

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

УДК: 378:37.011.3-051:78:780.616.432:785(045)

ХЕ ЇН

**ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ ФОРТЕПІАНО В ПРОЦЕСІ АНСАМБЛЕВОГО
МУЗИКУВАННЯ**

01 – Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта. Музичне мистецтво

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне

джерело 贺颖 Хе Їн

Науковий керівник – Реброва Олена Євгенівна, доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2023

АНОТАЦІЯ

Хе Ін. Формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 0.14 Середня освіта. Музичне мистецтво. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2023.

Зміст анотації

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоновано розв'язання проблеми формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування.

Актуальність проблеми зумовлена вимогами підвищення якості професійної підготовки майбутнього фахівці, зокрема в галузі культури і мистецтва у відповідності Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022-2032 роки (2022) та концептуальними засадами, висвітленими в нормативному документі: «Модернізація освіти в Китаї до 2035 р.».

Обґрунтовано регулятивну сутність компетентнісної парадигми в стратегії підвищення якості професійної підготовки майбутніх викладачів та майбутніх учителів. Для майбутніх викладачів мистецького та мистецько-педагогічного профілю важливим та необхідним є поєднання виконавської та методичної підготовка. Що зумовлює сформованість відповідних компетентностей.

Виконавська підготовка майбутніх викладачів та вчителів у закладах вищої освіти музичного та музично-педагогічного профілю є різноманітною. Зокрема, фортепіанна підготовка містить як підготовку сольного виконавства, так і колективного музикування (концертмейстерський клас, ансамбль). Саме в

ансамблевих формах музикування функціонує особливий феномен творчої взаємодії.

Педагогічний потенціал ансамблевого музикування виявляється в створенні особливих умов для ефективного розвитку музичних, творчих здібностей та виконавської майстерності; воно розширює художній світогляд за рахунок різноманітного репертуару для ансамблевого музикування, особливо для фортепіанних ансамблів, приваблює юних виконавців, сприяє активному творчому спілкуванню.

Разом з тим, оволодіння ансамблевим музикуванням в освітньому процесі за існуючими програмами не передбачає формування відповідної методичної компетентності майбутніх викладачів та вчителів музичного мистецтва. Зазначене викликає низку суперечностей, а саме: між зростаючим попитом до ансамблевого, зокрема й фортепіанного музикування серед юних виконавців і здобувачів різних рівнів вищої освіти та недостатністю уваги питанням методичної підготовки майбутніх викладачів фортепіано до викладання ансамблевого музикування; між широкими можливостями репертуару для фортепіанного ансамблю формувати художній світогляд за рахунок численних перекладів оперних та симфонічних творів, та відсутністю цілеспрямованого його застосування в освітньому процесі з методичної підготовки майбутніх викладачів; між сформованим у науці уявленням щодо сутності методичної компетентності вчителя, та відсутністю науково відрефлексованого уявлення щодо методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано щодо викладання ансамблевого музикування.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування.

Представлено результати розв'язання п'яти завдань, що забезпечили досягнення мети. Перше завдання присвячене питанням екстраполяції компетентнісної парадигми на професійну підготовку та фахову майстерність

майбутніх викладачів фортепіано та майбутніх учителів музичного мистецтва. Конкретизовано основні напрямки вдосконалення методичного сегменту фортепіанної підготовки майбутнього викладача, зокрема: створення умов для методичної підготовки викладачів з навчання гри у фортепіанному ансамблі; проектування майбутньої методичної діяльності викладача фортепіано як системи взаємопов'язаних дій з формування ансамблевих навичок учнів; скерованість методичної підготовки майбутніх викладачів фортепіано на опанування принципів і методів ансамблевої діяльності тощо.

Визначено функції методичної компетентності та кластери фортепіанної підготовки, в яких вона виявляється стосовно майбутніх викладачів фортепіано щодо викладання ансамблевого музикування. Функції: проєктувально-організаційна, гностично-дослідницька, комунікативно-рефлексійна, інтегративно-творча. Кластери: «Мотиви», «Знання», «Комунікації», «Інтерпретація».

Розв'язання другого завдання дало змогу розкрити сутність і структуру феномена методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. У дослідженні це – конгломерат набутих знань, умінь, здатності та досвіду методичної діяльності в ансамблевому музикуванні на основі самостійного вибору методичного супроводу, що опановано здобувачами в процесі колективної та індивідуальної роботи над творами для фортепіанних ансамблів та реалізується у виконавській, репетиційній, інтерпретаційній та художньо-комунікативній діяльності; структура зазначеного феномену складається з наступних компонентів – «Методична спрямованість ансамблевого навчання», «Орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування», «Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції», «Співтворчість в художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія».

У дослідженні також визначено сутність *підготовленості майбутніх викладачів фортепіано до компетентної професійної роботи в освітньому процесі навчання ансамблевого музикування школярів*; це – інтегрована фахова

якість, що охоплює здатність до навчання учнів ансамблевому музикуванню на ґрунті зацікавленого ставлення до гри у фортепіанному ансамблі, власного ансамблевого музикування, комплексу методичних знань та виконавсько-ансамблевих умінь, які опановані в освітньому процесі з ансамблевого музикування у вищих педагогічних навчальних закладах і можуть комплексно реалізовуватися на практиці.

Третє завдання присвячене методологічним засадам процесу формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. Представлено обґрунтування наступних методологічних підходів: мотиваційно-акмеологічний; системно-когнітивний; художньо-комунікативний; герменевтично-синергійний. Відповідно до них було обрано наступні педагогічні принципи методичного спрямування: стимулювання інтересу до ансамблевого музикування; активізації уваги на методичний супровід уроків з ансамблевого музикування; розширення сфери знань щодо ансамблевої музичної культури як системного явища; осмисленого ставлення до творів для ансамблю в різних жанрах та стилях у віковій проєкції навчання ансамблевого музикування; активізації педагогічної уваги на формуванні культури міжособистісної взаємодії; концентрація уваги виконавців на художньо-комунікативній взаємодії на основі засобів виразності ансамблевого тексту та його виконання; організації пошуку художньо-сміслової домінанти у виконавському діалозі/полілозі; самостійності в методичному забезпеченні інтерпретаційних завдань під час роботи над твором для ансамбля.

Розв'язання четвертого завдання передбачало розробку теоретико-методичного забезпечення оцінювання рівня сформованості компонентів методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. Критеріальний апарат представлений в переліку таких критеріїв і показників, як *інтенціонально-мотиваційний* з показниками: ступінь зацікавленості проблемами методики ансамблевого музикування у

межах фортепіанної підготовки; цілеспрямованість в опануванні методів навчання ансамблевого музикування; *змістово-пізнавальним* з показниками:

наявність знань щодо різних форм ансамблевого музикування як сегменту фортепіанної підготовки; ступінь орієнтації в музично ансамблевому репертуарі та його жанрово-стильових особливостях; *ансамблево-комунікативний*, з показниками: ступінь оволодіння міжособистісними комунікативними якостями (асертивність, толерантність); міра оволодіння художньо-комунікативними ресурсами в ансамблевому музикуванні; *методично-творчий* з показниками: якість художньо-герменевтичного аналізу твору для ансамблевого музикування; здатність до екстраполяції художньої інтерпретації образу творів для ансамбля в методичну площину (кристалізація методичного супроводу інтерпретації).

Допоміжним інструментарієм представлено розробка трьох шкал оцінювання. Отримані під час констатувального експерименту результати оцінювалися за допомогою обраного виду 3-х бальної шкали. Отримані результати дали змогу визначити якісні та кількісні показники трьох рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. Високий – «Продуктивно-творчий», середній рівень – «Досвідно-накопичувальний», низький рівень – «Безініціативний, поверховий».

Відповідно до п'ятого завдання представлено результати експериментальної перевірки поетапної методики формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. Перевірялося ефективність пропонованих педагогічних умов, що запроваджувалися за наступними етапами: перший етап – установочно-мотиваційний – *установка на освоєння методичної компетентності щодо ансамблевого музикування*; другий етап – художньо-досвідний – *цілеспрямоване розширення знань щодо особливостей музично-ансамблевого репертуару*; третій етап – виконавсько-комунікативний – *збагачення досвіду ансамблево-*

рольових диспозицій; четвертий етап – методико-винахідливий – *спонукання до самостійного пошуку методичного супроводу ансамблевого музикування на основі попереднього досвіду*.

Під час запровадження педагогічних умов застосовувалися наступні методи та завдання: розробка критеріїв оцінювання конкурсних випробувань; «повторне оцінювання»; презентація на тему: «Улюблений ансамблевий твір», «ескізне опрацювання»; «охоплення музичного часу»; «виконавський алгоритм»; «комбінаторно-рольової взаємодії учасників ансамблю»; «створення методичного супроводу»; «діалог з визначенням ціннісного ставлення» та ін.

Порівняльні результати розподілу досліджуваних КГ та ЕГ показало наступне: до початку експерименту в двох групах були відсутні досліджувані, які відповідали високому рівню сформованості методичної компетентності. Наприкінці дослідження в КГ до таких було віднесено 5 % (1 особа), натомість в ЕГ до таких було віднесено 23 % (5 осіб). Кількісні показники в КГ не змінилися, натомість в ЕГ збільшилися до 59% (13 осіб). Кількісні показники різко змінилися саме в ЕГ з 59 % (13 осіб) до 18 % (4 особи); натомість в КГ кількісні показники низького рівня змінилися на краще незначно: з 54% до 59 %. Застосування математико-статистичних методів, зокрема критерію кутового перетворення Фішера, підтвердили ефективність запропонованої поетапної методики.

Ключові слова: методи, педагогічні умови, методична діяльність, методична компетентність, ансамблеве музикування, фортепіанна підготовка, майбутні викладачі фортепіано, майбутні вчителі музичного мистецтва, методологічні засади, інновації, методичний супровід, виконавська культура, слуховий самоконтроль, художньо-інтерпретаційна діяльність, художня комунікація.

Статті у фахових виданнях України

1. Хе, Їн, Реброва, О. (2022). Сутність та структура методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано до навчання ансамблевому

музикуванню школярів. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*, 2 (116), 232-244.

<https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/13095/1/SUTNIST%20TA%20STRUKTURA.pdf>

2. Хе, Їн (2022). Методологічні засади формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*, Вип. 4 (141), 41-48

<https://drive.google.com/file/d/19zQHQB0Us3tH1oGgfeDOBhgIAfgR1aHR/view>

3. He, Ying. (2023). Pedagogical conditions for future piano teachers' methodological competens formation in the process of ensemble music making/ *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2023, № 2 (126) С. 42-

51. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/Хе-Їн.pdf>

Статті у зарубіжних виданнях

4 Хе, Їн (2021). Актуальні педагогічні аспекти культури ансамблевого виконавства майбутнього викладача фортепіано. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends : Collection of scientific papers «ЛОГОΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference* (May 28, Oxford-Vinnitsia). (Vol. 2, с. 43–45.). Oxford : P. C. Publishing House &European Scientific Platform. Відновлено

з : <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/12963>

Статті апробаційного характеру

5. Ван, Сяо, Хе, Їн (2021). Ансамблеве музикування у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з постановки голосу. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства* : матеріали II Міжнар. науково-практ. конф. молодих учених та студентів : матеріали і тези. (Т. 2, с. 170–172). Одеса, ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

6. Хе, Їн (2020). Актуальні педагогічні принципи викладання фортепіанного ансамблю. *Музична та хореографічна освіта в контексті*

культурного розвитку суспільства : матеріали і тези VI Міжнар. конф.ї молодих учених та студентів (15–16 жовт.; Одеса.) (Т. 2, с. 89–91). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

7. Хе, Їн (2022). Критерії оцінювання методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства* : матеріали і тези VIII Міжнар. конф. молодих учених та студентів (14-15 жовт., Одеса.). (Т. 2, с. 125–127). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

8. 何寅 (2019). 鋼琴合奏及其在中國的傳統 Хе Їн (Фортепіанний ансамбль та його традиції у Китаї). *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Одеса, ПНПУ ім. К.Д.Ушинського.Т. С.134-135.*

ABSTRACT

He, Ying. Formation of future piano teachers' methodological competence in the process of ensemble music making.

Thesis for the Doctor of Philosophy degree in the specialty 0.14 Secondary education. Musical art. – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2023.

The contents of the abstract

The research presents a theoretical justification and offers a solution to the problem of forming future piano teachers' methodological competence in the process of ensemble music making.

The relevance of the problem is in line with the requirements for improving the quality of future specialists' professional training, in particular in the field of culture and art in accordance with the Strategy for higher education development in Ukraine for 2022-2032 (2022) and the conceptual foundations outlined in the regulatory document: “Modernization of Education in China by 2035”.

The regulatory essence of the competence paradigm in the strategy of improving the quality of future teachers' professional training is substantiated. For

future teachers of the art and art-pedagogical profile, a combination of performance and methodological training is important and necessary. It determines the relevant competences formation.

Performance training of future teachers in higher education institutions of music and music-pedagogical profile is diverse. In particular, piano training includes both solo performance training and collective music making (concertmaster class, ensemble). The ensemble forms of music making enable functioning of a special phenomenon of creative interaction.

The pedagogical potential of ensemble music-making is manifested in the creation of special conditions for the effective development of musical, creative abilities and performance skills; it expands the artistic worldview due to a diverse repertoire for ensemble music making, especially for piano ensembles, attracts young performers, promotes active creative communication.

At the same time, mastering ensemble music making in the educational process according to existing programs does not involve formation of appropriate methodological competence of future musical art teachers. The aforementioned causes a number of contradictions, namely: between the growing demand for ensemble, in particular, piano music making among young performers and students of various levels of higher education, and insufficient attention to the issue of methodological training of future piano teachers for teaching ensemble music making; between the broad possibilities of the repertoire for the piano ensemble to form an artistic worldview at the expense of numerous translations of opera and symphonic works, and the lack of purposeful use of it in the educational process for future teachers' methodological training; between the idea formed in science about the essence of the teacher's methodological competence, and the lack of a scientifically reflected idea about the methodological competence of future piano teachers in teaching ensemble music making.

The aim of the study is to theoretically substantiate, develop and experimentally test the methodology for forming future piano teachers' methodological competence in the process of ensemble music making.

The results of solving five tasks that ensured the achievement of the goal are presented. The first task is devoted to the issues of extrapolation of the competence paradigm to the professional training and expertise of future piano teachers and future music teachers. The main areas of improvement of the methodological segment of the piano training of the future teacher are specified, in particular: creation of conditions for teachers' methodological training for learning to play in a piano ensemble; designing the future methodological activity of the piano teacher as a system of interrelated actions for the formation of students' ensemble skills; orientation of future piano teachers' methodological training on mastering the principles and methods of ensemble activity, etc.

The functions of methodological competence and the clusters of piano training in which it manifests itself in relation to future piano teachers in teaching ensemble music making are determined. Functions: projective-organizational, gnostic-research, communicative-reflective, integrative-creative. Clusters: "Motives", "Knowledge", "Communications", "Interpretation".

Solving the second task made it possible to reveal the essence and structure of the phenomenon of future piano teachers' methodological competence in the process of ensemble music making. In the study, it is a conglomerate of acquired knowledge, skills, abilities and experience of methodological activity in ensemble music making based on the independent choice of methodological accompaniment, which is mastered by students in the process of collective and individual work on pieces for piano ensembles and is realized in performance, rehearsal, interpretation and artistic-communicative activity; the structure of the mentioned phenomenon consists of the following components: "Methodological orientation of ensemble training", "Orientation in the repertoire for ensemble music making", "Ensemble interaction and communicative dispositions", "Co-creation in artistic-figurative performance interpretation and its methodological reflection".

The study also determined the essence of *the preparedness of future piano teachers for competent professional work in the educational process of teaching schoolchildren ensemble music making*; it is an integrated professional quality that

covers the ability to teach students ensemble music making on the basis of an interested attitude to playing in a piano ensemble, own ensemble music making, a complex of methodological knowledge and performance-ensemble skills, which are mastered in the educational process of ensemble music making in higher pedagogical education institutions and can be comprehensively implemented in practice.

The third task is devoted to the methodological foundations of the process of forming future piano teachers' methodological competence in the process of ensemble music making. The justification of the following methodological approaches is presented: motivational-acmeological; system-cognitive; artistic-communicative; hermeneutic-synergistic. In accordance with them, the following pedagogical principles of methodological direction were chosen: stimulation of interest in ensemble music making; intensification of attention to methodological accompaniment of ensemble music making lessons; expanding the field of knowledge regarding ensemble musical culture as a systemic phenomenon; a meaningful attitude to works for the ensemble in various genres and styles in the age projection of learning ensemble music making; activation of pedagogical attention on the formation of a culture of interpersonal interaction; concentration of performers' attention on artistic-communicative interaction based on means of expressiveness of the ensemble text and its performance; organizing the search for an artistic-sense dominant in the performing dialogue/polylogue; independence in methodological provision of interpretation tasks while working on a piece for an ensemble.

The solution to the fourth task involved development of theoretical-methodological support for assessing the level of formation of the components of future piano teachers' methodological competence in the process of ensemble music making. The criterion apparatus is presented in the list of such criteria and indicators as *intentional-motivational* with indicators: the degree of interest in the problems of ensemble music making techniques within the framework of piano training; purposefulness in mastering the methods of teaching ensemble music making; *content-cognitive* with indicators: knowledge regarding various forms of ensemble music making as a segment of piano training; the degree of orientation in the musical

ensemble repertoire and its genre-stylistic features; *ensemble-communicative*, with indicators: the degree of mastery of interpersonal communicative qualities (assertiveness, tolerance); degree of mastery of artistic-communicative resources in ensemble music making; *methodological-creative* with indicators: the quality of the artistic and hermeneutic analysis of the piece for ensemble music making; the ability to extrapolate the artistic interpretation of the image of pieces for the ensemble into the methodological plane (crystallization of methodological interpretation support).

The development of three assessment scales is presented as an auxiliary toolkit. The results obtained during the ascertaining experiment were evaluated using the selected type of 3-point scale. The obtained results made it possible to determine qualitative and quantitative indicators of three levels of the future piano teachers' methodological competence formation in the process of ensemble music making: high – “productive-creative”, medium – “experience-cumulative”, low – “uninitiative, shallow”.

According to the fifth task, the results of the experimental verification of the step-by-step methodology of forming future piano teachers' methodological competence in the process of ensemble music making are presented. The effectiveness of the proposed pedagogical conditions, which were implemented in the following stages, was checked: the first stage – setting-motivational – *setting for mastering methodological competence in ensemble music making*; the second stage – artistic-experiential – *purposeful expansion of knowledge about the peculiarities of the musical ensemble repertoire*; the third stage – performance-communicative – *enriching the experience of ensemble-role dispositions*; the fourth stage – methodological-inventive – *encouragement to independently search for methodological support for ensemble music making based on previous experience*.

The comparative results of the distribution of the examined CG and EG showed the following: before the start of the experiment, there were no subjects in the two groups who corresponded to a high level of methodological competence formation. At the end of the study, 5 % (1 person) were classified as such in CG, while 23 % (5 persons) were classified as such in EG. Quantitative indicators in CG did not change,

but in EG they increased to 59 % (13 people). Quantitative indicators changed sharply in EG from 59 % (13 people) to 18 % (4 people); on the other hand, in CG, the low-level quantitative indicators changed slightly for the better: from 54 % to 59 %.

The use of mathematical and statistical methods, in particular the criterion of Fisher's angular transformation, confirmed the effectiveness of the proposed step-by-step methodology.

Key words: methods, pedagogical conditions, methodological activity, methodological competence, ensemble music making, piano training, future piano teachers, future music teachers, methodological foundations, innovations, methodological support, performance culture, auditory self-control, artistic-interpretive activity, artistic communication.

Articles in professional journals of Ukraine

4. He, Ying, Rebrova, O. (2022). Sutnist ta struktura metodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv fortepiano do navchannia ansamblevomu muzykuvanniu shkoliariv. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii : naukovi zhurnal*, 2 (116), 232-244.

5. He, Ying (2022). Metodolohichni zasady formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv fortepiano v protsesi ansamblevoho muzykuvannia. *Naukovi visnyk PNPu im. K. D. Ushynskoho*, Vyp. 4 (141), 41-48.

6. He, Ying (2023). Pedagogical conditions for future piano teachers methodological competences formation in the process of ensemble music making. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 2 (126), 42-51.

Articles in foreign journals

4. He, Ying (2021). Aktualni pedahohichni aspekty kultury ansamblevoho vykonavstva maibutnoho vykladacha fortepiano. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends: Collection of scientific papers «ΛΟΗΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference* (May 28, Oxford-Vinnytsia). (Vol. 2, s. 43-45). Oxford: P. C. Publishing House & European

Scientific Platform. Vidnovleno z: ile:///C:/Users/User/Downloads/259-990-PB%20(1).pdf

Articles of approbation character

5. Van, Siao, He, Ying (2021). Ansambleve muzykuvannia u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva na zaniattiakh z postanovky holosu. *Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: materialy II Mizhnar. naukovo-prakt. konf. molodykh uchenykh ta studentiv: materialy i tezy*. (T. 2, s. 170-172). Odesa, PNPU im. K. D. Ushynskoho.

6. He, Ying (2020). Aktualni pedahohichni pryntsypy vykladannia fortepiannoho ansamblu. *Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: materialy i tezy VI Mizhnar. konf. molodykh uchenykh ta studentiv (15-16 zhovt.; Odesa.)* (T. 2, s. 89-91). Odesa : PNPU im. K. D. Ushynskoho.

7. He, Ying (2022). Kryterii otsiniuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv fortepiano v protsesi ansamblevoho muzykuvannia. *Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: materialy i tezy VIII Mizhnar. konf. molodykh uchenykh ta studentiv (14-15 zhovt., Odesa.)*. (T. 2, s. 125-127). Odesa : PNPU im. K. D. Ushynskoho.

8. 何寅 (2019). 鋼琴合奏及其在中國的傳統 He Ying (Fortepiannyi ansambl ta yoho tradytsii u Kytai). *Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva*. Odesa, PNPU im. K.D. Ushynskoho. T. S.134-135.

\

ЗМІСТ

ВСТУП	17
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФОРТЕПІАНО	26
1.1. Методична компетентність у науковому музично-педагогічному дискурсі	26
1.2 Сутність та структура методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування	54
Висновки до розділу 1	73
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ І ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФОРТЕПІАНО В ПРОЦЕСІ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИКУВАННЯ	76
2.1. Наукові підходи та принципи дослідження методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано у процесі ансамблевого музикування	76
2.2. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано та їх поетапне запровадження в процесі ансамблевого музикування	93
Висновки до розділу 2	124
РОЗДІЛ 3.1 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФОРТЕПІАНО В ПРОЦЕСІ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИКУВАННЯ	126
3.1. Дослідження рівня сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування	126
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування	154
Висновки до розділу 3	178
ВИСНОВКИ	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	189
ДОДАТКИ	217

ВСТУП

Актуальність дослідження. Якість професійної підготовки майбутнього фахівці завжди є головним завданням вищої освіти, зокрема й в галузі культури і мистецтва. Відповідно до Закону «Про вищу освіту», мистецька діяльність дорівнюється до наукової, отже, якість підготовки майбутніх викладачів музичних дисциплін має відповідати високим рівням затверджених Стандартів, а також здійснюватися відповідно до Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022-2032 роки (2022) та для китайських здобувачів – концептуальним засадам «Модернізації освіти в Китаї до 2035 р.». Одним з важливих ознак якості професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі мистецької та мистецько-педагогічної освіти є поєднання їхньої виконавської та методичної підготовка. Не усі дипломовані фахівці стають виконавцями, артистами, концертмейстерами. Більшість випускників спеціальності 025 Музичне мистецтва знаходять свою творчу реалізацію саме у викладацькому процесі. Це актуалізує питання підвищення якості їхньої методичної компетентності.

Методична компетентність майбутніх викладачів розглядається вченими як мета освітнього процесу основним результатом об'єктивації компетентнісної парадигми в стратегії розвитку української музичної та музично-педагогічної освітньої галузі (І.Зязюн, Н.Мозгальова, О.Щолокова, О.Олексюк, Г.Падалка, Є.Проворова та ін.) та музично-педагогічної освіти Китаю (Ван Ює, Лю Сянь, Лю Цяньцянь, Чжан Няньху, Чжоу Юнь, Ши Цзюнь-Бо та ін.).

Інструментально-виконавська підготовка майбутніх викладачів музичних дисциплін, зокрема фортепіанна підготовка охоплює різні аспекти виконавської діяльності. Окрім сольного виконавства та різноманітних аспектів оволодіння фортепіанною виконавською культурою (Т.Бившева, В.Буцяк, Ван Бінь, Н.Гуральник, Мінь Шаовей, А.Михалюк, Хань Ле, Чожу Є, Шугуан та ін.), дослідження науковців присвячене таким її видам, як: концертмейстерська підготовка (Л.Повзун, Фу Сяоцзін, Пань Шен, Сон Ян (宋扬), Цзян Хена (姜贺

娜)), ансамблева підготовка (Ціннь Ціннь (勤勤), Хан Інцзюнь (韓拥军), І.Єфремова, І.Левицька, Т.Ляшенко, Т.Пляченко, І.Польська, І.Седюк, Л.Троць та ін.). Окрім різноманітних аспектів фортепіанного виконавства, що опрацьовуються безпосередньо під час фортепіанного індивідуального навчання (Ван Бінь, Ван Ліна, & Чжу Мен, А.Грінченко, Л.Касьяненко, Хань Ле, Чжан Цзянань та ін.), учені вказують на особливий феномен творчої взаємодії саме в ансамблевому музикуванні (Лай Сяоцянь, Л.Повзун, О.Новська & І.Левицька, Чжан, Цзянань).

Ансамблеве музикування має достатній педагогічний потенціал, оскільки відноситься до колективних форм музикування, що ефективно розвиває, музичні, творчі здібності та виконавську майстерність, розширює художній світогляд за рахунок різноманітного репертуару для ансамблевого музикування, особливо для фортепіанних ансамблів, приваблює юних виконавців, оскільки сприяє активному творчому спілкуванню.

Оволодіння ансамблевим музикуванням в освітньому процесі передбачає сформованість відповідної методичної компетентності. Ця професійна якість формується в умовах відповідної методичної діяльності (І.Княжева). Систематична, цілеспрямована методична діяльність майбутніх викладачів музичних дисциплін, зокрема й ансамблевого музикування забезпечує формування методичної компетентності і навіть, методичної культури. Разом з тим, як засвідчує практика, ансамблева підготовка майбутніх учителів фортепіано не передбачає набуття ними досвіду викладання ансамблевого музикування, а отже, методична компетентність не може бути якісно сформованою. Зазначене викликає низку суперечностей, а саме: між зростаючим попитом до ансамблевого, зокрема й фортепіанного музикування серед юних виконавців і здобувачів різних рівнів вищої освіти та недостатністю уваги питанням методичної підготовки майбутніх викладачів фортепіано до викладання ансамблевого музикування; між широкими можливостями репертуару для фортепіанного ансамблю формувати художній світогляд, кругозір за рахунок численних перекладів оперних та симфонічних творів, та

відсутністю цілеспрямованого його застосування в освітньому процесі з методичної підготовки майбутніх викладачів; між сформованим в науці уявленням щодо сутності методичної компетентності вчителя, та відсутності науково відрефлексованого уявлення щодо методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано щодо викладання ансамблевого музикування.

Актуальність методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано до навчання виконавства в різних формах ансамблевої гри зумовило вибір теми дослідження: *«Формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (реєстраційний номер 0120U002017).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Протоколом від 27.06.2019 р. №11.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування.

Завдання дослідження:

1. Уточнити феноменологію методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в контексті компетентнісної парадигми мистецької освіти.
2. Визначити сутність та структуру методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування.

3. Обґрунтувати наукові підходи та педагогічні принципи формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано.

4. Розробити критерії оцінювання та рівні сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування

5. Експериментально перевірити ефективність методики методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування.

Об'єкт дослідження – методична підготовка майбутніх викладачів фортепіано в умовах вищої освіти.

Предмет дослідження – процес формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування.

Методологічну основу дослідження становить компетентнісна парадигма як основа фахової підготовки майбутніх викладачів фортепіано та майбутніх учителів музичного мистецтва, у межах якої набувається методичний досвід і формується відповідна методична компетентність викладання ансамблевого музикування за рахунок педагогічного потенціалу занять з ансамблевого виконавства, що регулюється застосуванням мотиваційно-акмеологічного, системно-когнітивного, художньо-комунікативного та герменевтично-синергійного підходів.

Теоретичні основи дослідження становлять концепції психології особистості, зокрема, диспозиційна (G. Allport), гуманістична (A. Maslow; E. Deci & R. Ryan), мотиваційна (L. Cleary; J. Bourne, A. Wardani & L. Handayani; K. Renninger & S. Hidi; J. Reeve; K. Murayama & H. Jach) акмеологічна (О.Дубесенюк, А.Козир, В.Федоришин); компетентнісної парадигми в освіті та в музичній педагогіці (О.Гура, І.Зязюн, Г.Падалка, Є Проворова,); з питань інновацій мистецької освіти, зокрема, навчання гри на фортепіано (Ван, Ліна, Цяо, Ліпін, Чжу, Мен, О.Реброва, N. Mozgalova, I. Baranovska & Kazmirchuk, N.Oleksiuk, K. Samuels); праці з проблем діалогової, творчої взаємодії та художньо-комунікативної діяльності

(Лай Сяоцян, А. Линенко, Н.Мозгальова, В. Ревенчук, О.Рудницька, Чжан, Цзянань); методичної підготовки вчителя (І.Княжева, Лю Сянь, Н.Цюлюпа, А.Зайцева,); фортепіанної педагогіки і виконавства (Н. Гуральник, О.Касьяненко, Н. Кашкадамова,), фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів фортепіано (А.Грінченко, О.Реброва, О.Щолокова, М.Демидова, А.Михалюк), особливостей ансамблевого музикування (І.Левицька, А.Новська, Фу Сяоцзін, Цзян Хена), жанрів, стилів фортепіанного ансамблю (Лу Тун, І.Єфремова & Л.Троць, Л. Повзун, І.Польська), методичних проблем ансамблевого музикування (Т. Ляшенко, О. Полевіна, Хан Іоніонь, В. Шубіна).

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

Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (реєстраційний номер 0120U002017).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Протоколом від 27.06.2019 р. №11.

Методи дослідження. У дослідженні було низку взаємоузгоджених методів: теоретичних, емпіричних, математико-статистичних. *Теоретичні методи:* аналіз та узагальнення концепцій і положень сучасного освітнього процесу – для розкриття змісту компетентнісної парадигми як основи формування методичної компетентності майбутнього фахівця; поняттєвого аналізу, порівняння та теоретичного моделювання – для розкриття сутності і структури методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування, для побудови критеріїв і показників оцінювання її компонентів та конструктів; наочний метод – для відображення модулі методики формування зазначеного феномену та результатів

дослідження. Емпіричні методи: анкетування, спостереження, творчі завдання, експертне оцінювання, модифіковане тестове опитування («Діагностика вмотивованості майбутніх викладачів фортепіано до викладання ансамблевого музикування» (модифікація методу Hallam, S., Creech, A., Sandford, C., Rinta, T., Shave, K., & McQueen, H.), модифікована діагностична методика побудови мапи інтерпретаційної концепції через розуміння художнього образу за авторством *Р. Чаффіна* та співавторів (Chaffin, Imreh, Lemieux, & Chen, 2003), художньо-аналітичні завдання та ін.– длоя визначення рівня сформованості компонентів методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що *вперше*: визначено сутність та компонентну структуру методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування як конгломерат набутих знань, умінь, здатності і досвіду їх застосування під час виконання і викладання ансамблевого музикування, що вони опанували в процесі роботи над творами для ансамблів та реалізували у виконавській, репетиційній, інтерпретаційній та художньо-комунікативній та методичній діяльності; структура методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування складається з наступних складноструктурованих компонентів – «Методична спрямованість ансамблевого навчання», «Орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування», «Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції», «Співтворчість в художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія»; визначено функціональний комплекс зазначеного цілісного феномену, що охоплює проєктувально-організаційну, гностично-дослідницьку, комунікативно-рефлексійну та інтегративно-творчу функції, на основі яких конкретизовано чинники впливу на методичну компетентність майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування та визначено актуальні наукові підходи формування досліджуваного феномену

(мотиваційно-акмеологічний; системно-когнітивний; художньо-комунікативний; герменевтично-синергійний) та педагогічні принципи (стимулювання інтересу до ансамблевого музикування; активізації уваги на методичний супровід уроків з ансамблевого музикування; розширення сфери знань щодо ансамблевої музичної культури як системного явища; осмисленого ставлення до творів для ансамблю в різних жанрах та стилях у віковій проєкції навчання ансамблевого музикування; активізації педагогічної уваги на формуванні культури міжособистісної взаємодії; концентрація уваги виконавців на художньо-комунікативній взаємодії на основі засобів виразності ансамблевого тексту та його виконання; організації пошуку художньо-сміслової домінанти у виконавському діалозі/полілозі; самостійності в методичному забезпеченні інтерпретаційних завдань під час роботи над твором для ансамблю); розроблено поетапну методику формування досліджуваної якості, що складається з установочно-мотиваційного (педагогічна умова – установка на освоєння методичної компетентності щодо ансамблевого музикування); художньо-досвідного (цілеспрямоване розширення знань щодо особливостей музично-ансамблевого репертуару); виконавсько-комунікативного (збагачення досвіду ансамблево-рольових диспозицій) та методико-винахідливого (спонукання до самостійного пошуку методичного супроводу ансамблевого музикування на основі попереднього ансамблево-виконавського досвіду) етапів.

Уточнено: сутність споріднених понять (методи, методична діяльність, методична підготовка, методична самопідготовка); полівекторність фортепіанної підготовки майбутніх викладачів та майбутніх вчителів музичного мистецтва; специфіка ансамблевого музикування у проєкції на педагогічну діяльність; сутність поняття «колективне інтерпретування».

Подальшого розвитку дістали: компетентнісна парадигма як основа професійної підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва; аспекти актуальні аспекти фортепіанної підготовки майбутніх викладачів музичних

дисциплін та майбутніх учителів музичного мистецтва; інновації музичного навчання, виконавсько-творчої взаємодії; музично-виконавської підготовки.

Практична значущість. Результати дослідження можуть бути запровадженні в практику викладання різних видів ансамблю для майбутніх фахівців спеціальності 025 Музичне мистецтво та 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Йдеться про такі види підготовки, як: виконавсько-інструментальна, практична, методична. Окремі теми можуть бути застосовані в курсах викладання методики гри на музичному інструменті (за видами). Пропоновані принципи, методи роботи можуть бути також використані в практиці викладання ансамблевого музикування школярів. Зокрема, ефективними є методи: «ескізне опрацювання»; «охоплення музичного часу»; «виконавський алгоритм»; «комбінаторно-рольової взаємодії учасників ансамблю»; «створення методичного супроводу»; «діалог з визначенням ціннісного ставлення» та ін.

Практичної значущості набувають критерії оцінювання та показники сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано, а також методи, що мають діагностичну функцію. Цей комплекс, зокрема й розроблені шкали оцінювання можуть бути екстрапольовані на педагогічну діагностику методичної компетентності майбутніх викладачів та майбутніх учителів музичного мистецтва у цілому.

Доцільним є застосування пропонованого репертуару для фортепіанних ансамблів, на якому здійснювалося дослідження.

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на міжнародних: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019, 2020, 2021, 2022); «Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2020); «Художньо-виконавська та аудіальна культура дітей та молоді: актуальні проблеми сучасності» (Одеса, 2021); Theoretical and empirical scientific research: concept and trends : Collection of

scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (May 28, Oxford-Vinnitsia); «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (Умань 2020); *усеукраїнських*: «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020); «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (Вінниця, 2020) «Мистецтво та мистецька освіта в сучасному соціокультурному просторі» (Бердянськ, 2023) науково-практичних конференціях.

Публікації. Результати дослідження відображено в 8 публікаціях автора, з яких 2 – у співавторстві. Із них: 3 – у фахових виданнях України, 5 – апробаційного характеру (1 - зарубіжна). Статті написані українською, англійською та китайською мовами.

Особистий внесок здобувачки визначається в обґрунтуванні сутності та розробці компонентної структури методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в контексті їхньої підготовки викладати ансамблеве музикування учням та школярам (2022); в уточненні ролі фортепіанної партії в ансамблях мішаного типу, в яких задіяно фортепіано (2021).

Структура дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел (222 найменування, з них 45 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 246 сторінок, з них 170 сторінок основного тексту. Робота містить 5 таблиць, 11 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФОРТЕПІАНО

1.1. Методична компетентність у науковому музично-педагогічному дискурсі

Модернізація вищої мистецької освіти вимагає впровадження в практику підготовку фахівців компетентнісної парадигми, що спрямована на формування у майбутніх викладачів фортепіано різних професійних компетентностей, зокрема і в галузі ансамблевого музикування. За визначенням І. Зязюна, компетентнісна парадигма, компетентнісний підхід «найбільш повно відповідає соціальним очікуванням у сфері мистецької освіти й інтересам учасників освітнього процесу» (І. Зязюн, 2008, с.14-16). Вона відображає уявлення про професіоналізм і ділові якості сучасного вчителя, чим зумовлює позитивний вплив на розвиток інноваційних процесів у педагогічній освіті. Сутність компетентнісної парадигми, яка на методологічному рівні визначається компетентнісним підходом, у контексті мистецької освіти полягає в тому, що її результатом мають стати не тільки набуті майбутнім викладачем знання, виконавські уміння та навички, а й здатність до продуктивної діяльності в різних музичних сферах. З цих позицій навчальна діяльність майбутнього викладача фортепіано набуває дослідницької і практичної спрямованості, стає акумулятором знань-во-виконавського та особистісного досвіду. На думку О.Щолокової, компетентнісна парадигма пов'язана з «подоланням професійної обмеженості, здатністю розглядати фахові питання з широких філософо-методологічних і соціально-культурних позицій» (Щолокова, 2007, с. 11-15).

На переконання академіка І. Зязюна реалізація компетентнісної парадигми передбачає:

- визначення нормативного ґрунту й «логіки розвитку значущих у професійному плані педагогічних знань і вмінь», що відповідають поняттям «педагогічна культура», «педагогічна майстерність», «педагогічна творчість»;
- визначення орієнтирів в конструюванні змісту педагогічної освіти; визначення ключових, загальних і спеціальних компетенцій та розроблення діагностики їх сформованості на всіх етапах навчання (І. Зязюн, 2008 с.6-9).

За визначенням Н. Мозгальнової, компетентнісна парадигма, яка на методологічному рівні виявляється через кеомпетентнісний підхід є не лише засобом оновлення змісту навчання гри на музичних інструментах, а й механізмом приведення його у відповідність до вимог сучасності. Його реалізація вносить «суттєві корективи в процес інструментально-виконавської підготовки викладача фортепіано...», дозволяє поставити міждисциплінарно-інтегровані вимоги пріоритетними до результату навчання, «закласти в його основу стратегію підвищення якості на користь можливостей працевлаштування» (Мозгальова, 2011, с. 91).

Реалізація компетентнісної парадигми в практиці підготовки викладачів фортепіано вимагає врахування деяких особливостей. По-перше – це визначення ключових компетентностей викладача фортепіано; обґрунтування сутності кожної з них; відбір змісту навчальних дисциплін, що забезпечують формування кожної компетентності; визначення показників та рівня цих компетентностей на кожному етапі навчання; моніторинг та корекція процесу формування компетентностей майбутніх викладачів.

Таким чином, впровадження компетентнісної парадигми в процес підготовки викладачів фортепіано є продуктивною, адже передбачає високу міру готовності майбутніх фахівців до виконавської та педагогічної діяльності, забезпечує їх мистецький та виконавський саморозвиток, передбачає вивчення мотивації та врахування інтересів здобувачів в процесі навчання у вищих навчальних закладах.

Запровадження компетентнісної парадигми у фортепіанну практику вищих педагогічних навчальних закладів передбачає її проєкцію на методичну

діяльність здобувачів у викладанні гри на фортепіано, зокрема й ансамблевого музикування. Натепер удосконалення процесу навчання гри у фортепіанному ансамблі є багатогранною проблемою, розв'язання якої вимагає від викладача глибокого опанування основ ансамблевої діяльності, вміння організувати освітньо-виконавську діяльність студентів для сприйняття, осмислення та засвоєння знань та навичок гри в ансамблі, вміння використовувати міжпредметні зв'язки та підбирати цікавий репертуар, враховувати пізнавально-розвиваючу спрямованість фортепіанного навчання.

Натепер і процес навчання гри у фортепіанному ансамблі в різних країнах є досить різним за змістом і структурою. Натомість мета є одною – формування естетично та виконавсько розвиненої особистості, здатної до просвітницької та концертної діяльності. У вищих педагогічних навчальних закладах України навчання гри у фортепіанному ансамблі відбувається найчастіше в межах таких дисциплін як основний музичний інструмент, курс професійної майстерності, фах і тільки в деяких вузах є окрема дисципліна «фортепіанний ансамбль». Намітилася тенденція до популяризації фортепіанного ансамблю у різних країнах світу, зокрема і Китаї. Відомими є фортепіанні дуети Лукас и Артур Юссен, Марта Агреріх та Маурціо Валіна, Марта Агреріх та Д. Баренбойм, Ланг Ланг та Джіна Аліс.

Аналіз їх виконавської творчості свідчить про те, що у фортепіанному навчанні китайських студентів на зміну технологічного підходу, що характеризується спрямованістю на досягнення технічних результатів та засвоєння еталонних зразків, приходить художньо-образний та дослідницький освітньо-виконавський процес, завдяки якому студенти набувають нового досвіду та компетентностей. Крім того, для музично-освітнього процесу у Європейських школах характерне поступове збільшення обсягу годин з фортепіанного ансамблю, активне включення фортепіанних дуєтів у концертну практику. Це підвищує мотивацію навчання, впливатиме на виконавський розвиток студентів та досягнення ними необхідного рівня готовності до концертної діяльності.

Отже, для сучасної мистецької школи потрібна не тільки досить чітка й послідовна система навчання ансамблевої гри, а й підвищення мотивації навчання учнів, врахування їх індивідуальних здібностей та уподобань, розширення мистецького світогляду тощо. Для цього фортепіанне навчання майбутніх викладачів у вищих навчальних закладах освіти повинно бути спрямованим на формування методичної компетентності в галузі ансамблевого музикування.

У галузі мистецької освіти науковці досить широко розглядають поняття *професійна компетентність* педагога-музиканта. На думку вчених, це - особистісно-професійна характеристика (О. Щолокова, 2006); складна динамічна структура, яка поєднує всі складові діяльності вчителя (Т. Пляченко, 2015) специфічна інтегративна здатність (М. Михаськова, 2007), інтегративна особистісно-професійна якість (О. Білостоцька, 2020), складне структуроване утворення (Н. Юдзіонок, 2011), складна багаторівнева характеристика особистості фахівця мистецької спеціальності (Т. Руденька, 2017); особистісно-професійна системна якість (О. Гура, 2010).

Професійна компетентність характеризується різними властивостями:

- на думку О.Щолокової (2016), вміння конструювати педагогічний процес задля набуття глибоких знань та формування професійних якостей;

- на думку Г. Кошонько (2016), компетентність також включає особливі якісні властивості, зокрема, творчість та креативність, комунікабельність та мобільність, а також толерантність, чуйність та доброзичливість до інших; а для себе – прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії;

- на думку М. Михаськової (2007), такі властивості, як здатність до професійної і фахової музично-освітньої діяльності, має формуватися на ґрунті набуття музично-педагогічних знань, досвіду, а також й емоційної сфери особистості, зокрема, її емоційно-ціннісного ставлення до довкілля взагалі, та музичного мистецтва як фахової сфери діяльності, яка є відповідною суспільно-культурним вимогам і цінностям;

- у дослідженні С. Світайло (2012) компетентність розглядається крізь призму навчання вокально-хорового співу школярів, що зумовлює сформованість певних суспільних вимог до особистості вчителя, зокрема й комплекс відповідних знань, умінь та досвіду;

- за О. Білостоцькою (2020), компетентність учителя музичного мистецтва – це здатність бути ефективним в музично-педагогічній, науково-дослідній, а також і просвітницькій діяльності, під час якої вчитель застосовує ів якісне власне виконавство творів;

- здатність успішно реалізовувати музично-педагогічну діяльність у закладах загальної середньої освіти (Чжоу Юнь, 2020);

- на думку Н. Юдзінок (2011), компетентність фахівця – це здатність діяти кваліфіковано в професійній ситуації невизначеності, де важливим є вміння скористатися тими або тими уміннями, навичками та виконати якісно будь-які професійні функції;

- на думку Т. Руденької (2017), компетентність також містить і мотивацію до мистецько-професійної діяльності.

Підсумовуючи визначення професійної компетентності педагогами-музикантами, констатуємо її як особистісно-професійну якість, що характеризує викладача, як особистість з високим рівнем знань, умінь, навичок, здатності їх ефективно застосовувати в освітньому процесі на основі гнучкої комунікабельності та творчо-пошукової активності, прагненні до саморозвитку та самореалізації в галузі музичного мистецтва.

Враховуючи багатопрофільність діяльності педагога-музиканта, в своїх дослідженнях науковці розглядають різні види професійних компетентностей, що забезпечують успішність професійної діяльності педагога-музиканта. Серед них:

- музична компетентність, яка, на думку Е. Валіт, функціонує у двох формах – статичній і динамічній. Перша – визначає рівень сформованості музично-естетичних цінностей особистості, друга – проявляється у здатності виконувати музично-естетичну роботу на професійному рівні (Валіт, 2007);

- музично-виконавська компетентність вчителя музики, потрактована О.Горбенком (2019) як інтегрована професійно-значуща особистісна якість, що стійке виявляється в здатності до інтерпретації художніх творів під час виконавства, що дає змогу творчого самовираження;
- оркестрово-методична компетентність, за визначенням Т. Пляченко, поєднує професійно-педагогічні й функціональні властивості, що дозволяє здійснювати функції керівника музично-інструментального колективу (Пляченко, 2015);
- музично-педагогічна компетентність уточнює Р. Савченко (2017), дослідниця розглядає її як інтегративну особистісну якість, що має особливий ресурс – здатність самостійно та успішно застосовувати набуті знання, уміння та розв'язувати завдання музичної освіти дітей, при цьому спиратися взаємодію низки компетенцій: загальногромадянської, психолого-педагогічної, музично-фахової.

До розгляду різних аспектів професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва, майбутнього викладача долучились і молоді китайські дослідники. Звернення до дослідницьких напрацювань китайських науковців зумовлено тим, що практика їх підготовки засвідчила їх зацікавленість різноаспектними питаннями методики навчання гри на фортепіано. Саме в цьому напрямі вони прагнуть здобути знання та підготуватися до майбутньої практичної діяльності в Китаї.

Так, Ван Ює акцентує увагу на методичній компетенції, яка визначається є системним особистісним утворенням, яке проявляється в наявності у студентів здібностей до організації та здійснення процесу музичного навчання школярів на рівні сучасних художньо-освітніх вимог, успішного вирішення методичних завдань, професійної самореалізації та самовдосконалення (Він Ює, 2017, с.106); Лю Цяньцян вивчає особливості формування художньої компетентності, яка інтегрує у собі певні початкові знання в галузі мистецтва, художньо-мовні комунікативні навички, досвід використання елементарних художньо-комунікативних, художньо-пізнавальних умінь у виконавській

діяльності та самостійному навчально-творчому процесі; (Лю Цяньцян, 2010, с.8); дослідник визначає роль методологічної компетентності у розв'язанні фахових завдань, що базується на певній спрямованості особистості на мотиваційну, інформаційно-дослідницьку, рефлексійну, сфери, на самовдосконалення тощо, що може бути об'єктивовано у фаховій діяльності (Лі Ліцюань, 2020); Янь Лі обґрунтовує полікультурну компетентність як такий інтегративний складник професійної компетентності, систематизованої та впорядкованої сукупності полікультурних знань, умінь, навичок, цінностей, практичного досвіду і правил поведінки в полікультурному суспільстві з метою їх реалізації в професійно-педагогічній діяльності (Янь Лі, 2022, с.75). Поняття «мистецька компетентність» вводить в науковий тезаурус Ши Цзюнь-Бо (2007). На його думку вона «...передбачає здатність до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до опанування засобами втілення художніх образів у виконавстві...» (Ши Цзюнь-Бо, 2007, с. 5). Науковий пошук Ляо Бінь зосереджений на музично-естетичній компетентності як зумовленій впливом мистецтва динамічній комбінації набутих і засвоєних музично-естетичних знань, умінь, навичок, цінностей тощо, які «...можуть успішно реалізовуватись в процесі навчальної, позанавчальної та майбутньої професійної діяльності» (Ляо Бінь, 2021, с.2). Дослідження Чжан Няньхуа (2017) спрямоване на вивчення особливостей художньо-інформаційної компетентності. Авторка розглядає цей феномен як складне, особистісне утворення, що «...інтегрує в собі кооперативну, комунікативну, особистісну, когнітивну, рефлексивну, творчу компетенції і базується на мікропроцесорній інформаційній техніці» (Чжан Няньхуа, 2017, с.29).

Таким чином, розглянутий широкий спектр досліджуваних науковцями компетентностей, підтверджує той факт, що підготовка вчителя музичного мистецтва повинна спрямовуватись на вивчення всього комплексу спеціальних дисциплін та напрямів майбутньої професійної діяльності. З цих позицій

проблема формування методичної компетенції в галузі ансамблевого музикування залишається недостатньо розробленою.

Практика свідчить, що одних фахових умінь не достатньо для успішності професійної діяльності викладача фортепіано, необхідні ще знання з методики, зокрема навчання гри у фортепіанному ансамблі.

Згідно предмету дослідження доцільним є уточнення ключових понять «метод» і «методика». Поняття «метод» походить із грецької і з позицій філософії, означає спосіб досягнення мети або «шлях пізнання». Філософські словники трактують «метод» як: усвідомлену послідовність дій, спрямованих на сталий результат (В. Андрущенко, 2005, с.452), спосіб організації практичного і теоретичного освоєння дійсності, систематичний спосіб теоретичного або практичного розв'язання проблем чи отримання нової інформації (В. Шинкарук, 2002, с.375).

Українськи вчені В. Бондар (2000), С. Гончаренко (1997), В. Онищук (1987) визначають методи навчання як впорядковані засоби взаємодії учителя та учнів, спрямовані на розв'язання освітньо-виховних завдань. На основі цих визначень, вважаємо, що під методами ансамблевого музикування слід розуміти сукупність прийомів, операцій практичного і теоретичного освоєння музичних знань, ансамблевих умінь і навичок у галузі фортепіанного виконавства, спрямованих на реалізацію у музично-педагогічній сфері.

У контексті сказаного розглянемо поняття «методика». Найбільш повно його сутність розкрита академіком С. Гончаренко, який наголошує, що методика є галуззю педагогічної науки, що досліджує закономірності навчання, визначає завдання та зміст предмету, методи, засоби і форми його вивчення (Гончаренко, 1997, с.206). Учений вважає, що методика «сприяє засвоєнню учнями необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку мислення» (Гончаренко, 2003, с. 6,7). В цьому ж річищі знаходиться і трактування О. Рудницької, на думку якої методика описує певні правила, форм і засоби навчання, надає рекомендації стосовно «конкретних педагогічних процесів і технологій їх здійснення» (Рудницька, 2005, с.16).

Завдання методики полягають у визначенні вихованого й пізнавального значення кожної навчальної дисципліни, визначенні її завдань та засвоєння необхідного матеріалу, визначенні відповідних методів, засобів і форм роботи. В загальному можна говорити про те, що методика – це учіння про методи навчання. При цьому, кожна методика має свої особливості, що відображають специфіку навчальної дисципліни.

У роботі Н. Гуральник «Науковий статус методики в сучасній педагогічній парадигмі фортепіанної школи» (2005) знаходимо слушну думку про те, що «навіть в межах однієї галузі мистецтвознавства: методика опанування музичного інструменту, не схожа з методикою диригування хором чи постановки голосу» (Гуральник, 2005, с. 11).

Для нашого дослідження важливо розглянути особливості методики навчання гри на фортепіано, які полягають у спрямованості на стилістично-відповідне та технічно-досконале виконання музичних творів та формування вмінь використовувати «концептуальні ідеї та принципові підходи до різнопланових явищ виконавського мистецтва» (Мозгальова, 2011, с. 47-48).

У фортепіанній практиці існує багато навчальних методик, які відображають особистісні погляди викладача чи узагальнюють напрацювання фортепіанної школи щодо виховання учня та досягнення виконавського успіху. Незважаючи на значний методичний доробок, науково-обґрунтованих фортепіанних методик ансамблевого музикування майже не має. Власне розуміння методики навчання гри у фортепіанному ансамблі повинно виходити з того, що музично-теоретичні знання та ансамблеві навички, наукові поняття, педагогічні принципи та методичні закономірності, виконують в діяльності майбутнього викладача фортепіано інструментальну функцію, тобто виступають засобом досягнення виконавського ідеалу та ансамблевого успіху.

Аналіз наукових праць показав, що в контексті методичної компетентності дослідники розглядають питання методичної підготовки, методичної діяльності, методичної культури та методичної грамотності. Тому, перш ніж визначити поняття «методична компетентність майбутнього

викладача фортепіано в галузі ансамблевого музикування» розглянемо споріднених та базових понять. Загальновідомо, що успішна реалізація будь-якої методики можлива за умови цілеспрямованої методичної підготовки викладачів фортепіано у вищих навчальних закладах. Зміст методичної підготовки в сфері ансамблевого музикування є компонентом складного комплексу змістового наповнення фахової підготовки викладача фортепіано, що інтегрує в собі систему педагогічних і музичних знань, ансамблевих умінь і навичок, набуття досвіду виконавської та інтерпретаційної діяльності в педагогічній галузі, а також формування ціннісних основ праці педагога-музиканта. У процесі обґрунтування змісту методичної підготовки викладачів фортепіано в сфері ансамблевого музикування основним завданням є визначення необхідного мінімуму теоретичних знань і практичних умінь, а також вироблення єдиної позиції науковців і викладачів-практиків щодо змістового наповнення методичної підготовки майбутніх викладачів фортепіано.

Аналіз музикознавчої та науково-методичної літератури, власного досвіду ансамблевого музикування та викладання фортепіанного ансамблю у школах мистецтв дозволяють наголошувати, що ефективність процесу навчання учнів ансамблевого музикування в школі мистецтв цілком залежить від рівня методичної підготовленості викладача, від рівня його теоретичної та методичної грамотності, від його власного ставлення та інтересу до ансамблевого музикування, від його готовності й здатності створювати умови для ансамблевого розвитку учнів мистецьких закладів освіти. Розуміння ролі й місця ансамблевого музикування в формуванні та виконавському розвитку учнів, готовність забезпечити відповідні умови в процесі методичної роботи в школах мистецтв, мають бути сформовані в майбутнього викладача фортепіано в процесі його *методичної підготовки* у вищих навчальних закладах. Н. Цюлюпа розглядає методичну підготовку вчителя музики як навчальний процес, у якому забезпечується засвоєння студентами основних знань у галузі

музичного мистецтва, а також виробляються уміння застосовувати різні методи навчання у самостійній музично-педагогічній діяльності (Цюлюпа, 2009, с.10).

Сучасна практика методичної підготовки майбутніх викладачів фортепіано характеризується низкою негативних тенденцій щодо озброєння майбутніх викладачів фортепіано знаннями з методики навчання гри у фортепіанному ансамблі. Зокрема це й проблема якісного набору студентів, недосконалість організації і контролю за їх самостійною та пізнавальною діяльністю, недостатність методичного забезпечення інструментально-виконавської підготовки майбутнього викладача фортепіано, повільне реагування на нові тенденції в мистецькій освіті. Крім цього, існує певна суперечність між важливим місцем і роллю ансамблевого музикування в музично-виконавському розвитку учнів школи мистецтв й тими поверховими знаннями з методики навчання гри в ансамблі, які отримують майбутні викладачі фортепіано в процесі методичної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах. Все це спонукає до пошуку шляхів підвищення якості методичної підготовки майбутнього викладачів фортепіано до навчання учнів гри в ансамблі.

Аналіз дисертаційних робіт з питань фахової підготовки майбутнього викладача фортепіано та проблем теорії й методики музичного навчання дозволив визначити основні з них:

- створення умов для методичної підготовки викладачів з навчання гри у фортепіанному ансамблі;
- проектування майбутньої методичної діяльності викладача фортепіано як системи взаємопов'язаних дій з формування ансамблевих навичок учнів;
- скерованість методичної підготовки майбутніх викладачів фортепіано на опанування принципів і методів ансамблевої діяльності; - оновлення форм, методів, засобів і прийомів фортепіанного навчання;
- використання в процесі методичної підготовки інноваційних форм і методів ансамблевого музикування;

- використання в процесі методичної підготовки цікавого фортепіанного репертуару з ансамблевого музикування;

- орієнтація на результат методичної підготовки майбутнього викладача фортепіано, зокрема на сформованість його методичної компетентності в галузі ансамблевого музикування.

Отже, методична підготовка майбутнього викладача фортепіано у вищому педагогічному навчальному закладі повинна бути спрямована на формування його професійних компетентностей, однією з яких є методична компетентність у галузі ансамблевого музикування.

На підвищення якості методичної підготовки майбутнього викладача фортепіано до ансамблевої діяльності впливає багато різних чинників. Серед них рівень музично-теоретичної грамотності, виконавських умінь і навичок абітурієнтів педагогічних університетів, умови набуття методичної грамотності майбутніми викладачами фортепіано, відповідність змісту методичної підготовки майбутнього викладача фортепіано сучасним освітнім потребам та стандартам. Ключовими чинником визначення змісту й завдань методичної підготовки майбутнього викладача до гри у фортепіанному ансамблі, на наш погляд, є: науково-методичні основи навчання ансамблевої гри у школах мистецтв; аналіз змісту ансамблевої складової навчальних програм з фортепіано для школи мистецтв; аналіз результатів наукових досліджень щодо набуття умінь і навичок ансамблевого музикування; умови створення методики навчання гри у фортепіанному ансамблі студентів педагогічних університетів.

У контексті сказаного доречно розглянути питання *методичної самопідготовки* майбутніх викладачів фортепіано, ретельно вивчене в дисертаційному дослідженні Лю Сянь (Лю Сянь, 2019). Авторка актуалізує проблему методичної самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва для цілісної системи їхньої фортепіанної підготовки, оскільки вона «... стимулює в них мотивацію фахового зростання та спонукає до самореалізації через оволодіння методикою викладання гри на фортепіано» (Лю Сянь, 2019, с.50). При цьому, сама особистість майбутнього викладача «... є також

елементом цілісної системи фортепіанної підготовки, оскільки його індивідуальність, неповторність його творчого ресурсу...», є одним із чинників розвитку та функціонування цієї системи (Там саме). За визначенням ученої, прагнення до методичної самопідготовки не виникає «...цілеспрямовано та усвідомлено одразу, а лише з часом, коли фахово-професійні компетентності набувають певного стану сформованості...», вони стають усвідомленими вчителем і він стає відчувати «...потребу реалізуватися у якості викладача фортепіано у подальшій педагогічній діяльності (Лю Сянь, 2019, с.53). Отже, можна говорити про те, що якісна методична самопідготовка є одним з чинників формування методичної компетенції майбутніх викладачів фортепіано.

Ефективність методичної підготовки викладачів фортепіано визначається доцільним вибором змісту, цілей і завдань, організаційних засобів, форм і методів *методичної діяльності* майбутнього викладача в їх раціональному поетапному поєднанні. На думку І.Княжевої, методична діяльність має накопичуватися та формувати відповідний досвід майбутнього педагога у вищому закладі освіти (І.Княжева, 2022, с. 50). Методична активність майбутнього педагога має бути такою, щоб він був здатний створити свій власний «методичний продукт» (Там саме, с. 49)

Провідними принципами успішної методичної діяльності майбутніх викладачів фортепіано у педагогічних університетах є стимулювання інтересу до ансамблевого музикування та активізації уваги на методичний супровід уроків з ансамблевого музикування.

Методичну діяльність викладача фортепіано у викладанні гри в ансамблі доцільно трактувати як системний процес постановки і ефективного розв'язування методичних завдань, що забезпечують якісне навчання учнів ансамблевому музикуванню. Така діяльність зумовлює формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано. Під час активної методичної діяльності майбутні викладачі фортепіано повинні навчитись вирішувати методичні завдання в галузі ансамблевого музикування, які виникатимуть в майбутній професійній діяльності.

Враховуючи сучасні освітні реалії, відзначимо, що методична діяльність викладача до навчання гри у фортепіанному ансамблі, як складова фахової підготовки, повинна включати і використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, враховувати зростання ролі он-лайн навчання в процесі ансамблевої підготовки. З цих позицій важливого значення набуває методична самостійність, зокрема думка Лю Сянь про те, що як професійна якість методична самостійність вимагає поступового, поетапного розвитку. Враховуючи, що в процесі фортепіанної підготовки викладачів спеціально створених умов не передбачено, процес набуття методичних знань та основ методики стає виключно самостійним процесом (Лю Сянь, 2019, с.42). Разом з цим, зазначає дослідниця, методична самостійність студентам необхідна вже з першого року навчання у вищому навчальному закладі. Адже саме тоді вони повною мірою «відчувають на собі методичну компетентність своїх педагогів» (Лю Сянь, 2019, с.44). Такий досвід повинен бути осмислений і самостійно опрацьований студентами-піаністами, і в подальшому взятий за основу майбутньої педагогічної діяльності. Проте для цього потрібне прагнення на осмислення та оволодіння майбутніми викладачами основ методики навчання гри у фортепіанному ансамблі.

З огляду на сказане, визначаємо такі основні вимоги до методичної діяльності викладача фортепіано:

- переосмислення місця й ролі фортепіанного ансамблю в фаховій підготовці майбутнього викладача;
- наявність у майбутніх викладачів фортепіано переконань у важливості методичної діяльності;
- творчий характер методичної діяльності в галузі фортепіанного ансамблю, готовність до осмислення, аналізу й впровадження новітніх методів і репертуару;
- доцільне використання інформаційних комп'ютерних технологій в процесі фортепіанного навчання з метою набуття вмінь та навичок ансамблевої діяльності.

Розуміння викладачем фортепіано ролі та місця ансамблевого музикування у загальному музичному розвитку учня, здатність і готовність забезпечити відповідні умови для ансамблевого музикування в процесі фортепіанного навчання, мають вирішальне значення для вибору викладачем стратегії й тактики методичної діяльності.

Практика свідчить, що досягнення цілей навчання гри у фортепіанному ансамблі знаходиться у прямій залежності від *методичної грамотності*, тобто рівня методичних знань, умінь і переконань викладача, що навчає учнів гри в ансамблі. В контексті мети дослідження, крім комплексу методичних знань, виконавських умінь і навичок до методичної грамотності можна додати:

- уміння бачити основні складнощі гри у фортепіанному ансамблі;
- доцільне використання репертуару для фортепіанного ансамблю;
- готовність до творчого саморозвитку в процесі ансамблевого музикування.

Дотичною до нашого дослідження можна вважати роботу Лю Сянь, присвячену методично-спрямованій самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва. В ній автор наголошує, що «у процесі професійного становлення вчителя музичного мистецтва, здатність кваліфіковано викладати гру на музичному інструменті є професійно-умотивованим сегментом, у межах якого самостійна діяльність та самопідготовка є найсуттєвішими чинниками успішності виконавської підготовки у цілому» (Лю Сянь, 2019, с.3). Визначаючи значення самостійного домашнього музикування, репетиційної діяльності, самопідготовки автор актуалізує методичний контент навчання гри на фортепіано, наполягає на його обов'язковому включенні в процес фортепіанної підготовки студентів у вищих навчальних закладах освіти. Також автор звертає увагу на важливість екстраполяції методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, наголошує на необхідності стимулювання майбутніх викладачів до накопичення методичного досвіду в опануванні

фортепіанним виконавством та педагогічною практикою його викладання (Лю Сянь, 2019, с. 52).

Адаптуючи положення Лю Сянь до нашого дослідження, можемо констатувати, що відсутність контрольованої стратегії набуття методичної компетентності в процесі фортепіанного навчання студентів з КНР та не врахування актуальних потенціалів самої мотивації студентів на оволодіння методикою, зокрема й в процесі ансамблевого музикування, може «гальмувати процеси формування як професійних, фахових, так і інтегральних та загальних компетентностей, що є конче потрібними для майбутніх викладачів фортепіано» (Лю Сянь, 2019, с.50).

Зазначені сучасні вимоги до методичної діяльності майбутнього викладача фортепіано, вочевидь не заперечують, а доповнюють, акцентують увагу на окремих аспектах традиційних принципів навчання (науковості, інформаційності, доступності, систематичності), а також актуалізують вироблення нових принципів спрямованих на розширення знань щодо ансамблевого музикування та осмислене ставлення до творів фортепіанного ансамблю в різних жанрах та стилях. Однією з головних умов високої якості методичної діяльності викладача фортепіано ми вважаємо високий рівень його *методичної культури*, який має бути сформований у процесі його фахової підготовки вищому навчальному закладі освіти. За концепцією І.Княжевої (2014), методична культура є соціокультурним феноменом, який виникає на «імперативному рівні розвитку педагогічної культури, що характеризується здійсненням трансляції і збереження культурного досвіду завдяки правилам, традиціям, інструкціям....» тощо (І.Княжева, 2014, с. 30).

Аналіз наукових праць дозволив розглядати методичну культуру викладача фортепіано як рівень певної досконалості та довершеності, якого досягає викладач внаслідок цілеспрямованої, активної, освітньо-виконавської діяльності. Вона виникає як інтегрований результат взаємодії культур (виконавської, педагогічної, ансамблевої) та відображає різні аспекти фортепіанного розвитку: знаннєві, виконавські, репертуарні та самоосвітні.

Отже, у науковому дискурсі визначено різні аспекти методично сегменту підготовки майбутніх викладачів фортепіано, та ширше, майбутніх учителів музичного мистецтва. Це методична діяльність, методична грамотність, самостійність, методична самопідготовка, і навіть методична культура, методичної компетентності як основа такої культури.

Дослідження проблеми формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в галузі ансамблевого музикування вимагає розгляду особливостей фортепіанної підготовки викладачів у вищих навчальних закладах України та Китаю.

В сучасних наукових працях фортепіанна підготовка визначається як цілеспрямований, діяльнісний процес засвоєння знань, умінь, навичок і способів гри на фортепіано (Лань Сінцзюнь, 2017), фундамент, основа успішної музично-педагогічної діяльності (Шугуан, 2012), необхідна складова фахового становлення якнайбільше сприяє індивідуальному та фаховому становленню (Хуа Вей, 2017), багатофункціональний процес, в якому максимально активізується виконавський потенціал, віддзеркалюється набутий культурний і творчий досвід, відтворюються накопичені асоціативні зв'язки (Лі Лань, 2018).

Навчання гри на фортепіано сприяє актуалізації, поєднанню і застосуванню мистецьких і теоретичних знань під час роботи над музичними творами. Загальноновизнаною метою фортепіанного навчання є всебічний розвиток особистості, її пізнавальних здібностей, виконавсько-творчих та інтелектуальних можливостей, музичного мислення та емоційного сприйняття.

У процесі фортепіанного навчання майбутні викладачі мають можливість розшири уявлення про майбутню професійну діяльність, здобути необхідні знання, виконавські уміння і навички. Цьому мають сприяти й різні види виконавської практики, що практикуються у вищих навчальних закладах. Це насамперед, заліки, іспити, академічні, авторські, просвітницькі концерти та концерти класу, участь в культурно-освітніх заходах університету. Багато різних видів діяльності передбачають і самі уроки гри на фортепіано –

навчальну, репетиційну, інтерпретаторську, виконавську, ансамблеву. Аналіз навчальних планів і програм, практичної діяльності показав, що останній не надається належної уваги як в музичних школах так і у вищих навчальних закладах.

З огляду на тему дослідження можемо наголошувати, що всі перераховані види діяльності та виконавської практики будуть актуальними і під час навчання студентів ансамблевому музикуванню. У зв'язку з цим, значно підвищуються вимоги до фортепіанної підготовки майбутніх викладачів, що зумовлює необхідність у перегляді її завдань, методів і форм навчання з метою узгодження змісту. На переконання В. Ревенчук (2017), змістове наповнення фортепіанного навчання майбутніх викладачів має бути таким, щоб «...забезпечити розвиток студента як творчої особистості», така особистість має «...володіє ґрунтовними знаннями, достатніми для плідної навчально-виконавської та майбутньої професійної діяльності», знання мають підкріплюватися вміннями, отже студент має вміти оперувати ними під час аналізу й інтерпретації (виконавської, просвітницької) музичних творів; «...може виразно, змістовно, художньо переконливо, технічно довершено виконувати музичні твори та аналітично оцінювати власне виконання» (Ревенчук, 2017. с. 163).

Багато українських (Н. Гуральник (2007), Н. Мозгальова (2011), О. Реброва (2017), О. Щолокова (2007) та ін.) та китайських (Лі Лань (2018), Лань Сінцзюнь (2017), Тань Сяю (2018) дослідників наголошують, що підготовка викладачів фортепіано повинна здійснюватися з орієнтацією на традиції та національні культурні цінності шляхом застосування методичних порад видатних піаністів-педагогів сучасності та минулого. Їх педагогічні напрацювання базувались на виконавських цінностях відповідної епохи і пояснювали, як саме, з використанням яких прийомів і методичних принципів потрібно працювати над тим або іншим музичним твором. Тому, методично доречним для підготовки майбутніх викладачів фортепіано вважаємо дотримання порад:

- Г. Беклемішева стосовно художньої цінності твору, розуміння самостійної роботи за інструментом;
- В. Пухальського щодо ретельного опрацювання музичного тексту та його художньо-образного змісту;
- Л. Колесси щодо інтерпретації старовинної музики та музики класичної доби, яку сама виконувала в притаманному їй власному стилі продиктованому українською ментальністю;
- Г. Левицької – прихильниці інтелектуального типу виконання, щодо організації монографічних концертів та тематичних вечорів;
- В. Божейко – представниці романтично-віртуозного піанізму, щодо технічного вдосконалення та емоційного розвитку;
- Т. Микиши – піаніста «своєрідного експресіоністичного забарвлення», щодо художньо-образності та концертності виконання;
- Б. Рейнгбальд та М. Старкової щодо всебічного розвитку піаніста;
- Сюй Пейсіна, Ін Ченцзуна, Тао Цзуншунь щодо особливостей виконання китайської музики та виконавського розвитку піаністів.

Таким чином, вивчення та узагальнення методичних принципів та порад відомих виконавців, представників української та китайської фортепіанної шкіл, стане вагомою підставою підвищення якості підготовки майбутніх викладачів фортепіано.

У своїх наукових розвідках дослідники акцентують увагу на різних аспектах фортепіанної підготовки у вищих навчальних закладах. Зокрема на світоглядній культурі, яка визначає вищу ступінь духовно-світоглядного пошуку викладача, створює методологічні підстави для засвоєння світової фортепіанної культури і конструювання системи мистецьких цінностей (Чжан Цзянань, 2015); професійно-викладацьких мотивах, які виникають на тлі самопідготовки та спонукають реалізувати потребу передати самостійно набутті знання та методичні винаходи в іншим, зокрема реалізувати в процесі навчання інших. (Лю Сянь, 2019); взаємодії викладача та студента в процесі навчання гри на фортепіано, в основі якої спільні прагнення пізнання мистецтва

та проникнення в задум композитора (В. Ревенчук, 2006); наступності фортепіанного навчання як цілісного, безперервного процесу передачі виконавських знань, умінь, навичок в логічній послідовності та системності на різних ступенях навчання, зокрема в системі «музично школа-коледж-вуз» (Лань Сінцзюнь, 2017), ролі прогнозування в процесі фортепіанної підготовки яка полягає в отриманні випереджальної художньо-педагогічної та методично-виконавської інформації під час інтерпретації музичних творів (Чжан Сіньюань, 2022), художньо-ціннісному ставленні як усвідомленні художньої цінності мистецтва та здатності продукувати їх у фортепіанному навчанні та викладацькій діяльності (Жень Сіньян, 2019), важливості художньо-педагогічного аналізу музичних творів у процесі фортепіанної підготовки, що передбачає активізацію аналітичної діяльності студентів, підвищення їх теоретичної обізнаності й виконавської розвиненості (Чжан Цзе, 2013).

Науковці зазначають, що фортепіанна підготовка у вищих навчальних закладах повинна ґрунтуватись на засадах історико-стильового (В. Буцяк, 2003), ментального (О. Реброва, 2017), таксономічного (Н. Мозгальова, 2011), інтегрованого (М. Назаренко, Шугуан, 2012), компаративістського (Ван Бін, 2010;), консолідаційного (Ван Біньбінь, 2022), рефлексивного (Мінь Шаовей, 2017), компетентісного (Лю Цяньцянь, 2007), особистісно-орієнтованого (Дінь Юнь, 2016) та герменевтичного (Чень Бо, 2017) підходів.

Така багатогранна методологічна спрямованість свідчить про прагнення науковців оптимізувати процес підготовки викладачів фортепіано у вищих навчальних закладах України та Китаю, зробити його відповідним до сучасних вимог з урахуванням естетичних орієнтацій, мистецьких потреб та уподобань сучасної молоді, що дозволить їй мобільно інтегруватися в світовий музично-освітній простір.

Також в роботах китайських дослідників (Ван Ліна (1998), Чжу Мен (2015), Цяо Ліпін (1998)) наголошується на інноваційному характері фортепіанної підготовки. Підкреслюючи її творчу складову, індивідуальність музичної мови, мислення, сприйняття композитора та виконавця, науковці

відзначають психологічний механізм, який спонукає викладачів до творчості та новаторства у педагогічній діяльності. Багаторічна практика дозволила вченим окреслити способи забезпечення інноваційності фортепіанної підготовки: встановлення нового типу взаємодії між викладачем і студентом, підвищення ініціативності студентів у навчанні та концертній діяльності, стимулювання їх творчих пошуків, формування інноваційного мислення та свідомості (Ван Ліна, Цяо Ліпін, 1998. с. 48-50).

На переконання Дай Байшенг (2005), в сучасному цифровому суспільстві викладання гри на фортепіано повинно бути пов'язане з інформаційними технологіями. Так, використання Інтернету, нових медіа-каналів Weibo, QQ та WeChat полегшить доступ до відеоуроків та методичної літератури, забезпечить перегляд міжнародних фортепіанних конкурсів та виступів кращих піаністів світу, стимулюватиме ознайомлення з новою музикою, активізуватиме міждисциплінарні дослідження в галузі фортепіанної підготовки (Дай Байшенг, 2005, с. 60-62).

Також інноваційним можна вважати включення творів китайських композиторів до навчальних програм, популяризацію китайської фортепіанної музики на концертах за кордоном, активізацію методичних досліджень та їх презентацію на міжнародних музичних форумах. До інноваційних напрямів фортепіанної освіти Китаю можна вважати активізацію фортепіанного дуетного виконавства, популярність китайських фортепіанних дуетів у всьому світі.

Натепер фортепіанний ансамбль є однією з форм підготовки викладачів фортепіано у вищих навчальних закладах. За визначенням науковців, ансамблева творчість та виконавство є однією з найбільш поширених форм музикування. Це важлива сфера музично-творчої діяльності, що «...становить величезний художній масив у системі музичного мистецтва в цілому» (І. Польська, 2001, с. 33).

Дослідники визначають фортепіанний як особливу форма співпраці піаністів (Т. Байнов, 1999), відзначають його універсальність та особливу роль у

вихованні музикантів-піаністів (І. Єфремова, 2018), благодатний вплив на етику особистісного спілкування (І. Сердюк, 2018).

У фортепіанній практиці використовують ансамблі для двох виконавців на одному роялі, тобто для чотирьох рук, і ансамблі для двох виконавців на двох роялях. Вони мають свої особливості, що пов'язані з технічними можливостями виконавців, жанрово-стильовими основами та репертуаром. Формування таких ансамблів залежить також від складності музичних творів, їх технічної складової, композиторського стилю, камерності чи концертності виконання тощо. При цьому, виконання творів за одним інструментом сприяє внутрішньому та емоційному єднанню виконавців, їх ансамблевій синхронності. Виконання ж на двох фортепіано сприяє більш повному використанню тембрів, реєстрів та педалізації.

У науковій літературі поняття «фортепіанний дует» і «фортепіанний ансамбль» чітко розмежовуються, хоча й становлять два історично сформовані напрями фортепіанного мистецтва. У монографії І. Польської «Камерний ансамбль: історія, теорія, естетика» зазначається, що фортепіанний ансамбль є узагальнюючою категорією, жанром, який об'єднує характеристики чотириручного дуету й ансамблю двох фортепіано, які є його основними видами (Польська, 2001). Отже, фортепіанним дуетом називають двох виконавців, що грають за одним роялем (*piano duet repertoire*) або на двох (*two piano repertoire*).

Чотириручний фортепіанний дует є найпоширеним і найдоступнішим камерно-інструментальним жанром до якого залучаються діти з перших років навчання. До сьогодення фортепіанні дуети успішно використовуються в педагогічній практиці. Їх популярність пов'язана, перш за все, з доступністю репертуару, який можуть виконувати як професіонали так і аматори, чиє володіння інструментом може бути далеким від досконалості. Свідченням сказаного є думка вчених, стосовно того, що «чотириручні твори кінця 18 – початку 19 століття» і вони частіше були «...орієнтовані на середній піаністичний рівень, тому були доступні багатьом музикантам-аматорам»

(Єфремова, Троць, 2018, с.27). Цим пояснюється використання чотириручного фортепіанного дуету переважно для домашнього музикування.

Слід відзначити, що тривалий час чотириручний дует був чи не єдиним засобом демонстрації нової музики. З цього приводу наведемо висловлювання уродженця України, відомого композитора І. Стравінського який писав «Протягом усього життя я намагався перевіряти свою музику - оркестрову і будь-яку іншу, відразу після створення, - в чотири руки на одній клавіатурі». Тільки в такий спосіб композитор міг «піддати її випробуванню, чого не міг би зробити, якщо другий виконавець сидить за іншим роялем» (Стравінський, 2004, с. 86). Аналіз нотної літератури засвідчив, що чотириручна фактура дозволяє відтворювати оркестрові ефекти, прийоми звуковидобування, темброві особливості інструментів, повнозвучні tutti.

Поява ансамблів для двох фортепіано пов'язана з естетикою романтизму, виконанням «на публіку» у великих концертних залах, превалюванням віртуозності, ефектності та масштабності. Виконання на двох роялях значно розширило діапазон звучання, у порівнянні з дуєтом за одним інструментом, що дозволило «використовувати ансамбль двох клавирів як міні-оркестр для виконання масштабних концертних творів з оркестром або без нього» (Єфремова, Троць, 2018, с.27). Крім того, віртуозне володіння інструментом передбачало вміння різнобарвно і технічно використовувати всю темброву палітру фортепіано, створювало умови для творчості, діалогу-змагань між піаністами.

Аналіз наукових праць та нотного матеріалу дозволив виявити специфічні відмінності дуєтного музикування обох типів. По-перше, при чотириручному виконанні в розпорядження кожного ансамбліста знаходиться тільки половина клавіатури, відповідно її необхідно ділити так, щоб лікті не заважали один одному. По-друге, при такому виконанні опору мелодії створює виконавець другої партії, він натискає на педаль і при цьому повинен уважно стежити, що відбувається в партії партнера. Третя відмінність полягає у відпрацьовуванні навичок перевертання сторінок, якщо ансамбль виконується по нотах. І головне,

як пише Сорокіна, «...відмінності в характері ансамблів відобразились і в музиці, яка створювалась для них» (Сорокіна, 1988, с. 4). Якщо твори для фортепіанних дуетів, тобто для двох фортепіано були віртуозними, концертними, «...то чотириручні дуету відносилися до камерного музикування» (Там саме).

Відзначимо, що важлива роль у фортепіанних ансамблях обох типів належить комунікації та виникаючому музичному діалогу між двома виконавцями, протягом якого розкривається музичний зміст та художній образ. Виникаюча творча співучасть виконавців створює можливість для розвитку виконавських умінь і навичок, навичок партнерства та підтримки, поваги до інтерпретаторських пропозицій та думок кожного. З цього приводу І. Єфремова та Л. Троць відзначають: «фортепіанний ансамбль як форма творчої співпраці піаністів дозволяє ефективно розвивати професійні якості майбутніх педагогів-музикантів та реалізувати потреби в спілкуванні, зберігаючи при цьому індивідуальність партнерів, хоч і об'єднуючи їх загальними цілями» (Єфремова, Троць, 2018, с.25).

Аналіз наукових праць та педагогічної практик дозволив окреслити напрями роботи в класі фортепіанного дуетного музикування. Одним з основних вважається робота над ритмом, чіткістю ритмічного малюнка та відповідно синхронністю виконання. Синхронність витікає з «єдиного розуміння і збереження темпової цільності, єдності ритмічної пульсації» (Лу Тун, 2020, с.49).

Важливого значення набуває одночасний вступ та закінчення виконавців, єдине відчуття темпу, ауфтакту. Наступний напрям роботи пов'язаний з розвитком уміння ансамблістів слухати один одного та загальне звучання обох партій, уміння стежити за партією партнера. В процесі роботи над фортепіанним ансамблем необхідно звертати увагу на розвиток технічних навичок, прийомів звуковидобування, різних типів фортепіанної фактури, штрихів, що сприятиме збалансованості звучання партій, якості та яскравості виконання.

Для опанування більшої кількості музичних творів в класі фортепіанного ансамблю необхідно приділяти увагу дуєтному читанню з аркушу, для чого бажано підбирати виконавців з подібним технічним та емоційним рівнем розвитку. Позитивним є спільне читання з аркушу з викладачем або досвідченим ансамблістом. Для тривалого збереження уваги в процесі дуєтного виконання необхідно розвивати музичне мислення, пам'ять та інші музичні здібності. Крім сказаного, дуєтне фортепіанне музикування сприяє накопиченню художніх уявлень та виконавського досвіду, тому викладачам необхідно стимулювати в студентах захопленість процесом ансамблевого музикування.

Натепер ансамблеве фортепіанне виконавство є одним із засобів музичного пізнання та розширення мистецького світогляду мабутнього викладача фортепіано. Репертуар для фортепіанного ансамблю включає твори різного ступеня складності, що призначені для домашнього музикування, педагогічної практики та концертного виконання. В свій час для фортепіанного ансамблю писали твори Т. Томкінс, Н. Карлтон, Б. Паскуїні, Ф. Куперен, Й. Бах, Г. Гендель, Ф. Шопен, Ф. Шуберт, Ф. Ліст та інші композитори. Згодом репертуар для фортепіанного ансамблю поповнився авторськими оперними транскрипціями, перекладеннями симфонічних творів та квартетів для двох фортепіано, чотириручними сонатами та обробками народних пісень та мелодій, фортепіанними концертними дуєтами, які часто виконувались на концертній сцені.

Таким чином, гра в ансамблі дозволяє ознайомитись із світовою спадщиною оперної, симфонічної, камерно-ансамблевої музики, що значно розширює межі фортепіанного репертуару та формує зацікавленість та інтерес до камерно-ансамблевого музикування.

У сучасному Китаї фортепіанне дуєтне виконавство набуває неабиякої популярності. У статті «Особливості програмних заголовків китайських дуєтів для фортепіано та традиційних інструментів» Лю Сяосі відзначає, що поряд з традиційними фортепіанними дуєтами досить активно створюються ансамблі

фортепіано з традиційними народними інструментами (духовими, ударними, смичковими тощо). Серед них відомий дует Ланг Ланг з рідним батьком Ланг Го Жень або з Го Гань. На думку авторки, це обумовлюється «не лише мобільністю виконавського складу та можливістю реалізації цікавих тембрових комбінацій...», головне, як вона вказує, це певна свобода трактування, «...вивільненням авторів із-під тиску жорстких жанрових та композиційних рамок...», (Лю Сяосі, 2022, с.104). Для таких ансамблів китайські композитори написали багато цікавих програмних творів, що мають поетичні назви.

Отже, популярність та затребуваність фортепіанних ансамблів серед сучасної аудиторії стало підставою для вивчення проблеми формування методичної компетентності викладачів фортепіано в галузі ансамблевого музикування.

Практика свідчить, що готовність і здатність майбутнього викладача фортепіано до розв'язування методичних завдань навчання гри у фортепіанному ансамблі залежить від сформованості відповідної методичної компетентності. У методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти методична компетентність викладача мистецької школи визначається як сукупність особистісних якостей, що впливають на методичну діяльність педагога. Методична компетентність ґрунтується на методичних знаннях, вміннях і навичках, культурних і моральних цінностях (Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти, 2020). До методичних знань слід віднести знання організації процесу навчання ансамблевого музикування учнів у школах мистецтв, знання методів відпрацювання навичок синхронного виконання.

До методичних знань, можна додати ще деякі складові, що розширять наше розуміння методичної компетентності:

- уміння бачити основні складнощі гри у фортепіанному ансамблі;
- розвинене музично-методичного мислення;
- готовність до творчого саморозвитку в процесі ансамблевого музикування,

- доцільне використання репертуару для фортепіанного ансамблю.

Щодо останнього, то аналіз практичного досвіду організації ансамблевого музикування в школах мистецтв та в закладах вищої освіти дозволив виокремити такі складові фортепіанного репертуару: твори для фортепіано в 4-руки, твори написані для двох фортепіано, перекладення симфонічних творів та партитур для фортепіано в 4 руки.

Досліджуючи проблему формування методичної компетентності викладача фортепіано в галузі ансамблевого музикування ми виокремили наступні позиції:

- ґрунтується на пізнанні мистецтва, музичній мові та мисленні;
- відображає методичне бачення навчання в галузі ансамблевого музикування;
- відображає індивідуально-творчий стиль педагогічної діяльності,
- розкриває індивідуальну концепцію ансамблевої діяльності й творче втілення методики навчання гри у фортепіанному ансамблі;
- характеризує готовність і здатність майбутнього викладача фортепіано здобувати, використовувати та вдосконалювати знання, вміння та навички ансамблевої діяльності;
- виникає як інтегрований результат взаємодії виконавської та методичної культур і відображає різні аспекти фортепіанного розвитку: виконавський, знаннєвий і самоосвітній.

Методичну компетентність слід розглядати у комплексі з особистісними, інтелектуальними та музичними здатностями майбутнього викладача, з його саморозвитком і самореалізацією, що забезпечує продуктивну навчальну взаємодію в процесі навчання гри у фортепіанному ансамблі. Методична компетентність визначається методичною спрямованістю, розвиненістю педагогічних здібностей, культурою міжособистісного спілкування викладача і студентів, здатністю до ансамблевої творчості, рівнем виконавської і методичної майстерності.

Ураховуючи висвітлені позиції науковців щодо методичної підготовки

майбутніх викладачів фортепіано, сутності споріднених феноменів, які супроводжують процес формування методичної компетентності щодо навчання гри у фортепіанному ансамблі, зроблено висновок, що результатом дієвості усіх зазначених умінь, якостей, здатностей є *підготовленість майбутніх викладачів фортепіано до компетентної професійної роботи в освітньому процесі навчання ансамблевого музикування школярів*. Дане поняття визначаємо як таке, що позначає сформовану в процесі фортепіанного навчання *інтегровану якість, яка охоплює здатність до навчання учнів ансамблевому музикуванню, комплекс методичних знань та виконавсько-ансамблевих умінь, досвіду і зацікавленого ставлення до гри у фортепіанному ансамблі, що формуються в процесі фортепіанного навчання у вищих педагогічних навчальних закладах і можуть комплексно реалізовуватися на практиці*. Таким чином, методична компетентність майбутнього викладача фортепіано є очікуваним результатом методичної підготовки у вищому навчальному закладі, що включає методичну грамотність, культуру, методичні переконання та досвід методичної діяльності. Відповідно до компетентнісної парадигми такий результат, полягає в готовності й здатності майбутнього викладача фортепіано методично грамотно вирішувати завдання ансамблевого розвитку учнів, що витікають із виховних і розвивальних цілей фортепіанного навчання в школі.

Отже, узагальнемо, що впровадження компетентнісної парадигми в процес методичної підготовки майбутніх викладачів фортепіано необхідна задля оволодіння ними вміннями методичної діяльності взагалі, та навчання ансамблевому музикуванню, зокрема; формування в них переконань набуття методичної компетентності викладати ансамблеве музикування школярам та учням. Для цього необхідна ґрунтовно методична підготовка майбутніх викладачів фортепіано до навчання учнів гри у фортепіанному ансамблі, яка є однією з складових його фахового становлення, зростання та педагогічної гнучкості, адаптації до різних змін, освоєння нових форм і засобів навчання учнів ансамблевої гри. З цією метою важливо у процесі формування методичної компетентності залучати майбутніх викладачів фортепіано до активної

науково-дослідницької діяльності за напрямом методики навчання ансамблевого музикування, тобто пошукувати цікавий репертуар та забезпечувати його методичний супровід.

1.2. Сутність та структура методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування

Наукове пізнання характеризується в цілому визначенням сутності явища, його структури, властивостей, особливостей, чинників впливу на кожний структурний елемент. Чим докладніше, навіть, дрібніше, визначено структуру явища, тим ґрунтовнішими будуть отримані результати в процесі безпосереднього експериментального дослідження. Водночас, інколи, щоб визначити структуру явища, яке досліджується, також потребується експеримент, його результати.

Не виключенням є і методична компетентність майбутнього викладача, вчителя взагалі, та майбутнього викладача фортепіано, зокрема. Отже, відповідно до завдань дослідження постала необхідність з'ясувати сутність такої різновиду методичної компетентності, яка об'єктивується під час викладання ансамблевого музикування в різних умовах, зокрема й в умовах закладів початкової мистецької освіти, які натеper мають назву Школи мистецтва.

Визначення сутності та структури такої якості передбачало як теоретичне дослідження, так і практичне педагогічне спостереження. Теоретичне дослідження дало змогу проаналізувати сутність та структуру зазначеної фахової якості з погляду аналізу наукових джерел відповідного напрямку, або присвячених схожим за якостями фахових утворень. У наших попередніх публікаціях представлено аналіз наукової літератури, яка висвітлює дотичні якості з методичною компетентністю майбутніх викладачів фортепіано. Осмислення результатів аналізу показало, що «...проблематика методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано до ансамблевого

музикування є достатньо актуальною проблемою...» (Хе Їн, О.Реброва, 2022, с. 236), вона розглядається на перетині багатьох аспектів фахової підготовки майбутнього викладача фортепіано, оскільки сам процес ансамблевого музикування в його діяльності є різноманітним, що кореспондується з різноманітним колом важливих питань їхньої фахової підготовки.

Перший погляд було присвячено спадщині С.Майкопара, який народився на Херсонщині (Матлашевська, О. (2017)). Його дитячі твори, методичні рекомендації до сих пір не втрачають своєї актуальності. Аналізуючи його спадщину, було звернено увагу на феномен ансамблевої культури. Він дуже активно рекомендував навчати гри на фортепіано на основі ансамблевого музикування, але при цьому на культуру такого музикування. Зокрема зауважував на діалогічності музичного мислення, яке зажди полягає в основі музичних творів. Це, у свою чергу, «...передбачає уміння слухати та висловлюватися засобами музичного інтонування» (Хе Їн, О.Реброва, 2022, с. 234). Ми звернули також увагу на його ставлення до фактури музичних творів, що впливає і на ансамблеву культуру. Якщо цю ідею зв'язати з стильовим мисленням музиканта, то актуалізується проблема вивчення поліфонічної фактури, яка вже сама по собі є відтворенням або певним образом ансамблю. Але різні партії грає одна людина, один виконавець, який має уявляти діалог та вміти прослуховувати його внутрішнім слухом.

Ансамблева культура крізь призму поліфонії в методичному аспекті може бути дотичною до ідеї формування стильових «поліфонічно-виконавських умінь» (Хань Ле, 2019), які відповідають широкому світоглядному розумінню поліфонії як такої, що кореспондується із «сприйняттям та відтворенням картини світу», що ґрунтується на діалозі культур, смислів. А для вчителя це ще і діалог думок і уявлень слухачів-учнів, школярів «...під час обговорення художніх образів творів, що створює своєрідну конструкцію «поліфонії» художнього світосприймання...» (Хань Ле, 2019, с. 229).

Отже, ансамблева культура може ґрунтуватися й на сольному виконавстві, якщо сформовані уявлення поліфонічного, діалогу/полілогічного сприйняття музичного тексту та відповідної до цього виконавської інтерпретації.

Окрім сольного виконання як ґрунту формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано щодо викладання ансамблевого музикування безумовним є і безпосередній досвід такого виконавства, а також здатність переносити сформовану методичну компетентність, набуту в процесі цілісної, системної фортепіанної підготовки в практичну площину викладання. На цьому етапі теоретичного дослідження було звернено увагу на доробок О.Полевіної (2016). Авторка звертає увагу на особливі навички гри в ансамблі учнів-піаністів в умовах музичної школи. Оскільки майбутні викладачі фортепіано за спеціальністю 025 музичне мистецтво отримують освіту як в музичних академіях, так і в університетах, оволодівати методикою формування таких навичок є актуальним сегментом їхньої фортепіанно-методичної підготовки. Так, дослідниця вказує на актуальність розвитку різних видів пам'яті, яке стає ґрунтом якісного оволодіння музичним текстом в цілому. Для ансамбліста дуже важливими є уміння швидко «читати текст з листа», але не менш значущим є довід сприймання нотного тексту цілісно, вже передбачуючи в ньому не тільки ноту за нотою, а й образ, настрій, художню ідею.

Звертаємо увагу на акцентування мотивації виконання творів для ансамблю. О.Полевіна радить більше грати з дітьми, при цьому, щоб викладач грав складнішу партію за текстовими, технічними характеристиками, а учень може грати басову партію (Полевіна, 2016, с. 266). На її думку саме гра басової партії, що як правило відтворюється лівою рукою, «розвиває гармонійний слух, стабілізує почуття ритму, сприяє вмінню слухати обидві партії цілому, відчувати співвідношення мелодії та акомпанементу» (Там саме, с.266).

Звертаємо увагу також на акцентований О.Полевіною зв'язок умінь ансамблевого музикування та таких дисциплін, як сольфеджіо, що дає змогу транспортувати текст акомпанементу у разі потреби. Дійсно, акомпанемент

вокалісту – це також різновид ансамблевого музикування, в якому визначено конкретні функції виконавців.

Говорячи про аспекти зацікавленого ставлення до ансамблевого музикування слід зауважити на тому, що для майбутніх викладачів фортепіано, так як і для майбутніх учителів музичного мистецтва методична компетентність такого змісту надає певні конкурентоспроможні переваги, оскільки ансамблеве музикування використовується як музичних школах, так і в закладах позашкільної освіти. Так, наприклад, І.Єфремова та К.Троць (Єфремова & Троць, 2018), розглядають музично-педагогічний аспекти фортепіанного ансамблевого музикування, зумовлені різними його жанрами та видами: «...фортепіанний дует для одного фортепіано, ансамбль для двох інструмент»), різними етапами історичного розвитку (Єфремова & Троць, 2018, с. 26). Також автори вказують на види домашнього музикування та концертного виконавства, їх різноманітні функції: «...розважальна, пізнавально-просвітницька, педагогічна, комунікативна» (Там саме). Автори також за акцентують на тому, що «...гра у фортепіанному ансамблі є активною формою пізнання і виконавського ознайомлення із багатою спадщиною симфонічної, оперної, камерно-ансамблевої музики», (Там саме, с. 28); це є дієвим засобом розширити художній кругозір музиканта-піаніста.

Торкаючись питання історичного розвитку ансамблевої гри дослідниці згадують і основні рекомендації видатних музикантів-піаністів минулого, в яких наголошується на певних важливих особливостях. Зокрема, вони згадують рекомендації К.Ігумнова, який вказував, що «в ансамблі головне – це контакт, взаєморозуміння, і не тільки головою, але й почуттям. Дуже корисно буває поєднувати свої наміри з намірами інших, часто це допомагає краще розібратися у власних намірах» (Цит. за Єфремова & Троць, 2018, с. 28).

Автори також наголошують на співтворчості та співучасті в процесі ансамблевого музикування, вказують на те, що навіть досконала вивчена партія «...не робить піаніста партнером. Він стає ним у результаті складної і своєрідної роботи з другим учасником ансамблю» (Там саме).

І.Єфремова та К.Троць також наголошують на педагогічному потенціалі ансамблевої гри розвивати тембровий слух, «культуру звуковидобування». «Володіння різноманітною тембровою палітрою, широким спектром динамічних відтінків, уміння збалансовувати партії учасників...». Також науковці вказують на швидкість реакції щодо зміни темпів...». Головне, що виконавцям-піаністам треба розвивати «...художній і технічний потенціал професійних навичок музикантів» (Там саме, с,29).

Такий складний конгломерат здібностей, умінь може бути ефективно розвинений лише за умов якісної методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано, яка формується в процесі їхнього ансамблевого музикування, але потребує ґрунтовної методичної роботи з боку викладачів.

У своїх попередніх публікаціях ми також згадували доробок Т.Ляшенко (Ляшенко Т., 2015), який спрямовує увагу саме на методичний сенс фортепіанного музикування, тобто того, на що має звертати увагу викладач. Навіть питання класифікації видів фортепіанного ансамблю має методичний наголос, оскільки різні завдання, різні труднощі виникають під час опанування творів для чотирьох рук, або для двох інструментів; або для шесті та більшої кількості рук (наприклад, Екзотичний танець для фортепіано в шість рук М.О.Шумського). Усі ці різновиди зумовлюють методичної компетентності викладача.

До таких методичних аспектів Т.Ляшенко (2015) радить орієнтуватися в репертуарі, дотримуватися суворої послідовності «... у виборі навчального репертуару залежно від рівня підготовки студентів» (Т.Ляшенко, 2015 с.142). Наголошує авторка і на проблемі інтерпретації твору. Тут також є важливий методичний аспект, оскільки у різних виконавців можуть бути різні уявлення, різні бажання самовираження під час виконання. Але головним є «...додержання єдиної інтерпретації творів» (Там саме). Також методичної увагу викладача слугує процес оволодіння здобувачами комплексу ансамблевих навичок, «...що включає синхронне звучання всіх партій,

урівноваженість сили звучання, узгодженість артикуляції, фразування, піаністичних прийомів тощо (Там саме).

Отже, виходячи з аналізу пропонованого доробку робимо висновок, що методична компетентність щодо навчання ансамблевого музикування є фаховою якістю достатньо широкого змісту. До якого входить і знання репертуару, і навчання безпосереднього опанування виконавськими ансамблевими навичками, і проблема єдності інтерпретації художнього образу твору, що виконується.

Розмірковуючи над сутністю методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в контексті формування їх підготовленості здійснювати навчання гри у фортепіанному ансамблі здобувачів початкової мистецької освіти, з метою визначення структури зазначеної якості, звертаємо також увагу на дослідження, які присвячені іншим видам ансамблевої діяльності, зокрема, концертмейстерської підготовки, сумісної роботи піаніста та вокаліста та ін.

Слід зауважити, що до теперішнього часу ставлення до ансамблевого фортепіанного музикування, зокрема, й до концертмейстерської роботи в Китаї було не однозначним. Зокрема, у дослідженні Фу Сяоцзін (2012) вбачається дотичним концертмейстерська гра та гра в ансамблі. Наприклад, дослідниця вказує на необхідність дотримуватися «... специфічного звукового балансу фортепіанної партії та солістів або ансамблістів...» (Фу Сяоцзін, 2012, с. 167). Це одне з важливіших, але не єдине виконавське завдання, яке потребує методичної компетентності викладача. Дослідниця звертає особливу увагу на феномен «музичного часу». Про нього також вказували науковці М.Демидова, І.Левицька, О.Новська (Demidova, M., Levytska, I., & Novska, O. (2020)). Проте у дослідженні Фу Сяоцзін він набуває статусу важливого виконавського атрибуту в інтерпретації творів. Особливо складно його застосовувати саме під час ансамблевого музикування. З цього приводу дослідниця вказує, що саме «...ритмічний малюнок музичного твору – це те загальне, що поєднує партнерів у музичному ансамблі...» (Фу Сяоцзін, 2012, с. 94). Разом з тим це і викликає утруднення, оскільки «кожний з ансамблістів має свій власний життєвий ритм,

і ми саме це маємо на увазі під здатністю чути ритм партнера» (Там саме, с.94). Задля акцентування уваги на зазначеному феномені дослідниця застосовує поняття «відчуття музичного часу», який набуває певного методичного смислу. Таке поняття було вперше введено в у науковий музично-педагогічний тезаурус і воно «...пов'язане з точкою відліку й одиницею виміру... з темпом, артикуляцією, фразуванням і здатністю втримувати у пам'яті первісний темп» (Там саме, с.94). При цьому відчуття музичного часу зв'язано з особливостями людини, це є відчуттям, яке і природне, і виховане водночас. Саме цей аспект складає зміст методичної компетентності викладача, тобто, яким чином він має враховувати антропологічні аспекти музичних здібностей, і які методи застосовувати з метою розв'язання педагогічних завдань.

Розмірковуючи над проблемами розвитку почуття ритму у концертмейстера та ансамблістів, Фу Сяоцзін (2012, с. 19-20). вказує на потенціал ударних інструментів. Справа в тому, що фортепіано певний час сприймалося як ударний інструмент, що має саме функцію підтримки ритму.

Кожна окрема група ударних інструментів може скласти ансамбль, кожна окрема група яких може становити самостійний ансамбль, підкреслюють ритм музики, надають їй більшої сили і різноманітності. Такі інструменти застосовувалися в стародавньому Китаї, зокрема, «...мідні – це гонги, тарілки, дзвін «пенлін» (корейський барабан подовженої форми); дерев'яні – «бань» (тріскачки), стукалки «банцзи» і «муйюй»; шкіряні – великий і малий барабани, барабан «сянцзяогу». (Фу Сяоцзи, 2012, с. 19-20). Отже, в Китаї до таких інструментів – велика повага. Разом з тим, може бути створений ансамбль, в якому ці інструменти сполучаються з фортепіано. Така розмаїта тембральна архітектура звучання потребує як перцептивних навичок викладача та ансамблістів, так і спеціальних методичних знань стосовно роботи в такому сполучанні інструментального ансамблевого виконавства.

Під час теоретичного дослідження було звернено увагу на доробки і наукові розвідки китайських авторів. Так, наприклад, викладач Сичуаньського педагогічного університету Цін Цін (秦琴, 2007) вказує, що основне

покликання фортепіанного ансамблю – «...розвивати та зміцнювати загальні якості виконавців, такі як їх здатність до координації, здатність до співпраці, здатність чути та розрізняти гармонію, звукову координацію та контроль тембру.... від виконавців вимагається навчитися слухати чуже виконання, органічно вписувати власні голоси в образ, створюваний усією музикою» (с. 47). З погляду дослідниці, навчання гри в ансамблі з педагогічного, методичного погляду дуже актуально, оскільки сама музика, що написана китайськими композиторами для фортепіано в чотири руки стала складнішою; партії вже не дублюють одна одну, а є партія більш співоча. Отже її виконання потребує якісного володіння педаллю. Саме для того, що прибрати традиційне ударне виконавство гри на фортепіано. (Там саме).

Авторка вказує на актуальність такого виконання та зумовленість ним педагогічного методичного погляду на процес навчання гри на фортепіано в чотири руки. Свою статтю вони називає «Дискусія з методики викладання дуетного фортепіанного ансамблю» (Там саме). Отже, навіть з назви вбачається, що в китайській традиції питання методики навчання гри фортепіанних дуетів, інших форм фортепіанного ансамблю викликають певні суперечності та актуалізовані вимогами часу та тенденціями збільшення попиту щодо оволодіння цим видом музикування. Інші вчені Китаю, зокрема

Чжао Сяошен (2005), Лай Сяоцянь (2019) також наголошують на особливостях підготовки до ансамблевого музикування, зокрема ансамблів різних, вокальних, камерних та ін. Незважаючи на їх різновиди, певні риси є спільними: співтворчість, вміння слухати парті. Іншого, відчуття музичного часу, намагання досягти консенсусу щодо спільної художньої інтерпретації твору.

Так, наприклад, дослідниця Лай Сяоцянь досліджує феномен культури творчої взаємодії в роботі вокаліста та концертмейстера. Це також одна з форм ансамбля, яка реалізується на основі дотримування певних правил щодо співтворчості. Нами звернено увагу на нове поняття, застосоване Лай Сяоцянь – «культура міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного

мистецтва в процесі вокальної підготовки» (Лай Сяоцян, 2019. С. 224). Але ми його застосовуємо в своєму розумінні та інтерпретуємо як *професійну якість, що характеризує осмислене прагнення здобувачів вищої освіти музично-творчих спеціалізацій досягти творчо-комунікативного, гармонійного діалогу/полілогу в процесі спільної виконавської (ансамблевої) діяльності, що дозволяє реалізувати поставлену художньо-виконавську мету та дає змогу творчої самореалізації всім учасникам ансамблевого колективу.*

Подальші теоретичні розвідки було присвячено визначенню сутності ключового поняття дослідження, а саме: *методична компетентність*». У попередніх публікаціях було висвітлено деякі дослідження, що прямо або опосередковано розкривають ключове поняття. Зокрема, це дослідження і доробки таких учених, як: Є. Проворова (2020), Т.Бодрова (2017), Н. Цюлюпа (2009); Н.Цюлюпа & О. Заходякін (2017), Лю Сянь (2019), Л.Теряєва (2019). Пояснюючи зміст методичної компетентності майбутнього викладача, І Княжва пише про володіння «...рівнем знань, умінь і навичок, вмінь розуміти, привласнювати та використовувати інноваційні та традиційні засоби, методи, прийоми, технології навчальної діяльності, що відображають передовий світовий досвід і досягнення сучасної наук» (Княжева, 2022,с. 99).

Науковці надають уточнення ключового поняття «Методична компетентність» відповідно до майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, Т.Бодрова інтерпретує його як якість інтегрованого характеру, завдяки якій майбутні вчитель музичного мистецтва здатен вирішувати завдання, що постають в музично-освітньому процесі, зокрема в «... ситуаціях реальної практичної музично-освітньої діяльності», як відповідає основним видам методичної діяльності вчителів музики (проективній, організаційній, комунікативній, гностичній, дослідницькій, інтегративній, рефлексивній)...» (Бодрова Т.О., 2017, с. 34). Спираючись на зазначене можна визначити й функції, які відіграє методична компетентність в діяльності вчителя музичного мистецтва. Оскільки Т.Бодрова апелює до різних видів діяльності, то можна їх презентувати й як професійні функції, оскільки саме функціональний підхід

натепер виявляється актуальним в різних стандартах підготовки вчителя. Таким чином, екстраполюючи види діяльності на методичну компетентність майбутніх викладачів фортепіано у викладання ансамблевого музикування можна вважати, що вона здатна виконувати проєктувально-організаційну функцію (організація проєктів на основі ансамблевої музики або відповідного виконавства; організація освітнього процесу з ансамблевого музикування); гностично-дослідницький (функція розширення орієнтації щодо історичного розвитку ансамблевого фортепіанного виконавства, репертуару, жанрів, стилів, що здійснюється на основі пізнавально-пошукової діяльності); комунікативно-рефлексійна (оскільки гра в ансамблі передбачає активне художньо-комунікативне поле виконавців, а також рефлексію результатів як спілкування безпосереднього, так і опосередкованого, яке здійснюється з композитором, із слухачами); інтегративно-творча, яка концентрує результати співтворчості та об'єктивації усіх попередніх функцій і спрямовує пошук кращих методів та засобів задля розв'язання складних завдань і досягнення поставленої мети.

Методична компетентність стає домінантою у дослідженні Лю Сянь (2019), про яке ми згадували у попередньому підрозділі. Дослідниця вводить у науковий тезаурус поняття «методично-спрямована самореалізація» і розглядає феномен, який вона позначає крізь призму майбутніх учителів музичного мистецтва, але в процесі навчання гри на фортепіано. Ми звернули увагу на сутність даного поняття, яке інтерпретоване Лю Сянь відповідно до як майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме: «...процес і результат умотивованого фахового зростання, змістовим наповненням якого є прагнення методичної досконалості, яка забезпечує самостійне, ефективне, мобільне та оригінальне рішення професійно-педагогічних завдань у музичному навчання» (Лю Сянь, 2019 , с. 248). Структуру методично-спрямованої самореалізації дослідниця вбачає як конгломерат таких компонентів: «мотиваційно-настановний, пізнавально-ініціативний, діяльнісно-регулятивний, особистісно-рефлексійний». (Лю Сянь, 2019 , с. 182). Звертаємо увагу на наявність компоненту мотивації, оскільки без такого психологічного сегменту важко

сформувати методичну компетентність взагалі.

Скрізь представлену структуру у вигляді компонентів ми також прослідковуємо відображення в них цих функцій, які визначено для методичної компетентності, а саме: проєктувально-організаційну, гностично-дослідницьку, комунікативно-рефлексійну, інтегративно-творчу.

Структура компонентів методично-спрямованої самореалізації також має своє наповнення, вони не є лінійними, а мають певну ризомність. Вона представлена на сторінці 71 дисертації Лю Сянь.

Покажемо її у Додатку А. Звертаємо на цю наочну модель особливу увагу, оскільки вона розроблена і представлена в контексті фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Стосовно компонентних структур дотичних професійних якостей, то було звернено увагу на такий феномен, як культура міжособистісної творчої взаємодії у дослідженні Лай Сяоцянь (2019). Цей феномен досліджувався стосовно майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі їхньої вокальної підготовки. Це новоутворення, згідно дисертаційного дослідження, складається з наступних компонентів: мотиваційно-цільовий; когнітивно-змістовий; комунікативно-діяльнісний, особистісно-творчий (Лай Сяоцянь. (2019, с. 5; 73). Нами було звернено на нього увагу, оскільки одним з видів ансамблевої творчості піаніста є і робота з вокалістами. У цьому випадку ми виходили з цього, що «формування музичного ансамблю відбувається на основі прийняття всіма потенційними учасниками спільної мети – колективного втілення вокально-художнього образу, досягнення успіху в спільно-творчій діяльності на основі міжособистісного, доброзичливого, насиченого художньо-емоційними переживаннями навчання-спілкування» (Хе Їн, Ван Сяосяо, 2021, с. 76). Також слід нагадати, що «...мистецтво ансамблево-вокального виконання ґрунтується на вмінні кожного учасника творчого колективу поєднувати свої індивідуальні властивості...», а також виконавські здатності, уявлення, навіть, індивідуальний виконавський стиль з «...колективно-узагальненими намірами на основі цілеспрямованого навчання співочої

взаємодії» (Там саме). У такому ансамблі у піаніста особлива роль – здійснювати музичний супровід. Ці навички формуються під час занять з концертмейстерської підготовки. Але здобувач має вже вбачати наперед свою майбутню роботу в ансамблях різних типів та екстраполювати набутий досвід на ймовірну роботу в такому колективі. А відомо, що нерідко концертмейстер працює з вокалістом самотійно, отже він має володіти методичними компетентностями.

Повертаючись до дослідження Лай Сяоцінь (2019), зокрема до структури культури міжособистісної творчої взаємодії, зазначимо, що мотивації, знання, комунікації та творча діяльність – є тими векторами, на яких ґрунтуються та формуються такі фахові якості особистості майбутніх вчителів музичного мистецтва, які важливі та мають регулятивну роль в цілісній фаховій підготовці, включно й методичної, творчої, виконавської тощо.

Отже, зорієнтувавшись на зазначені вектори було обґрунтовано компонентну структуру досліджуваної фахової якості: методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано», яка розглядалася в контексті їх підготовленості до викладання ансамблевого музикування учням і школярам. Для повноти картини було зроблено також низку пілотних спостережень як на базі Університету Ушинського, так і на базі Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової. Ці спостереження були нефіксованими, їх метою було засвідчитися на практиці щодо наявності мотивацій, знань щодо викладання фортепіанного ансамблю, вміння комунікувати тощо. До спостережень додавалися результати співбесід з викладачами, які констатували, що переважна більшість здобувачів, на їхню думку, із задоволенням займаються ансамблем, але не думають про те, що можливо доведеться його викладати. Основна їх мета- отримання задоволення від сумісної творчості та можливість виступити на конкурсі, фестивалі, концерті.

Узагальнення спостережень було додано до нашої теоретичної моделі досліджуваного феномену, що попередньо висвітлено в публікації (Хе Їн, О.Реброва (2022)). Також ми враховували позиції І.Княжевої () стосовно того,

що модель методичної компетентності майбутнього викладача має

Попередньо було встановлено, що певну спільність мають два поняття, а саме: «методична компетентність майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування», «методична компетентність майбутніх викладачів фортепіано до навчання ансамблевому музикуванню школярів» (Хе Їн, О.Реброва, 2022, с. 237). Було констатовано їх спільність та розбіжність. Так перше поняття позначає такий феномен, що охоплює взагалі методичну компетентність здобувачів, яка формується у майбутніх викладачів безпосередньо під час ансамблевого музикування, відповідно у різних формах фортепіанної підготовки (концертмейстерський клас, фахова виконавська підготовка, що передбачаю гру концертів тощо). Це засвоєний «... конгломерат знань, умінь, здатностей та досвіду їх застосування під час ансамблевого музикування, що опановується майбутніми викладачами фортепіано в процесі роботи над творами для ансамблів, які вони здатні самостійно застосовувати в репетиційній, самостійній, інтерпретаційній та художньо-комунікативній діяльності» (») (Хе Їн, О.Реброва, 2022, с. 238).

Щодо сутності поняття «методична компетентність майбутніх викладачів фортепіано до навчання ансамблевому музикуванню школярів», то це фахова практико-орієнтована якість, що позначає здатність екстраполювати набуті знання, уміння й досвід ансамблевого музикування в системну методичну роботу зі школярами та учнями початкових закладів мистецької освіти задля навчання їх ансамблевому музикуванню» (Там саме).

Виходячи з того, що було констатовано два фахових феномена, які формуються в процесі фортепіанної підготовки, а також під час різних видів практик. Також було констатовано наявність певної системи, в межах якої ці утворення формуються, розвиваються та взаємозв'язуються між собою. (Там саме). Це пояснюється тим, що «...спеціальної методичної практики зі школярами в організації фортепіанної

підготовки здобувачів не передбачено», отже, ми перший феномен ставав як «...базовий задля набуття об'єктивних та якісних ресурсів формування другого феномену...», який може бути реалізований та актуальним у практичній педагогічній майбутній діяльності (Там саме).

Отже, з огляду на двовекторність методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано щодо ансамблевого музикування, було обрано єдиний спільний аспект, а саме: методична компетентність майбутніх викладачів фортепіано до навчання ансамблевому музикуванню. «Саме у такій формі уявлявся взаємозв'язок двох напрямів методичної компетентності майбутніх фахівців» » (Хе Їн, О.Реброва, 2022, с. 237).

Виходячи з результатів теоретичного дослідження, з узагальнення думки вчених щодо структури тотожних феноменів та понять, якими вони визначаються, з функцій, які виконують методична компетентність в підготовці майбутніх викладачів фортепіано, було встановлено чотири складноструктуровані компоненти методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано до навчання ансамблевому музикуванню. У дослідженні усі чотири компоненти було найменовано відповідно до цієї функції, яку виконує методична компетентність відповідно до завдань, що постають в музично-освітньому процесі, а саме: «Методична спрямованість ансамблевого навчання», «Орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування», «Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції», «Співтворчість в художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія».

Перш ніж обґрунтувати сутність та структуру досліджуваного феномену, нагадаємо функції методичної компетентності, та кластери структури тотожних утворень у фаховій підготовці майбутніх викладачів фортепіано.

Отже, функції: проєктувально-організаційна, гностично-дослідницька, комунікативно-рефлексійна, інтегративно-творча.

Проєктувально-організаційна функція методичної компетентності зумовлена тим, що технологія проєктів визнана актуальною у сучасних

дослідженнях. Зокрема, це підтверджено у дослідженні Чжоу Є (2020), Ван Лу (2021), О.Новської (2016), Пань Шен (2022), He Jingyi (2022), O. Kuznetsova, (2017), I.Levytska & O. Novska, (2020), O. Rebrova (2017). Взагалі проєктний метод у світовому науковому дискурсі розглядається в ключовим в концепції проєктно-орієнтованого навчання (PBL), яке застосовується у всьому світі в мистецько-освітній галузі (O. Gude, 2013; Jasna Šulentic Begic (2023); K. Samuels (2019), Чжан Чуньян (张春阳, 2012), Хуан, Цюнг (晁琼, 2010).

Отже, перший компонент –«Методична спрямованість ансамблевого навчання» кореспондується з проєктувально-організаційною функцією, оскільки натепер найефективнішим методичним супроводом вважається саме застосування методів проєкту та проєктувальних технологій.

Оскільки дослідження здійснювалося на базі Університету Ушинського, було взято до увагу існуючу практику складання модулів з ансамблю у формі проєктів-концертів, конкурсів тощо. Отже, передбачалося, що у здобувачів є у уже сформовані або починаються формуватися певні методичні інтенції та орієнтації щодо ансамблевого музикування. Ми спостерігали і встановлювали, як поступово в здобувачів з Китаю формується інтерес до ансамблевого виконавства. Ми також вказували на основі спостережень, опитувань, співбесід з експертною групою, що «...перевага надавалася сольному виконавству та можливості особистісної самореалізації саме через таку творчу діяльність» (Хе Їн, О.Реброва, 2022, с. 238). Але потроху цей чинник знижувався. Щодо навчання здобувачів в Одеській музичній академії імені А.В.Нежданової, то таких, кому гра фортепіанних дуетів подобалася, було достатньо. В Університеті Ушинського українськи здобувачі ставилися до ансамблевої гри з більшою ініціативою, показували кращі результати, що й вплинуло на зміну ставлення до цього виду музикування з боку китайських здобувачів. Також позитивним виявилось проєктна форма, така як участь в конкурсах і фестивалях різних видів ансамблів. Ці чинники вплинули на мотивацію студентів. Але

поступово змінюється й ставлення до ансамблевої гри в самому Китаї. Особливо до інструментальних ансамблів з фортепіано, де воно вже не розглядалося як ударний, супроводжувальний інструмент.

Визначення номінації першого компонента, що відповідала змінам в інтенції майбутніх викладачів фортепіано щодо ансамблевого музикування в цілісній системі фортепіанної підготовки, дало змогу окреслити його змістове наповнення. Було визначено два конструкти зазначеного компонента:

- «інтенції щодо оволодіння методикою викладання ансамблю;
- активність та самостійність і питаннях засвоєння методики роботи над музичним (фортепіанним) ансамблем» (Хе Їн, О.Реброва, 2022, с. 238).

Ми звернули увагу саме інтенції до методики виконання гри в ансамблі. Бо не знання методики виконання не дає впевненості і під час самого виконання. Знання методичних основ ансамблевого музикування забезпечує і якісну самостійну підготовку. У цілому перший компонент в дослідженні був зорієнтований на кластер –«Мотиви».

Другий компонент – «Орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування» кореспондувався з гностично-дослідницькою функцією методичної компетентності. Оскільки знання щодо ансамблевого репертуару, щодо методики роботи над ансамблевими творами достатньо обмежені, а а насправді «...цей вид музикальної спадщини достатньо розгорнутий, як у стильовому, так і в жанровому аспектах» (Там саме, с. 238), виникає певна суперечність мистецько-педагогічного характеру. Методичний контент щодо викладання фортепіанних ансамблів не прослідковувався в робочих програмах навчальних дисциплін. Разом з тим, відомими є переклади оперних, балетних спектаклів, симфоній, вокальних творів (вокальні романси С.Рахманінова). Таке розмаїття репертуару потребує відповідної компетентності здобувачів, оскільки такий репертуар має «...просвітницький, художньо-світоглядний потенціал», який треба влучно та ефективно застосовувати під час розв'язання мистецько-освітніх завдань.

Таким чином, другий компонент також, за нашою концепцією, має мати певне змістове наповнення, що відбивається й на його структурі, а саме, два конструкти:

- «наявність знань щодо різноманіття ансамблевого музикування;
- орієнтація в жанрово-стильовому розмаїтті ансамблевого репертуару» (Там саме, с. 238).

У цілому другий компонент в дослідженні був зорієнтований на кластер –«Знання».

Компонент, який було номіновано як «Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції» повністю відповідав та кореспондувався з такою функцією методичної компетентності, як комунікативно-рефлексійна. Теорія і практика вказують на те, що «...ансамблева гра дійсно є художньо-комунікативним творчим видом виконавства. Це завжди полілог виконавців між собою, з композитором та слухачами» (Хе Їн, О.Реброва, 2022, с. 238). Ми також виокремлювали значущість визначених диспозицій для виконавців. Так, «...якщо для соліста останні дві диспозиції є домінуючими, то в ансамблевій грі міжкомунікативні диспозиції набувають художньо-інтерпретаційного функціоналу» (Там саме, с.238).

Ураховуючи, що сам процес комунікації в творчості музикантів є нелінійним, непротим, а багатоплановим, ансамблева взаємодія у якості компоненту методичної компетентності проявляється в різних формах та потребує відповідної методичної компетентності. З одного боку, безпосередня комунікація між учасниками ансамблю (дуету, тріо тощо) нерідко здійснюється не лише під час репетицій, і не стільки під час репетицій, а після них. Це певна умова перенесення спілкування з професійної сфери у суспільну. І тут важливо, щоб цей перехід не зруйнував комунікативно-творчий процес. Для цього викладач має враховувати усі тонкощі спілкування, розподілу партій, озвучування рекомендацій одному учаснику в присутності іншого, або інших. Це не має бути болісним, а завжди мити позитив та конструктивність рекомендацій.

Інший ракурс спілкування – це опосередковане художнє спілкування з іншим учасником/учасниками ансамблю під час гри, з композитором, із слухачами. Ці процеси також не виникають самі по собі, а мають бути підпорядковані певному методичному впливу. Тобто методична компетентність майбутнього викладача фортепіано в її виявленні щодо ансамблевого музикування також має містити зазначений змістовий сегмент.

Таким чином, структура третього компоненту також була складною. Його складала такі конструкти:

- «міжособистісний-комунікативний супровід ансамблевого музикування;
- художньо-комунікативний супровід ансамблевого музикування» (Хе Їн, О.Реброва, 2022, с. 239).

У цілому третій компонент у дослідженні був зорієнтований на кластер – «Комунікації». Разом з тим усі процеси спілкування підлягають рефлексії, оцінюванню і самооцінюванню з метою подолання певних труднощів у спілкуванні.

Але рефлексія з комунікативного аспекту завжди переходить і на творчий. Отже, останній компонент було позначено як «Співтворчість в художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія». Співтворчість і є результатом усіх попередніх етапів ансамблевої роботи та видів спілкування. Практика засвідчує, що в ансамблевому музикуванні творчість проявляється як індивідуальна і як співтворчість, тобто має ознаки синергії. Процеси осмислення і переживання образу в ансамблевих формах музикування завжди є результатом пошуку творчого консенсусу. Особливо це важливо для творчій самореалізації. Тут головне – осмислення спільної мети, коли вона досягнута, коли є творчий результат, задоволення відчують всі. Методична компетентність тут важлива саме для створення такої атмосфери, яка спонукає на співчуття, співпереживання. Як було вже зауважено, «Уже з назви компоненту вбачається його складана структура. Це і творчість, і співтворчість, і інтерпретації, і рефлексія» (Там саме, с. 239).

Визначення конструктивів останнього компоненту відбувалося на засадах осмислення тих важливих виконавських якостей та дій, які властиві усім видам ансамблевого музикування. «Це творчість і співтворчість, інтерпретація і рефлексія» (Там саме, с. 239). Відповідно до цього було обрано наступні конструкти четвертого компоненту:.

- «уміння художньо-герменевтичного аналізу твору для ансамблевого музикування;
- рефлексія методичного забезпечення ансамблевого втілення художньо-образної інтерпретації» (Там саме, с. 239).

У цілому зазначений компонент відповідав кластеру фортепіанної підготовки, який ми позначили як «Інтерпретація». Передбачалося, що це здатність досягати творчої мети відповідно до інтерпретаційного задуму щодо розкриття художнього образу.



Рис. 1.1. Структура методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано у процесі ансамблевого музикування та її відповідності кластерам фортепіанної підготовки

На рисунку 1.1 представлена структурна модель методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано у процесі ансамблевого музикування.

ВИСНОВКИ до розділу 1

У розділі представлено теоретичне обґрунтування проблеми формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано у процесі ансамблевого музикування. Розкрито сутність поняття та структуру феномену методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано у процесі ансамблевого музикування з позиції компетентнісної парадигми освітнього процесу у вищій школі.

Методична компетентність майбутнього викладача розглянута в контексті професійної компетентності як базової, що представлена як особистісно-професійна якість, яка характеризується наявністю високого рівня знань, умінь, навичок, здатності їх ефективно застосовувати в освітньому процесі на основі гнучкої комунікабельності та творчо-пошукової активності, прагненні до саморозвитку та самореалізації в галузі викладання музичного мистецтва.

Аналіз дисертаційних джерел, наукових розвідок, узагальнення теорії і практики дозволив конкретизувати основні напрямки вдосконалення методичного сегменту фортепіанної підготовки майбутнього викладача: створення умов для методичної підготовки викладачів з навчання гри у фортепіанному ансамблі; проектування майбутньої методичної діяльності викладача фортепіано як системи взаємопов'язаних дій з формування ансамблевих навичок учнів; скерованість методичної підготовки майбутніх викладачів фортепіано на опанування принципів і методів ансамблевої діяльності; оновлення форм, методів, засобів і прийомів фортепіанного навчання; використання в процесі методичної підготовки інноваційних форм і методів ансамблевого музикування; використання в процесі методичної

підготовки цікавого фортепіанного репертуару з ансамблевого музикування; орієнтація на результат методичної підготовки майбутнього викладача фортепіано, зокрема на сформованість його методичної компетентності в галузі ансамблевого музикування.

На основі узагальнення досліджень з питань методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано, що формується під час ансамблевого музикування, дотичних феноменів, як існують у системі фортепіанної підготовки тощо визначено *сутність підготовленості майбутніх викладачів фортепіано до компетентної професійної роботи в освітньому процесі навчання ансамблевого музикування школярів*. У дослідженні це – інтегрована фахова якість, що охоплює здатність до навчання учнів ансамблевому музикуванню на ґрунті зацікавленого ставлення до гри у фортепіанному ансамблі, власного ансамблевого музикування, комплексу методичних знань та виконавсько-ансамблевих умінь, які опановані освітньому процесі з ансамблевого музикування у вищих педагогічних навчальних закладах і можуть комплексно реалізовуватися на практиці.

Визначено функції методичної компетентності та кластери фортепіанної підготовки, в яких вона виявляється стосовно майбутніх викладачів фортепіано щодо викладання ансамблевого музикування. Функції: проєктувально-організаційна, гностично-дослідницька, комунікативно-рефлексійна, інтегративно-творча. Кластери: «Мотиви», «Знання», «Комунікації», «Інтерпретація».

Структура методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування представлена чотирма компонентами та конструктами, які складають їх контент. Перший компонент – «Методична спрямованість ансамблевого навчання», його конструкти: інтенції щодо оволодіння методикою викладання ансамблю; активність та самостійність і питаннях засвоєння методики роботи над музичним (фортепіанним) ансамблем. Другий компонент – «Орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування». Його конструкти: наявність знань щодо різноманіття ансамблевого

музикування; орієнтація в жанрово-стильовому розмаїтті ансамблевого репертуару. Третій компонент – «Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції», його конструкти: міжособистісний-комунікативний супровід ансамблевого музикування; художньо-комунікативний супровід ансамблевого музикування». Четвертий компонент – «Співтворчість в художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія», його конструкти: вміння художньо-герменевтичного аналізу твору для ансамблевого музикування; рефлексія методичного забезпечення ансамблевого втілення художньо-образної інтерпретації.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ І ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФОРТЕПІАНО В ПРОЦЕСІ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИКУВАННЯ

2.1. Наукові підходи та принципи дослідження методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано у процесі ансамблевого музикування

Визначення наукових підходів та принципів дослідження певних якостей, зокрема й професійних компетентностей завжди потребує спочатку осмислення та наукової рефлексії чинників, які реально існують та впливають на їх рівень. Так чинники зазвичай обґрунтовуються на основі аналізу наукових джерел та узагальнення спостережень, осмислення досвіду тощо.

За результатами аналізу наукової літератури, що з різних аспектів представляли методичну компетентність майбутніх викладачів вокалу, або майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі їхньої фортепіанної підготовки було встановлено чинники, що актуалізують значущість ансамблевої культури як такої, що потребує особливої методичної підготовки майбутніх фахівців щодо її формування.

Зокрема, було встановлено наступні чинники, які ми класифікували за такими номінаціями: мотиваційно-гедоністичний, соціально-комунікативний, виконавсько-творчий, музично-розвивальний та чинник впливу культурних цінностей на творчість (культурно-ціннісний).

Так, *соціально-комунікативний* передусім передбачає безпосередній контакт учасників колективної форми творчості, що навчає не лише комунікувати між собою як музикантів-виконавців, но й навчає адаптуватися к соціальному середовищу, оскільки сам процес ансамблевого музикування це процес спілкування з різними особистостями, що мають певні цінності, уподобання, які треба враховувати. До цього ж нерідко до соціальних культурно-соціальних аспектів відноситься й концертні виступи, участь у

конкурсах і фестивалях, в межах яких учасники нерідко спілкуються між собою. Також ми вказували, що «...ансамблеве музикування здійснюється в умовах створеного колективу юних музикантів, які об'єднані спільною метою грати цікаву, яскраву музику, написану для ансамблів» (Хе Їн, 2021, с.43).

Наступний чинник – *виконавсько-творчий*, він передбачає, що «...гра в ансамблі розвиває творчі виконавські якості за рахунок виникнення емоційної хвилі переживань під час сумісної гри» (Там саме, с.43), Це процес нерідко супроводжується синергії творчих емоцій, уявлень, які поступово при всій різноманітності може перебувати в стані певної синергії, яка поступово проходячи крапку біфуркації та призводить до колективно-творчої єдності в пошуках потрактування художнього образу музичного твору. Отже, це чинник інтерпретований як «внутрішнє відчуття підпорядкованості синергії, що виникає завдяки колективної творчої єдності» (Там саме, с. 3).

Наступний чинник, на який звернено увагу, номіновано як «*музично-розвивальний*». Справа в тому, що гра в ансамблі розвиває специфічні музичні здібності, які важливі для виконавства взагалі. Це загострення почуття музичного часу (Фу Сяоцзі, 2012), яке розвиває метро-ритмічні чуття. До цього ж загострюється слуховий самоконтроль, зокрема, й виконавський (А.Грінченко, 2019). Далі, важливо вказати й на музичну пам'ять. Справа в тому, що гра в ансамблі дозволяє грати по нотах. Разом з тим, нерідко ноти навіть заважають грати в ансамблі, тому ансамблісти завжди намагаються таким чином вивчити текст напам'ять, щоб можна з будь-якого такту починати грати, у форс-мажорних обставинах. Про такий чинник вказує Фу Сяоцзін у дослідженні концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики (Фу Сяоцзін, 2012). Також ми вказували, що гра в ансамблі «...розвиває музично-перцептивну здатність, формує відчуття впевненості на сцені...». (Бостон) . Це знов такі зв'язано з проблемами пам'яті. Той факт, що можна грати по нотах на певному етапі навчання надає впевненості виконання на сцені, для того, хто побоюється за причин побоювання забути текст напам'ять.

Ми вказуємо також на *«мотиваційно-гедоністичний чинник»*. Нерідко учня мають бажання грати в ансамблі, оскільки музична спадщина, зокрема фортепіанна музична література має великий за обсягом, цікавий, дуже красивий музичний матеріал, який учні бажають грати та отримувати задоволення від самої музики.

Сам репертуар охоплює твори, спеціально написані твори, зокрема для фортепіанних ансамблів, так і переклади відомих оперних творів, симфоній, навіть вокальних творів. Це стимулює учнів, оскільки є змога і творчого самовираження, і спілкування, і отримання задоволення. А інколи викладачі відповідно до завдань модернізації мистецько-освітньої галузі, застосовують івент-технології, або технології поєднання пізнання та розважання (Edutainment). На це вказує дослідниця А.Михалюк (Михалюк, 2023). Edutainment, як уточнює дослідниця, — «це інноваційна технологія, яка поєднує розважальні методи й активне навчання з метою створення ефективного балансу між інформацією та розвагами» (Михалюк, 2023, с. 72). Ця технологія переважно застосовується із використанням мультимедіа. Разом з тим, можна скористатися домінуючою ідеєю технології: поєднання навчання та розважання. Гра в ансамблі, це завжди гра з кимось, що надає змогу створити таку умову. Бо це і ролі, і спілкування, творчість.

Отже, гедоністичний чинник найбільш впливовий саме в таких заняттях, де створюються хвилини відпочинку, навіть, розваг.

Незважаючи на такі чинники, що є ефективними, але засновані на інноваціях, слід вказати на той чинник, що ансамблеве музикування само по собі є процесом вдосконалення виконавської культури музиканта. Саме чинник того, що юний музикант, або викладач фортепіано під час навчання в класі ансамблю «занурюється» в пласт світової музичної спадщини процес формування виконавської культури супроводжується розширенням не лише знань, але й емоційним досвідом (Чжоу Є, 2020). Це професійне утворення є важливим у фортепіанній підготовці здобувачів і дозволяє гнучке і мобільно реагувати на зміни образів, характеру твору та оволодівати культурою

виконавства, оскільки вона потребує такої швидкої реакції в поставлених інтерпретаційних завдань.

Дослідниця А.Михалюк (2021), визначає етапи формування такої культури на засадах певного репертуару, зокрема української національної спадщини. Ми також вбачаємо суттєву роль репертуару як основи формування виконавської культури та методичної компетентності завдяки якій вона (культура) формується. Наприклад, цікавою та корисною задля формування виконавської культури в процесі ансамблевого музикування може стати збірка «Перлини українського фортепіанного ансамблю» за авторством Є. Шелестової & М. Чикаренко (2016). До збірки увійшли фортепіанні ансамблі таких українських композиторів, що писали музику для дітей, а саме: І.Берковаич, М.Чемберджи, Ж.Колодуб, Ю.Щуровський та ін. Так саме корисним для формування виконавської культури є ознайомлення з фортепіанними ансамблями китайських композиторів. Так, зокрема, в доробку Лі Сяоси (2022) представлено аналіз програмної ансамблевої музики китайських композиторів саме з погляду певних культурно-національних традицій. Зокрема, портретування природи, психологічні замальовки безсюжетних образів. Наводяться приклади таких творів, де фортепіано звучить в сполучанні з традиційними інструментами: «Чжаоцун: «Лотос, який завжди квітне» (для китайської бамбукової флейти та фортепіано); «Північна любов» (для банху та фортепіано), Фань Кок Юна «Далекі Дзвони» (для дажуаня з фортепіано). Аналогічні твори-образи настроїв та почуттів в ансамблях Нін Йонга, Шень Ченя Та Сяфен, Ван Сета, Ван Цзяньміна. Образи портретування: твір для фортепіано та ерху «Перегони» Хуань Хуай Хай «Повернення ластівки» композитора Вань Цихеня та ін. передають саме китайську естетику створення музичної тканини для ансамблю, що розвиває уявлення культурних основ ансамблевого музикування.

Важливим чинником формування методичної компетентності в процесі фортепіанного музикування є сполучання двох типів культур: культури виконавства та культури художнього спілкування. У попередніх публікаціях ми

вказували, що «...відповідно до фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва, переважно викладачів фортепіано ... ансамблеве виконавство – це процес і художньо-творчої взаємодії, і музичний комунікативний процес...» (Хе Їн, 2021, с. 44). «Уміння спілкуватися, обговорювати твір, слухати погляди інших учасників творчої взаємодії, виявляти асертивність та толерантність, комунікабельність та повагу до інших, водночас вміння опосередковано спілкуватися з твором мистецтва, погрузатися в його контекст відповідно до своєї партії та твору у цілому – такий складний конгломерат умінь і здатностей характеризує цей аспект культури ансамблевого виконавства» (Хе Їн, 2021, с. 44). Зазначені якості є результатом «розвитку здатності здійснювати художньо-педагогічну комунікацію». Спираючись на дослідження А. Зайцевої (2017), яка розглядає «...художньо-комунікативну культуру як фахову якість майбутнього вчителя музичного мистецтва, що виявляється в усіх видах його підготовки та майбутньої педагогічної діяльності», зосереджуємо увагу на здатності «...встановлювати емоційно-психологічний контакт з учнем у процесі сприймання, оцінювання і творення мистецтва» (А.Зайцева 2017, с.28).

Останній чинник був позначений як чинник впливу *цінностей культури на творчість особистості*.

Отже, зазначені чинники дали змогу встановити методологічну основу досліджуваного феномену та розробити педагогічні принципи, які стали основою педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування.

Обґрунтування методології дослідження було зорієнтовано на вибір наукових підходів. «У педагогічному науковому дискурсі в якості методологічних засад зазвичай розуміють наукові підходи та принципи, які їм відповідають» (Хе Їн, 2022, с. 42). Наукові підходи у дослідженні обиралися відповідно до розглянутих чинників, які впливають на формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого

музикування. Але варто нагадати, що наукові підходи не тільки спрямовують дослідницький вектор, алей зумовлюють напрям вибору педагогічних умов та інших засобів методичного характеру.

Було взято до уваги, що «...у зарубіжному науковому дискурсі, в рубриках щодо наукових видань, почасти під методологією дослідження розуміють вибір та практику застосування тих або тих дослідницьких (констатувальних або формувальних) методів» (Там саме, с. 42).

З огляду на зазначене було конкретизовано, що під методологічними засадами у дослідженні «...розуміємо комплекс наукових підходів та відповідних до них принципів методичного характеру, які є підґрунтям для розроблення та педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано» (Там саме, с. 42).

Отже, було взято до уваги дотримання логіки: від чинників до наукових підходів, через принципи до розробки педагогічних умов та відповідних ефективних методів їх реалізації.

У світлі зазначеного нагадаємо актуальний чинник, який – мотиваційно-гедоністичний. Без мотивації будь який процес не буде ефективним. Мотивація – це те, що виникає внутрішньо, а не зовні. Саме особистість має відчувати свої потреби та задоволення від їх реалізації. На підставі зазначеного перший науковий підхід обиралися з огляду на наявність або відсутність умотивованості особистості майбутнього викладача фортепіано досягти вищого творчого розвитку (акме) в галузі методики викладання взагалі, та ансамблевого музикування, зокрема.

Ми виходили з того, що здобувачі, які навчаються в університетах, все ж таки більше налаштовані у викладацькій самореалізації. Безумовно її неможна досягти без власної виконавської культури, здатності до самостійної роботи над собою, орієнтуючись на методичну компетентність.

«Здобувачі освіти свідомі того, що досягти найвищого рівня у професії, свого «акме» вони зможуть саме через викладання, а не на «великій сцені»» (Хе

Їн, 2022, с. 43). Це переконливо було доведено у дослідження Лю Сянь (2019), а також підтверджено в межах наших попередніх пілотних розвідок.

Відповідно до чиннику мотивації творчої самореалізації, досягнення вищого рівня акме і отримання від цього справжнього задоволення було взято до уваги потенціал акмеологічного підходу. Нагадаємо, що цей підхід докладно розкритий у дослідженнях і працях А. Козир та В. Федоришина (2011). Як вказує В. Федоришин, акмеологічний підхід «...характеризується прогностичністю, оскільки орієнтує вчителя на прогноз якісного результату в підготовці до практичної діяльності...». (Федоришин, 2014, с. 5).

Дослідник робить наголос на таких чинниках, що регулюють та завдяки яким об'єктивується «...стратегія досягнення «акмевершин» у професійній діяльності та музично-педагогічній роботі, проєктування її моделей: «гуманізація, гуманітаризація, інноваційність, інтегративність, проєктивність та творчість» (Федоришин, 2014, с. 5).

Акмеологічний підхід у науковому дискурсі докладно представлений у доробках О.Дубасенюк (2011, 2015). Так, науковиця застосовує поняття «акме-особистість» (2015, с. 27) та розкриває сутність «особистісного акме-орієнтованого підходу». Цей підхід є суголосним сучасним принципам студентоцентрованого навчання. Якщо акмеологічний підхід вона визначає як такий, що «...передбачає розгляд учня/студента, вихованця як особистості, яка самостійно і відповідально визначає свою позицію у сфері соціальних відносин» (там саме), то «особистісно орієнтований підхід», що розглядається в контексті професійного становлення «...передбачає орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості педагога». (О.Дубасенюк, 2015, с. 27). Сутність такого процесу Дубасенюк вбачає в утвердженні «...особистості як вищої цінності буття за умови пробудження в особистості потреб у самореалізації й самовдосконаленні» (там саме).

Беручи за увагу акцентуацію визначення Дубасенюк на самореалізацію та самовдосконалення вважаємо актуальним скорегувати прагнення майбутніх викладачів фортепіано саме у напрямку методичної підготовленості,

самостійності, сформованості вищого рівня методичного «акме-особистісного» уявлення щодо власної самореалізації у професії.

Дослідниця також зауважує на педагогічних умовах реалізації особистісного акме-орієнтованого підходу, класифікуючи їх на психолого-педагогічні, професійно-педагогічні, методичні. Зокрема до методичних вона відносить: «...реалізацію діалогічних форм педагогічної взаємодії суб'єктів освіти, обмін думками, дискусії, обґрунтування позицій; стимулювання майбутніх учителів до вироблення власних моделей поведінки й діяльності, пошуку методів їх реалізації» (Дубасенюк, 2015, с. 27).

Пропоновані умови передбачають необхідну умотивованість здобувачів. Умотивованість завжди є чинником успіху, зокрема й в досягненні акме-мети. Але на практиці умотивованість майбутніх викладачів фортепіано саме на методичну самореалізацію не завжди виявляється для них актуальною. Між тим, чим раніше здобувачі виходять на практику, або починають працювати за межами університету, тим умотивованість у методичній компетентності стає усвідомленою та затребуваною.

За нашої концепцією творча сходинка в ансамблевому музикуванні для здобувачів виявляється саме в опануванні методичною компетентністю, що дає їм змогу піднятися на новий рівень і виконання ансамблевих творів, їх інтерпретації за рахунок здатності самостійно подолати усі складнощі та досягти успіху в злагодженому виконанні фортепіанних творів для ансамблі.

Оскільки вибір наукових підходів також спирався й на власний досвід, зокрема під час навчання в музичній академії, було помічено, що методична умотивованість посилюється, якщо студенти беруть участь в конкурсах і фестивалях. Саме номінація «Ансамблі» викликає зацікавлення в учасників. Це завжди цікаві нові твори, нерідко оригінальні трактовки, навіть сценічна культура ансамблістів викликає позитивне ставлення

Отже, на підставі аналізу чинників, що виявлено шляхом спостережень, аналізу наукової літератури, було визначено доцільність застосування *мотиваційно-акмеологічного підходу* як методологічного ґрунту, що стимулює

майбутніх викладачів фортепіано не лише виконувати але й викладати фортепіанний ансамбль. (Хе Їн, 2022, с. 42).

Зазначений підхід у дослідженні розглядався як такий, що спрямовує вибір методичних принципів, педагогічних умов і методів на формування такого рівня методичної компетентності, яка дозволить майбутньому викладачу фортепіано бути конкурентоспроможним на ринку праці. До цього ж, зазначений підхід є актуальним для формування методичної компетентності не лише у підготовки майбутніх викладачів фортепіано, а й для викладання всіх видів ансамблів. Це твердження має стратегічну роль, оскільки практика показує, що методично-орієнтований напрямок не виокремлений у викладанні дисциплін ансамбля.

Вибір принципів, що відповідають мотиваційно-акмеологічному підходу також був зорієнтований на підсилення інтенцій здобувачів щодо опанування методичною компетентністю в процесі ансамблевого музикування. Ми виходили з того, що студенти університетів, які приїхали з Китаю, можуть взагалі не знати про такий вид музикування як фортепіанний дует, оскільки ансамблева практика в Китаї переважно послуговується репертуаром для мішаного ансамблю, де фортепіано відіграє інколи ритмоутворюючу, підтримуючи функцію. Це переважно духові, стародавні народні інструменти.

Іншим актуальним аспектом для вибору методики можна вважати той факт, що викладачі завжди застосовують методи, якими вони гарно володіють. Натомість здобувачі можуть не звертати уваги на якісність того або того методу. На підставі зазначеного було обрано наступні педагогічні принципи, що мають методичний характер:

«Стимулювання інтересу до ансамблевого музикування».

«Активізації уваги на методичний супровід уроків з ансамблевого музикування» (Хе Їн, 2022, с. 43).

«Актуалізація розвитку музичних та творчих здібностей та стимулювання їх взаємозв'язку під час гри в ансамблі» (Хе Їн, 2020, с.90).

У педагогіці нерідко вважається, що мотиваційний підхід передував усім наступним. Але інколи на перший план виходить когнітивний підхід, або такий, що спрямовує дослідження на гносеологічну, пізнавальну, інформаційну сферу здобувачів. У дослідження також за акцентовано увагу на тому, що майбутні викладачі фортепіано нерідко слабо зорієнтовані в особливостях ансамблевої музики як важливої культурної спадщини. Знання ансамблевого репертуару, видів, типів ансамблю, жанри, стилі тощо, що вимагає певної обізнаності.

У науковій літературі є праці, що відбивають історію розвитку цього виду музикування. Це праці Т.Молчанової (2005), І.Польської (2010; 2017), дослідження І.Смірної (2020), Т.Бівшева (2018) та інші.

Разом з тим, історичної літератури щодо фортепіанного ансамблевого музикування недостатньо. Натомість нерідко науковці звертають увагу на концертмейстерську підготовку студентів-музикантів, в межах якої розглядаються окремі аспекти й фортепіанного ансамбля. (Фу Сяоцінь, 2011; Л.Повзун, 2009). Жанрові аспекти фортепіанних ансамблів, їх різновиди, типологія представлено у доробка І.Польської (І.Польська, 2022).

Фортепіанний ансамбль входить до системи фортепіанного виконавства. Це своєрідний творчий пласт, який має свої особливості не лише за жанрами, видами, але й за тембральністю, акустичними властивостями інструментів, які також можуть складати фортепіанний ансамбль. Як пише І.Польська стосовно фортепіанного ансамблю, «...вирізняється художньою узгодженістю, збалансованістю і цілісністю...» (І.Польська, 2022, с. 191). Дослідниця вказує на наступну класифікацію різновидів фортепіанного ансамблю: «1) темброво-неоднорідні ансамблі за участю фортепіано; 2) темброво-однорідні фортепіанні ансамблі; 3) монотемброві фортепіанні ансамблі» (там саме). Усі зазначені види ансамблів за даною класифікацією потребують від виконавця певних умінь, а від викладача відповідної методичної компетентності, яка має ґрунтуватися на відповідних знаннях та досвіді їх застосування.

Відповідно до цього підходу варто визначитися з вектором знань. окрім тих, що безпосередньо відбивають знання історії ансамблевого музикування,

різних видів ансамблів, їх особливостей, важливо враховувати й полікультурний аспект ансамблевого музикування. «Певні особливості розвитку ансамблевого музикування розкрито в різних часовопросторових діапазонах музичної спадщини. Це переважно ґрунтується на національних традиціях» (Хе Їн, 2022, с. 43). Наприклад, ці аспекти висвітлено у дослідженні Фу Сяоцзін (2011), але стосовно концертмейстерства. Певні особливості ансамблів на основі застосування сполучання фортепіано з іншими інструментами розкрито у доробку Лю Сяосі (2022).

Але в освітньому процесі отримати цілеспрямовано такі знання не виявляється можливим. Є змога подати таку інформацію в межах спеціально розробленого вибіркового компоненту. Так саме, можна звернути увагу на цей аспект і додати тему до курсу Методики фортепіанного навчання. Ще один важливий аспект знань – це знання вікових особливостей учнів, які залучаються до ансамблевого музикування. Особливо це слід враховувати у випадках мішаних ансамблів (тембрально-акустичний аспект). З якого віку діти можуть грати на тих або тих музичних інструментах тощо.

У попередніх публікаціях ми зауважували, що «...історичні факти, так і методика можуть мати певний «музично-ансамблевий вектор» інформації» (Хе Їн, 2022, с. 43). Нажаль, знання не виокремлені в самостійний компонент, «...вони подаються розгалужене в різних дисциплінах. Отже, потрібний спеціальний системний підхід щодо їх кристалізації, усвідомлення, рефлексії та подальшого застосування в самостійній роботі» (Там саме). Разом з тим, систематизувати отримані знання здобувач має самостійно. Це може бути реалізовано завдяки сформованій мотивації щодо викладання ансамблевого музикування. Орієнтуючись на системно-когнітивний підхід варто застосовувати й «...інтеграційні технології навчання, що стимулюють пошук зв'язків міждисциплінарного характеру» (Там саме). Саме полікультурний контент інших фахових дисциплін може додати до системних уявлень про ансамблеве музикування певної інформації. У цьому контексті було звернено

увагу на застосований Т.Бодровою системно-інтеграційний підхід, який має методичний потенціал у формуванні відповідної компетентності.

Окрім системності уявлень важливим є і безпосередньо когніфікаційний аспект. «Когніфікація як процес переведення позасвідомого у свідоме може супроводжуватися стимулюванням перенести здобуті методичні знання з одного компонента на інший» (Хе Їн, 2022, с. 43). У світлі цього у дослідженні методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування доцільно застосувати *системно-когнітивний підхід*.

У дослідженні зазначений підхід має культурологічно-рефлексійний вектор, оскільки «...методична компетентність у будь якій освітній галузі має ґрунтуватися на глибоких, професійних знаннях щодо цієї галузі» (Там саме).

У нашому дослідженні актуальними є «знання такого світового музично-культурного спадку, як твори для різноманітних видів ансамблевого музикування» (там саме). Отже, системно-когнітивний підхід дає змогу у дослідженні зосередити увагу на знаннях щодо ансамблевого музикування як частини світової музично-культурної спадщини, осмислити їх як ґрунт для подальшої методичної роботи.

Відповідно до системно-когнітивний підходу було обрано два методичних принципи:

1. «Розширення сфери знань щодо ансамблевої музичної культури як системного явища».

2. «Осміслене ставлення до творів для ансамблю в різних жанрах та стилях, а також у віковій проєкції навчання ансамблевого музикування» (Хе Їн, 2022, с. 44).

3. «Адекватність добору репертуару з фортепіанного ансамблю, якій відповідає гармонійному поєднанню естетичного задоволення в учнів з розвивальним потенціалом твору» (Хе Їн, 2020, с. 90).

Обираючи наступний науковий підхід акцент дослідницької уваги був спрямований на комунікативну специфіку ансамблевого музикування. У

попередніх публікаціях ми констатували, що «... ансамблеве музикування є колективним видом виконавської творчості,... комунікативний аспект має домінуювальне значення задля організації освітнього процесу навчання ансамблевого музикування» (Хе Їн, 2022, с. 44).

Комунікація в процесі ансамблевого музикування здійснюється в різній площині, тому таким важливим є питання діалогічного мислення усіх учасників колективного творчого процесу, зокрема й викладача. Відомо, що у виконавсько-творчому процесі існує дві форми комунікації: існує відкрита та опосередкована. Відкрита форма діалогу передбачає різноманітні за тематикою обговорення проблем стосовно самого твору, його образу, змісту, розподілу смислового навантаження на ту або ту партію тощо. Стосовно опосередкованого спілкування, то «...це вид спілкування виконавця і композитора, виконавця і слухача. Таке спілкування здійснюється без застосування слів, але його вплив на якість навчання є досить вагомий» (Там саме). Таке спілкування має характер певної латентності, прихованості, воно може бути абсолютно індивідуальним. «Виконавець перебуває у стані спілкування з композитором через інший текст – художній, який потребує художніх компетентностей щодо мови мистецтва, засобів виразності...» тощо. (Там саме).¹

Цікаве в такому спілкуванні взаємодія між виконавцем та слухачами, оскільки виконавець стає як «трансфер» передачі інформації від композитора слухачам. Але у випадку ансамблевого музикування, таку роль відіграє не один виконавець, а колектив виконавців. Тому їх ідеї щодо передачі художньої інформації мають бути узгодженими між собою, мають мати спільну мету.

З методичного погляду «...для ансамблевого музикування тут має значення розуміння засобів виразності та специфіка виконавства на різних інструментах, зіставлення різних видів виконавства: вокал і фортепіано; фортепіано і фортепіано; фортепіано і скрипка; фортепіано і контрабас та ін.». (Хе Їн, 2022, с. 44). На це вказують китайські науковці, зокрема Цзан Хена (2011), Цінь Цінь (2007), Хан Іоань (2012), Сон Ян (2011).

Якщо враховувати комунікативний контент ансамблевого музикування, зокрема й художньо-комунікативний контент, то важливим виявляється сформованість у здобувачів відповідної культури. У науковому дискурсі застосовують поняття «художньо-комунікативної культури» (А. Зайцева, 2017), «культури міжособистісної творчої взаємодії» (Лай Сяоцян, 2019). Така культура стає особливо актуальною ансамблевого музикування, що передбачає «...здатність спілкуватися, вести міжособистісний діалог/полілог під час виконавського процесу і перед ним, в проміжках вільного часу, в іншому середовищі (позаакадемічному також).

На основі зазначеного було обрано *міжособистісний, художньо-комунікативний підхід* (Хе Їн, 2022, с. 44).

У дослідженні цей підхід відігравав подвійну роль: комунікативну, яка дозволяла дослідити та запроваджувати різноманітні форми комунікації та «...зміну диспозицій у спілкуванні з учасниками ансамблю»; художньо-комунікативну, яка забезпечувала особливого, художнього виду спілкування (як прямого, так і опосередкованого) «...з приводу твору та в процесі виконання твору у специфічній для художньої творчості спосіб» (Там саме).

Даному підходу відповідали два методичних принципи:

1. «Активізація педагогічної уваги на формуванні культури міжособистісної взаємодії».

2. «Концентрація уваги виконавців на художньо-комунікативній взаємодії на основі засобів виразності ансамблевого тексту та його виконанні» (Там саме).

3. «Активізація процесів взаємного спостереження під час ансамблевого музикування (вміння слухати свою партію та другу, або третю партію)» (Хе Їн, 2020, с.90).

4. «Розумний розподіл виконавських партій та створення ансамблів з урахуванням гармонійного сполучання виконавських можливостей учасників та їх міжособистісні позитивні відносини» (Хе Цзіні, 2020, с.90).

Останній науковий підхід був зв'язаний з особливістю музично-виконавського процесу як творчого, в якому передається весь спектр емоційно-образного, натхненного ставлення виконавця до твору. До ансамблевого музикування слухним є застосувати поняття «ансамблева творчість» (Повзун, 2009).

Виконавський процес в ансамблі відрізняється тим, що інтерпретація твору стає результатом співтворчості, розуміння і потрактування художнього образу усіма учасниками. Інтерпретація з методологічного погляду обґрунтовується позиціями герменевтики, тому в дослідженнях з музичної, зокрема, виконавської творчості нерідко застосовують герменевтичний підхід. Учені вказують, що «...процес інтерпретації у мистецькій творчості – це завжди процес розкриття сутності художнього образу, що пов'язане з процесами драматургії, зазначене актуалізує застосування герменевтичного контенту виконавської творчості. На це звернено увагу науковців О. Олексюк, О. Ребрової, О. Мікулінської (Oleksiuk, O., Rebrova, O., & Mikulinska, O. (2019)). Науковців навіть пропонують застосування інноваційної технології – драмогерменевтичної. Згідно їх обґрунтування така технологія буде доцільною у розв'язанні наступних освітніх завдань: «...розуміння досвіду творчої особистості; цілісні процеси художнього мислення; колективна презентація інтерпретації художньої ідеї» (O. Oleksiuk, O. Rebrova, O. Mikulinska, 2019, с.100).

Погоджуючись з науковцями, зауважимо також, що інтерпретація твору в ансамблі – процесі колективний, отже, й шлях до розуміння сутності твору також здійснюється за допомогою такого явища, як «колективне інтерпретування». Воно обрано на основі досвіду і на теоретичному рівні розуміється як *процес і результат емоційно-інтелектуального осягнення художньо-сислової ідеї твору та її виконавське розкриття на основі узгодженості та гармонійності у розумінні, потрактуванні та переживанні художнього контексту твору усіма учасниками колективної творчості.*

На методичному рівні слід враховувати індивідуальне ставлення кожного до твору, який виконується в ансамблі, а також індивідуальне сприйняття музики, що лунає прямо під час виконавства, що створює цілісний звуковий потік з різних партій кожного виконавця. Саме активізує синергію кожного і усіх разом. Нерідко, слабка емоційність одного виконавця-ансамбліста може підпорядковуватися, підпадати під вплив емоційної енергії інших виконавців. «Тому інтерпретація ансамблевого твору – це певний симбіоз творчих уявлень, переживань, роздумів, це результат реалізації духово-енергетичного потенціалу творчих особистостей» (Хе Їн, 2022, с. 45).

На підставі зазначеного в методологічний каркас дослідження методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування *герменевтично-сінергійний підхід*, який застосовувався саме у напрямку колективної творчої інтерпретації.

Така інтерпретація створює певне «...синергійне поле, в якому емоційні переживання, уявлення щодо образу твору кожного учасника породжувало відчуття спільного його потрактування, що об'єктивувалося вже в процесі виконання» (Хе Їн, 2022, с. 45).

Отже, процес реалізації, об'єктивації та корегування колективної творчої інтерпретації як синергійного явища потребує методичної підтримки, як «...під час пошуку ідей та співорганізаційних дій, так і в процесі їх втілення» (Там саме).

Незважаючи на колективну творчість в інтерпретації, індивідуальна відповідальність кожного є достатньо актуальною. Для цього методичним завданням викладача є забезпечення підтримки кожного в його самостійній роботі, в прагненні усвідомити художню ідею твору, забезпечити її виконавське втілення, що потребує певної самоєфективності.

Було обрано два методичних принципи, які відповідали підходу було обрано такі принципи:

1. «Організація пошуку художньо-сміслової домінанти у виконавському діалозі/полілозі».

2. «Самостійність у методичному забезпеченні інтерпретаційних завдань під час роботи над твором для ансамбля (Хе Їн, 2022, с. 45).

Таким чином, обґрунтування методологічних основ дослідження методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування дозволило обрати наступні методологічні підходи:

мотиваційно-акмеологічний; системно-когнітивний; художньо-комунікативний; герменевтично-синергійний.

Відповідно до кожного підходу було обрано методичні принципи, але разом з тим, припускається можливість «...враховувати різні рівні фортепіанної попередньої підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти», для яких можуть бути актуальними принципи, на які спираються викладачі гри на фортепіано саме початківців. Серед таких пропонуємо: розумний розподіл виконавських партій та створення ансамблів з урахуванням гармонійного сполучання виконавських можливостей учасників та їх міжособистісні позитивні відносини; адекватність добору репертуару з фортепіанного ансамблю, якій відповідає гармонійному поєднанню естетичного задоволення в учнів (репертуар має їм подобатися) з розвивальним потенціалом (репертуар має бути спрямований на розвиток відповідних здібностей та набуття певних навичок); активізація процесів взаємного спостереження під час ансамблевого музикування (вміння слухати свою партію та другу, або третю партію); актуалізація розвитку музичних та творчих здібностей та стимулювання їх взаємозв'язку під час гри в ансамблі; стимулювання художньо-діалогічного мислення ансамблістів. (Хе Їн, 2020, с. 90-91).

Також зауважуємо на певних часткових принципах, які мають значення саме під час вибору методів роботи. Це такі принципи: розумний розподіл виконавських партій та створення ансамблів з урахуванням гармонійного сполучання виконавських можливостей учасників та їх міжособистісні позитивні відносини; адекватність добору репертуару з фортепіанного ансамблю, якій відповідає гармонійному поєднанню естетичного задоволення в

учнів (репертуар має їм подобається) з розвивальним потенціалом (репертуар має бути спрямований на розвиток відповідних здібностей та набуття певних навичок); активізація процесів взаємного спостереження під час ансамблевого музикування (вміння слухати свою партію та другу, або третю партію); актуалізація розвитку музичних та творчих здібностей та стимулювання їх взаємозв'язку під час гри в ансамблі; стимулювання художньо-діалогічного мислення ансамблістів.

Розроблена методологічна основа дослідження забезпечила подальшу стратегії пошуку ефективних педагогічних умов та методів формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування.

2.2. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано та їх поетапне запровадження в процесі ансамблевого музикування

Формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано є довготривалим процесом, який потребує певної поетапності задля поступового формування кожного компонента цілісної системи. Даний розподіл на етапи є умовним і у його оптимізації керувалися наступною логікою: від пробудження інтересу здобувачів опанувати методичною компетентністю викладання ансамблевого музикування шляхом розширення сфери знань з ансамблевої музичної культури та орієнтацію в ансамблевому репертуарі різних жанрів і стилів, до «опанування досвідом виконувати різні функції в ансамблевому виконавському процесі як різновиду інструментальної підготовки» (Хе Їн, 2023, с. 44). Тобто, процес формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано вибудовується від зацікавлення до свідомої потреби у спеціальному методичному забезпеченні. Відповідно до зазначеного були обрані наступні етапи.

Перший етап – установочно-мотиваційний – спрямований на формування першого компоненту – методична спрямованість ансамблевого навчання та його конструктив: інтенції щодо оволодіння методикою викладання ансамблю; активність та самостійність в питаннях засвоєння методики роботи над музичним (фортепіанним) ансамблем. Мета даного етапу – в межах фортепіанної підготовки викликати інтерес здобувача до ансамблевого музикування у загальному сенсі. Важливо стимулювати здобувачів до отримання знань та умінь в галузі ансамблевого музикування; спонукати самостійно залучатися до сучасних інформаційних засобів для набуття слухового досвіду музичними творами різного ансамблевого складу; привертати увагу на проведення уроків, методику роботи над музичним (фортепіанним) ансамблем. Майбутній викладач має усвідомити особливість та важливість гри в ансамблі для професійного розвитку піаніста та конкурентну спроможність ансамблевого музикування у музично-виконавському вимірі.

На другому – художньо-досвідному етапі зосереджено увагу на формуванні другого компоненту – орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування та його складників: наявність знань щодо різноманіття ансамблевого музикування; орієнтація в жанрово-стильовому розмаїтті ансамблевого репертуару. У межах даного етапу планувалося отримання здобувачами знань щодо різних форм ансамблевого музикування, тобто, здобувач не повинен обмежуватися виключно фортепіанним дуєтом, він має ознайомитися з такими ансамблевими формами як: концертмейстерський супровід в дуеті з вокалістом, камерний ансамбль зі смичковими, духовими, народними інструментами, фортепіанний ансамбль на 6-8 рук. Застосування різних форм ансамблевого музикування сприятиме насамперед отриманню знань специфіки гри з різними інструментами, усвідомленню виконавських особливостей ролі концертмейстера і камерного партнера. Така виконавська практика має розширити репертуарний діапазон здобувача, оскільки він стикається з різними жанрами вокальної та інструментальної музики широкого стильового кола, що дозволяє набути виконавсько-слуховий досвід. Як

результат – майбутній викладач орієнтується у музично-ансамблевому репертуарі, розуміє рівень складності музичних творів і спроможний проектувати процес навчання у подальшій творчій діяльності.

Третій етап – виконавсько-комунікативний, націлений на формування компоненту – ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції, який за уточненою назвою номіновано як діяльнісно-комунікативний, та його конструктив: міжособистісний-комунікативний супровід ансамблевого музикування; художньо-комунікативний супровід ансамблевого музикування. Слід зауважити, що гра в ансамблі будь-якої форми це завжди діалог з іншим музикантом чи декількома музикантами. Тому здобувач має володіти міжособистісними комунікативними якостями (асертивність, емпатія, толерантність), а саме: бути відповідальним за вивчення своєї партії, але не ганьбити іншого за невдалу гру; поважати думку інших партнерів-музикантів, бути терплячим по відношенню до них, проявляти здатність розуміти емоційний стан своїх ансамблістів. Отже, гра в ансамблі потребує сформованості культури міжособистісної взаємодії на рівні художньо-комунікативних ресурсів. Сформованість даного позначається на артистичній взаємодії, художньо-виконавській підтримці, вмінні вести художній діалог на основі засобів виразності ансамблевого тексту під час виконавсько-інтерпретаційного процесу.

Останній етап – методико-винахідливий – налаштований на формування наступного компоненту: співтворчості в художньо-образній виконавській інтерпретації та її методичну рефлексію і його конструктив-умінь: уміння художньо-герменевтичного аналізу твору для ансамблевого музикування та рефлексія методичного забезпечення ансамблевого втілення художньо-образної інтерпретації. Раніше сформовані складові ансамблевого ресурсу на заключному етапі повинні скласти основу усвідомлення методичного супроводу ансамблевого музикування. Здобувач має навчитися здійснювати інтерпретаційний пошук у виконавському діалозі з партнером по ансамблю, а саме: знаходити консенсус у питаннях художньо-образного осмислення

музичного твору, розумінні й втіленні засобів музичної виразності, у дотриманні жанрово-стильових особливостей, визначенні загального руху твору тощо. Вважаємо, що майбутній викладач, як учасник ансамблевого процесу, отримує виконавську практику, формує інтерпретаційні уміння опановувати ансамблеві твори з партнером і самостійно, усвідомлює процес вивчення твору з застосуванням методичних прийомів, що цілковито має привести до формування у викладачів фортепіано методичної компетентності з ансамблевого музикування.

Відповідно означених етапів з метою формування методичної компетентності майбутніх викладачів передбачається розробити педагогічні умови та методи, які сприятимуть позитивному результату у даному процесі.

Науково-педагогічна сутність поняття «педагогічні умови» розглядається по-різному науковцями, але більш інтегрований характер має у визначенні як «комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників» (А. Литвин, 2018, с. 32). В узагальненості даного поняття вбачається функціональне значення умов через створення певних обставин і врахування індивідуальних особливостей майбутніх викладачів. У залежності від професійної спрямованості педагогічні умови конкретизуються та поетапно запроваджуються в освітній процес із застосуванням відповідних методів. Їх комплексність і забезпечує покращення рівня навчання, ефективно впливає на формування професійних умінь та якостей.

Науковці в галузі музичного навчання, педагогічні умови, визначаються як: «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання» (Г.Падалка, 2008, с. 148); «...сукупність заходів і засобів, спеціально організованих обставин» (Л.Ковальова-Гончарюк, В.Фрицюк, 2021, с. 178), які сприяють досягненню результативності навчання. Думку вченої Г. Падалки, стосовно цілеспрямовано створених обставин, вважаємо влучною, оскільки умова на рівні обставини не завжди потребує спеціального утворення. Вона може вже існувати, але без зосередження на ній уваги. Достатньо лише

цілеспрямовано задіяти педагогічний ресурс даної обставини у методичному комплексі. Стосовно нашого дослідження, педагогічні умови розуміємо як цілеспрямовано створені обставини на основі встановлених зв'язків та інтеграції компонентної структури, наукових підходів й принципів, з урахуванням різних чинників процесу навчання і можливостей магістрів музичного мистецтва, що дозволяє розглядати умови на рівні цілісного комплексу, який цілеспрямовано запроваджується протягом чотирьох етапів.

Так, на першому етапі – установочно-мотиваційному – запроваджувалася педагогічна умова: установка на освоєння методичної компетентності щодо ансамблевого музикування; на другому – художньо-досвідному етапі – запроваджувалася друга педагогічна умова: цілеспрямоване розширення знань щодо особливостей музично-ансамблевого репертуару; на третьому – виконавсько-комунікативному етапі – педагогічна умова: збагачення досвіду ансамблево-рольових диспозицій; на завершальному етапі – методико-винахідливому – запроваджувалася третя педагогічна умова – спонукання до самостійного пошуку методичного супроводу ансамблевого музикування на основі попереднього ансамблево-виконавського досвіду.

Розглянемо доцільність запропонованих педагогічних умов у поетапному процесі формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування.

Вважаємо, що для досягнення певного результату з проблеми формування методичної компетентності, перша педагогічна умова має ґрунтуватися на формуванні внутрішнього позитивного спонукання здобувачів з метою «осягнення нових знань, умінь, компетентностей» сфери ансамблевого музикування (Хе Їн, 2023, с. 45). Таким ключовим і стимулюючим процесом творчо-педагогічної діяльності майбутніх викладачів є мотивація. У психолого-педагогічних джерелах концепція мотивації розглядається достатньо широко, її змістовність не має глибоких суперечностей, але вченими визначається складність механізму функціонування й управління на практиці даного феномену. Отже, у загальному сенсі мотивація – це процес спонукання і

натхнення людей працювати з бажанням, запопадливістю, ініціативою, впевненістю, задоволенням та комплексним підходом до досягнення бажаної мети. «Мотивація не є фізичною властивістю, а результат взаємодії особистості та ситуації і утворює гіпотетичну конструкцію, яка займає проміжне положення між стимулом та реакцією» (Jason Bourne, 2018, p. 1). Це те, що «змушує людину хотіти знати, діяти, розуміти, вірити чи отримувати певні знання, навички, ставлення чи цінності» (Filgona, Sakiyo, Gwanyand, Okoronka, 2020, p.31). У галузі психології відзначимо роботу Коу Мураяма та Хейлі Джач (Murayama, K. & Jach, H. (2022). Учені пропонують новий напрямок досліджень проблеми мотивація, а саме: теоретичний аналіз того, як мотивація реалізується за допомогою розумових процесів обробки інформації. Вони пропонують розглядати мотивацію як «психологічну конструкцію, а не як детермінанту поведінки» і дають наступне визначення означеному феномену: «мотивація – це суб'єктивне тлумачення або емерджентна властивість, яка складає основу психічних процесів обробки інформації та виробляє відповідну поведінку» (Murayama & Jach, 2022, p.2). Вони висловлюють припущення стосовно застосування інтегративної форми теорії мотивації та застосування міждисциплінарного підходу до вивчення мотивованої поведінки людини (Murayama & Jach, 2022). Існують інші наукові думки з приводу мотивації. Наприклад, науковець-психолог Н. Альохіна вважає мотивацію «поліфункціональним і багатогранним поняття»; мотивація як феномен характеризується тим, що «...вона є рушійною силою поведінки і пов'язана із характером, потребами, почуттями, емоціями, волею, самооцінкою особистості» (Альохіна, 2010, с.7). Тобто, мотивація є сукупністю спонукальних чинників (мотиви, потреби, стимули, інтереси тощо), які за наявності зовнішніх та внутрішніх умов психологічно впливають на особистість, активізують емоційний стан, поведінку і характер діяльності в цілому.

Як феномен сфери навчання, мотивація означає «пізнавальну та афективну силу, яка ініціює, підтримує та спрямовує взаємодію і як

інтерналізований процес формування, взятий з особистого досвіду, уявлення та інтерпретації» (Reeve, 2018, p. 245). На думку Маюрі Бора, мотивація пов'язана з «прищепленням та стимулюванням інтересу учнів до навчальної діяльності» (Borah, 2021, p. 550) при цьому враховується «індивідуальна інтенсивність, цілеспрямованість і завзятість мотивованого у досягненні мети (Cleary, 2014, p. 6). Учені (Wardani, Gunawan, Kusumaningrum, Benty, Sumarsono, Nurabadi, Handayani, 2020) стверджують, що мотивація може «...генерувати, гарантувати і забезпечувати напрямок діяльності для досягнення очікуваних цілей навчання» (Wardani, Gunawan, Kusumaningrum, Benty, Sumarsono, Nurabadi, Handayani, 2020, p. 275). У процесі навчання діяльність учіння «...знає впливу певних стимулів і мотивів (потреби, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації, ідеали тощо), які утворюють мотивацію учіння і стають спонукальною силою навчальної активності студента» (Скопич, 2015, с. 12).

У музично-педагогічній галузі мотивація є спонукальним феноменом створення творчих умов, спрямованих на опанування знань, професійних умінь та навичок, формування компетентностей майбутніх викладачів. Вчені особливо звертають увагу на внутрішні та зовнішні складові мотивації та умови її формування. Музична мотивація, підкреслює І. Ростовська, є «процесуальним явищем..., що характеризує спрямованість особистості музиканта»; «мотиваційними чинниками виступають ідеї, почуття й образи які належать до кола емоційно-ціннісної сфери особистості» (Ростовська, 2015, с. 36). О. Білостоцька зауважує, мотивація складається з «взаємопов'язаних мотивів навчально-професійної, науково-дослідної та музично-виконавської діяльності», які обумовлюють освітній процес здобувачів» (О. Білостоцька, 2016, с. 389). На думку вчених (Л. Гусейнова, В. Леськів, Л. Псарьова), формування мотивації повинно базуватися на усвідомленні значимості і змісту майбутньої діяльності, її мотивів, мети, розумінні індивідуальних можливостей здобувача та його інтересів стосовно даної діяльності. І. Глазунова і Цюй Ге наголошують на створенні психолого-педагогічних умов формування мотиваційної сфери майбутніх фахівців на основі «емоційних реакцій,

аналітичних можливостей..., що забезпечує розвиток інтересу до концертування, мотивів на власне виконавство» (Глазунова, Цюй Ге, 2021, с. 101).

Огляд наукової літератури свідчить про важливість застосування мотивації у ролі чинника освітнього процесу здобувача та спрямування її на осягнення нових знань, виконавських умінь, професійних компетентностей сфери ансамблевого музикування. Вона має ґрунтуватися на усвідомленні потреби і розвитку інтересу здобувачів щодо навчання гри в ансамблі, розумінні сутності й значущості ансамблевого музикування і зацікавлення методикою навчання даної дисципліни для подальшої виконавсько-педагогічної діяльності. Під час загального спостереження за здобувачами з проблеми їх зацікавленості до дисципліни «Ансамблеве музикування», було виявлено наступне. Спочатку китайські студенти надають перевагу сольному виконавству, оскільки вбачають власну самореалізацію саме через таку діяльність. А інші види фортепіанної підготовки, такі як ансамблеве музикування і концертмейстерський клас, не викликають особливого потягу до занять, відповідно, й не цікавлять проблеми методики даної дисципліни. Але, конкурсно-фестивальна та концертна діяльність українських здобувачів у галузі ансамблевого музикування з різним складом (смичковими, духовими, ударними інструментами) та їх виступи в якості концертмейстера (у дуеті з вокалістом), а згодом і популяризація таких форм музикування у Китаї, позитивно вплинули на іноземних студентів. Внутрішня «...зацікавленість переросла в захопленість процесом опанування мистецтвом ансамблевого музикування» (Бондаренко, Наливайко, 2021, с. 1). Вони усвідомили, що набуття досвіду гри в ансамблі та опанування методикою даної дисципліни, розширюють можливості їх виконавсько-педагогічної діяльності. Слід зауважити, взаємозалежність, яка існує між виконавцем-солістом і виконавцем-ансамблістом, обумовлює загальний рівень виконавської майстерності і сприяє професійному росту піаніста-соліста-ансамбліста. Незважаючи на це, ансамблеве музикування має свою виконавську специфіку на рівні камерного ансамблю та

концертмейстерського класу. В ансамблі піаніст є частиною цілого і повинен під час гри слухати не тільки себе, але й партнерів; повинен розуміти особливість звучання інших інструментів і специфіку гри з ними для забезпечення звукового балансу; вміти творчо контактувати та вирішувати інтерпретаційні моменти в процесі ансамблевої діяльності. Клас ансамблю, підкреслюють Н. Журавльова та І. Каленик, активізує творчий потенціал і творчу самостійність здобувачів, розвиває потребу до самостійного здобуття знань, а також сприяє вихованню у них «професійно значущих якостей», «творчої взаємодії та взаєморозуміння, уміння вести рівноправний діалог» ... узгоджуючи «окремі уявлення про загальну мету», (Журавльова, Каленик, 2020, с. 41). Вищезначене не вичерпує усіх особливостей ансамблевої гри, але доводить важливість опанування методичною компетентністю ансамблевого музикування майбутніх викладачів фортепіано. Отже, зацікавленість у ансамблевому музикуванні з одного боку, та власне відчуття недостатньої обізнаності у цьому виді фортепіанної підготовки з іншого, викликало у здобувачів потребу в надолуженні знань, умінь методично-виконавського характеру. Внутрішня потреба є тим пусковим механізмом і свідомою складовою процесу мотивації, яка створює мотив для дії, надає змістовності інтересам та спрямовує особистість на досягнення поставленої мети. Е. Деці і Р. Раян припускають, що у людей є «...базова психологічна потреба в компетентності, яка визначається як мотивація людей відчувати почуття майстерності та успіху» (Deci, & Ryan, 1985, p. 98). Потреба у компетентності, на думку Коу Мураяма та Хейлі Джач, з'являється «...емерджентно і активізує особистість до розширення знань; а задоволення отримане від надбання знань пов'язана з «позитивними суб'єктивними почуттями і позитивними емоційними станами» (Murayama & Jach 2022, p. 4). Враховуючи емоційно-естетичний та ціннісний вплив музики на людину, задоволення, яке відчуває майбутній викладач під час відвідування уроків з ансамблевого музикування і різних майстер-класів для опанування методикою навчання гри в ансамблі, а також піаніст-ансамбліст від процесу співтворчості з іншими музикантами з питань

образно-емоційного відчуття музики, інтерпретації, звукового співвідношення, злагодженості звучання, вибору репертуару, має переважно яскравий прояв і викликає творче піднесення. Такий внутрішній стан спричинено «перетворенням музичної потреби в музичний інтерес як провідного мотиву мотивації музичної діяльності» (Ростовська, 2015, с. 39). У нашому випадку – це інтерес до методів навчання ансамблевого музикування.

Важливість емоційного стану захопленості та його впливу на «...пробудження різноманітних інтересів, які спонукають до творчої активності й отримання задоволення від цього процесу підкреслює М. Кайкова (Кайкова, 2020, с. 56). Таким чином, пробудження інтересу є запорукою успішності у навчанні, оскільки «мотиваційна концепція інтересу відноситься до стійкої схильності людини залучатися до певного навчального контенту на тривалий час» (Hidi & Renninger, 2019, Renninger & Hidi, 2016, p. 20). Здобувач під час тривалого стійкого стану спроможний опановувати нові знання, застосовувати власні знання, набувати уміння, і в результаті позитивного зворотного зв'язку він стає «внутрішньо мотивований» (Murayama & Jach, 2022, p. 9).

У межах нашого дослідження внутрішні мотиви, що складають мотивацію процесу формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано, викликані внутрішньою потребою, взаємопов'язані між собою і спрямовані на певну дію. Це такі мотиви як: зацікавленості і захопленості ансамблевим музикуванням; мотиви-інтереси методикою навчання ансамблевим музикуванням; мотиви-інтереси пошуку рішень виконавських завдань в процесі ансамблевого музикування; мотиви захопленості від співтворчості між партнерами по ансамблю; мотиви професійного розвитку і самореалізації. Припускаємо, що під час навчання спонукальні мотиви здобувача можуть бути різні та перебувати на свідомому і підсвідомому рівнях, але цілеспрямованість дії має фокусуватися на одному або декількох. Усвідомленість власних мотивів, потреби та мети майбутніми викладачами, створює внутрішню мотивацію до опанування методичною компетентністю ансамблевого музикування. У застосуванні мотиваційного

імпульсу вбачаємо позитивний результат, який сприятиме наступному: усвідомленню здобувачем необхідності навчатися і розвивати бажання удосконалювати професійні навички й уміння; концентрації розумової та творчої діяльності; забезпеченню зусиль та енергії на отримання якісних знань методичного характеру; активізації творчого потенціалу; отриманню задоволення від власного професійного росту.

Таким чином, сформована позитивна мотивація до освоєння методичною компетентністю ансамблевого музикування на основі актуальної потреби, інтенції, спонукальних мотивів, інтересів, спрямованих на досягнення задоволення від власної діяльності, впливає на готовність майбутнього вчителя до оволодіння новими знаннями й професійними уміннями гри в ансамблі та опанування методикою ансамблевого музикування. Така внутрішня психологічна готовність здобувача згідно науковій концепції (Є. Скворчевська, 2011) створює установку до певної активності. Учені О. Попова і В. Жуков стверджують, що установки, які формуються на основі розуміння професійних перспектив, готовності до «...продуктивної навчальної діяльності, дозволяють майбутньому вчителю досягти високої результативності професійної підготовки в певному напрямі (Жуков, Попова, 2022, с. 101). Вважаємо за доцільне формування позитивної установки на опанування методичною компетентністю щодо ансамблевого музикування майбутніх викладачів та застосування її у створенні педагогічної умови. У поняття «установка» вкладаємо психологічну, емоційну, когнітивну, творчу готовність здобувача до певних дій, тому в контексті нашої проблеми дослідження та логіки побудови вищезазначеного, *перша педагогічна умова – установка на освоєння методичної компетентності щодо ансамблевого музикування*. Ця умова ґрунтується на мотиваційно-акмеологічному (особистісному) підході та методично-педагогічних принципах: стимулюванні інтересу до ансамблевого музикування; активізації уваги на методичний супровід уроків з ансамблевого музикування, які визначили індивідуально-спонукальні диспозиції даної умови. Отже, першу педагогічну умову реалізуємо таким чином, щоб у

майбутніх викладачів фортепіано сформувалося свідоме ставлення і розуміння значимості ансамблевого музикування у педагогічній діяльності та прагнення набувати досвід навчання гри в ансамблі; вбачати необхідність отримання знань та умінь відповідно специфіки ансамблевого музикування. Стимулювання мотивації до ансамблевого музикування, і зокрема до оволодіння методикою викладання даної дисципліни, здійснювалося шляхом ознайомлення здобувачів з конкурсами й фестивалями, де «ансамбль» є окремою номінацією. Застосування інтернет ресурсів дозволило здобувачам переглянути виступи з ансамблевого музикування різних видів та складів. Їм пропонувалося оцінити виступ учасників номінації «Інструментальний ансамбль» згідно самостійно визначеним критеріям оцінювання. Така форма роботи позитивно впливала на зацікавлене ставлення майбутніх викладачів фортепіано до опанування професійними знаннями й умінями викладати ансамбль. У межах даної умови проводилися бесіди з питань історії і специфіки ансамблевого музикування; відбувалося прослуховування творів камерної і вокальної музики, фортепіанних ансамблів. Надавалися *завдання*: скласти критерії оцінювання щодо якості виконання творів з ансамблевого репертуару; проаналізувати виконання ансамблевих творів; здійснити порівняльний виконавський аналіз творів різної якості гри; застосовувався *прийом* гри фортепіанних творів у чотири руки двома виконавцями; та метод «повторне оцінювання».

Створена установка на опанування методичною компетентністю ансамблевого музикування на першому етапі сформувала емоційно-психологічну готовність та налаштувала когнітивні і творчі можливості майбутнього викладача до сприйняття методичної інформації. Тому логічним продовженням є спрямованість на опанування нових знань з дисципліни «Ансамблеве музикування» шляхом розширення репертуарного досвіду, диференціювання ансамблевих творів за рівнем складності та ансамблево-виконавським складом.

Як показали попередні дослідження, ознайомлення з репертуаром для ансамблевого музикування відбувається у здобувачів в магістратурі. Але під час

навчання (1 рік і 4 місяці) магістрам досить складно охопити жанрове і стильове різноманіття ансамблевої музики. Вони отримують лише часткове знайомство з репертуаром. Враховуючи їх ансамблево-репертуарну обмеженість, одночасно з освоєнням репертуару потрібно звертати увагу на отримання здобувачами теоретичних та методичних знань в галузі ансамблевого мистецтва. Освоєння репертуару доцільно розпочинати з фортепіанного ансамблю, як сфери камерної музики, оскільки вже існує слухова налаштованість до цього інструменту у піаніста. В межах фортепіанного ансамблю зверталася увага на кількісну і якісну його особливість. Згідно жанровій типології фортепіанного ансамблю, кількісна особливість характеризує кількісний склад інструментів (1-2 та більше фортепіано) і виконавців (фортепіанний дует, терцет, квартет); якісний склад пов'язаний із виконавством на одному чи різних інструментах. Виокремлюють декілька основних типів фортепіанного ансамблю: чотириручний фортепіанний дует на одному інструменті та двофортепіанний дует. Вони, як стверджує І. Польська, мають принципово різні жанрові відмінності, окреслимо деякі з них:

- «змістовно-стильова» (у чотириручному дуеті – камерна настанова, у двофортепіанному дуеті – концертна);
- «різний звуковий масштаб» у кожного з виконавців (пів інструмента – цілий інструмент);
- «різна просторово-акустична орієнтація» (невелика аудиторія для фортепіано і концертний зал для двох роялів);
- «різне структурування виконавського простору» (близькість камерного виконання до слухачів, та диференціацією між виконавцями і слухачами у концертному залі);
- «різна комунікативно-психологічна специфіка» (інтравертність чотириручного дуету і віртуозна екстравертність двофортепіанного дуету);
- «різна образно-семантична орієнтованість» (у чотириручному дуеті – внутрішня злагода, у двофортепіанному – героїчна);

- «різний біофізичний характер виконавства» (у чотириручному дуєті – близькість виконавців, у двофортепіанному дуєті відсутність контакту).

- «фактурно-виконавські та піаністичні відмінності» (Польська, 2018, с. 173). Отже, визначені жанрові особливості «ансамблевих типологічних модифікацій» (Польська, 2018, с. 171) в узагальненому вигляді розглядалися на прикладах музичних творів для ансамблю.

Так, в музичній практиці більш типовим ансамблем на одному інструменті вважається чотириручний фортепіанний дуєт. Численна кількість ансамблевих творів такого складу пояснюється історичним походженням клавірного ансамблю. Варто пригадати, що стильовий діапазон написання чотириручних і двофортепіанних дуєтів охоплює більше двохсот століть (від класики до сучасності). Тому означені види ансамблевих творів відзначаються жанровою різноманітністю, музичною формою, семантикою музичної мови, рівнем складності. Натомість, різниця їх жанрового походження (перший – зі сфери домашнього музикування, другий – концертне виконавство) вплинула на загальний масштаб, звукову якість (камерність та ефектність звучання), внутрішню концепцію (злагодженість і суперництво) тощо.

Розглянемо більш детальніше основні аспекти двох видів ансамблю. Загальний огляд фактури чотириручних дуєтів суттєво відрізняється від двофортепіанних дуєтів. Фактура останніх достатньо розвинута і близька до сольних фортепіанних творів, що пов'язано з принципом змагальності, який існує у жанрі концерту між солістом та оркестром. Між тим, на двох роялях виконуються фортепіанні концерти, де партію оркестру з усіма його тембрально-регістровими красками намагається втілити піаніст на роялі. Тож запитально-відповідальна форма виконавського діалогу демонструє максимальне володіння інструментом. Натомість фактура у творах чотириручного фортепіанного дуєту переважно гомофонного типу (мелодія і акомпанемент), з використанням дублювання мелодії, акордових пластів, що надає щільності та єдності звучання. А фонічна однорідність та збалансованість такого ансамблю «парадигмально наближається до сольного виконавства»

(Польська, 2018, с. 175). Існуюча нерівноправність партій у чотириручному дуеті дозволяє застосовувати їх у педагогічній практиці з різним виконавським рівнем. Є можливість їх комбінацій: викладач-початківець, учень-учень з однаковими і з різними рівнями підготовки.

Серед репертуарного доробку фортепіанних дуетів цікавими щодо тембрального ефекту та звукового наслідування займають перекладення та транскрипції оперних і оркестрових творів. Такі твори «значно розширюють загальний музичний світогляд піаніста, дозволяють вийти за межі фортепіанного репертуару» (Єфремова, Троць, 2018, с. 26). І якщо оркестрово-фортепіанній фактурі двофортепіанному дуеті притаманні «...об'ємність і насиченість оркестрового звучання, віртуозність, диференціація інструментальних штрихів та підголосків» (Польська, 2018, с. 176), то перекладення та транскрипції оперних і оркестрових творів для чотириручних фортепіанних дуетів не мають того звукового об'єму та симфонічного ефекту *tutti*. Натомість композитори максимально використовують регістрові можливості фортепіано. Проведення різних мелодійних ліній сприймаються як групи оркестрових інструментів тільки цілісно і компактно. Так, наприклад, в увертюрі фортепіанної транскрипції опери К. М. Вебера «Вільний стрілок», розподіл оркестрової партитури між двома партіями фортепіано достатньо наближена до оригіналу. Унісонне звучання духових (гобоя, кларнета, фагота) та смичкових на початку увертюри у фортепіанному ансамблі викладено в унісон та збагачено регістровим чергуванням, що надає особливого тембрально-оркестрового звучання інструменту. А проведення теми (соло валторн) на фоні мерехтіння скрипок в оркестрі, у фортепіанному викладенні є традиційним, тобто, кварто-квінтовий склад теми і повтор певних фігур в акомпанементі. В моментах гри усього оркестру партії фортепіано теж мають насичену фактуру; кожна партія переважно викладається в унісон для досягнення звукового об'єму оркестрового звучання. К. М. Вебер Вільний стрілок фортепіанна транскрипція для чотирьох рук ор.77). Різні ефекти звучання оркестру також властиві фортепіано. Прикладом є «Танець смерті» К. Сен-Санса (транскрипція

симфонічної поеми Е. Гіро для фортепіано в 4 руки). Особливий ефект імітації піцикато скрипки в оркестрі на роялі досягається щипком струни кінцем пальця виконавцем другої партії. Виконання дублюючої ноти може бути зіграно і на інструменті як звук, але саме звучання струни надає незвичайного колориту і відповідає характеру образу музичного твору.

Слід відзначити, що серед ансамблевої літератури є твори різного рівня складності, які використовуються для читання з листа, для проходження творів у класі, для концертних виступів. Нескладні твори застосовуються переважно для читання з листа. Для такої практики корисні легкі перекладення або оригінальні твори. Вони є чудовим матеріалом для ескізного проходження ансамблевих творів. Ця форма роботи надає можливість познайомитися зі значною кількістю творів різних жанрів та стилів, що дозволяє «збагатити свої знання та досвід... розширити музичний кругозір» (Основи фортепіанного виконавства. Ансамбль, 2018, с. 37). У роботі бажано застосовувати цікаві твори яскравого характеру, спрямовані на вирішення ансамблево-виконавських завдань, такі нескладні твори В. Птушкіна як: «Граємо в театр», сюїта «Гулівер», сюїта «Віндзорські пустунки», чотири частини до комедії Мольєра «Міщанин у дворянстві»; М. Шмітц «Джаз-парнас», «Бугі», «Регтайм». Ці музичні твори актуальні в питанні розвитку ритмічного почуття між партнерами з методичного аспекту, по-перше. А музичний образ, характер, гострі ритми і виклад нотного тексту цих творів, стимулює інтерес. Натомість складні ансамблі, що вимагають тривалої і ретельної роботи формують у піаністів уміння грати в ансамблі, розуміти специфіку, даної роботи, отримувати знання методичного характеру.

У процесі ознайомлення з репертуаром ансамблевого музикування, потрібно зосередити увагу здобувачів на творах для учнів різних класів мистецьких освітніх закладів. Відомо, що розпочинати грати в ансамблі учень повинен з викладачем під час вивчення нотної грамоти, а потім це переходить у звичайну практику і не викликає стресу в учня. Репертуар для здобувачів молодшого рівня складають твори переважно художньо зрозумілі за змістом, з

простою фактурою, ритмічною організацією та не великі за обсягом. Найчастіше це – обробки пісень, танцювальні жанри або характерні твори, в яких перша партія виконується учнем, друга – більш складна – учнем рівнем вище, а також є твори написані для молодшого віку одного рівня складності. Репертуар такого вікового рівня включає твори композиторів-класиків, романтиків, сучасних і джазових авторів. Огляд шкільного репертуару зі здобувачами варто проводити з методичним коментарем. Під час аналізу творів показати здобувачам варіанти розташування партій у ансамблі (разом або окремо). Надати методичні рекомендації щодо опрацювання партій та їх ролі у цілісному образному контексті музичного твору. Нескладність творів дозволяє використовувати їх на практичних семінарах. Головне, що здобувач без попередньої підготовки сам може виступати з методичними пропозиціями.

Окрім означених типів фортепіанних дуетів існують ансамблі інших складів, але репертуар їх незначний. Це твори написані для одного фортепіано і 3-5-6 рук; твори для трьох-чотирьох фортепіано і такої кількості виконавців; а також твори на двох фортепіано у 6 і 8 рук. Останній, за ствердженням І. Польської, правомірно було б називати «фортепіанний квартет» (Польська, 2018, с. 171). З педагогічної точки зору слід відзначити, чим більше склад виконавців тим складніше досягати синхронності гри. Тому підбирати склад піаністів бажано одного виконавського рівня. Ансамблеві твори для великого складу відрізняються яскравою і насиченою звуковою палітрою, концертно-віртуозною спрямованістю, масштабністю і ефектністю. Наприклад це такі ансамблі як: К. Гурліт Балада і Вальс для фортепіано у 6 рук та «Віденський вальс» для двох фортепіано у 8 рук; Н. Паганіні Кампанела для фортепіано у 6 рук; А. Роулі Тамбурін. Тріо для фортепіано у 6 рук; К. Сен-Санс Пляска смерті для двох фортепіано у 8 рук; Ф. Шуберт Серенада для фортепіано у 6 рук; М. Шмітц Міні джаз для фортепіано у 6 рук; А. Лавіньяк Галоп-марш для двох фортепіано у 8 рук; Р. Вагнер Політ валькірій, перекладення для двох фортепіано у 8, для 4 фортепіано у 16 рук, та 8 роялів. Перелічені ансамблеві твори вражають не тільки своєю концертністю, але й ефектним поданням самого

твору. Виконавці «театралізують» моменти початку і закінчення творів, як це доречно роблять піаністи під час виконання ансамблю А. Лавіньяк Галоп-марш. Така презентація твору має подвійний вплив на слухача – слуховий і візуальний, що підсилює загальне враження процесу сприйняття. Ексклюзивним можна назвати виконання твору Р. Вагнера Політ валькірій, запис якого розміщений на YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=cpCpObyB1gU>). Ансамбль виконується на 8 роялях у складі видатних піаністів сучасності. Це надзвичайно вражаюче звукове видовище не потребує порівняння з оркестром, оскільки масштабність ансамблю і образна ейфорія розкривають усі тембральні можливості інструменту. Запис такого виступу доцільно демонструвати здобувачам як зразок високої виконавської якості ансамблевих творів.

Під час навчання у магістратурі майбутні викладачі мають ознайомитися з репертуаром не тільки фортепіанних ансамблів, але й камерно-інструментальних (фортепіано з духовими, струнними, ударними інструментами) та камерно-вокальних ансамблів. З метою охоплення різних практик та методик здобувачі на протязі трьох семестрів повинні долучатися до музичного матеріалу такого роду ансамблів. Важливо розуміти відмінність виконання фортепіанної партії піаністом у різних ансамблях та шляхи досягнення якісної ансамблевої гри. Таким чином, на другому етапі – художньо-досвідному – застосовувалася педагогічна умова: *цілеспрямоване розширення знань щодо особливостей музично-ансамблевого репертуару відповідно до стилів і жанрів*. Постійне і послідовне збагачення теоретичних і методичних знань, професійного тезаурусу і загального інтелекту, розширення репертуарного досвіду - все це позитивно впливає на орієнтацію та вирішення інтерпретаційних питань ансамблевої музики. Враховуючи жанрову (транскрипції, сонати, концертні твори тощо) і стильову (від Бароко до сучасності) різноманітність ансамблевого репертуару та можливість його застосування у різних ансамблевих складах, для різного вікового рівня і ступеню складності, доцільно в межах другої педагогічної умови проведення таких форм роботи як: колоквіум, круглий стіл, семінар-практикум,

колективний та індивідуальний перегляд відеозаписів. За винятком колоквиуму, учасники готують інформацію про свій твір для ознайомлення з ним усіх здобувачів. Підготовка презентації на тему «Улюблений ансамблевий твір». А також застосування таких методів як: «виконавський алгоритм» та «ескізного опрацювання творів». Їх сутність полягає у цілеспрямованому проходженні та накопиченні творів ансамблевого репертуару від епохи Бароко, композиторів-класиків, романтиків до сучасних авторів. Відповідно до окресленої умови та означених форм і методів здобувач має розвинути слуховий досвід з ансамблевого репертуару, що дозволить диференціювати твори за рівнем складності, сформулювати свідоме ставлення у здобувачів до визначення виконавських завдань та шляхів до їх методичного рішення.

Процес інтерпретації сольних музичних творів завжди вимагає від виконавця стану співтворчості, який виявляється на рівні рефлексивного діалогу, діалогу з композитором через розкриття семантики музичної мови, діалогу зі слухачами. Натомість інтерпретація творів для ансамблевого музикування – це результат роботи усіх партнерів ансамблю, тому виконавська злагодженість є проявом позитивного міжособистісного спілкування, сумісного розуміння і єдиного відчуття музичного руху, рольового розподілу між партіями, взаємоузгодженості у питаннях інтерпретації. «Взаємодія в ансамблі, стверджує В. Шубіна, відбувається у процесі художньо-інтерпретаційної, творчо-пошукової діяльності» (Шубіна, 2011, с. 378). Саме вона, на думку автора, «створює взаємний комунікативний обмін, який забезпечує взаємне збагачення світогляду, естетичних орієнтирів, художньо-ціннісних пріоритетів» (Шубіна, 2011, с. 378).

Враховуючи специфіку ансамблевого музикування, на *третьому – виконавсько-комунікативному етапі* застосовується наступна педагогічної умови: *збагачення досвіду ансамблево-рольових диспозицій.*

Методичну основу даної умови складає теорія диспозицій Г. Олпорта (Allport, 1961). Згідно теорії, кожна людина має індивідуальні особистісні риси (характер, темперамент, потреби тощо), конфігурація яких визначає

диспозицію поведінки і взаємодію особистості з середовищем. Окрім цього Г. Олпорт визначає, що важливу роль у життєдіяльності людини мають «ціннісні орієнтації (система цінностей)» (Allport, 1961 р. 300). У професійній діяльності музиканта перевага надається естетичним цінностям. А згідно теорії Г. Олпорта, естетичні цінності створюють «імпульси власного задоволення» (Allport, 1961, р. 512). Відомо, що ансамблеве музикування – це акт співтворчості, тому від даного процесу естетичне задоволення мають отримати усі учасники ансамблю. Між тим на процес творчої взаємодії впливає багато чинників, наприклад, жести, міміка, емоційний стан, слухове сприйняття, близьке або на відстані розташування під час гри, зоровий контакт, тобто те, що послаблює чи посилює ефект взаємодії. Як стверджує І. Польська, специфіка комунікативності у фортепіанних ансамблях, «полягає в рольовому співвідношенні виконавських партій, психологічному спілкуванні партнерів» (Польська, 2018, с. 174). У типології ансамблевої взаємодії (і відповідно — дуетного письма) вчена вважає основними декілька:

- «ансамбль інтегруючого типу, у якому превалюють інтеграційні тенденції» (Польська, 2018, с. 174), а рольове співвідношення партій створює враження гри одного виконавця; до такого типу належать чотириручні ансамблі для одного інструменту;

- «ансамбль діалогічного типу, оснований на принципі діалогічної (полілогічної) взаємодії партнерів», і сприймається, як рівноправні «взаємовідносини індивідуальностей на паритетних засадах»; цей тип притаманний двофортепіанним ансамблям (Польська, 2018, с. 174).

Між означеними типами дуетного письма і функціональною фактурою партій в ансамблі відстежуються певні зв'язки. Розглянемо роль фактури партій у фортепіанному і камерному ансамблях, у творах вокального супроводу. Взагалі, музична фактура, як зазначає Л. Касьяненко, концентрує у собі комплекс «композиторських» і «виконавських» засобів художньої виразності, тому аналіз фактури включає «логіко-конструктивну і змістовну сторони музичного твору» (Л.Касьяненко, 2019, с. 39). Змістове навантаження піаніста,

як ансамбліста фортепіанного дуету, партнера по камерному ансамблю і як концертмейстера сольного співу різне.

Так, у чотириручному фортепіанному дуеті фактура візуально сприймається як мелодія і акомпанемент, за винятком поліфонічних фрагментів. Друга партія, тобто, акомпанемент виконує метроритмічну роль і гармонійну основу мелодії у ансамблі. Так, наприклад, якщо ансамблевий твір написаний у танцювальному жанрі (Ф. Шуберт Вальси, Марші; Й. Брамс Вальси, Угорські танці), перша партія виконує провідну роль, а друга партія – супровід. Проведення мелодійних ліній відбувається переважно в унісон під ритмічно організований акомпанемент (бас-акордове співвідношення). Виразність такої фактури вибудовується на основі інтонаційно-артикуляційних атрибутів музичної мови. Увага виконавця супроводу повинна зосереджуватися на намірах ведучої партії, а в момент поліфонії вони стають рівноправними у артикуляційно-інтонаційній динаміці.

У дуеті для двох фортепіано кожна партія розгорнута і самостійна, подібно співвідношенню оркестру і соліста, тому в цьому виді музикування є дух суперництва. Фактура у таких творах наближається до сольних фортепіанних творів, що надає загальному звучанню об'єму і концертності. Чим складніший рівень ансамблю, тим більш розгорнуті партії. Скажемо, фактура фортепіанних дуетів Д. Мійо, відзначаються крупною технікою, складною інтонаційно-ритмічною пульсацією латино-американського походження, охоплює увесь діапазон інструменту (особливо у «Бразильєрі» для 2-х фортепіано), навіть коли друга партія виконує роль акомпанементу вона насичена і сприймається не як акомпанемент, а основа і протистояння першій партії. Загальна самостійність партій потребує виконавсько-інтерпретаційної взаємодії між учасниками ансамблю та уміння сприймати і відчувати гру на двох інструментах як єдиний організм.

У камерному ансамблі партії знаходяться у однаково значимих категоріях, але піаніст під час виконання повинен це враховувати щоб «не заглушити» партнера іншому інструменту. Рівноправність партій надає більшій

динамічності звучання та концертного характеру ансамблевому дуету. Піаністу у ролі вокального концертмейстера доводиться стикатися як з оригінальними так перекладами оперних творів. У першому випадку, фактура визначається більш зручною і піаністичною; у оперних перекладах фактура має відтворюватися згідно оркестровому звучанню, що робить її складнішою для опанування здобувачами. Зазвичай для кращого відчуття партнера в ансамблі (фортепіанному, камерному, вокальному) потрібно знати не тільки свою партію, але й партнера. Це один із кроків, щоб зрозуміти наміри іншого виконавця. Кожен виконавець має власні мотиви, уявлення, установки, тому важливо приходити до єдиного консенсусу у відтворенні музичного матеріалу. У такому випадку комунікативність можна розглядати як уміння зіставляти власний досвід, власне розуміння інтерпретаційної концепції з індивідуальністю партнера і його уявленням стильового аспекту виконуваних творів.

Учені О. Новська та І. Левицька вказують, що під час ансамблевої взаємодії утворюються «комунікативні стратегії». На думку дослідниць, «гра в ансамблі дозволяє здобувачам набувати «досвід особистісної та художньої комунікації», вчить слухати себе й інших, «знаходити оптимальні засоби досягнення гармонійного співіснування в універсумі художньої комунікації» (Новська & Левицька, 2021, с. 64-65). Саме в процесі реалізації художньо-виконавської інтерпретаційної концепції учасники ансамблю отримують об'єктивований досвід проживання комунікативних ситуацій. Така форма роботи стимулює розвиток комунікативних здібностей і сприяє налагодженню взаємодії, взаємопорозуміння, здатності прислухатися до думки іншого та відстоювати власну думку. Позитивна комунікативна взаємодія між музикантами «забезпечує взаємне «...збагачення світогляду, естетичних орієнтирів, художньо-ціннісних пріоритетів» (Новська & Левицька, 2021, с. 65). Важлива роль у створенні позитивної творчої атмосфери належить викладачу, який не тільки навчає ансамблевому мистецтву, але й організовує і виховує творчо-виконавську дисципліну. Викладач має донести інформацію так, щоб

виконавці однаково розуміли ситуацію, а під час обговорення суперечних питань досягали узагальнення. З огляду на зазначене, реалізація третьої умови – збагачення досвіду ансамблево-рольових диспозицій, здійснювалася шляхом модифікації ролей учасників ансамблю в різних ситуаціях комунікативно-творчого процесу, і застосовувалися наступні методи: «комбінаторно-рольової взаємодії учасників ансамблю», «створення методичного супроводу», «діалог з визначенням ціннісного ставлення». Після впровадження даних методів здобувач повинен отримати досвід оперування фактурою та визначати її особливість у кожній партії; орієнтуватися у змістовному навантаженні партій і намагатися розподіляти динаміку між провідною партією та супроводжуючою, що надалі сприятиме створенню звукового балансу у ансамблі.

Під час роботи над музичним твором здобувачі за допомогою викладача набувають певний методичний досвід. З метою формування вміння самостійно застосовувати попередні напрацювання, на *заключному – методико-винахідливому етапі* запроваджувалася наступна умова: *спонукання до самостійного пошуку методичного супроводу ансамблевого музикування на основі попереднього досвіду.*

Знання і досвід, які здобувач отримує під час навчання у магістратурі є важливою складовою на шляху до опанування ансамблевою майстерністю та методикою викладання даної дисципліни. Рівень набутого ансамблевого досвіду збільшує можливості здобувача як майбутнього викладача. Для покращення процесу опанування методикою ансамблевого музикування доцільно активізувати та спрямувати його увагу на можливість самостійного пошуку у вирішенні ансамблевих питань. Уміння самостійної роботи з музично-виконавської підготовки, стверджує вчена Т. Гризоглазова, виявляються у «...здатності до проблемно-пошукової діяльності, самостійного музичного мислення, рефлексії, самоконтролю, набутті нових знань та способів опрацювання музичних творів» (Гризоглазова, 2021, с. 96). Влучним продовженням висловлювання є думка О. Новської і І. Левицької. Дослідниці

вважають, що музично-виконавські вміння і розвиток особистісних якостей у процесі ансамблевого музикування «породжують феномен синхронного звучання, синхронного дихання, синхронного художнього наміру» (Новська & Левицька, 2021, с. 65). Отже, базова інструментальна підготовка та отримані знання й уміння в процесі ансамблевого музикування визначають проблемно-пошукову діяльність майбутніх викладачів.

Викладання гри на музичному інструменті і викладання ансамблевого музикування різні за методичною спрямованістю. І специфіка самотійної роботи з ансамблевого музикування відрізняється від самотійної роботи з індивідуальних занять по фортепіано. Розглянемо якими специфічними знаннями та уміннями має володіти майбутній викладач і яким чином має відбуватися налаштування на самотійну роботу з ансамблевого музикування.

Окреслимо деякі аспекти специфіки ансамблевого музикування у проєкції на педагогічну діяльність.

1. Викладач з ансамблевого музикування має бути готовим до роз'яснення здобувачам специфіки ансамблевого виконавства та його відмінність від сольного виконавства; визначати завдання та цілі, що стоять перед ансамблістами, створювати позитивний творчий стан у ансамблевому творчому спілкуванні, тощо.

2. Викладач повинен вміти стимулювати інтерес і залучати до гри в ансамблі на різних етапах навчання.

3. До репертуару з ансамблевого музикування бажано включати твори різних стилів і жанрів таких композиторів як: І. Бах, Л. Бетховен, Й. Брамс, Ф. Мендельсон, В. Моцарт, Ф. Шуберт, Р. Шуман, що сприятиме професійному зростанню та накопиченню слухового досвіду майбутнього викладача.

4. Сприяти створенню художньої концепції твору під час спільної роботи усіх партнерів ансамблю. Формувати синхронні дії виконавців на основі трансформації особистого погляду «Я-піаніст» у часткову причетність як піаніста до сукупних дій двох виконавців.

5. Вміти розподіляти виконавські ролі так, щоб учні, здобувачі з середнім і низьким рівнями підготовки не відчували дискомфорту і не порушувалися взаємовідношення між учасниками ансамблю. У вирішенні таких моментів значення має насамперед досвід викладача.

6. Сумісно грати зі своїми магістрами, готувати концертні програми та виступати на публіці. Це сприятиме розвитку інтересу до ансамблевого музикування і вихованню естрадної витримки.

Окрім зазначеного викладач має орієнтуватися у критеріях оцінювання щодо грамотного ансамблевого виконання музичних творів, а саме:

- синхронність між партнерами ансамблю (темпова єдність, ритмічна узгодженість);
- звуковий баланс між партіями (урахування динамічних розгортань);
- наявність узгодженості фразування та прийомів звуковидобування, штрихів;
- виконавсько-стильова відповідність у розкритті художнього образу.

Отже, під час виконання звертається увага на синхронність і тембральність звучання, інтонаційно-артикуляційну, ритмічну, динамічну і темпову злагодженість учасників ансамблевого музикування.

Вважаємо, що на даному етапі слід організувати навчання здобувачів таким чином, щоб вони отримали певні методичні прийоми роботи з ансамблевими творами. Тому пропонуємо звернути увагу на ті особливості ансамблевого музикування і методичні аспекти якими має оволодіти майбутній викладач.

1. *Психофізіологічний аспект гри на одному та двох інструментах.* Насамперед це – розміщення здобувачів за одним чи двома інструментами. Як майбутні викладачі, вони повинні диференціювати можливі труднощі на одному чи різних інструментах. Так, більш комфортно фізіологічно відчують себе виконавці на різних інструментах. Натомість, «відчуття ліктя» у виконанні на одному інструменті розвивається поступово. Також іноді виникають труднощі з педалізацією.

Під час гри на одному інструменті педалізує виконавець другої партії, який виконує функцію диригента. Двофортепіанні твори здобувачі виконують на інструментах які в аудиторіях стоять поруч, але в концертних залах їх розташовують так, що виконавці знаходяться друг проти друга. Така позиція створює гарну інструментальну акустику. Відповідно змінюється звукове сприйняття, умовні жести, тому виконавцям потрібна не одна репетиція для пристосування до нової обстановки.

2. *Організаційно-виконавське питання* – перегортання сторінок та лічення пауз під час гри. Зазвичай перегортає той, у кого вільна рука або менше тексту. Для запобігання такої проблеми бажано оволодіти навичком пропускання або спрощення тексту, коли одна рука грає, а інша перегортає сторінку. Можливі й інші варіанти оперування з перегортанням, якщо є знання обох партій. Для запобігання арифметичного відрахування тривалих пауз В. Шубіна у роботі з ансамблем надає перевагу партитурному викладанню нотного тексту перед роздільним. Вчена впевнена, що «візуальне сприйняття прискорює формування уявлень про загальне звучання твору», допомагає «уважно стежити за вертикаллю і горизонталлю», а також «полегшує відлік часу у тривалих паузах» (Шубіна). Отже, проблеми пауз у виконавця не буде якщо знати як звучить музика у партнера.

3. *Володіння технікою ауфтакту*. Виконавцям ансамблю обов'язково потрібно розвивати і володіти технікою ауфтакту. В якості засобів, що допомагають розпочинати разом, можна використовувати наступні: кивок головою, жести руками, спільний подих. Перед початком надання руху слід прорахувати один такт подумки. Важливо, щоб показ вступу відбувався у темпі твору з визначенням долі, а саме: якщо початок твору з сильної долі, то жест демонструє затакт, натомість, якщо початок зі слабкої, то показують сильну долю. Проблема сумісного початку виникає ще у моментах після пауз і фермат. У концертмейстерстві початок виступу визначається готовністю вокаліста, а у камерному ансамблі готовністю двох учасників.

4. *Відчуття єдиної темпо-ритмічної організації.* У виконанні ансамблевих творів навіть не значні ритмічні порушення хоча б одного з учасників ансамблю є критичним для загальної синхронності. Під час гри в ансамблі виконавець знаходиться в «суворих метроритмічних рамках, що сприяє виробленню необхідного почуття метричної пульсації і навичок дотримання певного темпоритму» (Теорія і методика ансамблевого виконавства, 2020, с. 39). Найчастіше ритмічна нестабільність виявляється під час зміни темпу, динаміки, дрібних та великих тривалостей нот, наявності пунктирного ритму, великої кількості пауз, після залігованих нот, фермат. Особливу виконавську синхронну складність мають фрагменти в яких усі партії відтворюють однаковий ритмічний рисунок. Такі моменти потребують взаємної уваги усіх виконавців. Якщо між партіями різна ритмічна організація, то для забезпечення ритмічної і темпової визначеності, слід орієнтуватися на партію з дрібною тривалістю нот. Важливою умовою темпо-ритмової стабільності у ансамблі є «спільність розуміння і відчуття темпу» та досягнення так званого «колективного ритму» (Основи фортепіанного виконавства. Ансамбль, 2018, с. 48). Окремого опрацювання потребують агогічні відхилення, оскільки партнери в ансамблі повинні відчувати основний темп. Важливо навчитися контролювати синхронність звучання відповідно метричній пульсації через певні проміжки часу. Зауважимо, що у визначенні темпу завжди орієнтуємося на авторські вказівки, але темп, особливо у ансамблі має бути відчутим усіма учасниками ансамблю, що позитивно позначиться не тільки на синхронності, але й виразності і переконливості втілення музичного образу. Частково досягненню ансамблевої єдності сприяє візуальний контакт між виконавцями.

5. *Звуковий баланс у ансамблі.* Основним критерієм звукової єдності виконання динамічних відтінків в ансамблі є «вміння досягти правильного розподілу звучності учасниками ансамблю» (Основи фортепіанного виконавства. Ансамбль, 2018, с. 47). Слід звернути увагу здобувачів на рольовий аспект і смислове навантаження виконуваної партії. Якщо партія виконує роль провідного матеріалу, вона повинна бути інтонаційно-рельєфною

і яскраво-виразною, а партія другого плану є супроводжуючим матеріалом і не може бути перевантаженою, що є великим недоліком у ансамблевому музикуванні. Для досягнення балансу бажано коректно застосовувати динаміку forte, оскільки у ансамблі forte можна розглядати з декількох позицій: у кожній партії і загальному звучанні ансамбля, на відміну від сольних творів. Контролювання динаміки сприятиме запобіганню злиття усіх виразних нюансів музичної тканини. А для досягнення звукового динамічного ефекту варто силу звука розподіляти між двома партіями. Звернемо увагу на твір М. Равеля «Чарівний сад» з сюїти «Моя мати гуска» (Додаток 4). Незважаючи на поліфонічність, яка утворюється між партіями, відтворення фактури потребує диференційованого підходу, а саме: визначення провідних моментів та супроводжуючих; створення звукової перспективи між голосами на основі вибудови різних звукових пластів; розуміння фортепіанної фактури у проекції на тембрально-оркестрове звучання. Отже, гра на одному інструменті, особливо перекладення оркестрової музики, потребує достатнього рівня володіння туше, звуковою градацією, артикуляцією, навичками поліфонії, диференційованою педалізацією.

Під час гри в ансамблі зі смичковими і духовими інструментами, піаніст змушений пристосовуватися та вдаватися до звукового пошуку різних градацій, створювати звукову ілюзію по типу «близько» і «далеко», й використовувати звукові ефекти педалізації.

6. *Інтерпретаційно-узгоджене виконання ансамблевого твору* передбачає: урахування композиторських і редакторських ремарок у визначенні єдиних виконавських указівок; зближення манери звуковидобування між виконавцями; єдність фразування, нюансування і артикуляції; стильова відповідність та синхронність у виконання орнаментики; функціональне використання педалізації.

Особливий прошарок у ансамблевому репертуарі займають твори епохи Бароко та віденських класиків. Вони потребують ретельної роботи у досягненні синхронного виконання мелізмів (форшлаги, морденти, групето, трелі) в

паралельному русі та ідентичного – в моменти чергування між партіями. Практика гри в ансамблі свідчить, що тільки точність, фіксованість початку і визначеність закінчення, а також організація ритмічної структури у виконанні мелізмів сприятиме стильовій відповідності.

7. *Гра в ансамблі вимагає слухової активності музикантів і вміння цілісно сприймати усі партії.* Саме спільне музикування, слухова взаємодія двох виконавців підвищує рівень слухового контролю. Функціональну важливість самоконтролю у роботі над музичними творами розглядає у дисертаційному дослідженні А. Грінченко. Вона вважає, що самоконтроль «синтезує концентрацію музичного слуху, уваги, волі», і спрямований на «критичне оцінювання і корекцію... музичного твору щодо його відповідності уявленому еталону та спланованій виконавській інтерпретації» (Грінченко, 2019, с. 80). Активізація самоконтролю позитивно впливає на розвиток почуття міри, звукову якість, артикуляцію, поліфонічні елементи тощо.

Таким чином, визначено коло проблем, які порушує викладач у роботі з дисципліни «Ансамблеве музикування». Залучення майбутніх вчителів до вирішення методичних аспектів відбувалося поступово. На початку це були завдання схожі з питаннями музично-виконавської підготовки, але по тематиці ансамблю. Серед індивідуальних завдань самостійної роботи здобувача можна окреслити наступні: ознайомлення з творчістю і стильовими особливостями композитора; проаналізувати жанрові, структурні, драматургічні особливості твору; з'ясувати «особливості фразування, кульмінаційні моменти (частковії генеральну)» (Основи фортепіанного виконавства. Ансамбль, 2018, с. 43).; здійснити аналіз «виконавських трактовок твору» (там саме); грамотно опрацювати «власну партію і ознайомитися з партією партнера» (там саме); під час репетицій: визначити спільну виконавську інтерпретацію творів; сформувати «уміння слухати партнера» (там саме), досягати ритмічної, темпової, агогічної, динамічної злагодженості у ансамблі. Зазвичай проведена домашня індивідуальна робота під час спільного музикування потребує корегування. Це пов'язано з цілісним сприйняттям твору і його художніх

завдань, а також технічними прийомами гри іншого ансамбліста або вокальними можливостями соліста (у концертмейстерстві).

Ураховуючи, достатнє коло питань та умінь, якими має оперувати викладач з ансамблевого музикування, до четвертої умови – спонукання до самостійного пошуку методичного супроводу ансамблевого музикування на основі попереднього досвіду пропонуються наступні методи: «Методичний діалог», «Проектування методичного супроводу»; а також застосування форми круглого стола на тему: «Творча свобода кожного та разом: методичні підказки». Ці методи мають навчальний характер, але під час впровадження четвертої умови робився наголос на самостійному пошуку, тому здобувачі застосовували без допомоги викладача. Зазначені методи спрямовані на уміння самостійно опрацьовувати нотний текст, визначати завдання і надавати методичні рекомендації до творів різних рівнів складності. Отже, методика впроваджувалась поетапно, і в її межах застосовувалися педагогічні принципи, впроваджувалися педагогічні умови, інноваційні форми, педагогічні прийоми та методи.

На рисунку 2.1 представлено теоретично-наочну модель методологічного та методичного забезпечення формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. Ця модель містить структурно-діагностувальний блок, який представляє компоненти методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування, а також одразу критерії, якими вони оцінюються. Далі представлено методологічний блок, що складається з наукових підходів та педагогічних принципів методичного спрямування. Далі нва моделі представлен методичний блок, який охоплює етапи, педагогічні умови і методи.

Завершальним є результативний блок, який презентує рівні сформованості досліджуваної якості та їх номінування.

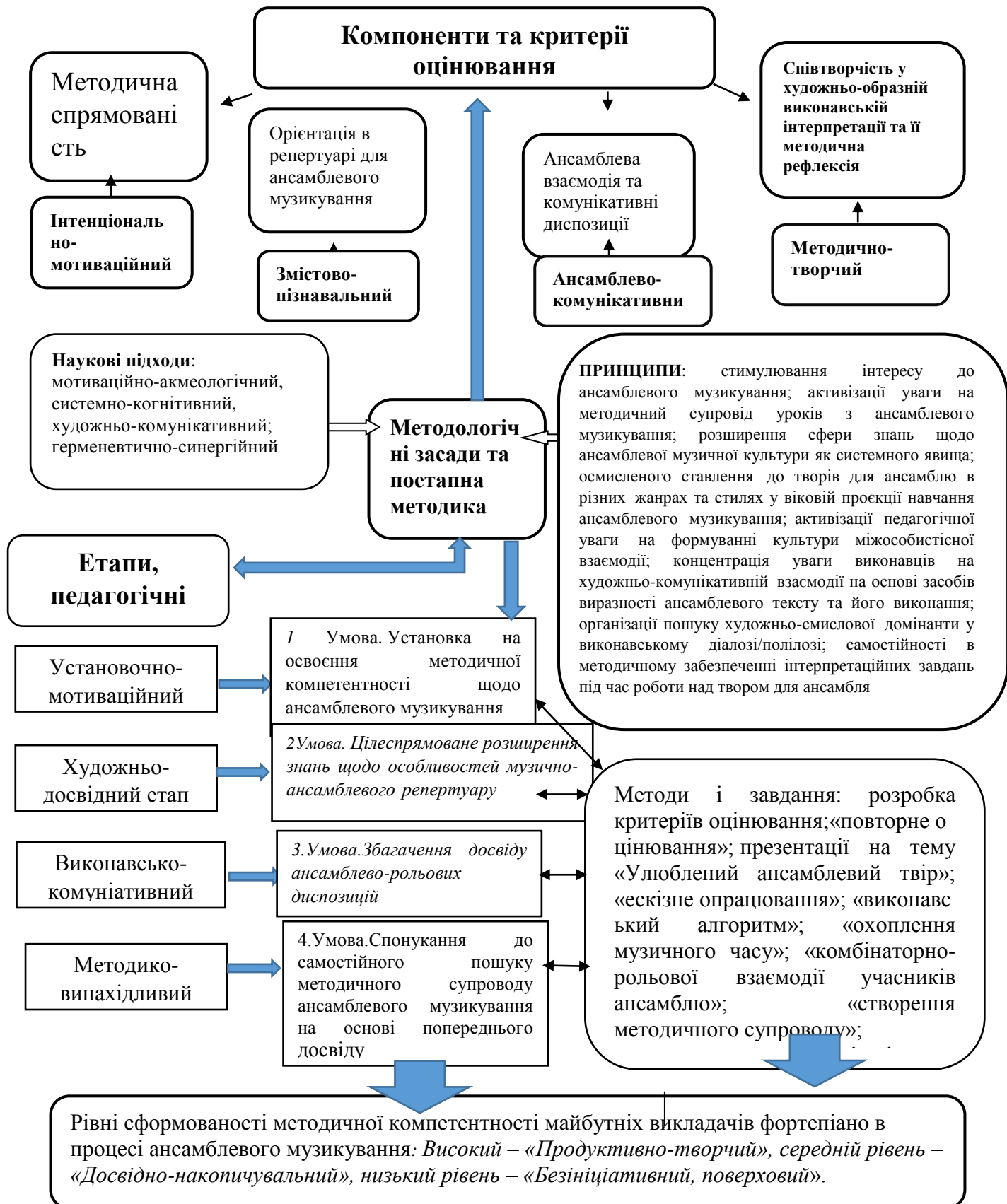


Рис. 2.1. Теоретично-наочна модель методологічних та методичних засад формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування

Представлена теоретично-наочна модель містить результативний блок лише в частині його рівнів. Опис самого констатувального експерименту представлено в розділі 3.

Висновки до розділу 2

У розділі обґрунтовано чинники, що сприяють та актуалізують формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. Представлено методологічну основу дослідження, що склали наукові підходи та методичні принципи. Розроблено педагогічні умови формування зазначеного феномена та етапи їх запровадження.

Чинники, що позитивно впливають на формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування визначено наступне: мотиваційно-гедоністичний, соціально-комунікативний, виконавсько-творчий, музично-розвивальний та чинник впливу культурних цінностей на творчість (культурно-ціннісний).

Осмислення регулятивної ролі чинників обрано відповідні до них методологічні підходи: мотиваційно-акмеологічний; системно-когнітивний; художньо-комунікативний; герменевтично-синергійний. Відповідно до них було обрано педагогічні принципи, які мали методичну спрямованість: принцип стимулювання інтересу до ансамблевого музикування; принцип активізації уваги на методичний супровід уроків з ансамблевого музикування; принцип розширення сфери знань щодо ансамблевої музичної культури як системного явища; принцип осмишеного ставлення до творів для ансамблю в різних жанрах та стилях у віковій проєкції навчання ансамблевого музикування; принцип активізації педагогічної уваги на формуванні культури міжособистісної взаємодії; принцип концентрація уваги виконавців на художньо-комунікативній взаємодії на основі засобів виразності ансамблевого тексту та його виконання; організації пошуку художньо-сміслової домінанти у

виконавському діалозі/полілозі; принцип самостійності в методичному забезпеченні інтерпретаційних завдань під час роботи над твором для ансамбля.

Розроблено педагогічні умови, та представлено логіку їх поетапного запровадження.

Перший етап – установочно-мотиваційний – спрямований на формування першого компонента – методична спрямованість ансамблевого навчання та його елементів.

Другий етап – художньо-досвідний – спрямований на формування другого компонента – орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування.

Третій етап – виконавсько-комунікативний, націлений на формування компонента – ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції.

Четвертий етап – методико-винахідливий – налаштований на формування наступного компонента: співтворчості в художньо-образній виконавській інтерпретації та її методичну рефлексію і його елементів-умінь.

Розкрито сутність педагогічних умов та їх методичного супроводу. Педагогічними умовами обрано: установка на освоєння методичної компетентності щодо ансамблевого музикування; цілеспрямоване розширення знань щодо особливостей музично-ансамблевого репертуару; збагачення досвіду ансамблево-рольових диспозицій; спонування до самостійного пошуку методичного супроводу ансамблевого музикування на основі попереднього ансамблево-виконавського досвіду.

Уточнено сутність поняття «колективне інтерпретування». У дослідженні – це процес і результат емоційно-інтелектуального осягнення художньо-сислової ідеї твору та її виконавське розкриття на основі узгодженості та гармонійності у розумінні, потрактуванні та переживанні художнього контексту твору усіма учасниками колективної творчості.

РОЗДІЛ 3.1 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФОРТЕПІАНО В ПРОЦЕСІ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИКУВАННЯ

3.1. Дослідження рівня сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування

Відповідно до завдань дослідження для оцінювання рівня сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування треба було розробити критерії і показники його оцінювання. Перш ніж приступити до розв'язання поставленого завдання було проведено пілотне дослідження на базі Університету Ушинського та Одеської музичної академії імені А.В. Нежданової. Переважно дослідження торкалося питань ставлення здобувачів до перспективи викладати різні види ансамблевого музикування.

Було здійснено низку співбесід як зі здобувачами, так і з викладачами. Серед питань для викладачів: чи виокремлюються питання методичного характеру в класі камерного ансамблю; чи я, на вашу думку, у здобувачів викладати ансамбль у майбутньому. Викладачі відповідали, що переважно увага приділяється вирішенню питань виконавського характеру, а для цього порушуються питання методики. Тобто як працювати вдома, як працювати вдвох під час самостійної роботи. Спеціально питання викладання ансамбля не порушувалися.

Для здобувачів задавалися питання у вигляді під час простого спілкування, під час співбесіди. Це були зустрічі перед репетиціями концерту, участі у конкурсі (Одеса, Італія), перед концертами відомого в Одесі фортепіанного дуету Ольги Бегунової та Жанетти Міссон. Це дует завжди викликав багато слухачів до концертної зали Одеської філармонії. Це давало

змогу поспілкуватися та обговорити саме проблеми фортепіанного дуєтного виконавства та його викладання у Китаї.

Із таких попередніх прихованих (латентних) досліджень було констатовано, що у цілому здобувачі переважно цікавляться саме виконанням дуєту, можливістю взяти участь в концерті, конкурсі, обговорити інтерпретацію тих або тих творів. Разом з тим відвертих відповідей стосовно перспектив із задоволенням викладати фортепіанний дует або інші види ансамблевого музикування ми не почули.

До цього ж було проаналізовано силабуси дисциплін «Методика» (фортепіано) Одеської національної музичної академії та дисципліни «Методики викладання музично-виконавських дисциплін (фортепіано) Університету Ушинського для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Пропоновані теми мають узагальнений методичний характер, вони є актуальними взагалі, разом з тим не виокремлено теми з викладання ансамблевого музикування. Тобто методики його викладання початківцям. Безпосередньо викладання ансамблевого музикування (Камерний ансамбль, фортепіанний ансамбль) в Університеті Ушинського викладається лише на другому (магістерському) рівні. Таким чином, набутий попередньо досвід для оцінювання здобувачів цього закладу не був доцільний.

Отже, для констатувального експерименту було залучено здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Але після того, як вони пройшли рік навчання за програмою «Камерний ансамбль», який для студентів-піаністів переважно проводиться як фортепіанний ансамбль, оскільки переважна кількість здобувачів навчаються самбе на фортепіано. Це також об'єктивно ускладнювало отримати повну картину щодо методичної підготовки здобувачів. Разом з тим, певний обсяг студентів-піаністів, що навчалися грі в фортепіанному ансамблі у контексті предмету дослідження був достатній. Під час експериментальних років майже по 20 здобувачів магістерського ступеня навчалися саме за фахом фортепіано. Переважна кількість з них були з Китаю,

що давало змогу пересвідчитися в їх орієнтації стосовно репертуару для фортепіанного ансамблю китайських композиторів.

Далі логіка дослідження спиралася на обов'язковість процедури оцінювання початкового рівня сформованості досліджуваної якості. У нашому випадку – методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування.

Така процедура має експериментальний характер, але ґрунтується на теоретично-дослідницьких розвідках, які ставлять за мету: «а) визначення компонентів, тобто структуру досліджуваного феномену; б) критерії та показники їх оцінювання; в) добір методів оцінювання, що відповідають визначеним показникам та можуть ефективно виявити рівень або ступень їх сформованості» (Хе Їн, 2022, с. 125).

Попередній етап дослідження дав змогу пересвідчитися, що ансамблево-виконавська підготовка – важлива складова цілісної фортепіанної підготовки здобувачів, зокрема, галузі знань 02 Культура і мистецтво. «Вона супроводжує різні види освітнього виконавського процесу. Так, певні властивості ансамблевої гри і і вокальних, хорових творах, де обов'язковим є фортепіанний супровід. Сама фортепіанна фактура в таких творах можі містити у собі приховану ансамблеву тканину.

Відповідно до освітньо-професійної програми Університету Ушинського, головний етап оволодіння ансамблевим музикуванням – це навчання в магістратурі. Саме вже під час навчання на другому освітньому рівні стає зрозумілою значущість методичної компетентності, зокрема й до викладання гри в ансамблі. Дослідниця Н. Мозгальова вказує на три «диференційовані підсистеми» виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, до яких включає методико-практичну, концертно-виконавську та ансамблеву (Мозгальова, 2009, с. 252). «Разом з тим, у представленому доробку також не наведено акценту та взаємозв'язок ансамблевої підготовки та методичної» (Хе Їн, 2022, с. 125).

Отже, знов актуалізувавши проблему формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано відповідно до викладання ними ансамблевого музикування, нагадаємо, що в Розділі 1 було визначено компонентну структуру зазначеної фахової якості. Наступним завданням було визначення рівня сформованості кожного з зазначених компонентів. У попередніх статтях було висвітлено критерії та показники оцінювання кожного компонента методичної компетентності майбутнього викладача фортепіано в процесі ансамблевого музикування (Хе Їн, 2022 (Одеса), 2022 (Суми)). Було констатовано, що критерії обирались відповідно до компонентів, а показники оцінювали обрані конструкти зазначеного компонента.

Отже, перший компонент – «Методична спрямованість ансамблевого навчання», оцінювався *інтенціонально-мотиваційним критерієм*. Це критерій було обрано з огляду на те, що результатом навчання гри в ансамблі у студентів має вже сформуватися певна мотивації до цього виду виконавської діяльності, який охоплює і методичний контент. Показники оцінювали обрані конструкти. Відповідно до цього, було обрано такі показники: ступінь зацікавленості «...проблемами методики ансамблевого музикування у межах фортепіанної підготовки; цілеспрямованість в опанування методів навчання ансамблевого музикування» (Хе Їн, 2022, с. 240).

Другий компонент було номіновано «Орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування» (Хе Їн, там саме). Задля оцінювання цього компоненту обрано *змістово-пізнавальний критерій*. Було звернено увагу на розмаїття ансамблевого репертуару, водночас слабку орієнтацію здобувачів щодо його особливостей, різновиду тощо. Цей аспект дослідження було відображено в структурі конструктів, які оцінювалися наступними показниками: «наявність знань щодо різних форм ансамблевого музикування як сегменту фортепіанної підготовки; ступінь орієнтації в музично ансамблевому репертуарі та його жанрово-стильових особливостях» (Там саме).

Третій компонент охоплював специфіку ансамблевої комунікації і був номінований як «Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції». Саме

комунікація в ансамблевому музикуванні має свою специфіку, оскільки ролі/диспозиції можуть змінюватися протягом одного уроку достатньо часто. Зазначений компонент оцінювався специфіка оцінювався за допомогою *ансамблево-комунікативного критерію*. Показники також обиралися з огляду на оцінювання конструктів даного компоненту. Отже, показниками було обрано: «ступінь оволодіння міжособистісними комунікативними якостями (асертивність, емпатія, толерантність)» (Хе Їн, 2022, с. 240); «міра оволодіння художньо-комунікативними ресурсами в ансамблевому музикуванні», що конкретизувалося у виявленні таких якостей: «артистична взаємодія, художньо-виконавська підтримка, вміння вести художній діалог» (Хе Їн, 2022, с. 241).

Останній компонент був позначений таким чином: «Співтворчість у художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія» (Там саме). Він оцінювався *методично-творчим критерієм*. Його конструкти оцінювалися наступними показниками: «якість художньо-герменевтичного аналізу твору для ансамблевого музикування; здатність до екстраполяції художньої інтерпретації образу творів для ансамбля в методичну площину (кристалізація методичного супроводу інтерпретації)» (Там саме). Останній показник також оцінював «...наявність гармонійності інтеріорізації та екстеріорізації щодо художньої інтерпретації образів творів для ансамбля» (Хе Їн, 2022, с. 126). З огляду на останній критерій, то варто зауважити, що за його допомогою оцінювалося в цілому цілісне, творче ставлення здобувачів до методичних аспектів ансамблевого музикування.

До науково-дослідницького інструментарію також відносяться методи дослідження і шкала оцінювання. Враховуючи особливості досліджуваного феномену, його структуру, було застосовано як традиційні діагностично-педагогічні методи, так і психологічні тести і методики. До традиційних було віднесено: педагогічне нефіксоване спостереження, фіксоване спостереження, анкетування, метод оцінки незалежних суддів, самооцінювання, творчі завдання, художньо-аналітичні завдання, що передбачали роботу з нотним

текстом; ігрові завдання на відчуття музичного часу, на добір методів подолання труднощів. Серед інноваційних методик: модифікований варіант тесту *С. Халлам та співавтори* (Hallam, et, al, 2009) щодо оцінювання мотивації; Діагностична методика побудови мапи інтерпретаційної концепції через розуміння художнього образу за авторством *Р. Чаффіна та співавторів* (Chaffin, Imreh, Lemieux, & Chen, 2003). Цей тест також застосовувався з певними модифікаціями під предмет дослідження. Тести і методика на комунікацію (М. Снайдера, У.Маклені).

Таблиця 3.1. Висвітлює співвідношення критеріїв, показників та методів оцінювання. Також у таблиці міститься стовпчик зі шкалами оцінювання. Шкала оцінювання також є діагностичним інструментарієм. Розробляючи шкали оцінювання, було враховано їх тип відповідно до завдань, а також 3-х бальну шкалу оцінювання. Орієнтовно було визначено три рівня сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. Перший рівень висвітлював вищий прояв такої компетентності. Його було номіновано як «Продуктивно-творчий», який показував наявність творчого підходу до пошуку методик роботи над ансамблевим твором та вміння його пропонувати під час сумісної роботи на заняттях або самостійно. Другий – середній рівень – було позначено як «Досвідно-накопичувальний». Він у цілому характеризував стан, коли студенти усвідомлюють завдання методичного характеру під час роботи над ансамблевими творами і цілеспрямовано намагаються підвищити свої знання та вміння в цьому напрямку. Низький рівень було номіновано як «Безініціативний, поверховий». До цього рівня доцільно було відносити досліджуваних, які поверхово ставилися до питань методики викладання творів для ансамблевого музикування; водночас розуміли наявність методичного аспекту роботи над такими творами у колективній діяльності та самостійно.

Ураховуючи наявність трьох рівнів, які було визначено за результатами попередніх спостережень, спілкувань з експертною групою (викладачі ансамблю Університету Ушинського), було розроблено 3 типи шкал

оцінювання, які мали характеристики кожного рівня прояву типового показника за 3 –бальною шкалою оцінювання.

Таблиця 3.1.

Відповідність критеріального апарату і методів оцінювання методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Діагностичні методи</i>
Методична спрямованість ансамблевого навчання	Інтенціонально-мотиваційний критерій	Ступінь зацікавленості проблемами методики ансамблевого музикування у межах фортепіанної підготовки;	Анкета для оцінювання інтенцій щодо ансамблевого музикування Експертна оцінка.
		Цілеспрямованість в опануванні методів навчання ансамблевого музикування	Педагогічне спостереження (фіксоване, нефіксоване). Метод «Діагностика вмотивованості майбутніх викладачів фортепіано до викладання ансамблевого музикування» (модифікація методу Hallam, S., Creech, A., Sandford, C., Rinta, T., Shave, K., & McQueen, H. (2009)
Орієнтація в репертуарі для	Змістово-пізнавальний	Наявність знань щодо різних форм ансамблевого музикування як	Анкетування; Модульне опитування (організаційна форма – круглий стіл)

<i>Компо- ненти</i>	<i>Кри- терії</i>	<i>Показники</i>	<i>Діагностичні методи</i>
		сегменту фортепіанної підготовки.	
		Ступінь орієнтації в музично ансамблевому репертуарі та його жанрово-стильових особливостях	Звукова анкета Модульне опитування (організаційна форма – круглий стіл)
Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції	Ансамблево-комунікативний критерій	Ступінь оволодіння міжособистісними комунікативними якостями (асертивність, толерантність)	Спостереження Тест «Чи вмієте Ви слухати?» (Методика М. Снайдера)
		Міра оволодіння художньо-комунікативними ресурсами в ансамблевому музикуванні	Експертна оцінка Оцінка вмінь говорити і слухати (Тест У. Маклені).
Співтворчість у художньо-образній виконавській	Методично-творчий критерій	Якість художньо-герменевтичного аналізу твору для ансамблевого музикування	Творчі завдання; Діагностична методика побудови мапи інтерпретаційної концепції через розуміння художнього образу за авторством <i>P. Чаффіна та співавторів</i> (<i>Chaffin, Imreh, Lemieux, &</i>

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Діагностичні методи</i>
			<i>Chen, 2003</i>) у модифікованому варіанті
		Здатність до екстраполяції художньої інтерпретації образу творів для ансамбля в методичну площину (кристалізація методичного супроводу інтерпретації).	Художньо-аналітичні завдання. Модифікована Діагностична методика побудови мапи інтерпретаційної концепції через розуміння художнього образу за авторством <i>P. Чаффіна та співавторів (Chaffin, Imreh, Lemieux, & Chen, 2003)</i> .

Три типи шкал передбачали оцінювання різних видів діяльності. Діяльність, що мала домінуючі ознаки орієнтації в предметі, в його інформаційному прояві; діяльність спілкування; діяльність методико-технологічного, виконавського характеру. Також шкали створювалися як певні вербальні «лекало», які можна застосовувати в процесі запровадження того або того діагностичного методу.

Шкала № 1 допомагала оцінити знаннієві показники, орієнтацію в репертуарі, переконливість відповідей щодо мотивації. Розподіл балів здійснювався таким чином:

«3» бали – повні, аргументовані відповіді; якісні знання щодо методичного супроводу ансамблевого музикування, орієнтація в репертуарі для ансамблів, якісність виконання пізнавально-аналітичних завдань під час роботи над музичним текстами для ансамблів.

«2» бали – переважна кількість відповідей вірна, натомість спостерігається невпевненість відповідей та аргументацій; наявність знання та певна орієнтованість в репертуарі, але ці показники потребують вдосконалення

за рахунок їх неповноти та певних помилок в уявленнях; виконання пізнавально-аналітичних завдань здійснюється, але потребує підказки викладача-кобнсультанта.

«1» бал – переважна кількість відповідей невірна, невпевненість або відсутність аргументацій; поверховість знань; переважна помилковість виконаних пізнавально-аналітичних завдань.

Шкала № 2, за допомогою якої оцінювалися комунікативні уміння, здатності та якості, що необхідні для ансамблевої творчої взаємодії.

«3» бали – здатність вести продуктивний діалог, спілкуватися, слухати та коректно висловлювати свою думку; ефективно співпрацювати під час обговорення інтерпретаційних, творчих завдань.

«2» бали – невпевненість під час спілкування, або обговорення виконавських завдань; періодично проявляються поведінкові огріхи в спілкуванні; спостерігається намагання здійснити продуктивний діалог, виявити асертивність, толерантність, що супроводжують ефективну співпрацю під час обговорення інтерпретаційних, творчих завдань.

«1» бал – суттєві утруднення під час спілкування, або обговорення виконавських завдань; наявні поведінкові огріхи в спілкуванні; відсутність намагань здійснити продуктивний діалог, виявити асертивність, толерантність, що супроводжують ефективну співпрацю під час обговорення інтерпретаційних, творчих завдань.

Шкала №3», за допомогою якої оцінювалися практичні дії щодо вибору, рекомендацій та реального використання тих або тих методів, виконання завдань тощо.

«3» бали – здатність ефективно та адекватно підібрати і продемонструвати пропоновані методи задля подолання помилок і утруднень виконання; впевненість у наведених уточненнях методичного змісту; дієвість умотивованості та інтенцій щодо опанування методичною компетентністю у викладання ансамблів; наявна пізнавально-пошукова активність.

«2» бали – пропоновані методи задля подолання помилок і утруднень виконання не завжди є доцільними та адекватно добрані і продемонстровані; невпевненість в уточненнях методичного змісту; спостерігається поступове зростання умотивованості та інтенції щодо опанування методичною компетентністю у викладанні ансамблевої гри; унормоване виконання пізнавально-пошукових завдань.

«1» бал – пропоновані методи задля подолання помилок і утруднень виконання є переважно недоцільними; нездатність надати уточнення методичного змісту; спостерігається поступове зростання умотивованості та інтенції щодо опанування методичною компетентністю у викладанні ансамблевої гри; слабке та переважно помилкове виконання пізнавально-пошукових завдань.

Констатувальний експеримент здійснювався на початку та наприкінці 1 року навчання здобувачів другого (магістерського рівня) вищої освіти. До групи переважно входили здобувачі спеціальності 025 Музичне мистецтво, але також і здобувачі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), оскільки за цією спеціальністю також в освітньо-професійній програмі передбачено освітній компонент Ансамблеве музикування (за обраним фахом). Контрольну групу склали магістранти набору 2018-2019 та 2019-2020 року. Загальний обсяг – 22 особи. Не усі увійшли до експерименту, оскільки були ускладнені за причин Covid-19. Зазначена група виконувала функцію констатувальної, оскільки їхня методична компетентність була сформована за умов традиційної методики. Перший зріз робився у вересні для здобувачів набору 2019-2020, та навесні – 2018-2019 переважно на основі узагальнених результатів співбесіди та окремих питань розробленої анкети (Додаток Б) експериментальних досліджень не було сенсу проводити, оскільки курс ансамблевого музикування не містився в ОПП для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Отже, для констатації початкового рівня бралось до уваги наявність попереднього досвіду навчання ансамблевого музикування. Виявилось, що 36% досліджуваних можна було віднести до середнього рівня,

оскільки вони мали попередній досвід, решту здобувачів було умовно віднесено до низького рівня, з огляду на те, що досвіду ансамблевого музикування був відсутній.

Спочатку визначався рівень сформованості першого компоненту. Було розроблено анкету та здійснено анкетування (Додаток Б). Задля оцінювання результатів, отриманих під час анкетування застосовувалася шкала №1.

За змістом відповідей визначалися також відсотки тих або тих відповідей, які можна було угрупувати. Так, наприклад, стосовно досвіду ансамблевого музикування, то біля 28% здобувачів мали такої досвід, оскільки навчалися на бакалавраті в музичній академії, або мали досвід в процесі отримання фахової передвищої освіти. Отже, можна було розраховувати на сформованість в них методичної компетентності щодо викладання ансамблів. Саме 28% також надали вірну відповідь стосовно другого питання, назвавши концертмейстерський клас та різні форми акомпанування, гру в оркестрі. Так саме 28% назвали лише концертмейстерський клас.

Стосовно пріоритетного виду виконавства, то 91% назвали все ж такі сольне виконання творів. Дехто надавав аргументовані пояснення, чому саме сольне виконання. Серед аргументів були такі: сольне виконавство розвиває усі виконавські уміння, які можна потім застосувати в інших видах виконавства (9%); сольне виконавство надає змогу знайти роботи в Китаї (41%); сольне виконавство, але мені також подобається концертмейстерський клас, хочу працювати концертмейстером (28%). 9% (2 здобувача) назвали також ансамбль, але вказали на різні види ансамблю, а не лише фортепіанне ансамблеве музикування.

Отже, й прогнозовано ніхто не обрав пріоритет заняття ансамблем. Разом з тим, на питання стосовно фортепіанного дуету були позитивні ставлення. З чого можна було зробити висновок, що попередні відповіді здобувачі надавали з урахуванням всіх можливих видів ансамблю. Коли постало конкретне питання про фортепіанний дует, то виявилось, що 41% здобувачів подобається грати у

фортепіанному дуєті. В анкеті надавалися відповіді, що конкретизували участь у змаганнях, виступи на концертах тощо.

Питання стосовно педагогічного потенціалу ансамблевої гри, тобто що саме вона розвиває, відповіді переважно були неповні, а саме: вміння слухати іншого (18%), почуття ритму (18%), технічні можливості (23%), концертну витриманість (28%), надає змогу грати нові музичні твори, які не написані для фортепіано (13%). У цілому відповіді були неповні та невпевнені. Стосовно запитання необхідних здібностей, то переважна кількість здобувачів (12 осіб, що склало 55%) вказали на здібність слухати своє виконавство та виконавство іншого водночас. Решта називали такі здібності, як почуття метро-ритму (28%), технічні здібності (18%).

Стосовно питання про викладання ансамблю у школі, то відповіді також не були переконливими. Здобувачі не були зорієнтовані на вид ансамбля, вказували на вокально-інструментальні ансамблі. Стосовно чіткого бажання викладати ансамбль позитивно висловилися здобувача, що склало 23%. Стосовно питання про готовність викладати ансамбль, то 9% (2 здобувача) вважають, що повністю готові викладати, 28% скоріше готові, але невпевнені. Решта вважають, що не готові, не достатньо знають репертуар для ансамблів. А для самостійного викладання ансамблю не вистачає як знань репертуару, так і знань з методики викладання різних видів ансамблю. Особливо важко, на думку здобувачів (41%) грати в ансамблі з духовими інструментами.

Стосовно питань методичного характеру, то здобувачі мали певні утруднення, вони знов вказували на незнання репертуару, або відсутність необхідного досвіду його виконувати, або відсутність уявлень щодо цілеспрямованої методики викладання ансамблевої гри. Більш половини здобувачів рахують доцільним викладати ансамбль в школах. До цього здобувачі надавали такі аргументи: «...дітям цікавіше; можна грати по нотах; звучить музика яскраво, що дітям подобається».

Стосовно методичних завдань у викладанні, то здобувачі також виявляли утруднення з відповідями. Зокрема це стосувалося більшою мірою китайських

студентів. Серед вірних відповідей були: вивчати свою партію і партію іншого; вміти голосно рахувати, що співпадати в темпо-ритмічному малюнку; звертати увагу на позначки, яка партія в якому фрагменті є ведучою та ін.

У цілому студенти висловили задоволення від вивчення курсу Ансамбля, але хтось хотів продовжити навчання (41%), хтось навпаки, рахував, що вже отримав необхідні уміння і знання. Стосовно власних уподобань в ансамблевій грі здобувачі вказували, що їм подобається сама музика для ансамблів, колективна співтворчість.

Стосовно експертних оцінок, то викладачі надали характеристику здобувачам, вказуючи переважно на наявність певного зацікавленого ставлення до ансамблевої гри, бажання виступити, зіграти оригінально музику. Разом з тим, експертна група, надаючи оцінки, які отримували здобувачі під час складання модулів також підтвердили, що цілеспрямованого бажання ознайомитися з методикою викладання ансамблю в здобувачів не виявлялося.

Оцінювання першого компоненту здійснювалося також за другим показником інтонаційно-мотиваційного критерію. На цьому етапі було також застосовано анкету, яку розроблено як модифікований варіант методу Hallam, S., Creech, A., Sandford, C., Rinta, T., Shave, K., & McQueen, H. (2009). Анкету номіновано таким чином: «Діагностика вмотивованості майбутніх викладачів фортепіано до викладання ансамблевого музикування» (Додаток В). Вона так як і оригінальна методика складається з трьох блоків. Перший блок – питання стосовно думки досліджуваних про позитивний вплив на результати навчання здобувачів ансамблевому музикуванню здобувачі. Передбачалося відповіді на кшталт семантичного диференціалу. Три блоки питань в максимальному узагальненому вигляді за розрахунками середньої арифметичних даних передбачало 3 бали, якщо за всіма трьома блоками позитивні відповіді дорівнювали 3, 2 – дорівнювали 2, 1 – дорівнювали 1 балу. Тобто переважна кількість позитивних оцінок за всіма питаннями блоку – не менше 90% - оцінювалося в 3 бали; не менше 70 % - 2 бали; до 50 % - 1 бал.

Стосовно першого блоку позитивні оцінки в більшості надавалися на запитання: отримують більше задоволення від занять фортепіано; більш успішно навчаються грати на фортепіано; почуваються впевненіше на уроках та на сцені. Відповідь «цілком згоден» стосовно цих запитань надали 41 % здобувачів (9 осіб); решта надали значення «не знаю». Стосовно інших конструктив-відповідей, то переважна кількість надавала відповіді «не знаю», або «не згоден». Позитивні відповіді «згоден» було отримано в 23% (5 здобувачів) стосовно питань/конструктив: розвивають ширший спектр музичних навичок; розвивають краще розуміння різних музичних жанрів; демонструють кращі навички слухання; мають більше шансів реалізувати свій творчий потенціал. Свою абсолютну незгоду досліджувані висловили стосовно таких питань/конструктив: розвивають ширший спектр стратегій для написання музики; краще зосереджуються на завданні; ефективніше співпрацюють під час виконання музичних завдань; відвідують різні заняття з музичного мистецтва регулярніше; покращують свої музичні навички інтенсивніше, ніж за умов навчання за традиційними формами. Абсолютну незгоду виявили 77% досліджуваних (17 осіб).

Деякі питання/конструкти виявили невпевненість та некомпетентність здобувачів у переважній кількості (77%;), що засвідчено оцінкою «не знаю». Зокрема це такі: створюють кращі виконавські інтерпретації фортепіанних творів; беруть участь у більшій кількості концертів, фестивалів; мають більш позитивне ставлення до музики; демонструють кращі навички слухання; мають більш позитивне ставлення до музики; загалом мають вищий рівень самооцінки в музичній діяльності; демонструють вищий рівень музичних досягнень, ніж раніше; частіше демонструють, що вони люблять музику.

Зазначені результати були прогнозовані, оскільки на методико-викладацьких аспектах викладачами не зосереджувалася увага, що було визначено під час спілкування з експертною групою.

Питання другого блоку були спрямовані на визначення на ставлення досліджуваних до такої позиції, що заняття ансамблем майбутній викладач

фортепіано позитивний впливає на музично-педагогічну діяльність. Зазначені в блоці питання/конструкти, на які треба було визначити один з п'яти варіантів відповідей висвітлювали інтенції досліджуваних щодо ансамблевого музикування в контексті їхньої фахової підготовки та значущості для успіху в майбутній викладацькій діяльності гри на фортепіано. Так, абсолютно позитивне ставлення надали 23% здобувачів таким відповідям/конструктам, як: відчуває, що ансамблеве музикування стає більш популярним серед здобувачів; опанування ансамблевим музикуванням дозволяє краще реалізувати особистий творчий потенціал викладача задля розвитку музичних здібностей та виконавських умінь і компетентностей учнів класу фортепіано. Так саме 23% відповіли «згодна» з відповіддю: впевнено допомагає здобувачам покращити виконавські навички; більш впевнено навчає гри на музичному інструменті. Абсолютна негативна відповідь була також у 27% досліджуваних (6 осіб) стосовно наступних відповідей/конструктів: ефективніше виконує завдання музично-освітнього процесу; почуввається більш впевнено під час викладання різних занять музичного мистецтва; застосування ансамблевого музикування дозволяє краще адаптувати музично-освітній процес до індивідуальних потреб здобувачів.

Решта відповідей/конструктів була помічена досліджуваними як «не знаю». (64 %, що склало 14 осіб). Разом з тим, така відповідь/конструкт, як: стає більш впевненим стосовно своїх можливостей формування в учнів обізнаність про історичний розвиток музичного мистецтва, уміння диференціації художніх стилів, музичних жанрів, здійснення аналізу музичного твору, була оцінена в 36% (8 осіб) з ознакою «згоден».

Останні блок питань торкався питань ставлення здобувачів до перспективи безпосередньої викладання ансамблю в професійній діяльності. Оцінювання пропонованих питань/конструктів показало наступне: 41% досліджуваних обрали позицію «цілком згоден» стосовно лише двох питань: робить навчання гри на фортепіано цікавішими, а мої учні будуть ставитися до мене позитивніше; допомагає залучити до навчання гри на фортепіано більшу

кількість учнів. 36 % (8 осіб) обрали відповідь «згоден» стосовно зазначених питань/конструктів. Саме 36% також обрали відповідь «згоден» стосовно питання: допомагає удосконалювати процес викладання гри на фортепіано; забезпечує інтенсивний розвиток музичних здібностей

А ось питання загального музично-освітнього процесу, його покращення за рахунок власного викладання ансамблевого музикування викликало у більшості невпевненість. Це торкається таких питань/конструктів, як: дозволяє уникнути застосування неефективних педагогічних стратегій у музично-освітньому процесі; сприяє реформуванню процесу викладання фортепіано в сучасних мистецьких закладах; дозволяє інтегрувати в освітній процес участь в різних конкурсах і фестивалях.

27% обрали відповідь «не знаю» стосовно питання про забезпечує успішність моєї фахової діяльності та інтенсивне кар'єрне зростання. Це вказує на умотивованість щодо викладання ансамблевого музикування та опанування відповідними компетентностями. Натомість 64 % (14 осіб) обрали відповідь «не згоден» з питанням про сталий професійний розвиток фахівця; забезпечує ефективність музично-освітнього процесу за будь яких організаційних умов. Відповідь «не знаю» обрали 41% (9 досліджуваних) стосовно питань: дозволяє інтегрувати в освітній процес участь в різних конкурсах і фестивалів; є інноваційною формою музикування, оскільки збільшується різноманітні репертуарні можливості для навчання.

Останній метод, який було застосовано задля оцінювання рівня сформованості першого компоненту – це традиційний метод педагогічного спостереження. Фіксувалися результати спостереження під час занять ансамблем в класі викладачів А.І.Мамикіної, А.М.Грінченко. До уваги було взято наступне: зацікавленість до занять, пізнавальна активність стосовно саме методичного забезпечення самостійної роботи дома, стосовно рекомендацій, який метод застосувати, щоб усунути утруднення. Нефіксовані спостереження проводилися під час складання заліку/екзамену, а також під час репетиційної

роботи. Так саме уваги слугували ініціатива та зацікавленість досліджуваних саме питанням методичних рекомендацій стосовно покращення виконання.

За результатами спостереження досліджувані також мали отримати максимальний бал «3». Він надавався в таких випадках, коли пізнавальна активність стосовно методики була найвищою. Разом з тим якісний аналіз такої активності показав, що здобувачів цікавить питання методики вдосконалення власного виконання. Жодного разу не виникало питань стосовно викладання ансамблю. Але було зрозуміло та об'єктивно виправдано те, що здобувачі складали модуль, або екзамен. Отже вони були умотивовані саме на якісне виконавство.

Остаточні розрахунки результатів оцінювання рівня сформованості компоненту «Методична спрямованість ансамблевого навчання» здійснювалося за такою послідовністю: опрацьовувалися результати за кожним показником. Потім результати підсумовувалися та визначався вже Kf критерію. Оскільки за кожним показником здійснювалося 2 випробування, то максимальна величина показника могла бути 6 балів, а мінімальна – 2 бали. За критерієм відповідно з підрахунками середньої арифметичної Kf міг також дорівнювати від 6 до 2. Розподіл за високим, середнім та низьким рівнями був такий: ввід 5 до 6 балів – високий, від 3,5 до 4,5 – середній; від 2 до 3 – низький. Також визначався сумарний Kf усієї групи задля порівняння сформованості компонентів. Сума Kf 1 (перший компонент) усіх досліджуваних поділялася на 22 (кількість досліджуваних).

Розрахунки представлено у таблиці Додатку К.

На рисунку 3.1 представлено гістограму з отриманими результатами.

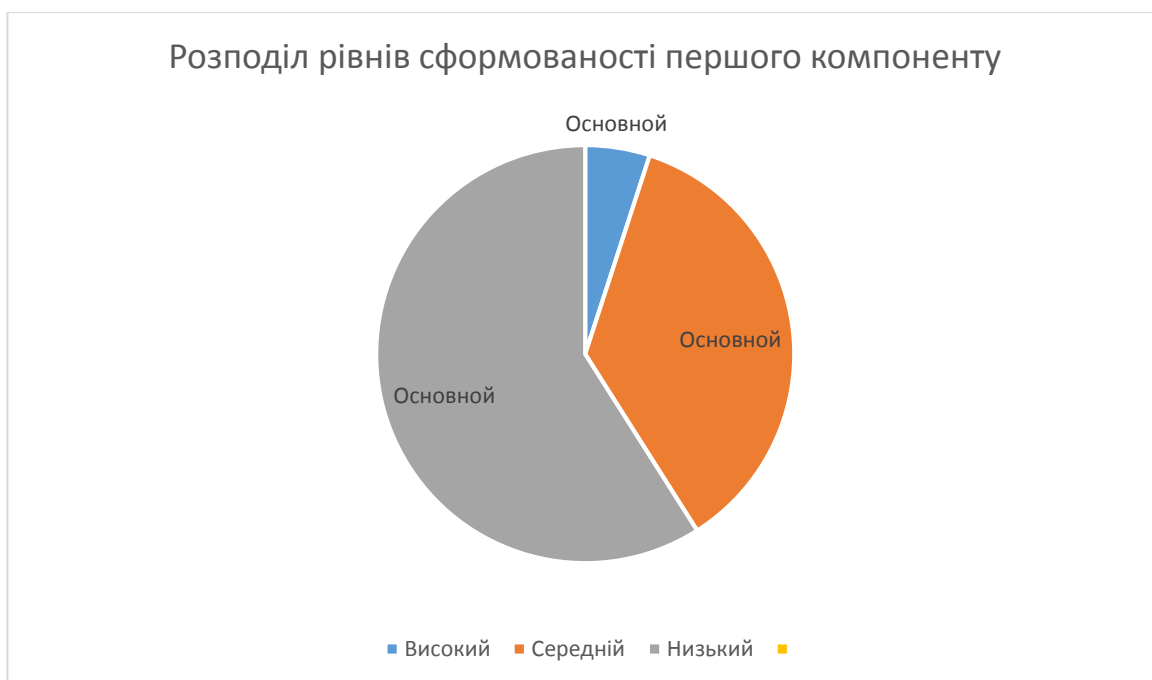


Рис. 3.1. Рівні сформованості першого компоненту «Методична спрямованість ансамблевого навчання» за показниками інтенціонально-мотиваційного критерію

Як бачимо на рисунку, до низького рівня віднесено 59% досліджуваних, тобто 13 осіб, до середнього 36 % (8 осіб), до високого 5 % (1 особа).

Загальний Kfg 1 КГ склав 3, що відповідало низькому рівню

Оцінювання рівня сформованості другого компоненту, який було номіновано «Орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування» здійснювалося за допомогою показників *змістово-пізнавального критерію*. Було застосовано по два види випробувань за кожним показником. Першим випробуванням була уточнююча Анкета 2, яка включала питання щодо репертуару і видів ансамблів для фортепіано. Враховувалися відповіді на запитання в Анкеті 1.

Серед відповідей стосовно ансамблевого музикування, то в основному всі здобувачі відповідала на нього, але неповно. Разом з тим, називали інструментальні тріо, квартети, секстети, дуети. Стосовно фортепіано називали: фортепіанний дует (для 2 фортепіано), ансамбль для фортепіано в чотири руки. Певні утруднення викликало питання стосовно елементів художнього діалогу в

ансамблях. 4 досліджуваних (18%) висловлювалися позитивно стосовно наявності такого діалогу, але не надавали ґрунтовних аргументацій. Відповіді були такими: діалог між виконавцями; хтось грає гучніше, хтось виконує партію акомпанементу; інколи в творах є паузи для якоїсь з партій, потім вона вступає нібито в суперечність; різна динаміка, різна артикуляція. Стосовно репертуару, то досліджувани переважно називали той, який грали:

1. А. Пьяццолла «Addios Nonino» (танго-рапсодія) (для 2-х фортепіано)
2. А. Цфасман «Пільці, що танцюють» з циклу Джазова сюїта для 2-х фортепіано
3. А. Цфасман «Сніжинки» з циклу Джазова сюїта для 2-х фортепіано
4. Й. Бах «Жарт» з сюїти сі мінор, перекл.. М. Бурштіна (для 4 рук)
5. Й. Брамс Угорський танець № 5, (для 4 рук)
6. А. Лавиньяк Марш-галоп (для 8 рук)

Учасники експертної групи підтвердили виконаний здобувачами репертуар.

Так саме утруднення викликало питання стосовно видів фортепіанної підготовки, які містять у собі елементи ансамблевого музикування. Тобто досвід навчання бакалаврів в Університеті не дав змоги уявити усі елементи ансамблевого музикування в межах фортепіанної підготовки. Магістранти у більшості не зрозуміли питання, про що свідчить їх висловлення після анкетування. Разом з тим, досліджувани, які мали фахову передвищу освіту, відповіли, що елементи ансамблевого музикування є в концертмейстерській, а також в творах, в яких друге фортепіано виконує партію оркестру. Це переважно концерти для фортепіано. Називали саме ті, які грали: Л.Бетховен. Концерт № 1; Е.Григ Концерт для фортепіано.

Модульне опитування стосовно репертуару було проведено наприкінці семестру під час складання екзамену з ансамблевої підготовки. Дехто із здобувачів брав участь в конкурсах і фестивалях, мав змогу розширити свої

знання репертуару. Під час круглого столу обговорювалися результати гри ансамблів, яке проводила ст. викладач А.І.Мамікіна. Паралельно задавалися питання на знання репертуару, але таким чином, щоб це не засмучувало магістрантів, але лише для активізації їх пізнавальної зацікавленості. Спостереження показало, що здобувачі дійсно слабо орієнтуються в стильових і жанрових ознаках репертуару. Прохання назвати концерти для двох фортепіано викликало утруднення. Так саме здобувачі не слабо та невпевнено наводили приклади перекладів симфоній, оперних фрагментів для двох фортепіано.

Далі в межах круглого столу також було проведено звукове анкетування. Для цього було використано ІКТ (Додаток Д). Взято за основу концерти для двох фортепіано О.Іванько (<https://ivankomusic.com/нотний-архів/твори-для-фортепіано-з-оркестром-клав/>), які студенти прослуховували спочатку в трансляції з носія викладача. Так, наприклад, Концерт №1 F-Dur для двох фортепіано містить елементи англійської новорічної пісні Jingle Bells. Спочатку студентами не повідомлялося в якому жанрі написано твір, і вони вказували, що це обробка пісні. Думки розподілилися між тими, хто вважав, що це твір для виконання в 4 руки, таких було 41% (9 осіб), 36% (8 осіб) вважали, що це твір для двох фортепіано. Коли студентам було представлено жанр, то вони образно стали згадувати типові форми концертів та визначати сонатну форму за її правилами.

Звукова анкета також містила інші твори українського композитора. Сприймалися вони на слух, а потім обговорювалися фактурні ансамблеві завдання.

Студенти намагалися бути активними, їм було цікаво, але знань та досвіду бракувало. Краще ситуація ставала, коли вони відкривали ноти. Але для викладання ансамблів варто дуже якісно сприймати все на слух.

Окрім Концертів О.Іванька до звукової анкети входили твори різних стилів для слухового визначення здобувачами (Додаток Д.).

Узагальнені результати за показниками змістово-пізнавального критерію, що оцінював рівень сформованості компонента «Орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування» подаються на рисунку 3.2.

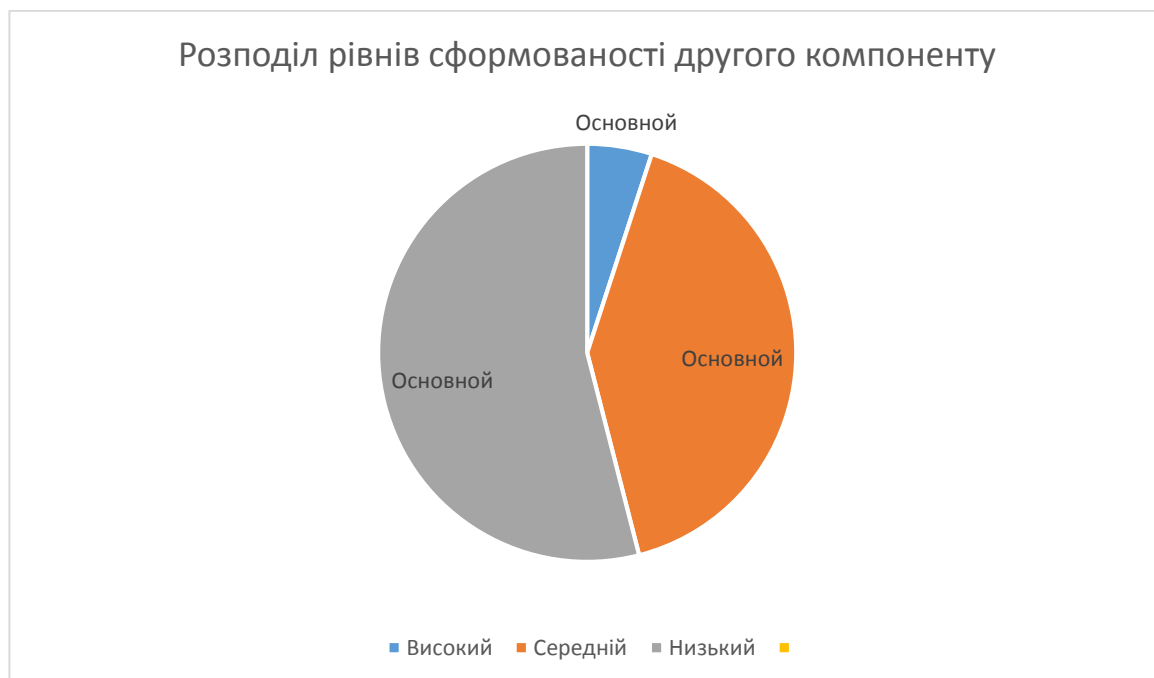


Рис. 3.2. Рівні сформованості другого компонента «Орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування» за показниками змістово-пізнавального критерію

Загальний Kfg 2 КГ склав 3,15, що відповідало низькому рівню.

Як бачимо на рисунку, розподіл рівнів майже не змінився.

Так, за результатами підрахунків, що здійснювалися на основі розробленої шкали оцінювання №1, до низького рівня було віднесено 54% (12 осіб), до середнього рівня трохи менше, 41 %, що склало 9 осіб, на високому рівні навпаки кількість була нижчою 5 % (1 особа) досліджуваних.

Це можна пояснити тим, що здобувачі були налаштовані лише на підвищення якості свого виконання та ставили продовж навчання за мету збагатити свою орієнтацію щодо репертуару для фортепіанних ансамблів

Рівень сформованості третього компоненту методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування, який був номіновано «Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції»,

оцінювався показниками ансамблево-комунікативним критерію. Відомо, що учасники ансамблю виконують розподілені між ними партії, з яких складається цілісний музичний текст. Його виконання передбачає сформованість виконавсько-діалогічних умінь. В залежності від розкриття образу твору, його форму домінувальну художньо-виразну роль може відігравати певна партія. У той час інша партія виконує роль звукового фону, створює певний акустичний, тембральний «ландшафт». Вже самі музичні партії можуть містити в собі діалогічний смисловий контекст. Можливі навіть перегуки інтонацій, тембральне портретування інструментів тощо. Такій виконавсько-рольовій мобільності також слід навчатися. Це саме той специфічний бік ансамблевого музикування, який відрізняє колективну музичну творчість від сольної. Однак тут важливо дати змогу реалізуватися усім учасникам, навіть якщо один з двох виконує другу партію, вона, як другорядна роль у кіно може відігравати суттєву художньо-смислову роль.

Отже, визначити ступінь володіння такими уміньми ансамблевого діалогічного музикування можна було лише під час прослуховування виконавців, зокрема в процесі їх репетиції або самотійної роботи. Так саме, під спостереження ми враховували й такі диспозиції, які торкалися методичних аспектів творчого спілкування. Наприклад, коли в одного учасника виникають певні утруднення, інший може дати пораду методичного характеру. Такі заняття самотійного музикування важко було прослідкувати, тому що це процеси особливі та особистісні. Натомість репетиційний процес був відкритий. Окрім того, було враховано дані експертної групи, тобто викладачів, які спостерігали за процесами спілкування учасників фортепіанного дуету або тріо та могли оцінити їх з погляду художньо-виконавського опосередкованого спілкування, так і з погляду міжособистісного. Додатково процес спостереження супроводжувався запитаннями, які задавалися здобувачам в межах простої бесіди. Під час бесіди обговорювалися моменти «взаємного навчання» та підказок. Зокрема, якщо в процесі спостережень виявлялися такі моменти, то після репетицій ми могли спитати: «а як часто ви допомагаєте один

одному порадами, підказками, як поучити, як краще виконати», «чи спокійно ви сприймаєте поради один одного», «чи виникають у вас суперечки стосовно виконання» та ін. Переважна кількість досліджуваних вказувала, що поради один одному якщо дають, то спонтанно, не цілеспрямовано, інколи просто епізодично, інколи взагалі нічого не говорять, а кожний сам розуміє як краще попрацювати, інколи підказує викладач. Таких відповідей була переважна кількість (77,3 %, тобто 17 осіб). 145 (3 особи) поділилися своїм ставленням до порад іншого, що вони не намагаються щось підказувати, бо не знають, що порадити.

Виходячи з отриманих відповідей та оцінок експертів, які також підтвердили не цілеспрямованість дій методичного характеру в діалогах та спілкування учасників ансамблю, ми дійшли висновку, що у більшості ансамблістів є звичне ставлення до сумісного виконавського процесу, вони можуть висловити пораду на свій розсуд, а інший учасник може його сприйняти абсолютно природньо. Інколи вони можуть помінятися ролями. Разом з тим, серед опитуваних не знайшлося таких, хто цілеспрямовано, але коректно висловлював свої рекомендації та поради, виходячи із кваліфікованої підготовленості, шляхом вивчення партії іншого учасника ансамблю.

Додатковим джерелом інформації стосовно показників ансамблево-комунікативного критерію було проведення двох тестових процедур, а саме: тест «Чи вмієте ви слухати» (методика М.Снайдера) та тест В.Маклені. Зміст та ключі до тестів представлено у Додатку Д. Щодо тесту Маклені, то розрахунок був таким: Щодо тесту Маклені, то збіги з результатами ключа – 3 бали, при орієнтовано більшому збігові – 2 бали, при орієнтовано меншому збігові – 1 бал. Методика М.Снайдера потребувала певної узгодженості з трибальною системою діагностування. Методика Снайдера передбачала 5 рівнів. Але оскільки ідеального рівню (від 0% до 10 %) ми не передбачували, так як і найгіршого (від 70% до 100%), то взято до основи було 2,3,4 рівні. Рівень від 70-100 ми навмисно пропустили, оскільки досліджувані були студенти бакалавра, отже вже володіли певною технікою спілкування.

Зведення усіх даних на кожного досліджуваного за результатами усіх опрацювань було отримано узагальнені результати, які виявилися вищими за попередні. Загальний Kfg 3 КГ склав 3,5, що відповідає середньому рівню, Наочно розподіл результатів за рівнями представлено на рисунку 3.3.

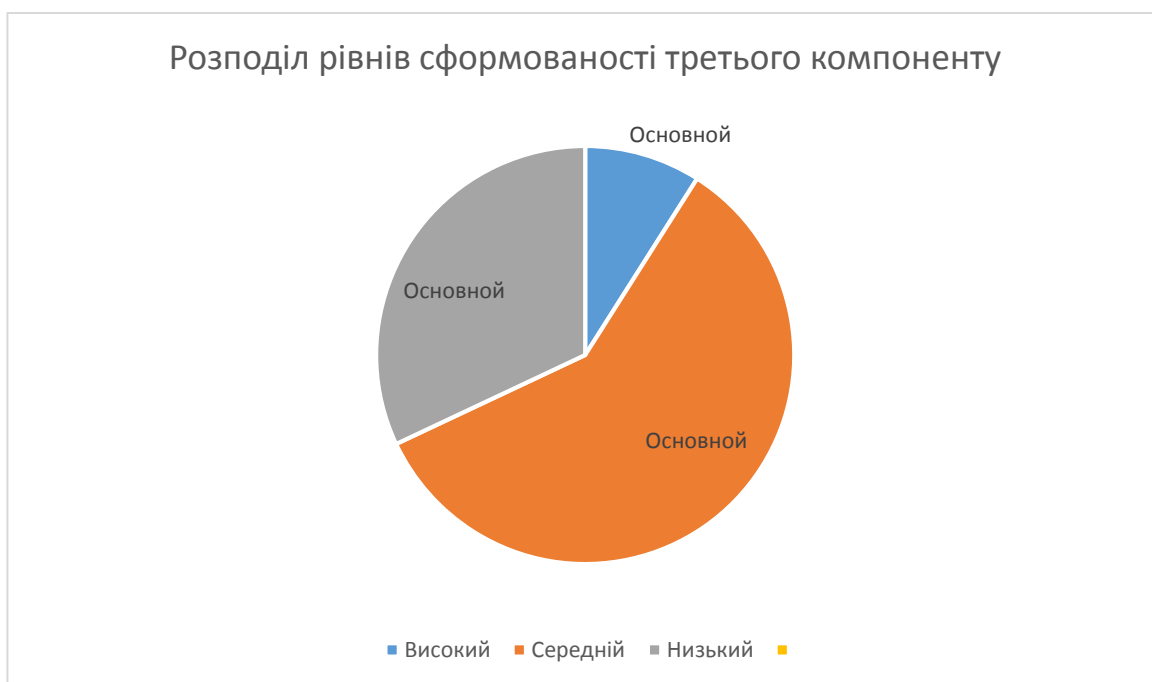


Рис.3.3. Рівні сформованості третього компонента «Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції» за показниками ансамблево-комунікативного критерію.

Отже, бачимо, що до низького рівня було долучено 7 осіб, що склало 32 %, до середнього 13 осіб, що склало 59 % до високого 2 особи, що склало 9 %.

Останній компонент – «Співтворчість в художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія» оцінювався показниками методично-творчого критерію. За допомогою показника «якість художньо-герменевтичного аналізу твору для ансамблевого музикування» досліджувався рівень сформованості умінь художньо-герменевтичного аналізу твору для фортепіанних ансамблів та рефлексію методичного супроводу, тобто забезпечення художньої інтерпретації твору.

Задля цього було застосовано метод творчих завдань, які передбачали розкриття образу незнайомого твору. Так, наприклад, для досліджуваних українських студентів-магістрантів ми пропонували твори китайських композиторів для ансамблю. Ми не надавали назви, а пропонували ознайомитися з текстом і кожному учаснику ансамблю окремо представити своє бачення, уявлення художнього образу. Потім пропонували їм обговорити свої художньо-герменевтичні пропозиції щодо їх втілення у виконавстві з рекомендованим методичним супроводом. Пропонувалися такі твори: «Сонце вийде і радіє» композитора Фу Фанзе, Жасмін (Jasmine) композитора Ло Сяопіна. У Додатку Е представлено ноти для аналізу. Нотні оригінали мають певні образні пояснення, що надають змогу відчувати правильно образ твору. Так, наприклад, стосовно твору «Жасмін» вказано, що цей твір адаптовано з сичуаньської народної пісні в Китаї. Пісня оптимістична та весела, виражає любов гірських людей до праці та життя в горах. Вона широко поширена вдома та за кордоном.

Ми навмисно не надавали досліджуваним цю програму, щоб вони мали змогу творчо поставитися до її інтерпретації, просто відчувати свої враження та пропонувати свою інтерпретацію, яку вони обсудили вдвох.

Так саме, ми надавали ансамбелю твору китайським здобувачам, але твори українських композиторів (Іванько, Чемберджі, Шумський). Завдання було аналогічним. Для оцінювання результатів застосовували розроблену шкали №2 і №3. Завдання передбачали як методичну підготовленість працювати над образом незнайомого твору, так і вміння співпрацювати з іншим учасником ансамблю щодо спільної творчої взаємодії в інтерпретації твору та методичного забезпечення її реалізації.

Художньо-аналітичні завдання також здійснювалися з нотним текстом, разом з тим, пропонувалося самостійно винайти методичні засоби досягнення якісного виконання нескладних ансамблевих творів. Серед завдань: визначити основні ремарки і терміни щодо інтерпретації образу, знайти виконавський еквівалент та досягти його ансамблево-узгодженого виконання; винайти

артикуляційні особливості та відпрацювати їх гармонійне виконання відповідно до обговореного образу; опрацювати агогічні відхилення.

На цьому етапі також застосовувалася методика побудови мапи інтерпретаційної концепції через розуміння художнього образу за авторством *Р. Чаффіна та співавторів (Chaffin, Imreh, Lemieux, & Chen, 2003)*. (Додаток Є). У пропонованій мапі представлені основні конструкти текстів, які підлягають рефлексії, осмисленню, аналізу з погляду інтерпретації художнього образу. Сама мапа дещо була модифікована нами з огляду завдань дослідження. Було взято за основу саме ці тексти, які студенти вже грали та нові. За усіма кластерами тексту твору, а саме: *музична структура, виконавські прийоми*: основні (темп, цілісність форми, розподілення смислових акцентів між партіями); інтерпретаційні (агогічні, артикуляційні, тембрально-діалогічні); *художньо-виразові* (інтонація, контрастність динаміки); *основні виміри виконавського забезпечення*: аплікатура, технічні труднощі, знайомі патерни виконання (з попереднього досвіду); *художньо-інтерпретаційні виміри*: фразування (його розподіл між партіями), динаміка (спільна, відмінна), темп (єдиний в його змінах), педалізація (відповідно до кожної партії).

Відповідно до третього пункту оцінювання було додано – методичне забезпечення. Саме це завдання давало змогу оцінити результати за показником: здатність до екстраполяції художньої інтерпретації люразу творів для ансамблів в методичну площину.

Така робота виявилася для досліджуваних достатньо складною, потребувала певного часу, оскільки суто методичного досвіду в них бракувало. Під час обговорення вони також визнали, що переважно керуються порадами викладача, опрацьовують саме його рекомендації та не замислюються над самостійністю і компетентністю виконавських процесів.

Підрахунки усіх випробувань за 3-х бальним оцінюванням представлено у Додатку К.

Отримані результати виявили переважно низький рівень за показниками методично-творчого критерію. Так, до низького рівня було віднесено 12 осіб,

що склало 55%; до середнього 10 осіб, що склало 45%. До високого рівня не було віднесено жодного досліджуваного. Загальний Kfg прояву показників критерію методично-творчого критерію дорівнював 2,9, що відповідало низькому рівню.

Наочно результати представлено на рисунку 3.4.

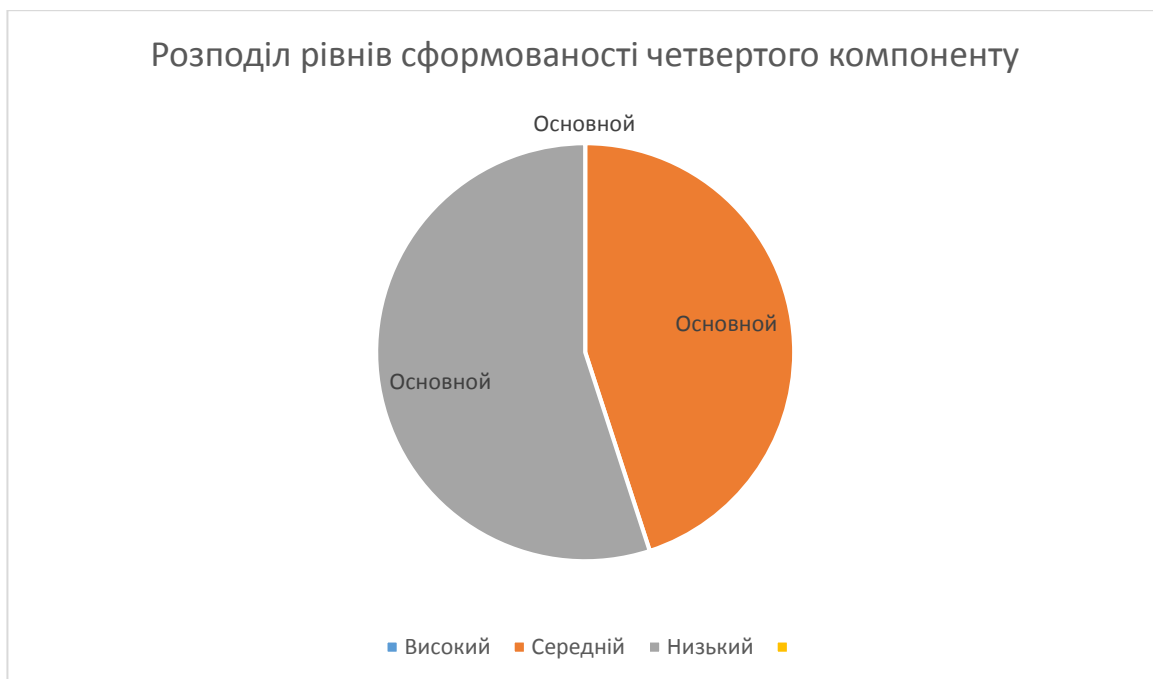


Рис. 3.4. Рівні сформованості четвертого компонента «Співтворчість у художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія» за показниками методично-творчого критерію

На рисунку 3.5. покажемо таблицю 3.2 з рівнями сформованості кожного компонента відповідно до встановлених Kfg кожного критерію.

Результати показують у цілому відповідність низькому рівню сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано, які проходили навчання за традиційною методикою. У Додатку К таблиці 5 представлено узагальнений розподіл досліджуваних за рівнями, згідно якому до низького рівня долучено 12 осіб (54%), до середнього 9 осіб (41%), до високого 1 особа (5

Таблиця 3.2

Результати сформованості компонентів згідно Kfg кожного критерію

Kfg 1	Рівень	Kfg 2	Рівень	Kfg 3	Рівень	Kfg 4	Рівень
3	Н	3,15	Н	3,5	С	2,9	Н

Результати показують у цілому відповідність низькому рівню сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано, які проходили навчання за традиційною методикою. У Додатку К таблиці 5 представлено узагальнений розподіл досліджуваних за рівнями, згідно якому до низького рівня долучено 12 осіб (54 %), до середнього 9 осіб (41%), до високого 1 особа (5 %).

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування

Для перевірки ефективності розробленої в процесі дослідження авторської методики формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування було проведено формувальний експеримент. Під час експерименту задля виявлення сформованості компонентів (методична спрямованість ансамблевого навчання; орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування; ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції; співтворчість в художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія) створювалися спеціальні педагогічні умови (установка на освоєння методичної компетентності щодо ансамблевого музикування; цілеспрямоване розширення знань щодо особливостей ансамблевого репертуару; збагачення досвіду ансамблево-рольових диспозицій; спонукання до самостійного пошуку методичного супроводу ансамблевого музикування на основі попереднього досвіду) і відповідні методи,

які запроваджувалися у чотири етапи: установочно-мотиваційний, художньо-досвідний, виконавсько-комунікативний, методики-винахідливий. Зміст етапів розкрито у розділі 2.2. Здійснення формульованого експерименту відбувалося на базі факультету музичної та хореографічної освіти Університету Ушинського. Для його проведення було обрано експериментальну групу, здобувачів 2020-2021 та 2021-2022 років навчання. Попередній етап дослідження у вересні показував нам початковий рівень. Він був схожий за розподілом досліджуваних КГ: 41% -середній рівень, 59% – низький. Працюючи з групами за експериментальною методикою, залучаючи для цього викладачів, екзаменатора, ми отримали результати, які порівняли з результатами контрольної (КГ) групи (Додаток К). За попередньою домовленістю із викладачами кафедри музично-інструментальної підготовки 22 магістранти проходили курс дисципліни «Ансамблеве музикування» за відповідно розробленою експериментальною методикою.

Попередньо з ними було проведено співбесіду, встановлено їхній попередній фаховий досвід, тобто процедури, що були аналогічними, які здійснювалися з групою набору 2018-2019 та 2019-2020, результати якої взято задля порівняння. Було встановлено практичну схожість здобувачів за рівнем їхньої попередньої методичної компетентності щодо ансамблевого музикування.

Розглянемо, як поетапно впроваджувалися педагогічні умови, принципи та методи впродовж експерименту.

На першому – *установочно-мотиваційному етапі* формульованого експерименту запроваджувалася педагогічна умова – *установка на освоєння методичної компетентності щодо ансамблевого музикування*, Її мета – формування у здобувачів інтересу і прагнення до отримання знань й умінь спрямованих на оволодіння методичним супроводом уроків з ансамблевого музикування. Досягнення означеної мети забезпечувалося розробленими методами, які застосовувалися на засаді мотиваційно-акмеологічного (особистісного) підходу та пов'язаного з ним принципами – стимулювання інтересу до ансамблевого музикування та активізації уваги на методичний супровід уроків з ансамблевого музикування.

З метою розширення знань та освіченості в галузі ансамблевого мистецтва організовувалися лекції з питань історії ансамблевого музикування, його видів, специфіки виконання, а також методичних рекомендацій щодо опанування ансамблевих творів. У якості ілюстративного матеріалу демонструвалися виступи магістрантів другого курсу. Здобувачі мали змогу прослухати твори старовинної, класичної, романтичної і сучасної ансамблевої музики (Г. Гендель, В. Моцарт, К. Сен-Санс, М. Шмітц), що органічно доповнило змістовний матеріал про жанри і стилі творів ансамблевого репертуару. Після одної з таких лекцій відбувся діалог зі здобувачами. Особливу зацікавленість викликали твори для двох фортепіано і здобувачі виявили бажання подивитися ноти. Їх турбувала складність репертуару, оскільки розвиненість партій у двофортепіанних творах для багатьох здобувачів є не простим виконавським завданням. Для вирішення даної проблеми викладач запропонував спочатку опонувати твори для одного фортепіано у чотири руки, а потім для двох фортепіано з поступовим ускладненням фактури. Здобувачі визнали, що отримана інформація є важливою для них і вони мають наміри у подальшому відвідувати концерти з ансамблевого репертуару або через застосування інформаційних засобів прослуховувати в онлайн режимі ансамблеві твори.

Окрім лекцій з фортепіанного ансамблю магістранти відвідували лекції-концерти магістрантів-вокалістів з сольного співу і вокальних ансамблів. Виступ вокальної музики супроводжувався жанрово-стильовим коментарем для поглиблення знань щодо відповідності виконання вокаліста і піаніста за змістовним і стильовим критерієм.

У лекціях з камерної музики здобувачі прослухали твори у складі смичкових (скрипка, віолончель), духових (саксофон, тромбон) інструментів і фортепіано. Відзначимо, що у порівнянні з вокальними творами, твори камерно-інструментальної музики були ближчі для сприйняття і мали більш емоційний виклик у слухачів. На прохання відповісти на запитання «Чи сподобалося вам виконання ансамблевого твору?» та обґрунтувати відповідь,

здобувачі переважно звертали увагу на характер виконання, темпову відповідність образу. Тобто, це ті загальні зауваження які відносяться до сольного виконавства. Враховуючи необізнаність у галузі ансамблевого музикування, після проведення лекцій та прослуховування фортепіанних, камерно-інструментальних ансамблів та вокальних творів у супроводі фортепіано, було запропоновано виконати наступне завдання: скласти критерії оцінювання щодо якості виконання творів з ансамблевого репертуару. Означене завдання налаштовує здобувачів на усвідомлення процесу сприйняття, що робить його більш професійним. Для полегшення визначення виконавських параметрів, здобувачам надавали прослухати злагоджену і невдалу ансамблеву гру. Суттєвим було визначити саме специфічні особливості ансамблевої гри, а не тільки загальні образні характеристики. Аналіз виконаної роботи магістрантів з'ясував, що половина здобувачів серед показників гри в ансамблі визначили: «злагодженість», «сумісність», «спільність», «одночасність» звучання. Це загальний показник гри двох музикантів разом. А що саме разом, визначили частково декілька здобувачів. Здобувачка К. і магістрант Ч. вказали на одночасну динаміку у кульмінаційних моментах, співвідношення між партією мелодії та акомпанементу. Проблема в тому, що поняття «разом» у здобувачів не диференціювалося як цього вимагає ансамбль. Нашою метою було наштовхнути здобувачів до застосування знань щодо критеріїв сольної гри та її проєкції на ансамблеву гру. На нашу думку поняття «разом» мало поєднувати різні аспекти виконавської гри: артикуляцію, фразування, динаміку, агогіку, педалізацію тощо, але у даному завданні цього не було визначено.

Задля вирішення означеної проблеми здобувачам пропонувалося здійснити аналіз виконання ансамблевого твору керуючись наступними запитаннями:

- Чи існує розподіл динаміки між партіями?
- Чи спостерігається діалог у фразуванні між партіями?
- Чи відстежується темпо-ритмічна організація між партіями під час прослуховування?

- Чи є артикуляційна сполучність між партіями?
- Щоб Ви покращили у виконанні?
- Як Ви розумієте поняття «виконавська синхронність» у ансамблі?

Порівняння відповідей проводилося з метою виявлення співпадіння та визначення наступних питань у проведенні обговорення. Оскільки здобувачам надавалися питання це дозволило краще орієнтуватися та звернути увагу на ключові моменти виконання. Ми отримали наступні результати: переважна більшість здобувачів продемонструвала свідоме ставлення та відповідальність до поставленого завдання і надали повні відповіді; чотири магістранти відповіли – «не знаю» та «невпевнений»; невелика частка магістрантів (три) дали занадто короткі відповіді («да» чи «ні») без обґрунтування; чотири магістранти відповіли – «не знаю» та «невпевнений». Відзначимо, особливо розгорнутими були відповіді стосовно динамічного розгортання партій. Здобувачі легше диференціювали відповідність між головною і супроводжуючою партією у чотирьох ручних творах для одного фортепіано, та вдавалося визначити динамічне співвідношення партій у двофортепіанних творах. Питання про артикуляцію виявилось складним. Під час прослуховування здобувачі змогли відстежити артикуляцію на рівні складової від загального враження. Після опрацювання результатів відбулося обговорення з групою магістрантів. Обговорення було спрямоване на виявлення проблемних питань та звернення уваги на виконавські деталі у ансамблевих творах, зробити висновки щодо показників оцінювання. Щоб здобувачі зробили висновки по кожному питанню, вони мали зрозуміти, що поставлені питання розкривають специфіку ансамблевої гри.

Наступним методичним кроком була гра сольних фортепіанних творів у чотири руки, тобто, нотний матеріал правої руки виконував здобувач першої партії, а нотний текст лівої руки – здобувач другої партії. Якщо твір виявлявся занадто складний, то нотний текст кожної партії можна розподіляти на дві руки. Даний прийом застосовувався на індивідуальних заняттях з викладачем і у самостійній роботі здобувачів в якості засобу покращення навичка читання з

листа, уміння диференціювати фактуру, вчитися слухати іншого виконавця, відпрацьовувати метро-ритмічну стабільність, формувати відчуття синхронної гри. Для роботи пропонувався репертуар різного виконавського рівня, а саме: І.С.Бах Прелюдії і фуги з ДТК, Й. Гайдн, В. Моцарт, Сонати, Ф. Шопен Ноктюрни, Р. Шуман Лісові сцени, Ф. Мендельсон Пісні без слів, тощо.

Твори І.С.Баха рекомендувалося грати у чотири руки, що активізує поліфонічне мислення і поліфонічний слух. Під час читання з листа у чотири руки знімається бар'єр, який виникає через складність твору. Це психологічний момент і він іноді створює перешкоди для оволодіння навичка гри з листа. Спостереження викладачів під час використання такого прийому доводять його дієвість на практиці. У процесі регулярного застосування майже всі здобувачі (17 з 22) покращили рівень читання з листа, нормалізували емоційний стан по відношенню до читання з листа незнайомого музичного матеріалу, контролювали гру та прислухалися один до одного, вчилися себе виправляти. Така форма роботи, як відзначили викладачі, захоплювала здобувачів. Вони по декілька разів повторювали зіграні твори для покращення текстової якості й отримували емоційне задоволення. Використання цього прийому не обмежилось тільки експериментом. Так магістрантка С стала, по її словам, активно використовувати такий спосіб опрацювання фактури у роботі над поліфонією. Деякі здобувачі даний прийом використовували суто в роботі в класі над поліфонією, коли один голос грав здобувач, а інший викладач. Наступність прийомів та методів у роботі завжди є, оскільки грав ансамблі це вид фортепіанного виконавства.

Завершальним на першому етапі був метод «повторного оцінювання». Даний метод здійснювався з метою привернення уваги здобувачів до ансамблевого музикування, усвідомлення його значимості для піаніста, а також враховуючи попередні завдання визначити критерії оцінювання виконуваних творів ансамблевого репертуару. Метод запроваджувався на основі залучення здобувачів до прослуховування конкурсних виступів, де «ансамбль» є окремою номінацією Використовувалися матеріали конкурсів і фестивалів у онлайн

режимі, а саме: «Соняшник» Міжнародний двотуровий фестиваль-конкурс учнівської та студентської молоді за підтримки Міністерства культури (Київ); Міжнародний двотуровий фестиваль-конкурс мистецтв «СВІТ ЗІРОК» (онлайн) (Чорноморськ); Всеукраїнський фестиваль-конкурс мистецтв «Music Universe» (Одеса): Piano Ensemble Competition and Festival(Northern Virginia).

Для правильності експерименту здобувачам не повідомлявся результат отриманий конкурсантом. Здобувачі самостійно повинні були визначити якість виконання. До проведення оцінювання, магістрантам пропонувалося визначити критерії оцінювання на які вони будуть орієнтуватися. Попередні методичні настанови допомогли багатьом здобувачам виокремити специфічні показники ансамблевої гри. Лише три особи поставили питання: «Як визначити якісний рівень ансамблевого виконання: добре чи недостатньо професійно звучить ансамбль?» Вони усвідомлювали свою необізнаність і мали потребу в отриманні корисної інформації. Звернемо увагу на визначення вагомих критеріїв оцінювання у порівнянні з попередніми. Наприклад, магістрант Ч. вважає суттєвими такі показники ансамблевої гри як: узгодження динаміки, темпу, нюансування, ритму, педалі. Здобувачка Д. відзначила важливість тільки трьох показників: дотримання динамічного балансу у ансамблі; темпова визначеність під час гри; узгодженість між виконавцями. Китайський здобувач визначив «звук, характер, темп, складність музичного твору». Про жанрово-стильову відповідність здобувачі взагалі забули. На початку прослуховування конкурсних виступів, для здобувачів було конкретизовано критерії оцінювання ансамблевих виступів: звуковий баланс між партіями; синхронність ритмічна і темпова; синхронність звуковидобування; педалізація. Серед конкурсних пропозицій були такі ансамблеві твори:

К. Дебюсі «По чорному та білому» для двох фортепіано у 4 руки;

А. П'яцолла Лібертанго;

Е. Понсе «Свято»;

В. Птушкін «Увертюра» з сюїти «Гулівер»;

Л. Шукраїло «Диптих» для двох фортепіано;

М. Шмітц Джаз Парнас».

Отже, отримані результати магістрантів ми порівняли з результатами конкурсної комісії і зробили наступні висновки:

1. Існуючі розбіжності в оцінюванні пояснюються відсутністю певних знань; орієнтацією здобувачів тільки на загальну яскравість виступу та зневаження складових ансамблевого виконавства; недостатньою розвиненістю слухового сприйняття ансамблевої музики; через відсутність досвіду в галузі ансамблевого музикування. Відсоток розбіжності від загальної кількості здобувачів склав 64% (14 осіб).

2. Співпадання результатів спостерігалось переважно у визначенні призових місць, хоча здобувачі вагалися у остаточному результаті. Їм складно було визначитися між першим та другим місцями, оскільки якісна різниця між виступами була не значною. У такому випадку здобувачі намагалися враховувати рівень складності та вікову категорію.

У межах даного методу відбулося обговорення результатів, які свідчили про наявність певних знань, але необхідність накопичення знань щодо специфіки роботи з ансамблем, поступового набуття репертуару з ансамблевих творів різних жанрово-стильових напрямів. Таким чином, на першому етапі магістранти експериментальної групи сформували позитивне ставлення до ансамблевого музикування і усвідомили необхідність опанування специфікою даної дисципліни, виявили бажання поступово накопичувати досвід навчання гри в ансамблі.

Отримані результати показали значне підвищення кількості досліджуваних за середнім та високим рівнями та зниження за низьким рівнем. Діагностичні методики були аналогічні тим, що застосовувалися на констатувальному етапі дослідження. Так до низького було віднесено 4 особи (18%), до середнього 13 осіб (59%), до високого рівня: 5 осіб, що склало 23 %.

На рисунку 3.5 покажемо наочно результати за показниками першого інтенціонально-мотиваційного критерію.

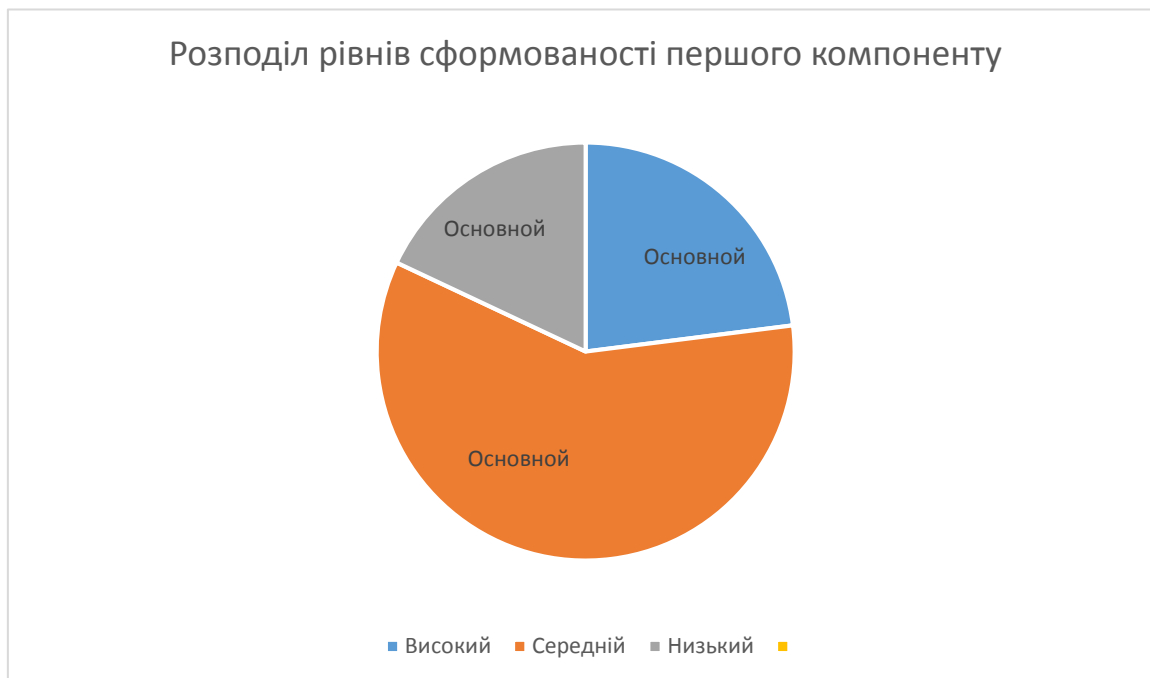


Рис. 3.5. Рівні сформованості першого компоненту «Методична спрямованість ансамблевого навчання» за показниками інтенціонально-мотиваційного критерію

На другому – художньо-досвідному етапі формувального експерименту запроваджувалася педагогічна умова - *цілеспрямоване розширення знань щодо особливостей музично-ансамблевого репертуару*, що запроваджувалася з метою формування у магістрантів уміння диференціювати ансамблеві твори за рівнем складності, набувати теоретичні й методичні знання щодо ансамблевого репертуару, збагачувати професійний тезаурус та розширювати репертуарний досвід. Досягнення означеної мети забезпечувалося розробленими методами, які застосовувалися на засаді системно-когнітивного підходу та пов'язаного з ним принципами – розширення сфери знань щодо ансамблевої музичної культури як системного явища та осмислене ставлення до творів для ансамблю в різних жанрах та стилях у віковій проекції навчання.

З метою поступового набуття слухового досвіду з ансамблевого музикування проводився *колоквіум* зі знання репертуару. Оскільки здобувачі мали обмежений слуховий досвід, було надано перелік творів (відео-записи)

для прослуховування. Вони повинні були переглянути всі відео (30 творів) протягом неділі. Наприкінці задля перевірки уміння орієнтуватися у музичному матеріалі проводився безпосередньо колоквиум. Відзначимо позитивну роль наданих задалегідь творів. Магістранти показали гарний результат. За їх словами, це дуже цікава стимулююча робота, яка націлює на думку «щоб я хотів і міг зіграти з даного переліку творів». Зацікавлення до прослуховування творів сприяло гарному результату: 16 магістрантів (72%) відповіли на теми колоквиуму. Для визначення та вирішення проблемних моментів ансамблевого музикування проводився «круглий стіл». Його мета – поглиблення знань з ансамблевого репертуару, визначення складності творів та застосування їх у подальшій роботі відповідно віку і рівню підготовки. За умовами «круглого столу» кожен учасник мав підготувати інформацію про твір над яким працює у класі з ансамблевого музикування. Така невеличка доповідь (5-7 хвилин) повинна освідчувати такі аспекти: тип ансамблю; жанрові особливості; розподіл фактури між партіями; рівень складності; найскладніші фрагменти у творі. Таким чином, здобувачі отримували інформацію про численну кількість ансамблевих творів, що сприяло збагаченню їх професійного тезаурусу, ансамблевого репертуару, методичних засад у роботі над твором з ансамблевого музикування.

Для формування уміння самостійно вдаватися до пошуку інформації, її обробки та здатність поєднувати отриманий матеріал з практичними напрацюваннями проводився *семінар-практикум*. В межах означеної форми роботи відбувалося колективне обговорювання практичних завдань, обмін думками по проблемі опанування ансамблевими творами. Кожен учасник семінару оголошував свою виконавсько-методичну проблему у ансамблевому творі. В процесі дискусії здобувачі, спираючись а свій досвід, допомагали один одному у вирішенні означеної проблеми. Таким чином, магістранти розширювали виконавсько-методичні знання з проблеми суміщення партій, застосування педалізації, звукового балансу, визначення єдиної інтерпретації у ансамблі, тощо.

Завершальне завдання – складання *презентації на тему «Улюблений ансамблевий твір»*. Дана презентація готувалася ансамблевими парами, як засіб зближення партнерів по ансамблю, оскільки вони повинні виховувати у собі позитивне внутрішнє ставлення до співпраці та виявляти уміння прислухатися до думки іншого партнера в ансамблі під час інтерпретаційного ансамблевого процесу. У створенні презентації здобувачам потрібно було розкрити коло теоретичних питань виконавсько-методичного характеру: відомості про композитора, його стильові особливості, жанрові характеристики твору, характер музичного образу, виконавські завдання та методичні рекомендації. Занурення в методичний матеріал, перегляд відео-записів, створення змістовних слайдів – усе це сприяло свідомому і детальному партнерському опрацюванню ансамблевого матеріалу. Твори, що презентували магістранти були дуже яскравими і колоритними, серед них:

Дж. Россіні Севільський цирульник переклад для фортепіано у 4 руки;

Р. Вагнер Політ валькірій переклад для двох фортепіано у 4 руки;

Е. Вілла-Лобос Арія з «Бразильської Бахіани № 5» перекладення для ф-но в 4 руки;

А. Лавіньяк Галоп-марш в 4 руки;

Ф. Пуленк Капріччіо для двох фортепіано .

Презентація робіт відбулася в емоційно-позитивній атмосфері концертно-методичного заходу на достатньому рівні.

Метод *«ескізне опрацювання ансамблевих творів»* є важливою складовою у роботі музиканта. Викладачі-піаністи достатньо часто застосовують ескізну форму роботи у класі фортепіано. Оскільки ансамблеве музикування належить до фортепіанного мистецтва, ми застосували дану форму як метод у класі ансамблю. Метод *«ескізне опрацювання»* складається з декількох фаз, а саме:

- читання з листа;
- аналіз фактури в контексті твору;
- виявлення і розуміння музичного образу;
- емоційне виконання твору в цілому, яке передає характер та задум

композитора, але можливо без технічного удосконалення.

Метою методу не є вивчення напам'ять, «це свідоме не доведення виконання до можливого ... рівня досконалості» (Таран, 2015, с.247). Тому даний метод спрямований на ознайомлення з великою кількістю музичних ансамблевих творів не тільки різних стилів і жанрів (від епохи Бароко до сучасних авторів), але й різних рівнів складності. Набуття такого репертуарного досвіду сприяє засвоєнню, накопиченню та застосуванню знань і умінь у самостійній роботі над фактурою, музичним образом, а також у пошуку методичного ансамблевого супроводу. Застосування викладачами методу «ескізне опрацювання» на протязі тривалого періоду виявив наступні тенденції у здобувачів:

- покращили техніку читання з листа в ансамблі;
- швидше зорво орієнтуються у фактурі;
- краще цілісно охоплюють форму виконуваного твору;
- складні виконавські фрагменти не викликають «страху»;
- розвинувся художньо-інтелектуальний досвід здобувачів;
- відзначається емоційне піднесення і бажання займатися ансамблевим

музикуванням. Позитивний результат даного методу у багатьох визначався кількісною якістю, з нижчим рівнем підготовки менший показник кількості пройдених творів. Метод «ескізного опрацювання» у роботі має сенс, коли є реалізація довершеного виконання ансамблевого твору. Таким методом на шляху в досягненні «довершеної» гри є метод «*виконавський алгоритм*».

Основу методу «виконавський алгоритм» складає поетапний процес опанування музичних творів, який в проекції на ансамблеве музикування синтезує специфіку гри в ансамблі та загальні етапи роботи над музичним твором. Даний метод спрямований на максимальне занурення у фактурний, художній, образний контексти твору; уміння виявляти співтворчість з партнером стосовно проблеми інтерпретації, синхронних технічно-виконавських завдань, визначенні методичних засад в роботі над ансамблевим твором. З метою якісного вивчення творів ансамблевого репертуару здобувачам

(під контролем викладачів) пропонувалося в опануванні музичного твору скористатися наступним алгоритмом:

На ознайомлювальному етапі: прослухати відео-запис і обговорити виконання з партнером; прочитати з листа (якщо це можливо) зі спрощенням; проаналізувати і грамотно розібрати кожен свою партію.

На другому етапі – робота над виконавською синхронністю: у темпі, ритмічній організації, звуковидобуванні, агогії; робота над виконавським діалогом: у фразування, динаміці. Із загальних вимог: відпрацювання складних ансамблевих фрагментів, гра в повільному темпі, часткове застосування педалізації. Важливим на цьому етапі є застосування методи: «охоплення музичного часу». Це метод спрямований на формування відчуття музичного часу. Це дуже важливо, оскільки ансамблеве виконавство в умовах концертних виступів потребує вміння відчувати проміжок паузи, яка може виникнути раптово в одного з виконавців, він має відчувати, на якому етапі виконання твору йому краще вступити до своєї партії. Це нерідко трапляється з ансамблістами на сцені, під час так званих «форс-мажорів». Отже, щоб бути готовим до несподіванок, важливо застосовувати цей метод. Він є достатньо різноманітним:

1. Гра вдвох паралельна, на певному такті один з ансамблістів перериває гру та рахує такти, або дивлячись в ноти, або напам'ять. Намагається чітко визначити кількість тактів, яку пропускає, а потім вступає на визначеному такті.
2. Така саме ситуація, але вже без чіткого розрахунку тактів, але на основі відчуття музичного часу щодо тексту твору. Де саме зручно вступити, що текст звучав органічно та цілісно.
3. Алгоритмізація агогії. Передбачено опрацювання мікротемпових відхилень за допомогою розрахунку або компенсаторних засобів (поштовх голови, кисті рук тощо).

На третьому – цілісне виконання твору, досягнення емоційного відчуття виконавських намірів партнера, встановлення звукового балансу, вивірення

педалізації, гра в різних темпах.

Репетиційний етап – емоційна налаштованість на виступ, уміння слухати партнера у різних акустичних приміщеннях, гра у темпі відповідно авторському задуму.

Таке опрацювання твору розраховано на довготривалий термін і якісне виконання, але як показали результати 5 пар продемонстрували високий рівень виконання на виході, 3 пари на середньому та дві пари на низькому рівнях. Викладачі, які працювали і спостерігали за здобувачами, визначили важливість фортепіанної підготовки, розвиненість слухового сприйняття, вміння взаємодіяти з іншим музикантом.

Отже, на другому етапі після застосування методичних заходів, магістранти розширили слуховий досвід з ансамблевого репертуару різних рівнів складності, сформували осмислене ставлення до творів для ансамблю різних стилів і жанрів, усвідомили важливість методичного забезпечення у роботі над музичним твором. Звертаємо увагу на те, що впродовж усіх застосованих методів та організаційних форм, навіть якщо передбачалося виконання твору, наголо робився саме на методичний супровід виконавства. Обговорювалися методичні поради викладачів, а також висловлювання магістрантів стосовно стилю, жанру твору з огляду на методику роботи над ним.

Отримані підсумкові результати представлено на рисунку 3.6.

Результати показують зменшення кількісних показників низького рівня до 6 осіб, що склало 27% (6 осіб), збільшення середнього – 50% (11 осіб) та високого – 23% (5 осіб). Загальний Kfg 2 ЕГ склав 3,9, що відповідає середньому рівню.

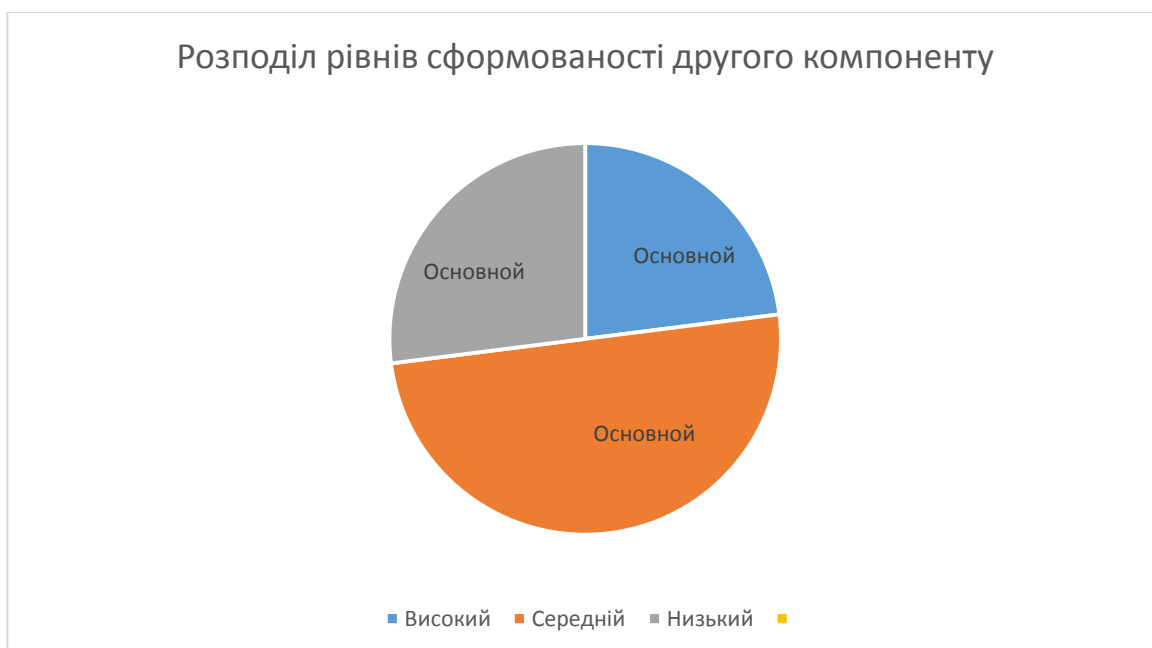


Рис. 3.6. Рівні сформованості другого компонента за показниками змістово-пізнавального критерію

Наступний етап формувального експерименту – *виконавсько-комунікативний*. На даному етапі запроваджувалася третя педагогічна умова - *збагачення досвіду ансамблево-рольових диспозицій*, яка запроваджувалася з метою формування уміння диференціювати змістовне навантаження партій та встановлювати міжособистісне виконавське спілкування партнерів у ансамблі. Досягнення мети забезпечувалося спеціальними методами, які застосовувалися на засаді комунікативно-діяльнісного (виконавський) підходу та пов'язаного з ним принципами - формуванні культури міжособистісної взаємодії та художньо-комунікативної взаємодії на основі засобів виразності ансамблевого тексту та їх виконання.

З метою осмислення змістовної функції кожної партії у комунікативно-творчому процесі застосовувався метод *«комбінаторно-рольової взаємодії учасників ансамблю»*. Даний метод використовувався на індивідуальних заняттях з ансамблевого музикування. Його сутність полягає в умінні здобувачів володіти не тільки своєю партією, а й партією іншого партнера, при цьому виконавець повинен розуміти рольовий аспект у ансамблі й відповідно

змістовно-провідній ролі диференціювати фактуру і виконавсько-звуковий баланс у ансамблі. Для ефективності експерименту метод застосовувався під керівництвом викладача на основі здійснення детального аналізу фактури музичного матеріалу. Здобувачі виокремлювали провідні моменти у ансамблі: мелодію, акомпанемент, поліфонічні елементи і фрагменти імітаційного діалогу, сумарні акорди, фактурно-тембральні колорити музичної тканини. Зверталася увага на розподіл фразування та його взаємодію між партіями. Для полегшення зорового сприйняття фактури пропонувалося використати кольорові олівці: підкреслити перехід мелодійних співвідношень між партіями, імітаційні елементи, тембрально-звукові колорити фактури, гармонійні порушення, основну ритмічну пульсацію тощо. Після ретельного опрацювання фактури здобувачі намагалися означене втілити у виконанні.

Наступною частиною даного методу є виконання партії свого партнера. Його здійснення можливе тільки за умови знання іншої партії. Викладачі зосереджували увагу на цьому моменті для запобігання виконавського розходження під час гри, а також спроможності «підхоплення» партнера у разі загублення тексту. Після застосування даного методу викладачі й здобувачі визначили його переваги та позитивний результат магістрів експериментальної групи, а саме:

- здобувачі продемонстрували якісний рівень опанування музичного матеріалу;
- вільне володіння партіями;
- активізація слухової уваги до сприйняття іншої партії;
- поліпшення звукового балансу;
- покращення партнерсько-ансамблевого відчуття.

Отже, спостерігалось поступове формування уміння синхронної гри в ансамблі.

З метою підвищення методичної компетентності майбутнього викладача застосовувався метод «створення методичного супроводу», як цілеспрямоване постійне застосування комплексу методичних ресурсів, що забезпечують

послідовну результативність освітнього процесу» (Линенко, Ніколаї, Левицька, 2019, с.19). На даному етапі цей метод застосовувався до нескладних творів. Обирався той рівень складності, який здобувач спроможний опанувати самостійно. Його завданням було скласти невеликий коментар методичного характеру до ансамблевого твору і коротко розкрити такі питання:

- Якими засобами виразності досягається втілити характер музичного образу у творі?

- Які труднощі синхронної гри є у творі і як Ви пропонуєте над цим працювати?

- Які труднощі тембрально-звукового балансу Ви знаходите у творі і пропонуєте рекомендації до опрацювання?

- Відповідно до типу ансамблю визначте педалізацію (загальні поради).

Зазначимо, що подібні невеликі методичні коментарі до творів зустрічаються у збірках початкового навчання. Особливо це корисний матеріал для набуття методичного досвіду молодим викладачам. Такий «супровід» повинен допомогти в опрацюванні складних фрагментів та спрямувати роботу на досягнення якісного рівня гри, тобто, даний метод актуалізує головну проблему майбутніх вчителів – володіння методикою ансамблевого музикування.

Результати застосування даного методу визначили п'ятдесяти відсоткову спроможність здобувачів скласти методичний «супровід». Це не високий показник, але є активна тенденція до набуття методичних знань та досвіду. Наведемо фрагмент методичного супроводу до твору В. Птушкіна «Увертюра» з сюїти «Гулівер» виконаного магістрантом Д.: *«Головна складність цього твору в умінні застосовувати динаміку у фразуванні з різними смисловими акцентами; кульмінаційних моментах та формі твору. Важливо розподіляти динаміку між партіями. Починаючи з самого початку партія акомпанементу тихіше з збереженням легкої пульсації, мелодія рельєфна і більш гучна з гарною артикуляцією і акцентуванням (від р до форте). Рекомендую замість гри (повторення інтервалів у супроводі) тихо настукувати з акцентами по*

фортепіано у той час як перша партія дотримується ритму, пауз, особливо між глісандо. Виконавець другої партії повинен уважно слухати мелодію, і уявляти, що він далеко на відстані від першої партії, до тих пір поки мелодія не перейде до його самого».

Метод «діалог з визначенням ціннісного ставлення». Оскільки гра в ансамблі є результатом взаємодії двох музикантів, питання, що постають між ними повинні вирішуватися у певному діалозі. Коли мається на увазі узгодженість між партнерами, то передбачається не тільки зовнішньо виконавська, а й внутрішня спрямованість у здійсненні єдиного художнього задуму. Тому даний метод актуалізує проблему «ціннісного осмислення» здобувачем музично-педагогічних процесів через ставлення до «інтонаційної природи музики», «звукової культури», «музичному світогляду». Під час виявлення ціннісного на думку Н. Свещинської, «простежується принцип діалектичної взаємодії раніше набутого досвіду, постійного співвідношення традицій і новацій» (Свещинська, 2021, с.124). Отже, освоювати ансамблеве музикування можливо через ціннісне осмислення та діалогічне спілкування. В межах означеного методу магістранти практикувалися з викладачем у формі діалогу вибудовувати логічні низки особистих дій, що активізують творчі, інтелектуальні, комунікативні та само процеси, які впливають на міжособистісне ставлення у музичному просторі.

Таким чином, застосування розроблених методів сформувало у здобувачів уміння диференціювати фактуру, визначати й розподіляти змістовне навантаження партій та оперувати динамікою звукового балансу.

Це безумовно позначилося на рівні сформованості компоненту «Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції». Обчислювання результатів за кожним показником показало наступне зростання: до високого рівня було віднесено 6 осіб, що склало 27%; до середнього – 14 осіб, що склало 64%; до низького рівня віднесено 2 осіб, що склало 9%.

Загальний Kfg 3 ЕГ дорівнював 4,1. Наочно результати подаються на рисунку 3.7

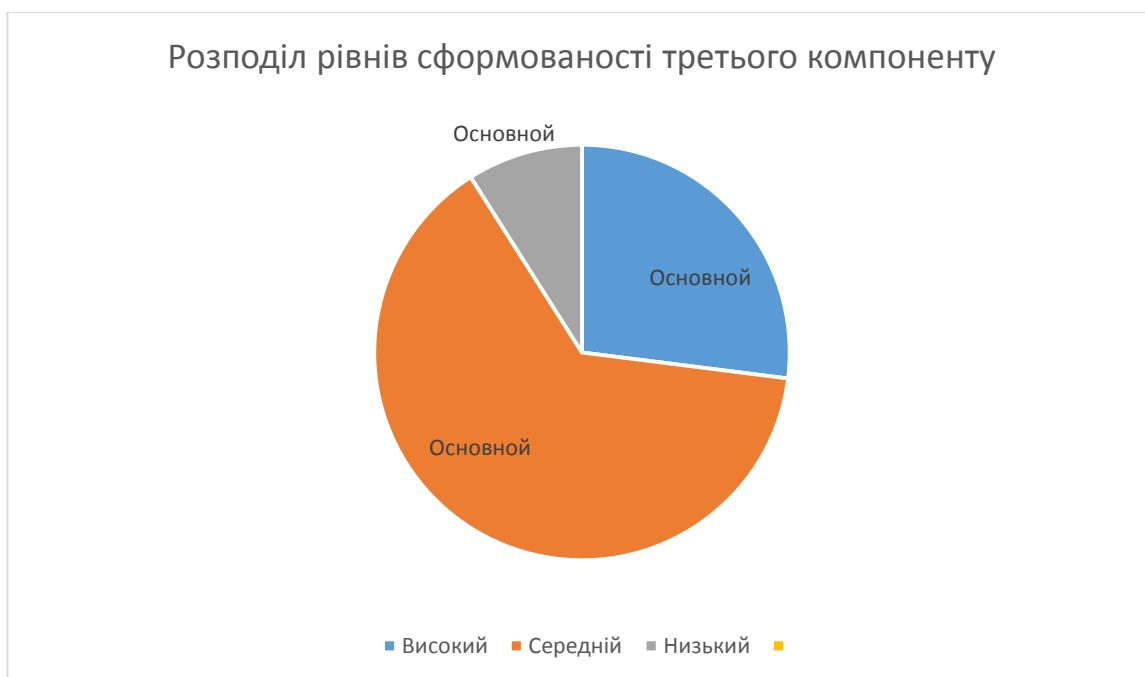


Рис.3.7. Рівні сформованості третього компонента «Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції» за показниками ансамблево-комунікативного критерію.

На останньому етапі – *методико-винахідливому етапі* – запроваджувалася педагогічна умова – *спонукання до самостійного пошуку методичного супроводу ансамблевого музикування на основі попереднього досвіду*, яка запроваджувалася з метою формування уміння застосовувати власний досвід у практичній діяльності. Для досягнення мети запроваджувалися спеціально розроблені методи, які спираються на герменевтично-сінергійний (інтерпретаційний) підхід та пов’язаного з ним принципами – організацією пошуку художньо-сміслової домінанти у виконавському діалозі та самостійності в методичному забезпеченні інтерпретаційних завдань в роботі над твором для ансамбля. Застосування *«методичного діалогу»* з питань впровадження методичних засобів у роботі над ансамблевим твором, актуалізує проблему методичного досвіду. Діалог, як форма взаємоспілкування, здійснювався на різних рівнях: між викладачем і здобувачем в межах уроку, між учасниками ансамблю, з самим собою, як прояв рефлексивного стану.

Найбільш активно відбувався діалог у здобувачів з викладачем. Здобувачі пояснили це тим, що у викладача завжди є питання, які «підводять» до знаходження рішення. А також на кожне питання викладач має відповідь. Під час спілкування поставали питання з боку викладача, що стимулювали здобувача до пошуку методичних рішень («Як краще проінтонувати...?», «Чи вдала у творі педалізація?», «Яким чином активізувати артикуляцію...?», «Допоможіть організувати ритмічну синхронність»), міркування щодо доцільності використання того чи іншого методичного засобу («як Ви вважаєте...?», «Чи є сенс застосовувати...?», «Чи сприятиме такий засіб...?»).

Складніше відбувався «діалог» між здобувачами-партнерами одного ансамблю. Питання, що виникали у магістрантів, іноді залишалися без відповіді. Викладачі, які спостерігали за рівнем методичної обізнаності здобувачів на усі не вирішенні питання надали пояснення.

Власний діалог ми пропонували магістрантам застосовувати у самостійній роботі, тому що перебування у рефлексивному стані активізує свідомі та інтелектуальні процеси, підвищує самоконтроль особистості. У такому діалозі здобувач ставив такі запитання: «Що хотів передати цим композитор?», «Чому саме так...?», «Як мені краще...?», «Чому так не виразно я граю...?» тощо. Отже, активність здобувачів у даному методі складала 59% (13 осіб), що ми враховували як середній рівень; 27% відсотків (6 осіб) відповідали високому рівню і 14% (3 особи) на були дещо пасивні, що відповідало низькому рівню. Такі показники свідчать про наявність тенденції до формування методичного досвіду.

Метод *«проекування методичного супроводу»* застосовували з метою комплексного підходу до набуття методичного ресурсу та вміння викладати дисципліну «ансамблеве музикування». Якщо раніше ми застосовували «методичний супровід» на нескладних творах з розкриттям декількох питань, то на останньому етапі важливо було, щоб здобувачі зрозуміли які методичні засади можна використовувати, як керувати творчим ансамблевим процесом

здобувачів, як поступово досягти переконливого емоційно-злагодженого виконання ансамблевого твору.

Даний метод опрацьовувався в ансамблевих парах на індивідуальних заняттях з викладачами. Викладач добирав ансамблевий матеріал таким чином, щоб здобувач спочатку класифікував виконавські завдання, а потім відповідно фактурі і типу ансамблю добирав методичні засади. І навпаки, викладач пропонує продемонструвати або розказати як навчити учня брати аутфакт, як покращити синхронність гри, які вправи можна застосувати для більшого контакту між учасниками ансамблю. У роботі викладача з магістрантами використовувалися ансамблеві твори з різною фактурою і з поступовим її ускладненням. Викладач конкретизував виконавські і методичні завдання, а здобувач пропонував шляхи їх вирішення.

Останньою методичною засадою було застосування форми *круглого стола* на тему: *«Творча свобода кожного та разом: методичні підказки»*. Даний методичний захід виявляв методичну спроможність, здатність до творчого мислення, демонстрував розвиток і рівень інтелекту та музичного тезаурусу здобувача. За умовами цього заходу здобувачі заздалегідь отримали для опанування два твори. Кожна ансамблева пара обирала за бажанням один із них. Під час круглого столу усі пари демонстрували свою виконавську інтерпретацію ансамблевого твору. З метою якісної диференціації гри застосовувалися картки, на яких проти кожного виступу здобувачі під час прослуховування мали визначити рівень показників синхронності (ритму, агогіки, темпу, артикуляції, фразування) та балансу (динаміки та педалізації) у ансамблевому музикуванні. Таким чином, магістранти відстежували спочатку різницю виступів в межах одного твору, а потім другого. Було проведено порівняння результатів здобувачів, заслухано їх думку стосовно загального враження від виступів.

Далі пропонувалося обирати виконавську пару для створення сумісної інтерпретації ансамблевого твору не складного рівня. Пара, яка експериментально готовила ансамбль виконувала роль учнів, які втілювали

методичні вказівки інших здобувачів (викладачів). Усі здобувачі круглого столу приймали участь у пошуку інтерпретаційного рішення запропонованого твору (О. Респігі «Горці Пікколі») (Додаток Л). Впродовж багаторазових повторювань, здобувачі коректували гру ансамблістів. Їх методичні підказки допомогли ескізно опрацювати музичний твір і вибудувати його загальну концепцію. Отже, впроваджені методи сформували вміння самостійно опрацювати нотний текст, визначати завдання і надавати методичні рекомендації до творів різних рівнів складності.

Наприкінці було зроблено опрацювання результатів, які відображені на рисунку 3.8.



Рис. 3.8 Рівні сформованості четвертого компонента «Співтворчість у художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія» за показниками методично-творчого критерію

Як показано на рисунку, досліджуваних за показниками методично-творчого критерію розподілене таким чином: до високого рівня віднести 5 осіб, що дорівнює 23%; до середнього – 14 осіб, що дорівнює 64% і до низького рівня – 3 осіб, що дорівнює 13%. Загальний Kfg 4 ЕГ дорівнював 3,9.

Після четвертого етапу формувального експерименту було проведено моніторинг, який показав, що здобувачі підвищили рівень методичної

компетентності; розширили досвід у галузі ансамблевого музикування; покращили рівень самостійного опанування творів ансамблевого репертуару.

У порівнянні Kfg прояву критеріїв, за якими оцінювалися відповідні компоненти визначилося суттєві розходження в результатах КГ та ЕГ.

У таблиці 3.3 наочно подається порівняння усіх Kfg.

Таблиця 3.3

Порівняння Kfg КГ та ЕГ за усіма критеріями

Kfg1 КГ	Kfg ЕГ	Kfg1 КГ	Kfg ЕГ	Kfg1 КГ	Kfg ЕГ	Kfg1 КГ	Kfg ЕГ
3	3,8	3,15	3,9	3,5	4,1		3,9
Низький	Середній	Низький	Середній	Середній	Середній	Низький	Середній

Ураховуючи, що початковий рівень був однаковий за розподілом досліджуваних КГ і ЕГ на рівні ми його включили для наочного сприйняття динаміки росту. Гістограма на рисунку 3.9 показує порівняльні результати.

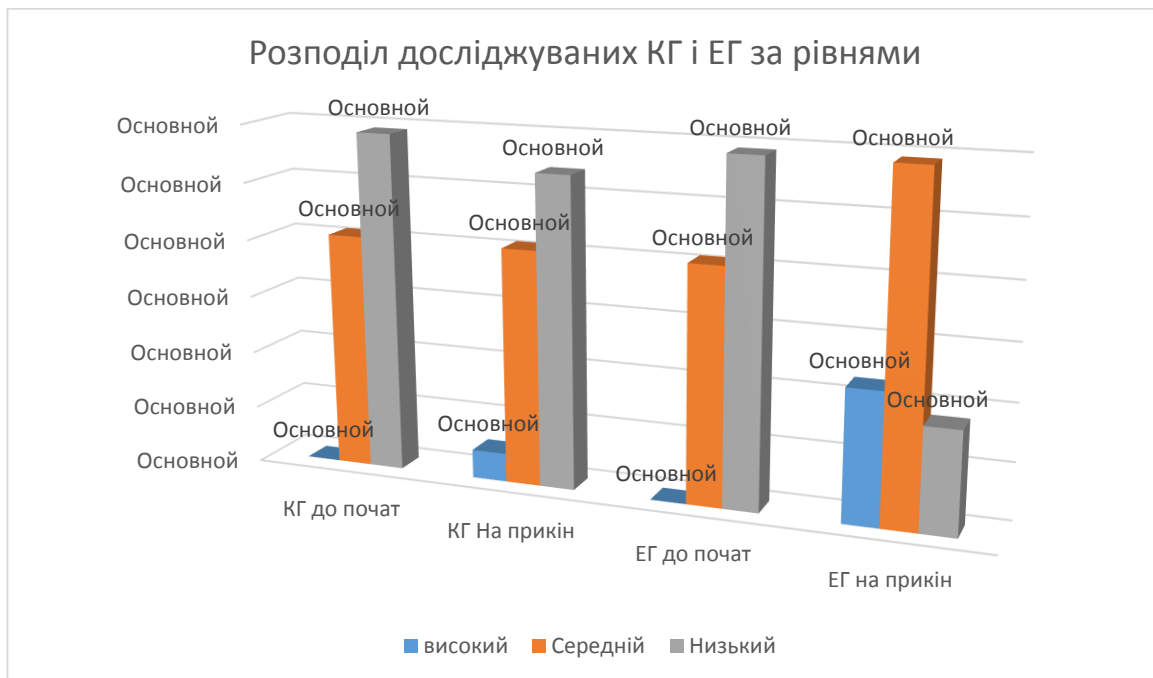


Рис. 3.9. Порівняльні результати КГ і ЕГ за підрахунками усіх випробувань.

Таблиці Додатку М показують отримання результатів кожним досліджуваним.

Таблиця 3.4 показує порівняльні результати.

Таблиця 3.4

Порівняльні результати розподілу досліджуваних КГ та ЕГ

Рівні	КГ		ЕГ	
	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці
Високий	0	5% (1 ос.)	0	23% (5 ос.)
Середній	41% (9 ос.)	41% (9 ос.)	41% (9 ос.)	59% (13 ос.)
Низький	59% (13 ос.)	54% (12 ос.)	59% (13 ос.)	18% (4 ос.)

Вірогідність отриманих результатів перевірялася за критерієм кутового перетворення Фішера (*Ronald Fisher.*)

Відповідно до технології методики обчислювання було сформульовано дві гіпотези:

H_1 : Частка досліджуваних ЕГ (друга група), які досягли середнього та високого рівня сформованості методичної компетентності в процесі ансамблевого музикування перевищує частку тих, хто досяг зазначених рівнів в КГ.

H_0 : Частка досліджуваних ЕГ (друга група), які досягли середнього та високого рівня сформованості методичної компетентності в процесі ансамблевого музикування істотно не перевищує частку тих, хто досяг зазначених рівнів в КГ.

Задля перевірки правомірності гіпотез було зроблено обчислення на основі даних представлених у таблиці 3.5

Як бачимо, здійснені розрахунки дозволили отримати емпіричне значення розбіжності між кутами вибірок, яке на вісі Фшера перебуває в зоні значущості, адже є більшим за критичне значення (див. рисунок 3.6), що дозволило відкинути нульову гіпотезу та підтвердило ефективність методики формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування.

Таблиця 3.5

**Дані результатів діагностики
зادля розрахунків по критерію Фішера**

Вибірки	Бажаний ефект досягнуто кількість респондентів	Бажаний ефект не досягнуто кількість респондентів	Загалом
ЕГ	10 (45,5%)	12 (54,5%)	22 (100%)
КГ	18 (81,8%)	4 (18,2%)	22 (100%)

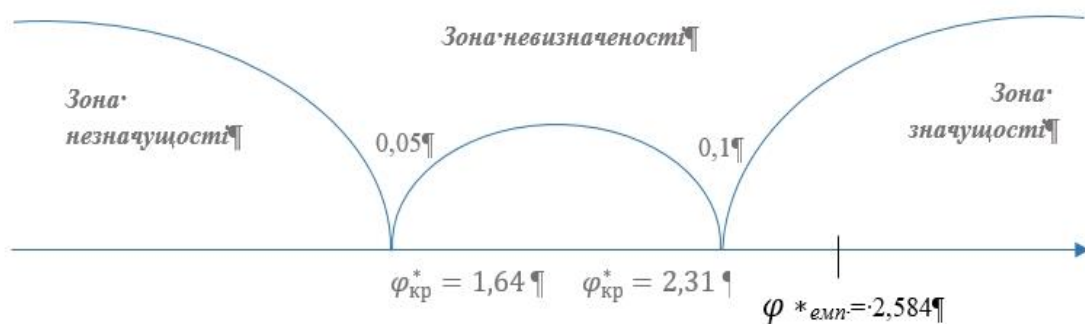


Рисунок 3.10 Вісь значущості Фішера

Таким чином, експериментальна поетапна методика формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування виявилася ефективною. Це підтверджено статистичними методами дослідження, а також оцінкою експертної групи.

ВИСНОВКИ до розділу 3

У розділі представлено зміст та процедуру дослідницької експериментальної роботи з діагностики рівня сформованості методичної

компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування та з перевірки ефективності методики формування зазначеної якості шляхом формувального експерименту, підтвердження вірогідності отриманих експериментальних шляхом даних.

Представлено критеріальний апарат дослідження, який розроблений задля оцінки рівня сформованості кожного з компонентів та конструктів методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування.

Задля оцінювання першого компоненту – «Методична спрямованість ансамблевого навчання», обрано інтенціонально-мотиваційний критерій, який показував зацікавленість магістрантів проблемами методики викладання ансамблевого музикування, прагнення її опанувати; другий компонент – «Орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування» оцінювався змістово-пізнавальним критерієм, який показував загальну орієнтації магістрантів щодо репертуару для ансамблевого музикування, його жанрів, стилів; для оцінювання третього компоненту – «Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції» – обрано ансамблево-комунікативний критерій, який показував сформованість певних, необхідних комунікативних якостей, зокрема, які стосуються художньо-комунікативного спілкування; четвертий компонент – «Співтворчість в художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія», оцінювався методично-творчим критерієм, який проказував здатність магістрантів до художньої інтерпретації ансамблевих творів на рівні творчого процесу.

Розроблено методи і три типи 3-х бальних шкал оцінювання зазначених компонентів, що відповідали обраним показникам оцінювання. Визначено три рівні сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування:, встановлено їх якісні та кількісні характеристики. Високий – «Продуктивно-творчий», який характеризував здобувачів, за певними ознаками: високий ступень умотивованості проблемами ансамблевого музикування, цілеспрямованість в

опануванні інноваційними та традиційними методиками його викладання; широкий спектр знань щодо ансамблевого, а конкретно – фортепіанного ансамблевого музикування, зокрема його жанрово-стильових властивостей; здатність коректно, ефективно спілкуватися, володіння необхідними якостями і вміннями; наявність творчого підходу до пошуку методик роботи над ансамблевим твором та вміння його пропонувати під час сумісної роботи на заняттях або самотійно. Середній рівень – «Досвідно-накопичувальний», характеризував здобувачів, які намагаються опанувати методиками викладання ансамблевого музикування, знаходяться в стані наполегливого розширення своїх знань щодо репертуару та його жанрово-стильових особливостей; набувають досвіду спілкування з приводу мистецтва та з мистецтвом, вдало переносять комунікативні вміння на сумісний виконавський процес; у цілому усвідомлюють завдання методичного характеру під час роботи над ансамблевими творами і цілеспрямовано намагаються підвищити свої знання та вміння в цьому напрямку, разом з тим, допускаються певних помилок та виявляють невпевненість. Низький рівень, який було номіновано як «Безініціативний, поверховий», характеризував здобувачів, котрі поверхово ставилися до питань методики викладання творів для ансамблевого музикування; водночас розуміли наявність методичного аспекту роботи над такими творами у колективній діяльності та самотійно; мали обмежений рівень знань щодо ансамблевого репертуару та його жанрово-стильових особливостей; не виявляли бажаних комунікативних якостей в процесі ансамблевого музикування; не володіли творчим потенціалом щодо вибору методичного забезпечення інтерпретації твору для ансамблю в контексті співтворчості та художньо-образної основи виконавства.

Експериментально перевірено поетапну методику формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. Перевірялося ефективність пропонованих педагогічних умов, які запроваджувалися поетапно: перший етап – установочно-мотиваційний – запроваджувалася педагогічна умова – *установка на*

освоєння методичної компетентності щодо ансамблевого музикування; другий етап – художньо-досвідний, на якому запроваджувалася педагогічна умова – цілеспрямоване розширення знань щодо особливостей музично-ансамблевого репертуару; третій етап – виконавсько-комуніативний, на якому запроваджувалася третя педагогічна умова – збагачення досвіду ансамблево-рольових диспозицій; четвертий етап – методико-винахідливий – запроваджувалася педагогічна умова – спонукання до самостійного пошуку методичного супроводу ансамблевого музикування на основі попереднього досвіду.

Отримані результати підтвердили ефективність запропонованої поетапної методики. Перевірка здійснювалася за допомогою критерію кутового перетворення Фішера.

ВИСНОВКИ

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоновано розв'язання актуальної проблеми фахової підготовки майбутніх викладачів фортепіано – формування методичної компетентності майбутніх у процесі ансамблевого музикування. Запропоновані теоретичні та методичні положення, отримані в ході експериментального дослідження результати дозволили сформулювати наступні висновки:

1. Актуальність проблеми формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано зв процесі ансамблевого музикування відповідає стратегіям розвитку вищої освіти України і Китаю, серед концептуальних засад яких домінує компетентнісна парадигма.

За акцентовано увагу на регулятивній сутності компетентнісної парадигми в стратегії підвищення якості освіти взагалі, та професійної (педагогічної) і фахової підготовки для викладачів музичних дисциплін і вчителів музичного мистецтва, зокрема.

Наголошено на комплексності та системеності такої підготовки, оскільки вона сполучає численні її види: від історико-теоретичної, виконавської (за видами виконавства), до просвітницької, викладацької, методичної та просвітницької. Методична підготовка є процесом засвоєння методик та формування здатності викладати весь спектри фахових музичних дисциплін.

У контексті компетентнісної парадигми представлено особливість підготовки майбутніх викладачів фортепіано до ансамблевого музикування. Процес фортепіанної підготовки охоплює низку видів музикування: сольне, концертмейська підготовка, ансамблеве музикування. Методичний контент фортепіанної підготовки здійснюється в межах лекційних курсів і практик.

Уточнено феномен методичної діяльності викладача фортепіано; у викладанні гри в ансамблі методичну діяльність доцільно трактувати як системний процес постановки і ефективного розв'язування методичних завдань, що забезпечують якісне навчання учнів ансамблевому музикуванню.

Узагальнено теоретико-методичні положення, що стають основою методичної компетентності навчання ансамблевого музикування: переосмислення та місця й ролі фортепіанного ансамблю в фаховій підготовці майбутнього викладача; творчий характер методичної діяльності в галузі фортепіанного ансамблю, здатність опрацьовувати новий ансамблевий репертуар; готовність до використання інформаційних комп'ютерних технологій контексті методичного супроводу викладання ансамблевої гри.

Охарактеризовано узагальнені властивості методичної компетентності викладача: методична спрямованість фахової діяльності; розвиненість здібностей прогностичного напрямку та педагогічних здібностей, сформованість культури міжособистісного спілкування викладача і студентів, здатності до ансамблевої творчості, сполучання виконавської і методичної майстерності.

Ураховуючи висвітлені позиції науковців щодо методичної підготовки майбутніх викладачів фортепіано, сутності споріднених феноменів, які супроводжують процес формування методичної компетентності щодо навчання гри у фортепіанному ансамблі, зроблено висновок, що результатом дієвості усіх зазначених умінь, якостей, здатностей є підготовленість майбутніх викладачів фортепіано до компетентної професійної роботи в освітньому процесі навчання ансамблевого музикування школярів. Дане поняття визначаємо як таке, що позначає сформовану в процесі фортепіанного навчання інтегровану якість, яка охоплює здатність до навчання учнів ансамблевому музикуванню, комплекс методичних знань та виконавсько-ансамблевих умінь, досвіду і зацікавленого ставлення до гри у фортепіанному ансамблі, що формуються в процесі фортепіанного навчання у вищих педагогічних навчальних закладах і можуть комплексно реалізовуватися на практиці.

Таким чином, методична компетентність майбутнього викладача фортепіано є очікуваним результатом методичної підготовки у вищому навчальному закладі, що включає методичну грамотність, культуру, методичні переконання та досвід методичної діяльності. Відповідно до компетентнісної

парадигми такий результат, полягає в готовності й здатності майбутнього викладача фортепіано методично грамотно вирішувати завдання ансамблевого розвитку учнів, що витікають із виховних і розвивальних цілей фортепіанного навчання в школі.

Визначено педагогічний потенціал ансамблевого музикування, що виявляється в створенні особливих умов задля ефективного розвитку музичних, творчих здібностей та виконавської майстерності; воно розширює художній світогляд за рахунок різноманітного репертуару для ансамблевого музикування, особливо для фортепіанних ансамблів, приваблює юних виконавців, сприяє активному творчому спілкуванню.

2. На основі аналізу наукових джерел визначено сутність поняття «методична компетентність майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування». У дослідженні це – конгломерат набутих знань, умінь, здатності і досвіду їх застосування під час виконання і викладання ансамблевого музикування, що вони опанували в процесі роботи над творами для ансамблів та реалізували у виконавській, репетиційній, інтерпретаційній та художньо-комунікативній та методичній діяльності.

Побудовано теоретичну модель зазначеного фахової якості. Обґрунтовано дієвість наступних компонентів, що мають в своїй структурі низку конструктів. Перший компонент «Методична спрямованість: ансамблевого навчання» з конструктами: інтенції щодо оволодіння методикою викладання ансамблю; активність та самостійність і питаннях засвоєння методики роботи над музичним (фортепіанним) ансамблем.

Другий компонент «Орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування» з конструктами: наявність знань щодо різноманіття ансамблевого музикування; орієнтація в жанрово-стильовому розмаїтті ансамблевого репертуару.

Третій компонент «Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції» з конструктами: міжособистісний-комунікативний супровід ансамблевого музикування; художньо-комунікативний супровід ансамблевого музикування.

Четвертий компонент «Співтворчість в художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія» з конструктами: уміння художньо-герменевтичного аналізу твору для ансамблевого музикування; рефлексія методичного забезпечення ансамблевого втілення художньо-образної інтерпретації.

Установлено відповідність кожного компоненту кластерам кваліфікації: знання, уміння, комунікації, автономність/відповідальність. Визначено функції, які виконують компоненти методичної компетентності майбутнього викладача фортепіано в процесі ансамблевого музикування: проєктувально-організаційна, гностично-дослідницька, комунікативно-рефлексійна, інтегративно-творча.

3. Обгранкувано методологічні основи дослідження методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування, що визначено шляхом встановлених чинників позитивного впливу на досліджуваний феномен. Обрано наступні методологічні підходи: мотиваційно-акмеологічний; системно-когнітивний; художньо-комунікативний; герменевтично-сінергійний.

Відповідно до підходів обрано наступні педагогічні принципи, які мали методичне спрямування: стимулювання інтересу до ансамблевого музикування; активізації уваги на методичний супровід уроків з ансамблевого музикування; розширення сфери знань щодо ансамблевої музичної культури як системного явища; осмисленого ставлення до творів для ансамблю в різних жанрах та стилях у віковій проєкції навчання ансамблевого музикування; активізації педагогічної уваги на формуванні культури міжособистісної взаємодії; концентрація уваги виконавців на художньо-комунікативній взаємодії на основі засобів виразності ансамблевого тексту та його виконання; організації пошуку художньо-сміслової домінанти у виконавському діалозі/полілозі; самостійності в методичному забезпеченні інтерпретаційних завдань під час роботи над твором для ансамбля.

4. Розроблено критеріальний апарат оцінювання рівня сформованості компонентів методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. Кожний з критеріїв оцінював відповідний компонент, обрані показники орієнтовано на оцінювання конструктів кожного відповідного компоненту. Критеріями були: інтенціонально-мотиваційний з показниками: ступінь зацікавленості проблемами методики ансамблевого музикування у межах фортепіанної підготовки; цілеспрямованість в опануванні методів навчання ансамблевого музикування; змістово-пізнавальним з показниками: наявність знань щодо різних форм ансамблевого музикування як сегменту фортепіанної підготовки; ступінь орієнтації в музично ансамблевому репертуарі та його жанрово-стильових особливостях; ансамблево-комунікативний, з показниками: ступінь оволодіння міжособистісними комунікативними якостями (асертивність, толерантність); міра оволодіння художньо-комунікативними ресурсами в ансамблевому музикуванні; методично-творчий з показниками: якість художньо-герменевтичного аналізу твору для ансамблевого музикування; здатність до екстраполяції художньої інтерпретації образу творів для ансамбля в методичну площину (кристалізація методичного супроводу інтерпретації).

За допомогою трьох типів розробленої 3-х бальної шкали оцінювання встановлено Високий – «Продуктивно-творчий», середній рівень – «Досвідно-накопичувальний», низький рівень – «Безініціативний, поверховий». Констатувальний експеримент показував попередній рівень методичної компетентності, який міг бути сформований в процесі попередньої підготовки, а також робився основний зріз наприкінці 1 року навчання в магістратурі на основі освітнього компоненту «Ансамблеве музикування».

5. Розроблено авторську поетапну методику формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. Експериментально перевірено ефективність методики, що підтверджує доцільність наступного її перебігу. На першому етапі – установочно-мотиваційному – запроваджувалася педагогічна умова: установка

на освоєння методичної компетентності щодо ансамблевого музикування (завдання: скласти критерії оцінювання щодо якості виконання творів з ансамблевого репертуару; проаналізувати виконання ансамблевих творів; здійснити порівняльний виконавський аналіз творів різної якості гри; застосовувався прийом гри фортепіанних творів у чотири руки двома виконавцями; та метод «повторне оцінювання»); на другому – художньо-досвідному етапі – запроваджувалася друга педагогічна умова: цілеспрямоване розширення знань щодо особливостей музично-ансамблевого репертуару (тема для презентації «Улюблений ансамблевий твір». А також застосування таких методів як: «виконавський алгоритм» та «ескізного опрацювання творів»); на третьому – виконавсько-комунікативному етапі – педагогічна умова: збагачення досвіду ансамблево-рольових диспозицій (методи: модифікація ролей учасників ансамблю в різних ситуаціях комунікативно-творчого процесу, «комбінаторно-рольової взаємодії учасників ансамблю», «створення методичного супроводу», «діалог з визначенням ціннісного ставлення».); на завершальному етапі – методико-винахідливому – запроваджувалася третя педагогічна умова – спонукання до самостійного пошуку методичного супроводу ансамблевого музикування на основі попереднього ансамблево-виконавського досвіду.

Порівняльні результати розподілу досліджуваних КГ та ЕГ підтвердили ефективність методики. Так, до початку експерименту в двох групах були відсутні досліджувані, які відповідали високому рівню сформованості методичної компетентності. Наприкінці дослідження в КГ до таких було віднесено 5 % (1 особа), натомість в ЕГ до таких було віднесено 23 % (5 осіб). Кількісні показники в КГ не змінилися, натомість в ЕГ збільшилися до 59% (13 осіб). Кількісні показники різко змінилися саме в ЕГ з 59 % (13 осіб) до 18 % (4 особи); натомість в КГ кількісні показники низького рівня змінилися на краще незначно: з 54% до 59 %.

Застосування математико-статистичних методів, зокрема критерію кутового перетворення Фішера, підтвердили ефективність запропонованої поетапної методики.

Подальшою галуззю дослідження може бути розробка методик формування методичної компетентності майбутніх викладачів різних виконавських дисциплін з урахуванням специфіки видів ансамблю, а також з урахуванням вікових особливостей учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Альохіна, Н. В. (2010). Дослідження мотивації навчання у вищому навчальному закладі. *Проблеми загальної педагогічної психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. (Т. XII (6), 7–14.

Андрущенко, В. П. (ред.). (2005). *Філософський словник соціальних термінів*. Київ : Р.І.Ф.

Базилевич, Н. Г., Тарасевич, Н. М. (Ред.). (1995). *Словник термінології з педагогічної майстерності*. Полтава ПНПУ ім. В. Г. Короленка.

Бахмат, Н. В. (ред.). (2023). *Педагогічна освіта : теорія і практика* : зб. наук. праць. Вип. 34 (1). Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка. Київ : Міленіум.

Беклемішев, Г. М. (1939). Психофізичні основи сучасної фортепіанної техніки. *Радянська музика*, 4, 35–50.

Бившева, Т. В. (уклад). (2018). *Основи фортепіанного виконавства. Ансамбль : методичні настанови*. Харків : Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Біла, Н. Л, Штурман, Н. О. (2014). Ансамблеве музикування : до сутності поняття. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2, 40–46.

Білостоцька, О. В. (2016). Структура мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Молодий вчений*, 12.1(40), 387-391.

Білостоцька, О. В. (2020). Сутність професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Педагогічні науки : реалії та перспективи* (Вип. 75, с. 15–20).

Бодрова, Т. (2015). Особливості реалізації системно-інтеграційного підходу в методичній підготовці майбутніх учителів музики. *Естетика і етика педагогічної дії*, 9. 19–32. Відновлено

з : http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13702/eepd_2015_9_4.pdf?sequence=1

Бодрова, Т. О. (2017). Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти. *Innovative processes in education : Collective monograph*. (с. 26–39). Ameet Sp. z o.o., Lodz. Відновлено

з : <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12976/Bodrova%202017%20%20Poland.pdf?sequence=1>

Бондар, В. І. (2020). Концепція моделювання та аналогії як цілісності в системі науково-професійної підготовки сучасного освітянина. *Психологічний і педагогічний дискурс : наукові записки вчених* : зб. матеріалів конференції (с. 3–5). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Бондар, В. І. (2000). *Теорія і технологія управління процесом навчання в школі*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Бондаренко, А., Наливайко, О. (2021). Внутрішня мотивація здобувачів як першочергова складова навчання гри на фортепіано. *Освітологічний дискурс*, Т. 34, 3, 83–95.

Буцяк, В. І. (2003). *Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу*. (Автореф. канд. пед. наук.), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Валіт, Е. А. (2007). *Музична компетентність учителя музики, як основа його педагогічної діяльності*. Відновлено з : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007.../Valit_st.pdf.)

Ван, Лу (2021). *Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики*. (Дис. доктора філософії), ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса.

Ван, Бін (2010). *Методика удосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Ван, Бін (2009). Компаративний підхід у дослідженні якості художньо-технічної підготовки студентів у класі фортепіано. *Наука і освіта*, 7, 31–35.

Ван, Бін (2022). *Формування транскультурної компетентності майбутніх магістрів музичного мистецтва у процесі інструментальної підготовки*. (Дис. доктора філософії), ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса.

Ван, Сяо, Хе, Їн (2021). Ансамблеве музикування у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з постановки голосу. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства* : матеріали II Міжнар. науково-практ. конф. молодих учених та студентів : матеріали і тези. (Т. 2, с. 170–172). Одеса, ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

Ван, Ює (2017). Діагностика та умови формування методичної компетентності майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання* (Вип. 1, с. 106–114). Суми, ФОП. Цьома С. П.

Він, Ін (2023). Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (126), 42–51.

Глазунова, І. К., & Цюй, Г. (2022). Мотивація до навчально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва : зміст і структура. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти* (Вип. 28, 108–115). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь.

Гончаренко, С. У. (2003). *І насамперед—прикладна наука*. Хмельницький : Хмельницький гуманітарно-педагогічний ін-т.

Горбенко, О. Б. (2011). Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики в структурі професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ*

ім. М. П. Драгоманова. Серія 14 : *Теорія і методика мистецької освіти*. (Вип. 12, с. 56–61). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Горожанкіна, О., Ю. (2014). Шляхи та методи організації самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики. *Наукові праці Вищого навчального закладу "Донецький національний технічний університет. Педагогіка, психологія і соціологія*, 1(2), 55–59.

Горожанкіна, О. Ю. (2018). Педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. *Збірник наук. праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, Вип. 82(2), 107–111.

Гризоглазова, Т. (2021). Сутність умінь самостійної роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті інструментально-виконавської підготовки. *Молодь і ринок*, 5-6, 93–97.

Грінченко, А. М. (2018). *Методика формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано* (Дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. Суми.

Грінченко, А. М. (2019). *Методика формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. Суми.

Грінченко А. М. (2021). До проблеми інтерпретаційно-виконавського процесу музиканта-піаніста. *Наукові записки. Педагогічні науки*. (Вип. 197, 86–91). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Грінченко, А. М. (2022). До проблеми удосконалення виконавських навичок у майбутніх учителів в процесі гри на фортепіано. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць (Вип. 81, с. 152–155). Запоріжжя : КПУ.

Грінченко, А. М., Мамикіна, А. І. (2020). Педагогічні умови та методи формування музично-слухових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*, Вип. 4 (133), 85–93.

Грінченко А. М., Мамикіна А. І. (2021). Професійне мислення музиканта-піаніста. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Педагогічні науки : реалії та перспективи* (Вип. 79. Т. 1, с. 108–114). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Гура, О. (2010). Показники ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця. *Теорія і практика сучасної психології* : зб. наук. праць (Вип. 1, с. 4–7). Запоріжжя : Класичний приватний університет.

Гуральник, Н. П. (2005). Науковий статус методики в сучасній педагогічній парадигмі фортепіанної школи. *Наука і сучасність* : зб. наук. праць *НПУ ім. М. П. Драгоманова* (Т. 50, с. 3-12). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Гуральник, Н. П. (2007). *Українська фортепіанна школа ХХ ст. в контексті музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти* : монографія. Київ.

Гусейнова, Л. В. (2017). Педагогічні умови формування виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти* (Вип. 22(1), с. 55–62). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Демидова, М. Г., Левицька, І. М., Новська, О. Р. (2020). *Основний музичний інструмент* : навчальний посібник. Одеса : Університет Ушинського.

Дереновська, Ю. Я. (2021). Розвиток поліфонічних навичок учнів-початківців в процесі гри на фортепіано. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези VII Міжнар. конф. молодих учених та студентів (4-5 листоп.; Одеса) (Т. 1, с. 15–17). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

Дінь, Юнь (2016). *Формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких позашкільних закладах освіти*. (Автореф. канд. пед. наук). НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Дітчук, О. Р. (2019). *Роль віденської фортепіанної школи у формуванні піаністичного мистецтва України (Галичина та українська діаспора першої половини ХХ століття)*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства), Львівська національна музична академія ім. М. В. Лисенка. Львів.

Дубасенюк, О. А. (2011). *Передумови розвитку акмеологічного середовища для підготовки педагога-професіонала: досвід і перспективи розвитку. Акмеологія – наука ХХІ століття: матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції (с. 23-27)*. Київ: Київський ун-т ім. Б. Грінченка.

Дубасенюк, О. А. (2015). *Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. Проблеми освіти: збірник наукових праць (Вип. 84, с. 25-30)*. Відновлено з : <http://eprints.zu.edu.ua/18163/1/дубасенюк.pdf>

Єфремова, І., Троць, Л. (2018). *Деякі аспекти розвитку жанру фортепіанного ансамблю та його роль у сучасній музичній педагогіці. Педагогічний часопис Волині, 2(9), 25–31*.

Жень, Сінъян (2019). *Методика формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. Суми.

Журавльова, Н. І., Каленик, І. В. (2018). *Фортепіанний ансамбль як засіб розвитку творчої самостійності студентів факультету мистецтв. Актуальні питання мистецької педагогіки (Вип. 7, 40–45)*. Хмельницький: ФОП Стрихар.

Задерацка, А. (2013). *Володимир Вячеславович Пухальський. Київська фортепіанна школа. Імена та часи: колективна монографія (с. 59-63)*. Київ: НАМУ ім. П. І. Чайковського.

Зайцева, А. В. (2011). Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності. *Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки* (с. 357–365). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Зайцева, А. В. (2017) *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. д-ра. пед. наук), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Зязюн, І. (2008). Мистецтво у вимірах епох і цивілізацій. *Мистецтво і освіта*, 3, 9–15.

Кайкова, М. (2020). Розвиток творчого потенціалу майбутніх піаністів-виконавців у педагогічних закладах вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету* (Вип. 2, Ч. 1, с. 52–57). Умань : Візаві.

Касьяненко, Л. О. (2019). *Робота піаніста над фактурою* : посібник. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

Касьяненко, Л. О. (2022). Класифікація фортепіанних штрихів як теоретичний інструмент освоєння піанізму. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 1, 33–42.

Кат, В, Мозгальова, Н. Г. (2022). Методологічні засади формування художньо-виконавської самоєфективності майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. *Наукові перспективи. Педагогіка*, 10, 324–335

Кашкадамова, Н. (2017). *Фортеп'янно-виконавське мистецтво України. Історичні нариси*. Львів : КІНПАТРИ ЛТД.

Княжева, І. А. (2014). Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.

Ковальова-Гончарюк, Л. О., Фрицюк В. А. (2021). Педагогічні умови формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 36, 117–180.

Козир, А. В., Федоришин, В. І. (2011). Вступ до акмеології мистецької освіти : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Кошонько, Г. (2016). Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів* : зб. наук. праць (с. 30–37). Житомир : ФОП Левковець.

Кремешна, Т. (2012). До питання формування професійної компетентності майбутніх учителів музики. Проблеми підготовки сучасного вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. праць. (Вип. 5(2), с. 174–179). Умань : Уманський державний педагогічний ун-т ім. П. Тичини.

Кремешна, Т. (2017). Педагогічна самоефективність як умова творчої самостійності майбутніх учителів музики. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 2, 133–135. Відновлено з : https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/1215/1/Tvorca_samostijnist.pdf

Лабанців-Попко, З. (2008). *Сто піаністів Галичини*. Львів : Українознавча наукова бібліотека НТШ.

Лабунець, В. М., Карташова, Ж. Ю. (2021). Самостійна робота майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 30, 262–271.

Лай, Сяоцянь (2019). *Формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса.

Лай, Сяоцянь (2018). Наукові підходи щодо формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва. *The scientific heritage*, 23, 35–39.

Лай, Сяоцянь (2019). *Формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса.

Лань, Синьцзюнь (2017). *Забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України*. (Дисерт. канд. пед. наук), НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Левицька, І., Новська, О. (2020). Методичні аспекти фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка. Педагогіка*. (Вип. 29, Т. 3, с. 145–151). Дрогобицьк : Дрогобицький державний педагогічний ун-т ім. І. Франка.

Линенко, А. Ф. (2023). Концептуальні засади діалогового підходу в контексті фортепіанної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 60, 117–120.

Линенко, А. Ф., Ніколаї, Г. Ю., Левицька, І. М. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контексту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*, Вип. 27, 17–26.

Лисюк С. Р. (2015). Роль та значення формування навичок акомпанементу за слухом у класі загального та спеціалізованого фортепіано. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*, 2, 145–150.

Литвин, А. В. (2018). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практичний посібник (с. 8)*. Львів : Львівський державний університет безпеки життєдіяльності.

Лі, Лань (2018). *Методика формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання*. (Автореф. канд. пед. наук), НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Лі, Ліцюань (2020). *Формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки*. (Дисертація канд. пед. наук), ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса.

Лінь, Янь (2019). Методика формування готовності майбутніх учителів музики до художньо-інтерпретаційної діяльності. *Молодь і ринок*, 8 (175), 160 – 164.

Лінь, Янь (2019). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання*. (Дис. канд. пед. наук), НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Лу, Тун (2020). *Фортепіанний дует : специфіка жанру та виконавські особливості* (Магістерська робота), Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. Суми.

Лю, Сяосі (2022). Особливості програмних заголовків китайських дуетів для фортепіано та традиційних інструментів. *Українська культура : минуле, сучасне, шляхи розвитку* (Вип. 40, с. 104–110). Рівне : Рівненський державний гуманітарний університет.

Лю, Сиин (2019). Майкарап Самуїл Мойсейович – композитор, педагог, досліджувач. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства). ГПУ ім. А. І. Герцена. Спб. Відновлено з : <file:///C:/Users/User/Downloads/autoref-samuil-maikarap-kompozitor-pedagog-issledovatel.pdf>

Лю, Сянь (2019). *Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Лю, Сянь (2019). *Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса.

Лю, Сяосі (2022). Особливості програмних заголовків китайських дуетів для фортепіано та традиційних інструментів. *Українська культура : минуле, сучасне, шляхи розвитку* : наук. збірник (Вип. 40, с. 104–110), Рівне : РДГУ.

Лю, Цянь (2007). *Художественная компетентность в исполнительской подготовке студентов-музыкантов и хореографов. Теорія та методика мистецької освіти* (Вип. 5 (10), с. 43–47). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Ляо, Бінь (2021). *Методика формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти*. (Дис. доктора філософії), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Ляшенко, Т. В. (2015). Фортепіанний ансамбль у системі музично-педагогічного навчання. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки* (Вип. 2, с. 141–143). Ніжин : Ніжинський державний у-т ім. М. Гоголя.

Ма, Сіньюй (2022). Розвиток музичного мислення майбутніх викладачів фортепіано. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (14-15 жовт.; Одеса)* (Т. 1., с. 117–120). Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

Матлашевська, О. (2017). Уроки Самуїла Майкапара : до 90-річчя циклу «Бирюльки». *Музика* : український інтернет-журнал. Відновлено з : <http://mus.art.co.ua/uroky-samujila-majkapara-do-90-richchya-tsyklu-byryulky/>

Матяш, О. І. (2015). Сучасні тенденції вдосконалення змісту методичної підготовки майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія* (Вип. 43, с. 257–261). Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського.

Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Наказ від № 584 (2020).

Михалюк, А. М. (2020). Концептуальні положення формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів засобами українського фортепіанного мистецтва. *Освітологічний дискурс* (2, с. 40–50). Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка.

Михалюк, А. М. (2021). Модернізація інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. (Вип. 193, 129–133). Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка.

Михалюк, А. М. (2023). Edutainment як сучасна інноваційна технологія. *Наукові записки Малої академії наук : зб. наук. праць* (Вип. 2, с. 72–79). Київ : Інститут обдарованої дитини, НАПН України. Відновлено з : file:///C:/Users/User/Downloads/2023_Naukovi_Zapyski__N26-72-79.pdf

Михаськова, М. А. (2002). *Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Мінь, Шаовой (2017). *Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. канд. пед. наук), НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Мозгальова, Н. Г. (2009). Методологічні основи успішності інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Педагогіка, психологія і соціологія*, 5 (155), 250–255. Відновлено з : <http://ea.donntu.edu.ua/handle/123456789/12162>

Мозгальова, Н. Г. (2011). *Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики* : монографія. Вінниця.

Молокоєдова, М. (2022). Формування імпровізаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на фортепіано. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства* :

матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (14-15 жовт.; Одеса) (Т. 2., с. 60-64). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

Молчанова, Т. О. (2005). *З історії ансамблевого музикування* : монографія. Львів. Державна музична академія ім. М. В. Лисенка.

Новська, О. Р., Левицька, І. М. (2021). Ансамблеве музикування як ресурс фахового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. Вип 39, 63–66.

Оцінка вмінь говорити і слухати. Тест У. Маклені. (2019). Відновлено з : <https://studfile.net/preview/5258391/page:33/>

Павленко, О. М. (2010). Дидактичні чинники навчання джазової імпровізації майбутнього вчителя музики в класі основного музичного інструмента (фортепіано). *Наука і освіта*, 7, 191–195.

Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*, Київ : Освіта України.

Пляченко, Т. М. (2010). *Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями* : монографія. Кіровоград : Імекс–ЛТД.

Пляченко, Т. М. (2015). Формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з музично-інструментальних дисциплін. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти (Вип. 18 (23), с. 146–150). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Повзун, Л. І. (2009) *Ансамблева творчість піаніста-концертмейстера* Одеса : Фотосинтетика.

Повзун, Л. І. (2009). *Ансамблева творчість піаніста-концертмейстера*. Одеса : Фотосинтетика, 2009.

Полевіна, О. (2016). Формування навичок ансамблевої гри в учнів-піаністів в умовах музичної школи. *Наукові записки. Педагогічні науки. ЦДПУ ім. В. Винниченка*. (Вип. 147, с. 262–268). Кіровоград : Центральноукраїнський державний університет ім. В. Винниченка.

Польська, І. І. (2001). Камерний ансамбль : історія, теорія, естетика : монографія. Харків : ХГАК.

Польська, І. І. (2010). Камерний ансамбль : феноменологія жанру. Наукові збірки Львівської державної музичної академії ім. М. В. Лисенка : зб. статей. Камерно-інструментальний ансамбль : історія, теорія, практика (кн. 1, Вип. 24, с. 4–14). Львів : Львівська державна музична академія ім. М. Лисенка.

Польська, І. І. (2017). *Історичні модуси камерного ансамблю в дзеркалі музичної герменевтики. Культура України* : зб. наук. праць (Вип. 57, с. 119–128). Харків : Харківська Державна академія культури.

Польська, І. І. (2018). Фортепіанний дует у системі фортепіанного ансамблю: жанрово-типологічні аспекти. *Культура України. Мистецтвознавство*. (Вип. 61, с. 167–178). Харків : ХДАК.

Польська, І. І. (2022). Система фортепіанного виконавства: жанрова специфіка та типологія. *Актуальні питання гуманітарних наук. Мистецтвознавство*, Вип. 51, 188–194.

Попова, О. В., Жуков, В. П. (2022). *Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів* : монографія. Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

Проворова, Є. (2020). Удосконалення методичної компетентності вчителів музики в закладі загальної середньої освіти. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. праць (Вип. 34(2), с. 14–20). Київський університет ім. Б. Грінченка. Київ.

Псарьова, Л. В., Леськів, В. О. (2018). Умови формування мотивації навчання гри на фортепіано в школярів. Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць (Вип. 7, 64–69). Хмельницький : Хмельницька гуманітарна педагогічна академія.

Пухальський, В. В. (2017). *Життя як служіння музиці* : історико-біографічна збірка. Київ : Українські пропілеї.

Реброва, О. Є. (2017). Методи стимулювання художньо-ментальних процесів у виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. *Наука і освіта*, 4, 39-45.

Реброва, О., Линенко, А., Реброва, Г. (2022). Індивідуальне навчально-творче завдання у професійній підготовці здобувачів вищої освіти мистецьких та мистецько-педагогічних спеціальностей. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (117), 273–288.

Ревенчук, В. В. (2006). *Методичні засади взаємодії викладача та студента у процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Ревенчук, В. В. (2017). Фортепіанна підготовка як складова професійного становлення майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 1. 163–167.

Ростовська, І. О. (2015). *Формування мотивації учіння гри на фортепіано : навч.-метод посібник*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя.

Рощина, Т. О. (2021). *Імена в історії Київської фортепіанної школи : світло крізь часи*. Вступ. *Київська фортепіанна школа. Імена та часи* : колективна монографія. Київ.

Руденька, Т. М. (2017). *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей засобами артпедагогіки*. (Дис.канд. пед. наук) : Житомирський державний університет ім. І. Франка, Житомир.

Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник*. Тернопіль : Богдан.

Савченко, Р. А. (2013). Методика поетапного формування музично-педагогічної компетентності майбутнього вихователя та музичного керівника ДНЗ. *Педагогічний дискурс : зб. наук. праць* (Вип. 14, с. 393–396). Хмельницьк : Ін-т педагогіки НАПН України.

Свещинська, Н. В. (2021). Процес формування ціннісних орієнтацій особистості у практичній підготовці. *Наукові записки. Педагогічні науки*, (Вип. 195, с. 123–127). Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка.

Світайло, С. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Седюк, І. О. (2018). *Тенденції розвитку ансамблю для двох фортепіано в музиці ХХ століття*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства). Музичне мистецтво. Харків.

Скворцова, С. О. (2013). *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі* : монографія. Харків : Ранок-НТ.

Скворчевська, Є. Л. (2011). Особливості визначення поняття «мотивації» та «установки» у вітчизняній психології. *Вісник Харківського національного університету. Психологія*, 981, 199–203.

Скопич, А. В. (2015). *Формування мотивації до вивчення сучасної фортепіанної музики в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Смірнова, І. В. (2020). *Ансамблеве письмо в камерно-інструментальних творах для змішаних складів у творчості німецьких композиторів кінця XVIII-XIX століть*. (Дис. канд. мистецтвознавства), Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. Суми.

Сорокін, Е. Г. (1988). *Фортепіанний дует : історія жанру*. Київ : Музична Україна.

Стравінський, І. Ф. (2004). *Хроніка. Поетика*. Київ : Видавничий дім «КМ Академія».

Тань, Сяо (2018). *Формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі*

фортепіанного навчання. (Дис. канд пед наук), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Таран, І. М. (2015). Специфіка ескізного виконання фортепіанних творів. *Музична україністика : європейський контекст* : колективна монографія (с. 245-252). Івано-Франківськ : Супрун В.

Теряєва, Л. (2019). *Формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Тест “Чи вмієте Ви слухати?” (Методика М. Снайдера) (2019).
Відновлено з : <https://studfile.net/preview/5258391/page:33/>

Федоришин, В. І. (2014). *Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах* (Автореф. докт. пед. наук), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Фу, Сяоцзін (2011). Компаративний підхід до концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України та Китаю. *Художньо-естетичне виховання молоді в умовах сучасних інформаційних процесів і технологій* : матеріали конф. молодих учених та студентів (Ч. 2, с. 39–42). Одеса : Науковець.

Фу, Сяоцзін (2012). Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю. (Дис. канд. пед. наук). НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Хань, Ле (2019). Формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва за стильовим підходом (Дис. канд. пед. наук.), Сумський державний педагогічний у-т ім. А. С. Макаренка. Суми.

Хе, Їн (2020). Актуальні педагогічні принципи викладання фортепіанного ансамблю. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства* : матеріали і тези VI Міжнар. конф.ї молодих учених та студентів (15–16 жовт.; Одеса.) (Т. 2, с. 89–91). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

Хе, Їн (2021). Актуальні педагогічні аспекти культури ансамблевого виконавства майбутнього викладача фортепіано. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends : Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference* (May 28, Oxford-Vinnitsia). (Vol. 2, с. 43–45.). Oxford : P. C. Publishing House & European Scientific Platform. Відновлено з : [ile:///C:/Users/User/Downloads/259-990-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/259-990-PB%20(1).pdf)

Хе, Їн (2022). Критерії оцінювання методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства* : матеріали і тези VIII Міжнар. конф. молодих учених та студентів (14-15 жовт., Одеса.). (Т. 2, с. 125–127). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

Хе, Їн (2022). Методологічні засади формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*, Вип. 4 (141), 41-48.

Хе, Їн, Реброва, О. (2022). Сутність та структура методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано до навчання ансамблевому музикуванню школярів. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*, 2 (116), 232-244.

Хе, Цзінї (2022). Методологічні основи формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти* (Вип. 28, с. 54–61). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. Відновлено з : <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/39230/Khe%20Tszini.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Хуа, Вей (2017). *Формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Дис. кандидата пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса.

Цзяо, Їн (2016). Методичне забезпечення естетичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано. *Наука і освіта*, 1, 25–45.

Цюлюпа, Н. Л. (2009). *Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки* (Дис. канд. пед. наук), Київський національний педагогічний університет М. П. Драгоманова, Київ.

Цюлюпа, Н. Л. (2009). *Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Цюлюпа, Н. Л., & Заходякін, О. В. (2017). Формування методичної компетентності майбутнього педагога-музиканта в процесі навчання гри на фортепіано. *Нова педагогічна думка*, 2(90), 93–95.

Чень, Бо (2017). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання*. (Автореф. канд. пед. наук), НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Чжан, Няньхуа (2017). *Формування художньо-інформаційної компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін* (Автореф. канд. пед. наук), НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Чжан, Сіньюань (2022). *Формування прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. док. філософії), Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса.

Чжан, Цзе (2013). *Формування вмінь художньо-педагогічного аналізу музичних творів у процесі фортепіанної підготовки вчителів музики*. (Автореф. канд. пед. наук), НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Чжан, Цзянань (2015). *Формування готовності майбутнього викладача до музично-інструментального полілогу*. (Дис. канд. пед. наук), НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Чжао, Сяошен (2005) *Шлях гри на фортепіано. Фортепіанне мистецтво*, 7, 45–54.

Чжоу, Є. (2020). *Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів*. (Дис. доктора філософії), ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса.

Чжоу, Юнь (2020). *Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти КНР*. (Дис. доктора філософії), НПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків.

Чжу, Пен (2018). *Концепція педагогічної самоорганізації у виконавській самопідготовці майбутніх учителів музики*. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки (Вип. 151(2), с. 243–246). Чернівці : Національний ун-т Чернігівський колегіум ім. Т. Г. Шевченка.

Шевченко, Л. В. (2018). *Одеська фортепіанна школа в українському мистецтві ХХ-ХХІ ст*. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв, 4, 340–345.

Шелетова, Є., Чикаренко, М. (2016). *Перлини українського фортепіанного ансамблю*. Київ : Музична Україна.

Шерстюк, Л. (2017). *Сутність та структура методичної компетентності майбутнього викладача-філолога*. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки (Вип. 142, с. 220–224), Національний ун-т «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка.

Ши, Цзюнь-бо (2007). *Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Шинкарук, В. (ред.) (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис.

Шубіна, В. Б. (2011). Роль фортепіанного ансамблю у формуванні професійних музичних умінь та навичок. *Педагогічний дискурс*, Вип. 9, 375-380.

Шугуан (2012). *Методика формування виконавського досвіду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Київ. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.

Шумська, О. О, Олешко, В. Л., Олешко, Т. Є. *Теорія і методика ансамблевого виконавства* : навчально-методичний посібник. Харків : Харківська гуманітарно-педагогічна академія.

Щолокова, О. (2006). Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти в Україні. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*, 8, 20–23.

Щолокова, О. П. (2007). Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти* (Вип. 4 (9), с. 11–15). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Юдзіонок, Н. (2011). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Ізмаїльський гуманітарний державний університет. Ізмаїл.

Янь, Лі (2022). *Формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва у ЗВО України та Китаю*. (Дис. доктора філософії), Луганський національний університет ім. Т. Шевченка. Полтава.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Baynov, T. N. (1999). *Mehrhandige Klaviermusik – Musik furein Klavier zusechs Handen*. Munchen : Musikschulkongress. Retrieved from : <http://www.musikschulen.de/medien/doks/mk99/kongress99-AG 13.pdf>

Bourne, J. (2018). Definition of Motivation. Motivation : concept, theories and practical implications. *International Research Journal Commerce arts Science* Vol. 9, 3, 42–45.

Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A. F., & Chen, C. (2003). Seeing the Big Picture : Piano Practice as Expert Problem Solving. *Music Perception*, 20(4), 465-490.

Cleary, L. (2014). *Student performance and motivation: Investigating relationships, identifying potential areas for concentration of scarce resources*; Department of Psychology Dublin Business School, School of Arts. Restored from : https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/2154/hdip_cleary_1_2014.pdf?sequence=1&isAllowed

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin : Springer Science & Business Media.

Demidova, M. H. (2015). Teaching future music teachers intonational and volitional self-control in the process of interpretative activity. *Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration*, 6, 81–85.

Demidova, M., Levytska, I., & Novska, O. (2020). The Category of Time in Musical Art. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (1), 375–385.

Filgona, J., Sakiyo, J., Gwanyand, D., Okoronka, A. (2020). Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10 (4), 16–37. Retrieved from : https://www.academia.edu/65070806/Motivation_in_Learning

Grinchenko, A., Desiatnykova, N., Mamykina, A., & Shafarchuk, T. (2020). The Influence of Self-Control on the Artistic and Performing Quality of a Musician. *Journal of History Culture and Art Research*, 2020. 9 (4), 47–59

Gude, O. (2013). New school art styles : The Project of art education. *Art Education*, 66 (1), 6–15. Retrieved from : https://www.academia.edu/7339745/New_School_Art_Styles_the_Project_of_Education

Hallam, S., & Queen, H. (2009). *Survey of musical futures: A report from Institute of Education University of London for the Paul Hamlyn*

Foundation. Retrieved

from : https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1507448/1/Hallam2008_Musical_Futures_report_final_version.pdf

He, Ying. (2023). Pedagogical conditions for future piano teachers' methodological competens formation in the process of ensemble music making. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2023, № 2 (126). С. 42-51.

Hidi, S. E., & Renninger, K. A. (2019). Interest development and its relation to curiosity : Needed neuroscientific research. *Educational Psychology Review*, 31(4), 833–852. Retrieved from : <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09491-3>

Jasna Šulentic Begić. (2023). Active learning in the classes of Musical Culture and Musical Art. *Conference : Državni stručni skup za učitelje Glazbene kulture i nastavnike Glazbene umjetnosti Kurikulski pristup poučavanju glazbe iz različitih perspektiva*. Restored from : https://www.researchgate.net/profile/Jasna-SulenticBegic/publication/369950645_Active_learning_in_the_classes_of_Musical_Culture_and_Musical_Art/links/64369736ad9b6d17dc52ec83/Active-learningin-the-classes-of-Musical-Culture-and-Musical-Art.pdf

Kartashova, Zh.Yu. (2021). Independent work of a future music teacher in the process of instrumental-performance training. *Pedagogical education : theory and practice*, 30, 262–271.

Knyazheva, I. A. (2022). Experience of methodical activity as a factor of professional development of future teachers in the conditions of Institutions of Higher Education. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць* (81. с. 47–51). Запоріжжя : КПУ.

Knyazheva, I. A. (2022). Modeling of the formation process of methodological competence of future teachers in the conditions of university education. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць*. (Вип. 86, 99–102). Київ : Видавничий дім «Гельветика».

Kulikova, S. V., Levytska, I. M. (2023). Application of collective working methods in the process of on-line learning in the main musical instrument (piano) class. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 58, Т. 1, 156–160.

Kazmirchuk N., Baranovsk I., Mozgalova N., Shcholokova O., Podorozhnyi V. (2021). Methodological aspects of teacher training for theatrical activities with pupils. *Society. Integration. Education*, Vol. 1, 235–247.

Kuznetsova, O. A. (2017). *Motivation direction of preparation of future teachers of musical art to productive work with students of general schools Vzdelávanie a spoločnosť II* (с. 484–490). Pressovska univerzita v Presovec.

Maslow, A. (1974). *A Theory of Human Motivation*. Publisher, Lulu.com.

Mozgalova, N. G., Baranovska, I. G., & Kazmirchuk, N. S. Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. *Linguistics and Culture Review*, 5 (S2), 317–327. Відновлено з : <https://lingcure.org/index.php/journal/article/view/1355>

Murayama, K. & Jach, H. (2022). *A Critique of Motivation Constructs : Motivation as Psychological Construction, Not the Determinant of Behavior*. University of Tübingen. Retrieved from : <https://psyarxiv.com/juxkh>

Oleksiuk, O., Rebrova, O., & Mikulinska, O. (2019). Dramatic Hermeneutics as a Perspective Technology in the Artistic Education. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(3), 100–112.

Ortega-Auquilla D., Sigüenza-Garzón P., Chumbay J., Heras E. (2022). Motivation in English Learning at University : A Mixed-Methods Study Investigating the Perceptions of Different Stakeholders. *Ortega-Auquilla*, Vol 21, 12–15. Retrieved from : <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/6183>

Rebrova, O., Oleksiuk, O., Batiuk, N., & Rebrova, H. (2020). Value Intentions in Future Art Teachers' Professional Training. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (3), 1–16.

Rebrova, O. (2017). *Project activity of future music and chorography teachers and its career guidance function in the system of secondary education*.

Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations.
Cambridge : Cambridge Scholars Publishing.

Reeve, J. (2017). *Understanding motivation and emotion.* Wiley.

Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement* (p. 109–111). New York : Routledge.

Samuels, K. (2019). The Drake music project Northern Ireland: Providing access to music technology for individuals with unique abilities. *Social Inclusion*, 7(1), 152–163.

Wardani, A. D., & Handayani, L. (2020). Student Learning Motivation : a Conceptual Paper. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Conference : 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education.* (p. 275–278), Tashkent City Congress Hall, Uzbekistan.

乔丽萍.(1998). 王丽娜,创新教育理论在高级教师钢琴教学中的应用研究 (Ван, Ліна, Цяо, Ліпін. *Дослідження щодо застосування теорії інноваційної освіти у викладанні фортепіано для студентів.* Пекін : Народна музика).

Ван, Ліна, Чжу, Мен (2015). *Дослідження застосування інноваційної теорії освіти у викладанні фортепіано для студентів старших курсів.* Шицзячжуан : Хебейський педагогічний університет. 王丽娜朱萌. 创新教育理论在高职生钢琴教学中的应用研究

王长奎 (2010) 。 中国钢琴音乐文化. 北京: 光明日报 Ван, Чанкуй (2010). *Культура китайської фортепіанної музики.* Пекін : Гуанмін жибао (китайською мовою).

吴晓娜 &王滢 (2013). 中国钢琴文化。武汉大学出版社，年 (Ву, Сяона, Ван, Тянь. *Фортепіанна культура Китаю.* Ухань : Хебейський педагогічний університет.)

代百生. (2005)/何谓钢琴 音乐的“中国风格从文化的视角研究 中国钢琴音乐[J]Дай, Байшенг (2005). *Що таке «китайський стиль» фортепіанної музики*

- дослідження китайської фортепіанної музики з точки зору культури [J].
Китайська фортепіанна музика [J]. *Китайське музикознавство*, 3, 98–99..

代百生. (2019)/ 钢琴教育 学科的 勃兴 “首届国际钢琴教学法学术周” 述评及其他[J]. 人民音乐 *People's Music*, 04, 60–62. (Дай, Байшенг (2018). Виникнення дисципліни фортепіанної освіти : огляд Першого міжнародного академічного тижня з фортепіанної педагогіки і не тільки [J]).

宋简 (2012). 浅析艺术歌曲演唱中钢琴艺术指导的实现与完善/ *音乐教育与创作*. 年第6期. Сон, Ян (2012). Реалізація і вдосконалення концертмейстерства в вокалі. *Музична освіта і творчість*, 6, 42–43.

韩拥军 (2012). 浅析双钢琴合奏在钢琴教学中的亮点/ *学苑教育*. 年第14期 第26页. Хан, Юніонь (2012). Основні аспекти навчання ансамблевого фортепіанного дуэта. *Академія освіти*, 14, 26.

何寅 (2019). 鋼琴合奏及其在中國的傳統 Хе Їн (Фортепіанний ансамбль та його традиції у Китаї). *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Одеса, ПНПУ ім. К.Д.Ушинського. Т. С.134-135.*

晁琼. (2010). 对构建地方高校音乐专业实践教学课程体系的思考[J]. 齐齐哈尔师范高等专科学校学报(Хуан, Ціонг (2010). Роздуми про побудову навчальної системи практичного викладання для музичних спеціалістів у місцевих університетах.. *Журнал педагогічного коледжу Ціціхара*, 2, 25–28.)

秦秦 (2007). . 四川师范大学 小议双钢琴重奏教学方式在钢琴教学中的作, *音乐天地*. 8, 45–46. (Про методики викладання ансамблю в чотири руки. *Музичний світ*).

浅析声 (2011). 乐钢琴伴 奏者与演唱 者的配合技巧/ *文学与艺术* 年第2期 104页. (Цзян, Хена (2011). Техніки концертмейстерства у вокалі. *Література і мистецтво*, 2, 104–105).

张春阳. (2012). 音乐教学市场化初探[J]. 北方音乐 (Чжан, Чуньян (2012)).
Попереднє дослідження маркетингу викладання музики. *North Music*, 8.
Відновлено з : https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2023/he_tsinzii/disert.pdf)

ДОДАТКИ

Додаток А

Наочна модель методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва за Лю Сянь (Дис. к.п.н., 2019. С. 72).



Рис. 1.2. Зв'язок складників компонентної структури методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

АНКЕТА 1

Для здобувачів

Для оцінювання інтенцій щодо ансамблевого музикування

1. Чи був досвід ансамблевого музикування до навчання в магістратурі
2. Які види фортепіанної підготовки містять у собі елементи ансамблевого музикування
3. Який вид фортепіанного виконавства є для вас пріоритетним: сольна гра, концертмейстерство, ансамбль.
4. Чи є для вас пріоритетом займатися ансамблевим музикуванням
5. Чи подобається вам грати у фортепіанному дуєті
6. Що на вашу думку, розвиває ансамблева гра.
7. Які музичні здібності мають бути розвинуті для якісної гри в ансамблі
8. Чи є бажання викладати ансамбль у школі, якщо «так», то який саме вид ансамблю.
9. Чи вистачає вам власного досвіду ансамблевої підготовки, що викладати цей вид музикування самостійно.
10. Яких, на вашу думку, знань бракує для самостійного викладання ансамблю
11. Якщо ви плануєте працювати в мистецькій школі, то які виконавські дисципліни ви пропонували учням.
12. Якщо вам якщо буде надана можливість викладати ансамблеве музикування в школі, то які методичні завдання ви будете вирішувати в першу чергу
13. Чи вплинуло вивчення курсу Ансамблю на ваше ставлення до цього виду фахової виконавської підготовки.
14. Якщо вам подобається грати в ансамблі, то що саме є найпривабливішим.

АНКЕТА 2

(уточнююча)

1. Які види ансамблевого музикування вам відомі;
2. Які види ансамблів існують для фортепіано.
3. Чи є елементи художнього діалогу в ансамблях
4. Який репертуар представлений в сегменті фортепіанних ансамблів
5. Які види фортепіанної підготовки містять у собі елементи ансамблевого музикування

Анкета

«Діагностика вмотивованості майбутніх викладачів фортепіано до викладання ансамблевого музикування» (модифікація методу Hallam, S., Creech, A., Sandford, C., Rinta, T., Shave, K., & McQueen, H. (2009))

Таблиця 1

<i>Будь ласка, заповніть наступну таблицю, вказавши ступінь вашої згоди або незгоди з твердженнями.</i>	<i>Цілком згоден</i>	<i>Згоден</i>	<i>Не знаю</i>	<i>Не згоден</i>	<i>Повністю не згоден</i>
<i>Позитивний вплив на результати навчання здобувачів ансамблевого музикуванню виявляється через наступне:</i>					
отримання більше задоволення від занять фортепіано					
більш успішно навчаються грати на фортепіано					
почуваються впевненіше на уроках та на сцені					
беруть участь у більшій кількості концертів, фестивалей					
розвивають ширший спектр музичних навичок.					
розвивають ширший спектр стратегій для написання музики.					
розвивають краще розуміння різних музичних жанрів.					
створюють кращі виконавські інтерпретації фортепіанних творів					
демонструють кращі навички слухання					
мають більш позитивне ставлення до музики.					
загалом краще поведуться на уроках музичного мистецтва					
краще зосереджуються на завданні					
ефективніше співпрацюють під час виконання музичних завдань.					
відвідують різні заняття з музичного мистецтва регулярніше					
покращують свої музичні навички інтенсивніше, ніж за умов навчання за традиційними формами					
стають вмотивованішими до творчої співпраці на різних заняттях з музичного мистецтва					

<i>Будь ласка, заповніть наступну таблицю, вказавши ступінь вашої згоди або незгоди з твердженнями.</i>	<i>Цілком згоден</i>	<i>Згоден</i>	<i>Не знаю</i>	<i>Не згоден</i>	<i>Повністю не згоден</i>
загалом мають вищий рівень самооцінки в музичній діяльності.					
демонструють вищий рівень музичних досягнень, ніж раніше					
мають більше шансів реалізувати свій творчий потенціал.					
частіше демонструють, що вони люблять музику.					
Позитивний вплив на музично-педагогічну діяльність					
<i>Завдяки занять ансамблем майбутній викладач фортепіано:</i>					
ефективніше виконує завдання музично-освітнього процесу					
почувається більш впевнено під час викладання різних занять музичного мистецтва					
відчуває, що ансамблеве музикування стає більш популярним серед здобувачів					
впевнено допомагає здобувачам покращити виконавські навички					
більш впевнено навчає грі на музичному інструменті					
стає більш обізнаним стосовно сумісної творчої діяльності					
стає більш впевненим стосовно своїх можливостей формування в учнів обізнаність про історичний розвиток музичного мистецтва, уміння диференціації художніх стилів, музичних жанрів, здійснення аналізу музичного твору					
опанування ансамблевим музикуванням дозволяє краще реалізувати особистий творчий потенціал викладача задля розвитку музичних здібностей та виконавських умінь і компетентностей учнів класу фортепіано					
застосування ансамблевого музикування дозволяє краще адаптувати музично-освітній процес до індивідуальних потреб здобувачів.					
Інтенція впровадження ансамблевого музикування в освітній процес					
<i>Я планую у своїх майбутній фаховій діяльності викладати ансамбль учням або студентам, адже це:</i>					

<i>Будь ласка, заповніть наступну таблицю, вказавши ступінь вашої згоди або незгоди з твердженнями.</i>	<i>Цілком згоден</i>	<i>Згоден</i>	<i>Не знаю</i>	<i>Не згоден</i>	<i>Повністю не згоден</i>
допомагає удосконалювати процес викладання гри на фортепіано					
є дуже корисними в контексті розвитку музично-освітньої галузі					
сприяє реформуванню процесу викладання фортепіано в сучасних мистецьких закладах					
сприяє інтеграції традиційних та інноваційних форм музикування					
успішно доповнюють програму навчання в закладах культури і мистецтва					
дозволяє уникнути застосування неефективних педагогічних стратегій у музично-освітньому процесі					
забезпечує сталий професійний розвиток мене як фахівця					
забезпечує успішність моєї фахової діяльності та інтенсивне кар'єрне зростання					
забезпечує ефективність музично-освітнього процесу за будь яких організаційних умов					
Робить навчання гри на фортепіано цікавішими, а мої учні будуть ставитися до мене позитивніше					
дозволяє інтегрувати в освітній процес участь в різних конкурсах і фестивалях					
є інноваційною формою музикування, оскільки збільшується різноманітні репертуарні можливості для навчання					
допомагає реалізувати свій творчий потенціал.					
допомагає залучити до навчання гри на фортепіано більшу кількість учнів					
забезпечує інтенсивний розвиток музичних здібностей					

Застосування ІКТ в проведенні круглого столу
(обговорення після екзамену)

Звукова анкета:

1. В. Моцарт. Концерти для двох та трьох фортепіано з оркестром KV242&365 (фрагменти)

<https://www.youtube.com/watch?v=nEykmUB5Rc>

2. Ф.Пуленк Концерт для двох фортепіано з оркестром

<https://www.youtube.com/watch?v=OCvjQjgRDg8>

3. Людмила Шукайло Диптих для двох фортепіано

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=xRCroUbLcb0>

4. Д.Мійо. Бразільєра

https://www.youtube.com/watch?v=reGVQw_oL78

Твори для фортепіано з оркестром (клавір)

Ноты / Нотний архів / Твори для фортепіано з оркестром (клавір)

Твори для фортепіано з оркестром (клавір)

1. О.Іванько.Концерт №1 F-Dur для двох фортепіано



Ноти ви можете скачати [тут](#).

2. О. Іванько. Концерт №2 a-moll для двох фортепіано



Ноти ви можете скачати [тут](#).

3. О. Іванько. Концерт №3 c-moll для двох фортепіано c-moll



Ноти ви можете скачати [тут](#).

4. О. Іванько. Концерт №4 G-Dur для двох фортепіано



Ноти ви можете скачати [тут](#).

5. О. Іванько. Концерт №5 D-Dur для двох фортепіано



Ноти ви можете скачати [тут](#).

6. О. Іванько. Концерт №6 g-moll для двох фортепіано



Ноти ви можете скачати [тут](#).

Додаток Д

Тести

Тест «Чи вмієте ви говорити і слухати?»

Дайте відповіді на запитання тесту (тесту Маклені) для того, щоб з'ясувати чи вмієте Ви говорити і слухати. На запитання відповідайте тільки «так» або «ні»

1. Коли ви спілкуєтеся, пояснюєте що-небудь, чи уважно стежите за тим, щоб слухач Вас зрозумів?
2. Чи обираєте слова, що відповідають рівневі його підготовки?
3. Чи осмислюєте, вказівки, розпорядження, перш ніж їх висловити?
4. Якщо Ви висловили нову думку і підлеглий не ставить запитань, чи вважаєте Ви, що він Вас зрозумів?
5. Чи стежите Ви за тим, щоб Ваші висловлювання були якомога чіткішими, зрозумілішими і лаконічнішими?
6. Чи осмислюєте Ви попередньо свої ідеї, пропозиції, щоб не говорити беззмістовно?
7. Чи заохочуєте Ви співрозмовника ставити запитання?
8. Ви вважає, що: а) знаєте думки оточуючих; б) ставите запитання, щоб все дізнатися?
9. Чи розрізняєте Ви факти і думки?
10. Чи шукаєте ви нові можливості проти аргументів співрозмовника?
11. Чи домагаєтеся Ви того, що Ваші підлеглі у всьому погоджувалися з Вами?
12. Чи завжди Ви говорите зрозуміло, чітко, вичерпно і ввічливо?
13. Чи робите Ви паузи в мовленні, щоб і самому зібратися з думками, і дати можливість слухачам осмислити Ваші пропозиції, поставити запитання?

Опрацювання та інтерпретація результатів

Якщо ви, не замислюючись, відповісте “так” на всі запитання, окрім 4, 8, 10 і 11-го, то можна вважати, що володієте прийомами грамотного, безконфліктного спілкування, вмієте висловлювати свої думки і слухати співрозмовника; володієте основними вміннями для формування загального погляду і розуміння, вирішення та профілактики конфліктних ситуацій

Тест “Чи вмієте Ви слухати?” (Методика М. Снайдера)

Інструкція. Відзначте ситуації, які викликають у Вас незадоволення, розчарування або роздратування в процесі бесіди з будь-якою людиною – Вашим другом, колегою, безпосереднім начальником, керівником або просто випадковим співбесідником.

1. Співбесідник не дає мені шансу висловитися, у мене є що сказати, але немає можливості вставити слово, співбесідник постійно перериває мене під час бесіди.
2. Співбесідник ніколи не дивиться в обличчя під час розмови, і я не впевнений, чи слухає він мене.
3. Розмова з таким партнером часто викликає відчуття втрати часу.
4. Співбесідник постійно метушиться, олівець і папір цікавлять його більше, ніж мої слова.
5. Співбесідник ніколи не усміхається. Мені стає незручно й тривожно.
6. Співбесідник завжди відволікає мене запитаннями і коментарями.
7. Що б я не сказав, співбесідник завжди “гасить” мій запал.

8. Співбесідник завжди прагне спростувати мене.
9. Співбесідник перекручує значення моїх слів і вкладає в них інший зміст.
10. Коли я щось запитую, співбесідник примушує мене захищатися.
11. Іноді співбесідник перепитує мене, вдаючи, що не розчув.
10. Співбесідник, не дослухавши до кінця, перебиває мене, щоб потім погодитися.
13. Співбесідник у розмові зосереджено займається стороннім: грається сигаретою, протирає скло окулярів тощо, і я твердо впевнений, що він при цьому неухвально.
14. Співбесідник робить висновки за мене.
15. Співбесідник завжди намагається вставити слово в мою розповідь.
16. Співбесідник завжди дивиться на мене дуже уважно.
17. Співбесідник дивиться на мене, ніби оцінює. Це мене хвилює.
18. Коли я пропоную що-небудь нове, співбесідник говорить, що він думає так само.
19. Співбесідник переграє, показуючи, що цікавиться бесідою, дуже часто киває головою, охає і підтримує.
20. Коли я говорю про серйозне, співбесідник вставляє смішні історії, жарти, анекдоти.
21. Співбесідник часто дивиться на годинник під час розмови.
22. Коли я вхожу в кабінет, співбесідник залишає всі справи і всю увагу звертає на мене.
23. Співбесідник поводить себе так, ніби я заважаю йому робити що-небудь важливе.
24. Співбесідник вимагає, щоб усі погоджувалися з ним. Будь-який його вислів завершується запитанням: “Ви теж так думаете?” або “Ви не згодні?”.

Опрацювання та інтерпретація результатів

Підрахуйте відсоток ситуацій, що викликають досаду і роздратування.

70–100 % – Ви поганий співбесідник, Ви конфліктний, не орієнтований на партнерство в спілкуванні. Вам необхідно працювати над собою і вчитися слухати.

40–70 % – у Вас є деякі недоліки. Ви критично ставитеся до сказаного, Вам ще бракує деяких рис хорошого співбесідника, часто ображаєтеся. Уникайте поспішних висновків, не загострюйте увагу на манері говорити, на дрібницях і образах, не прикидайтеся, не шукайте прихованого значення сказаного, не монополізуйте розмову.

10–40 % – Ви хороший співбесідник, але іноді відмовляєте партнеру в повній увазі. Повторюйте ввічливо його слова, дайте йому час розкрити свою думку повністю, пристосовуйте свій темп мовлення до його мови, і можете бути впевнені, що спілкуватися з Вами буде ще приємніше.

0–10 % – Ви чудовий співбесідник і неконфліктна людина. Ви вмієте слухати, Ваш стиль спілкування може стати прикладом для оточуючих

Ноти китайських композиторів для творчого завдання.

茉莉花 作曲家：罗小平

茉莉花
Jasmine

罗小平 作曲
罗小平 编曲

原曲为传统民歌 2/4

24

25

27

29

31

33

35

37

39

41

43

45

47

49

51

53

55

57

59

61

63

65

67

69

71

73

75

77

79

81

83

85

87

89

91

93

95

97

99

101

103

105

107

109

111

113

115

117

119

121

123

125

127

129

131

133

135

137

139

141

143

145

147

149

151

153

155

157

159

161

163

165

167

169

171

173

175

177

179

181

183

185

187

189

191

193

195

197

199

201

203

205

207

209

211

213

215

217

219

221

223

225

慢板 安静地 $\text{♩} = 60$

106

116

120

《太阳出来喜洋洋》·作曲家：符方泽

Adagio $\text{♩} = 52$ 符方泽 曲

Piano I

Piano II

Adagio $\text{♩} = 52$

Andante $\text{♩} = 63$

Andante $\text{♩} = 63$

First system of music on the left page, featuring a grand staff with treble and bass clefs. The music consists of chords and melodic lines in both hands.

Second system of music on the left page, marked *Allegro 2/4*. It continues the musical theme with similar chordal and melodic structures.

Third system of music on the left page, continuing the piece with consistent rhythmic and harmonic patterns.

First system of music on the right page, showing a continuation of the musical composition with complex chordal textures.

Second system of music on the right page, marked *Moderato 2/4*. The tempo and dynamics change, with a more prominent bass line.

Third system of music on the right page, featuring intricate melodic lines and harmonic support.

1

1

First system of music on the bottom left page, showing a continuation of the musical theme with similar chordal and melodic structures.

Second system of music on the bottom left page, continuing the piece with consistent rhythmic and harmonic patterns.

First system of music on the bottom right page, featuring intricate melodic lines and harmonic support.

Second system of music on the bottom right page, continuing the musical composition with complex chordal textures.

Musical score for measures 64-66. The score is written for piano and includes a vocal line. It features complex rhythmic patterns with sixteenth and thirty-second notes, and dynamic markings such as *pp*, *mf*, and *f*. Measure numbers 64, 65, and 66 are indicated at the bottom of the system.

Musical score for measures 67-70. The score is written for piano and includes a vocal line. It features complex rhythmic patterns with sixteenth and thirty-second notes, and dynamic markings such as *pp*, *mf*, and *f*. Measure numbers 67, 68, 69, and 70 are indicated at the bottom of the system. A tempo change to *Andantino* is marked at measure 70.

**Мапа проєкту побудови інтерпретаційної концепції через
розуміння художнього образу**

*розроблена на основі дослідження Р. Чаффіна та співавторів
(Chaffin, Imreh, Lemieux, & Chen, 2003)*

у модифікованому варіанті

Композитор _____

Назва твору для ансамблю _____

Приналежність до художнього стилю: _____

Жанр твору _____

Таблиця

Патерн	Такти (№№ з/п)	Завдання із утілення художнього образу	Виконавське завдання Методичний коментар	Результати	Коментар
Музична структура					
Розділ					
Початок розділу					
Кінець розділу					
Послідовна позиція епізоду в розділі					
Перехід (заключна тема, кода тощо)					
Виконавські прийоми					
Основні (темп, цілісність форми, розподілення смыслових акцентів між партіями)					
Інтерпретаційні (агогічні, артикуляційні, тембрально-діалогічні)					
Художньо-виразові (інтонація, контрасність динаміки)					
Основні виміри виконавського забезпечення					
Аплікатура					
Технічні труднощі					

Знайомі патерни виконання з попереднього досвіду					
Художньо-нтерпретаційні виміри					
Фразування (його розподіл між партіями),					
Динаміка (спільна, відмінна)					
Темп (єдиний в його змінах)					
Педалізація (відповідно до кожної партії)					

Таблиця 5

Сукупні результати констатувального експерименту

№	1 Критерій	2 Критерій	3 Критерій	4 критерій	Σ	μ	Рівень
1	2	2	2	2	8	2	Н
2	2,5	2,5	4	2,5	11,5	2,88	Н
3	2,5	2	2	2,5	9	2,25	Н
4	2,5	2	3,5	2,5	10,5	2,6	Н
5	3	3	3,5	3	12,5	3,1	Н
6	2,5	2,5	3,5	2,5	11	2,75	Н
7	3,5	3,5	3	4	14	3,5	С
8	3,5	3,5	3,5	3,5	14	3,5	С
9	3,5	3,5	3,5	2	12,5	3,1	Н
10	3	3	3	3	12	3	Н
11	2,5	2,5	2,5	2,5	10	2,5	Н
12	2	2	2	2	8	2	Н
13	4	4	4	4	16	4	С
14	4	4	4	4	16	4	С
15	5	5	5	4	19	4,75	В
16	4	4	4	4	16	4	С
17	2,5	4	3	4	16	4	С
18	2	2	4	2	10	2,5	Н
19	4	4	5	4	17	4,25	С
20	4	4	4	4	16	4	С
21	2,5	4,5	4,5	4	18	4,5	С
22	2	2	2	2	8	2	Н

Приклади нотних матеріалів для формувального експерименту

20

A Nicolò Piccolomini.

Aufführungsrecht vorbehalten.
Droits d'exécution réservés.

VI

Die kleinen Hochländer.

Les petits highlanders. ♪ Piccoli highlanders.

Secondo.

Tempo di Marcia.

A Nicolò Piccolomini.

21

Aufführungsrecht vorbehalten.
Droits d'exécution réservés.

VI

Die kleinen Hochländer. Les petits highlanders. ♪ Piccoli highlanders.

Tempo di Marcia.

Primo.

The musical score is written for piano in 4/4 time, marked 'Tempo di Marcia' and 'Primo'. It consists of six systems of two staves each. The key signature is one sharp (F#). The score features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. Dynamics include *ff* (fortissimo), *f* (forte), and *p* (piano). There are several first endings marked with '8' and a double bar line. The final system concludes with first and second endings marked '1' and '2' respectively. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

Secondo.

The musical score is arranged in six systems, each with two staves (treble and bass clef). The first system features a complex bass line with chords and a melodic line with slurs and accents. Dynamics include *ffz*, *ff*, and *sf*. The second system continues with similar textures, featuring *sf* and *ff* markings. The third system shows a more active bass line with slurs and accents. The fourth system introduces a treble clef staff with a melodic line, while the bass line remains active with *ff* dynamics. The fifth system features a dense bass line with slurs and accents, and a treble clef staff with a melodic line. The sixth system begins with the instruction *più mosso stringendo* and features a dense bass line with slurs and accents, and a treble clef staff with a melodic line. Dynamics include *ff*.

Primo.

8

sf

ff

piu mosso stringendo

sf

ff

Таблиця 10

Узагальнений розподіл досліджуваних ЕГ за рівнями

№	1 Критерій	2 Критерій	3 Критерій	4 критерій	Σ	μ	Рівень
1	3,5	3,5	3,5	3,5	14	3,5	С
2	3,5	3,5	3,5	3,5		3,5	С
3	3,5	3,5	3,5	3,5		3,5	С
4	3,5	3,5	3,5	3,5		3,5	С
5	4	4,5	4,5	4,5	17,5	4,4	С
6	3,5	3,5	3,5	3,5	14	3,5	С
7	3,5	4	4	4	15,5	3,9	С
8	3,5	4,5	4,5	4,5	17	4,25	С
9	3,5	4	5	3,5	16	4	С
10	3	3	3	3	12	3	Н
11	3,5	2,5	2,5	2,5	11	2,75	Н
12	3,5	3,5	3,5	3,5	14	3,5	С
13	4	5	5	5	19	4,75	В
14	5	5	6	5	21	5,25	В
15	5	5	5	5	20	5	В
16	5	4	4	4	17	4	С
17	4	4	4	4	16	4	С
18	2,5	3,5	4	3,5	13,5	3,4	Н
19	4	4	4,5	3,5	16	4	С
20	5	5	5	5	20	5	В
21	5	5	5	5	20	5	В
22	3	3	3,5	2,5	12	3	Н

14

Публікації автора
Статті у фахових виданнях України

7. Хе, Їн, Реброва, О. (2022). Сутність та структура методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано до навчання ансамблевому музикуванню школярів. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*, 2 (116), 232-244.
8. Хе, Їн (2022). Методологічні засади формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*, Вип. 4 (141), 41-48.
9. He, Ying. (2023). Pedagogical conditions for future piano teachers' methodological competens formation in the process of ensemble music making/ *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2023, № 2 (126) С. 42-51.

Статті у зарубіжних виданнях

- 5 Хе, Їн (2021). Актуальні педагогічні аспекти культури ансамблевого виконавства майбутнього викладача фортепіано. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends : Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference* (May 28, Oxford-Vinnitsia). (Vol. 2, с. 43–45.). Oxford : P. C. Publishing House & European Scientific Platform. Відновлено з : [ile:///C:/Users/User/Downloads/259-990-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/259-990-PB%20(1).pdf)

Статті апробаційного характеру

5. Ван, Сяо, Хе, Їн (2021). Ансамблеве музикування у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з постановки голосу. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали II Міжнар. науково-практ. конф. молодих учених та студентів : матеріали і тези*. (Т. 2, с. 170–172). Одеса, ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.
6. Хе, Їн (2020). Актуальні педагогічні принципи викладання фортепіанного ансамблю. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези VI Міжнар. конф. і молодих учених та студентів* (15–16 жовт.; Одеса.) (Т. 2, с. 89–91). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.
7. Хе, Їн (2022). Критерії оцінювання методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези VIII Міжнар. конф. молодих учених та студентів* (14-15 жовт., Одеса.) (Т. 2, с. 125–127). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.
8. 何寅 (2019). 鋼琴合奏及其在中國的傳統 Хе Їн (Фортепіанний ансамбль та його традиції у Китаї). *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Одеса, ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Т. С. 134-135.*

АПРОБАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ
Апробація отриманих результатів дослідження.

«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019, 2020, 2021, 2022);

«Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2020);

«Художньо-виконавська та аудіальна культура дітей та молоді: актуальні проблеми сучасності» (Одеса, 2021);

Theoretical and empirical scientific research: concept and trends : Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (May 28, Oxford-Vinnytsia);

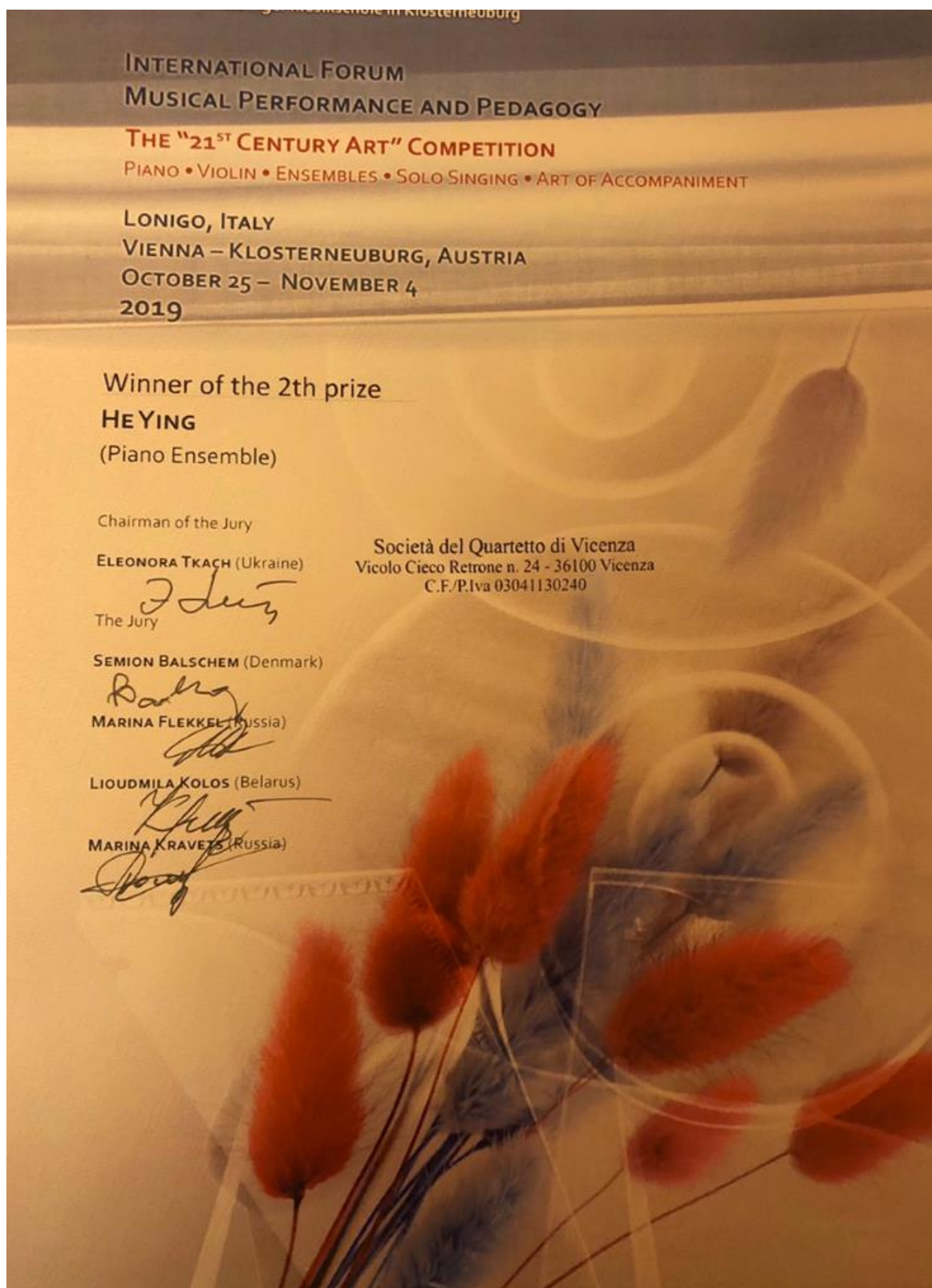
«Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (Умань 2020);

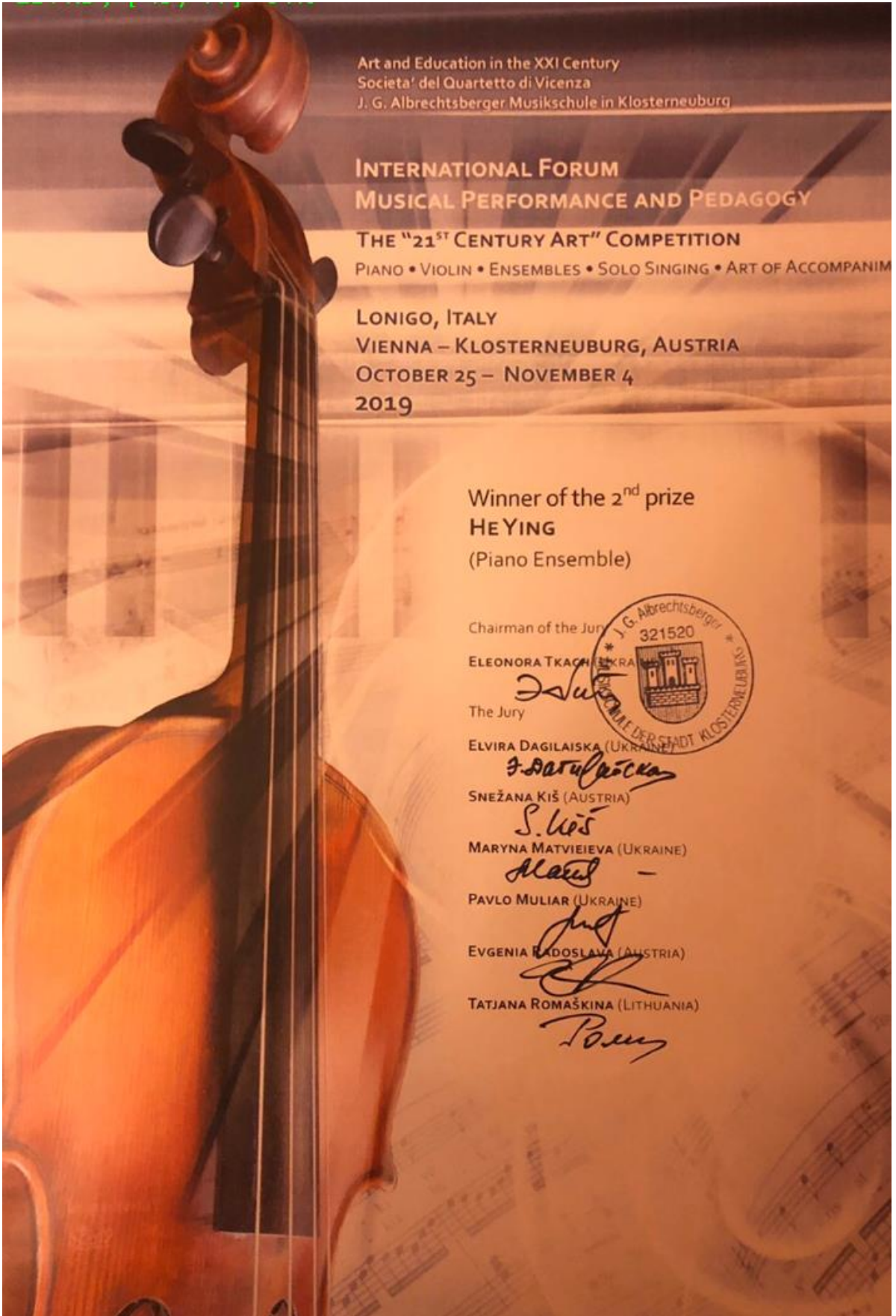
«Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020);

«Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (Вінниця, 2020);

«Мистецтво та мистецька освіта в сучасному соціокультурному просторі» (Бердянськ, 2023) науково-практичних конференціях.

Участь Хе Їн в конкурсі ансамблів в Італії





Art and Education in the XXI Century
 Societa' del Quartetto di Vicenza
 J. G. Albrechtsberger Musikschule in Klosterneuburg

**INTERNATIONAL FORUM
 MUSICAL PERFORMANCE AND PEDAGOGY**

THE "21ST CENTURY ART" COMPETITION

PIANO • VIOLIN • ENSEMBLES • SOLO SINGING • ART OF ACCOMPANIM

LONIGO, ITALY

VIENNA – KLOSTERNEUBURG, AUSTRIA

OCTOBER 25 – NOVEMBER 4

2019

Winner of the 2nd prize

HE YING

(Piano Ensemble)

Chairman of the Jury

ELEONORA TKACH (UKRAINE)

Eleonora Tkach

The Jury

ELVIRA DAGILAISKA (UKRAINE)

Elvira Dagilaiska

SNEŽANA KIŠ (AUSTRIA)

S. Kiš

MARYNA MATVIEIEVA (UKRAINE)

Maryna Matvieieva

PAVLO MULIAR (UKRAINE)

Pavlo Muliar

EVGENIA RADOSLAVA (AUSTRIA)

Evgenia Radoslava

TATJANA ROMAŠKINA (LITHUANIA)

Tatjana Romaskina





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШІНСЬКОГО"**

65020, м. Одеса, вул. Староортофривівська, 26. Тел.: (048) 753-08-53; факс: (048) 723-40-98
E-mail: pdau@pda.edu.ua

від 11.07.2023 № 1206/24
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Хе Їн з теми: «Формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування» за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2019-2022 навчальних років аспірантка кафедри музичного мистецтва і хореографії Хе Їн здійснювала свої дослідження та впроваджувала їх результат в освітній процес факультету музичної та хореографічної освіти. Досліджування проводилося в межах таких ОК: «Оркестрово-ансамблева підготовка» (3 курс 2021-2022 р.); Оркестровий клас (інструментальний ансамбль) (2 курс 2019-2020 р.; 3 курс 2020-2021; 4 курс, 2021-2022 р.); ансамблеве музикування (1 і 2 курси магістратури 2020-2021; 1 курс магістратури 2021-2022).

Основна ідея методика Хе Їн – оптимально застосувати зазначений перелік дисциплін для формування методичної компетентності викладання ансамблевого музикування здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів освіти, які навчаються задля отримання кваліфікації викладача фортепіано.

Виявлені суперечності дали змогу Хе Їн констатувати актуальність набуття такої компетентності та побудувати цілісну наскрізну методику, якою не передбачено введення спеціальної додаткової дисципліни.

Унікальність методики полягає в тому, що вона може гнучке застосовуватися на різних рівнях вищої освіти, змінюючи при цьому

репертуарний контент та підсилюючи вектор на концертну, конкурсну роботу, проведення репетицій та підготовку здобувачів нижчої ланки до конкурсів і фестивалів.

Продовж навчання в аспірантурі та під час розробки етапів і педагогічних умов методики Хе Їн готувала ансамблістів до конкурсів та сама брала участь.

Домінантою методики стали поетапно запроваджувані педагогічні умови та відповідні до них методи. Педагогічні умови: спонукання на оволодіння методичною компетентністю щодо ансамблевого музикування; цілеспрямоване розширення знань щодо особливостей музично-ансамблевого репертуару відповідно до стилів і жанрів; збагачення досвіду ансамблево-рольових диспозицій; спонукання до самостійного пошуку методичного супроводу ансамблевого музикування на основі попереднього ансамблево-виконавського досвіду. Найцікавішими для здобувачів виявилися методи: ділова гра «повторне оцінювання результатів конкурсу», створення «конкурсних вимог за розробкою критеріїв оцінювання виступів учасників номінації «Інструментальний ансамбль», вибір патернів поведінки в різних ситуаціях комунікативно-творчого процесу; діалог з визначенням ціннісного ставлення, проєктування методичного супроводу та ін.

Результати впровадження методики Хе Їн обговорювалися на засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії під час звітів аспірантів. Наукові керівники, викладачі ансамблю надали схвальну оцінку запропонованим методам.

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри
музичного мистецтва і хореографії



Ганна МУЗИЧЕНКО

Олена РЕБРОВА