діяльності фахівця. У випадку даної кваліфікаційної роботи йтиметься про музичний текст. Відповідно, *музичне виконавство* – це процес відтворення тексту музичного твору, який може складати зміст діяльності фахівця.

Окрему проблему становить розуміння сутності виконавства: чи слід вважати виконавством відтворення тексту для публіки, чи можливе трактування виконавства як відтворення художнього тексту взагалі? Оскільки наука не дає одностайної відповіді, ми, враховуючи специфіку тематики кваліфікаційної роботи, будемо вважати музичним виконавством процес відтворення тексту музичного твору (без обов'язкової презентації публіці та професіоналізації).

Глибоке осмислення явища музичного виконавства презентує дефініція Т. Глушук: «Музичне виконавство є складовою музично-виконавського мистецтва і виступає як цілісне утворення творчої духовної практики, що забезпечує звукообразну реалізацію музичного твору через музично-творчу діяльність виконавця, його виконавську майстерність та музично-комунікативну взаємодію всіх учасників музично-виконавського процесу» [23, с. 90].

Музичне виконавство є відносно самостійною сферою музичної діяльності, що розвивається в системі «композитор – виконавець – слухач». Виконавське опрацювання конкретного музичного твору конкретним музикантом називають *музичним виконанням*. Музичне виконання, за

визначенням І. Ямпольського, є оригінально-неповторним процесом відтворення музичного твору засобами виконавської майстерності, завдяки чому виконавець стає посередником між автором художнього образу та слухацькою аудиторією [107, с. 583]. Музичне виконання як процес і результат виконавської діяльності музиканта передбачає комплекс спеціальних технічних та інтелектуальних умінь та навичок, необхідних для тлумачення і звукового втілення нотного тексту як закодованої системи художніх смислів та значень.

Музичне виконання поєднує інтелектуальні і емоційні процеси. Інтелект бере безпосередню участь в осягненні, усвідомленні твору, вивченні композиторських поглядів, закладених у нотний текст виконуваного твору (так званий «авторський текст»). Виконавство володіє відносною самостійністю, але воно не припускає свавілля щодо авторського тексту. Це знаходить вираження у словосполученнях «композиторський задум», «стильна гра», «вірне виконавське прочитання» тощо.

Авторські тексти (саме з авторськими переважно працює виконавець-піаніст академічного напрямку) різних історичних епох принципово різняться, і це повинен зрозуміти виконавець. Виконання є опредметненням нотного тексту на публіці, отже, по суті, саме виконання має презентувати композиторський задум слухачеві. Музичний твір живе у виконанні, що накладає велику відповідальність на інтерпретатора.

Нотний текст – це не твір, а ніби його «начерк», своєрідна система кодування. Для вірного декодування треба знати код, а до нього відносяться не лише позначені звуковисотні, темпо-, метро-ритмічні, динамічні показники, а і стильові, жанрові, тембрально-інструментальні, семантичні, які безпосередньо в нотному тексті не відображені.

Емоційність забезпечує творче ставлення до виконуваних зразків фортепіанної музики. Інтерпретаційна свобода, якою відрізняються виступи видатних піаністів, походить насамперед від глибини емоційного

переживання виконуваного твору, особистісного його наповнення, а не від відступів від композиторського тексту.

Робота виконавця над твором полягає в самостійному осмисленні авторського тексту, пошуку засобів передачі змісту, втілення емоційного багатства музичних образів. Становлення виконавського образу являє собою тривалий процес, в якому задіяні свідоме та інтуїтивне.

Складність і багатоаспектність виконавської діяльності свідчить про необхідність формування спеціальної виконавської компетентності. Це поняття наразі широко застосовується вченими, однак часто має синонімічні або конкретизуючі назви: «музично-виконавська компетентність» (В. Бурназова, О. Горбенко, В. Яковлев), «художньо-виконавська компетентність» (О. Гупало), «сценічно-виконавська компетентність» (О. Єременко, Д. Погребняк), «інструментально-виконавська компетентність» (О. Горбенко, Н. Дермельова, Т. Підварко, Т. Пляченко, М. Пшеничних), «вокально-виконавська компетентність» (О. Боднар, О. Петрикова), «концертно-виконавська компетентність» (М. Давидов, Люй Цзін).

У нашій кваліфікаційній роботі ми зосередимося на універсальному понятті «виконавська компетентність», яке охоплює різнобічну виконавську діяльність (переважно музичну, але можливо також театральну, хореографічну, діяльність читців тощо). М. Лашкул розглядає *виконавську компетентність* як «інтегральне особистісне утворення, яке виражається в готовності до виконавської діяльності і засновується на досвіді її продуктивного здійснення в теоретичній та практичній галузях» [49, с. 243]. Теоретичний аспект виконавської компетентності, на думку вченої, передбачає оволодіння комплексом знань з теорії, історії та естетики музичного мистецтва і виконавства, можливістю їх постійного накопичення й поновлення, а практичний аспект пов'язується з оволодінням низкою професійних виконавських якостей, умінь і навичок [49, с. 244].

Виконавська компетентність музиканта передбачає здатність специфічним способом у специфічних умовах взаємодіяти з музикою.

Специфічний спосіб зумовлюється переважно живим відтворенням музики, необхідністю вивчення музичного твору напам'ять, підпорядкуванням технологічним і акустичним можливостям конкретного інструменту. Специфічні умови пов'язані з самою сутністю виконавства, яке, на відміну від «музикування», є презентуванням музики «для інших». Виконання передбачає публічність з усіма притаманними їй ознаками: 1) наявність публіки як колективного утворення; 2) наявність спеціального приміщення для виконання, що за розмірами перевищує звичайну кімнату (зал, велика аудиторія); 3) наявність прошарку професійних слухачів, що виконують роль критики. Зазначені складові забезпечують відкритість, доступність і колективність у публічності виконання музики і потребують цілого комплексу знань, умінь і навичок стосовно виконавця.

У визначенні виконавської компетентності ми приєднуємося до думки Т. Багрій і вважаємо, що **виконавська компетентність** – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, якостей особистості, професійного досвіду, яка дає можливість здійснювати виконавську музичну діяльність [2, с. 54].

Отже, проаналізувавши літературу з проблеми дослідження, ми зупинилися на наступних визначеннях ключових понять. Компетентність – інтегральна якість особистості, що характеризує здатність вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, з використанням знань, учбового і життєвого досвіду, цінностей і нахилів (А. Тряпціна). Виконавство, згідно довідникових джерел, це процес відтворення тексту будь-якого художнього твору (музичного, літературного, драматично-театрального тощо), який може складати зміст діяльності фахівця. Виходячи із спостережень Т. Глушук, ми прийшли до думки, що музичне виконавство є цілісним утворенням творчої духовної практики, що забезпечує звукообразну реалізацію музичного твору через музично-творчу діяльність виконавця. Залучення людини до виконавства потребує виконавської компетентності – сукупності теоретичних знань, практичних умінь, якостей

особистості, професійного досвіду, яка дає можливість здійснювати виконавську музичну діяльність (Т. Багрій).

1.2. Методологічні підходи до формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл

Наукові погляди на сутність компетентності і ефективні шляхи її формування залежать від обраних методологічних підходів і фундаментальних педагогічних принципів. Стосовно нашої кваліфікаційної роботи головними методологічними підходами було визначено: компетентнісний, особистісно-орієнтований, індивідуальний, діяльнісний, системний, аксіологічний, музикоцентричний.

Враховуючи тематику кваліфікаційного дослідження, провідним є застосування *компетентнісного підходу*. Компетентнісний підхід, основні положення якого висвітлено в працях В. Байденка [3], В. Болотова [14], І. Зимньої [38], Дж. Равена [73], І. Родигіної [77], А. Хуторського [96] та ін., пропонує шляхи розвитку сукупності компетентностей особистості, які дозволять їй досягти високих результатів у спеціалізованій діяльності. Компетентнісний підхід має комплексний характер, він поєднує раніше відокремлені знання, уміння, навички і ціннісні орієнтири індивіда в цілісні утворення – компетентності. Завдяки цьому висвітлюється спільна природа різних навчальних дисциплін, уможлиблюється їх інтеграція, чіткіше систематизуються освітні цілі і завдання, вибудовується послідовність етапів навчання як процесу набуття певних компетентностей. Ступеневість компетентностей відображається в освітніх стандартах, навчальних програмах, підручниках і посібниках, технологіях і методиках навчання. Це впорядковує діяльність вчителя, привчає до ретельного аналізу навчальних документів, продуманості кожного проведеного уроку у співвіднесеності з програмними вимогами та критеріями якості освіти.

Як наголошує О. Жук, компетентнісний підхід виконує чотири освітні функції: 1) операційну (виявлення системи знань, умінь і навичок здобувача освіти, які гарантують результативність вирішення завдань); 2) діяльнісно-технологічну (побудова змісту навчання, максимально наближеного до майбутньої сфери діяльності здобувача освіти); 3) виховну (формування у здобувачів освіти організаторського та управлінського досвіду, культури особистісного та професійного спілкування); 4) діагностичну (розробка системи моніторингу якості освітнього процесу, діагностики рівнів сформованих компетентностей) [35, с. 100].

Питання компетентнісного підходу в мистецькій освіті вирішуються сучасними вітчизняними дослідниками: О. Боднар [12], І. Бойчевим [13], С. Грозан [29], О. Комаровською [34], Н. Миропольською [34], Н. Остапенко [64] та ін. С. Грозан слушно зауважує, що виокремлення музичних компетентностей відповідає основним видам музичної діяльності [29]. У сфері загального музичного навчання виділяємо наступні види діяльності: музичне сприймання, хоровий спів, ритмо-пластичні рухи, вивчення елементарної музичної грамоти, гра на дитячих інструментах. У сфері спеціального музичного навчання – музичне сприймання, спів (хоровий, ансамблевий, сольний), гра на музичному інструменті (сольна, ансамблева), гра в оркестрі, вивчення музичної грамоти із сольфеджуванням, читання з аркуша, акомпанемент, імпровізація, підбір на слух, достворення і створення музики.

Н. Миропольська і О. Комаровська акцентують увагу на здатності мистецької освіти формувати широку культурну компетентність особистості, що постає необхідною умовою формування людини культури як актуального цивілізаційного типу. Дослідниці пишуть: «<...> саме мистецькі дисципліни постають основою естетизації освітнього процесу і складають міцне підґрунтя для набуття особистістю всієї системи компетентностей, що виявлятиметься в естетизації нею власного буття» [34, с. 6].

Виконавські компетентності гри на фортепіано є одними із базових у музичній діяльності взагалі. Як відмічає О. Каузова, «сам процес фортепіанно-

виконавського навчання володіє значними резервами загального і музичного розвитку учнів» [40, с. 12]. Компетентності, які формуються в процесі навчання гри на фортепіано, стосуються і музичного сприймання, і інтерпретаційної діяльності, і духовного зростання [2, 75]. Залучення до виконання музики на фортепіано як інструменту-оркестру сприяє формуванню музичних компетентностей представника будь-якої спеціалізації: як інструменталіста, так і вокаліста. Таким чином, застосування компетентнісного підходу в сфері музичної педагогіки обґрунтовує доцільність опанування фортепіано в якості обов'язкового для спеціального музичного виховання.

Компетентнісний підхід дозволив нам виокремити виконавську компетентність учнів-піаністів у сукупності її компонентів, критеріїв і показників, діагностувати рівні її сформованості, розробити спеціальні навчальні завдання у межах дослідницької програми, будувати моделі занять згідно освітніх стандартів і визначених компетентностей за кожним класом музичної школи.

Особистісно-орієнтований підхід представлений дослідженнями І. Зязюна, О. Олексюк, К. Платонова, І. Якиманської та ін. На основі гуманістичної психології А. Маслоу та його послідовників даний підхід трактує учня як унікальну особистість і передбачає створення необхідних умов для її духовного і діяльнісного зростання. Особистісно-орієнтований підхід має різновекторну спрямованість, що робить його застосування майже універсальним. Стосовно учня він дозволяє враховувати як особливості протікання пізнавальних процесів, так і емоційний стан, інтереси, смаки, майбутню професіоналізацію тощо. Особистісно-орієнтований підхід підтримує співтворчість учителя і учня, що виявляється у відсутності примусів, наданні свободи вибору, спонуканні до рефлексії, самовдосконалення.

Один із видатних представників особистісно-орієнтованого підходу А. Хуторської образно розумів учня не як «глину», а як «насінину», що має

генетичну програму розвитку. Навчальний процес має «запустити» цю програму, забезпечуючи розвиток потенційних якостей кожної особистості. А. Хуторської пропонує два практичні шляхи вирішення проблеми. Перший передбачає диференціацію навчання залежно від можливостей учнів (наприклад, з урахуванням складності навчального матеріалу, з урахуванням напряму або профілю навчання тощо). Другий шлях – це так звана «власна освітня траєкторія» здобувача (термін А. Хуторського) [96]. Мається на увазі, що здобувач освіти може робити вибір деяких предметів, структурних компонентів навчання. Так, учні музичної школи, які навчаються за фахом «фортепіано», мають можливість обрати додатковий предмет (підбір на слух, читання з аркушу, ансамбль, акомпанемент, додатковий музичний інструмент тощо), в якості предметів колективного музикування пропонуються «Хор», «Вокальний ансамбль», «Оркестр».

Поєднання в особистісно-орієнтованому підході педагогічних і культурологічних позицій знаходимо в праці В. Бондаревської [16]. На думку вченої, педагогічний процес має будуватися не лише на врахуванні якостей особистості здобувача освіти, але спиратися на принцип культуровідповідності.

Особливості застосування особистісно-орієнтованого підходу в педагогіці мистецтва досліджені Г. Падалкою, Т. Рейзенкінд, О. Ростовським, О. Рудницькою, О. Щолоковою та ін. Попри різноспрямованість досліджень їх об'єднує думка про сприятливу роль мистецтва для становлення особистості, пробудження її духовного потенціалу, глибшого розуміння життя і оточуючої дійсності. Тому особистісно-орієнтований підхід неможливий без педагогічної творчості. З цього приводу Т. Рейзенкінд пише: «Особистісно орієнтоване навчання повинно готувати учнівську молодь до життя, що потребує відмови від заформалізованих підходів до формування знань, умінь і навичок» [76, с. 349].

Для нашої кваліфікаційної роботи важливим є навчально-методичний посібник І. Полєвікова «Шляхи реалізації особистісно орієнтованого

виховання в музичній школі». Ми погоджуємося з автором, що особистісно орієнтовану педагогіку в музичній школі можна визначити як «спільну діяльність всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, що спрямована на формування їх суб'єктності, розвиток особистісних якостей, індивідуальну самореалізацію. Самореалізація сприяє соціалізації учня та вчителя. В основі особистісно орієнтованого навчання – визнання унікальної сутності учня та педагога, їх індивідуальних траєкторій життєстворення та учіння» [67, с. 7].

Особистісно-орієнтований підхід дозволив нам моделювати індивідуальні траєкторії формування виконавської компетентності учнів-піаністів з урахуванням їх музичних здібностей і технічно-виконавських можливостей, враховувати інтереси учнів при постановці виконавських завдань, активізувати сумісне музикування у малих групах, аналізувати результати формування виконавської компетентності учнів.

Індивідуальний підхід було обгрунтовано у психології (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов та ін.) і педагогіці (Ю. Бабанський, М. Гончаров та ін.). По суті є трансформацією особистісно-орієнтованого підходу. Передбачає, що педагог знає особистісні якості та життєві умови кожного учня і професійно комунікує з дитиною на цій основі. Індивідуальний підхід уможлиблює варіативність побудови навчання з диференціацією педагогічних вимог і завдань. Зазначений підхід не «знімає» необхідності дотримання державних навчальних стандартів і програм, але дозволяє вносити суттєві корективи, що створюють для учня ситуацію успіху.

Індивідуальний підхід створює умови ефективного педагогічного формування тих чи інших якостей, в тому числі компетентностей. Прояви індивідуального підходу не обмежуються безпосередньою роботою з учнем на уроці, а стосуються і сфери спілкування з батьками, організації культурного дозвілля дитини, форм її залучення до соціально затребуваних заходів. Це потребує від педагога постійного спостереження за дитиною, аналізу її вчинків і типових емоційних реакцій. Оскільки індивідуальні якості учня виражаються в процесі і результатах його діяльності, індивідуальний підхід органічно

поєднується з діяльнісним. Впровадження індивідуального підходу наголошує динамічність педагогічного процесу: соціальний і біологічний розвиток кожної окремої дитини змушує змінювати цілі, зміст, методи і прийоми навчання, способи комунікації.

Індивідуальний підхід є надзвичайно важливим для фортепіанної педагогіки, оскільки навчання дітей відбувається переважно в індивідуальній формі. Педагог враховує схильності кожного учня, його музичні здібності, уподобання, емоційно-вольові якості. Під час опанування музичного інструменту фортепіано здійснюється право на вибір індивідуального змісту навчання учня (індивідуальний план і виконавська програма, інструктивний матеріал, залученість до творчих колективів і малих груп), його цілей (професіоналізація або аматорська спрямованість), індивідуального темпу навчання. Поряд з індивідуалізацією змісту надається індивідуалізація плану реалізації навчання, що включає створення індивідуального розкладу на основі потреб і можливостей учня.

Ефективність індивідуального підходу у фортепіанній педагогіці стверджували видатні музиканти: Л. Баренбойм, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, М. Фейгін, А. Шнабель та ін. Компетентність набувається кожним учнем індивідуально, тому зазначений підхід вкрай необхідний. М. Фейгін вказував, що педагог має спрямовувати учня, щоб тому вдалося «знайти себе, свій шлях, улюблену професію, стати індивідуальністю, особистістю» [91, с. 48].

Опора на індивідуальний підхід у кваліфікаційній роботі спонукала до аналізу особистості учнів фортепіанного класу, диференціювання виконавських завдань згідно можливостей дітей, різних форм залучення до публічних виступів, індивідуального оцінювання досягнутих учнями результатів.

Діяльнісний підхід багатогранно представлений у дослідженнях психологів (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Л. Рубінштейн та ін.) і педагогів (Ю. Бабанський, В. Давидов, А. Хуторської та ін.) у тісній взаємодії психолого-педагогічних наук. У даному підході акцентовано роль діяльності

у формуванні особистості, показано необхідність активної діяльності суб'єкта навчання для вирішення різноманітних проблем і завдань. У різних формах діяльності розвивається психіка людини, тому первинно діяльнісний підхід був заявлений у психології. Фундаментальними основами діялісного підходу стали дослідження С. Рубінштейна (стверджувався принцип єдності свідомості і діяльності) і О. Леонтьєва (стверджувався принцип єдності внутрішньої і зовнішньої діяльності). На цих засадах розроблялися педагогічні теорії і методики навчання. У педагогіці важливого значення надається внутрішньому аспекту діяльності: конкретним мотивам, потребам, цілям, ціннісному ставленню особистості до діяльності. Усвідомлення діяльності суб'єктом її здійснення дозволяє вирішувати операційно-технічні завдання: визначати зміст діяльності, планувати, обирати шляхи реалізації, оцінювати зроблене. Залученість в діяльність розвиває позитивні особистісні якості: активність, ініціативність, діловитість, підприємливість, самостійність, цілеспрямованість, зібраність, відповідальність.

Педагогу, плануючи діяльність учня, слід враховувати його вікові особливості стосовно провідного виду діяльності. Так, працюючи з дошкільниками, у фортепіанному навчанні слід наголошувати ігрову діяльність. Конкретні ігрові фортепіанні методики пропонують А. Артоболевська, Л. Баренбойм, В. Макаров, Т. Юдовіна-Гальперіна. Виконавська діяльність малюка має носити музично-практичний характер і стимулювати педагогічно цінні аспекти діяльності (мотиви, інтереси, потреби тощо). Організувати виконавську діяльність в ігровій формі допомагає різноманітний дидактичний матеріал (музичні іграшки, лото, розвивальні картинки, загадки тощо).

Від молодшого шкільного віку провідним видом діяльності стає навчання. Це не означає викорінення ігрових методів, однак педагогу слід більше уваги приділяти осмисленню і усвідомленню навчального матеріалу учнем. Заняття виконавською діяльністю школяра все більше підлягає критеріям якості. Так, у чинних навчальних програмах з фортепіано

рекомендовано від третього року навчання переходити від вербальних оцінок до бальних. При цьому сам учень має усвідомлювати, за що він отримує ту чи іншу оцінку, над чим треба працювати. Діяльність учня поступово стає самостійнішою, емоції керуються інтелектом. Педагогічно ефективними є методи перенесення отриманих учнем знань, умінь і навичок в нові умови як такі, що дозволяють діяльності ставати більш стабільною і самостійною. Саме у шкільному віці закріплюється ставлення до занять музикою, зацікавленість у конкретних видах музичної діяльності, що дозволяє казати про формування основних компетентностей, зокрема виконавської.

У процесі діяльності формуються не лише внутрішні особистісні якості, але і якості соціальні. Музична виконавська діяльність мотивує до взаємодії з іншими людьми, виховує відчуття поваги до музики і вчителя, взаємопідтримку, співчуття, відповідальність за спільну справу (наприклад, концерт класу), активізує зв'язки поколінь (концерт для батьків, шефський концерт учнів школи для вихованців дитячого садка тощо).

Використання діяльнісного підходу дало усвідомлення компетентності як динамічного утворення, здатного до розвитку, переконало у необхідності активізації і урізноманітнення практичних форм виконавства у музичній школі, сприяло розробці завдань для учнів з урахуванням провідного для них виду діяльності, підборі спеціальних виконавських вправ.

Системний підхід викладено в працях В. Безпалька, І. Блауберга, Е. Юдіна та ін. Цей підхід розглядає явище як систему і забезпечує системність як послідовність певних дій у формуальному процесі. Для нашого дослідження значущим є розуміння педагогічних впливів як системи, що складає методика (методичну систему). Щодо формування виконавської компетентності системний підхід налаштовує на планомірне зростання майстерності музиканта, його свідомого ставлення до виконуваних творів.

Не менш важливим у системному підході є визнання взаємодії компонентів системи і систем між собою. Це дозволяє активізувати у процесі навчання міждисциплінарні зв'язки. Системний підхід бачить у явищі

цілісність в її розвитку. У формуванні виконавської компетентності учнів музичних шкіл системний підхід спонукає до встановлення взаємодії навчальних цілей з виконавством як художньою системою. У практичному аспекті це потребує включення учня-піаніста в середовище виконавства світового масштабу за допомогою таких видів роботи, як відвідування філармонічних концертів, перегляд виступів видатних музикантів, прослуховування конкурсних виступів, творчі зустрічі з музикантами міста, навчально-творчий проєкт з вивчення діяльності видатного піаніста тощо.

Особливо значущим системний підхід є при вивченні музичних творів складних форм (циклічні і великі форми). Його застосування передбачає проведення цілісного аналізу на рівні потреб і можливостей учнів певного класу музичної школи.

Використання системного підходу у кваліфікаційній роботі зміцнило уявлення про компетентність як систему знань, умінь, навичок і ціннісного ставлення, спрямувало аналітичну роботу над музичними творами, спонукало до інкультурації учнів до сфери фортепіанного виконавства.

Аксіологічний підхід, або ціннісний, представлений науковими поглядами М. Лосського, М. Кагана, Л. Столовича та ін. Первинно виник у філософії, згодом через культурологію проявився в педагогіці. Аксіологічний підхід відповідає тенденціям гуманізації освіти. Він спрямований на встановлення зв'язків між духовними цінностями, виробленими культурою, і особистістю, яка є суб'єктом педагогічної діяльності. Стверджується взаємодія у світі, пізнання якого надає людині як особистості цілісності. Цінності аксіологічного підходу акцентують в освітньому процесі завдання виховання. Головним стає не засвоєння знань і вироблення певних вмінь і навичок, а ціннісне ставлення людини до того, що вивчається, включення в духовний контекст. Аксіологічний підхід налаштовує на формування цілісної моральної особистості, «людини культури» як такої.

Вагоме місце в аксіологічному підході належить категорії краси, що дозволяє широко запроваджувати його позиції в мистецькій освіті. Згідно

аксіологічного підходу людина має формувати свою життєдіяльність за законами краси. Краса розуміється досить широко, співвідносячись з поняттями добра, духовності, гармонії.

Аксіологічний підхід до мистецтва наголошує його розуміння як носія вищих духовних цінностей людства. Впроваджуючи аксіологічний підхід у навчання учня в музичній школі, педагог має насамперед продумувати, які духовні смисли буде наголошено у виконуваній музиці, як це впливатиме на моральне становлення вихованця. Таким чином, аксіологічний підхід протистоїть інструктивно-технологічному підходу музичного навчання, коли на перший план висуваються вузько спеціальні виконавські цілі. Аксіологічний підхід бачить у музиці джерело високої ідейності, тому головним завданням педагога є навчити учня розуміти і відчувати музику, бути завдяки спілкуванню з мистецтвом людянішим і безкорисливішим.

Аксіологічний підхід до музичного мистецтва було запроваджено Б. Асаф'євим, В. Медушевським, Ю. Холоповим, В. Холоповою та ін. Для нашого кваліфікаційного дослідження найбільш значущими є позиції ціннісного аналізу, запропоновані Ю. Холоповим. Науковець вважав, що ціннісний аналіз зосереджується на красі музики, що звучить, і сприяє вивченню її естетичного змісту [95, с. 89].

Аксіологічний підхід дозволяє поєднати педагогіку з музикознавством. Це пояснюється необхідністю аналізувати загальні закономірності розвитку музичного мистецтва, його цінностей, які виступають провідними в конкретну епоху, а також ціннісні орієнтири учнівської молоді як споживача музики. Для подальшої роботи над темою кваліфікаційного дослідження ми врахували, що аксіологічний підхід передбачає подвійність впровадження: суб'єкт-об'єктне (учень і музика) і міжсуб'єктне (учень – вчитель – інші учні).

У сфері виконавства ціннісні характеристики пов'язуються зі змістом музики. Високий художній рівень творів, обраних до виконання, їх смислова наповненість скеровують роботу педагога-піаніста так, щоб змістовність мистецтва відображалася в доцільності педагогічних форм і методів. З цього

приводу пригадаємо слова видатного піаніста М. Рубінштейна: «Справжнє обличчя виконавця розкривається у складній системі його духовних орієнтирів і цінностей» [5, с. 232].

Застосування аксіологічного підходу переконало у необхідності прищеплення учням інтересу і поваги до класичної музичної спадщини, її змістової глибини, дозволило урізноманітнювати репертуар, зокрема за рахунок сучасної академічної і естрадно-джазової музики, залучати учнів до ціннісного аналізу виконуваних творів.

Музикоцентричний підхід має філософські підґрунтя від античності (теорія Піфагора) через «панмузичність» романтиків до концепцій ХХ ст. (М. Гартман, О. Лосєв, М. Хайдеггер, А. Шопенгауер). Стверджуючи потужність впливу мистецтва на духовне становлення особистості, серед різних його видів виділяє музику. Оскільки музика – найбільш часовий вид мистецтва, вона може трактуватися як подія, що відкриває істину. Перебуваючи в цій події, людина охоплюється часовим потоком і знаходить повноту свого буття.

Особливого значення музикоцентричний підхід набуває у Новітній час, пов'язуючись з відходом від традиційних цінностей, зокрема «літературоцентризму» Нового часу. Як зазначає І. Власенко, музикоцентризм тісно пов'язаний з тенденціями інтеграції [20]. Емоційність музики здатна протистояти штампам раціонального мислення, даючи вихід новим духовним практикам. Музика відображає сенси, недоступні вербальному вираженню, тому опора на музику веде до вивільнення людини, відкриттю її творчого начала, розширює свідомість.

Музикоцентричний підхід у фортепіанній складався емпіричним шляхом, проте його прояви містяться в поглядах видатних майстрів від ХІХ ст. М. Рубінштейн вважав, що «музика, якщо наділений вмінням слухати її заготстреним слухом і занурюватися в її світ, сама по собі формує особистість – впливає на емоційну і інтелектуальну сфери, позначається на пам'яті і увазі, а своїм ритмом «знищує невпорядкованість» [5, с. 222].

Щодо педагогіки мистецтва музикоцентричний підхід акцентує сферу моральних відносин, тому добре поєднується з аксіологічним. Музика вчить відчувати і співчувати, емоційно відгукуватися на втілене у звуках. Музикоцентричний підхід зумовлює ставлення до виконавця як своєрідного слухача, робота якого полягає в осмисленому «слуханні» створеного композитором і майбутній ретрансляції. Отже, музикоцентричний підхід підносить роль виконавства у творенні мистецтва.

На нашу думку, музикоцентризм має стати провідною установкою для педагога-піаніста: він має навчити учня любити музику, розуміти її природу, емоційно і осмислено сприймати, підходити до виконання з піднесеною повагою. Лише за такого впливу можна сформувати виконавську компетентність. Музика повинна бути головною темою для спілкування учителя з учнями, рефлексії з приводу прослуханого і виконаного.

Використання музикоцентричного підходу в нашій роботі дозволило скерувати зміст бесід про музику в бік морально-естетичного виховання, формувати уявлення учнів про виконавство як творчість, рівнозначущу композиторській, спонукати до рефлексивного осмислення учнем результатів його виконавської роботи.

Окрім зазначених методологічних підходів у кваліфікаційному дослідженні ми спиралися на провідні *принципи фортепіанної педагогіки*. На основі аналізу спеціальної літератури (О. Алексєєв [1], Л. Баренбойм [4], О. Віцинський [19], Г. Коган [42, 43], Г. Нейгауз [59], Г. Прокоф'єв [69], С. Савшинський [79], Г. Ципін [99, 100], О. Шультяков [102], О. Шапов [103]) до таких принципів було віднесено:

- пріоритетність змістового начала у виконавському мистецтві (означає спрямованість на досягнення здобувачами освіти інтелектуального і емоційного змісту музики, що виконується);
- всебічний естетичний розвиток учня (означає необхідність залучення до всіх видів мистецтва, віднаходження прекрасного в природі, побуті, діяльності тощо);

- інтелектуалізація процесу навчання (означає спрямованість на інтелектуальне осягнення твору, використання аналітичних методів пізнання музики);
- активізація пізнавальної діяльності здобувача освіти (означає спонукання до самостійного прийняття рішень, розширення музичного кругозору і виконавського досвіду);
- виявлення індивідуальності здобувача освіти (означає необхідність диференціації навчання, урахування особливостей кожного учня);
- морально-етична спрямованість процесу навчання гри на фортепіано (означає перевагу виховних цілей, а не вузько профільних).

Виокремлені принципи вважаємо методологічно необхідними щодо формування виконавської компетентності учнів-піаністів музичних шкіл.

Отже, методологічним підґрунтям нашого дослідження формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл стали наукові підходи: компетентнісний, діяльнісний, системний, особистісно-орієнтований, індивідуальний, аксіологічний, музикоцентричний. Серед провідних принципів фортепіанної педагогіки найбільш значущими щодо формування виконавської компетентності учнів було виділено: пріоритетність змістового начала у виконавському мистецтві; всебічний естетичний розвиток учня; інтелектуалізацію процесу навчання; активізацію пізнавальної діяльності здобувача освіти; виявлення індивідуальності здобувача освіти; морально-естетичну спрямованість процесу навчання гри на фортепіано.

1.3. Специфіка та структура виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано

Як було встановлено, компетентність являє собою систему, функціонування якої має забезпечувати успішність діяльності. Оскільки будь-яка система складається з компонентів, вчених хвилюють проблеми структурування компетентності як феномену.

Тому наступним етапом дослідження стало визначення *структури* виконавської компетентності. Ми виявили, що про структуру компетентності як такої розмірковують чимало науковців [7, 24, 31, 47]. Так, І. Зимня, А. Хуторської вважають, що структура будь-якої компетентності включає когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову складові. М. Головань зосереджується на таких складових: наявності необхідних знань, умінь і навичок; ефективності їх застосування у діяльності [24]. Згідно Г. Беленької, структурними компонентами професійної компетентності виступають мотиви діяльності, системні знання, фахові уміння та професійно-значущі якості особистості [10, с. 68]. Дослідниця О. Гулай продовжує лінію Г. Беленької і називає показниками сформованості професійної компетентності: систему знань, навичок і вмінь; професійну позицію фахівця; індивідуально-психічні особливості; акмеологічні інваріанти фахівця [30].

Стосовно структури компетентності музикантів і музично-педагогічних кадрів виділяємо праці М. Михаськової, Л. Піджоян, І. Полубояриної. І. Полубоярина виокремлює три компоненти професійної компетентності майбутніх учителів музики: 1) особистісний, 2) комунікативний, 3) діяльнісний [68]. Л. Піджоян виділяє наступні компоненти професійної компетентності педагога-музиканта: 1) професійно-змістовий, 2) професійно-діяльнісний, 3) професійно-особистісний [66]. М. Михаськова структурує професійну компетентність за: 1) когнітивним, 2) практично-творчим, 3) ціннісно-орієнтаційним компонентами [56]. Порівняння зазначених моделей структур компетентності дозволяє помітити їх близькість.

Виконавська компетентність є самостійним різновидом компетентності, тому вирішення її структури потребує спеціального вивчення. У кваліфікаційній роботі ми звернулися до аналізу праць В. Бурназової, О. Горбенко, М. Лашкул, М. Пшеничних.

В. Бурназова досліджує компетентність музиканта-інструменталіста і виділяє компоненти: 1) музично-теоретичні знання, 2) музично-виконавські

уміння та здібності, 3) значущі особистісні якості, 4) музично-виконавський досвід [18]. Предметом уваги О. Горбенко стає музично-виконавська компетентність, яка, на думку дослідниці, складається з компонентів: 1) ціннісно-мотиваційного, 2) когнітивно-знаннєвого, 3) емоційно-почуттєвого, 4) художньо-технічного, 5) сценічно-вольового, 6) творчодіяльнісного, 7) рефлексивно-оцінювального [26]. М. Лашкул виділяє чотири компоненти виконавської компетентності: 1) психологічну готовність, 2) теоретичну готовність, 3) практичну готовність, 4) досвід успішної виконавської діяльності [49].

Найбільш струнку систему компонентної структури виконавської компетентності, на нашу думку, подає М. Пшеничних. Виділено компоненти: 1) когнітивний (включає педагогічні, культурологічні, музично-теоретичні, спеціальні знання), 2) діяльнісний (об'єднує знання з відповідними виконавськими вміннями), 3) особистісний (включає музичні здібності, емоційно-вольові якості особистості), 4) рефлексивний (включає самооцінку власної діяльності) [72].

Зазначимо, що переважна більшість праць розглядає виконавську компетентність в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва або музикантів-виконавців. Спеціальних досліджень виконавської компетентності учнів обмаль. Причому й ті нечисленні роботи, як правило, стосуються учнів загальноосвітньої школи (С. Ковальова [41]).

Специфіка виконавської компетентності учнів музичних шкіл, насамперед, визначається статусом здобувачів освіти. Учні музичних шкіл – це переважно діти шкільного віку, які на добровільних засадах отримують початкові музичні знання, вміння і навички (музичні компетентності) у спеціалізованому навчальному закладі у вільний від уроків загальноосвітньої школи (гімназії, ліцею) час. У деяких випадках учнями музичної школи можуть бути молоді люди, які закінчили загальноосвітній навчальний заклад і продовжили навчання в технікумах, коледжах тощо. Музична школа є позашкільним мистецьким закладом додаткової освіти на відміну від

загальноосвітньої школи, освіта в якій є основною. Навчання в музичній школі за тривалістю відрізняється від навчання у загальноосвітній школі. Зазвичай воно розраховано на 8 років (4 роки – елементарний підрівень, 4 роки – основний підрівень). Учень музичної школи отримує спеціалізовану освіту за обраним фахом, зокрема – фортепіано.

Фортепіанне навчання володіє потужним виховним потенціалом, сприяючи розвитку соціалізації, художньої свідомості, творчих здібностей, збагаченню кругозора учня. Г. Нейгауз називав фортепіано «найбільш інтелектуальним із усіх інструментів» [59].

Навчання у фортепіанному класі надає можливості виконувати найрізноманітніший музичний матеріал – як власне фортепіанний, так і перекладення творів, первинно розрахованих на будь-який виконавський склад (включаючи оперу і симфонію). Пріоритетність фортепіанного навчання відобразилася у кількості і різноманітності наукових і науково-методичних праць, присвячених проблемам фортепіанної творчості, виконавства і педагогіки.

Заняття з фортепіано, як правило, проводяться в індивідуальній формі (меншою мірою – у малих групах, наприклад, під час ансамблевої гри), що дозволяє педагогу враховувати індивідуальні особливості дитини і включати різні компоненти виконавської діяльності. Враховуючи специфіку підготовки учня як аматора, що любить музику, процес навчання в музичній школі ґрунтується на принципах дитиноцентризму, індивідуального підходу, активної практично-виконавської діяльності, залучення до творчості.

Заняття з фортепіано будуються з урахуванням міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін, які опановує учень (сольфеджіо, музична література, хоровий клас, ансамбль, читання з аркуша).

Формування компетентності учня музичної школи відбувається не лише в закладі освіти, а й під впливом родини, друзів, подій культури та ін. Отже, для ефективного формування компетентності необхідно враховувати сукупність чинників впливу на особистість учня.

Виконавську компетентність учня музичної школи характеризує якість оволодіння навичками виконавської діяльності. Успішність заняття виконавством неможлива без позитивного ставлення до цього виду діяльності. Тобто компетентність обов'язково включає емоційне переживання процесу виконання. Також для формування виконавської компетентності важливою є наявність в учня потреби самовдосконалення (не тільки чекати зауважень педагога, а самому прагнути знань, застосовувати їх у змінених ситуаціях, давати оцінку власній виконавській роботі).

Виконавську компетентність учня музичної школи не слід зводити до технічної роботи за інструментом. Як наголошували видатні педагоги-піаністи (О. Алексєєв, Г. Нейгауз, С. Фейнберг та ін.), виконавський розвиток неможливий без загальномузичного. Формування виконавської компетентності невіддільне від виховання особистісних якостей (моральних, вольових), художнього смаку і потреб, пізнавальних інтересів, любові до музики взагалі і фортепіано зокрема. Виконавська компетентність включає гігієну праці (турботу про збереження здоров'я піаністичного апарату, правильність побудови домашньої роботи, постановочну-рухову роботу, профілактику порушень осанки тощо). Діяльнісний аспект виконавської компетентності передбачає включеність гри музичних творів у заходи просвітницької спрямованості (концерти, шефсько-лекційні заходи, проведення свят, тематичних вечорів тощо), підвищення рівня слухацької і загальномузичної культури учня-виконавця (відвідування концертів фортепіанної музики, музеїв, галерей тощо).

Спеціальні праці з питань виконавського розвитку учнів музичних шкіл [51, 84] свідчать про наявність трьох взаємозалежних підходів, сукупна дія яких здатна забезпечити якість підготовки учня-виконавця:

- когнітивний підхід. Полягає в наголошенні думки про необхідність набуття учнями спеціальних знань (музично-історичних, музично-теоретичних, культурологічних, інструментознавчих тощо);

- інструктивний підхід. Наголошує необхідність ретельної роботи над технічними аспектами фортепіанної гри, збільшення практик виконавської діяльності учня;
- творчо-діяльнісний підхід. Полягає в розвитку творчих здібностей учня, здатності до виявлення власної ініціативи у фортепіанному музикуванні, залученості до створення і достворення музики.

Значущим для розуміння сутності формування виконавської компетентності є поняття «готовності». Це не тотожні, а пов'язані поняття. Готовність є результатом сформованості компетентності. Компетентність вказує на потенціал людини стосовно виконання певної діяльності, а готовність позначає його реалізацію. У кваліфікаційній роботі ми дотримуємося думки К. Дурай-Новакової і розуміємо готовність як складне особистісне утворення, багатопланову і багаторівневу структуру якостей, властивостей і станів, які у сукупності дозволяють суб'єкту успішно здійснювати діяльність [32, с. 8]. Суміщення понять «компетентності» і «готовності» дозволило нам адаптувати структурні моделі виконавської компетентності М. Лашкул і М. Пшеничних до специфіки виконавської компетентності учнів музичних шкіл. На цій основі ми вивели наступну структуру виконавської компетентності учнів музичних шкіл:

- емоційно-вольовий компонент (психологічна готовність);
- когнітивно-мисленнєвий компонент (теоретична готовність);
- операційно-технічний компонент (практична готовність);
- творчо-діяльнісний компонент (досвід виконавської діяльності).

Змістові характеристики компонентів подано в таблиці А.1.

На основі виокремлених компонентів було визначено критерії та показники виконавської компетентності учнів музичних шкіл і показано в таблиці А.2.

Емоційно-вольовий компонент передбачає наявність позитивного ставлення до виконавської діяльності, емоційного відгуку на твори, що виконуються, відсутність деструктивного емоційного напруження (емоційну

стабільність), здатність до саморегуляції психічних станів, особистісні якості, пов'язані з розвитком волювої (відповідальність, цілеспрямованість, працездатність) і соціально-комунікативної (повага, здатність до співпраці) сфер. Емоційно-вольовий компонент включає уміння розкрити художній образ фортепіанного твору, передати його емоційне забарвлення; уміння самоорганізації виконавської роботи (розподіл часу, систематичність занять); уміння долати труднощі. Критерієм емоційно-вольового компоненту виконавської компетентності учнів нами визначено **ступінь психологічної готовності до виконавської діяльності**. Його показники: 1) наявність правильного емоційного сприйняття образності музичних творів та здатність втілення художнього образу твору у виконанні; 2) здатність керувати власним психологічним станом у процесі роботи та під час виконання.

Когнітивно-мисленнєвий компонент передбачає розвиток пізнавальної сфери, наявність комплексу знань у сфері фортепіанного виконавства, а також оволодіння учнем специфічними механізмами музичного мислення. Когнітивно-мисленнєвий компонент включає уміння розібрати фортепіанний твір по нотах, зробити його елементарний аналіз; вивчити твір напам'ять; співвіднести виконання з теоретичними відомостями про автора, жанр, стиль епохи; аргументувати власні умовиводи. Критерієм когнітивно-мисленнєвого компоненту визначено **ступінь теоретичної готовності до виконавської діяльності**. Критерій характеризується показниками: 1) наявність музично-теоретичних та музично-історичних знань, необхідних для фортепіанного виконавства; 2) здатність до здійснення музично-мисленнєвих операцій.

Операційно-технічний компонент передбачає наявність комплексу піаністичних вмінь і навичок, слухо-моторних реакцій. Операційно-технічний компонент включає уміння швидкої і силової гри (залежно від класу навчання); задіяння різних ланок руки (пальці, кисть, лікоть, плече); ручного дихання; якісного виконання інструктивного матеріалу (вправ, гам, етюдів); доцільного співвідношення рухових дій із музичними завданнями; самостійної технічної роботи та виправлення помилок. Критерієм операційно-технічного

компоненту вважаємо *ступінь практичної готовності учня до виконавської діяльності*. Показниками цього критерію є: 1) наявність комплексу виконавських слухо-рухових умінь і навичок; 2) здатність до самостійної роботи над піанізмом.

Творчо-діяльнісний компонент передбачає наявність практичного досвіду у виконавській діяльності, виконавської ініціативи, артистичних якостей, вмінь розв'язання завдань творчого характеру, завдань на інтерпретацію музичного твору, прагнення до самореалізації у виконавстві, презентації своїх досягнень публіці, що відображається у внутрішній налаштованості на успіх. Творчо-діяльнісний компонент включає уміння виконувати фортепіанні твори різних жанрів, стилів і форм (відповідно класу та індивідуальним можливостям учня); презентувати фортепіанний твір перед слухацькою аудиторією; дотримуватися культури сценічного виступу; виявляти власне бачення виконуваного твору. Критерієм творчо-діялісного компоненту є *ступінь досвідченості учня у виконавській діяльності*. Показниками даного критерію є: 1) наявність якісних публічних виступів, інтересу і бажання виступати; 2) здатність до художньої інтерпретації музичних творів.

Таким чином, специфіка виконавської компетентності учнів музичних шкіл визначається статусом здобувачів освіти, цілями і профілем навчання в мистецькому позашкільному закладі. Розроблена система компонентів, критеріїв та їх показників дозволяє діагностувати стан виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано та визначити рівні сформованості означеного явища в процесі дослідної роботи.

1.4. Педагогічні умови формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано

Придатність компетентності комплексність потребує різноманітності навчальних і виховних впливів. Для ефективності формування виконавської

компетентності учнів музичних шкіл необхідно визначення, створення та дотримання певних педагогічних умов.

Перед обґрунтуванням педагогічних умов формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл ми уточнили зміст понять «формування», «розвиток», «умова», «педагогічна умова».

Згідно словникової літератури, *формування* – це процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без винятку факторів (психологічних, соціальних, економічних, екологічних, національних, релігійних, культурних тощо). У педагогіці під формуванням розуміють спеціальний вплив на особистість учня з боку вчителя, який має на меті засвоєння молодшим поколінням досвіду старшого через відтворення певних способів діяльності, ціннісних орієнтацій тощо [25].

Розвиток, за словами психолога Г. Костюка, це «безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає «перерви безперервності», тобто якісні зміни» [45, с. 61]. Розвиток класифікується за типами і буває фізичним, психічним і соціальним.

Можна помітити, що процеси формування і розвитку споріднені. Вони потребують зовнішніх впливів. Суттєві відмінності між формуванням і розвитком стосуються активності об'єкта зовнішнього впливу. При формуванні активність об'єкта може бути мінімальною, відповідальність покладається на суб'єкта впливу (у нашому випадку – на педагога). Формують, як правило, ті якості і утворення, які первинно об'єкту впливу не притаманні. Так, учні приходять до музичної школи не володіючи жодними виконавськими знаннями, вміннями, навичками, тому виконавська компетентність саме формується. В подальшому можливий розвиток вже сформованої виконавської компетентності.

Педагогічна умова – сукупність мір, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності. За визначенням Н. Барсукової,

педагогічна умова – система педагогічного впливу, представлена «сукупністю психологічних та педагогічних факторів (прийомів, форм, методів)», які забезпечують ефективність формувальних процесів [6, с. 4].

Аналізуючи спеціальну літературу з проблеми дослідження, ми спробували виокремити найбільш значущі та ефективні, на наш погляд, педагогічні умови формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано: 1) *стимулювання позитивної мотивації учнів-піаністів до виконавської діяльності*; 2) *активізація і урізноманітнення форм виконавських практик учнів*; 3) *забезпечення усвідомлення учнями художньо-образних характеристик музичних творів*; 4) *спонукання до асоціації музичних вражень як основи вибудування інтерпретації твору*.

Наголосимо, що педагогічні умови створюються викладачем класу фортепіано музичної школи навмисно. Їх дотримання має на меті ефективно формувати виконавську компетентність учнів незалежно від класу і рівня інструментальної підготовки. Вищезазначені педагогічні умови потребують сукупного впровадження, вони є взаємопов'язаними.

Перша педагогічна умова *стимулювання позитивної мотивації учнів-піаністів до виконавської діяльності* ґрунтується на методологічних положеннях особистісно-орієнтованого підходу і передбачає заохочення дітей до процесу гри. Дана педагогічна умова відповідає емоційно-вольовому компоненту виконавської компетентності. Як відомо, гра на музичному інструменті, особливо перед публікою, потребує значних зусиль: як інтелектуальних, так і емоційних. Далеко не всі навіть досвідчені піаністи прихильно ставляться до концертування як безпосередньо виконавства. Відомий факт, що у 30-річному віці Г. Гульд повністю відмовився від публічних виступів і лише записувався у студії. Подібні випадки не поодинокі. Тим більше острахів і негативу несе виконавська діяльність для осіб, що навчаються. Завдання педагога з класу фортепіано – сформувати і закріпити у свідомості учня радісні емоції, пов'язані з виконавством, та думки про виконавство як захоплююче заняття.

Для кращого пояснення цієї умови уточнимо терміни «мотивація» і «стимулювання». Мотивація – явище психологічного порядку. Мотивація – це спонукання до дії, що задає направленість поведінці людини. Мотиви, які спонукають до дії, бувають зовнішніми і внутрішніми, дійсними і потенційними, усвідомленими і неусвідомленими. Педагогічно цінними можуть бути всі зазначені групи мотивів. Зовнішні мотиви виконавської діяльності важливо підтримувати в молодших класах музичної школи: здобути схвалення батьків і вчителів, отримати високу оцінку, отримати певну матеріальну відзнаку (наліпку, іграшку тощо). Від середніх класів зовнішні мотиви слід скеровувати в бік соціальних стосунків: не підводити вчителя і товаришів, відповідати за свої вчинки, доводити розпочате до кінця. Аналогічні зовнішні мотиви мають діяти і для учнів старших класів [71].

Внутрішні мотиви пов'язані з самим процесом виконавської діяльності. Їх перші прояви можливі в молодших класах (наприклад, дитині подобається займатися), але провідними стають в середніх і особливо старших (бажання бути обраним в концерт або конкурс, самовиразитися в музиці, отримати в репертуар більш гарні і складні твори).

Дійсні мотиви визначають поведінку людини в конкретний момент (так, схвалення педагога на уроці викликає бажання відразу позайматися вдома). Потенційні мотиви можуть стати дійсними під впливом обставин (наприклад, учень уявив себе знаним виконавцем, що спонукало його до кращої роботи).

Що стосується усвідомлених і неусвідомлених мотивів зазначимо, що педагогу не слід добиватися максимальної усвідомленості. Навіювання, ненав'язливе пропагування способу діяльності виконавця можуть навіть посилити мотивацію учня до навчання.

Недоречно наголошувати негативні мотиви («якщо не виконаєш, то не отримаєш, будеш покараний тощо»). Краще перевести подібну ситуацію в позитивний мотив («вірю, що ти обов'язково впораєшся», «друзі чекають на твій виступ»).

Позитивна мотивація має створюватися на кожному занятті. Якщо навчальний процес буде протікати у доброзичливій, емоційно піднесеній атмосфері, це сприятиме бажанню учня займатися виконавською діяльністю. Водночас наявність позитивної мотивації не відмінює емоційно-вольових зусиль учнів, вона, скоріше, підтримує їх результативність.

Стимулювання – це педагогічне керівництво мотивацією за допомогою використання стимулів – внутрішніх і зовнішніх факторів, що викликають дію. На відміну від мотивації, яка передбачає глибоке проникнення у внутрішній світ учня і на його основі зацікавлення діяльністю, стимулювання є придатним практично для кожного. Стимулювання – це процес зовнішнього педагогічного впливу на учня для отримання більш ефективної роботи. Виражається стимулювання у педагогічній підтримці, схваленні, заохоченні, створенні ситуацій успіху, ситуацій змагальності.

Для посилення мотивації занять виконавством педагог музичної школи має допомогти учню подолати невпевненість і страх перед публічним виступом. З цією метою доцільним є використання методів психолого-виконавського тренінгу. Як правило, до тренінгу слід звертатися у старших класах школи, молодші школярі більш впевнені в своїй грі, їм може вистачати простого налаштування на успіх [98].

Нерідкісні випадки, коли і сумлінні учні на сцені настільки розгублюються, що втрачають слуховий контроль і здатність до корекції виконавського процесу. У такому випадку психолого-виконавський тренінг є необхідним. Тренінг може проводитися як педагогом, так і самим учнем (аутотренінг). Психолого-виконавський тренінг покликаний прибрати заважаючі емоції, не пов'язані з образністю музичного твору, і дозволити зосередитися на відтворенні звукового матеріалу. Мета тренінгу – уведення виконавця в зону психологічного комфорту. Якщо психологічний комфорт досягнуто, виконавець дещо відсторонюється від емоційного переживання процесу і відчуває себе ніби «спостерігачем» за звучачою музикою.

Аутотренінг спрямовується на виховання вольової стійкості до негативних сторін виконавства. Полягає у переконанні себе в наявності бажаних виконавських якостей і станів («Я впевнений», «Я налаштований на виступ» та ін.). Первинно навчає аутотренінгу педагог, ним можна займатися на заняттях, які передують виступу. Згодом аутотренінг учень може виконувати самостійно.

Наголосимо, що для ефективної реалізації педагогічної умови стимулювання позитивної мотивації учнів-піаністів до виконавської діяльності викладач фортепіано повинен добре вивчити кожного учня свого класу як особистість (тип нервової системи, провідні інтереси і мотиви, загальні і музичні здібності, інтелектуальний розвиток, умови життя).

Ми цілком підтримуємо точку зору музиканта-психолога Л. Бочкарьова, що виконавська діяльність неможлива без «виховання емоційно-регулятивних здатностей володіти собою в момент виступу і «перемагати» естрадне хвилювання» [17, с. 267]. Серед основних позитивних мотивів до виконавської діяльності вчений виділяє мотиви: 1) пов'язані зі ставленням музиканта до виконуваних творів; 2) пов'язані зі ставленням музиканта до публіки; 3) пов'язані зі ставленням до виконавської діяльності [17, с. 220], що має спрямовувати спеціальну увагу педагога з класу фортепіано.

Друга педагогічна умова **активізація і урізноманітнення форм виконавських практик учнів** базується на положеннях діяльнісного підходу. Ця умова відповідає переважно інструктивно-технологічному компоненту виконавської компетентності. Спрямована на виховання виконавської надійності, вдосконалення музично-технічних вмінь і навичок [105]. Для реалізації цієї умови педагог має методично забезпечити виконавську діяльність учнів свого класу. Активна виконавська практика передбачається державними стандартами, навчальними і робочими програмами з дисципліни. Згідно кожного року навчання прописуються обов'язкові виступи учня музичної школи: їх кількість, вимоги до програми, рекомендовані форми (заліки, екзамени, академічні концерти тощо), критерії і форми оцінювання

тощо [63]. Окрім цього проводяться поточні форми виконавської практики, які можуть носити нерегламентований характер. До них відносяться: прослуховування, обігрування, репетиції. Навіть сам процес навчання на уроці з моменту, коли твір розібрано і вивчено напам'ять, включає спеціальні виконавські практики: цілісну гру твору для педагога, здійснення аудіо- або відеозапису гри учня на певному етапі, гру в ансамблі з педагогом та ін. Однак, якщо йдеться про активізацію, тобто підсилення діяльності, приведення особистості учня в стан активності в навчанні, потребуються додаткові виконавські практики.

Для ефективного формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано потребується не тільки посилення як збільшення, але і урізноманітнення форм виконавських практик. Останні мають обиратися вчителем з урахуванням міри успішності навчання учня і його психологічних особливостей. Так, обдарованим учням рекомендовано брати участь у виконавських конкурсах, фестивалях, оглядах різного рівня, готувати сольні концерти або відділення. Учні, які виявляють добрі і посередні здібності щодо виконавства, залучаються до таких форм виконавських практик: концерт школи, концерт відділу, концерт для батьків, шефсько-лекційний концерт, тематичний концерт, виступ на заході у загальноосвітньому навчальному закладі, конкурс серед учнів класу, виступ у складі ансамблю. Учні, які слабо встигають, теж залучаються до виконавської практики, але слід обережно підходити до цільової слухацької аудиторії (це можуть бути педагоги музичної школи, батьки, учні фортепіанного класу) та форм виконавства (ансамблеве переважає над сольним). Звичайно, що учень з будь-якими здібностями до виконавської практики має винести добре вивчений і відчутий музичний твір. Особливу увагу слід приділити учням, які мають істотні психологічні проблеми, наприклад, сором'язливість, невпевненість або, навпаки, схильні до девіантної поведінки. У даному випадку питання вирішується суто індивідуально. У більшості випадків сором'язливих учнів можна підбадьорити, створити ситуацію успіху, надавши

для виконання легші твори, першою аудиторією для таких учнів можуть бути улюблені іграшки, яких озвучуватиме педагог. Оскільки причини девіації дитини найчастіше пов'язані з неналежними умовами життя, важливо захопити такого учня музикою в цілому, щоб він сприйняв музичну школу як сприятливіше середовище, ніж його повсякденний побут. Виконавство тут буде розвиватися уповільнено: через гру, ритмо-пластичні рухи, звукові імітації на інструменті, підбір і гру на слух. Замість батьків цільовою аудиторією слід обирати педагогів музичної школи, учнів фортепіанного класу. Як зазначають Л. Майковська і А. Жуйкова, у виконавській діяльності «виробляється працелюбство, посидючість, терплячість, цілеспрямованість, а якщо дитину вдасться захопити, то і моральне обличчя такого вихованця почне мінятися» [53, с. 340]. О. Ворожцова наголошує, що «задоволення, яке відчуває дитина, бачачи свої успіхи у засвоєнні і вдосконаленні техніки гри, компенсує напруження і страх, можливі при навчанні, що характерно для багатьох «проблемних» дітей» [21, с. 32].

Ефективними для формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл є практики, розроблені в ігровій формі. Вони знижують дискомфорт від очікування оцінки, острахи невдачі. Ігрові практики впроваджуються переважно поза вимогами навчальної програми в межах класу педагога (або кількох педагогів за домовленістю). Приводом для ігрових практик можуть бути батьківські збори, різноманітні свята, відзначення важливих музичних подій тощо. Доцільно влаштовувати командні змагання, підбираючи захоплюючі завдання відповідно віку учнів класу. У подібних заходах власне виконавські завдання, як правило, поєднуються з акторсько-театральними, що викликає значний інтерес учнів. Залежно від запланованих педагогом-піаністом завдань з формування виконавської компетентності можна присвятити захід конкретному жанру, стилю, композитору тощо.

У зв'язку із загальносоціальними проблемами, викликаними пандемією, організація виконавських практик учнів музичної школи значно ускладнилася. Перехід до дистанційних форм навчання не сприяє соціалізації учня,

втрачається низка комунікативних навичок, культури сценічного виступу, не кажучи вже про технологічні якості інструментального звучання. Втім, дистанційне навчання орієнтує на такі форми виконавських практик, які передбачають транслявання заздалегідь підготовленого запису. Оскільки це є на часі, перерахуємо деякі форми виконавських практик учнів-піаністів в умовах пандемії COVID-19: дистанційний конкурс (фестиваль, огляд), відеоконцерт, музичне привітання батьків, тематична мультимедійна презентація з музичними номерами, індивідуальна колекція виступів учня, синхронний запис гри учня на уроці, відеоконференція.

Третя педагогічна умова – *забезпечення усвідомлення учнями художньо-образних характеристик музичних творів* – відображає позиції музикоцентричного та індивідуального методологічних підходів. Співвідноситься з когнітивно-мисленнєвим компонентом виконавської компетентності. Стосовно принципів фортепіанної педагогіки відповідає пріоритетності змістового начала у виконавському мистецтві. Педагог повинен добитися, щоб учень усвідомлював музику не лише як красиве звучання, а звучання, що відтворює певні життєві образи [63]. На початковому етапі навчання важливо обирати репертуар, який володіє яскраво вираженою образністю, зрозумілою дитині (тварини, казкові персонажі, дитячі почуття, дії тощо). Відповідно, виконавське завдання співвідноситься з акторським: треба перетілитися в персонажа музики і показати його характер, зовнішність. При цьому хоча зорові уявлення є необхідними, слід більше прагнути музично виразити сутність («Їжачок» у Д. Кабалевського колючий, але добрий і врівноважений). Чим старшою стає дитина, тим більш узагальненою буде образність музичних творів. У непрограмних фортепіанних творах (етюдах, сонатах та ін.), виходячи із загального змісту музики, можливо вгадати програму разом із учнем, особливо це доцільно у молодших класах. Твори жанрово конкретизовані мають розкривати для учнів свою образність через жанр. Під час виконання учнем жанрово конкретизованого твору важливо співвідносити його бажане звучання з руховими діями учня

(приміром, виконання танцю потребує схожої пластики рук, конкретні рухи танців визначатимуть специфіку рухів за інструментом).

Навіть вправи слід виконувати не механічно, а створити певний нескладний образ [22, 58]. Думка про піпорядкованість виконавських рухів художньому образу і слуховим уявленням стала акцентуватися у фортепіанних методиках від початку ХХ ст. (Ф. Бузоні, Й. Гофман, К. Мартінсен та ін.), які отримали сукупну назву психотехнічних. Й. Гофман закликав виконавців: «Досягніть того, щоб уявна звукова картина стала чіткою, а пальці повинні та будуть їй підкорятися» [28, с. 58]. З метою осмисленості і образності виконання вправ нерідко застосовуються підтекстування, найбільш це поширено при роботі з учнями молодших класів (див. навчально-методичні посібники А. Артоболевської, Л. Баренбойма, О. Геталової, Б. Мілича тощо).

Для правильної виконавської передачі учнем художнього образу твору важливо проаналізувати використані композитором засоби виразності. З цього приводу С. Зирянова каже, що «розуміння художнього образу музичного твору неможливе без розуміння сукупності виражальних засобів. Виражальні засоби – це ті прийоми, якими користуються композитори при побудові смислових елементів твору і які сприяють створенню в нашій свідомості певних уявлень і асоціацій, поглиблюють розуміння суті твору і викликають особистісне ставлення до нього» [39, с. 16]. У музикознавстві головними засобами виразності називають ритм, мелодію і гармонію. До другорядних відносять темп, тембр, динаміку, артикуляцію. Проте з позицій виконавства саме робота над так званими другорядними засобами виразності дозволяє індивідуалізувати гру, надати їй додаткових відтінків (у композиторському творі виконавець не має права змінювати ритм, мелодію і гармонію, тоді як другорядні засоби виразності володіють «зонною» природою). Поєднання всіх засобів виразності в єдності виконання має створити в уяві слухача потрібний художній образ.

У процесі цілеспрямованої мисленнєвої роботи в учня має сформуватися думка про єдність змісту і форми в музичних творах, без якої художній образ

не складеться. Відповідно, чим більш музично освіченим і ерудованим буде учень, тим краще він осягатиме образність творів. Історія фортепіанного виконавства переконує, що видатні піаністи мали глибокі знання як з музики, так і з суміжних галузей.

Четверта педагогічна умова – *спонукання до асоціації музичних вражень як основи вибудування інтерпретації твору* – відповідає положенням системного підходу. Співвідноситься з творчо-діяльнісним компонентом виконавської компетентності. Зазначена умова орієнтує навчальний процес на розуміння учнем мистецтва і творчості як цілісності.

Асоціації – це закономірні зв'язки між окремими подіями, фактами, предметами або явищами, які відображаються у свідомості індивіда і закріплюються в його пам'яті [82]. Асоціативність – суттєва якість музичного мистецтва. Б. Теплов наголошував, що «слухові уявлення майже ніколи не бувають слуховими і повинні включати в себе зорові, рухові і якісь ще моменти» [86, с. 245]. Найчастіше музика асоціюється з літературою, живописом, хореографією, але потенційні асоціації невичерпні.

Асоціації стосовно музики можуть бути образно-змістовими, зоровими, кінетичними, слуховими. Найперше учень-піаніст знайомиться з образно-змістовими і кінетичними асоціаціями. Образно-змістові асоціації полягають у зв'язуванні в уяві музичних звуків з предметними образами (низький звук – велика грізна тварина, високий звук – пташка), кінетичні асоціації засновуються на особливому сприйнятті музичного руху (вгору, вниз, на місці, стрибками тощо). Чим більше учень оволодіває виконавськими знаннями, вміннями і навичками, тим складнішими стають асоціації. Звернення до асоціацій потребується завжди, незалежно від виконавського рівня учня. М. Фейгін слушно роз'яснював, що музикантам-початківцям асоціації вкрай необхідні, тому що допомагають розкрити складну для сприйняття учня музику. Якщо дитина намагається побудувати свій асоціативний ряд, навіть невдало, такі асоціації є дуже цінними. Педагог повинен непомітно

скорегувати образ, що виник в уяві учня, і спиратися на нього в подальшій виконавській роботі [91, с. 57].

Особливі асоціації виникають при співставленні звучання музики з нотним текстом. Вже у перші роки навчання в музичній школі важливо сформувати в учня асоціювання сприйнятого зором нотного тексту зі звучанням. Як наголошував Б. Теплов, якщо у виконавця добре розвинений внутрішній слух, зорово-слухові відчуття при ознайомленні з текстом виникають по суті одночасно [86]. Стосовно учнів музичної школи з достатніми і посередніми музичними здібностями звукові уявлення повинні з'являтися після зорового сприйняття (а не виконання цілісного тексту!). Для досягнення цієї виконавської задачі використовуються спеціальні прийоми роботи з нотним текстом: аналіз графічного зображення руху нотного тексту, ладо-тональне моделювання, слухо-зорове «схоплення» базових інтервалів (секунда, терція, кварта, квінта).

Систематичне асоціювання музичних уявлень формує внутрішній слух учня, без якого заняття виконавством малоефективні [52]. Для накопичення багажу асоціацій треба залучати дітей до світової скарбниці фортепіанного виконавства як слухових взірців, до яких треба рости.

У осіб з високорозвиненим асоціативним музичним сприйняттям можливе явище синестезії, коли подразнення одного органу чуття поряд зі специфічними для нього відчуттями викликає і відчуття, відповідні іншому органу чуття (кольоровий слух М. Римського-Корсакова, О. Скребіна, зорова музика В. Кандинського та ін.).

Ефективним прийомом спонування до асоціації музичних уявлень учнів є звернення до інших видів мистецтв. Чим більше людина занурена в світ мистецтва, тим тоншим стає її сприйняття, масштабнішим мислення, вона стає здатною до співтворчості. Присутність у виконавській інтерпретації асоціативного ряду завжди відчутна і сприяє глибшому вираженню змісту музики. Для того, щоб розвинути асоціації музичних уявлень в учнів музичної

школи доцільне використання методів ілюстрування, драматизації, творчих проєктів.

Отже, на нашу думку, створення та дотримання вищезазначених педагогічних умов буде сприяти ефективності формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано. Пропоновані педагогічні умови діють комплексно, забезпечуючи цілісність і системність формувальних впливів.

Висновки до розділу 1

У першому розділі кваліфікаційної роботи було висвітлено теоретико-методологічні основи формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано. Аналіз спеціальних досліджень показав, що феномен виконавської компетентності у сучасній науці здебільшого розробляється стосовно професійної музичної і педагогічної сфер, виконавська компетентність учнів музичних шкіл потребує посилення вивчення як осібного явища.

До ключових понять кваліфікаційного дослідження ми віднесли: «компетентність», «виконавство», «музичне виконавство», «виконавська компетентність», «виконавська компетентність учнів музичних шкіл».

У визначенні поняття «компетентність» ми послуговувалися точкою зору А. Тряпціної, яка розуміє компетентність як інтегральну якість особистості, що характеризує здатність вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, з використанням знань, учбового і життєвого досвіду, цінностей і нахилів [65]. Найсуттєвішими характеристиками компетентності є: невіддільність від діяльності, невіддільність від особистості, інтегративна природа, співвіднесеність з психологічним утворенням готовності.

Виконавська компетентність формується в процесі виконавської діяльності, або виконавства. Під виконавством розуміємо процес відтворення

тексту будь-якого художнього твору (музичного, літературного, драматично-театрального тощо), який може складати зміст діяльності фахівця. Відповідно, музичним виконавством є процес відтворення тексту музичного твору, який може складати зміст діяльності фахівця. Спираючись на визначення Т. Глушук, ми трактували музичне виконавство як цілісне утворення творчої духовної практики, що забезпечує звукообразну реалізацію музичного твору через музично-творчу діяльність виконавця [23].

Термін «виконавська компетентність» у сучасній науці найчастіше вживається стосовно музичної діяльності і може представлятися близькими термінологічними сполученнями: «музично-виконавська компетентність», «художньо-виконавська компетентність» тощо. Серед цих термінів найбільш універсальним вважаємо термін «виконавська компетентність», який може стосуватися будь-яких мистецтв.

У визначенні виконавської компетентності ми спиралися на думку Т. Багрій, згідно якої виконавська компетентність – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, якостей особистості, професійного досвіду, яка дає можливість здійснювати виконавську музичну діяльність [2].

Для науково обґрунтованого формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл необхідно враховувати актуальність різноманітних методологічних підходів. У кваліфікаційній роботі головними методологічними підходами ми визначили компетентнісний, діяльнісний, системний, особистісно-орієнтований, індивідуальний, аксіологічний, музикоцентричний. Кожен із вказаних підходів дав можливість вирішити конкретні завдання дослідження, а їх сукупне використання створило концептуальну методологічну базу роботи.

Також ми спиралися на провідні принципи фортепіанної педагогіки: пріоритетності змістового начала у виконавському мистецтві; всебічного естетичного розвитку учня; інтелектуалізації процесу навчання; активізації пізнавальної діяльності здобувача освіти; виявлення індивідуальності

здобувача освіти; морально-естетичної спрямованості процесу навчання гри на фортепіано.

Наступним етапом дослідження стало визначення структури виконавської компетентності. Ми звернулися до аналізу праць В. Бурназової, О. Горбенко, М. Лашкул, М. Пшеничних. Суміщення понять «компетентності» і «готовності» дозволило адаптувати структурні моделі виконавської компетентності М. Лашкул і М. Пшеничних до специфіки виконавської компетентності учнів музичних шкіл. На цій основі ми вивели структуру виконавської компетентності учнів музичних шкіл: 1) емоційно-вольовий компонент (психологічна готовність); 2) когнітивно-мисленнєвий компонент (теоретична готовність); 3) операційно-технічний компонент (практична готовність); творчо-діяльнісний компонент (досвід виконавської діяльності).

На основі виокремлених компонентів було визначено критерії та показники виконавської компетентності учнів музичних шкіл. Узагальнено, що специфіка виконавської компетентності учнів музичних шкіл визначається статусом здобувачів освіти, цілями і профілем навчання в мистецькому позашкільному закладі.

Для ефективного формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано необхідно створення спеціальних педагогічних умов. До таких ми віднесли: 1) стимулювання позитивної мотивації учнів-піаністів до виконавської діяльності; 2) активізація і урізноманітнення форм виконавських практик учнів; 3) забезпечення усвідомлення учнями художньо-образних характеристик музичних творів; 4) спонукання до асоціації музичних вражень як основи вибудування інтерпретації твору.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МУЗИЧНИХ ШКІЛ У КЛАСІ ФОРТЕПІАНО

2.1. Аналіз стану сформованості виконавської компетентності учнів-піаністів музичної школи

З метою вивчення стану проблеми формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано, перевірки ефективності розроблених нами педагогічних умов, було проведене практичне дослідження у Початковому спеціалізованому мистецькому навчальному закладі «Дитяча музична школа Червоногригорівської селищної ради» Нікопольського району Дніпропетровської області. Дослідження проводилося протягом 2020–2021 навчального року. У дослідженні були задіяні учні-піаністи, які займаються за основним освітнім підрівнем (5–8 класи). Для більшої вирівняності стосовно виконавських можливостей учні були об'єднані в дві групи. До першої групи увійшли учні 5 і 8 класів (усього 20 осіб), до другої групи – учнів 6 і 7 класів (усього 18 осіб). Перша група займалася за розробленою нами дослідницькою програмою, тоді як друга не відходила від вимог типової програми з класу фортепіано. Відповідно, для подальшого дослідження групи були позначені як досліджувана і контрольна.

Практичне дослідження складалося з трьох етапів:

Перший етап – констатувальний – діагностування вихідних рівнів виконавських компетентностей учнів-піаністів.

Другий етап – формувальний – впровадження у навчальний процес обґрунтованих у першому розділі педагогічних умов формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано у межах спеціально розробленої дослідницької програми.

Третій етап – контрольний – якісний і кількісний аналіз результатів впровадження педагогічних умов формування виконавської компетентності учнів у класі фортепіано.

Метою першого етапу практичного дослідження було з'ясування наявного стану виконавської компетентності учнів-піаністів ДМШ Червоногригорівської селищної ради на основі визначених компонентів, критеріїв та показників. Досягнення мети конкретизувалося в завданнях:

1) вивчити ставлення учнів музичної школи до виконавської діяльності як підґрунтя формування виконавської компетентності;

2) диференціювати рівні виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано та діагностувати їх у учнів вищезазначеного навчального закладу.

Для вирішення поставлених завдань ми використовували методи педагогічного дослідження: спостереження, бесіду, аналіз навчальної документації, аналіз творчих здобутків учнів, тестування, метод творчих завдань, ігровий метод, методи статистичної обробки даних.

Підсумкове вимірювання на констатувальному етапі відбувалось згідно до наступних діагностичних фаз: 1) підготовчої (збір і аналіз даних щодо ставлення учнів до виконавської діяльності); 2) базової (збір і аналіз даних стосовно виконавської компетентності учнів за окремими її компонентами); 3) підсумкової (результування рівнів виконавської компетентності учнів).

Для отримання даних щодо ставлення учнів-піаністів до виконавської діяльності як підґрунтя формування виконавської компетентності у ДМШ Червоногригорівської селищної ради було проведено діагностичне тестування обох груп учнів. За основу ми взяли тест В. Касимова і адаптували його до виконавських можливостей учнів (див. Додаток Б).

Тест мав на меті виявити ставлення учнів до виконавської діяльності в цілому (нагадаємо, що ставлення до діяльності є складовою компетентності). Твердження передбачали однозначне погодження або заперечення. Відповіді учнів були анонімними. Кожна відповідь оцінювалася в 1 бал за наявності

позитивного ставлення і в 0 балів за наявності негативного ставлення. Надамо ключ відповідей у 1 бал:

«Так» – №№ 4, 5, 7, 8, 10.

«Ні» – №№ 1, 2, 3, 6, 9.

Після проведення тестування ми проаналізували результати і представили оброблені дані в Додатку В.

Щодо першого твердження («Я надаю перевагу готовому трактуванню твору, що мені пропонує педагог, не прагнучи розширити свої уявлення і знання про твір») у досліджуваній групі було 8 погоджень (40,0%), що показує неохильність до виконавської діяльності, і 12 заперечень (60,0%), що показує схильність (див. Рис. В.1.), отримано 12 балів. Контрольна група надала 7 погоджень (38,9%) і 11 заперечень (61,1%) (див. Рис. В.2.), отримавши 11 балів.

Отже, ставлення учнів до першого твердження виявило розуміння необхідності самостійної інтелектуальної роботи над виконанням. Проте частина учнів воліє користуватися готовими схемами, не докладаючи зусиль.

Щодо другого твердження («Я працюю над виконанням музичних творів нерегулярно») у досліджуваній групі було 13 погоджень (65,0%) і 7 заперечень (35,0%) (див. Рис. В.3.), отримано 7 балів. Контрольна група надала 9 погоджень (50,0%) і 9 заперечень (50,0%) (див. Рис. В.4.), отримавши 9 балів.

Отже, ставлення учнів до другого твердження показало їх недостатню сумлінність щодо домашньої виконавської роботи.

Щодо третього твердження («Зазвичай я забуваю про зауваження педагога щодо виконання музичного твору і згадую про них в останній момент») досліджувана група надала 11 погоджень (55,0%) і 9 заперечень (45,0%), отримавши 9 балів (див. Рис. В.5.). У контрольній групі було виявлено 13 погоджень (72,2%) і 5 заперечень (27,8%) (див. Рис. В.6.), отримано 5 балів.

Отже, ставлення учнів до третього твердження показало недостатність уваги під час виконавської роботи, деяку несерйозність і легковажність стосовно педагогічних порад.

Щодо четвертого твердження («Мені подобається більшість творів моєї виконавської програми») досліджувана група надала 15 погоджень (75,0%) і 5 заперечень (25,0%), отримавши 15 балів (див. Рис. В.7.). Контрольна група на це твердження надала 10 погоджень (55,6%) і 8 заперечень (44,4%), отримавши 10 балів (див. Рис. В.8.).

Ставлення учнів до четвертого твердження показало досить позитивний результат. Більшості учнів виконавська програма подобається, що свідчить про індивідуальний підхід, який застосовують педагоги школи.

Щодо п'ятого твердження («Мені подобається сам процес виконання музичних творів перед аудиторією») ми отримали у досліджуваній групі 7 погоджень (35,0%) і 13 заперечень (65,0%), отримано 7 балів (див. Рис. В.9.). У контрольній групі ми отримали 6 погоджень (33,3%) і 12 заперечень (66,7%), отримано 6 балів (див. Рис. В.10.).

У цілому ставлення учнів до п'ятого твердження показало складність для них виконавської діяльності. Через психологічний дискомфорт вони вважають публічний виконавський процес, скоріше, неприємним.

Щодо шостого твердження («Якщо була б така можливість, я би взагалі відмовився (відмовилась) від гри перед слухачами і різними комісіями») у досліджуваній групі дали погодження 10 осіб (50,0%) і стільки ж заперечили (50,0%) (див. Рис. В.11.) Балів отримано 10. У контрольній групі погодилися з твердженням 10 учнів (55,6%), а заперечили 8 (44,4%) (див. Рис. В.12.). Балів отримано 8.

Ставлення учнів до шостого твердження ще раз підтвердило складність і неоднозначність виконавської діяльності, її стресовий вплив на учнів. Вважаємо, що отримані відповіді свідчать не про нелюбов до виконавства, а саме про психологічні проблеми учнів у виконавській діяльності.

На сьоме твердження («Мені подобається ретельно працювати над музичним твором») у досліджуваній групі ми отримали 11 погоджень (55,0%) і 9 заперечень (45,0%), кількість набраних балів дорівнює 11 (див. Рис. В.13.).

У контрольній групі – 9 погоджень (50,0%) і 9 заперечень (50,0%) (див. Рис. В.14.). Балів набрано 9.

Як бачимо з відповідей учнів, ретельна робота над творами до вподоби лише половині учнів, що свідчить про бажання швидких успіхів, незацікавленість у копіткій праці, без якої якісне виконання неможливе.

Щодо восьмого твердження («Зазвичай я намагаюся вивчити додаткові твори окрім заданих») у досліджуваній групі було 6 погоджень (30,0%) і 14 заперечень (70,0%), балів набрано 6 (див. Рис. В.15.). У контрольній групі – 6 погоджень (33,3%) і 12 заперечень (66,7%), отримано балів 6 (див. Рис. В.16.).

Ставлення учнів до восьмого твердження показало недостатність ініціативи та зацікавленості у виконавській діяльності, велику питому вагу формального виконання навчальних завдань.

Щодо дев'ятого твердження («Я граю в концертах лише тому, що цього вимагає педагог») досліджувана група дала погоджень 6 (30,0%), а заперечень 14 (70,0%) (див. Рис. В.17). Балів отримано 14. У контрольній групі було виявлено 8 погоджень (44,4%) і 10 заперечень (55,6%) (див. Рис. В.18). Балів отримано 10.

У цілому трактування дев'ятого твердження учнями виявилось досить позитивним. Більшість дітей займається виконавством не з примусу, а має власні мотиви та інтереси.

Стосовно десятого твердження («Я завжди радий (рада) виступати будь-де») у досліджуваній групі було 13 погоджень (65,0%) і 7 заперечень (35,0%) (див. Рис. В.19.). Балів отримано 13. У контрольній групі виявлено 10 погоджень (55,6%) і 8 заперечень (44,4%) (див. Рис. В.20.). Балів отримано 10.

Ставлення учнів до десятого твердження продемонструвало наявність інтересу до виконавства, бажання приносити користь, самостверджуватися. Більшість учнів не заперечувала, що виконавські виступи можуть приносити радість.

Окрім виявлення ставлення учнів до виконавської діяльності тест дав можливість орієнтуватися в його рівнях:

- 0–4 бали – низький рівень схильності до виконавської діяльності;
 5–7 балів – середній рівень схильності до виконавської діяльності;
 8–10 – високий рівень схильності до виконавської діяльності.

Аналіз результатів проведеного діагностичного тестування показав суперечливість ставлення учнів-піаністів до виконавської діяльності. Серед позитивних характеристик – інтерес учнів до гри на музичному інструменті, своєї виконавської програми, наявність бажання виступати, розуміння необхідності спеціальної виконавської роботи. Серед негативних характеристик – відчуття психологічного дискомфорту, в тому числі викликаного несумлінністю у вивченні творів, інертність у роботі, недостатність вольових зусиль і уваги. Це переконало нас у тому, що проблема кваліфікаційної роботи є актуальною в роботі музичних шкіл.

Кількісне узагальнення отриманих результатів ми зробили згідно формули середнього арифметичного і показали в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Аналіз тестування учнів-піаністів за тестом В. Касимова
 (констатувальний етап)**

Порядковий номер твердження	Досліджувана група					Контрольна група				
	Схильність до виконавської діяльності		Несхильність до виконавської діяльності		Балів	Схильність до виконавської діяльності		Несхильність до виконавської діяльності		Балів
	учнів	%	учнів	%		учнів	%	учнів	%	
1	12	60,0	8	40,0	12	11	61,1	7	38,9	11
2	7	35,0	13	65,0	7	9	50,0	9	50,0	9
3	9	45,0	11	55,0	9	5	27,8	13	73,3	5
4	15	75,0	5	25,0	15	10	55,6	8	44,4	10
5	7	35,0	13	65,0	7	6	33,3	12	66,7	6
6	10	50,0	10	50,0	10	8	44,4	10	55,6	8
7	11	55,0	9	45,0	11	9	50,0	9	50,0	9
8	6	30,0	14	70,0	6	6	33,3	12	66,7	6
9	14	70,0	6	30,0	14	10	55,6	8	44,4	10
10	13	65,0	7	35,0	13	10	55,6	8	44,4	10
Середній показник	10	52,0	10	48,0	10,4	8	46,7	10	53,3	8,4

Табличні дані показують фактично однакове ставлення респондентів обох груп до виконавської діяльності. Кількість позитивних відповідей приблизно дорівнює кількості негативних і в середньому наближується до 50,0%. Так само незначно відрізняється і кількість набраних колективних балів (у досліджуваній групі 104 бали з можливих 200 відповідають середньому рівню, а у контрольній групі 84 з можливих 180 – низькому рівню).

З'ясування рівнів виконавської компетентності учнів-піаністів за емоційно-вольовим компонентом спрямовувалося на визначення змісту показників, які характеризують відповідний критерій – ступінь психологічної готовності до виконавської діяльності.

Діагностування цього критерію проводилося за допомогою методів творчих завдань, педагогічного спостереження. Для визначення першого показника – наявності правильного емоційного сприйняття образності музичних творів та здатності втілення художнього образу у виконанні – учням було запропоновано творче завдання, що складалося з наступних операцій:

1. Пригадати назву п'єси, яка зараз вивчається у класі фортепіано.
2. Розказати, який образ виникає в уяві від цієї п'єси.
3. Описати характер образу, його настроїв, емоції тощо.
4. Проілюструвати знайдені емоційні характеристики власним фортепіанним виконанням.

Для визначення другого показника – здатності керувати власним психологічним станом у процесі роботи та під час виконання – ми застосували метод педагогічного спостереження за учнями в процесі поточного навчання та під час академічного концерту і запропонували тест на оцінку емоційно-діяльнісної адаптивності виконавця-піаніста, який подали в Додатку Г.

Обробка тесту передбачала нарахування 1 балу за кожну відповідь «так». Було встановлено приналежність до рівнів: висока здатність керувати власним психологічним станом передбачала отримання 0–3 балів, середня здатність – 4–11 балів, низька здатність – 12–23 бали.

Узагальнення результатів показало, що лише 3 учні (15,0%) досліджуваної групи і 2 учні (11,1%) контрольної групи мають високий рівень виконавської компетентності за емоційно-вольовим компонентом. Учні цього рівня емоційно правильно і деталізовано сприймають образність музичних творів та передають це у виконанні, психологічний стан учнів є стабільно позитивним, керованим, добре виявлено вольові якості. Середній рівень виконавської компетентності мають 15 учнів (75,0%) досліджуваної групи та 11 учнів (61,1%) контрольної групи. Учні середнього рівня в цілому вірно сприймають образність музичних творів, але емоційність є одноманітною, учні не помічають змін емоційних станів, відчують ускладнення у вербалізації і виконавській передачі емоційних вражень. Психологічний стан є суперечливим, учні не відчують значних психологічних проблем, але вони не завжди вірять у власні здібності, вольові якості виражені недостатньо – учні можуть швидко втомлюватися, уникати труднощів. Низький рівень виявлено у 2 учнів (10,0%) досліджуваної групи і 5 учнів (27,8%) контрольної групи. Ці учні помиляються, який образ втілено у музичному творі, емоційність обмежена, гра є малоемоційною. Психологічний стан учнів можна схарактеризувати як малокерований, дітям притаманні різкі зміни настроїв і станів, відчутні значні психологічні проблеми щодо виконавської діяльності, вольові якості виражені дуже слабо. Отримані дані унаочнено в таблиці Д.1.

Діагностування рівнів виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано за когнітивно-мисленнєвим компонентом спрямовувалося на визначення змісту показників, які характеризують відповідний критерій – ступінь теоретичної готовності до виконавської діяльності.

Отримання результатів за даним критерієм відбувалося за допомогою ігрових методів, методу творчих завдань. Визначити зміст першого показника – наявність музично-теоретичних та музично-історичних знань, необхідних для фортепіанного виконавства – допоміг ігровий метод. Учням була надана вікторина (див. Додаток Е) на виявлення базових знань. Кожна правильна

відповідь оцінювалася в 1 бал. Оцінювання здійснювалося за 12-бальною системою.

Зміст другого показника – здатність до здійснення музично-мисленнєвих операцій – визначався за допомогою творчого завдання. Учням надавався невеликий нотний текст (2 рядки з «Школи для фортепіано» І. Берковича), що включав знаки альтерації. Протягом 30 хвилин треба було самостійно розібрати і вивчити його напам'ять, продемонструвавши зроблене педагогам. Після виконання учням ставилися питання щодо елементарного аналізу твору: вказати тональність, лад, темп тощо. Оцінювання здійснювалося за 12-бальною системою.

Результати діагностування показали недостатність знань учнів, необхідних для фортепіанного виконавства. Проблеми стосувалися і здійснення музично-мисленнєвих операцій: не всі учні змогли правильно розібрати і вивчити твір. Траплялися помилки в ритмі, використанні знаків альтерації, логіці розташування музичних фраз. Кількісний аналіз результатів виявив, що високий рівень виконавської компетентності за когнітивно-мисленнєвим компонентом мають 5 учнів (25,0%) досліджуваної групи та 4 учні (22,2%) контрольної. Середній рівень спостерігався у 11 учнів (55,0%) досліджуваної групи і 10 учнів (55,6%) контрольної групи. Низький рівень було зафіксовано у 4 учнів (20,0%) досліджуваної групи і 4 учнів (22,2%) контрольної групи. Отримані дані показано в таблиці Д.2.

Визначення рівнів виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано за операційно-технічним компонентом спрямовувалося на виявлення показників, які характеризують відповідний критерій – ступінь практичної готовності учня до виконавської діяльності. Показники цього критерію: 1) наявність комплексу виконавських слухо-рухових умінь і навичок; 2) здатність до самостійної роботи над піанізмом.

Обидва показники перевірялися синхронно за допомогою методу творчих завдань під час планового проведення технічного заліку. Учням надавалися завдання виконати гаму з різними її технічними видами згідно

класу, прочитати музичний уривок з аркуша (I показник), підібрати аплікатуру до невеликого нотного тексту, розшифрувати мелізи (II показник). Оцінювання здійснювалося за 12-бальною системою.

Результати діагностування показали низку технічних недоліків (недостатність аплікатурних вмінь, орієнтування в тональності, рухової швидкості тощо). Як засвідчив кількісний аналіз результатів, високий рівень виконавської компетентності за операційно-технічним компонентом мають 4 учні (20,0%) досліджуваної групи та 4 учні (22,2%) контрольної групи. Середній рівень ми виявили у 9 учнів (45,0%) досліджуваної групи і 8 учнів (44,4%) контрольної групи. Низький рівень спостерігався у 7 учнів (35,0%) досліджуваної групи і 6 учнів (33,4%) контрольної групи. Отримані дані показано в таблиці Д.3.

Визначення рівнів виконавської компетентності учнів-піаністів за творчо-діяльнісним компонентом спрямовувалося на визначення змісту показників, які характеризують відповідний критерій – ступінь досвідченості учня у виконавській діяльності – і його показники: 1) наявність якісних публічних виступів, інтересу і бажання виступати; 2) здатність до художньої інтерпретації музичних творів.

Для виявлення означених показників використовувалися методи аналізу творчих здобутків учнів, робота з навчальною документацією, педагогічне спостереження. Було відвідано академічний концерт учнів, який виявив якість публічних виступів учнів, ступінь їх підготовленості, емоційну виразність і переконливість художніх інтерпретацій. Для більшої об'єктивності ми проаналізували результати виступів учнів у попередньому навчальному році, а також провели моніторинг стосовно участі дітей у різноманітних виконавських заходах. Оцінювання здійснювалося за 12-бальною системою.

Кількісний аналіз результатів показав, що високий рівень виконавської компетентності за творчо-діяльнісним компонентом мають 3 учні (15,0%) досліджуваної групи та 3 учні (16,7%) контрольної групи. Ці учні мають досвід публічних виступів, беруть участь у конкурсах, концертах, демонструють

переконливі художні інтерпретації творів. Середній рівень продемонстрували 11 учнів (55,0%) досліджуваної групи і 9 учнів (50,0%) контрольної групи. Публічні виступи учнів середнього рівня охайні, грамотні, але містять деякі недоліки (втрати слухового контролю, технічну обмеженість тощо), участь у концертах помірна. Учні з низьким рівнем у досліджуваній групі виявлено 6 (30,0%), і у контрольній – 6 (33,3%). Публічні виступи цих дітей характеризуються нестабільністю, учні майже не виступають у концертах окрім тих, що передбачені навчальним планом. Отримані дані показано в таблиці Д.4.

Після аналізу отриманих даних за кожним із компонентів виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано ми узагальнили результати, що демонструє таблиця Д.5.

Таблиця показує, що обидві групи учнів майже однакові за рівнем виконавської компетентності. Високий рівень нечисленний, переважають середній і низький рівні виконавської компетентності.

Констатувальний етап практичного дослідження дав змогу конкретизувати змістові характеристики виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано за наступними рівнями: низьким, середнім та високим.

Низький рівень виконавської компетентності характеризується легковажним ставленням до виконавської діяльності. Учні цікавляться музикою, але приділяють мало уваги грі на фортепіано, на заняттях бувають неуважними, прагнуть уникати труднощів. У виконанні музичних творів наслідують надані зразки. Неохоче беруть участь у публічних виступах, відчувають значний психологічний дискомфорт, переважно пов'язаний з несумлінністю попередньої роботи. Емоційне сприйняття творів стримане, мало передається у виконанні. Музично-теоретичні і музично-історичні знання, необхідні для фортепіанного виконавства, фрагментарні. Музично-мисленнєві операції виконують з істотними помилками. В учнів не сформований комплекс виконавських слухо-рухових вмінь і навичок, діти не

можуть працювати над піанізмом без контролю педагога. Досвід виступів обмежений. Публічні виступи невпевнені, є значні втрати слухового контролю. Учні не виявляють творчих ініціатив у роботі за фортепіано.

Середній рівень виконавської компетентності характеризується двоїстим ставленням до виконавської діяльності: учням хочеться грати, але публічні виступи є психологічно дискомфортними. На заняттях учні переважно уважні, але домашні заняття несистематичні, діти швидко втомлюються. Можуть долати труднощі, але не люблять докладати додаткових зусиль. У виконанні намагаються виразити художній образ. Сприйняття музики досить емоційне, хоча емоції є одноманітними в межах твору. Учні володіють базовими музично-теоретичними і музично-історичними знаннями, необхідними для фортепіанного виконавства, але не завжди можуть використати їх на практиці. Музично-мисленнєві операції виконують правильно, але уповільнено. В учнів сформовані певні виконавські слухо-рухові вміння і навички, техніка потребує значного розвитку, діти можуть самостійно працювати над піанізмом, але роблять це нерегулярно. Досвід виступів не обмежується навчальним планом. Публічні виступи грамотні, але за якістю різні, не вистачає стабільності. Учні проявляють окремі творчі ініціативи у роботі за фортепіано.

Високий рівень виконавської компетентності характеризується стійким позитивним ставленням до виконавської діяльності: учням подобається виступати в концертах і конкурсах. На заняттях учні уважні, регулярно працюють вдома, з інтересом долають виконавські труднощі. Люблять виконувати складніші твори, працювати над додатковими п'єсами. У виконанні прагнуть самовираження. Сприймають художні образи музичних творів емоційно, відчують динаміку переданих почуттів. Учні добре володіють музично-теоретичними і музично-історичними знаннями, необхідними для фортепіанного виконавства, прагнуть поповнювати їх, використовувати на практиці. Музично-мисленнєві операції здійснюють без зайвих зусиль. В учнів сформований комплекс виконавських слухо-рухових

умінь і навичок, діти здатні до самостійної роботи над піанізмом і приділяють їй необхідну увагу. Мають досвід виступів. Публічні виступи стабільні, емоційно і технічно виразні. Учні творчо ініціативні, здатні до створення художньої інтерпретації.

Результати першого (констатувального) етапу практичного дослідження зміцнили думку про необхідність підвищення рівня виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано, з метою якого було впроваджено педагогічні умови формування виконавської компетентності в межах дослідницької програми.

2.2. Апробація педагогічних умов формування виконавської компетентності учнів музичної школи у класі фортепіано

На другому етапі практичного дослідження у навчальний процес музичної школи впроваджувалися обґрунтовані в підрозділі 1.4. педагогічні умови формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано з метою перевірки їх ефективності. Педагогічні умови апробувалися у навчальному процесі досліджуваної групи, яка складалася з 20 учнів 5–8-х класів музичної школи Червоногригорівської селищної ради.

З метою впровадження педагогічних умов формування виконавської компетентності учнів-піаністів на заняттях з інструменту «Фортепіано» та в позааудиторний час нами була розроблена дослідницька програма, представлена в таблиці 2.3.

Як показує таблиця 2.3., педагогічні умови впроваджувалися в усіх формах роботи. Основною формою роботи в рамках дослідницької програми було індивідуальне заняття, оскільки дана форма є універсальною і доцільною для формування всіх компонентів виконавської компетентності.

Таблиця 2.3.

**Дослідницька програма формування виконавської компетентності учнів
музичних шкіл у класі фортепіано**

Компонент, що формується	Зміст роботи	Педагогічні умови	Форми роботи	методи	засоби
Емоційно-вольовий	Виховання позитивного ставлення до виконавської діяльності; подолання стану психологічного дискомфорту; покращення емоційного сприйняття виконуваних творів; виховання вольових і соціально-комунікативних якостей учнів; розвиток вмінь втілення художнього образу твору у виконанні	1) стимулювання позитивної мотивації учнів-піаністів до виконавської діяльності; 2) активізація і урізноманітнення форм виконавських практик учнів; 3) забезпечення усвідомлення учнями художньо-образних характеристик музичних творів; 4) спонукання до асоціації музичних вражень як основи вибудування інтерпретації твору	1. Індивідуальні заняття з фортепіано 2. Відеопроєкт «Мій улюблений композитор»	Психологічний тренінг, елементи методики В. Ражнікова, виконавський показ, метод наведення, асоціативний метод, метод презентації художнього образу, інтерактивні методи	Фортепіано, аудіо-і відеоапаратура, словник музичних емоцій В. Ражнікова, наочні засоби
Когнітивно-мисленнєвий	Поглиблення і розширення знань учнів, що стосуються фортепіанного виконавства; активізація пізнавальних процесів; розвиток вмінь здійснення музично-мисленнєвих операцій; вдосконалення навичок розбору твору і його вивчення напам'ять	1) стимулювання позитивної мотивації учнів-піаністів до виконавської діяльності; 2) активізація і урізноманітнення форм виконавських практик учнів; 3) забезпечення усвідомлення учнями художньо-образних характеристик музичних творів; 4) спонукання до асоціації музичних вражень	1. Індивідуальні заняття з фортепіано 2. Онлайн-клуб любителів виконавства	Бесіда, робота з інформаційними ресурсами, аналіз виконавських виступів, порівняння, систематизація, асоціативний метод, метод творчих завдань, аудіовізуальні методи вивчення твору напам'ять	Фортепіано, нотна література, комп'ютер, аудіо і відео матеріали

Продовження таблиці 2.3.

Операційно-технічний	Формування комплексу піаністичних вмінь і навичок; вдосконалення слухо-моторних реакцій; опрацювання інструктивного матеріалу; розвиток навичок самостійної роботи над піанізмом	1) стимулювання позитивної мотивації учнів-піаністів до виконавської діяльності; 2) активізація і урізноманітнення форм виконавських практик учнів; 3) забезпечення усвідомлення учнями художньо-образних характеристик музичних творів; 4) спонукання до асоціації музичних вражень як основи вибудування інтерпретації твору	1. Індивідуальні заняття з фортепіано 2. Виконавський міні-конкурс «Віртуози – батькам»	Метод вправ, метод творчих завдань, ігровий метод, виконавський показ, художньо-практичний метод	Фортепіано, нотна література
Творчо-діяльнісний	Накопичення практичного досвіду виконавської діяльності; розвиток артистичних якостей; цілісне виконання фортепіанних творів різних жанрів, стилів і форм; виховання сценічної культури; створення художньої інтерпретації творів; публічна демонстрація вивченого матеріалу	1) стимулювання позитивної мотивації учнів-піаністів до виконавської діяльності; 2) активізація і урізноманітнення форм виконавських практик учнів; 3) забезпечення усвідомлення учнями художньо-образних характеристик музичних творів; 4) спонукання до асоціації музичних вражень як основи вибудування інтерпретації твору	1. Індивідуальні заняття з фортепіано 2. Відеопроєкт «Мій улюблений композитор» 3. Концертний виступ у обраній з викладачем формі (сольний концерт, сольний концертний номер, ансамблевий номер, гра з анотацією)	Психологічний тренінг, асоціативний метод, художньо-практичний метод	Концертний рояль, фортепіано, аудіо- і відеоапаратура

Протягом впровадження педагогічних умов нами використовувався комплекс методів, спрямованих на ефективне формування виконавської компетентності учнів-піаністів. Роз'яснимо деякі із застосованих методів.

Елементи методики В. Ражнікова застосовувалися від початку формувальної роботи, тому погляди вченого були для нас базовими під час розробки дослідницької програми в цілому [74]. Володимир Ражніков – видатний музикант-педагог і психолог, доктор психологічних наук, автор методики емоційно-естетичного аналізу музики. Методика спрямовується на активне засвоєння дітьми художньо-образного змісту твору до того, як відбуватиметься його технічне опанування на інструменті. Від викладача потребується вільне володіння педагогічним репертуаром, емоційна захопленість музикою, бажання емоційно «зарядити» учня. Методику, на нашу думку, слід застосовувати з перших років навчання піаніста. В. Ражніков вибудовує послідовність навчання таким чином: «емоція – творчість – виконавство». Емоції підлягають моделюванню (існує спеціальний метод, який враховує вплив на людину різних музичних темпів, ладів, ритмів тощо). Тому викладачеві фортепіано доцільно попередньо скласти схеми типових образів-настроїв творів (наприклад, емоцію «радість» ми склали, як: мажорний лад, швидкий темп, використання дрібних тривалостей, пунктирний ритм, тембр духових інструментів; емоцію «сум» склали: мінорний лад, повільний темп, використання тривалостей середньої довжини, плавний ритм, тембр струнних інструментів) і підібрати музичні твори, які яскраво відображають ту чи іншу емоцію.

Методика емоційно-художнього аналізу В. Ражнікова, на наш погляд, доцільна для формування виконавської компетентності в цілому у всіх її компонентах. Пробуджуючи емоцію (емоційно-вольовий компонент), методика стимулює інтерес до пізнання музики, здобуття спеціальних знань (когнітивно-мисленнєвий компонент), емоційна зацікавленість полегшує процес піаністичного опрацювання творів (операційно-технічний компонент),

і, в свою чергу, мотивує бажання ділитися емоціями, виконуючи музику на публіці (творчо-діяльнісний компонент).

У дослідницькій програмі ми впроваджували елементи методики В. Ражнікова поетапно, що покажемо на прикладі опрацювання п'єси «Сумна пісенька» В. Каліннікова (5 клас, 1 семестр):

1. Індивідуальне заняття 1. Сумісний вибір твору для розучування. Емоційно виразне виконання педагогом. Попередній аналіз, необхідний для учнівського розбору.

2. Індивідуальне заняття 2. Демонстрація учнем зробленого розбору. Бесіда про емоційний зміст музики. Формулювання емоції учнем і її уточнення викладачем. П'єсу «Сумна пісенька» учень визначив як «сумно», а педагог додав – «тужливу», «жалісну». Навів приклади життєвих ситуацій, емоційно доступних учневі (на уроці ми говорили про завершення літа). Сприйняття емоції поглибилося. Учень «привласнив» сформульовану емоцію «сумно, тужливо, жалісно».

3. Індивідуальне заняття 3. Занурення дитини в світ схожих емоцій шляхом історичної ретроспекції (учень прослухав виконання викладачем фрагментів «Пісні» Й.-С. Баха, «Весело-сумно» Л. Бетховена, «Першої втрати» Р. Шумана, «В розлуці» О. Гречанінова). Історія музики постала як історія втілення знайомої емоції, ніби «винайденої» самим учнем. Використали діалог з приводу емоційних вражень від музики. Так, за словами В. Ражнікова, відбувалося «створення емоційно-естетичної сфери в свідомості учня» [74].

4. Індивідуальне заняття 4. Етап розширення емоційного поля сприйнятої музики. Учень слухає «Весело-сумно» Л. Бетховена повністю. Ставиться завдання: знайти у музиці емоції, відмінні від «сумно, тужливо». Поглиблюється уявлення про контраст у музиці як засіб її розвитку. Діалог з приводу визначення нових емоцій.

5. Індивідуальне заняття 5. Етап закріплення набутого емоційного досвіду. Викладач застосовує метод руйнування образу. П'єса «Сумна

пісенька» виконується жорстко, загострено, гучність посилюється, темп залишається тим самим. Учень має емоційно відреагувати на «неправильне» виконання («так не слід грати», «ми вчили по-іншому», «музика тепер не сумна, а гнівна») і тим самим виразити своє виконавське бачення як підґрунтя наступної виконавської компетентності. Звернемо увагу, що В. Ражніков радив під час ркйнування образу не змінювати темп, щоб краще концентрувалася увага учня.

Наступні індивідуальні заняття присвячувалися виконавському втіленню засвоєної емоції. Уводилися в репертуар учнів нові твори за аналогічною методикою.

З учнями середніх класів музичної школи ми використовували словник В. Ражнікова з метою збагачення емоційного сприйняття твору. Нагадаємо, що В. Ражніков для емоційно-естетичного аналізу радив використовувати «Словник естетичних емоцій». У ньому диференційовано 27 емоційних типів, кожен з яких містить від 20 до 40 ознак. У старших класах практикувалося створення учнівських міні-творів до виконуваних п'єс (прозових, поетичних, графічних – на вибір учня).

До комплексу застосованих у дослідницькій програмі з формування виконавської компетентності учнів-піаністів були також віднесені:

асоціативний метод – спрямовується на розвиток вмінь втілення художнього образу у виконанні. Тісно пов'язаний із впровадженням методики В. Ражнікова. Дозволяє віднаходити емоційно-тематичні аналогії в інших творах, видах мистецтва, розуміти музику як спосіб вираження загальнолюдського змісту. Використовувався як у діяльності педагога, так і в діяльності учнів (підбір ілюстрації до музики, уявне інструментування, написання міні-творів, про які йшлося вище);

художньо-практичний метод – провідний метод мистецького навчання, спрямований на розвиток виконавських вмінь і навичок. Передбачає цілісне виконання учнями художніх творів з метою втілення їх емоційного змісту (художнє начало) і опанування основами виконавства (практичне начало);

психологічний тренінг – метод, спрямований на забезпечення емоційної стабільності виконавця, позитивного ставлення до музично-творчої діяльності, зняття зайвої напруги. Може бути пов'язаний як з методом аутотренінгу (навіювання бажаних станів), так і з ігровими методами, покликаними активізувати музичну рефлексію виконавців, сприяти самоствердженню. Так, у дослідницькій програмі нами було впроваджено відеопроєкт «Мій улюблений композитор», де кожен учень мав змогу презентувати власну особистість через пояснення вибору композитора і виконання його творів (наприклад, учениця 7 класу сказала, що вона з дитинства любила казки і тому їй подобається Е. Гріг);

метод вправ – необхідна запорука формування виконавської компетентності за операційно-технічним компонентом. Передбачає багаторазове повторення музично-рухових дій задля досягнення досконалості гри, автоматизації піаністичних навичок. Ефективність методу залежить від зацікавленості учня, усвідомлення ним мети вправ, їх зв'язку з виконанням художнього матеріалу. Для забезпечення останнього ми: 1) образно конкретизували зміст руху (гама – «Мандрівник», арпеджіо – «Веселка», акорди – «Велетні» і т.д.); 2) поєднували вправу з віршованим текстом; 3) використовували в якості вправ елементи художніх творів, які вивчалися;

метод творчих завдань – спрямовується на активізацію уяви учня і її втілення у виконанні, виховання самостійності в роботі, здатність до використання набутих знань у змінених умовах. Найбільш значущий для формування емоційно-вольового, когнітивно-мисленнєвого і творчо-діяльнісного компонентів виконавської компетентності. На заняттях ми використовували такі творчі завдання, як імпровізування, гармонізація мелодії тризвуками і септакордами, зміна фактури п'єси, підтекстування мелодії твору, уявне інструментування. Наприклад, готуючи класичні і джазові етюди до сольного виступу, учениця 8 класу М. Чередниченко спробувала «перегармонізувати» їх мелодію в протилежному стилі. Така робота покращила сприйняття стильової гармонії і стимулювала слухові уявлення;

метод виконавського показу – належить до демонстраційних методів, постійно застосовується викладачем для створення слухових і піаністично-рухових зразків виконання. Залежно від навчальної мети виконавський показ може бути: цілісним, фрагментарним, уповільненим, перебільшеним, свідомо невірним («як не слід грати»), показом окремих елементів тощо;

метод наведення – використовується педагогом для «підштовхування» учня до певного умовиводу. При цьому зберігається вигляд самостійного віднаходження дитиною правильного рішення. На заняттях з фортепіано метод наведення може бути як словесним, так і звуковим. Специфічним прикладом звукового методу наведення у фортепіанному навчання може бути гра в ансамблі з педагогом з різним цілепокладанням (дотримання темпу, метричної пульсації, фразування, правильність ведення елементів фактури тощо);

метод демонстрації художнього образу – належить до групи методів емоційного впливу і творчих методів. Використовується і в діяльності педагога, і в діяльності учня. Важливий для формування всіх компонентів виконавської компетентності. В діяльності педагога передбачає емоційно-образне представлення музичного твору з метою засвоєння учнем його художнього змісту. Широко застосовується в описаній вище методиці В. Ражнікова. В діяльності учня метод поєднується з асоціативним методом, передбачає ілюстрування образу музичного твору засобами інших мистецтв, створення словесних коментарів і, нарешті, художньо осмислене цілісне виконання музичного твору на публіці або через засоби мультимедіа (відеопроєкт «Мій улюблений композитор»);

інтерактивні методи – методи, спрямовані на активізацію взаємодії викладача і учня, учнів між собою. Використання доцільне для формування всіх компонентів виконавської компетентності. Інтерактивні методи мають сприяти створенню ситуації успіху, вмінню співпрацювати з іншими людьми (учнями фортепіанного класу, викладачами, батьками та ін.), висловлювати власні погляди на музику і виконавське мистецтво. Необхідні для організації

різних форм музичних практик (виконавські конкурси, ігрові змагання, концерти, шефсько-лекційні заходи) з наступним їх обговоренням;

словесні методи – належать до загальнопедагогічних. Дозволяють реалізувати принцип доступності у навчанні. Покликані забезпечувати комфортне середовище педагогічного спілкування. У фортепіанному навчанні поширені такі словесні методи, як бесіда, пояснення, розповідь, обговорення, вербалізація музичних образів. Здатні до поєднання з іншими методами: асоціативним, аналітичним, інтерактивними, ігровими тощо;

методи самостійної роботи – при формуванні виконавської компетентності використовуються у вигляді методів роботи з інформаційними ресурсами (книгами, Інтернет-сторінками, аудіо- і відеоматеріалами) і методів піаністичної роботи (гра вправ, гам і етюдів, розбір музичних творів, вивчення напам'ять). Сприяють виконавському самовизначенню учня, покращують міцність засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок;

аудіовізуальні методи вивчення твору напам'ять – належать до специфічних методів фортепіанної педагогіки. Методики вивчення твору напам'ять пропонують Й. Гофман [28], А. Корто [44], Л. Маккінон [54], К. Мартінсен [55], В. Муцмахер [57] та ін. Ефективність запам'ятовування передбачає активність слухових уявлень (аудіальні методи) і запам'ятовування нотного запису (візуальні методи). У нашій дослідницькій програмі застосовувалися такі методичні прийоми: заучування способом «від цілого до частин» (В. Муцмахер), запам'ятовування уривку без інструмента (Й. Гофман), аналіз і встановлення асоціацій (Л. Маккінон). Головним завданням вбачалося задіяти різні види пам'яті учня: слухову, зорову, рухову, логічну, емоційно-образну;

методи аналізу, порівняння, систематизації – пізнавальні методи, спрямовані на активізацію інтелектуальної сфери учня-піаніста. Методи аналізу у його різновидах (аналіз-інтерпретація, стильовий, жанровий виконавський аналіз та ін.) вчать дитину вирізняти істотні компоненти музичного твору, завдяки чому глибше розуміти сутність виконуваного твору,

відчувати його характер. Метод порівняння надає змогу співвідносити різні музичні твори і їх виконавські інтерпретації за схожістю, контрастом і аналогією. Метод порівняння необхідний для усвідомлення учнем власних виконавських завдань («прослухай і порівняй вірно і невірно виконання цієї фрази»). Метод систематизації дозволяє групувати музичні явища на основі виявлення в них спільних ознак. Так, опрацювання технічних елементів виконання творів ґрунтується на вирізненні виду техніки: гамоподібної, акордової, октавної та ін. Відповідно, формування виконавської компетентності передбачає, що учень має зробити перенесення навички на схожий фрагмент музичного твору.

Кожна з форм роботи за розробленою нами дослідницькою програмою спеціально моделювалася у співвідношенні педагогічних умов із конкретними методами. Покажемо це на прикладі плану-конспекту індивідуального заняття з фортепіано з ученицею 8 класу М. Чердиченко (див. Додаток Ж).

Особливу увагу ми приділяли впровадженню педагогічної умови «активізація і урізноманітнення форм виконавських практик учнів». Наголошення досвідченими педагогами необхідності даної умови у сучасній музичній школі спонукало нас до продумування форм виконавської діяльності учнів поза обов'язковими контрольними заходами. Чим частішими є виступи, тим вони легше даються учневі, адже до сцени потрібно звикати. Такими формами було обрано відеoproєкт «Мій улюблений композитор», виконавський міні-конкурс «Віртуози – батькам» і концертний виступ учня в обраній з викладачем формі (сольний концерт, концертний сольний номер, ансамблевий номер, гра з анотацією) з урахуванням індивідуальних виконавських можливостей і інтересів кожної дитини (див. Додатки 3, І). Відоoproєкт вважаємо доцільним рішенням щодо виконавства в умовах пандемії COVID-19. Він дозволив асоціювати музичні і візуальні дані. Проведення виконавського міні-конкурсу активізувало роботу учнів над інструктивно-технічним матеріалом, атмосфера змагальності викликала

бажання бути кращим. У свою чергу, батьки могли почути і оцінити виконавський рівень своєї дитини, вплинути на подальший перебіг занять.

Оскільки учні музичної школи сприймають інструментально-виконавські дисципліни як суто практичні, у них часто не виникають асоціативні зв'язки з матеріалом, який вивчається на предметах теоретичного циклу, що гальмує впровадження педагогічної умови «спонукання до асоціації музичних вражень як основи вибудування інтерпретації твору». У межах часу індивідуальних занять неможливо повною мірою вирішити питання учнівської ерудиції. З метою ефективнішого впровадження зазначеної умови ми створили онлайн-клуб любителів виконавства. Дистанційна форма дала змогу учням ділитися цікавими матеріалами у зручний час, тоді як сумісне засідання проходилося наприкінці навчальної чверті. Онлайн-клуб працював за тематичним принципом: учні середніх класів розглядали жанри фортепіанної музики, а старшокласники дізнавалися про видатних піаністів світу.

Таким чином у дослідницькій програмі з формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано було впроваджено спеціальні педагогічні умови і комплекс методів і форм роботи. Ефективність або хибність апробованих педагогічних умов мала засвідчуватися результатами, фіксації і аналізу яких присвячений наступний підрозділ.

2.3. Аналіз результатів практичного дослідження

Третій етап практичного дослідження був контрольним. Його мета – перевірити ефективність педагогічних умов формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано, впроваджених у дослідницькій програмі. Вивчення здійснювалося методами тестування, педагогічного спостереження, аналізу практичної діяльності учнів (виконавських виступів і вирішення творчих завдань), математичним методам. Для зручності оцінювання і забезпечення його об'єктивності ми розробили діагностичну карту учня, зразок якої подано в Додатку К.

Контрольний етап складався з кількох стадій. На першій ми провели тестування щодо ставлення до учнів виконавської діяльності, аналогічне першому (констатувальному) етапу дослідження. Отримані дані були занесені до таблиці, виведено середнє арифметичне (див. табл. Л.1.), а потім порівняно з попередніми результатами тестування (див. табл. Л.2.).

Результати засвідчили, що у досліджуваній групі позитивне ставлення до виконавської діяльності збільшилося на 9,0%, тоді як у контрольній групі змін майже не відбулося, динаміка зросла лише на 2,8%.

Наступний етап присвячувався діагностуванню рівнів сформованості виконавської компетентності за кожним із компонентів.

Перевірка результатів формування виконавської компетентності за емоційно-вольовим компонентом передбачала аналіз ступеню психологічної готовності учнів до виконавської діяльності згідно виокремлених показників. Застосовувалися методи творчих завдань, тестування і педагогічного спостереження. Форми і зміст роботи були близькими до констатувального етапу практичного дослідження. Отримані результати унаочнює таблиця 2.4:

Табл. 2.4.

**Рівні сформованості емоційно-вольового компоненту
виконавської компетентності учнів-піаністів: порівняльна таблиця**

Рівні	Досліджувана група					Контрольна група				
	ДО апробації пед. умов		ПІСЛЯ апробації пед. умов		Динамі ка	ДО апробації пед. умов		ПІСЛЯ апробації пед. умов		Дина міка
	учнів	%	учнів	%		%	учнів	%	учнів	
Високий	3	15,0	5	25,0	+10,0	2	11,1	2	11,1	-
Середній	15	75,0	15	75,0	-	11	61,1	11	61,1	-
Низький	2	10,0	-	-	-10,0	5	27,8	5	27,8	-
Усього	20	100	20	100	-	18	100	18	100	-

Результати свідчать, що у досліджуваній групі кількість учнів з високим рівнем зросла на 10% (з 15,0% до 25,0%), середнім – залишилася незмінною, проте низького рівня виконавської сформованості за емоційно-вольовим компонентом виявлено не було, тоді як на констатувальному етапі він

дорівнював 10,0%. У контрольній групі всі показники залишилися незмінними, що показує відсутність динаміки.

Діагностування сформованості виконавської компетентності за когнітивно-мисленнєвим компонентом здійснювалося методами, аналогічними констатувальному етапу (вікторина, виконання творчого завдання). Виявилось, що у досліджуваній групі відбулися позитивні зрушення: високий рівень зріс на 5% (з 25,0% до 30,0%), середній – зріс на 10% (з 55,0% до 65,0%), а низький зменшився на 15% (з 20,0% до 5,0%).

Показники рівнів за когнітивно-мисленнєвим компонентом у контрольній групі покращилися несуттєво: високий рівень не змінився (22,2%), середній рівень зріс на 5,5% (з 55,6% до 61,1%), а низький – зменшився на 5,5% (з 22,2% до 16,7%). Порівняння отриманих даних за обома групами показано у таблиці 2.5.

Табл. 2.5.

Рівні сформованості когнітивно-мисленнєвого компоненту виконавської компетентності учнів-піаністів: порівняльна таблиця

Рівні	Досліджувана група					Контрольна група				
	ДО апробації пед. умов		ПІСЛЯ апробації пед. умов		Динаміка	ДО апробації пед. умов		ПІСЛЯ апробації пед. умов		Динаміка
	учнів	%	учнів	%		%	учнів	%	учнів	
Високий	5	25,0	6	30,0	+5,0	4	22,2	4	22,2	-
Середній	11	55,0	13	65,0	+10,0	10	55,6	11	61,1	+5,5
Низький	4	20,0	1	5,0	-15,0	4	22,2	3	16,7	-5,5
Усього	20	100	20	100	-	18	100	18	100	-

Виявлення динаміки рівнів сформованості виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано за операційно-технічним компонентом відбувалося методами педагогічного спостереження за роботою дітей на індивідуальних заняттях і методом аналізу результатів технічного заліку. Ми порівняли остаточні дані з вихідними, отриманими на констатувальному етапі, і унаочнили в таблиці 2.6.

Табл. 2.6.

**Рівні сформованості операційно-технічного компоненту
виконавської компетентності учнів-піаністів: порівняльна таблиця**

Рівні	Досліджувана група					Контрольна група				
	ДО апробації пед. умов		ПІСЛЯ апробації пед. умов		Динамі ка	ДО апробації пед. умов		ПІСЛЯ апробації пед. умов		Дина міка
	учнів	%	учнів	%		%	учнів	%	учнів	
Високий	4	20,0	4	20,0	-	4	22,2	3	16,7	-5,5
Середній	9	45,0	12	60,0	+15,0	8	44,4	9	50,0	+5,6
Низький	7	35,0	4	20,0	-15,0	6	33,4	6	33,4	-
Усього	20	100	20	100	-	18	100	18	100	-

Як показує таблиця, інтенсивніша позитивна динаміка була в досліджуваній групі. Високий рівень залишився незмінним, середній – зріс на 15,0% (з 45,0% до 60,0%), а низький зменшився на 15,0% (з 35,0% до 20,0%). У контрольній групі динаміка показала навіть деяке погіршення результатів. Високий рівень зменшився на 5,5%, середній підвищився на 5,6% (з 44,4% до 50,0%), низький залишився без змін.

Діагностування рівнів сформованості виконавської компетентності учнів музичних шкіл за творчо-діяльним компонентом відбувалося на основі вивчення якості учнівських виступів у заходах, запропонованих дослідницькою програмою, методами педагогічного спостереження і аналізу творчих здобутків учнів. Отримані дані показано в таблиці 2.7.

Табл. 2.7.

**Рівні сформованості творчо-діяльного компоненту
виконавської компетентності учнів-піаністів: порівняльна таблиця**

Рівні	Досліджувана група					Контрольна група				
	ДО апробації пед. умов		ПІСЛЯ апробації пед. умов		Динамі ка	ДО апробації пед. умов		ПІСЛЯ апробації пед. умов		Дина міка
	учнів	%	учнів	%		%	учнів	%	учнів	
Високий	3	15,0	5	25,0	+10,0	3	16,7	4	22,2	+5,5
Середній	11	55,0	12	60,0	+5,0	9	50,0	9	50,0	-
Низький	6	30,0	3	15,0	-15,0	6	33,3	5	27,8	-5,5
Усього	20	100	20	100	-	18	100	18	100	-

У досліджуваній групі спостерігалася достатня позитивна динаміка за всіма рівнями: високий зріс на 10,0% (з 15,0% до 25,0%), середній збільшився на 5,0% (з 55,0% до 60,0%), низький зменшився вдвічі (з 30,0% до 15,0%). Контрольна група показала меншу позитивну динаміку: високий рівень тут зріс на 5,5% (з 16,7% до 22,2%), середній – не змінився, низький – зменшився на 5,5%.

Узагальнення результатів сформованості виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано ми зробили наступним чином: сумували всі отримані кількісні результати за кожним компонентом, вивели середній показник і показали в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

**Рівні сформованості виконавської компетентності учнів-піаністів
(контрольний етап)**

Компоненти виконавської компетентності	Досліджувана група			Контрольна група		
	учнів %	учнів %	учнів %	учнів %	учнів %	учнів %
<i>Рівні</i>	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
Емоційно-вольовий	5 25,0%	15 75,0%	- -	2 11,1%	11 61,1%	5 27,8%
Когнітивно-мисленневий	6 30,0%	13 65,0%	1 5,0%	4 22,2%	11 61,1%	3 16,7%
Операційно-технічний	4 20,0%	12 60,0	4 20,0%	3 16,7%	9 50,0%	6 33,3%
Творчо-діяльнісний	5 25,0%	12 60,0%	3 15,0%	4 22,2%	9 50,0%	5 27,8%
Усього	25,0%	65,0%	10,0%	18,0%	55,5%	26,5%

З таблиці видно, що досліджувана група отримала кращі результати, тоді як на вихідному рівні обидві групи відрізнялися незначно. Для підсумкової систематизації даних було виведено і порівняно якісні показники сформованості виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано (сума відсотків високого і середнього рівнів) в обох групах і показано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Порівняльна таблиця якісних показників сформованості виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано

Якісні показники сформованості виконавської компетентності	Досліджувана група (%)	Контрольна група (%)
Вихідний якісний показник	76,3	70,9
Підсумковий якісний показник	90,0	73,5
Динаміка	+13,7	+2,6

Таким чином, всі отримані дані засвідчили ефективність апробованих педагогічних умов та розробленої з їх урахуванням дослідницької програми формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл на уроках фортепіано. Позитивними вважаємо такі якісні зміни, як зменшення страху перед виконавським виступом, емоційність у донесенні художнього образу твору, зацікавленість у набутті знань про фортепіанне виконавство, більша систематичність у домашній роботі, виявлення готовності взяти участь у творчих заходах. Позитивна динаміка в контрольній групі була істотно меншою, під час діагностування одного з компонентів було виявлено незначну негативну динаміку. Зазначене дозволяє вважати, що всі завдання дослідження виконані, мета досягнута.

Висновки до розділу 2

У другому розділі кваліфікаційної роботи ми висвітлили перебіг практичного дослідження ефективності впровадження педагогічних умов формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано. Практичне дослідження традиційно складалося з трьох етапів: констатувального, формувального, контрольного. На констатувальному етапі здійснювалося діагностування вихідних рівнів сформованості виконавської компетентності учнів-піаністів відповідно виокремленим у першому розділі

компонентам, критеріям і показникам. Формувальний етап передбачав розробку і реалізацію дослідницької програми формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано з урахуванням апробованих педагогічних умов. На контрольному етапі здійснювався аналіз результатів впровадження педагогічних умов формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано.

Кожен з етапів практичного дослідження мав свої форми роботи. У межах констатувального етапу ми вивчили ставлення дітей до виконавської діяльності, діагностували приналежність учнів до певного рівня виконавської компетентності. Використовувалися методи: тестування, педагогічного спостереження, творчих завдань, ігровий метод, метод вивчення навчальних здобутків учнів, математичної обробки отриманих даних. Результати засвідчили перевагу середнього рівня сформованості виконавської компетентності в обох групах (досліджуваний і контрольній), у чималій кількості учнів було виявлено низький рівень виконавської компетентності.

Протягом формувального етапу у навчальний процес цілеспрямовано впроваджувалися педагогічні умови: 1) стимулювання позитивної мотивації учнів-піаністів до виконавської діяльності; 2) активізації і урізноманітнення форм виконавських практик учнів; 3) забезпечення усвідомлення учнями художньо-образних характеристик музичних творів; 4) спонукання до асоціації музичних вражень як основи вибудування інтерпретації твору. Зазначені педагогічні умови стали основою для розробки дослідницької програми формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано, спрямованої на виховання позитивного ставлення до виконавської діяльності, покращення емоційного сприйняття виконуваних творів, розвиток вмінь здійснення музично-мисленнєвих операцій, формування комплексу піаністичних вмінь і навичок, накопичення практичного досвіду виконавської діяльності. Для формувального впливу на кожний компонент виконавської компетентності використовувався комплекс методів, пропонувалися конкретні форми класної (індивідуальне заняття) і

позакласної (онлайн-клуб любителів виконавства, відеопроєкт, міні-конкурс технічної майстерності учнів тощо) роботи.

Під час перевірки ефективності впровадження педагогічних умов (контрольний етап) було виявлено більшу позитивну динаміку рівнів сформованості виконавської компетентності в учнів досліджуваної групи. Середній якісний показник у досліджуваній групі збільшився на 13,7%, а у контрольній лише на 2,6%. Таким чином, практичне дослідження підтвердило ефективність апробованих педагогічних умов і розробленої на їх основі дослідницької програми формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано.

ВИСНОВКИ

Проведене кваліфікаційне дослідження формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано дозволило констатувати наступне:

1. Ключовим поняттям роботи є виконавська компетентність, який включає в себе зміст понять «компетентність», «виконавство», «музичне виконавство». У визначенні виконавської компетентності ми поділяємо точку зору Т. Багрій і вважаємо, що це – сукупність теоретичних знань, практичних умінь, якостей особистості, професійного досвіду, яка дає можливість здійснювати виконавську музичну діяльність [2]. Тематика кваліфікаційної роботи передбачає таке трактування компетентності, яке могло б застосовуватися до особистості, оминаючи її професіоналізм. Ми це спробували здійснити через поєднання компетентнісного підходу з діяльнісним і зупинилися на визначенні компетентності А. Тряпціною: «компетентність – інтегральна якість особистості, що характеризує здатність вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, з використанням знань, учбового і життєвого досвіду, цінностей і нахилів» [65].

2. Методологічним підґрунтям нашого дослідження формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано стали наукові підходи: компетентнісний, діяльнісний, системний, особистісно-орієнтований, індивідуальний, аксіологічний, музикоцентричний. Застосування їх має забезпечувати комплексний характер формування виконавської компетентності з дотриманням орієнтації на дитиноцентризм у мистецькій освіті. Враховуючи специфіку навчання на музичному інструменті, серед провідних принципів фортепіанної педагогіки було виділено: пріоритетність змістового начала у виконавському мистецтві; всебічний естетичний розвиток учня; інтелектуалізацію процесу навчання;

активізацію пізнавальної діяльності здобувача освіти; виявлення індивідуальності здобувача освіти; морально-естетичну спрямованість процесу навчання гри на фортепіано. Виходячи з цих принципів, педагог має ставити конкретні цілі розвитку учнів, планувати форми індивідуальної виконавської роботи з дітьми.

3. Специфіка виконавської компетентності учнів музичних шкіл визначається статусом здобувачів освіти. Музична школа є позашкільним мистецьким закладом додаткової освіти. Учень музичної школи отримує спеціалізовану освіту за обраним фахом, зокрема – фортепіано. Фортепіанне навчання володіє потужним виховним потенціалом, сприяючи розвитку соціалізації, художньої свідомості, творчих здібностей дитини.

Розуміння структури виконавської компетентності у вчених різниться. Суміщення понять «компетентності» і «готовності» дозволило нам адаптувати структурні моделі виконавської компетентності М. Лашкул і М. Пшеничних до специфіки виконавської компетентності учнів музичних шкіл. На цій основі ми вивели структуру виконавської компетентності учнів музичних шкіл: 1) емоційно-вольовий компонент (психологічна готовність); 2) когнітивно-мисленнєвий компонент (теоретична готовність); 3) операційно-технічний компонент (практична готовність); 4) творчо-діяльнісний компонент (досвід виконавської діяльності). Останній компонент синтезує здобутки за попередніми компонентами і виступає як результуючий. На основі виокремлених компонентів було визначено критерії та показники виконавської компетентності учнів музичних шкіл: критерій емоційного вольового компоненту – ступінь психологічної готовності до виконавської діяльності, показники – наявність правильного емоційного сприйняття образності музичних творів та здатність втілення художнього образу твору у виконанні, здатність керувати власним психологічним станом у процесі роботи та під час виконання; критерій когнітивно-мисленнєвого компоненту – ступінь теоретичної готовності до виконавської діяльності, показники – наявність музично-теоретичних та музично-історичних знань, необхідних для

фортепіанного виконавства, здатність до здійснення музично-мисленнєвих операцій; критерій операційно-технічного компоненту – ступінь практичної готовності до виконавської діяльності, показники – наявність комплексу виконавських слухо-рухових умінь і навичок, здатність до самостійної роботи над піанізмом; критерій творчо-діяльнісного компоненту – ступінь досвідченості у виконавській діяльності, показники – наявність якісних публічних виступів, інтересу і бажання виступати, здатність до художньої інтерпретації музичних творів.

4. Визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано:

- 1) стимулювання позитивної мотивації учнів-піаністів до виконавської діяльності;
- 2) активізація і урізноманітнення форм виконавських практик учнів;
- 3) забезпечення усвідомлення учнями художньо-образних характеристик музичних творів;
- 4) спонукання до асоціації музичних вражень як основи вибудування інтерпретації твору.

Дієвість даних умов забезпечується комплексністю їх використання.

5. Завдяки виявленню компонентів виконавської компетентності, їх критеріїв та показників було діагностовано стан сформованості виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано на прикладі музичної школи Червоногригорівської селищної ради. Нами було уточнено характеристики рівнів: низького, середнього і високого. Результати діагностування засвідчили перевагу середнього і низького рівнів сформованості виконавської компетентності учнів-піаністів, що переконало нас у необхідності розробки і впровадження обґрунтованих педагогічних умов у дослідницьку програму формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано.

6. Другий етап практичного дослідження зосереджувався на апробації педагогічних умов у межах розробленої нами дослідницької програми формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано. Програма спрямовувалася на виховання позитивного ставлення до

виконавської діяльності, покращення емоційного сприйняття виконуваних творів, розвиток вмінь здійснення музично-мисленнєвих операцій, формування комплексу піаністичних вмінь і навичок, накопичення практичного досвіду виконавської діяльності. Використовувалися форми: індивідуальне заняття з фортепіано, онлайн-клуб любителів виконавства, виконавський міні-конкурс «Віртуози – батькам», публічний виступ у вільній формі, обраній в узгодженості з викладачем. Комплекс методів обирався таким чином, щоб оптимізувати процес формування виконавської компетентності учнів-піаністів.

7. Виконаний на контрольному етапі практичного дослідження аналіз результатів показав позитивну динаміку рівнів сформованості виконавської компетентності у досліджуваній групі: загалом високий рівень збільшився на 6,2% (з 18,8% до 25,0%), середній – на 7,5% (з 57,5% до 65,0%), низький зменшився на 13,7% (23,7% до 10,0%). У контрольній групі зміни були несуттєвими: високий рівень залишився без змін (18,1%), середній збільшився на 2,8% (з 52,8% до 55,6%), низький поменшав на 2,8% (з 29,1% до 26,3%).

Отже, отримані результати підтвердили ефективність педагогічних умов формування виконавської компетентності учнів музичних шкіл у класі фортепіано.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд. 3-е. Москва : Музыка, 1978. 145 с.
2. Багрій Т. В. Виконавська компетентність як ресурс творчого розвитку майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2020. № 1. С. 53–59.
3. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании. *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 20–28.
4. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Ленинград : Музыка, 1974. 336 с.
5. Баренбойм Л. А. Николай Григорьевич Рубинштейн: История жизни и деятельности. Москва : Музыка, 1982. 278 с.
6. Барсукова Н. С. Зміст педагогічних умов формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 1 (334). Черкаси : ЧНУ, 2015. С. 3–7.
7. Барышникова И. Е. Профессиональная компетентность: виды, структура и современные подходы. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-vid-y-struktura-i-sovremennye-podhody>.
8. Белл Д. Социальные рамки информационного общества. Новая технократическая волна на Западе. Москва : Прогресс, 1986. С. 330–342.
9. Бермус А. Г. Введение в педагогическую деятельность. Москва : Директ-Медиа, 2013. 112 с.
10. Бєленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Університет, 2011. 320 с.

11. Биков В. Ю. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. рекомендації. Київ : Атіка, 2010. 88 с.
12. Боднар О. М. Вокально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя: філософсько-педагогічний аспект. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2016. № 20 (15). С. 130–135.
13. Бойчев І. І. Чинники професійної успішності майбутнього музиканта-педагога як виконавця. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 33. С. 12–15.
14. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
15. Бондар С. П. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі : зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2003. № 2. С. 8–9.
16. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000. 352 с.
17. Бочкарев Л. П. Психология музыкальной деятельности. Москва : Институт психологии РАН, 1997. 351 с.
18. Бурназова В. В. Професійна компетентність музиканта-інструменталіста: зміст, структура, методи розвитку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 1. С. 65–70.
19. Вицинский А. В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ. Москва : Классика-XXI, 2004. 100 с.
20. Власенко І. М. Ідеї інтегрованого навчання в контексті еволюції європейського мистецтва. *Наукові записки / ред. колег.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 176. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 76–82.

21. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2014. 88 с.
22. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано. Львів : ЛДМА, 2001. 244 с.
23. Глушук Т. В. Музично-виконавське мистецтво як об'єкт дослідження українського мистецтвознавства. *Культура і сучасність*. 2016. № 1. С. 87–91.
24. Головань М. С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. № 5 (23). С. 196–205.
25. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 519 с.
26. Горбенко О. Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук; 13.00.04. Кіровоград, 2010. 21 с.
27. Горкуненко П. П. Формування професійної компетентності викладача педагогічного вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації в контексті загальноєвропейської інтеграції. URL : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/Gorkunen.pdf.
28. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. Москва : Музгиз, 1961. 224 с.
29. Грозан С. В. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки ЦДПУ. Серія : Педагогічні науки / ред. кол.: В. Ф. Черкасов [та ін.]*. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 157. С. 156–159.
30. Гулай О. І. Критерії сформованості предметної (хімічної) компетентності майбутніх будівельників. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2013, Vol. 7. С. 59–64.

31. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2005. 20 с.
32. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Москва, 1983. 32 с.
33. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
34. Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва : метод. посібник / за ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської. Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2013. 160 с.
35. Жук О. Л. Компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета. Педагогика. 2008. № 3. С. 99–105.
36. Завадський Й. С., Осовська Т. В., Ющкевич О. О. Економічний словник. Київ : Кондор, 2006. 355 с.
37. Закон України «Про освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
38. Зимняя И. А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода. Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. Екатеринбургского университета, 2012. Вып. 7. С. 64–76.
39. Зырянова С. М. Формирование у детей 6–7 лет представлений о средствах музыкальной выразительности. *Концепт*. 2013. Спецвыпуск № 6. С. 16–20.
40. Каузова А. Г., Николаева А. И. Теория и методика обучения игре на фортепиано. Москва : Владос, 2001. 90 с.
41. Ковальова С. В. Дидактична модель формування предметних компетентностей учнів на уроках музичного мистецтва. Проблеми підготовки сучасного учителя. 2013. № 8. Ч. 1. С. 64–70.
42. Коган Г. М. Работа пианиста. Москва : Классика-XXI, 2004. 204 с.

43. Коган Г. М. У врат мастерства. Изд. 4-е. Москва : Советский композитор, 1977. 177 с.
44. Корто А. О фортепианном искусстве (статьи, материалы, документы) ; пер. с франц. Москва : Музыка, 1965. 121 с.
45. Костюк Г. С. Умови психічного розвитку. *Соціальний педагог*. 2007. № 9. С. 61–63.
46. Кузьміченко І. О. Проблема інкультурації особистості в період трансформаційних процесів у сучасній культурі. *Гілея : науковий вісник*. 2014. Вип. 83 (4). С. 308–312.
47. Кузьміченко І. О. Сутність і структура професійної компетентності майбутнього інженера. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2010. № 16 (203), Ч. 2. С. 13–17.
48. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 44–48.
49. Лашкул М. А. Исполнительская компетентность педагога-музыканта. *Вестник ТГУ*. 2008. Вып. 10 (66). С. 243–249.
50. Леонтян М. А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету ім. П. Могилы комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка. Вип. 176. Київ, 2012. С. 73–75.
51. Ліпська С. Л. Особливості музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. 21. 2005. С. 192–196.
52. Лукина Е. Имитация – интерпретация – импровизация. *Искусство в школе*. 2007. № 2. С. 17–19.
53. Майковская Л. С., Жуйкова А. А. Коррекция девиантного поведения детей в процессе организованной музыкальной деятельности в центрах содействия семейному воспитанию. *Межкультурное взаимодействие в*

- современном музыкально-образовательном пространстве*. 2018. № 15. С. 334–341.
54. Маккинон Л. Игра наизусть ; пер. с англ. Москва : Классика-XXI, 2006. 150 с.
55. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано ; пер. с нем. Москва : Музыка, 1977. 127 с.
56. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 228 с.
57. Муцмахер В. И. Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано : уч. пособие. Москва : МГПИ, 1984. 185 с.
58. Назаров И. Т. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования. Ленинград : Музыка, 1969. 133 с.
59. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. Изд. 5-е. Москва : Музыка, 1988. 240 с.
60. Нова українська школа. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
61. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. Стратегія реформування освіти України. Київ : «К. І. С.», 2003. С. 13–42.
62. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под. ред. проф. Л. И. Скворцова. Изд. 28-е. Москва : Мир и образование, 2014. 1376 с.
63. Основы викладання гри на фортепіано / укл. І. Г. Стотика, Е. А. Власенко. Мелітополь, 2020. 93 с.
64. Остапенко Н. І. Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки ДНУ ім. М. Гоголя*. Ніжин, 2015. С. 102–105.
65. Педагогика : учебник / под ред. А. П. Тряпицыной. Санкт-Петербург : Питер, 2018. 304 с.
66. Пиджоян Л. А. Развитие профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе интеграции музыкальной и педагогической

- составляющих : автореф. дисс... канд. пед. наук : 13.00.01. Елец, 2007. 21 с.
67. Полєвіков І. О. Шляхи реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі : методичні рекомендації для керівників та викладачів музичних шкіл. Херсон, 2009. 70 с.
68. Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2008. 21 с.
69. Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя пианиста / под ред. Б. М. Теплова. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. 480 с.
70. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 443 с.
71. Психология музыкальной деятельности: теория и практика / под ред. Г. М. Цыпина. Москва : Академия, 2003. 368 с.
72. Пшеничних М. М., Дермельова Н. М. Теоретичні аспекти формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2016. Вип. 5. С. 96–100.
73. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация ; пер. с англ. Москва : «Когито-Центр», 2002. 396 с.
74. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики. Москва : Знание, 1980. 96 с.
75. Ревенчук В. В. Інтегративний підхід до проблеми змістового наповнення навчальної взаємодії в інструментальному класі. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2014. № 1. С. 131–165.
76. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. 640 с.

77. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Вид. група «Основа», 2005. 96 с.
78. Саврасова-В'юн Т. О. Зміст і структура професійно-психологічної компетентності майбутніх педагогів. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2. С. 241–254.
79. Савшинский С. И. Пианист и его работа. Москва : Классика-XXI, 2002. 244 с.
80. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–145.
81. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И. Педагогика. Изд. 4-е. Москва : Школьная пресса, 2002. 512 с.
82. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / за ред. Кузьмінського А. І. Черкаси : вид-во ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. 112 с.
83. Словник української мови. Академічний тлумачний словник. URL : <http://sum.in.ua/>
84. Смородський В. І. Формування виконавських навичок гри на фортепіано в учнів дитячих музичних шкіл на засадах жанрового підходу : дис. ... канд. пед. наук. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 227 с.
85. Справочник технического переводчика. URL : <http://find-info.ru/doc/dictionary/technical-translator/index.htm>
86. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва – Ленинград : АПН РСФСР, 1947. 355 с.
87. Типова навчальна програма з навчальної дисципліни «Музичний інструмент фортепіано» елементарного підрівня початкової мистецької освіти. Київ, 2019. 23 с.
88. Торп С., Клиффорд Дж. Коучинг. Руководство для тренера и менеджера; пер. с англ. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 224 с.
89. Тульчинский Г. Л. Рациональность: насилие или жизненная компетентность. URL: www.antropolog.ru/doc/persons/tulchinskiy/toulch.

90. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка. Москва : Буколика, 2008. 1247 с.
91. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога. Изд. 2-е. Москва : Музыка, 1975. 408 с.
92. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Вид. 2-ге. Київ : Головна редакція УРЕ, 1986. 800 с.
93. Фромм Е. Втеча від свободи ; пер. з англ. М. Яковлев. Харків : «КСД», 2019. 288 с.
94. Холодная М. А. Психология интеллекта : Парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.
95. Холопов Ю. Н. Теоретическое музыкознание как гуманитарная наука. Проблема анализа музыки. *Советская музыка*. 1988. № 10. С. 87–93.
96. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Москва : ИОСОРАО, 2002. 157 с.
97. Хуторской А. В. Образовательные компетенции в дидактике и методиках личностно-ориентированного обучения. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць / голов. ред. В. К. Буряк. Вип. 8. Кривий Ріг, 2004. С. 104–112.
98. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : уч. пособие. Санкт-Петербург : Композитор, 2008. 368 с.
99. Цыпин Г. М. Музыкальное исполнительство. Исполнитель и техника. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 193 с.
100. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : уч. пособие. Москва : Просвещение, 1984. 176 с.
101. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : уч. пособие. Изд. 2-е. Москва : Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.

102. Шульпяков О. Ф. Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя. Санкт-Петербург : Композитор – Санкт-Петербург, 2005. 36 с.
103. Щапов А. П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. Москва : Классика-XXI, 2002. 176 с.
104. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис ; пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Толстых А. В. Москва : Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.
105. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Галини Микитівни Падалки : колективна монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. С. 121–150.
106. Яковлев В. С. Теоретическая модель формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки. URL : <http://www.scientific-notes.ru/pdf/014-27.pdf>.
107. Ямпольский И. М. Исполнение музыкальное. Музыкальная энциклопедия : в 6 т. / под ред. Ю. В. Келдыша. Т. 2. Москва : Советская энциклопедия, 1974. С. 583–591.

ДОДАТКИ

Додаток А

Структура виконавської компетентності учнів музичних шкіл

Таблиця А.1.

Компонентна структура виконавської компетентності учнів-піаністів музичних шкіл

компонент	зміст компоненту
Емоційно-вольовий	Сукупність особистісних характеристик учня, спрямована на подолання труднощів, забезпечення психологічного комфорту, витривалості та досягнення емоційно виразного виконання, узгодженого з композиторським художнім образом
Когнітивно-мисленнєвий	Володіння системою музично-теоретичних і музично-історичних знань, необхідних для виконавської діяльності, загальними і спеціальними мисленнєвими операціями (музичне мислення, сприйняття, пам'ять)
Операційно-технічний	Наявність музично-виконавських здібностей, оволодіння комплексом спеціальних умінь і навичок, здатність до їх вдосконалення
Творчо-діяльнісний	Досвід реалізації виконавської діяльності, її розуміння учнем як поля для співтворчості і творчості

Таблиця А.2.

**Компоненти, критерії та показники виконавської компетентності
учнів музичних шкіл**

Компоненти	Критерії	Показники
Емоційно-вольовий	Ступінь психологічної готовності до виконавської діяльності	– наявність правильного емоційного сприйняття образності музичних творів та здатність втілення художнього образу твору у виконанні; – здатність керувати власним психологічним станом у процесі роботи та під час виконання
Когнітивно-мисленнєвий	Ступінь теоретичної готовності до виконавської діяльності	– наявність музично-теоретичних та музично-історичних знань, необхідних для фортепіанного виконавства; – здатність до здійснення музично-мисленнєвих операцій
Операційно-технічний	Ступінь практичної готовності до виконавської діяльності	– наявність комплексу виконавських слухо-рухових умінь і навичок; – здатність до самостійної роботи над піанізмом
Творчо-діяльнісний	Ступінь досвідченості у виконавській діяльності	– наявність якісних публічних виступів, інтересу і бажання виступати; – здатність до художньої інтерпретації музичних творів

Додаток Б

Вивчення ставлення учнів-піаністів до виконавської діяльності

(тест В. Касимова)

1. Я надаю перевагу готовому трактуванню твору, що мені пропонує педагог, не прагнучи розширити свої уявлення і знання про твір.
2. Я працюю над виконанням музичних творів нерегулярно.
3. Зазвичай я забуваю про зауваження педагога щодо виконання музичного твору і згадую про них в останній момент.
4. Мені подобається більшість творів моєї виконавської програми.
5. Мені подобається сам процес виконання музичних творів перед аудиторією.
6. Якщо була б така можливість, я би взагалі відмовився (відмовилась) від гри перед слухачами і різними комісіями.
7. Мені подобається ретельно працювати над музичним твором.
8. Зазвичай я намагаюся вивчити додаткові твори окрім заданих.
9. Я граю в концертах лише тому, що цього вимагає педагог.
10. Я завжди радий (рада) виступати будь-де.

Додаток В

Результати тестування учнів щодо ставлення до виконавської діяльності (тест В. Касимова)

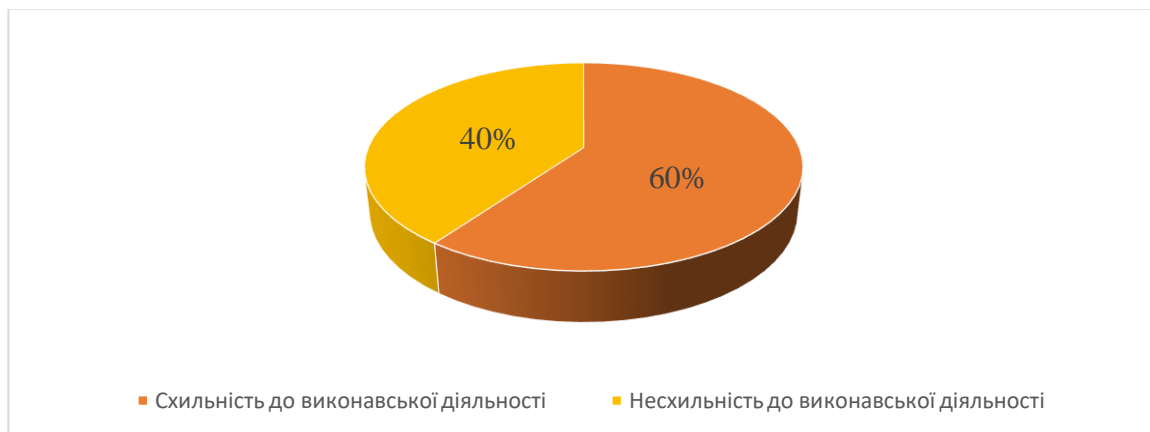


Рис. В.1. Результат відповідей учнів досліджуваної групи на твердження №1

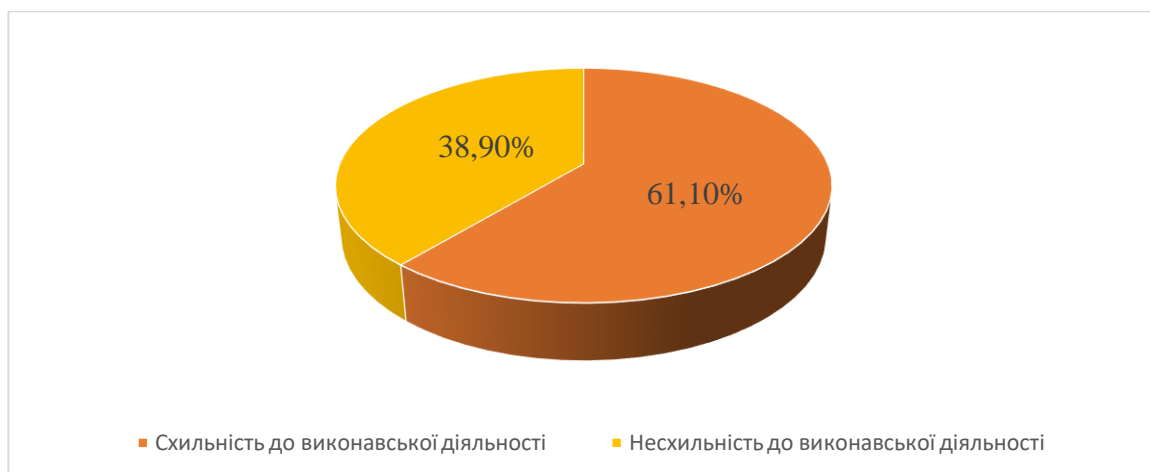


Рис. В.2. Результат відповідей учнів контрольної групи на твердження №1

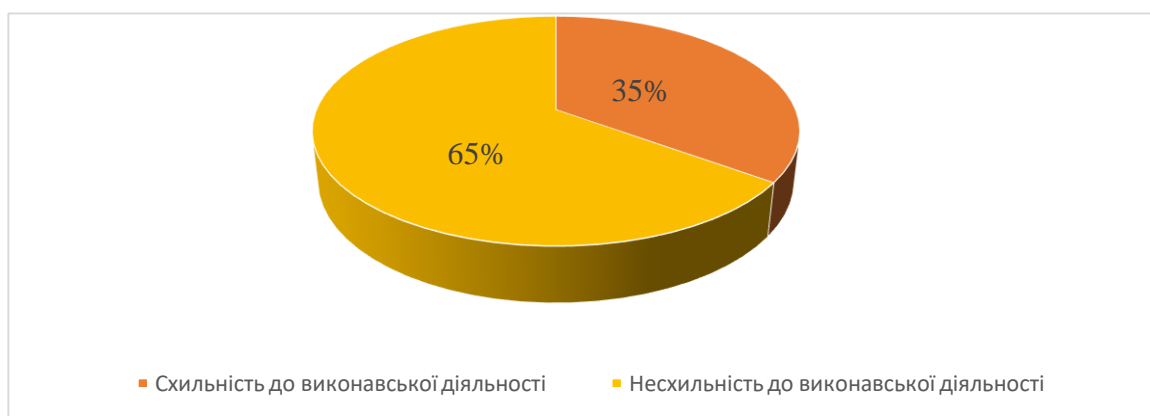


Рис. В.3. Результат відповідей учнів досліджуваної групи на твердження №2

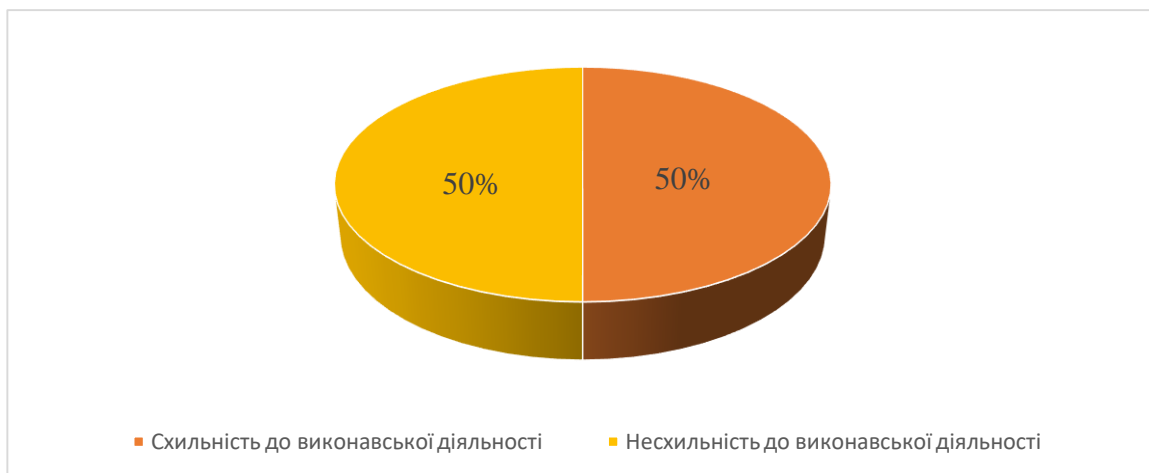


Рис. В.4. Результат відповідей учнів контрольної групи на твердження №2

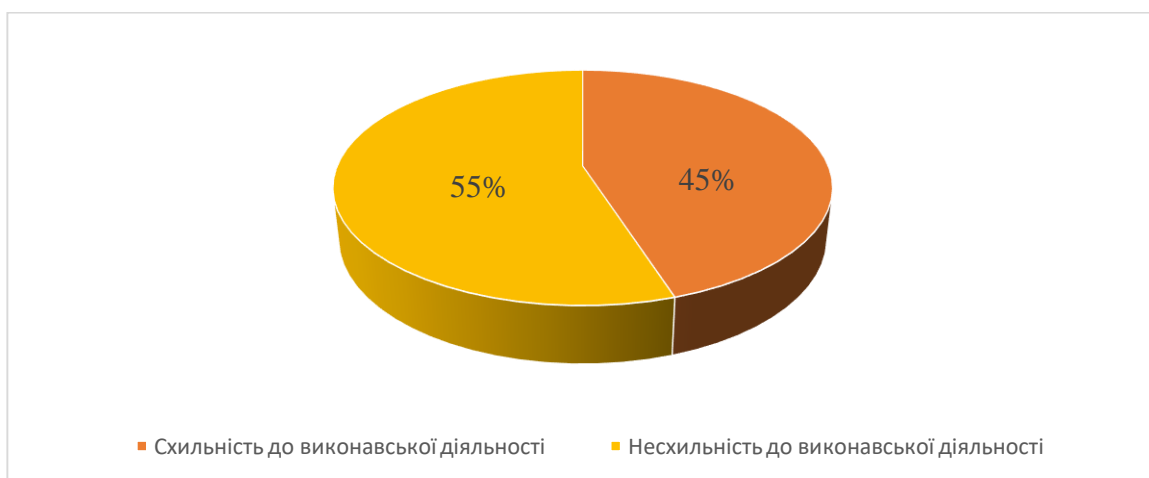


Рис. В.5. Результат відповідей учнів досліджуваної групи на твердження №3

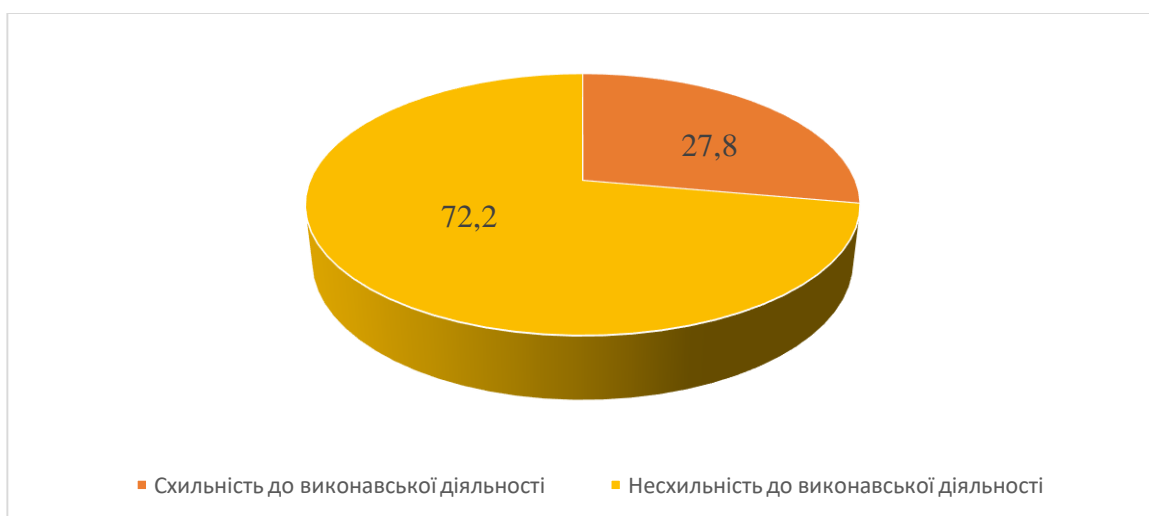


Рис. В.6. Результат відповідей учнів контрольної групи на твердження №3

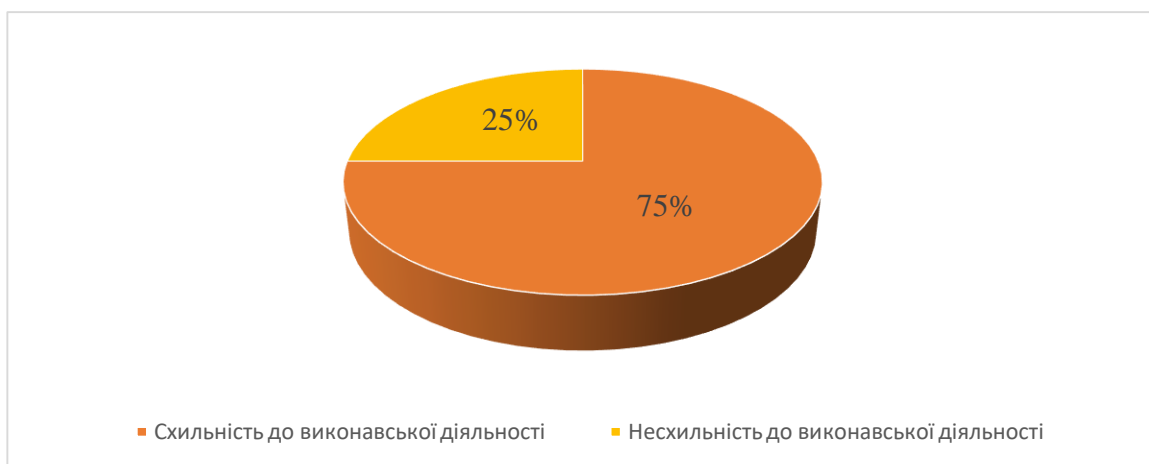


Рис. В.7. Результат відповідей учнів досліджуваної групи на твердження №4

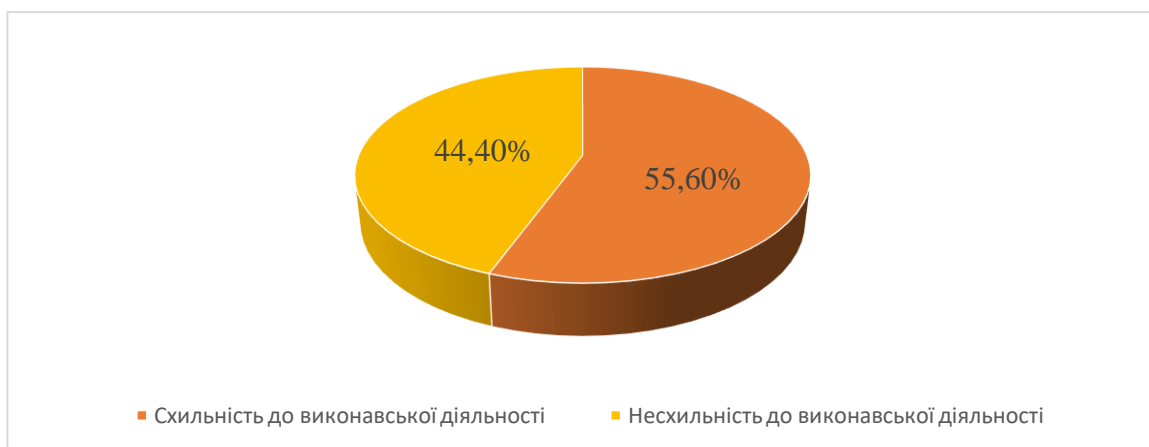


Рис. В.8. Результат відповідей учнів контрольної групи на твердження №4

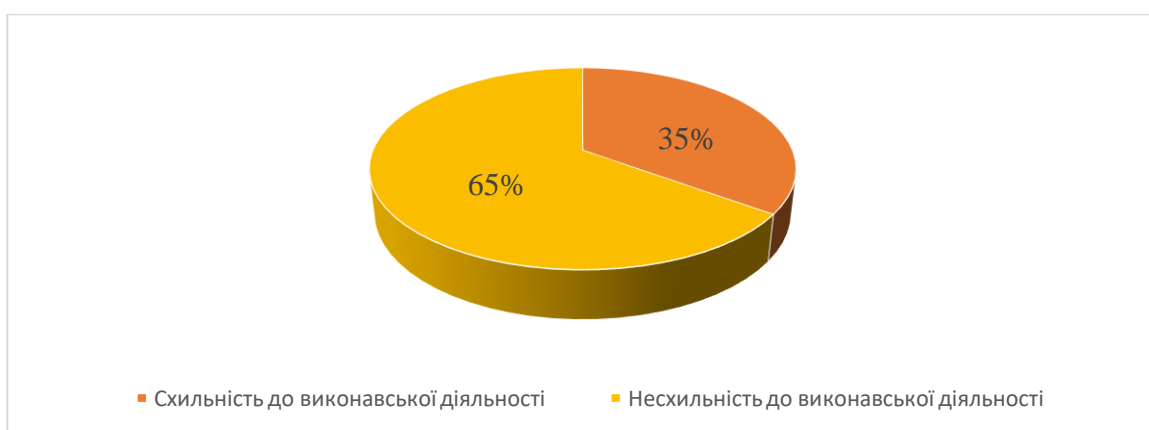


Рис. В.9. Результат відповідей учнів досліджуваної групи на твердження №5

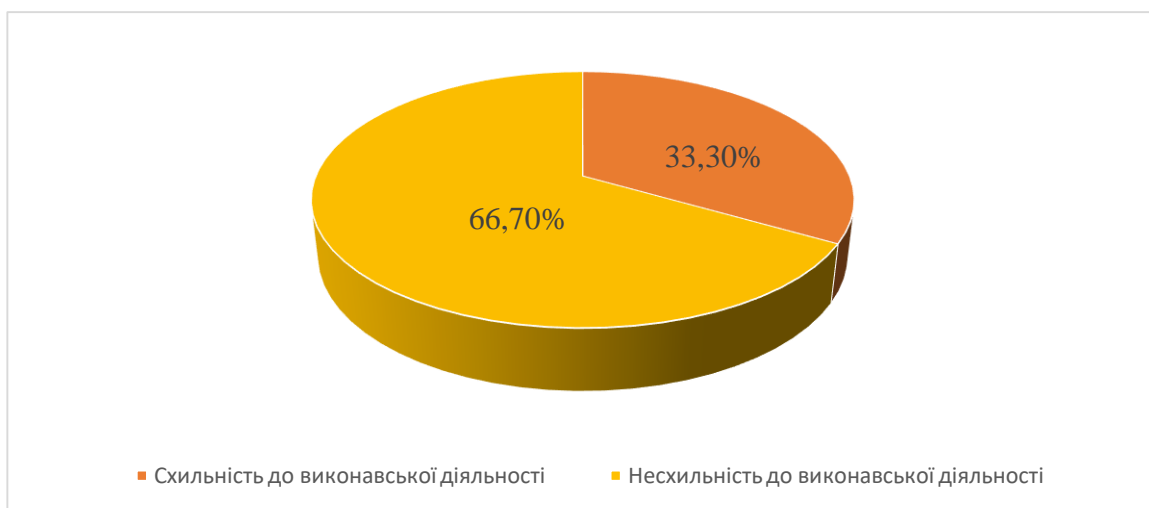


Рис. В.10. Результат відповідей учнів контрольної групи на твердження №5

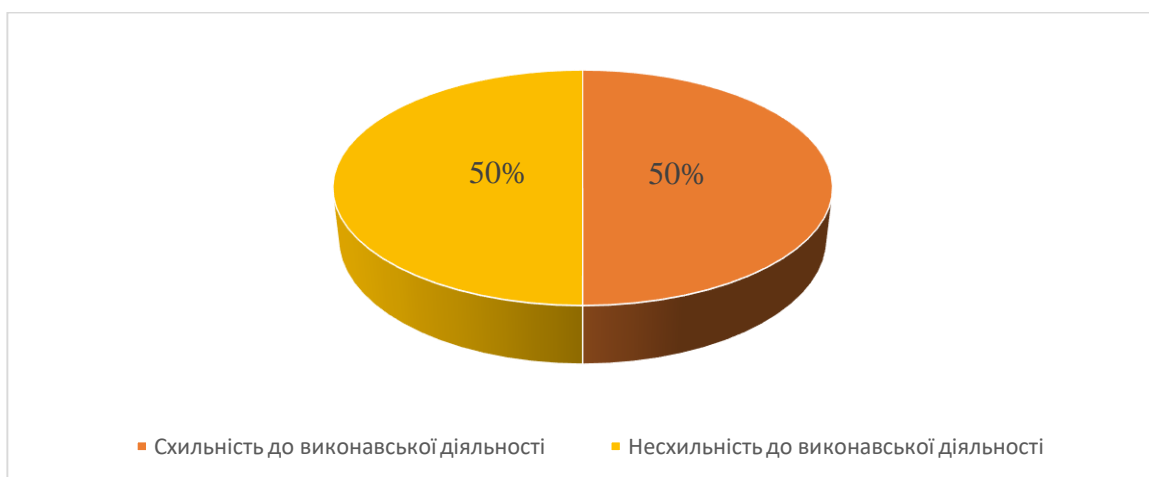


Рис. В.11. Результат відповідей учнів досліджуваної групи на твердження №6

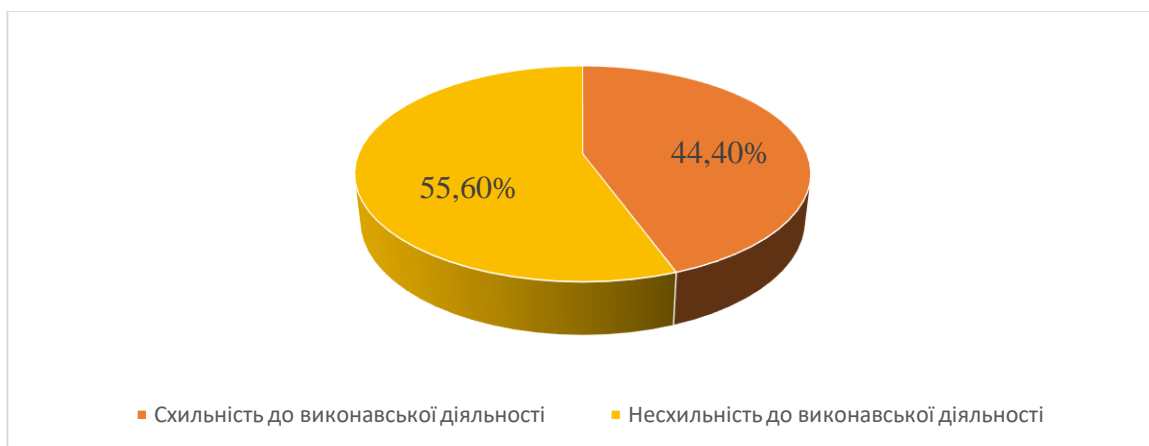


Рис. В.12. Результат відповідей учнів контрольної групи на твердження №6



Рис. В.13. Результат відповідей учнів досліджуваної групи на твердження №7



Рис. В.14. Результат відповідей учнів контрольної групи на твердження №7

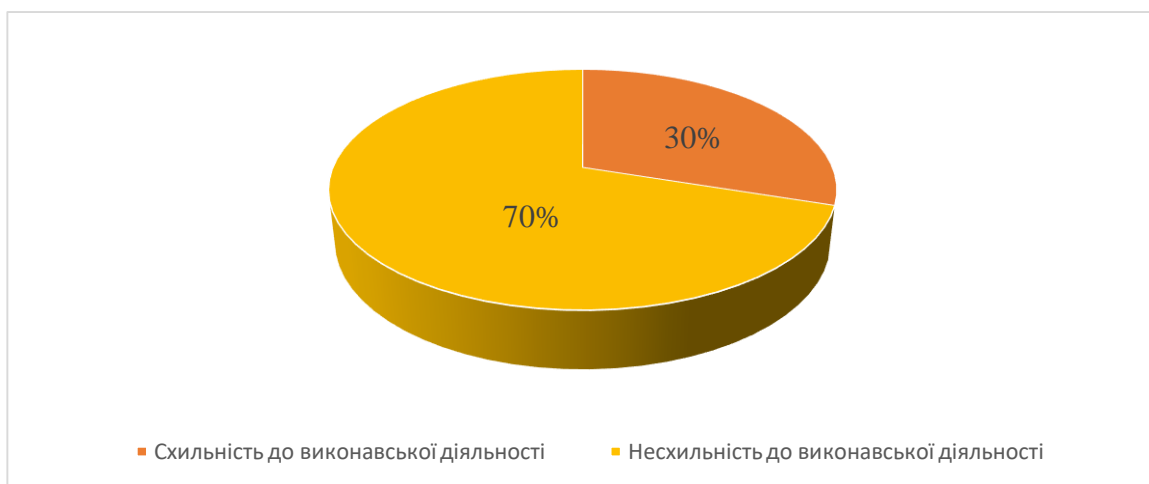


Рис. В.15. Результат відповідей учнів досліджуваної групи на твердження №8

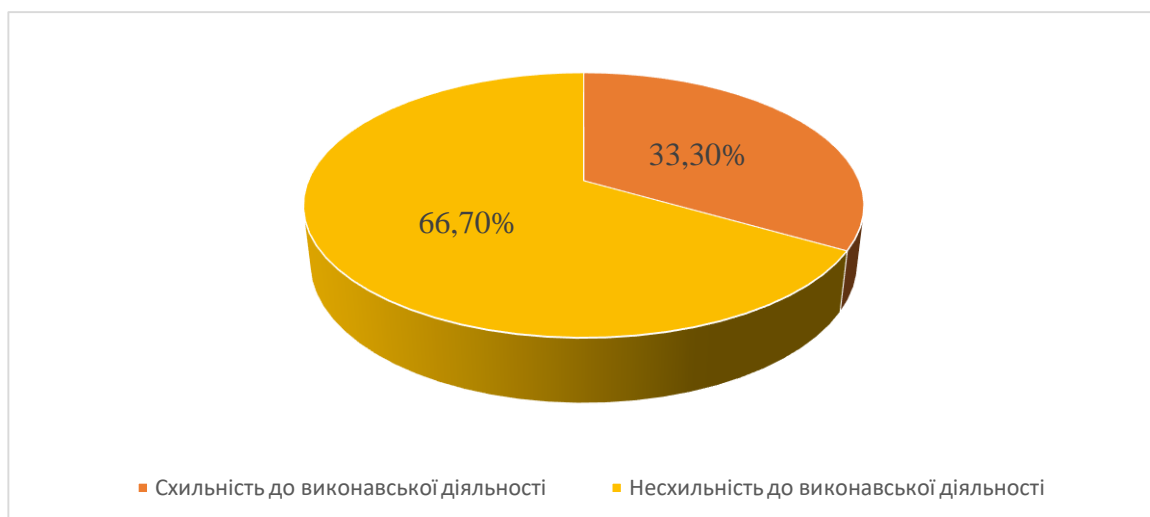


Рис. В.16. Результат відповідей учнів контрольної групи на твердження №8

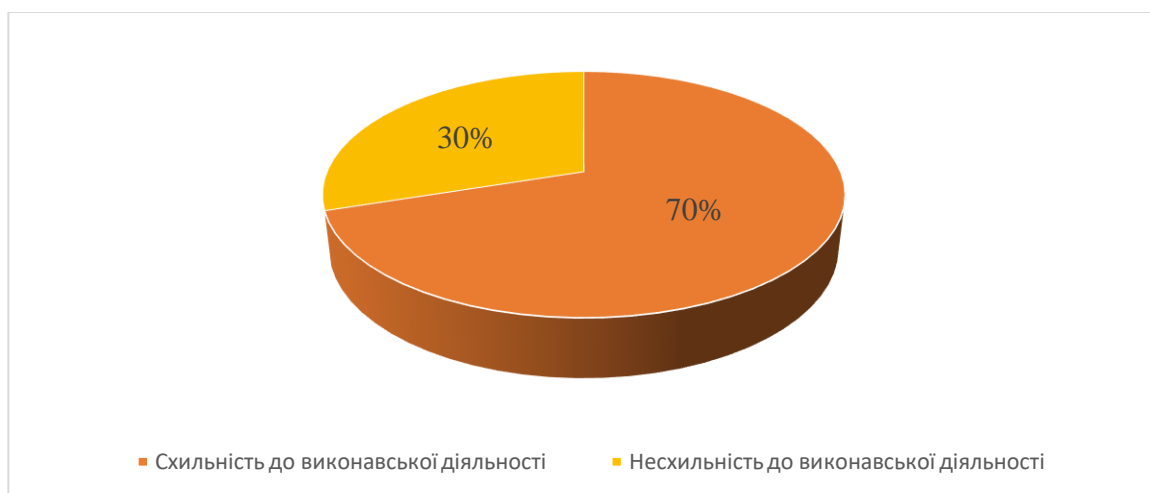


Рис. В.17. Результат відповідей учнів досліджуваної групи на твердження №9

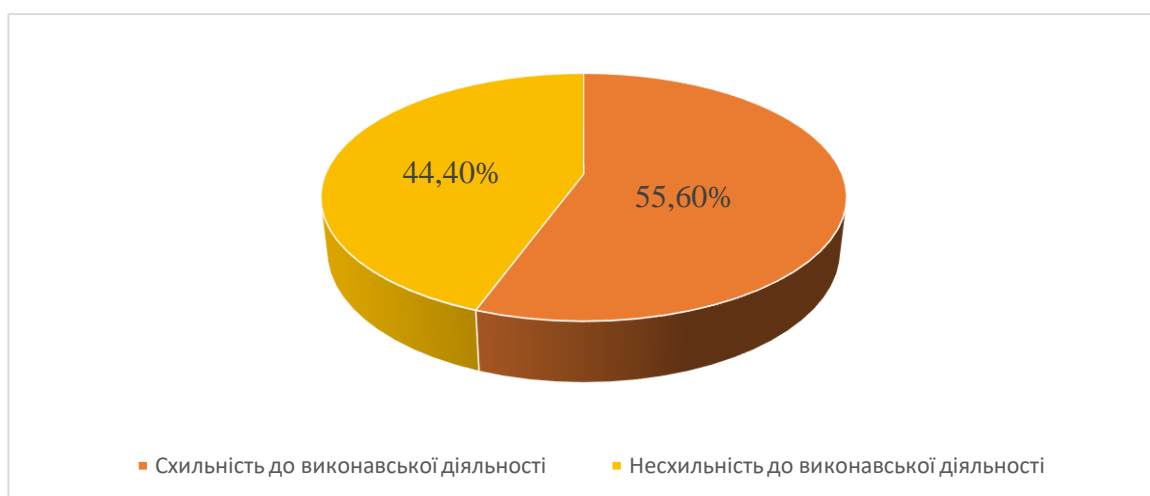


Рис. В.18. Результат відповідей учнів контрольної групи на твердження №9

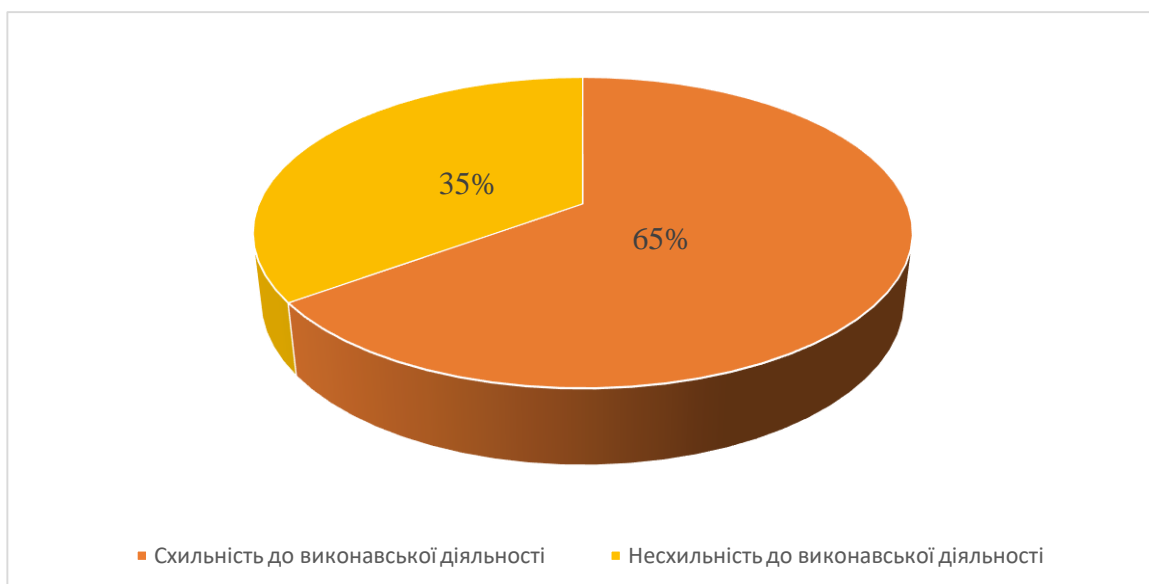


Рис. В.19. Результат відповідей учнів досліджуваної групи на твердження №10

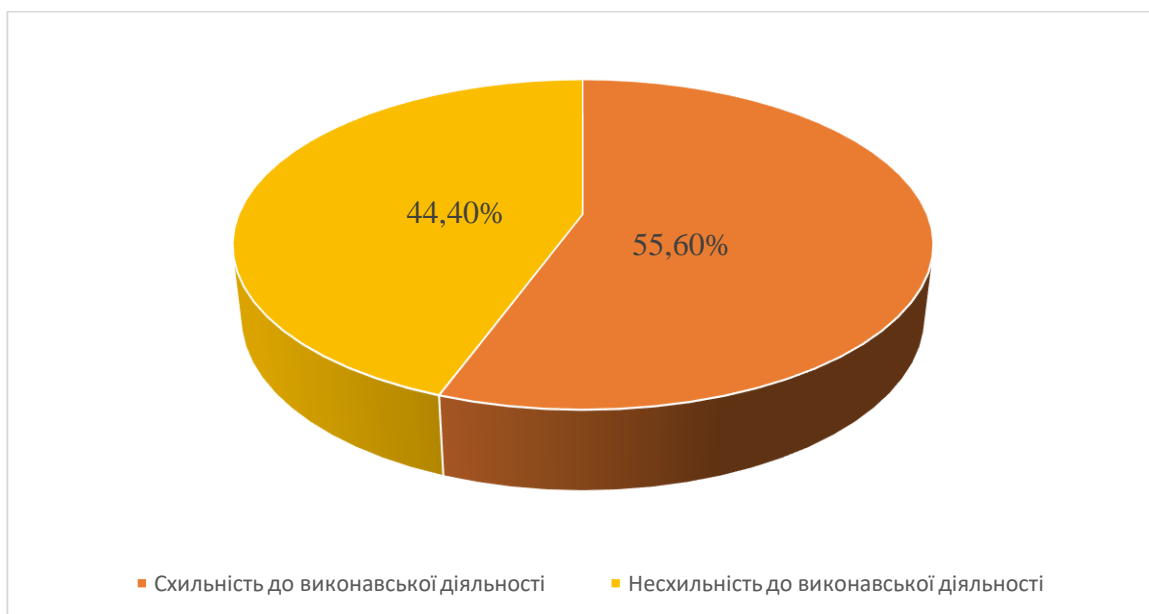


Рис. В.20. Результат відповідей учнів контрольної групи на твердження №10

Додаток Г

Тест на оцінку емоційно-діяльнісної адаптивності виконавця-піаніста

Хід тестування: Учневі пропонується 23 твердження. Треби вирішити, чи відносяться ці твердження до нього, відповідаючи «так» або «ні».

1. Працюючи за фортепіано, я втомлююся.
2. Мені важко зосередитися на одному музичному творі.
3. Я тривожусь з будь-якого приводу.
4. Коли я збираюся грати, мої пальці тремтять.
5. Я надто хвилююся.
6. Я весь час потію.
7. Я весь час відчуваю голод.
8. Перед виступом у мене часто болить шлунок.
9. Іноді через тривогу перед виступом я не можу заснути.
10. Мене легко роздратувати зауваженнями.
11. Я більш вразливий, ніж інші учні.
12. Я часто переживаю з приводу своєї гри.
13. На жаль, я не такий талановитий, як інші.
14. На уроці фортепіано я легко можу заплакати.
15. Коли мені треба очікувати виступу, я нервую.
16. Іноколи я почуваю себе настільки радісно, що хочеться грати швидко.
17. Я відступаю перед труднощами.
18. Часом я відчуваю себе музично нездібним.
19. Я сором'язливий.
20. Я вважаю, що гра на музичному інструменті для мене дуже складна.
21. Я завжди напружений.
22. Після заняття фортепіано я почуваю себе виснаженим.
23. Я ухиляюся від складних завдань.

Додаток Д

**Вихідне діагностування рівнів виконавської компетентності
учнів музичних шкіл у класі фортепіано за компонентами**

Таблиця Д.1.

**Рівні сформованості емоційно-вольового компоненту
виконавської компетентності учнів-піаністів**

Рівні	Досліджувана група		Контрольна група	
	учнів	%	учнів	%
Високий	3	15,0	2	11,1
Середній	15	75,0	11	61,1
Низький	2	10,0	5	27,8
Усього	20	100	18	100

Таблиця Д.2.

**Рівні сформованості когнітивно-мисленнєвого компоненту
виконавської компетентності учнів-піаністів**

Рівні	Досліджувана група		Контрольна група	
	учнів	%	учнів	%
Високий	5	25,0	4	22,2
Середній	11	55,0	10	55,6
Низький	4	20,0	4	22,2
Усього	20	100	18	100

Таблиця Д.3.

**Рівні сформованості операційно-технічного компоненту
виконавської компетентності учнів-піаністів**

Рівні	Досліджувана група		Контрольна група	
	учнів	%	учнів	%
Високий	4	20,0	4	22,2
Середній	9	45,0	8	44,4
Низький	7	35,0	6	33,4
Усього	20	100	18	100

Таблиця Д.4.

**Рівні сформованості творчо-діяльнісного компоненту
виконавської компетентності учнів-піаністів**

Рівні	Досліджувана група		Контрольна група	
	учнів	%	учнів	%
Високий	3	15,0	3	16,7
Середній	11	55,0	9	50,0
Низький	6	30,0	6	33,3
Усього	20	100	18	100

Таблиця Д.5.

**Рівні виконавської компетентності учнів-піаністів
(констатувальний етап)**

Компоненти виконавської компетентності	Досліджувана група			Контрольна група		
	учні %	учні %	учні %	учні %	учні %	учні %
<i>Рівні</i>	<i>високий</i>	<i>середній</i>	<i>низький</i>	<i>високий</i>	<i>середній</i>	<i>низький</i>
Емоційно-вольовий	3 15,0%	15 75,0%	2 10,0%	2 11,1%	11 61,1%	5 27,8%
Когнітивно-мисленнєвий	5 25,0%	11 55,0%	4 20,0%	4 22,2%	10 55,6%	4 22,2%
Операційно-технічний	4 20,0%	9 45,0%	7 35,0%	4 22,2%	8 44,4%	6 33,4%
Творчо-діяльнісний	3 15,0%	11 55,0%	6 30,0%	3 16,7%	9 50,0%	6 33,3%
Усього	4 18,75%	11 57,5%	5 23,75%	3 18,1%	10 52,8%	5 29,1%

Додаток Е

Вікторина для діагностування рівнів когнітивно-мисленнєвого компонента виконавської компетентності учнів

1. Які Вам відомі музичні інструменти – попередники фортепіано?
2. Що означає назва «фортепіано»?
3. Інвенція – це поліфонічний чи гомофонно-гармонічний твір?
4. Як ви розумієте термін Sostenuto?
5. Для чого потрібна права педаль фортепіано?
6. Закінчіть речення: Етюди – це твори, призначені для розвитку...
7. Закінчіть речення: ключові знаки тональності c-moll...
8. Закінчіть речення: Л. Бетховен писав для фортепіано великі сольні твори, які називають...
9. Який із зазначених композиторів працював у 18 ст.: Ф. Шопен, Й.-С. Бах, С. Рахманінов?
10. Який із зазначених композиторів є вітчизняним: Р. Шуман, В.-А. Моцарт, Ю. Щуровський, М. Огінський.
11. Знайдіть співвідношення композиторів і творів:

Дитячий альбом	Л. Бетховен
Елізі	Г. Сасько
Граємо джаз	П. Чайковський
12. Як називають технічно майстерного виконавця?

Додаток Ж

План-конспект індивідуального заняття фортепіано з ученицею 8 класу Чередниченко Маргаритою

Тема заняття: «Підготовка виконавця до сценічного виступу».

Зміст заняття: Й.-С. Бах. Симфонія h-moll, Й. Гайдн. Соната E-dur, ч. I, УНП в обр. О. Саратського «По садочку ходжу», М. Дворжак. Джазовий етюд h-moll.

Мета заняття:

дидактична – формувати виконавську компетентність через розширення уявлень учениці про стильові і жанрові особливості виконуваної музики; вдосконалення технічних виконавських навичок, вміння цілісного виконання творів, передачі їх емоційно-образного змісту;

розвивальна – розвивати емоційно-вольові виконавські якості; уявлення тембрових можливостей фортепіанного звучання; темпо-ритмічну стабільність; музичну пам'ять і мислення;

виховна – виховувати емоційно позитивне ставлення до виконавської діяльності, бажання виступати на публіці; здатність до аналізу власного виконання музичних творів; налаштованість на ретельне опрацювання окремих елементів фактури; прищеплювати любов до музики різних епох, стилів та жанрів.

Тип заняття: поглиблення теми.

Обладнання: два фортепіано, нотні збірники, аудіоматеріали, технічний засіб відтворення аудіо.

Література:

1. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано. Львів : ЛДМА, 2001. 244 с.
2. Основи викладання гри на фортепіано / укл. Стотика І. Г., Власенко Е. А. Мелітополь, 2020. 93 с.

3. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики. Москва : Знание, 1980. 96 с.
4. Савшинский С. И. Пианист и его работа. Москва : Классика-XXI, 2002. 244 с.
5. Цыпин Г. М. Музыкальное исполнительство. Исполнитель и техника. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 193 с.

ХІД ЗАНЯТТЯ

Організаційний момент:

Доброго вечора, Маргарито! Сьогодні ми продовжимо нашу підготовку до сольного концерту (*впровадження педагогічної умови «активізація і урізноманітнення форм виконавських практик учнів»*). Ми будемо опрацьовувати частину програми, а саме: поліфонічний твір, сонату, українську мініатюру і джазовий етюд. Готова?

Актуалізація опорних знань:

- Над чим ми працювали на минулому уроці? (готувалися до сольного виступу. Уточнили голосоведення в Симфонії h-moll Й.-С. Баха, репетирували Прелюдію С. Рахманінова і Етюд Г. Беренса)
- Які проблеми виникли перед нами? (були технічні і звукові недоліки, втрати пам'яті)
- Чи налаштована ти їх подолати сьогодні? (так)
- Що нам допомагає поліпшити техніку виконання? (вправи)

Підготовчий етап заняття: виконання вправ на різні види техніки, грами h-moll (*метод вправ*).

Мотивація навчальної діяльності:

А ти не здогадалася, чому ми зосередилися саме на гамі h-moll? Дійсно, тому що в ній написані такі різні твори твоєї програми, як Симфонія Й.-С. Баха і Джазовий етюд М. Дворжака. Тож на уроці ми спробуємо поміркувати, чи об'єднує щось ці твори? Як тональність твору пов'язана з виконанням? Чи є закони створення концертної програми музиканта?

Сприйняття нової теми (словесні методи):

(Впровадження педагогічної умови «стимулювання позитивної мотивації учнів-піаністів до виконавської діяльності»). Ти вже знаєш, що підготовка до сольного концерту – це серйозна справа. Вона потребує від виконавця цілого комплексу якостей: треба опанувати твори як художньо-емоційно, так і технічно, витримати гру тривалої програми, налаштуватися на публічний виступ, виявити артистизм. У науці такий комплекс прийнято називати виконавською компетентністю. Ти думаєш про подальше навчання музиці, тож тобі така компетентність вкрай потрібна.

Виконавець – це артист. Тому його діяльність суперечлива: водночас, вона дуже складна і відповідальна, але в ній є і радість, пов'язана зі спілкуванням зі слухачами. Слухач не повинен відчувати, що тобі на сцені важко. Він приходить не для того, аби пожаліти виконавця. Тоді для чого? *(відповіді учениці).*

Так, він хоче насолоджуватися музикою, відкривати для себе нові твори, нові стилі. Як ти вважаєш, послідовність творів у програмі має випадковий порядок? *(відповіді учениці)*

Ні, не випадковий. Для того, щоб розгорнути перед слухачем сторінки історії музики, ми йдемо від більш старовинних творів до більш сучасних. Який твір будемо виконувати на початку програми? *(відповіді учениці)*

Правильно, Симфонію h-moll Й.-С. Баха. Давай психологічно налаштуємося на початок виступу. Твір досить жвавий, тому треба бути в добрій формі. Робимо вправу для розвитку витривалості *(метод психологічного тренінгу)*: робимо 15 присідань, наш пульс прискорюється, але нам нічого не страшно – починаємо грати твір.

Виконання ученицею Симфонії h-moll Й.-С. Баха.

Робота над музичним твором з метою його стабільного і виразного сценічного відтворення.

Маргарито, чи все зараз добре вийшло? Дійсно, не все. Пульс у тебе так прискорився, що гра вийшла збентеженою. А чи таку емоцію повинна нести слухачеві ця п'єса? *(використання елементів методики В. Ражнікова)* Так, її

емоцію ми визначали, як «енергійно, пружно, невпинно». Але Й.-С. Бах – це композитор-філософ. Можливо, у Симфонії є риси іншого характеру? *(відповіді учениці)*

Вірно, тут є і поетичність, і трепетність, і легка схвильованість. Тому темп не може бути надшвидким, а звук сильним. Тоді ми створимо не той образ, який закладений у цю музику. Не забувай, що Й.-С. Бах був глибоко віруючим і вся його музика спирається на релігійну символіку. Тональність h-moll вважалася пов'язаною з образом розп'яття. Тут переважають низхідні інтонації, які втілюють смуток. Пасажі передають політ ангелів. Вони прославляють Вознесіння Христа *(асоціативний метод)*. Отже, у Симфонії закладено внутрішній контраст Смерті і Безсмертя. Тому і вибір тональності не випадковий *(впровадження педагогічної умови «забезпечення усвідомлення учнями художньо-образних характеристик музичних творів»)*.

Спробуй почати грати, попередньо уявивши темп. Добре, стало краще. А який політ у ангелів? Так, невагомий. Пасажі треба грати легше і без надмірного посилення динаміки, приблизно так *(метод виконавського показу)*. Зверни увагу на той момент, коли відбувається максимальне зближення рук, це піаністу не зовсім зручно, але Й.-С. Бах писав не для фортепіано, а для клавіру, там було дві клавіатури. Опрацюємо це місце окремо *(метод вправ)*.

Добре, а тепер спробуй зіграти весь твір з урахуванням зробленого.

Повторна гра ученицею Симфонії.

А тепер ми перейдемо до Сонати Й. Гайдна. Давай пригадаємо, які складності для виконавця є у будь-якій класичній сонаті? *(відповіді учениці)* Так, це твір великої форми і він має виконуватися в єдиному темпі, незважаючи на контрасти характеру тем.

Перед тим, як почати грати, скажи, який стильовий напрямок представляє музика Й. Гайдна? Вірно, класицизм. Й. Гайдн – це віденський класик. Отже, гра класицизму має бути ясною і врівноваженою. Спробуй передати це у власній грі.

Виконання ученицею Сонати E-dur Й. Гайдна

Молодець, гра стала рівнішою, і образний зміст передаєш в цілому вірно. У Й. Гайдна переважають мажорні тональності, його музика ніби несе людям світло.

Зверни, будь-ласка, увагу на виконання мелізмів. Вони не повинні затуляти обриси мелодії. Класицизм – стиль світлої впорядкованості. У даній Сонаті мелізми «полегшують» урочистість, роблячи музику більш галантною *(робота над виконанням мелізмів, опрацювання технічно складних місць Сонати)*.

А чи контрастує Соната попередній п'єсі – Симфонії Й.-С. Баха? *(відповіді учениці)*. Вірно, контраст дуже великий. І він не стільки темповий, скільки, змістовий. Після символічно насиченої Симфонії треба переключитися на «променисту» радість і навіть деяку «дитячу» безпосередність *(впровадження педагогічної умови «спонукання до асоціації музичних вражень як основи вибудування інтерпретації твору»)*.

Після класичної частини програми ми переходимо до сучасної. Вона буде сприйматися слухачами легше. Але ти, як виконавець, вже трохи втомилася, передаючи високі змісти класичної музики. Давай зробимо вправи на зняття напруги *(метод психологічного тренінгу)*:

Сидимо на стільці біля інструменту, руки – на колінах, очі закриваємо. Рахуємо від 10 до 1, на кожному рахунку робимо вдих і дуже повільний видих. Знову рахуємо від 10 до 1, затримуємо дихання на кожному рахунку. Повільно видихаємо, уявляємо, що з кожним видихом зменшується і зникає напруга.

Добре, тепер переходимо до виконання п'єси «По садочку ходжу».

Гра ученицею УНП «По садочку ходжу» в обробці О. Саратського.

Я чую, що ти дома добре займалася. Ти виконуєш п'єсу впевнено, емоційно, правильно передаєш художній образ. А які стильові ознаки тут можна знайти? *(відповіді учениці)*. Це фольклорна пісня ліричного жанру, розповідає про непорозуміння в сім'ї хлопця, в результаті чого він не може побратися з коханою дівчиною. Провідною емоцією є «сум, невпевненість». Автор обробки народної пісні О. Саратський зберігає мелодичний обрис пісні,

її куплетну будову, але привносить сучасні стильові якості, зокрема джазові. Як це впливає на зміст? Так, він стає емоційно глибшим: стани хлопця чергуються від зажуреності до рішучості, готовності боротися за своє щастя (*використання елементів методики В. Ражнікова*). Я пропоную підкреслити у виконанні цей стильовий контраст: епізоди у фольклорному стилі можна грати більш співучо, а джазові фрагменти більш ритмічно пружно. Таким чином ми збагатимо образ головного героя і підготуємо слухачів до сприйняття наступних творів – джазових етюдів (*впровадження педагогічної умови «забезпечення усвідомлення учнями художньо-образних характеристик музичних творів»*). Ти отримала завдання спробувати гармонізувати гаму в джазовому стилі (*метод творчих завдань*). *Перевірка домашнього завдання.*

Так, у тебе вийшло цікаво. Ти вірно зробила, що використовувала не тризвуки, а септакорди, вони є основою джазової гармонії (*впровадження педагогічної умови «активізація і урізноманітнення форм виконавських практик учнів»*).

Прослухай, будь-ласка, кілька виконавських інтерпретацій цієї п'єси і знайди ту, яка ближче до твоїх уявлень про твір (*метод аналізу і порівняння виконавських виступів*).

Виконання ученицею п'єси з урахуванням зауважень.

Як на мене, стало цікавіше. Запам'ятай такий варіант гри. І переходимо до репетиції джазового етюда М. Дворжака.

Учениця виконує Джазовий етюд h-moll М. Дворжака.

Добре. А в якій тональності написано етюд? (*відповідь учениці*). І з цією ж тональністю ми зустрічалися в творі Й.-С. Баха? Чи цей простий збіг обставин? (*метод наведення*)

Стовідсотково впевненою бути не можна, але настрої у джазовому етюді далекий від традиційної для цього стилі енергійності. Мінорне забарвлення надає ліризму, вираженого сумного відтінку. Етюд, який ми вивчаємо, належить до джазового напрямку «кул», який характеризується тяжінням до спокійної музики. Виконання в стилі «кул» передбачає спокійну манеру гри,

без надмірної динамізації і форсування звуку. Уяви, що основну тему грали переважно духові інструменти. Вони не використовували вібрато, тому звучання виходило м'яким. «Кул» був стилем «білих» музикантів, які прагнули поєднати джаз із досягненнями європейської професійної музики, зокрема через уведення поліфонічних елементів.

Зверни увагу, чи є в етюді переклики між голосами? Так. Це свідчить про те, що поліфонія потрохи стала проникати навіть у джазові етюди (*впровадження педагогічної умови «спонукання до асоціації музичних вражень як основи вибудування інтерпретації твору»*).

Давай окремо пройдемо піаністично ті фрагменти, в яких є елементи поліфонії (*опрацювання фактурних елементів*).

Осмислення та систематизація знань:

Цілісне виконання чотирьох творів програми сольного концерту (*художньо-практичний метод*). Обговорення (*інтерактивний метод*):

- Чого вдалося досягти у грі програми?
- Над чим ще варто попрацювати?
- Як сьогоднішній урок вплинув на тебе як виконавицю?

Підсумок уроку. Оцінювання:

(*Впровадження педагогічної умови «стимулювання позитивної мотивації учнів-піаністів до виконавської діяльності»*). Маргарито, ти молодець. Наша робота просувається добре. Сподіваємося, що і слухачам буде цікаво тебе почути. Звичайно, ще є над чим працювати. Будь-ласка, запам'ятай, які виконавські рішення були прийняті сьогодні і стабілізуй їх у домашній роботі.

Сьогодні ми дізналися, що у музиці немає нічого випадкового. Вибір тональності часто каже про внутрішні зв'язки музики різних часів. Творче віднаходження цих зв'язків виконавцем дозволяє побудувати концертну програму як цілісну.

Домашнє завдання:

Досягти відтворення образу музичних творів у поєднанні контрастних рис. Продовжити роботи над опрацюванням технічних фрагментів. Повторити і підготувати на наступний урок виконання Прелюдії С. Рахманінова і Романтичного інтермецо М. Шмітца.

Додаток 3

Впровадження дослідницької програми формування виконавської компетентності учнів-піаністів (форми сольного концерту, індивідуальних виступів)







Додаток I

Сценарій сольного концерту учениці 8 класу Чередниченко Маргарити

*О, Музико! Ти вічна, ти безсмертна!
 Прекрасне дарувати – твій девіз!
 Ти вмієш, якщо треба, сльози втерти,
 А як захочеш – доведеш до сліз.*

*Величя, музика, вершись!
 Палай, святкуй, здіймайся й падай!
 Так, щоб забулось згоди й зради
 Усіх нас підіймай у вись!*

Добрий день шановні гості, дорогі друзі! Ми раді вітати вас в цьому затишному залі на сольному концерті випускниці нашої школи Чередниченко Маргарити!

Все у житті починається з малого. З маленького зернятка виростає колосок, а з колоска – велика і духмяна хлібина. Ну, а з маленьких діточок виростають чудові музиканти-піаністи. На перший погляд здається, що грати на роялі і виступати перед публікою дуже легко. Але так можуть подумати тільки ті, хто не уявляє собі, наскільки складна праця музиканта. Щоб досягти майстерності, треба починати навчання в ранньому дитинстві і продовжувати все життя. Музикант через звуки рояля передає слухачам всі тонкі почуття і переживання, закладені в музиці композитором. При цьому рояль дає можливість піаністу додати щось своє, що відчувається їм у момент виконання. Сольний концерт – це велика і значуща подія в житті учня і педагога. Такі заходи бувають дуже рідко, адже тільки талановитим, працездатним, що йдуть впевненим кроком до успіху учням, під силу представити свій сольний концерт широкому загалу! Маргарита саме з цього числа учнів! Сьогоднішній її виступ – підсумок багаторічної праці, він має бути гарним завершенням навчання у музичній школі. За період навчання

разом зі своїм викладачем Маргарита неодноразово перемагала у багатьох Міжнародних, Всеукраїнських, регіональних, обласних та міських конкурсах, що проходили у Києві, Запоріжжі, Кривому Розі, Дніпрі, Марганці. Завжди брала активну участь у всіх шкільних та міських заходах.

– Хто знає, що у мене в руці? Так, це калейдоскоп, іграшка, яка за допомогою дзеркалець, шматочків кольорового скла і маленьких скельців може скласти різні візерунки. Ми назвали концерт «Музичний калейдоскоп», тому що будемо слухати різнокольорову музику, – веселу, сумну, жартівливу... різну!... різних жанрів і стильових напрямків!

Увійти в світ музики, стикнутися з цим дивом, нам допоможе Маргарита Чередниченко! Зараз, я хотіла б запросити її на сцену під ваші оплески! Зустрічаємо!

*Відчуй... І серце сповниться теплом,
Даруй... І в сотні раз тобі воздасться,
Рятуй... І все повернеться добром,
Муруй... Ти будівничий свого щастя...*

ОЛЕКСАНДР ГРЕЧАНІНОВ «ПРЕЛЮДІЯ»

*А так бувало вже не раз –
Непевної, гіркої миті
Я увімкну легенько джаз
І вже забуду – все на світі!
О, це не раз було в житті,
Коли і пристрасно, й шалено
Полинуть звуки золоті
І зникне підле все й буденне!*

МАНФРЕД ШМІТЦ «ДЖАЗОВИЙ ЕТЮД»

*Ще з дитинства люблю я це свято:
За вікном сніговиця реве,
Візерунки на вікнах морозні,
В небі місяць, мов човен пливе.*

*Зірочки заглядають у хату,
 Білий сніг у віконце летить,
 Розуміють дорослі й малята:
 На землі править диво в цю мить!
 Дивовижна ця ніч та чарівна,
 Кажуть, казка в цю мить ожива.
 Це бува о дванадцяти рівно,
 Як промовиш чарівні слова!*

**CAROL OF THE IMPERIAL BELLS – різдвяна композиція на музику
 МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА**

*Ця ніч була бурхлива, розхристана, розпусна.
 Здіймались дикі хвилі, затерся край небес.
 Довкола світло меркло, лиш блискавки негусто
 З безодні виринали, сплітаючись навхрест.*

ФРІДРІХ БУРГМЮЛЛЕР «L'ORAGE THE STORM»

*Волелюбна музика – це джаз,
 щира й креативна водночас,
 тиха і розхристана,
 п'янка і промениста...
 легко долає музичні канони, –
 у природи натхнення – власні закони.*

МІЛАН ДВОРЖАК «ДЖАЗОВИЙ ЕТЮД»

*А ти – мелодія знайома... В якій відтінки щастя,
 Сплітаються з відливами тепла,
 Даруючи усім добро і ласку,
 Так тонко музикують почуття...*

*А ти – мелодія знайома...
 Яка зігріти може,
 Мотивами свого серцебиття...
 І всі хто поруч, – близькі й перехожі,*

Мелодія ... в симфонії життя...

**ВОЛОДИМИР КОРОВЦІН АНСАМБЛЬ «ЗНАЙОМА МЕЛОДІЯ»
виконують Чередниченко Маргарита і Павліченко Софія**

Послухай тишу... Так, вона багатослівна...

Серцебиттям розкаже про усе,

Можливо трішечки консервативна

Але мелодія тебе пройме...

ЯН ТІРСЕН «L'APRES MIDI»

Ні слова... Лише пролітають

По клавішах тіні двох рук,

І струни роялю зітхають,

За звуком народжується звук

То трелі – легкі, дивовижні

То вранішній шерех полів

То голос сопілочки ніжний,

То лісу весняного спів

ОЛЕКСАНДР САРАТСЬКИЙ ОБРОБКА УНП «ПО САДОЧКУ ХОДЖДУ»

Давно чекали ми чудес,

І раптом, за хвилини,

Розбилось дзеркало небес

На дощові краплини.

Згори посипалося скло, –

На землю небо потекло.

А в цій симфонії звучать мотиви

Твоєї радості, і спогадів палких,

У тій симфонії весняні зливи,

Із присмаком передчуттів п'яних...

Прислухайся...Під супровід сердечний,

Наспіває мелодію душа,

*Так тонко, філігранно і доречно,
Оця симфонія – і є твоє життя...*

А зараз хочу запросити на сцену викладача Маргарити Чередниченко – Тетяну Євгенівну Степаненко і представити Вашій увазі дует педагога і учениці. У їх виконанні ви почуєте композицію:

ВОЛОДИМИР КОРОВІЩИН «МЕЛОДІЯ ДОЩІВ»

*Меланхолійний мій романс
У душу лється і заповняє
Та заворожує, чаклує нас,
І в саме серце раптом проникає
У слід за ним душа летить,
А музика мов хвиля нагортає
Струна чарівна в серці забринить
І ні для чого місця більш немає.*

МАНФРЕД ШМІТЦ «МЕЛАНХОЛІЙНИЙ РОМАНС»

*Це не життя – це виживання,
Це не любов, а просто гра.
Тут правила й зобов'язання.
Тут плач насильного добра.*

СЕРГІЙ РАХМАНІНОВ «ПРЕЛЮДІЯ ДО ДІСЗ МІНОР»

*Музика – це найвиразніша мова,
Мова, що може без жодного слова
Людям про радість, сум розказати
Вміє картину без фарб малювати,
В світі усьому знайде слухача
Без словника і перекладача*

Мирослав Скорик – справжній метр української класичної музики та один з найяскравіших представників сучасного покоління композиторів. Його «Мелодія ля-мінор» є найбільш впізнаваний твором не лише в Україні,

але й за кордоном. Лірична «Мелодія» Скорика, яка стала нашим символом, духовним гімном України, була написана до кінофільму «Високий перевал». Головна мелодія втілювала дух українського народу. Вона закликає до миру, припинення кровопролиття, дає настанову на ідеали добра. Сам композитор зазначав, що музика не ілюструвала фільм, а створювала позакадровий смисл, який мав зробити сприйняття більш глибоким. На цьому прикладі ми можемо переконатися, що композитор зміг за допомогою музики розказати слухачеві те, що заборонялося, а саме трагізм боротьби українського народу за свободу. Отже, до вашої уваги твір:

М. СКОРИК «МЕЛОДІЯ» з кінофільму «Високий перевал»

Ось і підійшов до кінця наш концерт, раптом замовкла музика. Але чи так це? Здається, зараз вона звучить і буде довго-довго ще звучати для кожного з нас.

Сьогодні, підбиваючи певний підсумок в творчому розвитку Маргарити, хочеться сказати щирі слова подяки її батькам, які завжди підтримували свою дівчинку у важкі моменти життя, раділи разом з нею її, нехай іноді маленьким, але успіхам, безмежно вірили в неї! Дякую батькам за розуміння і гарне виховання дочки.

Музика не має кінця, але сьогодні зупинився наш калейдоскоп мелодій і, на жаль, музичний вечір закінчився.

Нехай музика завжди звучить у вашому серці і навічно залишиться у серці Маргарити!

Додаток Л

Контрольне тестування учнів щодо ставлення до виконавської діяльності (тест В. Касимова)

Табл. Л.1.

**Аналіз тестування учнів-піаністів за тестом В. Касимова
(контрольний етап)**

Порядковий номер твердження	Досліджувана група				Балів	Контрольна група				Балів
	Схильність до виконавської діяльності		Несхильність до виконавської діяльності			Схильність до виконавської діяльності		Несхильність до виконавської діяльності		
	учнів	%	учнів	%		учнів	%	учнів	%	
1	15	75,0	5	25,0	15	11	61,1	7	38,9	11
2	9	45,0	11	55,0	9	10	55,6	8	44,4	10
3	10	50,0	10	50,0	10	5	27,8	13	72,2	5
4	16	80,0	4	20,0	16	11	61,1	7	38,9	11
5	10	50,0	10	50,0	10	6	33,3	12	66,7	6
6	12	60,0	8	40,0	12	8	44,4	10	55,6	8
7	13	65,0	7	35,0	13	10	55,6	8	44,4	10
8	8	40,0	12	60,0	8	7	38,9	11	61,1	7
9	15	75,0	5	25,0	15	10	55,6	8	44,4	10
10	14	70,0	6	30,0	14	11	61,1	7	38,9	11
Середній показник	12	61,0	8	39,0	12,2	9	49,5	9	50,5	8,9

Табл. Л.2.

Порівняльна таблиця результатів тестування учнів-піаністів (у %)

	Досліджувана група		Контрольна група	
	Схильність до виконавської діяльності	Несхильність до виконавської діяльності	Схильність до виконавської діяльності	Несхильність до виконавської діяльності
Початок дослідження	52,0	48,0	46,7	53,3
Кінець дослідження	61,0	39,0	49,5	50,5
Динаміка	+9	-9	+2,8	-2,8