

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Держаний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВЕЙ СІМІН

УДК : 78:78.07+ 37.032+786.2

ДИСЕРТАЦІЯ
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТЕМПО-РИТМІЧНИХ
ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Вей Сімін

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

Науковий керівник

Реброва Олена Євгенівна,
доктор педагогічних наук, професор

ОДЕСА 2017

АНОТАЦІЯ

Вей Сімін. Методика формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, Одеса, 2017».

Зміст анотації

У дослідженні актуалізовано проблему підвищення якості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва через формування темпо-ритмічних виконавських умінь. Представлено музично-педагогічну проекцію культурологічної парадигми часово-просторового континууму художньої творчості на музичну педагогіку та виконавство. Крізь призму онтологічного, художньо-гносеологічного та психологічно-творчого аспектів часово-просторового континууму музичного мистецтва побудовано компонентну структуру темпо-ритмічних виконавських умінь та методику їх формування в процесі навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розглянуто та уточнено феноменологію музичного часу та музичного простору, що є властивостями багатьох видів мистецтва, зокрема й музики. Уточнено, що художня творчість та її продукти, твори мистецтва, спираються на часово-просторовий континуум – певне пролонговане середовище творчого процесу, що охоплює різноманітні часові параметри мистецтва, котрі впливають на форму твору, його композицію, інші просторові характеристики, зв'язані з художнім часом, зокрема з його художньо-образним та інтерпретаційно-виконавським контекстом. Даний континуум розглядається в онтологічному, художньо-гносеологічному та психологічному аспектах. Обґрунтовано, що онтологічний аспект актуальний для формування художньої компетентності майбутніх учителів музики; гносеологічний – у проекції формування художнього мислення та герменевтичних основ педагогіки мистецтва; психологічний – у

проекції творчого розвитку особистості під час сприйняття нею мистецтва, переживання його образів, що екстраполюється на особистісний досвід.

Обґрунтовано фаховий зміст поняття «відчуття музичного часу», у дослідженні – це професійна здібність музиканта тонко відчувати коливання музичної інтонації, її пульсацію, перебіг звучання та незвучання, дотримуючись художньої вимоги стосовно темпу та метро-ритму музичного тексту твору.

Визначено сутність та структуру темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. Це – складний комплекс індивідуальних виконавських ресурсів інтерпретатора-піаніста (природних, творчих, компетентнісного, технологічного), котрі забезпечують темпові, ритмічні, метричні параметри виконання твору у відповідності з завданнями цілісної драматургії розкриття його художнього образу у межах стилю, жанру, композиторського методу. Цей комплекс складається з наступних компонентів: індивідуально-чуттєвий; мисленнєво-операційний; художньо-ментальний; виконавсько-інтерпретаційний.

Розроблено методику формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано, що ґрунтується на наукових підходах, котрі відповідають онтологічному, художньо-гносеологічному та психологічному аспектам темпо-ритмічного континууму музичної творчості та мистецтва у цілому. Це антропологічний, акмеологічний, системний, комплексний, рефлексивний, художньо-ментальний, текстологічний, герменевтичний наукові підходи. Доведено ефективність методики формування темпо-ритмічних виконавських умінь, що забезпечується трьома групами принципів: загальнонаукові, науково-методичні та виконавсько-піаністичні, окремі, що визначені в процесі узагальнення методичного та виконавського досвіду музикантів-піаністів минулого та сучасності.

Експериментально підтверджено ефективність наступних педагогічних умов та методів: - цілеспрямоване збагачення метро-ритмічного та темпового тезаурусу майбутнього вчителя музики, в межах якої застосовується група когнітивно-образних методів; - стимулювання рефлексії метро-ритмічного чуття,

що базується на перцептивно-рефлексивних методах; - акцентуація самостійної роботи над художньо-образним контекстом метро-ритму та темпу, в межах якої реалізується група художньо-синтетичних методів; - активізація уваги на формування метро-ритмічного чуття школярів на основі темпо-ритмічних виконавських умінь, набутих під час навчання гри на фортепіано, яка запроваджується з опорою на групу творчо-виконавських методів.

Пропонована методика розроблена та перевірена вперше. Також до наукової новизни віднесено структуру темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики з урахуванням комплексного характеру їх фортепіанної підготовки та розроблені критерії і показники оцінювання рівня їх сформованості.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості застосування методики формування темпо-ритмічних виконавських умінь на усіх дисциплінах фортепіанної підготовки (основний музичний інструмент, додатковий інструмент, концертмейстерський клас, курс виконавської майстерності); спеціальні завдання для розвитку почуття ритму музикантів-виконавців можуть бути застосовані на різних етапах навчання гри на фортепіано. Пропоновані критерії, показники та методи оцінювання темпо-ритмічних виконавських умінь будуть доцільними під час педагогічної діагностики виконавців гри на різних музичних інструментах та для оцінювання музичних компетентностей майбутніх фахівців у різних видах їхньої виконавської діяльності. Методичні завдання щодо формування темпо-ритмічних умінь зі студентам, можуть бути застосовані у ритмічному вихованні учнів ДМШ та музичних училищ; вони є також актуальними для опрацювання дисципліни «Ритміка» та для розвитку почуття ритму у хореографів. Полімодальна методологія стосовно визначення темпоритму у мистецтві дозволяє використати результати дослідження у викладанні художньої культури.

Ключові слова: часово-просторовий континуум, ритмічні здібності, темпоритм, музичний час, почуття музичного часу, темпо-ритмічні виконавські уміння, фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Вей Симин. Феномен музикального пространства и времени в контексте задач фортепианной подготовки будущих учителей музыки Украины и Китая / Вей Симин // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2015. – № 2. – С. 91-97.
2. Вей Симин. Темпо-ритмические исполнительские умения учителя музыки : сущность понятия и структура / Вей Симин // Наука і освіта. Психологія і педагогіка. – № 8 СХХХVII, 2015. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2015. – С. 31-34.
3. Вей Сімін. Темпо-ритмічні аспекти виконавства у фортепіанній методичній спадщині видатних викладачів-піаністів / Вей Сімін // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : зб. наук. праць : вип. 1 (7) / гол. ред. Г.Ю. Ніколаї – Суми : ВВП «Мрія», 2016. – С. 41-48.
4. Вей Сімін. Системний підхід у дослідженні темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музики / Вей Сімін // Проблеми підготовки сучасного вчителя: Зб. наук. праць Уманського держ пед. університету імені Павла Тичини / [Ред.кол.: Безлюдний О.І (Гол.ред.) та ін.]. – Умань, 2016. – Вип.14. – С. 26-33.
5. Вей Сімін. Педагогічні умови формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутнього вчителя музики / Вей Сімін // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : зб. наук.праць : вип. 2 (8) / гол. ред. Г. Ю. Ніколаї. – Суми : ВВП «Мрія», 2016. – С. 162-170.
6. Вей Сімін. Критерії та показники оцінювання темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики / Вей Сімін // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Вінніченка. Серія : Педагогічні науки. – Випуск 155. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 159-164.

Статті в іноземних наукових періодичних виданнях

7. Вей Сімін. Сценічна майстерність Гілельса / Вей Сімін // Науковий вісник Сичуанського педагогічного університету. – Сичуань, 2014. – № 37. – С. 249-251 (на китайській мові).
8. Вей Сімін. Розвиток фортепіанної освіти на муніципальному рівні / Вей Сімін // Музика Північного Китаю. – Міжнародний журнал (ISSN 1002-767X) Харбін, 2017. – № 4. – С. 163 (на китайській мові).
9. Вей Сімін. Основи теорії музики в стратегії та методики фортепіанного навчання дітей / Вей Сімін // Досягнення культури провінції Ялуцзян. – Міжнародний журнал (ISSN 1003-4099). – Шеньян, 2015. – № 8. – С.189 (на китайській мові).
10. Вей Сімін. Практика застосування сучасної музичної педагогіки у викладанні фортепіано в університетах / Вей Сімін // Масова література та мистецтво. Міжнародний журнал (ISSN 1007-5828). – Шицзячжуан, 2013. – №14. – С.256 (на китайській мові).
11. Vei Simin. Scientific aproaches to the study of perfonance training of prospective music choreography teachers / Olena Rebrova, Vei Simin // Modern Tendencies in Pedagogical education and Science of Ukraine and Israel: the way to integration/ Ariel University, Israel, 20016. - Issue №7. – page 15-20 .

Матеріали науково-практичних конференцій

12. Вей Сімін. Метро-римічне чуття як професійна якість майбутнього вчителя музики / Вей Сімін // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (до 210-річчя) Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та 50-річчя факультету культури і мистецтв. 24-25 квітня 2015 року). – Ніжин, 2015. – С. 97-99.
13. Вей Сімін. Чуття музичного часу як специфічна здібність музиканта-виконавця / Вей Сімін // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали та тези 1 Міжнародної конференції молодих учених та студентів (16+17 лютого 2015 року). – Одеса, 2015. – С. 32-33.

14. Вей Сімін. Художньо-ментальний підхід у дослідженні темпо-ритмічних умінь студентів-піаністів / Вей Сімін // *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*. Матеріали та тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів Том 1 (до 200-річчя ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» до 50-річчя факультету музичної та хореографічної освіти) (6-7 жовтня 2016 року). – Одеса, 2016. – С. 22-24.

ABSTRACT

Vei Simin. Methods of developing tempo and rhythmic performance skills of future musical art teachers in the process of learning to play the piano. – Qualification scientific work manuscript copyright.

Thesis for the Doctor Degree in Pedagogy in the speciality 13.00.02 – theory and methods of music teaching. – State Institution “South-Ukrainian National Pedagogical university named after K. D. Ushynsky”, 2017.

The contents of the abstract

The research brought into focus the problem of improving the quality of future musical art teachers' piano training by means of developing the tempo and rhythmic performance skills. It presents the musical and pedagogical projection of the culture-study paradigm of the artistic creativity's tempo and space continuum on music pedagogy and performing. Through the prism of ontological, artistic, epistemological and psychological, creative aspects of the time and space continuum of musical art, a component structure of the tempo and rhythmic performance skills and the methods of their developing in the process of teaching future musical art teachers playing the piano was constructed.

It was theoretically proved that the tempo and rhythmic performance skills of future musical art teachers are a complex set of individual performance resources of the interpreter and pianist (natural, creative, competency, technological), which provide temporal, rhythmic, metric parameters of the work performance in accordance with the

objectives of the integral drama of its artistic image disclosure within the style, genre, composer's method. This set consists of the following components: individually sensual; thinking and operational; artistic and mental; performing and interpretative.

Methods of developing the tempo and rhythmic skills of future music teachers in the process of teaching playing the piano are based on anthropological, acmeological, systemic, complex, reflexive, artistic and mental, textual, and hermeneutic approaches; it is provided by the three general scientific, scientific and methodical, performance and pianotic principles, which were determined in the process of summarizing the methodological and performance experience of musicians, pianists of the past and present. The efficiency of the following pedagogical conditions is justified and proved: – purposeful enrichment of the metric, rhythmic and tempo thesaurus of future music teachers; – stimulation of metric and rhythmic sensation reflection; – accentuation of self-guided work on the artistic and figurative context of metro-rhythm and tempo; – orientation on extrapolation of tempo and rhythmic performance skills to the pedagogical process; four groups of methods: cognitive and figurative, perceptive and reflexive; artistic and synthetic, creative and performing. All the complex set is introduced by the orientation and competency, technological and reflexive, creative and performing, pedagogical and productive stages.

Key words: time and space continuum, rhythmic abilities, tempo-rhythm, musical time, sense of musical time, tempo and rhythmic performance skills, piano training of future musical art teachers.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	11
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТЕМПО-РИТМІЧНИХ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ У ФОРТЕПІАННІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	19
1.1. Часово-просторовий континуум музичного мистецтва у проєкції музичної педагогіки.....	19
1.2. Почуття музичного часу в процесі навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики: виконавський та методичний аспекти	46
1.3. Сутність та компонентна модель темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.....	56
Висновки до першого розділу.....	67
Список використаних джерел до першого розділу.....	70
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕМПО-РИТМІЧНИХ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ УКРАЇНИ І КАТАЮ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО.....	82
2.1 Науково-методичні підходи дослідження проблеми формування темпо- ритмічних виконавських умінь.....	82
2.2 Визначення педагогічних принципів на основі аналізу методичної ... спадщини педагогів музикантів.....	98
2.3 Педагогічні умови та методи формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.....	117
Висновки до другого розділу.....	129
Список використаних джерел до другого розділу	132
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕМПО-РИТМІЧНИХ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ І	

КИТАЮ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО	144
3.1 Дослідження рівня сформованості темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики у фортепіанному виконавстві та педагогічній практиці.....	144
3.2 Перевірка ефективності методики формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики України і Китаю в процесі навчання гри на фортепіано.....	177
Висновки до третього розділу.....	202
Список використаних джерел до третього розділу.....	205
ВИСНОВКИ.....	210
ДОДАТКИ.....	214

Вступ

Сучасна парадигма музично-педагогічної освіти, орієнтована на компетентнісний підхід, акцентує увагу вчених, педагогів-музикантів вищої школи на підвищення якості виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Фортепіанна підготовка у музично-виконавському комплексі є найбільш складною, багатофункціональною і затребуваною для музично-педагогічної освіти студентів як в Україні, так і в Китаї. Серед якостей, що забезпечують ефективність навчання гри на фортепіано, є почуття музичного часу, котре формується на основі музично-ритмічних здібностей.

Феномен часу в XX-XXI століттях стає предметом досліджень багатьох наук, зокрема культурології. В її межах визріває нова наукова галузь – хронософія (Л. Гумільов, О.Лосєв) та більш прикладні науки про час – теорія відносності (М. Планк, А. Ейнштейн) та темпорологія (О. Левич).

У мистецтві категорія часу має свої характеристики, пов'язані зі створенням, розумінням та інтерпретацією образів різних епох і стилів. Для вчителів музики почуття метро-ритму уможливорює цілісну інтерпретацію музичного твору, яка здійснюється у певному темповому діапазоні, котрий відповідає культурно-стильовим параметрам епохи та жанрам мистецтва. Метро-ритмічна властивість музики вимагає від виконавця тонкого метро-ритмічного чуття, темпової гнучкості і стійкості виконання водночас. Отже, одним із головних аспектів виконавського процесу стають уміння дотримуватись художніх темпо-ритмічних характеристик твору.

Зазначені уміння ґрунтуються на почутті метро-ритму, темпу, музичного часу, агогіки, усього того, що відображає часові параметри та характеристики музичного твору, його образу. Почуття метро-ритму вважається однією з головних музичних здібностей (Б. Теплов, Є. Назайкінський, В. Брайнін). Дана якість як предмет наукових досліджень привертає увагу мистецтвознавців: у контексті теорії музики (Л. Мазель, В. Холопова, Ю. Холопов, В. Цуккерман), організації музичної тканини, зокрема в парадигмі музичної семіотики (Т. Макіна, Г. Ріман, М. Ройтерштейн, С. Шип), теорії та історії музичного тезаурусу, понять,

термінів (О. Сокол, Н. Корихалова), у контексті історико-стильових та етно-ментальних аспектів (Г. Вірановський, Н. Корихалова, Е. Ручьєвська), виконавських особливостей музичної інтонації (Б. Асаф'єв), у музично-світоглядному контексті та відображенні образу світу (В. Медушевський, Б. Яворський). Психологічні основи розвитку почуття ритму відображені в працях М. Гарбузова, Б. Теплової, А. Готсдінера, Г. Сішора та ін.

Часова організація музики в контексті музично-педагогічного процесу представлена в працях А. Малінковської, Л. Побережної, О. Пчелінцевої, Т. Рибкіної та ін. Значущими є також дослідження, присвячені осмисленню темпоритму в контексті інтерпретації творів, їх образності, художньої ментальності (М. Аркад'єв, В. Бобровський, Вен'я Цюньї, О. Лосєв, Лі Сяоін, Чжан Вей, Сюй Чжаоюй, Ю. Цагареллі). Для музичної педагогіки, особливо для теорії і практики навчання гри на фортепіано, важливими стають узагальнення методичних рекомендацій і виконавського досвіду педагогів-музикантів минулого (С. Майкапар, О. Ніколаєв, Г. Нейгауз, С. Савшинський, С. Фейнберг та ін.), а також сучасних вчених, що досліджують різні аспекти виконавської, зокрема й фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики, у тому числі в роботі з дітьми (Н. Гуральник, Л. Гусейнова, Н. Згурська, А. Козир, Н. Мозгальова, А. Михалюк, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Соколова, В. Федоришин, В. Шульгіна, О. Щербініна, О. Щолокова, Д. Юник та ін.).

Для підготовки майбутніх учителів музики актуальним є методичний аспект розвитку ритмічного почуття у школярів. Музично-рухова діяльність школярів активно використовується під час сприйняття музики в школах Угорщини, Ізраїлю, України, Китаю, США, інших країнах (Н. Бергер, Т. Вендрова, Е. Gordon., А. Danahy, Г. Кеетман, J. M. Holahan, Т. С. Suanders, О. Коваль, С. Науменко, О. Ростовський). Має своє емпіричне значення теорія і практика ритміки Е. Жака-Далькроза, котрі сьогодні знайшли своє продовження в роботах Г. Ніколаї, Л. Андрощук та ін.

Аналіз літератури з проблеми дослідження показав недостатню розробленість методичного забезпечення процесу формування ритмічних

здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, їхньої здатності якісно виконувати різноманітні агогічні версії та кліше музичних творів на творчому рівні. До цього ж, актуальною залишається проблема педагогічного осмислення виконавцем і педагогом феномена музичного часу в його координації з художньою інтерпретацією образу. Зокрема, не стали предметом спеціальних досліджень у галузі музичної педагогіки темпо-ритмічні виконавські вміння.

Недостатність методичного забезпечення процесу формування темпо-ритмічних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано загострює ряд суперечностей, а саме: між філософсько-естетичним осмисленням феноменів музичного часу і простору в композиторсько-композиційній та художньо-виконавській творчості та слабкою екстраполяцією існуючих теоретичних положень у практику роботи майбутніх учителів музики над художнім образом творів; між полімодальними аспектами художнього ритму і традиційно мономодальним його розвитком у студентів-музикантів; між актуальністю темпо-ритмічної складової інтерпретації музичних творів і відсутністю ефективної методики засвоєння умінь передавати усі барви музичного часу в процесі виконання майбутніми вчителями музики у педагогічному процесі; між актуальністю завдання формувати ритмічне почуття в школярів та відсутністю установки на його розв'язання в процесі навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва.

Наявність існуючих суперечностей та відсутність у науково-методичній літературі ефективної методики формування темпо-ритмічних виконавських умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика формування темпо-ритмічних виконавських умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнській національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» та становить частину наукової теми:

«Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (державний реєстраційний номер 0114U007160). Тему дисертаційного дослідження затверджено вчений радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (протокол № 4 від 01.12. 2015 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність методики формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.

Об'єкт дослідження – процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – методика формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано в університетах України і Китаю.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність часово-просторового континууму художньої творчості в проекції на педагогіку мистецтва та фортепіанне виконавство.
2. Визначити зміст і структуру темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.
3. Обґрунтувати принципи, педагогічні умови та методи формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.
4. Розробити критерії та показники оцінювання темпо-ритмічних виконавських умінь та визначити рівні їх сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю.
5. Експериментально перевірити ефективність методики формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю в процесі навчання гри на фортепіано.

Методи дослідження: *теоретичні:* категоріальний аналіз для уточнення ключових понять дослідження; аналіз філософсько-культурологічної, психолого-

педагогічної, музикознавчої, музично-педагогічної, фортепіанно-методичної літератури з метою визначення різних аспектів метро-ритмічних і темпових характеристик музики, а також музично-виконавського процесу, зокрема під час навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики; теоретичне моделювання з метою обґрунтування моделі темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики; аналіз та узагальнення наукових підходів щодо розвитку темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано; *емпіричні*: узагальнення педагогічного та методичного досвіду щодо вирішення темпо-ритмічних завдань у відповідності до інтерпретації художнього образу твору; педагогічне спостереження, анкетування, метод експертних оцінок для визначення рівня сформованості темпо-ритмічних виконавських умінь студентів-піаністів; експериментальні творчі завдання методичного характеру для самостійної роботи студентів над фортепіанними творами; констатувальний та формувальний експерименти для підтвердження ефективності пропонованої методики; *статистичні*: шкалованість отриманих результатів, математико-статистична обробка даних, доведення результативності, верифікації результатів за ϕ^* критерієм Фішера та t-критерієм Стюдента, застосування середніх величин.

Методологічна і теоретична основа дослідження ґрунтується на феноменології часово-просторового континууму художньої творчості (онтологічний, художньо-когнітивний, психологічно-творчий аспекти) та його екстраполяції на музично-педагогічний та виконавсько-інтерпретаційний процеси, що здійснюються на основі фортепіанного мистецтва. Полімодальна природа відчуття музичного часу, заснована на психолого-фізіологічних факторах, методичних чинниках та художньо-творчих, часово-просторових властивостях мистецтва, зумовлює застосування антропологічного, системного, акмеологічного, рефлексивного, художньо-ментального, текстологічного, герменевтичного підходів як основних наукових векторів у дослідженні і формуванні темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.

Теоретичну базу дослідження становлять філософсько-культурологічні, музикознавчі концепції і праці з проблем художнього та музичного часу і простору (М. Аракад'єв, Б. Асаф'єв, М. Бахтін, О. Лосєв, М. Каган, Н. Корихалова, Лю Юнпін, Л. Мазель, Б. Мейлах, Г. Ріман, О. Сокол, Н. Fiske, В. Холопова, Ю. Холопов, Чжан Вэй, С. Шип, Б. Яворський, M. Hauptmann та ін.); актуальні наукові підходи у дослідженні складних системних утворень (П. Аверьянов, Л. Лімонова, Г. Щедровицький та ін.); психологічні та фізіологічні аспекти розвитку музичних здібностей, зокрема почуття темпо-ритму (М. Гарбузов, Г. Гельмгольц, Є. Gordon, A. Danahy, С. Корлякова, С. Науменко, С. Шноль, Юань Хуейцінь та ін.); психологічні аспекти виконавської музичної діяльності (Вэнь Цюньї, Є. Назайкинський, Ю. Цагареллі, Г. Ципін, Д. Юник та ін.); методична спадщина музикантів-педагогів щодо темпо-ритмічних аспектів виконавського процесу (Бу Мань, Го Ланьлань, W. Lenz, Лі Сяоін, С. Майкапар, А. Малінковська, Я. Мільштейн, О. Ніколаєв, С. Савшинський, С.Фейнберг та ін.); компетентнісна парадигма мистецької освіти та виконавської діяльності вчителя (О. Глазиріна, А. Козирь, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.); проблематика вдосконалення музично-виконавської, зокрема фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю (Ван Бін, Бай Бінь, Л. Гусейнова, Інь Юань, Лу Чен, Сюй Чжаоюй, Є. Пчеліцина, О. Соколова, І. Таран, Фу Сяоцзін та ін.); розвиток почуття темпо-ритму у школярів (Н. Бергер, В. Брайнін, Н. Ветлугіна, Л. Гаврілова, Г. Кеетман, О. Ростовський, К. Тарасова та ін.).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* розроблена методика формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі антропологічного, системного, художньо-ментального, герменевтичного, текстологічного підходів і полімодальної технології та експериментально перевірена її ефективність; визначено компонентну структуру темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики з урахуванням комплексного характеру їх фортепіанної підготовки; розроблено критерії та показники оцінювання рівня

сформованості темпо-ритмічних виконавських умінь; введено у науковий обіг поняття *«темпо-ритмічний образно-інформаційний тезаурус виконавця»*;

- *уточнено* сутність та зміст музичного часу та простору, почуття музичного часу, рефлексії виконавського часо-простору музиканта-піаніста;
- *подальшого розвитку* дістали теорія і практика розвитку музичних здібностей, обґрунтування функціональних аспектів музичного часу в проєкції навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні положення та результати дослідження пройшли апробацію на *міжнародних* наукових конференціях: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (Одеса, 2015, 2016); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015); «Художня освіта на межі тисячоліть: здобутки, проблеми, перспективи» (Ніжин, 2015); «Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: путь к интеграции» (Одесса, 2016); «Педагогіка мистецтва та хореографії у контексті інтернаціоналізації професійної освіти» (Мелітополь, 2016); «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2016 р.); «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2016); «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 2017); на засіданнях кафедри музичного мистецтва та хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса (довідка № 982/17 від 10. 05. 2017 р.); Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової (довідка № 418 від 27. 06. 2017 р.); Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/867 від 18. 05. 2017 р.), Університету Чен Ду, факультету мистецтв , кіно та телебачення, №19, 2017 р.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості застосування методики формування темпо-ритмічних виконавських умінь на дисциплінах фортепіанної підготовки (основний музичний інструмент, додатковий інструмент, концертмейстерський клас, курс виконавської майстерності); спеціальні завдання для розвитку почуття ритму музикантів-виконавців можуть бути використаними на різних етапах навчання гри на фортепіано. Пропоновані критерії, показники та методи оцінювання темпо-ритмічних виконавських умінь будуть доцільними під час педагогічної діагностики виконавців гри на різних музичних інструментах та для оцінювання музичних компетентностей майбутніх фахівців у різних видах їхньої виконавської діяльності. Методичні завдання щодо формування темпо-ритмічних виконавських умінь у студентів можуть бути застосовані у ритмічному вихованні учнів ДМШ та музичних училищ; матеріали дисертації є актуальними для вивчення дисципліни «Ритміка», для розвитку почуття ритму у хореографів. Полімодальна методологія стосовно визначення темпо-ритму в мистецтві дозволяє використати результати дослідження у викладанні художньої культури.

Публікації. Основні теоретичні положення та отримані результати дослідження висвітлені в 14 публікаціях автора, 6 з яких – у наукових фахових виданнях України, 5 – в іноземних виданнях, одна з них у співавторстві; 3 статті апробаційного характеру.

Особистий внесок здобувача полягає у визначенні наукових підходів щодо дослідження виконавської підготовки майбутніх учителів музики, зокрема навчання гри на фортепіано.

Структура дисертації. Дисертація складається із анотації, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел до кожного розділу, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 231 сторінка. Обсяг основного тексту – 171 сторінка. У роботі подано 8 таблиць, 12 рисунків, що разом зі списками використаних джерел та додатками становить 60 сторінок. Кількість використаних джерел становить 207 найменувань, 21 з яких – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТЕМПО-РИТМІЧНИХ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ У ФОРТЕПІАННІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.1 Часово-просторовий континуум музичного мистецтва у проекції музичної педагогіки

Немає і не може бути сфери людської діяльності, справедливо стверджує В.Суханцева, яка не тяжіла б до відтворення тієї чи іншої моделі часу засобами своєї специфіки, не була самою своєю сутністю зобов'язана процесам розвитку і становлення, так само як і їх усвідомлення [88]. Мистецтво має свій специфічний ресурс відображення часу, а також і його створення в унікальних, властивих лише мистецтву образних заломленнях. Теорія мистецтв розділяє його види на три категорії: тимчасові, просторові і просторово-часові. Такий поділ використовується за критерієм сприйняття та уявлення (розкриття) художнього образу. Тобто за основу береться розподіл художнього матеріалу, мови мистецтва, властивої тому чи іншому його виду. Між тим, такий розподіл теж вельми умовний. Так, наприклад, до просторових видів відносяться архітектура, скульптура і живопис. Тоді як, до часових література і музика, а просторово-часових – театр, хореографія, кіно.

Музика має свій простір – він визначається звучанням гармонії, тембральним наповненням звучання, самою фактурою і формою. Для просторових параметрів музики використовують поняття архітекτονіки. З педагогічної точки зору, головне, – це асоціативний ряд, образ світу, який представлений комплексом музично-виразових засобів, у томі числі, й часових: темпу, ритму, метру тощо.

Таким чином, у мистецтві час (для музики) і простір (для художньо-образотворчих видів) є домінуючими у створенні художнього образу.

Б. Мейлах стверджує, що в мистецтві проблеми ритму, художнього часу і простору – явища взаємопов'язані, ... «зв'язок цих проблем впливає з самого

трактування ритму як чергування в часі певних одиниць, як розташування та послідовність просторових форм, а також із розуміння просторово-часового континууму [52, 3-4]. У той же час кожен з названих феноменів домінує в тому чи іншому виді мистецтва, що породжує протилежні точки зору щодо наявності їх взаємозв'язку. З цього приводу Б.Мейлах згадує вираз Р. Шумана щодо того, що об'єднує види мистецтва естетика, а саме: естетика одного мистецтва – це й естетика іншого мистецтва і тільки виразові засоби і матеріали різні [107, 273].

Б. Мейлах наводить приклад, в якому музика – часове мистецтво, але ефект просторовості в ній створюється динамікою звучання. Таким чином, взаємозв'язок ритму, художнього часу і простору найбільш тісно переплітаються в процесі сприйняття мистецтва і завдяки творчим здібностям [52, 4-5].

М.Каган розмірковуючи про часо-простір художньої творчості, вводить поняття «просторово-часовий континуум мистецтва» [36]. Ми звернули увагу на це поняття, з огляду на доцільність його застосування у музично-педагогічній сфері, зокрема в процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики. Континуум, який розуміється в філософському сенсі як безперервність, пролонгованість, суцільне середовище, тривалість, тобто спектр того, що має постійно діючу природу, цілком відповідає часовим параметрам музичного мистецтва. А специфіка діяльності вчителя музики-піаніста також характеризується пролонгованим, постійним, неперервним використанням музичного часу як у виконавській, інтерпретаційній, так і в педагогічній діяльності.

Між тим, зауважимо, що у дослідженні використовується поняття «часово-просторового континууму», оскільки для музики час – домінуюча сфера, котра формує й художній простір. Отже, якщо згадуватиме безпосередньо концепцію М. Кагана, котра торкається художньої творчості як широкого явища, то поняття «просторово-часовий континуум» буде застосовано саме у такому форматі. Відповідно до нашого дослідження буде застосовано поняття «часово-просторового континууму».

М. Каган розглядав просторово-часовий континуум художньої творчості у трьох аспектах: онтологічному, художньо-гносеологічному і психологічному [36]. Вони не втратили своєї актуальності в сучасній парадигмі художньої освіти. Так, наприклад, онтологічний аспект важливий для вивчення історії розвитку мистецтва як результату розвитку здатності людини до художньої творчості. Мусичне і пластичне мистецтво стародавнього світу зумовлено саме здатністю людини створювати образ як зліпок, відображення реальності засобами своїх внутрішніх можливостей (голосу, жесту, руху), або проявляти винахідливість, використовуючи природний матеріал. Подальший розвиток мистецтва є відображенням не тільки життєстійкості людини, але й її здібності до творчості, до створення нового.

Художньо-гносеологічний аспект, за М. Каганом, орієнтує на розуміння ілюзорності художнього простору і часу. Вони властиві тим образним моделям дійсності, які втілюються у творі [36, 30]. Художній простір і час, що відображені у творах мистецтва, нібито живуть своїм життям, відмінним від реальності; отже робить їх більш самостійними. На думку М. Кагана, це дає можливість творам просторових мистецтв містити у собі й образ часу, а часових мистецтв – образ простору. Для педагогіки мистецтва ця художня «взаємопроникненність» активізує образну уяву під час сприйняття та інтерпретації творів. Крім того, актуальним є теза Кагана про цілісність образу як відображення цілісності світу.

Актуалізоване сучасною педагогічною наукою поняття «цілісності картини світу» і формування цілісного світогляду у школярів цілком кореспондується з мистецтвознавчою парадигмою просторово-часового континууму мистецтва. У зв'язку з цим звертаємо увагу на унікальний художньо-творчий потенціал часу і простору в мистецтві в їх проекції на музичну педагогіку та виконавство.

Можливість мистецтва трансформувати художній простір і час, робити їх відмінними від реального просторово-часового континууму, стимулює художню творчість і творчий розвиток людини. У мистецтві, пише М. Каган, «... час може стискатися і розтягуватися, зупинятися, повертатися назад; рівним чином просторові відносини можуть тут змішатися, деформуватися у самий різний

спосіб» [36, 31]. Таким чином, художній простір і час залежні від онтологічних основ твору мистецтва.

Як наслідок цієї тези, М.Каган пише, що перед художньою творчістю відкрито два шляхи: перший – рішуча відмова від відтворення тих відносин, котрі не можуть бути адекватно передані даним видом мистецтва; другий – подолання обмеженості даного виду мистецтва в передачі просторових або часових відносин [36, 33]. Другий шлях, як показує розвиток художньої творчості, зокрема музичного виконавства, є більш перспективним для педагогіки мистецтва. Досить згадати відому тезу Ф.Шопена про «співі на фортепіано», яка покликана подолати ударність інструменту [57]; «Фортепіано – цілий оркестр», – стверджував Ф. Ліст і прагнув збагатити виконання такими тембральними фарбами, які викликали звукові асоціації зі звучанням оркестру [56; 58].

Ця теза також співзвучна актуальному принципу інтеграції мистецтва, який останнім часом активно впроваджується в освітній процес уроків музики в школі. Для педагогіки мистецтва важливим й актуальним залишається питання про формування досвіду сприйняття і розуміння художніх образів, так само як і питання інтерпретації художніх творів у педагогічному процесі школи і ВНЗ. Художня гносеологія (М. Каган) вивчає два можливих способи художнього освоєння: образотворчий і необразотворчий. Мистецтва необразотворчі, а саме: архітектура, музика, танець, здатні створювати образи простору і часу на більш узагальненому, а значить філософському рівні. Це, у свою чергу, активізує осмислення контексту твору, що актуалізує в педагогіці мистецтва герменевтичну складову фахової підготовки майбутнього вчителя музики (Г. Падалка [65], О. Олексюк [63], В. Крицькій [42], Д. Лісун [45], О. Реброва [72], Пан На [66], О. Полатайко [70], О. Щолокова [109]).

Виходячи з цього, актуальними стають художньо-педагогічні аспекти, в основі яких покладено ідею розвитку почуття художнього часу, просторових особливостей різних видів мистецтва, у тому числі, й музичного. Розвиток такого почуття неможливий без процесу сприйняття мистецтва та стимулювання емоційного переживання художніх образів. Ці процеси становлять третій, за

М.Каганом, *психологічний аспект* просторово-часового континууму художнього простору і часу [36, 34]. З процесами сприйняття мистецтва й іншими психічними процесами, як-от: переживання, афекти, споглядання, ставлення до мистецтва та його рефлексія, М. Каган саме і пов'язує просторово-часовий континуум. На його думку, між твором мистецтва і реципієнтом існує певний просторовий зв'язок, необхідний «... для чуттєвого споглядання даного твору. З іншого боку, це споглядання має більшу чи меншу тривалість і реалізується під час змін вражень і переживань, що накладаються один на одній» [36, 34]. У концепції М. Кагана також присутня ідея другого плану, в якому просторово-часові параметри вже мають не онтологічні, а художньо-гносеологічні характеристики.

Для дослідження важливими є педагогічні вектори даної концепції, які, на нашу думку, реалізуються в наступних проекціях: онтологічна – в проекції феноменології та функціонування часових параметрів музичного мистецтва, його атрибутів у художньо-творчому процесі в контексті завдань педагогіки мистецтва. Художньо-гносеологічна – у проекції художнього мислення і герменевтичних основ педагогіки мистецтва. Психологічна – у проекції творчого розвитку особистості в процесі сприйняття мистецтва, переживання його образів, що екстраполюється на особистісний досвід. Стосовно даної проекції відразу уточнюємо її творчу спрямованість, тобто психологічний аспект часово-просторового континууму більш широкого порядку, а саме – творчо-психологічний.

Однак, у розглянутій теоретичній концепції відсутня головна складова, що становить ключову проблему педагогіки мистецтва – виконавську творчість, йдеться про відтворення часових параметрів музичного твору та його осмисленні в процесі виконавської інтерпретації. Це дає підставу припустити наявність четвертої проекцію часового-просторово континууму музичного мистецтва – художньо-педагогічну. Важливим педагогічним аспектом художнього простору і часу стає їх творчо-розвиваюча функція. Час – це феномен активності, а

заповнення простору – субстанція, що існує між твором і особистістю, котра його сприймає. Це вже творчий процес.

Для розвитку, писав Я. Аскін, дуже важливий принцип історизму, оскільки зрозуміти будь-який факт можна лише знаючи його генезис, розглядаючи його як результат попереднього розвитку [3, 68]. При цьому Аскін ще в 1974 році акцентував увагу на категорії майбутнього як на атрибутивній складовій концепції активності. Саме з активністю пов'язано майбутнє людства, а значить і мистецтва. Таким чином, стає важливим формування уявлення в мистецтві різних образних просторово-часових проекцій: минулого, сьогодення і майбутнього. Ця багатовимірність носить голографічний характер і сприяє розумінню творчого розвитку особистості засобами мистецтва не як лінійну, а як різомну, об'ємну модель. Ці властивості матеріалізуються (реалізуються) через різні жанри, засоби виразності, образи, що виникають у різні епохи та об'єднують їх смисловим змістом художніх образів. У їх зв'язку обов'язково присутній просторово-часовий контекст, представлений специфічними засобами різних мистецтв.

Висвітливо більш докладно кожний із зазначених аспектів, застосовуючи при цьому наш варіант поняття, а саме: часово-просторовий континуум художньої творчості та його проекцію на педагогіку мистецтва та виконавства.

Онтологічний аспект перш за все потребує конкретного висвітлення феноменології музичного часу. У дослідженні він розглядається як *музично-онтологічний*. За твердженням В. Суханцевої, тривалий час розвиваючись в єдиному руслі з філософією, теорія музики від Аристотеля до Гегеля і в більш вузькому аспекті від Гансліка до Курта і Рімана так чи інакше зверталася до часової організації музичного образу. Між тим, як пише науковець, у всіх зазначених концепціях осмислення музичного часу зводилося переважно до руху музичної форми, що експонує музично-прекрасне, а також до особливостей часових процесів психіки, що запам'ятовує ефект музичного часу [88].

Розмірковуючи на тему сутності музичного часу М. Аркадьєв звертається до еволюції процесу оформлення музики як часового мистецтва [1]. Зокрема він згадує про те, що в потоці музичного звучання виникають часові паузи, коли

музика не лунає. Протягом доби XIV-XVII ст., з дискретної, статичної структури вимірюваних часових «відрізків» поступово народжується феномен «незвучащегоо» музичного часу, який сформувався у повному вираженні на початку XVII століття, вже в епоху бароко. Цей переворот зробив музику самостійним мистецтвом, поставив її в положення центрального мистецтва, яке найбільш вдало і точно передає сутність душевного і духовного світу людини Нового часу [1]. Отже, виходячи з міркувань автора, можна зробити висновок про домінуючу роль музичного часу в еволюції музичного мистецтва у контексті його значущості в культурі різних епох і народів, а також у проекції на майбутнє.

В історичній статті, що присвячена концепціям музичного часу, В. Макіна пише про те, що «... усвідомлення музики як часового мистецтва має місце в античних, у середньовічних мислителів («Тімей» Платона, «Поетика» і «Метафізика» Аристотеля, «Елементи гармоніки» Аристоксена, «Про музику» і «Сповідь» Августіна) [49]. Однак тільки в німецькій класичній естетиці було поставлено питання про наявність особливого типу часу – музичного. Думки Гегеля про зв'язок «суб'єктивного внутрішнього життя з часом як таким, що становить загальну стихію музики», про час звуку, «що є одночасно часом суб'єкта», про звук, котрій «призводить» до руху завдяки протіканню в часі і ритмі», мали особливе значення для розвитку уявлення про музичний час, стверджував М. Бахтін [6]. Феномен музичного часу став цікавити філософів у XX столітті, проте сам термін був вперше застосований М. Хауптманом у середині XIX ст. зокрема в роботі «Про природу гармонії і метрики» [125].

Культурологічна парадигма часово-просторового континууму послуговується метафорами у пошуках філософського контексту часу. Ґрунтовний аналіз цього процесу, зроблений Т. Макіною [49] стосовно музично-часових новацій І. Стравінського, О. Мессіана, П. Булеза, дозволяє звернути увагу на різноманітні метафори стосовно форм музичного часу: «спіраль» (П. Булез), кулеподібний музичний час (Б. Цимерман), деревоподібний музичний час тощо.

В. Макіна називає такі концепції, в межах яких розробляються нові поняття-метафори, наприклад, Е. Гуссерля («час-свідомість»), А. Бергсона («чиста

тривалість»), М. Мерло-Понті, М. Гайдеггера («час-присутність »), Т. Адорно, Ж. Дельоза, Д. Фрейзера, О. Лосєва («час-становлення»), які надали вирішального впливу на формування музикознавчих концепцій часу [49].

Таким чином, узагальнюючи метафори щодо часу у культурологічних концепціях, звернемо увагу на те, що всі вони: час-свідомість, час-діяльність, час-присутність та час становлення, знаходять своє відбиття у художній творчості, зокрема й в музичній діяльності та фаховому становленні вчителя музики. Наприклад, *час-свідомість* – метафора, котра наводить грані щодо уявлень музичного часу та простору як певного смислового атрибуту художнього мислення особистості; *час-чиста довжина* – метафора, котра кореспондується з виконавством музики, зокрема творчим відтворенням її часових параметрів; *час-присутність* можна розуміти як метафору, що позначає сприйняття музики в її часово-образних виявленнях; а *час-становлення* – це процес осягнення часових параметрів музики на творчому, інтерпретаційному рівні, що відповідає становленню майбутнього вчителя як фахової компетентної особистості.

Отже, питання сутності музики, її феноменології завжди приваблювало філософів, культурологів, ідеями яких послуговується й музична педагогіка. Категорія музичного часу, яка входить до наукового тезаурусу культурології та мистецтвознавства, у нашому дослідженні відіграє ключову роль у різних аспектах: як засіб художньої виразності, зокрема музичної, активізації музично-виконавської діяльності, творчого розвитку майбутніх учителів музики.

Часові параметри музики переважно визначаються через відповідний часовий комплекс: ритм, метр, темп, а також через поняття розмір, завдяки якому здійснюється запис метро-ритму. Застосовують також поняття *пульсації* (рівномірне періодичне акцентування окремої долі). До ключових понять часових параметрів музики можна віднести також поняття агогіки, але воно у більшій мірі відноситься до процесу інтерпретації. У композиторській творчості агогіка також може фіксуватися в якості уповільнення або прискорення темпу, але найтонші і творчі властивості агогічних коливань музичного твору найбільш піддаються саме інтуїції та індивідуальній інтерпретації музики з боку виконавця.

Надамо коротку характеристику основним метро-ритмічним властивостям музики та покажемо, через який феномен вони функціонують та стають предметом особливих, професійних завдань у розвитку музиканта-виконавця, зокрема, й учителя музики.

Отже, **ритм** від грець. слова *rhythmós* тлумачиться як регулярний впорядкований рух. У загально визначеному розумінні та тлумаченні – форма протікання в часі будь-яких процесів, основний принцип формоутворення часових мистецтв (поезія, музика, танець та ін.) [96]. У музиці, за визначенням Л. Мазеля та В. Цуккермана, це «організація звуків музичного твору в часі» [48, 133].

У музичній енциклопедії феномен ритму представлений у вузькому значенні «як співвідношення музичних тривалостей, первинних елементів музики; а також у широкому – «будь-яке пропорційне чергування елементів музики (ритм акордів, кадансів, тональностей, тембрів, повторень тотожного матеріалу; ритм цезур, мотивів, фраз, розділів форми тощо). Ритм у музиці розглядається як загальний драматургічний принцип, що охоплює своєю дією не тільки масштабні показники, а й усі складові елементи музичної форми [60, 658].

Розглядаючи музику як буття числа, О. Лосєв вказував, що ритм – «взаємне відношення тривалостей», що визначає числову фігурність [46, 771]. Ритм, за Лосєвим, «є саме не час, а числова структура часу, дана в аспекті свого рухомого спокою» [46, 771].

Художні властивості музичного ритму спонукали музикознавців розглядати його у більш широкому плані, ніж просто часову організацію та регулярно впорядкований музичний рух.

Музикознавці визначають декілька різновидів ритму: В. Цуккерман, Б. Яворський – *ладовий ритм* [10; 111], Ю. Холопов – *гармонійний ритм* [97], М. Бонфельд – *структурний і смисловий ритм*. При цьому, структурний ритм визначається як ритмічна закономірність у зміні, поєднанні і масштабних взаємовідносинах структур», натомість смисловий ритм – це «ритм тих взаємовідносин, що виникають між матеріалом, різним за його смисловими характеристиками» [11, 109-110]. Н. Гнатів застосовує і пояснює феномен

тематичного ритму [31], що пов'язаний з композиційним масштабно-часовим рівнем музичного твору і «реалізує себе в конкретних музичних формах» [31, 42]. На думку Н. Гнатів, саме у XX столітті виявилася проблема організації всього часового параметру як нового аспекту музичного ритму [31, 4], отже логічним стає його інтерпретація в різних зазначеннях. Саме це є підтвердженням того, що ритм має вагоме художньо-тематичне, образне значення в музиці.

Метр – властивість, яка спочатку розглядалася у поезії як спосіб угруповання ритму віршування. У добу античності музичний ритм співпадав з ритмом віршу, пізніше таке явище виникало у творчості трубадурів. У Китаї воно властиво пісенному сказу – стародавньому жанру. Метр (грець. Metron — міра, розмір) служить мірилом співвідношень звуків у часі-просторі і розуміється як врегулювання ритмічного розвитку музичного твору [68, 96]. Метр у широкому сенсі слова нерідко розглядається відповідно до поезії. Так в широкому розумінні, метр у віршуванні – розмір, який відрізняє вірші від прози ритмічною впорядкованістю, відповідно до якої текст, крім смислового (синтаксичного) розчленовування, поділяється на специфічно віршові метричні одиниці – стопи, вірші, строфи [64]. Відомі найбільш застосовні схеми (еталони) правил такого поділу існують ще з часів античності (додаток А).

Взагалі у музиці метр — система організації ритму, послідовність чергування сильних і слабих долей у такті. Протягом багатовікового розвитку музики склалося декілька концепцій, в яких по-різному вирішувались питання ролі метру і ритму у творчій практиці. Звертаємо увагу на спадщину Г. Рімана [74]. Ним створений до сих пір актуальний музичний словник, а також розроблено теорію симетрії, у межах якої він аналізує явища важкого та слабкого за інтонуванням звуку [75]. Музика, за Ріманом, – мистецтво симетрії у послідовності (*im Nacheinander*), як архітектура – мистецтво симетрії у співіснуванні (*im Nebeneinander*) [75, 7]. Ріман розмірковує таким чином: якщо у будь-якому творі мистецтва, наприклад, в архітектурі, взаємно-відповідні (симетричні) частини можуть бути *вільно* (*курсив В.С.*) позначені як головна і

така, що їй протистоїть, тобто без будь-якої «шкоди для симетрії», то в музиці одна з них завжди «...«А» є головною, котрій інша «В» їй протилежна і створює в даному разі укладення, оскільки замикає симетрію. В теорії ритміки час, на який падає такий висновок, називають звичайно важким» [75,7]. І далі Ріман висловлює дуже актуальне для виконавців положення стосовно того, що за допомогою методичних і гармонійних засобів звичайне ритмічне значення тактових часів порушується: той час, який при рівномірному, непорушному порядку мав бути важким, робиться легким» [75,7]. Дійсно, метр у музиці може існувати в уяві музиканта або в його слуховому досвіді і бути дещо мінливим, але тільки в координатах мистецької доцільності. Тому ритм музичного твору – константа стійка, не піддається творчій інтерпретації, а метр – живий творчий пульс виконавця, яким він керується, інтерпретуючи своє розуміння образу. Але за умови дотримання відповідної художньої правдивості і не порушуючи загальний формоутворювальний бік метричної організації музики.

Стосовно співвідношення метру і ритму, О. Паньков слушно нагадує приклад Б.Асаф'єва, який це пояснював через майстерність диригента. Смысл його слів у тому, що слухач відчуває музику, яка виконується під керівництвом диригента високої культури як виявлення органічного життя, ритм у таких диригентів ніколи не є метричним [за цит. 67, 46].

Китайські музикознавці також розмірковують про співвідношення метру і ритму. Так, Лю Юнпін стверджує, що між метром та ритмом існує відмінність та взаємозв'язок. Метр певним чином конструктивно оформлює ритм. Ритм лише додає поділу рухливому потоку часу, він залежний від метру та підпорядковується йому. Отже метр керує ритмом, без метру ритм не буде упорядкованим, що призведе до розпорошеного стану музичної тканини [127].

Наступним засобом виразності музичного часу є темп.

Темп розуміється як швидкість звучання музики, він також підпорядкований існуючим стереотипам щодо музичного образу в певну епоху у різних народів. Темп (лат. *Tempus* – час) — це швидкість руху метричних одиниць[68].

Якщо розмір у музиці кореспондується та фіксує метро-ритм, то агогіка більш відповідна до темпу, а точніше, до його художньо-доцільного коливання. Агогіка і темп фіксуються ремарками, а інколи такі ремарки відсутні і виконавець сам вирішує міру художньої переконливості темпових коливань.

Музикознавець О. Сокол пояснює співвідношення метру і ритму як вияв агогіки, тобто як агогічну артикуляцію: *rubato* – *non rubato* [86]. Але це точно не фіксується, а відчувається виконавцем, є продуктом його художньо-звукової уяви; у кращому випадку – позначається ремаркою.

Темп має прямий зв'язок як з музичним простором і з музичним часом. Зв'язок темпу з музичним часом більш органічний, оскільки темп – швидкість руху. А музичний простір пов'язаний з темпом більш опосередковано: через темп (його організацію, єдність або зміни) здійснюється формоутворення, сприймається цілісність форми, а значить і цілісність художньої ідеї.

Поняття ритму, темпу, метру є основними, але не єдиними атрибутами часових параметрів музики. Зазначені ключові поняття найбільш докладно вивчає теорія музики, меж тим, феномени, котрі вони позначають як образні характеристики, що виходять за межі суто теоретичного аспекту музикознавства.

Ритм, темп, метр є основними, але не єдиними атрибутами часових параметрів музики. Зазначені ключові поняття найбільш докладно вивчає теорія музики, між тим, феномени, які вони позначають, виходять за межі суто теоретичного аспекту музикознавства [13; 122]. Йдеться про такі атрибути, як агогіка, пауза, синкопа, фермата тощо. Усі вони у сукупності позначаються у виконавстві поняттям *темпоритму*. Зазначені атрибути більш залежні від індивідуальної творчої волі виконавця, його інтерпретації, отже й розглядати їх доцільно в контексті виконавства.

Музичний час організовує музичну тканину в координатах метро-ритму і темпу. Однак Л. Побережна справедливо вважає, що таких координат в музиці дві: час і простір. Якщо час становить горизонтальну координату, то простір – вертикальну. Простір становить звуковисотність, переривчастість багатосхідної шкали. Вчена говорить про цілу низку музичних термінів, які визначають

просторові характеристики музики: високі і низькі звуки, стрибкоподібні рухи, мелодійний малюнок, мелодійна вершина, вершина-образ та ін. [69, 12].

Акцентуючи увагу на художніх властивостях музичного часу, звернемося до пояснень О. Лосєва, він зокрема вказував, на те, що«... будь-який музичний твір або музична форма містить у собі чотири смислових шари: 1) найбільш зовнішній, якісно-речовий шар, або тембр (в широкому сенсі слова); 2) більш внутрішній, який представляє собою становлення якогось цілісного сенсу, або темп; 3) самий цей цілісний сенс, який є в даному випадку фігурним числом, зі своїм чисто числовим смисловим, матеріальним наповненням, – тон, мелодія і гармонія; і 4) сама ця фігурність, взята до свого матеріально-смислового наповнення, – ритм і метр. Ці чотири ряди, нанизуючи один на одного, і створюють конкретну музичну форму, з усіма її окремими ізольованими деталями» [46, 787]. Отже, як бачимо, два атрибути музичного твору, його смислового поля складають темп, ритм і метр, тобто часові характеристики музики. Сам Лосєв позначає їх як «ритмічну, симетричну і тактову структуру» і «темпну, висотну, тональну і звукову структури» [46, 788]. Якщо перша повністю відповідає часовій проекції, то друга охоплює часову, годинну і просторову, оскільки висотність і сама звукова структура вписується за своїми виразними характеристиками і художніми властивостями до феномену художнього простору.

Ю. Холопов також виокремлює дві позиції щодо зв'язку музичного ритму з цілісним (просторовим) аспектом музики, зокрема з агогічними моментами організації (мікрорівень музичного часу), а також архітектонікою музичної форми (макрорівень музичного часу) [97, 4-5].

Поняття музичного часу та простору частіше застосовують в практиці виконавської діяльності. Між тим, є терміни, що більш точно передають просторовий образ музичної тканини, тобто мають художнє навантаження. Для цього звернемося до класифікації термінів Б. Яворського за категоріальними полями [111]. Першою категорією у Яворського є саме просторовість. Аналізуючи її, О. Сокол пише, що в ній зустрічаються образи: «просторової протяжності-відлуння» («поблизу-далеко, близь-даль»), «наближення-видалення (динамічні

образи), *crescendo-decrescendo* [85, 83]. Найбільш часто зустрічаються вказівки і ремарки на просторовість інтерпретації музичної інтонації або цілої фрази в творчості імпресіоністів. О. Сокол класифікував такі вказівки в прелюдіях К.Дебюссі [85]. Вони стосувалися переважно динаміки, а не висотності звуків. Динаміка відтіняє дії в межах одного загального рівня гучності (р, рр, рrr). Динаміка терасоподібна (терасна, ступінчаста), заснована на стрибкоподібних переходах. Але найбільш яскравим натяком на художню просторовість музичного образу є програма творів. У Дебюссі – це нерідко музичні пейзажі: «Вітрила», «Вітер на рівнині», «Сади під дощем» та інші. Цікаво, що в китайській музиці, зокрема, у фортепіанних мініатюрах також превалює музичний пейзаж: «Місяць і хмара», «Кольорові метелики літають за місяцем», «Осінній місяць над тихим полем», інші. Однак, музичний простір не має своєї художньої цінності без іншої художньої координати – музичного часу.

Отже, ритм, метр і темп у музиці сполучається з усіма її структурами, тобто з її архітектонікою, простором (композицією, формою тощо) та набуває нового звучання завдяки новим гармоніям, інтонаціям, формі, а головне – образам. Це дає підстави стверджувати той факт, що у художній творчості, якою є виконавський процес, темпо-ритм входить до реалізації всіх засобів виразності, якими користується творча особистість виконавця.

Відчуття темпу у виконавця ґрунтується на набутому досвіді виконання тих або інших ремарок стосовно швидкості виконання твору, але ці ремарки є умовними позначками, оскільки темпи зумовлені історичними, стильовими та ментальними аспектами.

Вважаючи онтологічний аспект часово-просторового континууму художньої творчості в його музично-педагогічні проєкції важливим для дослідження, уточнюємо поняття музичного часу з орієнтацією на музично-виконавську підготовку майбутнього вчителя музики. Отже у дослідження *музичний час ми розуміємо як конгломерат часових параметрів музичного мистецтва, що мають семіотичні, графічні та термінологічні позначення (метр, ритм, темп, паузи, цезури, агогіка виконавства, фермати тощо), котрий у*

фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва виконує когнітивно-термінологічну, виконавсько-діяльнісну, образно-перцептивну та творчо-інтерпретаційну функції у музично-виконавському та педагогічному процесах.

Художньо-когнітивний аспект часово-просторово континууму художньої творчості зв'язаний з процесами пізнання феномену часу та простору у мистецтві взагалі та з їх еволюцією, що пояснюється перебігом стилів, епох, художньо-ментальних явищ.

На думку Н. Ларькової, зацікавлене ставлення до ритму в різних видах мистецтва підсилюється збільшенням емпіричної матеріальної бази мистецтва, нарощенням варіативного розмаїття ритму на основі новітніх технології у художній творчості [44,3]. Адже ритм є атрибутом не лише часових мистецтв (музика, поезія, танець), але й просторових. При цьому у просторових мистецтвах ритм застосовується не тільки для процесу поступового сприйняття, яке розгортається в часі, але й для організації матеріалу, його композиційного ландшафту (архітектура, скульптура, графіка тощо). Приклади опису ритму у живописі представлено у додатку Б.

У поезії застосовуються метричні організації віршування, а саме: ямб, хорей та амфібрахій. На них можуть бути зорієнтовані музично-інтонаційні висловлювання, що й позначається метром. Той факт, що музика як самодостатній вид мистецтва не зв'язана з віршами, має у своєму художньо-виразному ресурсі метр, зумовлює визнання певної координації та зіставлення музичної мови та мови вербальної. А це, у свою чергу, акцентує увагу на лінгвакультурних та етнічно-національних аспектах метричної організації музики.

Цікавою є ідея Якобсона щодо моделі вірша та її втілення. Модель та її реалізація, пише Якобсон, поняття взаємопов'язані: «Модель вірша зумовлює інваріантні особливості реалізацій вірша і встановлює межі варіювання. Ні в якому разі не можна ототожнювати варіант реалізації вірша в кожному даному вірші і варіанти декламування вірша» [112]. Осмислюючи паралелі між метром в музиці і віршуванням, ми прийшли до висновку, що аналогічним є процес

інтерпретації музичного твору, при якому метрична модель твору може набувати іншого забарвлення під час виконання, інтонаційно іншого прочитання метра, іншого його відчуття. К. Станіславський вважав, що темпоритм є свого роду «стимулятор» певного душевного стану артиста (його «робочий» засіб), оскільки не можна правильно відчувати при неправильному, невідповідному темпоритмі» [Цит. по 71, 162]. На це висловлювання орієнтується Г. Ципін, стверджуючи, що «універсальні за характером закономірності темпоритму заявляють про себе в багатьох мистецтвах [71, 162].

У художній творчості стосовно часових параметрів твору та їх зв'язку з простором (формою, композицією, іншими засобами виразності) застосовується поняття хронотопу. Ми звертаємо на це увагу саме в контексті когнітивних процесів стосовно музичного часу. Нагадаємо, що останнім часом це поняття з культурології та мистецтвознавства поступово потрапляє в музичну педагогіку. Цікавою є думка Є. Глазиріної стосовно музичного хронотопа [29]. Цей термін був вченою, запозичений у М. Бахтіна та екстрапольований до музичного мистецтва [6]. М. Бахтін свого часу використовував його в процесі аналізу літературних творів Ф. Достоєвського і Ф. Рабле. Є. Глазіріна стверджує, що «...визначення їм (Бахтіним) феномена хронотопу як засобу художнього освоєння в літературі взаємозв'язку часових і просторових відносин»..., з усією очевидністю можливе і екстраполювати в галузь педагогіки і методики музичного навчання і виховання учнів [29, 159].

О. Глазіріна пояснює феномен хронотопа в музиці через поняття лейтмотиву, а саме, через феноменологію музичного образу як поєднання часових та просторових художньо-виразових засобів музики. Дослідниця вважає, що простір хронотопу в музиці, на відміну від літератури, характеризується за допомогою лейтмотиву, котрий має значення не тільки для просторово-описової конкретики, а й позначення якісно емоційного наповнення, єдності просторово-часових характеристик [29, 159]. Хронотопна концепція М. Бахтіна, за оцінкою О. Глазіріної, є методологічною для всієї вертикалі гуманітарних наук, оскільки в її основі покладена ідея позачасового та «усе часового». Щоб зрозуміти світ, слід

усе зіставити в одному часовому зрізі, як світ одномоментний, тоді, минуле, сучасне та майбутнє «втягуються» в одномоментне, тобто, позачасове [29,160].

Таке тлумачення має свій потенціал і для інтерпретації творів як художньо-когнітивного процесу роботи над ними. Певним чином виконання сьогодні твору минулих часів потребує саме такої проекції, можемо позначити її як «голографічну» – це занурення до минулого, зіставлення з сучасним, внесення свого ставлення до цього, тобто внесення індивідуального в проекцію зв'язку минулого та сучасного, а також екстраполяція усього над часового комплексу на майбутнє – у контексті передачі його майбутньому поколінню.

Стосовно зазначеного важливими є теоретичні узагальнення В. Суханцевої. Зокрема вчена пише, що під час відбору «музичних фактів» стосовно темпо-ритму та часово-просторових художньо-когнітивних аспектів щодо них, вона спирається на два критерії: дотримання принципу історизму по відношенню до руху музичної культури і висвітлення саме тих стилістичних концепцій і окремих музичних явищ, в яких риси «темпоральної естетики» простежуються найвиразніше [88].

За Ручьєвскою ритм слід розглядати в історичному розвитку, оскільки це закон, загальний для мистецтва і природи, як принцип руху [79, 451]. Ритм у музиці – як невід'ємна ознака конкретного тексту, явище, що володіє чуттєвим сприйняттям, художньо значущими властивостями; метр (в класичній музиці) – як епохальний стереотип, закріплений в конкретних структурних формах, конкретизує Н. Афоніна [4, 27].

З історичного погляду В. Серячков та А. Виноград досліджують формоутворююче значення крупних метричних фігур [83]. Першим виникло поняття квадратного періоду або квадрата, який сформувався в епоху музичного класицизму і розглядається Ріманом і його школою як такт вищого порядку. Далі вчені показують значення крупних метрів у формоутворенні, що на їхню думку вже ідеально вибудувалась у творчості Й.Баха, а саме: поєднання логіки тематичного розвитку з остінатним рухом, складність гармонійного мислення з прагненням до ясності й розуміння форми, що стало передумовами виникнення періодичних, пропорційних метричних структур [83].

Ця теза спонукає звернути увагу на темпо-ритм як на художньо-виразовий засіб саме у музиці, що потребує специфічної когніфікації від виконавця. Знання закономірностей формоутворення допоможе не лише визначити цезури (І.Браудо [13]), певні елементи композиторської ідеї стосовно незвучання, пауз, стосовно виконання кульмінацій. С. Корлякова та О. Островерхов справедливо стверджують, що ритм у музиці є категорією не тільки *часовимірною*, а й емоційно-виразовою. Як найважливіший елемент емоційного настрою музики (поряд з мелосом і гармонією), ритм безпосередньо бере участь у створенні художнього образу » [38, 81]. Ритм безпосередньо виходить на перший план там, де справа стосується динаміки, моментів напруги емоцій у створенні художнього образу, на що, наприклад, вказують ремарки авторів музичних творів [39].

Усі темпо-ритмічні властивості музики відображуються в тексті. Між тим, не усі вони мають безальтернативне тлумачення. З цього приводу вчені вказують на те, що розуміння деяких термінів стосовно темпу в історії розвитку виконавського мистецтва відносилося до настрою або характеру виконання [41].

Звернення до історії термінів дозволяє виявити цікаві, несподівані речі, а саме: у довідниках XVIII століття *Moderato*, котре ми сприймаємо як темпове позначення, також могло позначати силу звуку – середню між *forte* и *piano*. *Presto* у той же час визначалося не тільки як «швидкий, бадьорий рух», його *рекомендували застосовувати там, де треба співати або грати голосно, в повний голос»* (Цит. Kurzgefasstes Lexicon, 295). Ці приклади наводить Н.Корихалова, стверджуючи, що існував певний зв'язок між вказівками темпу та характеру музики. Так повільні темпи (*Lento, Largo, Adagio, Grave*) відрізняються між собою не лише швидкістю, а й характером музики. Не випадково так важко провести чітке розмежування між вказівками характеру музики і визначеннями її темпу. Чи слід, скажімо, відносити *grave, maestoso* або *vivo* до темпу, або це скоріше визначення характеру музики з супутньою темповою характеристикою? [41, 6-7]. Даний факт дослідниця пояснює тим, що в музиці образні, темпові, динамічні і артикуляційні характеристики пов'язані між собою найтіснішим чином.

Багатозначність виконавських вказівок, їх комплексний характер ускладнюють і їх розуміння, їх вивчення [41, 7].

Зазначене актуалізовує семантичний аспект художньої когніфікації. Він переважно розкривається в працях мистецтвознавців. Наприклад, ритм як засіб художньої виразності досліджується і розкривається такими музикознавцями, як: Л.Мазель [48], Є. Ручьєвська [79; 80], Ю. Холопов [97], В. Холопова [98], В. Цуккерман [101] та ін. Семантичний контекст ритму як атрибуту музичної мови з його організаційної функцією і образно-виразовими і художньо-смысловими можливостями представлено в працях Г. Вірановського [21], М. Ройтерштейна [77], С. Шипа [103; 104], О. Сокола [85]. Н. Корихалова висловлює ідеї про ментальні характеристики ритму і темпу як відображення етно-психічних, національних, культурно-історичних особливостей носіїв і користувачів музичної культури [41].

Отже, семантичний аспект темпо-ритму виявляє й свої ментальні ознаки, свої національні, етнічні властивості. Так наприклад, М. Лисенко відзначав, що в українських народних піснях величезну метро-ритмічну різноманітність, доводить змінний метр, складні такти, асиметричність будови тощо, що є характерними ознаками значної частини українських пісень [55, 693]. Аналізуючи творчість Барвінського, І. Зінків вказує на його захоплення коломийками. При цьому вони застосовуються в межах феномену сецесії (український модерн) та є оригінальним прикладом трактування фольклорних ритмічних елементів. Зокрема В. Барвінський застосовував «коломийкову ритмічну модель» [34].

Етнічні ознаки метро-ритму особливо характерні для народної музики, що найбільш яскраво виявляється у танцювальних жанрах: тарантела (іспанський танець), мазурка (польський танець), вальс (віденський танець) та інші.

Отже, підводячи підсумки художньо-когнітивному аспекту часово-просторового континууму художньої творчості в проекції на музичну педагогіку та виконавство, звернемо увагу на те, що темпо-ритму притаманні емоційно-образні властивості та функції формоутворення. Саме це впливає на драматургічний задум інтерпретації, на експресію виконавства, на пошук

емоційно-виразного смислового тону, інколи, на кульмінацію. Кульмінаційна точка – вища точка розвитку музичної ідеї, структурує форму як музичний простір через вищий тон, емоційне напруження, об'ємність звучання обертонів, а також через агогіку, через темпові можливості, наприклад, прискорення, уповільнення та ін. Стосовно зазначених властивостей темпоритму Н. Мозгальова пише, що «поряд з мелосом і гармонією ритм бере активну участь у створенні емоційного настрою музики, її змісту. Що ж стосується динаміки, вияву емоцій, творчої активності, енергетичної напруги – тут ритм виконує головну роль. Особливо це відчувається у процесі виконання музичних творів, коли необхідно розкрити композиторський задум, образну насиченість, власні переживання. Тому, художньо-змістовне виконання музики створює передумови для виховання і розвитку музично-ритмічного чуття» [59, 102].

Багато чого стосовно виконавства помічено в ремарках тексту, але уміння їх правильно прочитати і виконати потребує активної художньо-когнітивної фази роботи над текстом, оскільки багато з них змінюється під час інтерпретації відповідно до стилю, епохи, навіть композиторської творчості.

Повертаючи цю проблему в річище педагогіки мистецтва, вкажемо, що регулятивну роль у засвоєнні музичного часу відіграє система фіксації ритму, пауз, темпу тощо, що на справді має кваліфіковано і точно виконувати інтерпретатор. Але для цього не достатньо мати знання та компетенції стосовно термінів і позначок музично часу. Слід вказати, що навіть досвід часового розподілу музичного тексту відповідно образу не буде сформований або накопичений без відповідної здібності та чуттєвого ставлення до метро-ритму [11]. Отже, потрібно звернути увагу на психологічно-творчий аспект темпо-ритму.

Психологічний аспект часово-просторового континууму художньої творчості в проекції на музичну педагогіку та виконавство орієнтує нас звернути увагу на поняття музичних здібностей, серед яких визнаними є ритмічні здібності. Поручуючи це питання слід вказати на проблему розвитку музичних здібностей у психології, музичній педагогіці та практиці.

Музичні здібності – індивідуальні психологічні властивості людини, що зумовлюють сприйняття, виконання, створення музики, здатність до навчання в галузі музики [71]. Питання розвитку музичних здібностей частіше висвітлюється стосовно школярів та дітей дошкільного віку (Н. Ветлугіна [20], Л. Венгер [27], О. Коваль [37], С. Науменко [62]). Ці періоди життя дійсно є найбільш сенситивними щодо розвитку творчих здібностей, зокрема й музичних. Але проблема розвитку музичних здібностей не завершується у дитинстві. В умовах набуття музичного фаху, зокрема в процесі підготовки вчителя музики, розвиток музичних здібностей стає професійною вимогою, яка має подвійний смисл: розвиток здібностей вчителя та формування його готовності і майстерності щодо розвитку здібностей учнів.

Розвиток почуття музичного часу у виконавському процесі не здійснюється ізольовано від розвитку інших здібностей, навіть вже для студентів музично-педагогічних факультетів. Почуття ладу, музичний слух – здатності, які у виконавському процесі забезпечують виразність інтерпретації, артикуляції, дозволяють «внутрішньо відчувати, почути» можливі інтонаційно-виразні кліше розкриття образу, що містяться в звукових послідовностях. Така здатність знаходить відображення в музично-артикуляційних уміннях виконавця, котрі забезпечують індивідуальність інтерпретації через якості туше і звуковидобування [47]. Особливі види слуху – гармонійний, поліфонічний, тембральний, мелодійний у виконавському процесі забезпечують якісне формування відповідних умінь. Так, наприклад, тембральний слух є регулятором формування та творчого використання відповідних умінь і навичок, які допомагають озвучити звуко-тембральні уявлення образу [5]. Такі здатності у комплексі мають назву музичності (Б. Теплов [90]).

Розглядаючи музичні здібності, зокрема ритмічну здібність, що входить до комплексу музичності як такої, вчені вказують, і ми з ними згодні, що музичність як якість сприймати, переживати музику, це нібито поверховий пласт музичності. Для професійної музичної діяльності важлива музичність як здібність, що дозволяє передавати емоції та образи музики. Як пише Г. Ципін, музичність

сприйняття і переживання музики не передбачає для професійного музиканта практичного музично-художнього мислення, котре спирається на виконавський талант та професійну майстерність [71,130]. У такому контексті ритмічність у структурі музичності як генералізованої якості виступає лише задатком, котрий має розвинути у здібність виконувати музичний твір в його емоційно-образній інтерпретації, творчо передаючи всі властивості художньої ідеї, зокрема, темпо-ритмічні властивості.

Серед музичних здібностей, необхідних для професійного заняття музичним мистецтвом найбільш істотним є метро-ритмічна здатність, інакше кажучи – почуття ритму. З одного боку, важливість цієї здатності зумовлена, тим, що музика – мистецтво звуків, організоване у часі. А з іншого боку, ритм – засіб виразності багатьох видів мистецтва, оскільки є рисою природи, життєдіяльності людини, різних явищ, які мистецтво прагне відобразити. Так, наприклад, музика пов'язана з такими ритмічними фізіологічними процесами, як пульс і дихання людини. Вченими також було встановлено, що пульсація музики Моцарта збігається з пульсацією клітин головного мозку людини [15].

З педагогічної та методичної точок зору важливо уявляти, що поняття «музичного часу» є дещо метафоричним. У реальності воно кореспондується з поняттям ритмічного почуття або ритмічною здібністю. Проблема розвитку музичного ритму як здатності представлена в психології, зокрема, у працях Б. Теплова [90], Н. Гарбузова [23; 24], А. Готсдінера [33], В. Брайніна [12]. Б. Теплов стверджував, що ритм, як узагальнене поняття, характеризується однією дуже невизначеною ознакою: часовим або просторовим порядком предметів, явищ, процесів. Виходячи з такого малозмістовного визначення, навряд чи можна прийти до психологічного аналізу ритмічного почуття [90, 233]. У переносному розумінні поняття ритму застосовується і до інших видів мистецтва (танець, поезія, архітектура), до явищ природи, де цей термін характеризує регулярність і періодичність часових і просторових величин [Там же].

Цікавими свого часу були дослідження Гарбузова, що пов'язані із зонною теорією. На її основі Н. Гарбузов робить такі теоретичні висновки, які ми

представляємо в узагальненому вигляді: музичний твір уявляється і відтворюється в зонному, а не в точковому (математично точному) темпі, ця якість розвивається шляхом вправ і впливає на широту зони темпу [24, 28]; широта зон зумовлена як суб'єктивними, так і об'єктивними чинниками [24, 58]; виконання мелодії під метроном мало впливає на тривалість окремих звуків, яка, як і при вільному виконанні мелодії, у більшості випадків відрізняється від ритмічно порахованого (при певному темпі)» [24, 59]. Таким чином, цінність досліджень Гарбузова складається у виявленні не тільки феномена зонної природи слуху, але і зонної природи часу, у тому числі музичного.

На думку К. Тарасової, Г. Ципіна, інших вчених, музичні здібності, це в певному сенсі почуття. Учені наводять такі приклади: М. Римський-Корсаков відносив до музичних здібностей ритмічний і гармонійний слух, слух ладу, архітектонічний слух, почуття темпу і почуття розміру, почуття тональності тощо. Б. Теплов відзначав *відчуття* ладу, здатність до слухових уявлень, *почуття* ритму (курсив В.С.) [71,128].

Учені стверджують, що музично-ритмічне чуття є здібністю, котра формується, підпадає під відповідний педагогічний вплив, піддається йому та «відгукується» на нього. Між тим, саме виконання музики у навчальному процесі особливо сприяє музично-ритмічному вихованню, створює такі оптимальні умови, в котрих таке виховання протікає плідотно та успішно [71, 158].

Відчуття всіх часових параметрів музичного мистецтва особистістю можна позначити поняттям «чуття музичного часу». Чуття музичного часу – це складне явище, що ґрунтується на природних музичних здібностях, зокрема ритмічній здібності, а також на досвіді виконання музики. Стосовно останнього вкажемо на досвід відчувати паузу (перерву у звучанні), яка триває не під час метро-ритмічного потоку, а у кадансах, під час імітації вокалізації мелодії, зокрема кульмінаційного звуку; *агогічний* досвід, завдяки якому виконавець чітко відчуває той середній темп, який має бути витриманий, незважаючи на *rubato*. Окремо вкажемо й на досвід адекватного відчуття темпу, що позначений у тексті. Термін вказує на темп, але не завжди є вказівки стосовно кількості ударів, тобто чіткої

швидкості тему. Більш того, такі вказівки стосовно кількості ударів можуть належати самому композитору, якій мав художньо-темпові уявлення, відповідні епохи, в яку він жив [19].

О. Петеліна акцентує увагу на тому, що «почуття ритму засноване на сприйнятті ритмічної організації різної довжини звуків як в найближчих (всередині такту, мотиву), так і у віддалених їх співвідношеннях (періоди, великі розділи музичної форми). Вона також акцентує увагу на тому, що Е. Жак Далькроз, К. Орф, В. Холопова, Г. Ципін та ін., в якості головних структурних компонентів почуття ритму включають темп, акцент, співвідношення тривалостей у часі (метр), діалектичне з'єднання яких і утворюють даний феномен. Ритмічність музиканта є внутрішня структурована впорядкованість логіки розвитку музичного твору та його зовнішніх проявів. Вона залежить від відчуттів простору, часу, точності і спритності м'язових зусиль і формується в процесі музично-ритмічного виховання [68].

Говорячи про дослідження музичних здібностей, зокрема метро-ритмічних, звертаємо увагу на досвід Danahy Alan [123]. На основі теорії Е. Гордона [124] дослідниці встановлювали таксономію тонових мелодійних паттернів та ритму. Було зроблено висновок, що аудіальним шляхом мелодійні малюнки важко класифікувати на основі класифікації вбудованих до них ритмічних та тональних малюнків. Нам це дослідження цікаво увагою до перцептивного досвіду та виокремлення ритмічних малюнків, які дослідниці пропонує у численних додатках. Останні можуть бути застосовані у якості дидактичного матеріалу (додаток В).

С. Корлякова та О. Островерхов вказують на суто психологічний контекст почуття ритму [39]. Вони нагадують, що свого часу шляхом психолого-педагогічних експериментів було доведено вплив емоційних станів на оцінку часу. Порушення, як правило, викликало недооцінку часу, а депресивний стан – переоцінку. Важливими в цьому контексті були дослідження С. Беляєвої-Екземплярської, що показали певну залежність відчуття часу від індивідуально-психологічних особливостей людини: її темпераменту, швидкості і повільності,

рівномірності і нерівномірності функціонування психічних процесів [7]. У дослідженнях щодо сприйняття музики С. Беляєва-Екземплярська [8] виявила специфічний взаємозв'язок, що існує між такими психічними феноменами як емоція і образ, а також обґрунтувала і пояснила факти збігу образів, котрі виникають під час прослуховування музики у різних людей [82].

Фізіологічний фактор щодо сприйняття часу представлений в дослідженнях С. Геллерштейна [26], Б. Теплова [91], С. Рубінштейна [78], Д. Елькіна [110]. У працях вчених встановлено залежність оцінки часу руху від витрачених зусиль: більша витрата енергії на рух сприяє недооцінюванню часу з боку людини, і навпаки [26; 110]. Дійсно, нерідко робота над текстом, що повторюється в прискореному режимі, впливає на те, що студент перестає контролювати час.

Н.Чуприкова, Л.Мітіна довели, що особливості сприйняття і переживання часу залежать від характеру і змісту діяльності, що виконує суб'єкт [102]. Поняття «часової поведінки» як способу адаптації людини до умов існування в часі введено французьким вченим П. Фресом [93]. Згідно його розумінню, поняття часу – побудова людського розуму, що є формою чуттєвого досвіду. При цьому вчений припускав у якості такого досвіду три рівня пристосування до часу: - пристосування до змін або до часу; - сприйняття змін; - оволодіння часом [93].

Про взаємозалежність процесів збудження і гальмування на кірковому рівні стосовно сприйняття часу і розвитку даного почуття писали В. Бехтерев [9], Ю. Фролов [94], А. Ухтомський [92] та ін. Учені також констатували той факт, що основу сприйняття часу складають фізіологічні процеси. Дані вчених важливі і для розгляду феноменології музичного часу, оскільки музичний час є різновидом часу взагалі.

За сучасними уявленнями «музично-ритмічне почуття» містить у собі в якості окремих боків наступне: ритмічний малюнок (своєрідна матерія ритму), метр (система ритмічної організації) і темп (якісні і кількісні характеристики швидкості протікання ритмічного процесу). Звідси випливає, що «музично-ритмічне почуття» доцільно розглядати як музично-ритмічну здатність, що

складається з трьох основних компонентів: здатності до сприйняття ритмічного малюнка, метру та темпових співвідношень [61].

Слід уточнити, що вчені розрізняють процеси сприйняття ритму і його відтворення. На це вказують, перш за все, дослідження Є.Назайкінського [85], Ю. Цагареллі [86], а також М. Гарбузова [64; 87]. У психології вважається, що всі здібності піддаються розвитку (С. Рубінштейн, Б. Теплов). Труднощі у розвитку музично-ритмічної здібності можна пояснити не тільки можливістю застосування неефективних методичних прийомів, але і деякими фізіологічними, психологічними особливостями учнів [38]. Ними можуть бути, на думку С. Корлякової і О. Островерхова, такі: - відсутність загальної врівноваженості процесів збудження і гальмування у центральній нервовій системі, при порушенні якої рухи тіла та його частин набувають характеру хаотичності, різкості, незграбності; - відсутність координації в руках і пальцях, наявність м'язової напруги, що заважає безперешкодному протіканню ритмічних імпульсів по нервових волокнах; - слабкість музично-ритмічної основи музично-слухових уявлень; - відсутність виконавської дисципліни в грі; - іноді нечутке, необережне слово педагога, що викликає негативний психічний стан учня та ін. [38].

На думку вчених, саме у виконавській діяльності музично-ритмічна здатність, як один з основних компонентів музичних здібностей, розвивається більш продуктивно, оскільки в ній задіяне набагато більше процесів психічного відображення (зокрема, зорове сприйняття, психомоторика тощо). До такого висновку вчені дійшли на підставі узагальнення як педагогічного досвіду, так і досліджень інших вчених [38].

Аналіз психологічного аспекту часово-просторова континууму на проекцію музично-педагогічну діяльність дозволив встановити, що передумовою такої проекції можна вважати наявність спеціальної ритмічної музичної здібності. Вона лежить в основі більш складної і професійно зумовленої якості музиканта – почуття ритму. Воно більш пасивно розвивається під час сприйняття музики, її переживання, а більш активно у процесі набуття виконавського досвіду. Учені

вважають, що розвиток почуття ритму все одно достатньо складне, тому потрібні спеціальні підходи і методика для оптимізації цього процесу.

На рисунку 1.1 відображено систему взаємозв'язків трьох смислових аспектів часово-просторового континууму художньої творчості в проекції на педагогіку мистецтва, зокрема музичну.

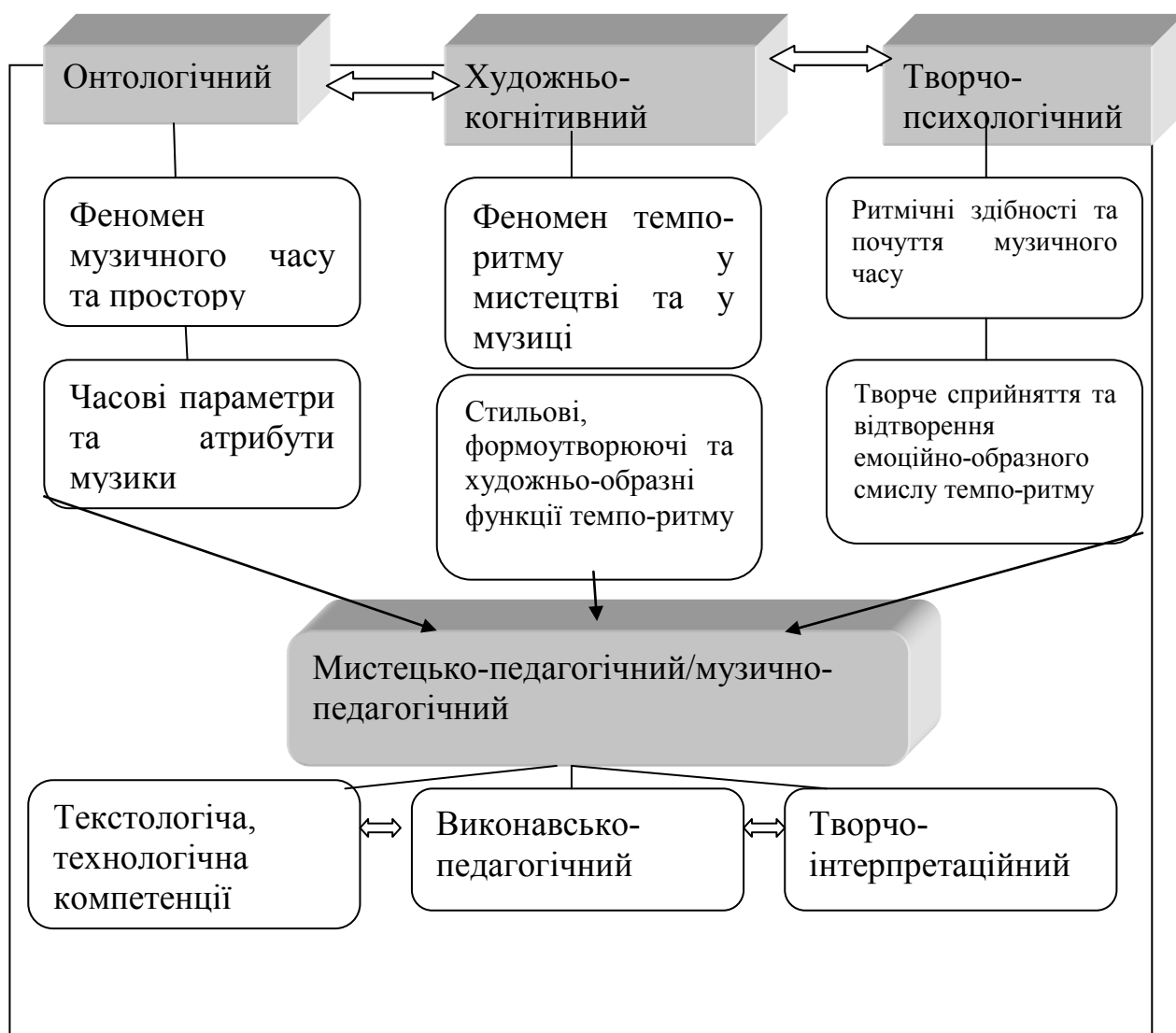


Рис. 1.1 Система взаємозв'язків смислових аспектів часово-просторового континууму художньої творчості в проекції на педагогіку мистецтва

Як бачимо на схемі, основні аспекти часово-просторового континууму художньої творчості взаємозв'язаними між собою. Онтологічний містить такі елементи, як феномен музичного часу та простору та часові параметри та атрибути музики. У музично-педагогічній проекції вони реалізуються в текстологічній та технологічній компетенціях. Художньо-когнітивний аспект

містить такі атрибути, як-от: феномен темпо-ритму у мистецтві та у музиці, стильові, формоутворюючі та художньо-образні функції темпо-ритму. У музично-педагогічній проекції вони знаходять своє безпосереднє виявлення у виконавсько-педагогічній фаховій компетентності. Її доповнюють елементи, котрі кореспондуються з елементами творчо-психологічного контексту. Це: ритмічні здібності та почуття музичного часу, творче сприйняття та відтворення емоційно-образного смислу темпо-ритму, котрі екстраполюються в творчо-інтерпретаційну компетенцію. Отже, усі зазначені елементи знаходять своє відбиття у сформованій фаховій компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Отже, усі зазначені елементи знаходять своє відбиття у сформованій фаховій компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Далі більш докладно розглянемо саме музично-виконавський аспект музичного часу як узагальненого феномену, що об'єднує різні аспекти часово-просторового континууму в проекції на музично-педагогічну діяльність, зокрема його виявлення у процесі навчання гри на фортепіано.

1.2 Почуття музичного часу в процесі навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики: виконавський та методичний аспекти

Часовий сегмент музики зумовлює активну увагу викладачів та виконавців на розвиток ритмічного чуття. Між тим, таке чуття можна позначити як темпо-ритмічне, або метро-ритмічне чуття. А можна позначити як почуття музичного часу. Якщо музичний слух, пам'ять, ладове чуття можуть розвиватися достатньо інтенсивно, то з почуттям метро-ритму виникають ускладнення, які вирішуються повільно, навіть не вирішуються взагалі. Це зумовлено тим, що почуття метро-ритму тісно зв'язане з природними властивостями людини. Ритм взагалі – явище, властиве природі, отже організм людини також функціонує відповідно до певних природних пульсацій [16].

Беручи до уваги такі утруднення, ми визначили мету щодо обґрунтування метро-ритмічного чуття як фахової якості, котра підлягає певній трансформації за

рахунок набуття компетенцій та виконавського досвіду. Видатні музиканти вказують на можливість розвивати почуття ритму саме під час виконавства. Так, наприклад, Гольденвейзер згадує, що в його практиці учні з дуже слабким почуттям ритму розвивалися та ставали «ритмічно повноцінними» [32, 9].

Почуття музичного часу для музиканта – професійна здібність музиканта тонко відчувати коливання музичної інтонації, її пульсацію, перебіг звучання та тиші (незвучання), дотримуючись художньої вимоги стосовно темпу та метро-ритму музичного тексту твору. Для вчителя музики важливо розвивати ритмічне чуття школярів у процесі сприйняття музики, але таке завдання вчитель може виконати за умов власного володіння темпо-ритмічним чуттям. Останнє найефективніше розвивається в умовах виконавської підготовки, зокрема, й фортепіанної.

Говорячи про темпоритм у контексті виконавського процесу, Г. Ципін стверджує, що привносячи в музику той чи інший емоційний колорит, передаючи їй ту чи іншу експресію, темпоритм має саме безпосереднє відношення до виконання звукового образу. «Знайдений вірний темпоритм – і твір оживає під пальцями інтерпретатора; немає – і поетична ідея може виявитися деформованою, або повністю спотвореною» [71, 162]. Але навчитися чуйно та емоційно впевнено виконувати твір, створювати власну його інтерпретацію, в котрій часові звукові відношення будуть наповнені художнім смислом можна лише в процесі виконавської діяльності. Отже, почуття музичного часу, особливо в його голографічній проекції, для вчителя музики формується під час виконавської діяльності, накопичення музично-перцептивного та художньо-виконавського досвіду, а також під час педагогічної практики у формуванні музичного ритмічного чуття у школярів. Для цього в систему виконавської підготовки включено окремий блок умінь – темпо-ритмічні виконавські уміння вчителя музичного мистецтва.

Практика свідчить, що нерідко набуття спеціальності в галузі музичної педагогіки намагаються реалізувати абітурієнти без попереднього довузівського періоду розвитку музичних здібностей. Така практика доволі розповсюджена в

Китаї. Окрім того, процес гри на музичних інструментах, якій здійснюється в довузівський період підготовки студентів з Китаю, не завжди є досконалим. А це актуалізує питання розвитку почуття музичного часу як провідної фахової якості, без якої не можливе адекватне сприйняття та якісне, художньо-образне виконання творів. Окрім того, не можливо сформувати компетентність щодо розвитку почуття музичного часу у школярів, тобто здійснити їхнє ритмічне виховання.

Ритмічне чуття у музиканта формується як синтезована якість, на противагу від ритмічного чуття непрофесіонала. Воно складається з різноманітних почуттів часової організації музичної тканини. До таких відноситься почуття музичного часу, ритмічне чуття, чуття метру, темпу в їх образній зумовленості. Цей комплекс почуттів розвивається та функціонує завдяки відповідним властивостям музики: її ритму, метру, часової організації фразування, пауз, дихання (музичний час), темпу. З цього приводу О. Гольденвейзер вказував, що ми не можемо замірити довжину звуку; те, що ціла нота у два рази довша половинної можна уявити лише завдяки просторовим аналогіям [32].

Комплекс засобів виразності, які відображають часову організацію музичного тексту, потребують від музиканта-виконавця достатньо розвиненого і широкого спектру почуттів. Таким чином, професійний аспект метро-ритмічного чуття висвітлює не тільки природні передумови, а й розуміння та відчуття метро-ритмічних ментальних властивостей музики, компетентність стосовно зображальних та образних властивостей метро-ритму на ґрунті усвідомлення відчуття музичного часу та простору [16].

Відчуття музичного часу-простору для виконавця стає основою драматургічної цілісності музичної інтерпретації. З цього приводу С. Гмиріна акцентує увагу на розвитку музично-ритмічного почуття у виконавця-вокаліста, розкриваючи його саме в контексті виконавського процесу [30]. Серед актуальних для виконавства позицій автор узагальнює наступні: проблема вибору темпу, якісне виконання музичної пульсації, відчуття і передача музичної фрази, періодизації, що забезпечує цілісність інтерпретації, свобода ритмічного руху (агогіка, *rubato*) відповідно до стилю і змісту, що дозволяє виконавцю досягти

невимушеної та художньо правдивої ритмічної мови, творче прочитання пауз тощо[30]. До цього можемо додати і фермати. Крім того, стосовно фортепіанного виконавства, важливо звернути увагу на значення почуття музичного часу і метро-ритму в контексті художнього діалогу: у процесі музичного акомпанементу, ансамблевої гри, проникнення в музично-часові відчуття інших епох, стилів. Дані аспекти висвітлені у дослідженні Фу Сяоцзін [95].

Отже музичний час і музичний простір є такими взаємопов'язаними феноменами художнього втілення ідеї, образу, які несуть в собі об'єднуючу функцію щодо всіх інших елементів музичної мови. Найбільш тісно цей взаємозв'язок виявляється у фортепіанному виконавстві, оскільки воно має свою специфіку, інколи виконуючи роль цілого оркестру.

Фортепіанна підготовка майбутніх учителів музики як в Україні, так і Китаї є найбільш важливим і складним сегментом їхньої загальної фахової підготовки. Це зумовлено, з одного боку, можливостями інструменту виконувати цілий спектр музично-педагогічних завдань: здійснювати якісний музичний супровід, ілюструвати художньо-образну розповідь учителя про твір, знайомити учнів зі світовою фортепіанною спадщиною, портретувати музичні інструменти і знайомити учнів з клавірами опер, симфоній тощо. З іншого боку, саме фортепіано стає інструментом музичного розвитку дітей: його використовують у дисциплінах музично-теоретичного циклу, під час співу, у диригуванні. Така багатоплановість використання фортепіано в музично-педагогічному процесі зумовлює високу мотивацію майбутніх учителів музики до оволодіння грою на інструменті. Багато в чому успішність фортепіанної підготовки залежить від технічних виконавських умінь; при цьому, техніка в розумінні педагогів-музикантів – явище складне, синкретично, що об'єднує анатомо-фізіологічні індивідуальні можливості піаніста виконувати складні різноманітні фортепіанні фактури, підпорядковувати техніку художньо-образним завданням. Це переконливо висвітлено в працях музикантів-практиків та науковців (А. Бірмак [10]; Ван Бін [5], В. Галушка [22], Й. Гат [25], А. Корто [40]).

У нашому дослідженні було зосереджено увагу на фортепіанній підготовці майбутніх учителів музики, яка найбільш відповідає всій його багатофункціональній діяльності. Окрім того, гра на фортепіано охоплює освітній процес майже з усіма студентами, з числа тих, хто має відповідну попередню музичну освіту. Під час педагогічної практики саме гра на фортепіано вимагає від студента водночас сприймати та відтворювати темпоритм. Окрім того, розвиток чуття музичного ритму у школярів краще здійснювати на фортепіанному репертуарі, або на дитячих шумових ударних інструментах (за концепцією К.Орфа). Слід також вказати, що фортепіанний репертуар достатньо широкий за образно-емоційною гамою, він застосовується як основний у школах Китаю та України.

Наше дослідження темпо-ритмічних умінь здійснювалося виключно у процесі навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики за декілька причин:

1. Серед музикантів-піаністів існує точка зору стосовно складності розвитку метро-ритмічного чуття та формування темпо-ритмічних умінь. Вважається, що відчуття ритму є природною властивістю людини, наявність якої забезпечує успішність у музичній фаховій діяльності. Ми виходили з того, що така думка є стереотипною і цей стереотип можна та варто зруйнувати. Між тим, темпо-ритмічні уміння є таким феноменом, який формується на основі цілеспрямованих методичних дій. З викладацького досвіду відомо, що й почуття ритму як природного задатку може удосконалюватися, але не так інтенсивно розвиватися як музичний слух та почуття музичного ладу.

2. Наша наукова концепція будується на розумінні того, що крім музичних ритмічних здібностей у піаніста мають бути сформовані певні темпо-ритмічні уміння, вони безумовно ґрунтуються на природних задатках, але не лише на них. Це є уміння, які засновані на розумінні та усвідомленні музично-часового феномену як художньо-виразової властивості фортепіанного твору, на темпо-ритмічній грамотності, на відповідних компетенціях і володінні методами саморозвитку та формування таких умінь. Ця теза ґрунтується на методичних

рекомендаціях музикантів-піаністів минулого, які не лише наголошували на важливості природної музичної здібності – почуття темпо-ритму, а надавали поради щодо її розвитку та актуалізації на різних етапах і в різних аспектах виконавства: під час розбору твору, вивчення його, інтерпретації та виконання перед слухацькою аудиторією [17].

3. Ми виходимо з того, що почуття музичного часу як сегмент музичного виконавства в підготовці піаніста має багатопланове значення. Аж до математичних аналогій та пропорційності [122]. Це не тільки прояв музичного почуття ритму, темпу, музичної метро-ритмічної і темпової грамотності, а й художньо-асоціативні, образні уявлення, пов'язані з різними художньо-ментальними процесами [18], а саме: з розвитком ритмічного сприйняття і мислення [66]. Ці здібності стають очевидними завдяки накопиченому досвіду розпізнавання, сприйняття і цілеспрямованої роботи. Так, наприклад, В.Брайнін пояснює це так: «Від учнів потрібна здатність до розпізнавання моменту переходу від інформативної зони сприйняття до інертної, яку можна назвати ритмічною кульмінацією або фразовим акцентом. Типові мелодійні звучання інертної зони засвоюються в якості побічного ефекту. Завдяки цьому побічному ефектові стає доступною основна мета – розпізнавання цезур між фразами, інакше кажучи, здатність до сегментації музичного тексту, до сприйняття його членороздільності» [12].

Також слід нагадати ще одне важливе положення стосовно почуття темпоритму як регулятивної основи передачі музичного часу твору. Так Я.Соловей зазначає, що, «...незважаючи на деякі розбіжності у поглядах учених на проблеми музичних здібностей, більшість з них стоять на вірних методологічних позиціях, визнаючи, що ведуча роль у розвитку біосоціальних властивостей особистості належить музикальності, коли роль задатків найвагоміша у порівнянні з іншими видами здібностей. Музикальність розуміється більшістю дослідників, як своєрідне поєднання здібностей та емоційних сторін особистості, що вона їх проявляє у музикальній діяльності» [87].

Зазначена мета спрямована на якісну інтерпретацію фортепіанного твору. Оволодіння мистецтвом художньо-образної інтерпретації творів обумовлено наявністю у студента комплексу творчих і музичних здібностей і вмінь. Такий комплекс, його складові взаємопов'язані з властивостями музичних творів тих чи інших жанрів і стилів, з властивостями музичної мови в цілому. Це враховують викладачі та науковці під час розробки різноманітних методичних систем та окремих її елементів для вдосконалення фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики та формування в них необхідних якостей піаніста. За концепцією інтерпретації творів В.Крицького, структура виконавського процесу включає два основні елементи – формування задуму та звукове його втілення; отже цей процес охоплює два основні види діяльності – осягнення художньо-змістовної сутності музичного твору та матеріально-звукове втілення [42].

Серед головних властивостей музиканта-піаніста, що забезпечують якісну інтерпретацію, педагоги та вчені звертають увагу на образне або художнє мислення (Н. Мозгальова, О. Реброва, О. Щолокова), інтерпретаційні вміння (В. Крицькій, Г. Падалка, О. Олексюк), тембральні уявлення (Бай Бінь, Фу Сяоцзін), артикуляційні вміння (Лу Чен), концертмейстерські навички та вміння (Фу Сяоцзін, М. Моїсєєва), комплексні аспекти фортепіанної культури Л. Гусейнова, Л. Згурська, О. Щербініна, А. Михалюк), моторно-рухові навички (М. Матковська). Останнім часом активно досліджується феномен фортепіанних шкіл (Н. Гуральник), у тому числі, феномен фортепіанної школи як методичного нотного допоміжного засобу (Лінь Хуацін).

Усі зазначенні якості, навички та вміння кореспондуються з музичним часом як художньо-виразовим засобом музики. Наведемо декілька переконливих прикладів. Так, артикуляційні вміння дуже тісно зв'язані з відчуттям музичного часу, оскільки їх виконання або скорочує, або трохи уповільнює час звучання цієї або іншої інтонації. Методичного значення в цьому аспекті має фундаментальна праця І. Браудо [13]; методичний аспект володіння артикуляційними художньо-виконавськими вміннями представлений у дослідженні Лу Чен [47].

Усі зазначені якості та уміння ґрунтуються на охопленні часо-просторових властивостях музичних творів. Художньо-педагогічні аспекти часової організації музики (ритм, темп, метра) включено А. Малінковською у спеціальний інтонаційно-піаністичний комплекс. Серед чинників його формування визначено систему відносин: час-простір-звук [50]. Саме соліст-піаніст виконує твір без підтримки диригента, інших музикантів, а інколи сам виконує функцію музичного супроводу (мистецтво концертмейстерства) або музичного діалогу/полілогу (ансамблеве музикування). Отже, для піаніста почуття музичного часу (темпо-ритму, метро-ритму, інших часових параметрів музики) відіграє не лише художньо-інтерпретаційну роль, а й роль музичної підтримки іншим виконавцям.

Це складний виконавсько-творчий процес, котрий вимагає постійної педагогічної уваги та підтримки, потребує установки на самовдосконалення з боку студентів з метою подолання усіх недоліків, особливо часового характеру. С. Гмиріна узагальнила такі недоліки щодо виконання часових аспектів музичного твору [30], котрі ми доповнюємо своїми уточненнями:

1. Темпо-ритм (музична пульсація). У виборі темпу необхідно керуватися не кількісними, а якісними його категоріями.

2. Ритмічне фразування (періодизація). Прагнення до осмисленої і переконливої передачі цілісної музичної думки.

3. Свобода ритмічного руху (агогіка, *rubato*). Глибоке розуміння сутності музичного твору (змісту, стилю і т.д.) дозволяє виконавцю досягти невимушеності і художньої правдивості ритмічної організації твору.

4. Паузи. Виконавцю необхідно навчитися творчо використовувати феномен тиші [18, с.96-100].

У дослідженні Т. Рибкіної [81] всі складові музично-ритмічного почуття з'єднані. Зокрема, серед наукових теоретичних висновків автора визначено ідею того, що проекція музично-виразових засобів, що створюють ритмо-інтонацію, на символічну систему рухів, заснована на рухово-моделюючій природі музично-ритмічного чуття (темпо-метро-ритму). Важливим також є висновок про пластичне відображення цілісності музичної тканини, в котру включено різні

елементи музичної мови, що й становить сукупність ритмо-інтонації. [81, 22]. Нагадаємо, що музично-ритмічне почуття за Б.Тепловим – здатність активно (рухово) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його [90, 211].

Нагадаємо, що фортепіанне виконавство – складний творчий процес озвучування музичних текстів для фортепіано, в основі якого лежить художня компетентність виконавця, володіння ним технологією виконавського процесу гри на фортепіано, комплекс розвинених творчих здібностей і якостей особистості музиканта (художньо-образне мислення, музична пам'ять, почуття метро-ритму, виконавська саморегуляція тощо). Однак, усі компоненти реалізуються за допомогою цілого спектра умінь різного характеру, нагадаємо про такі, які стали вже предметом наукових досліджень у галузі мистецької освіти. Серед них: інтерпретаційні вміння (Д. Лісун [45], Г. Падалка [65], О. Олексюк [63]), звуко-тембральні і педальні вміння (Бай Бінь [5], Фу Сяоцзін [95]), моторно-рухові навички (Ван Бін [14], М. Матковська [51]), поліфонічні (М. Сібірякова-Хіхловська [84]), музично-артикуляційні (Лу Чен [47]), імпровізаційні (Мен Мен [53]) та інші вміння. Уміння часто розглядаються як елементи виконавської техніки. При цьому, техніка розуміється як складне, синкретично явище, що об'єднує анатомо-фізіологічні індивідуальні можливості піаніста, які забезпечують виконання різноманітної фортепіанної фактури, рішення складних інтерпретаційних завдань розкриття художнього образу. Однак, оволодіння мистецтвом художньо-образної інтерпретації творів обумовлено наявністю у студента не тільки комплексу умінь, а й комплексу творчих і музичних здібностей. Так, наприклад, музична пам'ять у виконавському процесі на фортепіано набуває характеру художньо-образної пам'яті (Інь Юань [35]). За концепцією дослідниці, це не просто запам'ятовування і відтворення музичного тексту по пам'яті, це професійно-необхідна якість піаніста, що забезпечує його здатність до відтворення художніх образів музики на основі гармонійного поєднання збережених емоційних реакцій музичного сприйняття, художнього досвіду особистості в спілкуванні з мистецтвом з виконавськими вміннями.

Отже, темпоритм так само не є засобом відтворення часових параметрів музики, це засіб художньої інтерпретації образу твору. Як пише, І. Таран, темпоритм трактується як загальне поняття, яке співвідноситься з усіма сторонами музичного руху, висуває перед виконавцем завдання художньої цінності і складності першого рівня, що є найнеобхіднішим, найважчим й найосновнішим в музиці. Цим визначається місце і значення роботи над темпоритмом у комплексному музично-ритмічному вихованні [89]. А для вчителя музики темпоритм – це засіб виразності, котрий виконує функцію розвитку почуття ритму у школярів при грамотному його застосуванні.

В. Брайнін пише, що ритмічний розвиток неможливо здійснювати ізольовано, без паралельного розвитку звуковисотного сприйняття, ладового слуху, реакції на звуковисотність як «орієнтацію в тоновому просторі» і, що важливіше, як «орієнтацію в тональному просторі» [12, 4]. Все це дозволяє почути і вибудувати шляхом розподілу музичного часу кульмінацію твору, що теж має значення для музикальності та емоційно-творчої передачі художнього образу твору.

Отже, усі сторони музичного руху практично охоплюють весь комплекс музично-виконавських ресурсів музиканта, що зумовлено генералізованою роллю музичного часу в організації виконавської інтерпретації та створенні музики в різних видах і жанрах. Додамо до цього пояснення В. Холопової стосовно того, що у «...творчій практиці ХХ століття актуальною виявилася проблема організації всього часового параметру як новий аспект музичного ритму. З однієї сторони, у сферу ритмічної організації виявилися втягненими агогічні моменти, тобто мікрорівень музичного часу. З іншої сторони, ритмічна організація розповсюдилася на архітектоніку музичної форми, включила в себе макрорівень музичного часу» [98, 4-5]. Беручи до уваги висловлену думку, екстраполюємо її на виконавський процес і визначаємо, що темпоритм стає окремим важливим аспектом виконавської інтерпретації, котрий концентрує весь комплекс засобів виразності на втілення художньої ідеї як композитора, так і виконавця-інтерпретатора. Отже, для його здійснення потрібен комплекс музично-

виконавських темпо-ритмічних умінь, котрі ґрунтуються, з одного боку, на природних музично-ритмічних здібностях музиканта, а з іншого, на компетенціях щодо засобів музично-виконавської виразності в їх цілісності та художньо-образній єдності.

Таким чином, можна стверджувати, що почуття музичного часу в контексті виконавського процесу – є складною якістю, котра ґрунтується на ритмічних здібностях музиканта, але наповнена багатьма додатковими факторами, зв'язаними як з виконавсько-інтерпретаційним процесом: врахування стильових, етно-ментальних, художньо-образних характеристик твору через його часові параметри, часово-просторові властивості формоутворення та їх урахування під час виконання, темпо-ритмічні аспекти ансамблевого виконавства тощо; так і за педагогічно-методичним: налаштованість на розвиток ритмічного чуття у школярів, формування в них образного мислення на основі часово-просторових асоціацій мистецтва і буття.

Відчуття ритму необхідно вчителю музики щоб якісно виконувати твори на уроках і розвивати ритмічні здібності в дітей. Говорячи про почуття ритму у фаховій площині щодо підготовки вчителя музики, акцентуємо увагу на феномені, через який ця здатність знаходить своє втілення, тобто, реалізується. Мова йде про темпо-ритмічні вміння, про котрі ми вже згадували мимовільно. Такі вміння базуються на почутті музичного часу і простору, що пов'язано з художньо-образним мисленням музиканта. У наступному підрозділі розглянемо їх більш докладно.

1.3 Сутність та компонентна модель темпо-ритмічних виконавських умінь майбутнього вчителя музики-піаніста

У виконавському процесі почуття музичного часу, ритмічні здібності переважно виявляються через темпо-ритмічні вміння. Окремим елементом у ритмічному чутті, ритмічних здібностях та їх застосуванні у виконавському процесі є сприйняття, відчуття та відтворення темпоритму як художнього

феномену композиторської та музично-виконавської творчості. Саме темпоритм творів потребує спеціальних темпо-ритмічних умінь музикантів-виконавців, зокрема й майбутніх учителів музичного мистецтва [15].

Визначаючи структуру темпо-ритмічних умінь ми орієнтувалися на результати теоретичного осмислення музично-педагогічної проекції часово-просторового континууму художньої творчості, що висвітлено в попередньому підрозділі. На основі психолого-творчого аспекту часово-просторова континууму в проекції процесу навчання гри на фортепіано, та орієнтуючись на методично-конкретизовані думки науковців стосовно розвитку почуття ритму, ми виводимо перший важливий компонент таких умінь – компонент природної схильності відчувати музичний час і простір, що охоплює почуття ритму, метра і темпу. Він був позначений як *індивідуально-чуттєвий*. У контексті структури темпо-ритмічних виконавських умінь він є базовим для їх формування. Без відповідних почуттів недоцільно розвивати вміння безпосередньо технічного виконавського характеру.

До складу зазначеного компонента було включено наступні вміння:

1. *Уміння адекватно оцінити відчуття темпоритму, засновані на індивідуальних музичних здібностях.* Це вміння пов'язано з тим, що у студентів, у котрих слабо розвинене музично-ритмічне чуття, відсутня відповідна компетентність, нерідко відсутні й уявлення про наявні недоліки. Вони часто чують від педагогів, що грають неритмічно, що прискорюють або уповільнюють темп. Але відрефлексувати ці процеси вони не можуть. Оцінити свої вміння студенти можуть тільки на основі метричної і темпо-ритмічної компетенцій, відповідного досвіду. Між тим, як така основа є, потрібні спеціальні вміння темпо-ритмічної самооцінки, що передбачає адекватність самосприйняття темпо-ритмічних аспектів виконання безпосередньо в процесі гри.

2. *Уміння коригувати власні темп-ритмічні почуття під час виконання.* Це вміння ще більш складне, оскільки засноване на попередньому. Водночас воно може бути сформовано паралельно з попереднім: вміння самооцінки може

збігатися і має збігатися з умінням виконавського коригування. Важливо, щоб це вміння формувалося не тільки в класі, де є педагог, а самостійно.

Як бачимо, даний компонент умінь співвідноситься з онтологічним аспектом теорії музичного часу за концепцією М. Кагана і положенням В. Брайніна щодо впливу сприйняття синтезу елементів музичної мови на внутрішній слух, закономірностей формування нових слухових уявлень, до яких входить і ритмо-інтонація. Досвід сприйняття ритмо-інтонації розвиває і наповнює якісними характеристиками ритмічні почуття особистості, розвиває їх.

Обґрунтовуючи наступний компонент умінь, ми виходили з художньо-гносеологічної концепції М. Кагана щодо музичного часу і простору, а також ідеї В. Брайніна про зони інерції сприйняття, її руйнування і відновлення. Дані явища актуалізують когнітивний аспект ритмічного почуття, а значить і наявність зони темпо-метро-ритмічної компетенції. Знання особливостей музичного метро-ритму необхідні і складають один з аспектів професійної грамотності музиканта. Якщо для студентів з якісною підготовкою такі знання входять до глибинних пластів досвіду та музичного мислення, то для студентів без якісної базової підготовки, зокрема для багатьох китайських студентів, знання з галузі метро-ритму, темпу не є осмисленими, глибокими.

С. Шноль і О. Замятін вказували на те, що однією з істотних відмінностей художньої інформативності є саме ритмічна основа творів мистецтва [106, 289]. Вони пояснювали це тим, що ритмічні особливості художніх творів сприяють емоційності сприйняття їх інформаційних компонентів. На їхню думку, існує відповідність емоційного фону ритмічним характеристикам творів. Виходячи з цього, слід враховувати, що будь-які знання метро-ритму повинні бути емоційно наповнені. Однак, така наповненість існує тільки в контексті конкретного образу конкретного твору. Аналогічну точку зору щодо виконавського мистецтва висловлюють й інші вчені, музиканти, діячі мистецтва (Г. Ципін, Г. Ражніков, К. Станіславський, А. Шнабель). У той же час, музично-інтонаційний словник передбачає існування деяких стереотипів сприйняття, уявлення і відображення

ритмо-образів як художніх символів. Так, наприклад, сприймається розмір 6/8 як танцювальний рух, а пунктир – як елемент активності.

Окрім того, визначальним фактором успішності використання метро-ритмічного, темпового чуття в інтерпретації творів є художньо-образні уявлення виконавця. Їх особливість обумовлена тим, що в структурі темпо-ритмічних виконавських умінь ритм, метр і темп є засобами виразності музичного образу, без яких неможливо переконливо розкрити основну ідею твору. У контексті художнього сприйняття в основі ритмічного почуття лежить рухова реакція на художній образ, він передається відповідними художніми засобами. Деякі ритмічні, темпові характеристики стають стереотипними і можуть бути використані в різних творах різними композиторами, але в розкритті одного й того образу. Найбільш яскраво це відображено в танцювальній музиці. З точки зору жанрово-стилістичних характеристик, для розкриття деяких образів у художній творчості, зокрема у виконавському процесі зберігається стійке, традиційне використання метро-ритму і темпу. Таке образне сприйняття та його перенесення на інші твори вимагає певних художньо-виконавських ресурсів, серед яких можна позначити художньо-перцептивний досвід і музичне мислення.

Досвід і мислення завжди засновані на знаннях. Важливими є знання особливостей музичного часу як чинника формоутворення. Найбільш яким у цьому питанні можна вважати концепцію регулярності і нерегулярності ритмічної організації музики, представлену в роботі В. Холопової [99]. Щодо темпо-ритмічних умінь, то важливими є такі: знання метро-ритмічних особливостей різних жанрів, інтонаційних послідовностей, традицій відтворення одного і того ж темпу або ритму в різних стилях, жанрах, композиторській творчості. Так, наприклад, відомо, що переважна більшість фуг Й.С.Баха починаються за тактом. Це зумовлює і виконавський контекст інтонації тем у фугах. У виконавському процесі музикант, зокрема піаніст ґрунтується на знаннях безпосередніх атрибутів метро-ритму, які не тільки сприяють організації музики в часі, а й формують її простір (фрази, періоди, цезури і ін.)

На підставі вищевикладеного ми вводимо другий, *мисленнєво-операційний компонент*. Він також містить два основних уміння.

1. *Уміння спиратися на темпо-ритмічну грамотність під час розбору твору та його інтерпретації*. Виділяючи це вміння, ми орієнтувалися на значення теорії музики в навчанні дітей і студентів. Багато студентів з Китаю, що поступають до навчання на музичні факультети педагогічних університетів, не володіють теорією музики. Тому їхня ритмічна, темпова грамотність досить низького рівня. При цьому, спостерігаються слабкі уявлення щодо значущості теорії музики для виконавства в цілому. Характерно, що ані діти-учні, ані їхні батьки, ані студенти не розуміють значущості теорії музики для фортепіанного навчання. Вона здається їм нецікавою, нудною та зайвою [126]. Ми ставили перед собою завдання сформувати теоретичну грамотність стосовно метро-ритму, темпу в музиці. Вони мають бути підкріплені знаннями щодо термінології темпів, форми, артикуляції, якості виконання, що застосовуються в текстах у вигляді ремарок та графічних позначень виконавських прийомів *довготного характеру* (О. Сокол). Усе це має стійко увійти в професійний тезаурус майбутніх учителів музики і стати необхідним художнім ресурсом у їхній виконавській фортепіанній підготовці.

2. *Уміння розрізняти і відчувати темпо-ритмічні і метричні властивості музики в залежності від жанру і стилю*. Говорячи про це умінні, ще раз підкреслимо, що темпоритм як прояв музичного часу в створенні образу пов'язаний з музичним простором твору, з його архітектонікою. У той же час, існують деякі прийняті в композиторській та виконавській практиці стереотипи щодо темпу і ритму творів у відповідності з їх жанровою, а інколи й стильовою належністю. Так, наприклад, відомі такі стереотипи, як-от: підкреслення першої долі у тридольних розмірах вальсів; третьої долі у мазурках; легка, але обов'язкова пульсація сильних долей такту в класичних сонатах; розтягнутий пунктир в рег-таймах; свобода темпоритму, застосування *rubato* агогії романтичних творів та ін. Усі ці тонкощі й нюанси мають складати окремий темпо-ритмічний сегмент виконавського досвіду студентів, але його накопичення починається з етапу формування відповідного уміння.

Обґрунтовуючи третій компонент та уміння, котрі його складають, ми виходили з того, що в процесі інтерпретації музичних творів важливим фактором якості виконавства є художньо-ментальний досвід особистості. Про це досить повно викладено у дослідженні О. Ребрової [73]. Як стверджує науковець, інтерпретація у мистецтві – завжди процес індивідуальний, оскільки виконавець-інтерпретатор відтворює художній образ на основі своїх власних уявлень про нього, ставлення до нього, зумовленого власним досвідом, рівнем і якістю фахової компетентності [73, 118].

Важливий і ментальний характер темпоритму, який заснований на національних традиціях, існуючих уявленнях про простір і час у певних народів, а також на природних особливостях людей тієї чи іншої нації. У цьому аспекті звертаємо увагу на роботу Н. Корихалової [41], присвячену термінам та їх еволюції в контексті розвитку стилів музики. Автор вказує на часове різночитання швидкості темпових термінів у різних культурах та епохах.

Говорячи про ментальні аспекти виконавської інтерпретації, О.Реброва, акцентує увагу на її зумовленість художнім стилем, що сприяє утворенню усталених поглядів на художній метод, відповідний певному культурному зрізу [73, 124]. Дослідниця також звертає увагу на ідеї інтенціональності у концепції Е.Гуссерля, у котрій йдеться про « попереднє знання», яке наближено до інтуїції та входить в проекцію» чистої свідомості» [73, 119]. Це повністю ментальна проекція має відношення й до темпоритму. Вона виявляється через різні відчуття темпу у представників різних народів, у різний час розвитку культури та мистецтва.

Ментальний аспект темпоритму ґрунтується на психологічних станах почуття темпоритму. Якщо ритм у вузькому значенні – взаємовідношення музичних тривалостей звуків, то метр – повторюваність ритму в межах певного музично-часового відрізка. Якщо ритм може бути різноманітний, як різноманітні прояви руху, то метр має деяку варіативну статичність [69, 95]. Його узагальнена класифікація охоплює дводольні або тридольні розміри. З одного боку, це просто і навіть, примітивно, на відміну від різноманітності ритму, але, з іншого боку, саме

така природна характеристика метра відображає найбільш характерні стани руху людської душі та активності людини взагалі. Так, наприклад, дводольні метри пов'язані з активною моторикою руху, з дводольністю людського кроку, що найбільш яскраво відображено в жанрах маршу, швидкого танцю і танцювальної ходи, наприклад в жанрі сарабанди. Тридольність властива диханню людини: видих в два рази більше, ніж вдих. Саме дихання пов'язане з емоційним станом людини. Тому, пише Л. Побережна, тридольність пов'язана з лірикою [69, 94].

На підставі необхідності забезпечити художню якість виконання темпоритму твору художньо-ментальними уявленнями ми ввели третій, *художньо-ментальний компонент*. Його складали також два види умінь.

1. *Уміння застосовувати ментальні аспекти темпо-ритмічних властивостей музики в роботі над твором.* Іноді студенти володіють інтуїтивним уявленням про національний характер метро-ритму музичного твору, іноді вони спираються на музичний досвід, набутий стохастично, не під час навчального процесу, а в життєвих реаліях або в умовах інформальної освіти. Ця інтуїція допомагає точно передати метро-ритмічний колорит твору. Однак буває, що такий інтуїції немає, у цьому випадку потрібні спеціальні навчальні і самоосвітні дії, спрямовані на його набуття. Важливо вміти почути етно-ментальний метро-ритмічний аспект твору і його точно передати у виконавстві. На це й спрямоване дане уміння.

2. *Уміння застосовувати асоціації та уявлення щодо взаємозв'язків усіх виявлень метро-ритму і темпу.* Щодо цього вміння слід зазначити, що воно прямо пов'язане з творчою уявою, образним мисленням студентів, а також з їхнім художнім кругозором та життєвим досвідом. Визначаючи темпоритм і музичний час у дослідженнях вчених, було підкреслено їх особливість у створенні художнього образу. При цьому вказувалося, що даним засобом користуються не тільки композитори, а й виконавці. Нерідко саме темпоритм визначає індивідуальність і художню цінність інтерпретації, оскільки він є звуко-часовим відображенням музичного дихання, а значить душі виконавця, яка у кожного має свої індивідуальні неповторні особливості.

Обираючи наступний компонент, ми спиралися вже на практику виконавського процесу вчителя музики. Безумовно, це процес інтерпретації музичних творів у навчанні та у виробничій діяльності. В останньому випадку інтерпретація носить суто педагогічну мету, яка має бути усвідомлена студентом. У випадку темпо-ритмічних умінь йдеться про педагогічний контекст – формування або розвиток ритмічного чуття у школярів, розуміння та відчуття ними феномену музичного часу. Але на основі застосування власного виконання фортепіанних творів, тобто, живої музики.

Г.Ципін слушно вказує, що «...оскільки метро ритмічні знаки, що містяться у нотному тексті, є лише «манки» (користуючись термінологією К. Станіславського), так як вони вимагають від музиканта-виконавця «поетичного домислювання», припускають певну розшифровку ритмічних ідей композитора, остільки все, що відноситься до ритмічного боку музичного виконавства, носить, вочевидь, творчий, інтерпретаційний характер [71,160]. Далі Г. Ципін згадує слова О. Гольденвейзера стосовно того, що вся творчість виконавця в значному ступені є творчістю співвідношення звуків між собою за часом» [71,160]. З творчою природою музично-виконавського ритму Г.Ципін зв'язує експресивно-поетичне «розшифрування» ритму під час виконання музичного твору, його переживання виконавцем.

Про значення темпо-ритму в інтерпретації пише І. Таран: «Залучаючи музику до того чи іншого емоційного колориту, сповіщаючи її про ту чи іншу експресію, темпоритм має безпосереднє відношення до виконавського трактування звукового образу. Якщо знайдено правильний темпоритм, твір оживає під пальцями інтерпретатора. На противагу поетичній ідеї, яка при цьому може опинитись деформованою, або і повністю спотвореною. Відомо, що в музичному виконанні від зміни руху зовсім зміняться задум і обличчя твору настільки, що навіть знайома річ може здатися чужою й незнайомою» [89].

Інтерпретація творів в основному реалізується в процесі гри. Однак, існують і педагогічна, художня, вербальна інтерпретації, про які говорять дослідники С. Шип [105], Г. Падалка [65], О. Щолокова [108]. Останні види не

потребують технічних виконавських умінь. Вміння використовувати отримані знання, розвинені здібності метро-ритмічного почуття, операції художнього мислення повинні бути реалізовані в технічному аспекті. Йдеться про такі практичні вміння, як-от: вміння стійко дотримуватися темпових характеристик твору; вміння грамотного прочитання і відтворення метро-ритмічної організації музичного тексту; агогічні вміння; вміння поєднувати у виконавському процесі різні засоби виразності в необхідному темпі тощо.

Узагальнені завдання щодо темпоритму у виконавстві наводить Н. Мозгальова. Це дотримування у виконавстві таких якостей, як-от: темпоритм (музична пульсація), ритмічне фразування (відчуття смислової одиниці в ритмічній організації музики), здатність відчувати свободу музично-ритмічного руху (рубато, агогіка), а також відчуття паузи (фактор величезного художнього значення) [59, 102].

Окремим аспектом для вчителя музики-виконавця є вміння застосовувати якісність інтерпретації та її вербальний коментар стосовно пояснення художнього образу під час виробничої педагогічної роботи. Перш за все якісне виконання творів має бути для вчителя засобом формування ритмічного чуття у школярів.

На підставі вищесказаного ми вводимо четвертий, останній компонент – *виконавсько-інтерпретаційний*. Його також складають два вміння.

1. Уміння забезпечувати темпо-ритмічні художньо-виразові характеристики твору під час його виконання. Дане вміння має важливе значення в творчому розвитку студентів. Воно є необхідним для реалізації задуманої художньої ідеї трактування твору. Цьому передують велика попередня робота з освоєння та глибокого розуміння композиторського задуму, з урахуванням його індивідуального прочитання виконавцем.

2. Уміння застосовувати відчуття музичного часу у різних функціях виконавського процесу, зокрема й в педагогічній діяльності. Останнє вміння особливо важливе для майбутніх учителів музичного мистецтва. Інтерес для студентів у цьому аспекті представляють існуючі методики розвитку музичного ритму у дітей, а саме: швейцарська система ритміки Еміля Жака Далькроза,

німецька система Карла Орфа і угорська Золтана Кодаї. Дані системи розраховані на навчання дітей, але ми використовували їх в подвійному форматі: опанування студентами методик розвитку почуття ритму у дітей таким чином, щоб освоєння системи як педагогічного ресурсу зіграло свою розвиваючу роль відносно самих студентів. Після тривалого застосування даних систем у навчанні студентів нами були отримані більш високі результати [126].

Пропоновані компоненти не є лінійною структурною моделлю, вони різновекторні і створюють різоматичну модель виконавського темпо-ритмічного комплексу. Покажемо як вміння співвідносяться з виокремленими компонентами на рисунках 1.2 та 1.3.

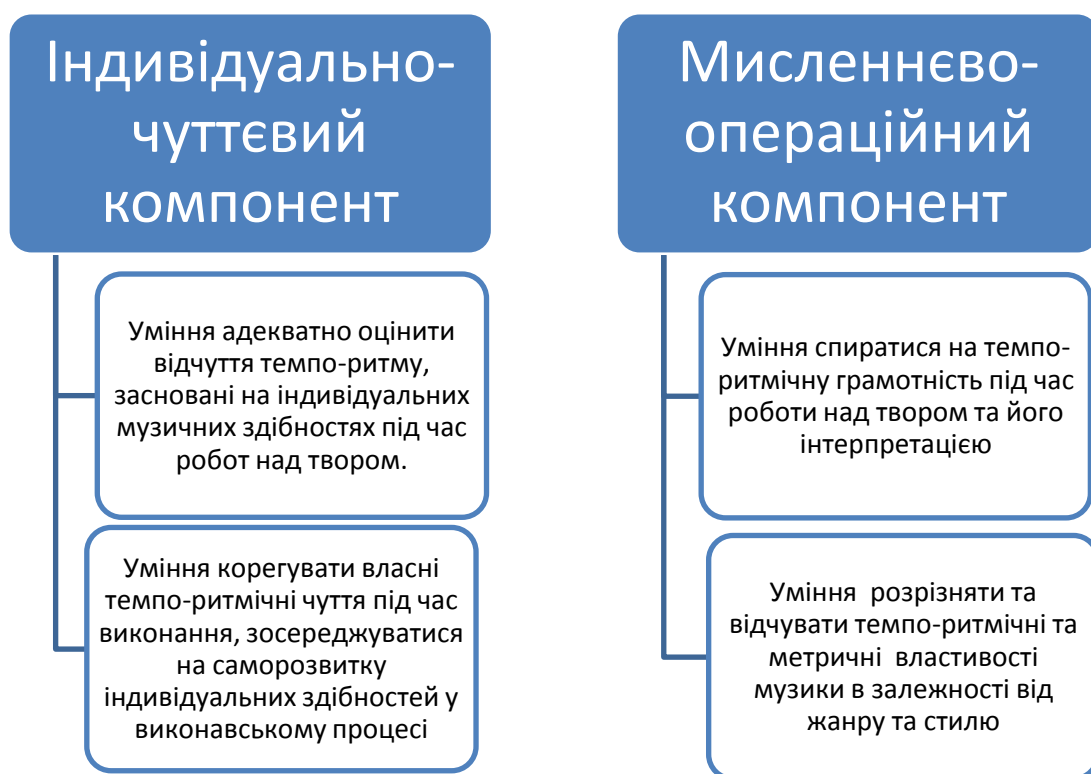


Рис. 1.2 Відповідність умінь 1 та 2 компонентів

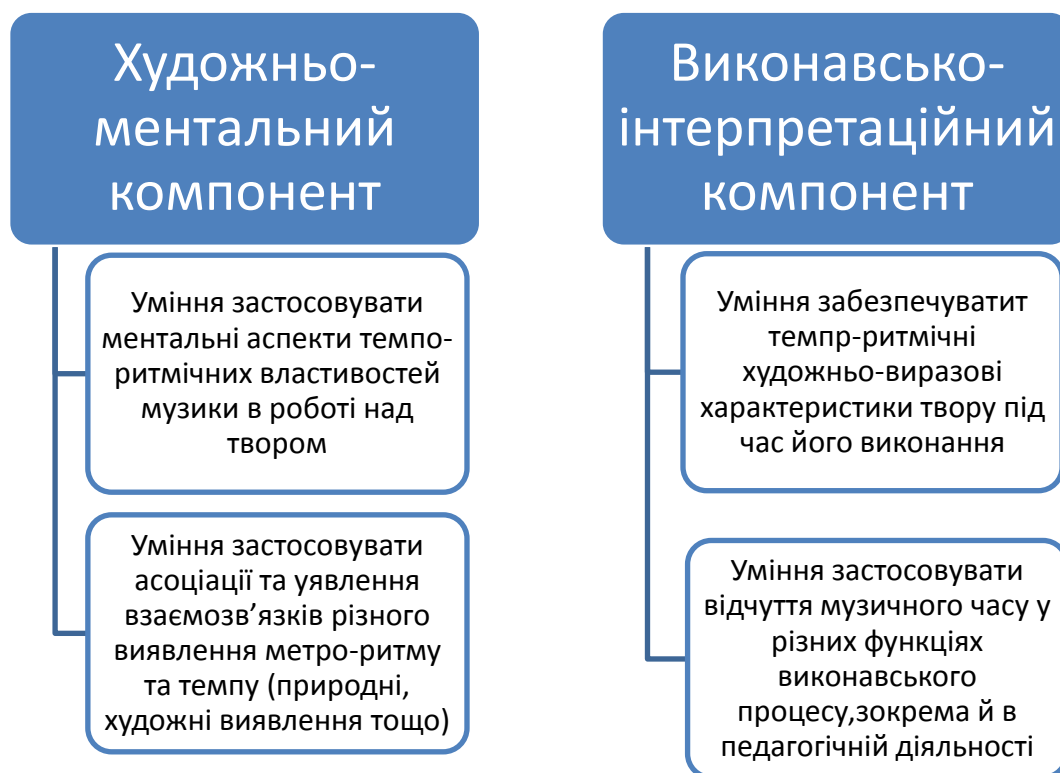


Рис. 1.3 Відповідність умінь 3 та 4 компонентів

Як бачимо, уміння першого компонента розвиваються у напрямку рефлексивних аспектів виконавської майстерності студентів; уміння другого компонента вдосконалюють художньо-образні уявлення та асоціації студентів, створюють творчу основу для якісної інтерпретації творів в їх часовій організації; уміння третього компонента забезпечують його художню компетентність та ґрунтуються на художній грамотності стосовно темпо-ритмічних метричних, часово-просторових властивостей музики, зумовлених її ментальними процесами; нарешті уміння четвертого компонента забезпечують якісне поліфункціональне застосування інтерпретації музичних творів у різних видах виконавської діяльності вчителя музики-піаніста.

Таким чином, орієнтація на теорію часово-просторового континууму в художній творчості, висвітлення її проєкції на музичну педагогіку та на фортепіанне виконавство, зокрема процес навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва наддало можливість побудувати структуру темпо-ритмічних виконавських умінь.

Висновки до 1 розділу

У розділі актуалізовано проблему часових параметрів мистецтва у зв'язку з поступовим ускладненням засобів виразності, у тому числі темпо-ритмічних властивостей музики. Визначено значущість якісного виконання музичних творів майбутніми учителями музики, компетентнісного ставлення до їх інтерпретації. У зв'язку з чим актуалізовано проблему формування в них найбільш важливих виконавських умінь, що ґрунтуються на якісному рівні розвиненості усіх музичних здібностей. Серед музично-виконавських умінь, що найбільш важко піддаються формуванню, котрі ґрунтуються на почутті ритму визначено темпо-ритмічні уміння.

1. Для обґрунтування та побудови структури темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музики визначено методологію часово-просторового континууму художньої творчості за М. Каганом. Методологія складається з онтологічного, художнього-когнітивного та психологічного аспектів. Екстраполяція даної методології на музично-педагогічну проекцію, зокрема на процес фортепіанного виконавства майбутніх учителів музики, дозволила за акцентувати увагу на часовому феномені виконавської музичної творчості.

2. Аналіз онтологічної проекції дозволив з'ясувати сутність музичного часу та його основні атрибути. Основними атрибутами музичного часу є метр, ритм, темп, агогіка, паузи. Музичний час у дослідженні визначено як конгломерат часових параметрів музичного мистецтва, що у фаховій підготовці майбутніх учителів музики виконує *когнітивно-термінологічну, виконавсько-діяльнісну, образно-перцептивну та творчо-інтерпретаційну функції*.

3. Аналіз художньо-когнітивного аспекту часово-просторового континууму художньої творчості на проекцію музичної педагогіки та виконавства показав, що темпоритму притаманні емоційно-образні властивості та функції формоутворення в багатьох видах мистецтва. Це є наслідком природних часових та просторових уявлень людини, котрі вона застосовує у творчій діяльності, зокрема у втіленні життєвих, природних, суспільних реалів у художніх образах мистецьких творів. Часово-просторовий континуум як певне пролонговане середовище творчого

процесу (створення, сприйняття, виконавства) має свій історичний розвиток. Це зумовлює розмаїття темпо-ритмічних властивостей музики відповідно до стилів, жанрів, навіть до етно-ментальних особливостей.

Засвоєння музичного часу через систему фіксації ритму, пауз, темпу тощо, відповідає вимогам компетентнісного та кваліфікованого ставлення до музичного тексту.

4. Психологічний аспект часово-просторового континууму показав його творчий характер у галузі музичної педагогіки та виконавства. Сприйняття та виконання темпоритму зумовлено психологічними (музичні здібності, особистісні психологічні властивості, зокрема й темперамент), фізіологічними (зонні фактори сприйняття швидкості), а також і методичними факторами. Основою розвитку почуття ритму є відповідна ритмічна здібність. Почуття ритму більш пасивно розвивається у процесі таких психічних процесів, як сприйняття музики, її переживання, а більш активно – у виконавському процесі.

Визначено, що музично-ритмічне чуття музиканта-виконавця – комплексне фахове утворення, що об'єднує розвинену музично-ритмічну здібність та компетентність якісного відтворення часових параметрів музики під час інтерпретації музичних творів різних стилів.

5. У дослідженні уточнено поняття «почуття музичного часу вчителя музики». Це професійна здібність музиканта-педагога тонко відчувати коливання музичної інтонації, її пульсацію, перебіг звучання та тиші (незвучання), дотримуючись художньої вимоги стосовно темпу та метро-ритму музичного твору, що складає основу фахової компетенції щодо розвитку музичного ритму у школярів та їхнього художньо-образного мислення. Почуття музичного часу у майбутніх учителів музичного мистецтва формується під час виконавської діяльності, накопичення музично-перцептивного та художньо-виконавського досвіду, у межах яких формуються темпо-ритмічні уміння.

6. У дослідженні темпо-ритмічні уміння – складний комплекс індивідуальних виконавських ресурсів інтерпретатора-піаніста (природних, творчих, компетентнісного, технологічного), що забезпечує темпові, ритмічні,

метричні параметри виконання твору у відповідності з завданнями цілісної драматургії розкриття образу, форми твору у межах стилю, жанру, композиторського методу.

На теоретичному рівні доведено необхідність угруповання відповідних умінь в чотири компоненти: індивідуально-чуттєвий; мисленнєво-операційний; художньо-ментальний; виконавсько-інтерпретаційний. Зазначені компоненти є різновекторними і створюють різноматичну модель виконавського темпо-ритмічного комплексу, що охоплює наступні *уміння*: - адекватно оцінити темпо-ритмічні чуття, що засновані на індивідуальних музичних здібностях під час роботи над твором; коригувати власні темпо-ритмічні почуття під час виконання, концентрувати увагу на саморозвиток індивідуальних здібностей у виконавському процесі; спиратися на темпо-ритмічну грамотність під час розбору тексту твору та його інтерпретації; розрізняти і відчувати темпо-ритмічні і метричні властивості музики в залежності від жанру і стилю; застосовувати ментальні аспекти темпо-ритмічних властивостей музики в роботі над твором; застосовувати асоціації та уявлення щодо взаємозв'язків усіх виявлень метро-ритму і темпу; забезпечувати темпо-ритмічні характеристики твору під час його виконання; уміння застосовувати відчуття музичного часу у різних функціях виконавського процесу, зокрема в педагогічній діяльності.

Культурологічні аспекти часово-просторових параметрів мистецтва дозволяють ширше підійти до проблеми розвитку почуття музичного часу як професійної якості майбутніх учителів музичного мистецтва. На цій основі вибудовується полімодальна технологія дослідження часових параметрів музичного мистецтва, його виконавства та формування відповідних темпо-ритмічних виконавських умінь.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Аркадьев М. Музыкальное время [Электронный ресурс] / Михаил Аркадьев. Режим доступа: <http://hnust.academia.edu/MikhailArkadev>.
2. Асафьев Б. В. Речевая интонация Текст. / Б. В. Асафьев / Под ред. Е. М. Орловой. – М.; Л.: Музыка, 1965. – 136 с.
3. Аскин Я.Ф. Категория будущего и принципы её воплощения в искусстве / Я.Ф.Аскин // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. [Отв. Ред. Б.Ф.Егоров]. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, Ленинград, 1974. – С. 67-73.
4. Афонина Н.Ю. Концепция музыкального ритма в трудах Е. А.Ручьевской [Электронный ресурс] / Нина Юрьевна Афонина . – Режим доступа: [http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/2017_1\(17\)_3](http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/2017_1(17)_3).
5. Бай Бінь. Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Бай Бінь. – Київ, 2014. – 241 с.
6. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике [Электронный ресурс] / М.М.Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. — М.: Худож. лит., 1975. — С.234-407. Режим доступа: <http://infolio.asf.ru/Philol/Bahtin/hronmain.html>.
7. Беляева-Экземплярская С. Н. Заметки о психологии восприятия времени в музыке / С.Н. Беляева-Экземплярская // Проблемы музыкального мышления / Сост. и ред. М.Г.Аршанский. – М., 1974. – С. 303–329.
8. Беляева-Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки / С.Н. Беляева-Экземплярская. – М., 1924. – 115 с.
9. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека. Руководство к объективному изучению личности / В.М. Бехтерев. [Под ред. и со вступ. В. Гервера]. — 4-е посмерт. изд. — М. ; Л. : Гос. изд-во, 1928. — XXIV, 544 с.Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/behterev_obschie-osnovy-refleksologii_1928/.
10. Бирмак А. О художественной технике пианиста. Опыт психофизиологического анализа и методы работы / А.Бирмак. – М.: Издательство «Музыка», 1973 .– 141 с.

11. Бонфельд М.Ш. Анализ музыкальных произведений: Структуры тональной музыки: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. / М.Ш. Бонфельд. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 256 с.
12. Брайнин В. В начале был ритм: о комплексном воздействии ритмического воспитания [Электронный ресурс]/ В.Брайнин. – Режим доступа: http://www.brainin.org/Method/Im_Anfang_Rhythmus.pdf.
13. Браудо И. Артикуляция (О произношении мелодии) [Ред. Х.С.Кушнарєв] / И.Браудо. – Л., 1961. – 199 с.
14. Ван Бін. Методика вдосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання: дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Ван Бін. – Київ, 2010. – 240с.
15. Вей Симин. Темпо-ритмические исполнительские умения учителя музыки: сущность понятия и структура / Вей Симин // Наука і освіта. Журнал науково-практичний. Психологія і педагогіка. – № 8 СХХХУІІ, 2015. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2015. – С.31-34.
16. Вей Сімін. Метро-римічне чуття як професійна якість майбутнього вчителя музики / Вей Сімін //Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (до 210-річчя) Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та 50-річчя факультету культури і мистецтв. 24-25 квітня 2015 року). – Ніжин, 2015. – С. 97-99.
17. Вей Сімін. Темпо-ритмічні аспекти виконавства у фортепіанній методичній спадщині видатних викладачів-піаністів / Вей Сімін // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових праць : вип. 1 (7) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : ВВП «Мрія», 2016. – С. 41-48.
18. Вей Симин. Феномен музыкального пространства и времени в контексте задач фортепианной подготовки будущих учителей музыки Украины и Китая / Вей Симин // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2015.– № 2. – С. 91–97.
19. Вей Сімін. Чуття музичного часу як специфічна здібність музиканта-виконавця / Вей Сімін // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного

- розвитку суспільства. Матеріали та тези 1 Міжнародної конференції молодих учених та студентів (16+17 лютого 2015 року). – Одеса, 2015. – С.32-33.
20. Ветлугина Н. А. Музичний розвиток дитини / Н.А.Ветлугина. – М., 1968. – С. 166-168.
21. Вірановський Г. М. Музично-теоретичні системи (Предмет і принципи побудови) / Г.М.Вірановський . – Київ: Музична Україна, 1978.– 85с.
22. Галушка В.Н. К вопросу о музыкально-техническом обучении пианиста в вузе / В.Н.Галушка // Вопросы методики преподавания музыкально -исполнительских дисциплин: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 6. - М.: МПГУ, 2005 . – С.80-85.
23. Гарбузов Н.А. Внутризонный интонационный слух и методы его развития. – М.-Л.: Музгиз, 1951. – 63 с.
24. Гарбузов Н.А. Зонная природа темпа и ритма / Н.А.Гарбузов. — М. : Изд. АН СССР, 1950 г. — 76 с.
25. Гат Й. Техника фортепьянной игры / Йожев Гат. - Будапешт: «Карвина», Москва: «Музыка», 1967. – 244 с.
26. Геллерштейн С.Г. Психологические особенности скоростных действий и пути овладения ими. М., 1957, с. 45-47.
27. Генезис сенсорных способностей / Под редакцией Л.А. Венгера. - Издательство: М.: Педагогика , 1976. - 256 с. .
<http://www.childpsy.ru/lib/books/id/8447.php>.
28. Глазырина Е.Ю. Исследование хронотопа в музыкальном искусстве / Е. Ю. Глазырина // Актуальные проблемы музыкально-педагогического образования: традиции, перспективы, поиски : сб. науч. тр. Вып. 2. - Саранск, 2000. – С. 42-47.
29. Глазырина Е. Ю. Принцип моделирования музыкального хронотопа в практике музыкального образования: к постановке и обоснованию проблемы / Е. Ю. Глазырина // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен [Текст] : сб. статей . – Санкт-Петербург : Издательство Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2010. – С.159-166.

30. Гмырина С.В. Специфика воспитания музыкально-ритмического чувства у солистов-вокалистов в процессе профессионального обучения [Электронный ресурс] / С.В. Гмырина. Режим доступа: <http://elibrary.kubg.edu.ua/3516/1/Gmirina%20S.PDF>.
31. Гнатів Н. Тематичний ритм як фактор організації музичного руху в інструментальних творах Пауля Гіндеміта / Наталія Гнатів / Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського. Випуск 111. – С. 42-50.
32. Гольденвейзер А. Из бесед А.Б. Гольденвейзера о музыкальном воспитании и обучении детей / А.Б.Гольденвейзер // Вопросы фортепианной педагогики. — М., 1967. — Вып. 2. — С. 9.
33. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л.Готсдинер. —М.,1993 — 193 с.
34. Зіньків І. Коломийка в творах В. Барвінського. [Електронний ресурс] / І. Зіньків. Режим доступу: <http://dspace.nbuu.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/16929/22-Zinkiv.pdf?sequence=1>
35. Інь Юань. Формування художньо-образної пам'яті майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання /Інь Юань. – Київ, 2012. – 21с.
36. Каган М.С. Пространство и время в искусстве как проблема эстетической науки / М.С.Каган // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. [Отв. ред. Б.Ф. Егоров]. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, Ленинград, 1974. – С. 26-38.
37. Коваль О. В. Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Коваль. - Київ, 2002. - 20 с.
38. Корлякова С.Г. Музыкально-ритмическая способность как компонент музыкальных способностей [Электронный ресурс]/ С.Г. Корлякова, А.Г.Островерхов // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5 (42). – С. 81.

39. Корлякова С.Г. Формирование музыкально-ритмической способности как проблема музыкальной психологии и педагогики [Электронный ресурс] / С.Г.Корлякова, А.Г.Островерхов. – Режим доступа: http://gorbacheva.muzkult.ru/img/upload/2521/documents/Mezhd_konf_2014_Korlyakova_OstroverKhov.pdf.
40. Корто А. Рациональные принципы фортепианной техники. Фортепианные упражнения / А.Корто [пер. с франц. Редакция, перевод, комментарии – Я. Мильштейн]. – М.: Музыка, 1966. – 108 с.
41. Корыхалова Н.П. Музыкально-исполнительские термины / Н.П.Корыхалова. – Санкт-Петербург: Композитор, 2003. – 271 с.
42. Крицький В. М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки : монографія / В. М. Крицький. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 158 с.
43. Крицький В. М. Педагогічні умови формування інтонаційно-драматургічного мислення студентів у процесі музично-виконавської діяльності / Володимир Миколайович Крицький // Наукові записки НДУ ім. Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2004. – № 2. – С. 96–99.
44. Ларькова Н.Л. Историческое развитие ритма как образно-композиционного средства в живописи: автореф. дисс. на соиск. Ученой степени канд. исторических наук спец. 17.00.09 – теории и история искусства / Н.Л.Ларькова. — Барнаул, 2006. – 152 с.
45. Лісун Д.В. Формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук спец.13.00.04- теорія і методика професійної освіти / Д.В.Лісун.– К. : [Б.в.], 2011.– 20 с.
46. Лосев А. Ф. Самое само: Сочинения. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 1024 с.
47. Лу Чен. Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано: дис... на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец.: 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Лу Чен. – Київ, 2015. – 233 с.

48. Мазель Л. А. Анализ музыкальных произведений. Элементы музыки и методика анализа малых форм : учеб. спец. курса для муз. вузов / Л. А. Мазель, В. А. Цуккерман. – М. : Музыка, 1967. – 751 с.

49. Макина В.В. Музыкальное время: философско-эстетические и музыковедческие концепции XX века [Электронный ресурс] / В.В.Макина //Вопросы философии, 2015. – Режим доступа: <http://graniserdca.by/muzykalnoe-vremya.html>

50. Малинковская А. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования / А. Малинковская. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 381 с.

51. Матковська М.В. Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі музичного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. В. Матковська. - Київ, 2002. - 20 с.

52. Мейлах Б.С. Проблема ритма, пространства и времени в комплексном изучении творчества / Б.С.Мейлах // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. [Отв. Ред. Б.Ф.Егоров]. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, Ленинград, 1974. – 299 с.

53. Мен Мен. Формування музично-імпровізаційних умінь у майбутніх учителів музики України та Китаю [Текст] : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мен Мен ; наук. керівник М. Г. Демидова ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2013. - 19 с.

54. Метр (стихосложении в поэзии и в музыке) [Электронный ресурс] [http://vseslova.com.ua/word/Метр_\(в_стихосложении_и_в_музыке\)-64690](http://vseslova.com.ua/word/Метр_(в_стихосложении_и_в_музыке)-64690).

Название с экрана.

55. Метр // Словник української мови: в 11 томах. — Том 4, 1973. — Стор. 693.

56. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей / Я.И.Мильштейн. – М.: Советский композитор, 1983. – 266 с.

57. Мильштейн Я. Советы Шопена пианистам / Я.Мильштейн. – М.: Музыка, 1967. – 119 с.
58. Мильштейн Я. Ф.Лист / Я.Мильштейн. – Изд. 2-е. – Т.2. – М.: Музыка, 1971. – С.210.
59. Мозгальова Н. Музичні здібності, їх сутність і розвиток у процесі інструментально-виконавської підготовки вчителів музики [Електронний ресурс] / Наталія Мозгальова . – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.
60. Музыкальная энциклопедия : в 6 т. / [гл. ред. Ю. В. Келдыш]. – Вып. IV. – Т. 4. – М. : Сов. энциклопедия, 1978. – 976 с.
61. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В.Назайкинский. – М. : Музыка,1972. — 78 с.
62. Науменко С. І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів : навч. посіб. / С. І. Науменко. – К. : КДПІ, 1993. – 160 с.
63. Олексюк О.М. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : Колект. монографія / О.М.Олексюк, М.М.Ткач, Д.В.Лісун. – К.: Київ.ун-т ім.. Б.Грінченка, 2013. – 150 с.
64. Онуфриев В.В. Справочник по стихосложению [Электронный ресурс] / В.В. Онуфриев. – Режим доступа: <http://rifma.com.ru/AZ-PO.htm>
65. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
66. Пан На. Методика роботи над виконавською інтерпретацією у процесі вокальної підготовки педагогів-музикантів України та Китаю : автореф. дис. ... канд. пед. наук спец.13.00.02- теорія та методика музичного навчання / Пан На. – К., 2013. - 20 с.
67. Паньков О.С. О работе баяниста над ритмом / О. Паньков. - М. : Музыка, 1986. – 59 с.
68. Петелина Е.А. Музыкальные способности и их проявление в музыкальной деятельности [Электронный ресурс] / Е.А.Петелина // Мир науки, культуры,

- образования. – № 2 (27) 2011. – Киберленинка
<http://cyberleninka.ru/article/n/zykalnye-sposobnosti-lichnosti-i-ih-proyavlenie-v-muzykalnoy-deyatelnosti.pdf>.
69. Побережна Г.І. Загальна теорія музики: Підручник / Г.І.Побережна, Т.В.Щериця. К.: Вища школа, 2004. – 303.
70. Полотайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук, 13.00.02 – Теорія і методика музичного навчання / Олена Михайлівна Полотайко. – Київ, 2010. – 20 с.
71. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К.В.Тарасова и др. / [Под ред. Г.М.Цыпина]. – М.: Издательский центр „Академия”, 2003. – 368 с.
72. Реброва О.Є. Просвітницька сутність художньої інтерпретації: педагогічний контекст / О.Є.Реброва // Виконавча інтерпретація та сучасний навчальний процес: матеріали ІУ Всеукр. наук.-практ. конф. – Луганськ, 2012. – С.162-163.
73. Реброва О.Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія] / О.Є.Реброва. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 295с.
74. Риман Г. Музыкальный словарь : А-И / Гуго Риман ; пер. с 5-го нем. изд. и доп. под ред. Ю.Энгеля. - М. : П.Юргенсон, 1901. - 582 с.
75. Риман Г. Систематическое учение о модуляции как основа учения о музыкальных формах [перевод с немецкого Ю.Энгеля] / Г.Риман. – М., 1929. – 122 с.
76. Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. [Отв. Ред. Б.Ф.Егоров]. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, Ленинград, 1974. - 299 с.
77. Ройтерштейн М.И. Основы музыкального анализа: Учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / М.И.Ротерштейн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 112с.

78. Рубинштейн С.Я. Использование времени (фактическое и желательное) как показатель направленности личности / С.Я. Рубинштейн // Экспериментальные исследования в патопсихологии. М. : НИИ психиатрии МЗ РСФСР, 1976. – С.245-253.
79. Ручьевская Е. А. Движение и ритм // Е. А. Ручьевская. Работы разных лет: Сб. статей: В 2 т. Т. I. Статьи. Заметки. Воспоминания / отв. ред. В. В. Горячих. СПб.: Издательство «Композитор – Санкт-Петербург», 2011. С. 451-455.
80. Ручьевская Е. А. Классическая музыкальная форма Е.А.Ручьевская. - Изд. 2-е. СПб.: Издательство «Композитор – Санкт-Петербург», 2004. - 300 с.
81. Рыбкина Т.В.Музыкальное восприятие: пластические образы ритмо-интонации в свете учения Б.Асафьева: автореферат дис. на соиск. ученой степени канд. искусствоведения спец. 17.00.02 – музыкальное искусство [Электронный ресурс] / Т.В.Рыбкина. – Магнитогорск, 2004. – 24 с.
82. Серова О. Софья Николаевна Беляева-Экземплярская – выпускница МВЖК [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rl-online.ru/uploads/40-58-2012-2.pdf>.
83. Серячков В.В. Насколько крупным может быть музыкальный метр? / [Электронный ресурс] В.В. Серячков, А.Э. Виноград. – Режим доступа: http://www.vynograd.com/html/m_a/3_statja_vynograd_serjachkov.pdf.
84. Сибірякова-Хіхловська М.І. Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики : автореф. дис. На здобуття наук ступеня. канд..пед наук спец. 13.00.02 - теорія та методика навчання (музика і музичне виховання) / М.І.Сібірякова-Хіхловська. – Київ, 2007. – 21 с.
85. Сокол А.В. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль / Александр Викторович Сокол. – Одесса : Моряк, 2007. – 276 с.
86. Сокол А. Теория музыкальной артикуляции / А. Сокол. — Одесса : ОКФА, Одесская государственная консерватория им. А. В. Неждановой, 1996. — 208 с.
87. Соловей Я.Г. Музичні здібності як предмет музично-педагогічного дослідження [Електронний ресурс]/ Я.Г.Соловей // Збірник наукових праць К_ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Режим досупа : www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/.../672-683.pd.

88. Суханцева В.К. Категория времени в музыкальной культуре [Электронный ресурс] / В.К. Суханцева.- Режим доступа: <http://www.kph.npu.edu.ua!/e-book/clasik/data/suh/Ktindex.htm>.
89. Таран І. М. Компоненти ритму як чинник піаністичної вправності / І. М. Таран // Прогрессивное развитие мировой науки : Материалы II Междунар. науч. конф. (г. Донецк, 1-3 сентября 2012 г.). – Научный журнал «Аспект». – Донецк : Изд-во «Цифровая типография», 2012. – С. 105–110.
90. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. / Б.М. Теплов // Избранные труды в 2 –х томах. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42-222.
91. Теплов Б.М., Экспериментальное исследование некоторых двигательных реакций в связи с восприятием времени / Теплов Б.М., М.В. Соколов, М.Ф. Пономарев // Вопросы психологии: шестой год издания. - М. , - №3 май - июнь 1960. - 79-89 с.
92. Ухтомский А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – М.: Наука, 1966. – 273 с.
93. Фресс П. , Экспериментальная психология. VI. Восприятие. / П.Фресс, Ж. Пиаже. — М.: Директ-Медиа, 2008. - 666 с..
94. Фролов Ю.П. И.П. Павлов и его учение об условных рефлексах . – М. : Рипол Классик, 2013. – 262 с.
95. Фу Сяоцзін. Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю. Дис. ... канд..пед наук. : спец. 13.00.02 –«Теорія і методика музичного навчання» / Фу Сяоцзін. –Київ, 2013. – 274с.
96. Харлап М.Г. Ритм [Електронний ресурс] / М.Г.Харлап. - Режим доступа<http://vslova.com.ua/word/Ритм-90798u>.
97. Холопов Ю. Гармония. Теоретический курс: учебник / Ю. Холопов. – СПб. : Изд-во «Лань», 2003.– 544 с.
98. Холопова В. Музыкальный ритм : науч.-метод. очерк / В. Н. Холопова – М. : Музыка, 1980. – 72 с.
99. Холопова В.Н. Формообразующая роль ритма в музыкальном произведении / В.Н.Холопова // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. [Отв. Ред. Б.Ф.Егоров]. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, Ленинград, 1974. – 229-237.

100. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Учебное пособие. / Ю.А.Цагарелли. – Режим доступа: %
<http://eanw.info/enzilkopedia/psycholigy-muzikalino.pdf>
101. Цуккерман В.А. Ладовый ритм / В.А. Цуккерман // Музыкальная энциклопедия : в 6 т. / [гл. ред. Ю. В. Келдыш]. – Т. 3. – М.: Сов. энциклопедия, 1976, С. 143 – 146.
102. Чуприкова Н.И., Теоретические, методические и прикладные аспекты проблемы восприятия времени / Н.И.Чуприкова, Л.М. Митина // Вопросы психологи, 1979. – № 3. – С. 16-23.
103. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник /С.В.Шип. – К.: Заповіт,1998. – 368 с.
104. Шип С.В. Музыкальная речь и язык музыки (теоретическое исследование) / С.В.Шип.– Одесса: Изд-во Одесской гос. консерватории им. А.В.Неждановой, 2001. – 296 с.
105. Шип С.В. Як передати словами зміст музики (методологічні зауваження до вічного питання педагогіки мистецтва) / Сергій Шип // Мистецтво та освіта, 2001. – №2. – С.8-12.
106. Шноль С.Э. Возможные биохимические и биофизические основы творчества и восприятия ритмических характеристик художественных произведений / С.Э. Шноль, А.А.Замятин // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. [Отв. Ред. Б.Ф.Егоров]. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, Ленинград, 1974. – 289-296 с.
107. Шуман Р. Избранные статьи о музыке / Р.Шуман. — М. : «Музгиз», 1956. – 400 с.
108. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О.П.Щолокова. – Київ, 1996. – 172с.
109. Щолокова О.П. Філософські засади мистецької освіти / О.П.Щолокова // Науковий часопис Нац.пед.ун-ту імені М.П.Драгоманова. – Сер.14:Теорія і методика мистецької освіти. –Київ : Вид-во НПУ, 2011. –Вип.11(16). – С.9- 13.

110. Элькин Д. Г. Восприятие времени / Д.Г. Элькин. – Москва : АПН РСФСР, 1962. – 310 с.
111. Яворский Б.Л. Избранные труды / Б.Л. Яворский [Общ. ред. Д.Д. Шостаковича]. – М., 1987. – Т. II, ч .1. – 366 с.
112. Якобсон Р. Ретроспективный образ работ по теории стиха / Р. Якобсон // Избранные работы. -М.: Прогресс, 1985. – 455 с. – С. 239-269). – Режим доступа: <http://abuss.narod.ru/Biblio/jacobson2.htm>.
122. Crocker R.L. Pythagorean mathematics and music / R.L . Crocker // Journal of Aesthetics and Art Criticism, № 22, 1963, p. 189–198; 325–335.
123. Danahy Alan. Comparative Audiation Difficulty of tonal,Rhythm, and Melodic Patterns Among Grade 4. / Alan P. Danahy// Bachelor of Music Eastman School of Music, 2009 [University of South Carolina Scholar Commons.Theses and Dissertations. 1-1-2013] . – URL. – <http://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3451&context=etd/>.
124. Gordon E. Rhythm: Contrasting the Implications of Audiation and Notation. – Chicago: GIA Publications, 2000. – 111 p.
125. Hauptmann, Moritz. Die Natur der Harmonik und der Metrik : zur Theorie der Musik .– Verlagsort: Leipzig .– Erscheinungsjahr: 1853 . – <http://reader.digitale-sammlungen.de/resolve/display/bsb10598676.html>.
126. 韦思铭.现代音乐教学法在高校钢琴教学中的运用与实践研究//《大众文艺》2013年第24期.254页 (ISSN : 1007-5828) Вей Сімін. Практика застосування сучасної музичної педагогіки у викладання фортепіано в університетах / Вей Сімін // Масова література та мистецтво. Міжнародний журнал (ISSN 1007-5828). – Шицзячжуан, 2013. – №14. – С.256.
127. 刘永平;《论多节拍对位及复节奏组合》;《中央音乐学院学报》Journal of the Central Conservatory of Music, 2008年04期.-ISSN : 1001-9871.-中文核心期刊. Лю Юнпин.Теория о контрапункте полиметрии и сочетании асимметричных ритмов//Научный журнал Центральной консерватории. Китайский ядровый журнал (ISSN : 1001-9871) – Пекин -2008-NO.4- С.19

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕМПО-РИТМІЧНИХ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ УКРАЇНИ І КИТАЮ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

2.1 Науково-методичні підходи дослідження та формування темпо-ритмічних виконавських умінь

Методологічною основою педагогічних досліджень є наукові підходи. Науковий підхід, за визначенням В. Мацкевича, – «це комплекс парадигматичних, синтагматичний, прагматичних структур та механізмів у пізнанні або практиці» [37]. Наукова картина світу сьогодні характеризується тенденцією до інтеграції і поєднання різних підходів щодо дослідження тих або інших явищ. Актуальною стає поліпарадигмальна методологія, що забезпечує міждисциплінарні дослідження.

Останнім часом у контексті поліпарадигмальної методології гуманітарних наук зустрічаються класифікації або узагальнення існуючих актуальних наукових підходів. На думку Л. Хомич, парадигмальний підхід носить у собі риси наукового синтезу, інтеграції, що перш за все визначається сукупністю наукових підходів у дослідженнях: суб'єкт-суб'єктний, суб'єктно-діяльнісний, професіографічний, акмеологічний, системний та інші, які в сукупності складають цілісну модель методолого-концептуальної основи педагогічної науки, у тому числі, у галузі мистецтва [75, 172-173].

Звертаємо увагу на уточнення сутності методологічного підходу у теоретичних узагальненнях О. Харченка [69]. Учений наводить приклади застосування споріднених понять та відмінності в інтерпретації методологічного підходу як такого, зокрема він пише: «...спостерігається відсутність однастайності інтерпретацій, а відповідно і розуміння того, що таке методологічний підхід. Часто такі поняття як доктрина (І.Дев'ятко), парадигма (Дж.Ритцер), методологічний підхід (Л. Ньюман), методологічна позиція (Ю.

Яковенко), дослідницька програма (І. Лакатос), епістемологічні моделі (Р. Кемпбелл та Ш. Васко) виступають як синоніми, позначаючи одне і те саме. Буває, що поняття «підхід» або ототожнюється з певною світоглядною позицією, що отримує відображення в дослідженні (І. Блауберг, Е. Юдін та ін.), або розуміється як стратегічний принцип чи їх сукупність, або пов'язується з застосуванням набору процедур та прийомів, які виступають формою та умовою реалізації відповідних принципів (О. Петров та ін.) [69].

Вибір наукових підходів обумовлений загальними і специфічними факторами. До загальних можна віднести закономірності розвитку культури і суспільства в цілому, вони зумовлюють розробку підходів у галузі гуманітарного знання, доводячи свою продуктивність і дослідницький потенціал. До таких підходів відноситься культурологічний, історичний, системний, антропологічний та інші. До специфічних факторів ми відносимо такі, що безпосередньо впливають на динамічні зміни у предметах досліджень, з огляду на їх специфіку. Це найчастіше пов'язано з проблемами особистості, її розвитком, формуванням, професійним становленням. В останньому випадку специфічними є фактори, пов'язані саме з професійною діяльністю, її особливостями. Тому в таких дослідженнях найбільш часто використовують індивідуально-диференційований, когнітивний, психофізіологічний, адаптаційний та інші підходи [87].

А. Моїсеєва узагальнює наукові підходи в культурології, що має значення і для педагогіки мистецтва, оскільки серед них представлено філософський, антропологічний, культурологічний і соціологічний, які входять до сучасної гуманістичної парадигми освіти [40]. У дослідженнях з музичної педагогіки також обґрунтовуються наукові підходи для розробки як дослідних, діагностичних методик, так і для методик формування актуальних якостей, здібностей, умінь, навичок, компетентностей тощо. Так, у контексті інтеграції українського освітнього простору в європейське актуальним став компетентнісний підхід. Даний підхід активно використовується вченими в питаннях професійного становлення і навчання майбутніх учителів музики і хореографії (О. Олексюк [45], Г. Падалка [46], О. Реброва [55]). Глобалізаційні тенденції вплинули на

використання в педагогіці мистецтва компаративістського підходу, зокрема, в підготовці майбутніх учителів музики України і Китаю (У Іфань [65], Лю Цяньцян [32], Фу Сяоцзін [68], інші). Актуальним в умовах відкритого інформаційного простору стає комунікативний підхід, він також є методологічною базою в дослідженнях з методики музичного навчання (Ю.Волкова [14], О. Рудницька [56]). Проблема розвитку творчої особистості актуалізувала використання акмеологічного підходу в підготовці вчителя мистецтва, що знайшло відображення в дослідженнях А. Козир [23], В.Федоришина [66], О. Ребрової [53] та ін.

Розробка методики формування темпо-ритмічних умінь ґрунтувалася на наукових підходах, що склали основу методології дослідження. Генералізованою була поліпарадигмальна методологія, яка кореспондувалася з часово-просторовим континуумом художньої творчості та виконавства, розглянутих у проекції музичної педагогіки у першому розділі. Згідно поліпарадигмальної методології був застосований *антропологічний підхід* як інтегративно-людиознавчий, що поєднує дослідження природного, фізіологічного, психологічного, когнітивного та емоційно-образного в людині.

У межах антропологічного підходу було актуалізовано ідею застосування ритміки у формуванні темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музики під час навчання гри на фортепіано. Нагадаємо, що антропологія вивчає індивідуальне і індивідне в культурі крізь призму загального або родового розвитку людства (культурні риси та універсали) [40].

У цьому контексті цікавими виявилися результати дослідження Н.Берегер [5]. По перше, дослідниця спирається на позицію Э. Жака-Далькроза, який вважав, що в опорі на вроджене почуття ритму більш ефективно функціонує музично-ритмічне почуття, переведення якого з потенційної форми в актуальну здійснюється за рахунок менших витрат, що формує саму довгострокову м'язову пам'ять [5, 21]. По друге, вона пропонує три шляхи оволодіння музикуванням на основі ритму, але завдяки розроблених нею понять «ритмофоніка та ритмографіка». Шлях перший має когнітивний характер. Процес музикування

починається зі звернення до художнього твору, що має в нотному тексті графічний образ часової шкали (прикладом може служити Арія (кантилена) з Бразильської Бахіана № 5 Віла-Лобоса, де є крокуючий бас, або «Ave Maria» Д. Каччині з повторюваними акордами акомпанементу [5, 22]. Шлях другий розкриває інтеграційні зв'язки музики з іншими сферами художньої діяльності, перш за все з промовою. Вербальні та графічні еквіваленти музично-ритмічних ситуацій стають орієнтирами виведення формули окремих слів, словосполучень і поетичних розмірів. Таким чином, здійснюється прямий вихід на «музику (мелодику) мови» [Там саме]. Шлях третій, також інтегрований, спрямований на розвиток креативності. Синхронно з умовною градуйованою тимчасовою шкалою («лінійкою») вчиняються дії зі звуком, з беззвучною пластикою, з графічними образами орнаменту. При цьому включається механізм рівномірності (Л.Баренбойм) у виконанні подільних ритмів, або таких, що складаються з різних. Як стверджує Н.Бергер, за таких умов зорові образи швидко і легко переходять в слухо-м'язові уявлення. Сформоване ритмічне почуття стає базою для виходу на інші рівні музичного мислення з опорою на придбану здатність вимірювати тривалість часу, керувати нею, а також сприймати тонкі градації в співвідношенні тривалостей. Виникає можливість відчутти глибинний пласт музичного ритму з розумінням не тільки його конструктивної, а й емоційно-інтонаційної ролі в створенні художнього образу [18, 22].

З її рекомендацій та результатів дослідження можна зробити висновок, що на основі *антропологічного підходу* може бути ефективно застосований *принцип модальної інтеграції, що поєднує зорові, мовні, слухові та рухові модулі діяльності учнів або студентів під час формування темпо-ритмічних умінь*. Цей принцип відповідає поліпарадигмальної методології дослідження.

Актуалізуючи антропологічний підхід у розвитку почуття ритму і формуванні темпо-ритмічних умінь звертаємо увагу на феномен ритміки Жака Далькроза у працях інших науковців. Так О. Пчелінцева у своєму дослідженні ритму в діяльності диригента [51] справедливо вважає ритмічну систему Еміля Жака-Далькроза основоположним вченням про рухову природу ритму. Ця

система, за думкою науковця, має світову цінність і сприяє залученню учнів до музики через пластичні рухи. Сутність учіння полягає в установці на розкриття психофізіологічної природи рухових функцій людини, що сприяє не тільки розвитку музичного слуху, але і м'язового почуття ритму. О. Пчелінцева уточнює, що ритмічна гімнастика Жака-Далькроза відчувала на собі вплив вчення Франсуа Дельсарта, який був засновником науки про виразність людського тіла. Система Ф. Дельсарта породила ряд гімнастичних шкіл, в яких займалися гармонійним вихованням людини, де й було покладено початок нової культури рухів на принципах їх природності. За системою Ф. Дельсарта всі зовнішні рухи і положення людського тіла виражають його внутрішній стан та виходять з виразності. У системі ритмічного виховання Е. Жака-Далькроза рухи набувають свого сенсу від музики і стають мистецтвом завдяки її ритму [51].

У контексті антропологічного підходу зауважимо на ряді положень дослідження О. Пчелінцевої. Мова йде про такі положення, як-от: «Процес ритмічного розвитку має включати в себе єдиний комплекс темпо-метро-ритму, реалізація якого можлива лише за умов повної свободи рухової сфери організму людини» [51]. Також примітним і відповідним ідеям антропології є наступне положення дисертації О.Пчелінцевої, стосовно того, що розвиток почуття музичного ритму можливий за рахунок психолого-педагогічних умов, серед яких: включення в механізм управління руховим процесом диригента чуттєвого, інтелектуально-логічного, психофізіологічного і рухового компонентів в їх взаємодії. При цьому досягається розуміння ритму як багатогранної форми часової організації музичного мистецтва [51]. Автор приходить до важливого для музичної педагогіки висновку, що виховання ритму зводиться до розвитку взаємин м'язової сили, простору і часу, де головним є не часове відчуття музики, а фізична дія, проте виховати почуття ритму неможна, не повідомивши інтонаційного завдання. На підставі цього дослідниця виводить інтонаційний принцип управління м'язовою сферою людини [51]. І хоча дана позиція відноситься до диригентського виконавства, є не менш значущою вона і для фортепіанного виконавства.

Внутрішній слух, розуміння музичної інтонації як виразника змісту твору організовує і темпо-ритмічну адекватність виконання задуманої художньо-інтерпретаційної ідеї. Так О. Соколова актуалізує значущість художньо-інтерпретаційної дії «перспективного слухового мислення», що допомагає виконавцеві «...оволодіти різноманітними ритмічними малюнками, навчає співвідносити різномасштабні структурні одиниці, створювати єдину лінію неперервного музичного часу» [62, 125].

До антропологічного напрямку можна віднести концепції щодо психологічних властивостей особистості, зокрема, й теорію збудження та гальмування, на котру вказував Б.Яворський [81], а також теорію впливу темпераменту на виконавський процес. Остання активно досліджується стосовно підготовки вокалістів, натомість, може бути розглянута й по відношенню до фортепіанного виконавства. Стосовно підготовки вокалістів питання темпераменту порушені в працях дослідника Юань Хуейцінь, котра презентує свої результати, згідно яких, наприклад, меланхолійний тип не дуже підходить для занять вокалом [94].

У певному сенсі психологічний аспект як один з напрямків антропологічного підходу може бути пов'язаний не тільки з темпераментом, але й з «хоризмою виконавця». У зв'язку з цим звертаємо увагу на синергію виконавського процесу [20]. Даний феномен І. Ергієв пояснює через існуючу тенденцію «... говорити про нову психологічну концепцію гри на інструменті з початковою установкою не стільки на озвучування музичного матеріалу, скільки на вплив звукової матерії як психологічної субстанції – складової артистичного універсуму (універсальної особистості, що грає) [20, 29].

Свого часу революційного значення мала робота Г. Гельмгольца «Учення про слухові відчуття як фізіологічна основа теорії музики» [16]. І хоча вона цілковито була присвячена слуховим процесам, їх фізіології, фізіологічний аспект музичних здібностей став розглядатися відповідно до інших музичних природних ресурсів людини. Недарма ключовим поняттям цього напрямку був «тонпсихологія», який пізніше був розкритикований іншими представниками

цього напрямку, що вважали процес сприйняття музики більш складним та комплексним. Йдеться про таких музикантів-психологів, як-от: Є. Курт і Д. Марсель, – пишуть С. Корлякова та А. Островерхов [24].

Отже, бачимо, що антропологічний підхід дозволяє з різних боків підійти до формування темпо-ритмічних умінь студентів-виконавців завдяки орієнтації на природу людини, яка змінюється, вдосконалюється, розвивається під впливом різноманітних чинників, включно й фахового музичного характеру.

Антропологічний підхід не єдиний серед складно-інтегрованих науково-дослідницьких підходів. Стосовно діагностики музичних здібностей, то вчені застосовують також й *комплексний підхід*. Зокрема Е.Голубєва застосовує його до діагностики та вивчення музичних здібностей, до яких входить й музично-ритмічна здібність [63]. Ми звертаємо на це увагу, оскільки сам підхід враховує різноманітні аспекти можливостей людини, у тому числі, й природні. Автор визначає здібності на трьох рівнях: *психофізичному*, на якому діагностуються типологічні підвалини нервової системи, зокрема загальні (безумовно, рефлекторні), що мають значну генетичну зумовленість (сила-слабкість, лабільність-інертність, активованість-інактивованість), та спеціально людські, що співвідносяться з пів кульовою симетрією/ асиметрією; *психологічному*, на якому визначаються індивідуальні особливості пізнавальних процесів, зокрема сприймання, пам'ять, мовлення, мислення, а також темперамент (емоційність, тривожність тощо), мотивації й характер; *соціально-психологічному*, на якому визначаються успішність діяльності особистості з диференційованим аналізом за тривалий період [63].

Комплексного підходу потребують і музично-ритмічні здібності як такі. Про те, що музично-ритмічну здібність не можна віднести тільки до сенсорного рівня, свідчать результати досліджень Є. Назайкинського [42]: «Діапазон частот і ритмічних подразників, що діють на людину, колосальний, - пише науковець, – але лише частоти від 5-10 до 700-900 коливань або імпульсів у хвилину можуть безпосередньо сприйматися як ритмічні, тільки тут діє «ритмічне чуття» [42, 192].

О. Пчелінцева практично вказує на полімодальність відчуття ритму, що також зумовлює комплексного підходу. Автор приходить до важливого для музичної педагогіки висновку стосовно виховання ритму, що не зводиться до розвитку взаємин м'язової сили, простору і часу, де головним є не часове відчуття музики, а фізична дія. Проте виховати почуття ритму не можна поза поставленого інтонаційного завдання. Отже головне завдання педагогічного процесу в роботі над ритмом – розвиток інтонаційного принципу управління м'язової сферою людини [51].

Резюмуючи факти, що відносяться до питання про ієрархічну будову структури музично-ритмічної здібності, Ю. Цагареллі зазначає, що її верхній – розумовий рівень – займає здатність до сприйняття темпових співвідношень музичного твору. Середній рівень переведемо як уявний, що охоплює здібність до сприймання метричної пульсації. Нижчий рівень є сенсорним і відображує здібність до сприйняття ритмічного малюнку» [77, 182]. Слушною у контексті нашого дослідження вважаємо думку про відокремлення здібності до сприйняття ритму, метру і темпу від здібності їх відтворення [77, 184]. Останні процеси супроводжуються антропологічним та акмеологічним підходами.

Обґрунтовуючи *акмеологічний підхід* стосовно формування темпоритмічних виконавських умінь, ми орієнтувалися на концепції сучасних дослідників. Зокрема на значущість акмеологічного підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів музики (В. Федоришин [66]), у формуванні в них виконавської майстерності (А. Козир [23]), загальної професійної підготовки (З.Румянцева [57]), художньо-ментального досвіду (О. Реброва [53]). Тобто таких складних інтегрованих утворень, котрі найбільш наближені до високого рівня фахової компетентності. Ми також орієнтувалися на те, що темпоритм є домінуючою властивістю виконавської інтерпретації, яка визначає досягнення основної емоційно-образної мети інтерпретації. Так, І.Таран стверджує, і ми з нею згодні, що оскільки темпоритм є ключовою проблемою у виконавських видах мистецтва, чимало музикантів, акторів у своїх творчих пошуках бажають відштовхуватися – причому вже на початковій фазі роботи над образом, саме від

її вирішення [64]. Композитори часто надають одній і тій самій темповій швидкості найрізноманітніше емоційне забарвлення та поетичне тлумачення (у Бетховена, наприклад, зустрічаємо *Andante maestoso*, і *Andante agitato*, і *Andante scherzando*). Суть полягає в тому, що темпоритм – категорія не тільки кількісна, але й якісна: як з художньо-естетичних позицій розкривається в часі музична думка, а не тільки які показники абсолютної швидкості її руху. Висновок може бути тільки один: виховання в учнів-піаністів відчуття темпоритму музики – відчуття, яке має безпосереднє відношення до успіху або неуспіху в музично-ритмічному вихованні в цілому, є можливим тільки в процесі власної інтерпретації, творчого осмислення звукових образів [64].

Акмеїст Максимеліан Волошин високо цінував значення ритму у гармонізації людської душі. Розглядаючи сплав музики і жесту в танці як шлях вирішення духовного умиротворення людини, він писав буквально наступне: «Музика і танець – це старий і випробуваний релігійно-культурний засіб для виявлення душевного хаосу у новому ладі. Але справа тут не в танці, а в ритмі: душевний хаос, який настає від порушеної рівноваги сил та їх проявів у людині, може бути оформлений та усвідомлений, коли людина знову опанує всіма ритмами і числовими співвідношеннями, якими утворено це тіло. Для цього всю свою свідомість треба безвольно віддати духу музики. Але усвідомлення органічних ритмів всередині себе – є танець. Тому я називаю танець величезним фактором соціальної культури [15]». Ми звернули увагу на процитовану думку, оскільки вона зазначає високу духовно-розвивальну властивість ритму, що є засобом виразності музики і хореографії. Творчий розвиток особистості вчителя охоплює його духовну сферу, тому вдосконалення темпо-ритмічного чуття – це не лише справа суто фахова, виконавська, але така, що має більш високе, піднесене значення у становленні творчої особистості.

Важливим для формування темпо-ритмічних умінь є *системний підхід*. Вважаючи системний підхід найбільш відповідним до процесу дослідження феноменології та методики формування темпо-ритмічних виконавських умінь, доцільним стає його наукова рефлексія. По-перше, його актуальність зумовлена

музично-психологічною методологією (Б. Теплов, Г. Ражніков, Ю. Цагареллі та ін.). По-друге, в мистецтвознавстві обґрунтоване чітке уявлення про різновиди ритму, його зв'язкі з музичним простором, архітектонікою, формою тощо (Б. Деменко, Л.Мазель, В.Цукерман, Ю.Холопов, В.Холопова та ін.).

Системний підхід є достатньо обґрунтованим у педагогічних дослідженнях. Зокрема вчені В. Сластьонін та Л. Міщенко вважають його основним педагогічним підходом, котрий зумовлює застосування цілого ряду педагогічних принципів [58]. Про його ефективність в управлінні якістю освіти пишуть В. Бондар, Н. Бондарчук, А. Губа, М. Євтух, М. Кондаков, Н. Мойсенюк, М. Поташнік, І. Кондіус, З. Курлянд, В. Савченко, М. Степко та інші науковці. За узагальненням О.Ребрової, у педагогічних досліджень з методики музичного навчання існують системи переважно локального характеру, які визначають структурність якогось феномену та його функціональність, а також достатньо складні феномени, тобто ті, які найбільше відповідають характеру цілісності, багатоаспектності, інтегрованості [54, 195]. Системний підхід також використовується у дослідженнях суто музичних феноменів, таких як інтонація (А. Малінковська [36]). У статтях музикознавців Є. Назайкинського [42], Л. Мазеля [33], В. Цуккермана [33], В. Холопової [72] висловлюються думки про багаторівневість почуття ритму, музичного часу, їх відбиття у виконавському процесі (Ю. Цагареллі [76]). Зазначене актуалізує використання системного підходу у дослідженнях ритмічного чуття та відповідних темпо-ритмічних виконавських умінь

Учені А. Аверьянов, В. Сластенін, Л. Міщенко вказують на те, що у створенні системи вагоме значення має функціональність елементів: відмінність систем зумовлена відмінністю зв'язків між елементами, але самі елементи можуть входити й до інших систем в залежності від виконання певних функцій. Функції можуть також бути поділені на малі та великі, перші можуть бути підлеглими до «великої функції». До системи також входять: інтеграційні якості; складові елементи, компоненти; структура зв'язків і відношення між частинами та елементами, комунікативні властивості тощо [1; 58].

Таким чином, системний підхід у дослідженні педагогічних явищ стає доцільним, якщо предмет дослідження є складним, інтегрованим, багатофункціональним, таким, що може входити до більш складних систем, або його функція може бути задіяна в якості складової, тобто, входити в більш велику функцію. До таких феноменів ми включаємо й темпо-ритмічні виконавські вміння майбутніх учителів музики, оскільки вони є складним утворенням, виконують як локальну (відносно виконання ритмічної основи твору або виявлення ритмічного чуття), так і більш широку функцію (інтерпретація творів, міжпредметність ритму як такого, що є засобом усіх видів мистецтва та природного середовища).

Для виконавського процесу є актуальним *герменевтичний підхід*. Розуміння образного смислу темпоритму стає основою якісної інтерпретації твору. Крім того, саме через темпоритм виявляється індивідуальний стиль інтерпретування. У мистецтвознавстві системним є принцип розкриття феномену інтерпретації творів на основі герменевтичного кола (О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун [44]). Слід також вказати на те, що у виконавсько-інтерпретаційному контексті ритм включений до складної системи музично-виразових, емоційно-образних засобів інтерпретації твору, якими виконавець користується під час розкриття авторської концепції та свого власного відчуття та ставлення до неї. При цьому застосування засобів виразності конкретного твору у педагогічному процесі вчителем музики може бути дещо гіперболізованим, інколи, навіть альтернативним у співвідношенні з існуючими трактуваннями конкретного твору. Це зумовлено таким професійним феноменом мистецької освіти, як педагогічна інтерпретація (С. Шип [79]), що потребує більш широкого, мобільного, навіть креативного застосування засобів музичної виразності як педагогічного резерву у навчально-виховному процесі уроків музики [11].

Важливими є також підходи, що носять методичний характер. До таких ми відносимо *рефлексивний підхід*. Він є ефективним, якщо підсилює розумові процеси і процеси осмислення власних темпо-ритмічних відчуттів. Для нас важливими були моменти когніфікації (переведення неусвідомленого в усвідомлене), моменти осмислення інтенцій щодо темпоритму творів. У той же

час, багато аспектів виконавства вимагають рефлексії. Так, наприклад, Лу Чен акцентує увагу на рефлексії виконавської артикуляції [29], Бай Бінь – на тембральних уявленнях [4]. У своєму дослідженні феноменології музичного часу та його відчуттів у музикантів ми спиралися на *системно-миследіяльнісний* підхід, запроваджений у наукову теорію і освітню практику Г. Щедровіцьким. Він його позначав як СМД підхід [80]. На його думку, професіоналізм організатора будь-якої діяльності зумовлений двома факторами: «досвідом і мистецтвом». Досвід характеризується умінням використовувати знання, а мистецтво є символом умінь гнучко пристосовуватися і змінювати дії в залежності від зміни ситуацій. Для цього, на думку Щедровіцького, необхідні два типи знань: методичні, які відповідають на питання: як робити, як діяти», і знання про об'єкт, на який чиниться вплив, або який залучається до діяльності в якості предмета, об'єкта, способу та ін. Вчений включає рефлексію до складу методичного забезпечення, оскільки вона допомагає коригувати дії, удосконалювати їх [80].

Так, наприклад, у процесі формування темпо-ритмічних виконавських умінь у студентів під час навчання гри на фортепіано, рефлексія не тільки допомагає загострити внутрішні відчуття музичного часу та його виконавського розподілу, а й передбачити виконавський процес як засіб саморозвитку і розвитку почуття музичного часу в учнів. Мова йде про передбачення ситуації, про внутрішні відчуття і психічні стани, які можливі в педагогічних ситуаціях з використанням особистісного виконання твору.

Методично зорієнтованим є *ментальний підхід*. Ми виокремлюємо в ньому два шари: *етноментальний*, та *художньо-ментальний*, як фаховий. Стосовно першого вкажемо на те, що відчуття темпу, у тому числі музичного, є різним у різних народів.

Метрична пульсація кореспондується з рухами людського тіла, останні, у свою чергу, мають етно-генетичні властивості. Так, відомо, що негроїдні етноси більш швидкі в бігу. Це є вагомим фактором їхнього успіху у легкій атлетиці. Китайські студенти володіють більш швидкою моторикою, що позначається на їх дрібній техніці. Протилежні приклади: певна повільність висловлення у

прибалтійських народів, народів півночі; більша темпераментність людей, що мешкають на півдні та мають відповідне генетичне походження.

Отже усі ці властивості не можуть не впливати й на сприйняття і відтворення темпу. Так, за поясненнями Н. Корихалової, німці більш повільно зіграють один самий за ремаркою темп, ніж італійці [25]. Етно-генетичні властивості також впливають й на агогічні та темпові аспекти інтерпретації творів.

Другий шар торкається процесів художньо-мисленнєвих, яки О. Реброва віднесла до художньо-ментальних [54]. Художньо-ментальні процеси ґрунтуються на різноманітних психічних станах, що зумовлюють пошук їх відтворення засобами мистецтва. Останнє зумовлю нашарування та змінність художніх символів, знаків, значення ремарок тощо в певну епоху та стиль. За визначенням О. Соколова, художнє мислення – це мислення певними художніми структурами (засобами виразності, образами тощо), яке характеризується особливістю організації цих елементів у певний відрізок культурного часу та закономірними зв'язками виразних засобів певного виду мистецтва: у музиці – мелодії, гармонії, *ритму* (курсів наш В.С.); у поезії – ритму; у театрі – усіх складових акторської гри; по друге, виражає загальну логіку розгортання художнього тексту в часі або побудови його в просторі: контрасти, а також уподібнення елементів, їх чергування, закономірності в загальній перспективі розвитку тощо [60, 153].

Засоби часової організації музики мають певну історію розвитку. Історичний аспект, що зумовлює еволюцію музичних стилів та жанрів, не єдиний у розвитку часової організації музики. Ця властивість зумовлена також ментальними властивостями походження музичного мистецтва. Про це переконливо пише Н. Корихалова [25]. Художній аналіз сутності музичних термінів дозволив вченій обґрунтувати ментальну властивість інтерпретаційного розуміння музичного тексту, його контексту та термінів, які його пояснюють. Так, наприклад, співвідношення між двома позначеннями повільних темпів: *Adagio* та *Largo* були різними у Франції та Італії, що зумовлено національними ознаками; у

той же час *andante* відчувається та інтерпретується німцями та італійцями по-різному: німці розуміють *andante* більш повільно, ніж італійці, оскільки вони більш тучні, повні і ходять більш повільно, ніж струнки італійці [25, 8].

Говорячи про ментальний підхід, слід нагадати про феномен виконавської школи (Н. Гуральнік [18], Л. Ніколаєв [43]), в основі якої лежать традиції викладання, зумовлені історичним ходом розвитку культури, мистецтва, духовної сфери та ін. Так, отримавши базову фортепіанну освіту в Китаї, студенти нерідко мають дрібну техніку, «постукуюче» звуковидобування, що імітує звучання ударних інструментів. У рамках компаративістського підходу, у дисертаціях Ван Бін, Лю Цяньцян, Фу Сяоцзін, Бай Біня, про котрі ми вже згадували, класифіковано деякі відмінності, що існують між студентами з Китаю і з України саме стосовно гри на фортепіано [87].

Стосовно іншого напрямку наводимо міркування Ю. Цагареллі [77], зроблені як висновки його досліджень на підставі положень Є. Назайкінського [42] і результатів свого наукового дослідження. Смісл його такий: сприйняття ритмічного малюнка, періодичність якого вміщується в рамки сенсорної чутливості (від 0,1 до 20 секунд), відноситься до сенсорного рівня; сприйняття періодичності понад 20 секунд, здійснюється за допомогою процесів мислення, пам'яті та уяви, що може бути віднесено до розумового рівня.

Це положення підтверджується й особливостями діяльності інструменталістів і диригентів. Тут також простежується фахова ментальність. Інструменталіст повинен однаково звертати увагу на відтворення як ритмічного малюнка, так і на співвідношення темпів, тому що безпосереднім виконавцем того та іншого є він сам. На відміну від нього, диригент керує лише темпом виконання твору. Безпосереднє ж виконання ритмічного малюнка входить до обов'язків оркестрантів (хористів). Дослідження Ю. Цагареллі виявило, що під впливом зазначених особливостей діяльності здатність до сприйняття ритмічного малюнка у інструменталістів розвинена більше, ніж у диригентів. Здатність же до сприйняття темпових співвідношень у тих та інших розвинена приблизно однаково [77]. Про те, що сприйняття ритмічного малюнка відноситься до

сенсорного рівня, а сприйняття темпових співвідношень – до розумового рівня, свідчить і виконавська практика, пишуть С. Корлякова і А. Островерхов [24].

Окрім ментального відчуття ритму, темпу та метру, існує певне стереотипне ставлення до часових параметрів у відображенні музичного образу. З цього приводу О. Реброва пише, що *стереотип створення та сприйняття інформаційних знаків стає обов'язковою процедурою художньо-ментальних процесів*. Прикладами можуть слугувати чітка інформаційна символіка музичних гармонійних формул, позначок тональностей, їх функціонального тяжіння; чітка символіка образів-масок, наприклад, у пекінській опері; чітка символіка кольору в іконописі, значення кольору у східній естетиці [54, 31].

Певні стереотипи у використанні зображальної функції музичних засобів торкаються й метро-ритмічних властивостей музичної виразності; наприклад, ясного стереотипного ритмічного втілення потребують такі образні елементи: чітке чергування шагів, перестук коліс, рівномірні накати морських хвиль [40, 20]. Темпи також чітко асоціюються з образами: повільні темпи – з образами міркувань, ліричних почуттів; швидкі темпи передають стрімкі рухи людини, тварин, природних явищ тощо.

Отже, враховуючи зумовленість темпових, метро-ритмічних, агогічних властивостей музики ментальними процесами та явищами, котрі знаходять свого втілення у мистецтві завдяки створеному художньо-мовному ресурсу, ми включили до формування темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва *художньо-ментальний підхід* у якості методичного [13].

У якості методичного вводимо також *текстологічний* підхід. У нашому дослідженні він інколи позначається як *тезаурусний*. Вчений В. Луков здійснює дослідження феноменології тезаурусу в культурології, на основі чого обґрунтовує тезаурусний підхід до соціалізації особистості [30; 31]. При цьому вчений вказує на ряд рис тезаурусу, які слід враховувати під час запровадження такого підходу, а саме: неповнота та фрагментарність тезаурусу у порівнянні з реальним розвитком культури; ієрархічність, сприйняття світової культури крізь призму ціннісного підходу; виокремленні пріоритети створюють певну підсистему – ядро

тезаурусу [31, 94]; творче перетворення, переосмислення тезаурусу, що вносить у нього герменевтичний аспект; орієнтаційна спрямованість тезаурусу; наявність споріднених явищ в інших тезаурусах та ін. [31, 94].

З терміном «тезаурус», за думкою Н. Мозгальнової асоціюється високоосвічена людина, отже використання тезаурусного підходу в педагогічних науках і мистецькій освіті є закономірним [41]. Дослідниця докладно вивчає сутність та зміст тезаурусного підходу у мистецькій освіті, зокрема в його інтерпретації З. Гладких, М. Пахтер, О. Щолокової та ін. та приходить висновку, що застосування тезаурусного підходу доцільне в інструментально-виконавський підготовці вчителів музики, оскільки, визначає шляхи формування успішної особистості вчителя музики, на яку, з одного боку, впливає безпосереднє сприйняття навколишнього світу, явища музичного, мистецького, особистого життя, з іншого – вантаж спадковостей, традицій, різних за своєю генезою, об'ємом і часовою тривалістю [41, 418].

Зазначений підхід також має методичну сутність, оскільки спонукає на дослідження функціональної грамотності студентів-виконавців стосовно темпоритму. Це проявляється як під час роботи над розбором тексту, так і в процесі його озвучування, тобто звукової матеріалізації всього того, що міститься у нотному тексті.

Слід наголосити, що тезаурус у дослідженні є поняттям більш широким, а саме образно-інформаційним. На це орієнтує методологія тезаурусного підходу у мистецькій освіті. За визначенням М. Пахтера, тезаурусний підхід формує критичні уявлення завдяки створеній мови символічної комунікації [48]. Саме це розширює горизонти інтерпретації поняття «тезаурус». Темпоритм також відноситься до образно-символічних засобів мистецтва, що мають певні стереотипи їх розкодування та змістово-образного сприйняття. То цілком закономірним є застосування тезаурусного підходу, особливо під час роботи над текстом музичного твору.

Отже, обрані підходи класифіковано за функціями на науково-дослідницькі та науково-методичні. Так, антропологічний, акмеологічний, комплексний,

системний, герменевтичних надавали можливість інтегрованого наукового пошуку методичного забезпечення процесу формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано. Натомість рефлексивний, ментальний (етно-ментальний, художньо-ментальний), текстологічний (тезаурусний) забезпечували безпосередньо практичну методичну складову.

2.2 Визначення педагогічних принципів на основі аналізу методичної спадщини педагогів музикантів

Для визначення педагогічних принципів формування темпо-ритмічних виконавських умінь звернемося до науково-педагогічних теорій та здійснимо аналіз методичних порад, рекомендацій, узагальнення досвіду, що складає спадщину педагогів-музикантів, зокрема майстрів фортепіанного виконавства. Л.Лімонова узагальнює декілька ключових принципів системного підходу, на якими звертаємо увагу для формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики [28]. Вказуючи на зазначені принципи будемо вибудовувати їх вектор на наш предмет дослідження – темпо-ритмічні виконавські уміння майбутніх учителів музичного мистецтва:

1. *Принцип багатоплановості* полягає у тому, що будь-який об'єкт розглядається у декількох планах, аспектах [28]. Темпо-ритмічні виконавські уміння майбутніх учителів музичного мистецтва розглядаються як технологічний механізм втілення художнього образу в його часовій проекції, як уміння вчителя розвивати відчуття ритму у школярів. Це передбачає декілька планів застосування таких умінь.

2. *Принцип багатомірності* полягає у тому, що будь-який складний об'єкт характеризується великою сукупністю властивостей, які об'єднані в групи (кластери), кожен з них описує ті чи інші його особливості [28]. Стосовно предмету дослідження такими кластерами є феномен музичного часу та простору, котрі виражаються через темп, метр, ритм, агогіку.

3. *Принцип ієрархічності* полягає у тому, що вивчення складних об'єктів має базуватися на уявленні про ієрархічність їх структури, а саме на уявленні про розміщення частин або елементів цілого у порядку від вищого до нижчого [28]. У цьому випадку предмет нашого дослідження підлягає ієрархічній послідовності від освіченості, грамотності, компетентності стосовно часового феномену мистецтва до їх творчого втілення та продукування у сферу педагогічних завдань.

4. *Принцип різнопорядковості* властивостей полягає у тому, що ієрархічність будови системи та її властивостей породжує закономірності різного порядку [60]. Стосовно музичного часу, який відбивається у метро-ритмі, темпі, можна вказати на рівень природних задатків (антропологічний рівень) до художньо-образної функціональності музичного часу (герменевтично-творчий рівень).

5. *Принцип динамічності* полягає у тому, що системний підхід вимагає розглядання досліджуваних об'єктів у їх розвитку на всіх етапах життєвого циклу [28]. Стосовно предмету дослідження йдеться про динаміку розвитку почуття ритму та поступового формування темпо-ритмічних умінь в ускладненні самих різновидів ритму, темпу музики відповідно до стилів та художньо-семантичних властивостей композиторського методу.

Пропонована екстраполяція підтверджується науковими теоріями та методичною практикою музикантів-виконавців. Наведемо декілька прикладів.

Так, системний підхід зумовлює застосування *принципу інтеграції*. Говорячи про інтеграційний принцип і взаємозв'язок музичного ритму з поетичним у процесі навчання, звертаємо увагу на просту логіку, яку запропонувала В.Макіна. Смысл її полягає в тому, що музика – часове мистецтво, музичний час надається нам через пульсацію і ритмічно оформленезвучання. Осмислення та акцентуація ритму – одна з найбільш симптоматичних рис музики XX століття, і цей «ритмічний поворот», за низкою ознак можна порівняти з лінгвістичним поворотом у філософії, представленим такими видатними ритмістами, як-от: Ігор Стравінський (1882 - 1971), Олів'є Мессіан (1908 - 1992) і П'єр Булез (р. 1925) »[35].

На підтвердження інтеграційних явищ у ритмічному вихованні вказують багато вчених. А.Малинковська розробила теоретичну модель виконавсько-інтонаційного комплексу піаніста, до якої включено темп (агогіка), темпо-ритм, метро-ритм, а також управлінські дії стосовно довжини звуку. До цього ж, науковець не називає це уміннями, але за суттю виконавського процесу таке управління довжиною звуку під час інтерпретації творів можна віднести до темпо-ритмічних умінь [36].

На основі комплексного впливу на ритмічне виховання формує свою методику В. Брайнін [6]. Він взагалі вважає, що ритмічне виховання по суті є музичним вихованням. Його доводи будуються на тому, що мелодія може бути спотворена до невпізнання за допомогою іншого ритму, натомість багато мелодій упізнаються без єдиної виразної ноти лише за своїм ритмом. До цього ж існують музичні культури без певної звуковисотності, але немає музичних культур без ритмічної організації [6, 2].

Щоб зорієнтуватися на завданнях ритмічного виховання більш конкретно, В. Брайнін пропонує визначити коло ритмічних явищ, провідними елементами обирається не ритм, метр і темп, а фраза і мотив [6, 3]. Під час слухання фрази увагу приділено моменту переходу від зони порушення інерції сприйняття («інформативна зона») до зони відновлення інерції («інертна зона»). При цьому отримана модель музичного сприйняття та висунута гіпотеза про те, що зони сприйняття не збігаються на рівнях мови і тексту – інформативна зона в тексті відповідає інертній зоні на рівні мови і навпаки [Там саме].

Завдяки отриманим результатам В. Брайніну вдалося виокремити базові ритмічні фігури для початкового навчання. Це «затактові» фігури виявлені в дитячому фольклорі різних народів (лічилки, *Abzählreime*, *filastrocche*, *nursery rhymes*, *rondas* і т.п.), вони відрізняються від пропонованих К.Орфом. За оцінкою Кеетмана, у К. Орфа елементарні ритмічні одиниці є послідовністю чвертей і восьмих у двочетвертному такті без зауваження на дві зони сприйняття – незалежно від наявності інформативної зони всі вони записуються нотами таким

чином, що інформативна зона в них *зовні відсутня*, тобто вони починаються з сильної частки такту [21, 76].

Автор методики вводить принцип *поступового нарощування інтонаційного словника*. Погоджуючись з ним, можна вводити і ритмо-інтонаційний словник, розширюючи відповідний тезаурус. Безумовно, певні алгоритми потрібно знати і бути готовими до їх пояснення учням. У цьому сенсі методика Брайніна дуже вдала, оскільки студенти можуть її самостійно варіювати в залежності від вибору репертуару та ритмо-інтонаційних моделей. У якості алгоритму приймаються модулі Брайніна. Автор пропонує всього з двох елементів – фразового акценту і тактової риси – скласти чотири комбінації їх збігу або розбіжності:

а) фразовий акцент повторюється регулярно через рівні проміжки музичного часу; у цьому випадку на ранньому етапі навчання фразовий наголос має завжди збігатися з тактовою рисою;

б) фразовий акцент повторюється нерегулярно, завеликі проміжки часу від акценту до акценту можуть бути без поділу на менші; у таких випадках тактова риса є, а акценту немає, пропущений фразовий акцент очікується за інерцією; таке не співпадіння фразового акценту і тактової риси можна назвати симетричним;

в) фразовий акцент повторюється нерегулярно, більші проміжки часу від акценту до акценту не можуть бути без залишку поділені на менші; у таких випадках акцент є, а тактову крапку не поставлено, відсутній фразовий наголос не очікується; таке неспівпадіння фразового акценту і тактової риси можна назвати несиметричним. У цьому випадку має місце внутрітактова синкопа, що порушує інерцію появи фразових акцентів, а тактова риса визначається через ті фрази, у яких інертна зона найбільш тривала. При цьому на ранньому етапі навчання діє правило, що обмежує тривалість інертної зони одним тактом;

г) фразовий акцент може бути регулярним або нерегулярним, розбіжність фразового акценту і тактової риси може бути симетричним або несиметричним, головне ж – фразовий наголос постійно не збігається з тактовою рисою; у цьому випадку всі попередні дидактичні прийоми не діють, єдиний спосіб визначити

тактовий розмір – це чути зміну гармонії, а в разі одноголосся попередньо слухати ймовірну зміну гармонії [6, 6].

Також цікавими буде ознайомитися з методами Alan Danahy [83], розробленими на основі теорії ритмічного виховання Gordon E. [84]. Ми вже згадували про цю методику. На даному етапі дослідження вона нам цікава для виведення наступного важливого принципу, пов'язаного з полімодальністю сприйняття темпо-ритму. В основі методики також покладено ідею створення і використання різних карток під час сприйняття. Методикою передбачено поєднувати картки ритмічних, мелодійних і тональних патернів. Мається на увазі вбудовані у фрагмент з мелодійним візерунком, ритмічні та тембральні патерни. Їх приклади ми подаємо у додатку В. Для майбутніх учителів А. Danahy рекомендує підбирати для роботи з дітьми мелодійні малюнки, які легше чути, ніж тональні візерунки або ритмо-патерни. Згідно з рекомендаціями, маленькі діти можуть сприймати мелодійний малюнок легше, ніж тональний і ритмічний, це варто враховувати під час вивчення основ теорії музики. Практикам і дослідникам музичної освіти слід поєднувати приклади для сприйняття синтезованих патернів, де мелодійні малюнки пов'язані з тональними і ритмічними, а також не пов'язані [83, 39].

Автор методики звертає увагу на «образне навчання». Мова йде про уміння студентів складати, комбінувати різні мелодійні малюнки для сприйняття дітей на основі різних характеристик, межваріантних змістів. Для цього поступово ускладнюються мелодійний і ритмічний малюнки.

В якості рекомендацій автор представляє методологію такого ускладнення. Методологією стає концепція когнітивної складової музичного сприйняття і теорії розвитку музичного слуху як когнітивного процесу (Holahan, Saunders, Goldberg (2000) [85]. Когнітивна теорія розумового розвитку зазначених авторів базується на теорії розвитку музичного слуху як чинника розвитку мислення. Здібності мозку опосередковані внутрішнім слухом, зокрема й музичним. Їхня ідея полягає в тому, що для когнітивних процесів ефективним є «розміщення звуку перед ключовим символом», що підтверджувалося навчальними теоріями і практикою

музичної освіти [85, 320]. Це аксіома, – пишуть автори. Подібні спільні описи когнітивного навантаження мають позитивні наслідки у навчанні. Вчені говорять про створення студентами самостійно деяких необхідних схем, котрі мають бути ними озвучені. Такі схеми збільшують ефект запам'ятовування. Зрештою, якщо учні можуть організувати теорію інформації і відобразити її в схемах, то застосовувати ці схеми можна в наступних теоретичних завданнях зі слухової перцепції.

Г. Фіске у своїх дослідженнях методичного характеру включає ритмічні завдання в один з трьох блоків [88]. В основі методичних завдань – процедура порівняння, зіставлення з метою виявлення подібності та відмінності. Три завдання включали:

- 1) виявлення тональної розбіжності між парами тональних патернів, або ритмічної розбіжності між парами ритмічних патернів;
- 2) виявлення будь-якого типу розбіжностей між парами тонально-ритмічних патернів;
- 3) ідентифікація типів невідповідності в завданні 2.

Грунтуючись на зазначених методичних розробках доцільно ввести принцип *посилення когнітивної ролі темпо-ритму та його цілеспрямованого використання під час навчання гри на фортепіано.*

З викладацького досвіду відомо, що почуття ритму як природного задатку може удосконалюватися, але не так інтенсивно розвиватися як музичний слух та почуття музичного ладу [12]. Своєрідним компенсатором є засвоєний темпо-ритмічний тезаурус, що ґрунтується на художній грамотності музиканта. Музична грамотність як різновид художньої орієнтує на необхідність введення *принципу створення історико-теоретичної основи* для формування у майбутніх учителів музики темпо-ритмічних виконавських умінь під час навчання гри на фортепіано. Це процес може ґрунтуватися як на працях Н.Корихалової, Є. Назайкінського, Л. Мазеля, В. Холопової, В. Цуккермана, так і на практиці викладання теоретичних і музично-виконавських дисциплін.

Глибокому розумовому проникненню в темпоритм твору як художній засіб його формоутворення сприяє принцип моделювання хронотопу. Важливим є

визначенням принципу, який спрямований на педагогічний процес вчителя музики з питань розвитку музично-ритмічного чуття школярів. У цьому виборі провідною була ідея зв'язку музичного часу і простору. Найбільш методично-зорієнтованою для нас була теза О. Глазиріної про моделювання музичного хронотопу [17].

Відносно навчального процесу в школі, дослідниця виносить *принцип моделювання музичного хронотопу* – це художньо-творчий процес моделювання простору-часу музичного твору. Цей процес передбачає залучення учнів до активних дій стосовно аналізу та організації простору та часу музично-звукового матеріалу на різних стадіях реалізації творчого замислу: народження художньої ідеї, апробація її художнього втілення, порівняльний аналіз отриманих результатів з первинною художньою ідеєю. Факторами, що визначають ефективність такого моделювання є: образ героя даного простору-часу, особливості сюжету, стильові ознаки та жанрова відповідність майбутньої музичної композиції, вибір інструментів тощо [17, 160].

З урахуванням предмета дослідження було звернуто увагу на рекомендації видатних педагогів-піаністів.

Сучасна дослідниця І. Таран звертає увагу на висловлювання видатних музикантів-піаністів стосовно темпоритму, котрі, з нашого погляду, є ґрунтом введення актуальних методичних принципів. Так, наприклад, Л. Оборін вважав, що «учень усвідомлює характер руху музики тільки з того часу, коли він відчує биття ритмічного пульсу твору і зуміє проникнутися цим відчуттям. Відчути пульс у музиці – це основне...». К. Ігумнов підкреслював значення «основної одиниці руху» (пульсу) і радив проводити творчу роботу з її визначення, оскільки вона «...пронизує весь виконуваний твір». Г. Нейгауз стверджував, що «відчути живе дихання музики, її пульс – це часто означає досягнути найвідвертіше у змісті музики. Все оживає тільки з досягненням пульсу музики» [64].

На основі зазначених висловлювань включаємо до методики принцип *опори на відчуття пульсації як природного та музично-мовного засобу*.

Методичні поради музикантів-піаністів минулого стають предметом багатьох праць Я. Мільштейна [38; 39]. Є. Кірчанова, узагальнює методичні поради К. Черні, Ф. Шопена, Ф. Листа [22]. Л. Ніколаєв у своїх нарисах з історії фортепіанної педагогіки узагальнює педагогічні принципи видатних музикантів-піаністів минулих часів, зокрема Г. Нейгауза, О. Гольденвейзера, К. Ігумнова та інших [43].

У дослідженнях китайських вчених Ван Бін [7], Бай Бінь [4], Лу Чен [29] та ін. представлені авторські методичні розробки стосовно різних аспектів художньо-виконавського процесу гри на фортепіано, що також ґрунтуються на узагальненні досвіду музикантів-піаністів минулого. Звертаємо увагу на рекомендації вчених з Китаю стосовно безпосередньо темпу, швидкості виконання в аспекті виконавської інтерпретації творів. Так, наприклад, Чжан Вей [93] вказує на можливості розбіжностей швидкості темпу твору у композитора та у виконавців. Виконавці нерідко свідомо або позасвідомо змінюють темп, щоб виразити саме свої почуття. Лі Сяоїн [92] також вказує на деякі відхилення від композиторського задуму з боку виконавців. Саме зміна темпу твору у різних виконавців стає чинником індивідуальних різноманітних інтерпретацій.

Цікавими є умовиводи Го Ланьлань [91] стосовно художньо-образних ставлень до темпо-ритму у творчості відомих композиторів. Так, наприклад, Л.Бетховен за допомогою ритму та динаміки виражав та підкреслював свій душевний стан, внутрішню боротьбу та суперечності. Композитор-романтик Ф.Шопен застосовував вільний темп *rubato* як засіб творчого самовираження у розкритті художньої ідеї. Музика Моцарта характеризується спокоєм, легкою атмосферою, що потребує чіткої періодизації в інтонуванні.

Китайські вчені також вказують на комплексність та взаємозв'язок засобів виразності, зокрема, сили звучання та швидкості для фортепіанного виконавства. Так, наприклад, Ву Мань пише, що не може бути вірно підбраного темпу, ритму для виконання твору, якщо не має чіткого уявлення про якість звуку. Для реально якісного виконавства важливим є органічний взаємозв'язок усіх елементів [89].

Вень Цюньї звертає особливу увагу на взаємозв'язок сили та швидкості у художньому вираженні виконавства. Важливо звертати увагу на обидва аспекти. При цьому автор розуміє силу як динаміку, а швидкість як темпоритм твору [90]. Окремі розділи навчальних посібників «Навчання гри на фортепіано» та «Психологія музичної діяльності» редагуванням Г. Ципіна [50; 78] присвячені проблемам розвитку ритмічного чуття та виконання темпоритму. Між тим, у них не розкрито всіх аспектів методики формування темпо-ритмічних виконавських умінь та шляхів вирішення складних питань щодо темпоритму та метру твору у виконавстві, не узагальнено досвід музикантів-піаністів минулого.

Отже можна стверджувати, що переважно у дослідженнях темпо-ритмічні та метричні аспекти виконавства творів представлені у ракурсі осмислення сутності цього феномену або його структури, його художніх властивостей тощо. Методичний аспект представлений недостатньо. Окрім того, нам не зустрілися праці, що узагальнюють поради або методичні рекомендації видатних піаністів, окремо присвячених темпо-ритмічним аспектам роботи над фортепіанними творами.

На думку професора С. Майкапара, важливішою умовою, що надає виконавцю впевненості, є точність та відпрацьованість ритму [34]. Ритм є найпершою основою техніки піаніста та його роботи; він є основою художнього образу твору, відображеному засобами музичної виразності. За рекомендаціями Майкапара, саме ритмічні нерівності, скорочення довжини звуків тощо викликає хвилювання і невпевненість. Тобто гра у відповідному темпоритмі налаштовує на спокій та самоволодіння [34, 103]. Ритмічне чуття, яке дає нам природа, пише С.Майкапар, є у всіх, але в необробленому вигляді, між тим як музиці потрібен ритм «точний, відшліфований». Рекомендації С. Майкапар давав такі: спочатку поділити час на рівні проміжки, рахувати чітко, а не в'яло. Такий тип рахунку він називав «найкоротшим», «солдатським». Ще він застосовував метафору «різати час», при чому радив навчитися це робити в самому швидкому темпі (208 ударів в хвилину), та у самому повільному темпі (40 ударів в хвилину) [34, 104-105]. Далі С.Майкапар радив навчитися відчувати проміжні відрізки часу, зокрема він

вказував на такий шлях: якщо рівні проміжки часу розділити точним рахунком, скажемо, основними долями, то треба відпрацювати уміння складати основні долі в ідеально точні сильні долі. Це дає можливість точно порахувати напівтони, складання двох долей в одну тощо. Отже, формується уявлення часу як результату складання двох долей. Це, за Майкапаром, перший напрямок роботи. Другий напрямок – розподіл основної долі, тобто розподіл основного проміжку часу. Узагальнюючи свої поради, С. Майкапар наголошує на трьох основних методичних засобах щодо ритмічної шліфовки виконання тексту: відпрацювання точного основного рахунку; робота над точністю складання основних долей; робота над точністю розподілу основних долей на більш дрібні.

Сам С. Майкапар не виводив якихось методичних принципів. Між тим, узагальнюючи його поради, можна стверджувати, що в його методиці основним педагогічним принципом роботи над ритмом був принцип *шліфування ритмічної основи твору шляхом точного складання та розподілу основних долей*.

Докладні поради щодо темпоритму та роботи піаніста над темпоритмом твору надає С.Фейнберг. Він одразу вказував на художній аспект темпоритму, порівнюючи поетичний та музичний ритми. Зокрема він писав, що ми зустрічаємось з ритмом скрізь, де є пульсація, а отже, й метр. Ритмічний початок знаходиться в основі нашого існування, – писав Фейнберг [67, 483]. Він указує також і на інші види мистецтва, радить усвідомлювати їх метро-ритмічні властивості. Стосовно сильних та слабких долей він вважав, що кожний, хто сприймає музику, має уявляти «тактову сітку», але виконавець не має спеціально її показувати, «підкреслювати», він має її відчувати і дати можливість відчутти іншим.

С.Фейнберг наголошував на спеціальних метро-ритмічних здібностях. За його рекомендаціями, для точності ритму потрібна здібність збереження рівно значущих метричних долей. Важливою також є «пам'ять темпу» [67, 469]. Такої пам'яті заважає автоматизація виконавського процесу, бажання грати швидко, що нерідко спостерігається у виконавстві китайських студентів. Така пам'ять необхідна при виконання важких та великих творів, в яких є відхилення від

основного темпу. Вміння повернутися до першого темпу в творах, де є політематичні образи, забезпечує єдність форми. Отже, враховуючи попереднє, можемо вказати, що Фейнберг *дотримувався принципу розвитку темпової пам'яті*. Він також наголошував на розвитку здібності відчувати художні аспекти темпоритму та метру, які властиві не лише музиці, а й іншим видам мистецтва. Отже, можна рахувати, що він також *дотримувався принципу інтеграції в роботі над часовими параметрами музичного виконавства, інтерпретації твору*.

Уміння повертатися до першого та основного темпу важливе під час виконання романтичної музики. Особливо це торкається фрагментів, що позначені ремаркою *rubato*. Цей темпо-ритмічний термін часто застосовується в творах романтичного стилю. Композитори-романтики послуговуються ним для передачі емоційних характеристик образу, що передає хвилювання людини та у зображенні нерівномірних рухових явищ природи. Недарма у своїх поясненнях щодо виконання *rubato* піаністи-композитори Ф.Лист, Ф.Шопен послуговуються метафорами саме з явищ природи.

Методичні поради Ф. Шопена є дуже цінними, оскільки вони торкаються не лише виконання його власних творів, а й музики інших композиторів, піанізму взагалі. Метро-ритмічні аспекти самі по собі не розглядалися композитором у його методичних нотатках. Між тим, для нього домінуючим принципом роботи над твором був *принцип дотримування виразного, мовленнєвого фразування*. На це вказує Я. Мільштейн, спираючись на праці А. Корто, Мікулі, Ф. Листа, В.Ленца та ін. [38]. Саме через мовленнєву властивість фразування Шопен наполягав на майстерному виконанні *rubato*: нескінченні, ледь помітні відхилення від темпоритму при дотримванні його основ [38, 20].

За свідченням Мікулі (учень Ф.Шопена) та В.Ленца, Шопен метафорично розподіляв ролі рук: ліва рука – капельмейстер, вона не має бути м'якою, шататися у ритмі, права рука робить усе, що вона хоче і може [86, 47]. Ф. Ліст пояснюючи гру *rubato* в порадах Шопена, звертався до природних явищ. Відома його метафора про вільне коливання віток гілок та листів на дереві, стовбур якого є нерухомим. Якщо знайти відповідний до порад Шопена принцип, то

враховуючи його наголос на співвідношенні гри піаніста зі співом, можна сформулювати принцип гри *rubato* як *вільний спів при незмінному музичному супроводі*.

Сам процес виконання *rubato* як вільного темпу потребує справжньої майстерності та інтуїції. Між тим, рекомендація його виконання полягає у самому терміні, що достеменно перекладається як «вкрадений темп». Отже, музиканти-педагогіки, зокрема К. Ігумнов, Л. Оборін та інші нерідко послуговуються висловом «скільки позичив – стільки й поверни». Таке вільне користування темпом і ритмом відображує не лише емоційні хвилювання виконавця, але й емоційність характеру образу твору. Це один з основних атрибутів інтерпретації твору, який К.Ігумнов називав «взаємною компенсацією».

На підставі цього, можемо визначити наступний принцип темпо-ритмічного аспекту виконання музичного твору – *принцип взаємної темпової компенсації*. Цей принцип допомагає визначити основний середній темп, у якому виконується твір. Але тут важливий ще один атрибут – властивість виконавця і виконавського процесу, а саме: горизонтальне слухання. Саме таке слухання, за думкою Ігумнова, забезпечує безперервність, зв'язність виконання-розповіді, звільняє від млявого, невизначеного, манерного у виконавстві, воно надає уявлення звукової тканини в її саморусі [39, 318-319].

Найбільш концентровано рекомендації щодо темпоритму і розвитку ритмічного чуття представлено в працях М. Старчеуса, К. Тарасової, Г. Ципіна [50; 78]. Головна теза, на яку спирається К.Тарасова – почуття ритму як здібність розвивається [50,159]. Окрім того, вона комплексно розглядає ритм у музиці і визначає його як категорію, котра вимірює музичний час, але є феноменом емоційно-виразним, образно-поетичним та художньо-смісловим [50, 160]. Узагальнення її методичних поглядів дає змогу констатувати наявність принципу *орієнтації на творчу природу музично-виконавського ритму*.

Г. Ципін визначає декілька ключових аспектів виконавського ритму [78, 91-97]:

а) темпо-ритм як музична пульсація, але яка має узагальнений характер, що співвідноситься з усіма боками музичного руху;

б) ритмічне фразування («періодизація»), що передбачає сформованість відчуття смислової одиниці ритмічної організації музики, розуміння музичної фрази, періоду;

в) свобода музично-ритмічних рухів (рубато, агогіка), що передбачає здібність «вчувствування» у процес музичного руху природнім шляхом; уміння художньо-експресивно пережити музичний рух;

г) паузи, що заповнюють «прорізи» між довжиною звуку, які є також художнім засобом і потребує спеціального настроювання на їх дотримання.

Спираючись на рекомендації таких музикантів, як І. Гофман, В. Гизекінг, Г. Гінзбург, Л. Оборін, Я. Зак, Г. Ципін пише, що різного роду ритмічні відтінки, агогіка, темпові зрушення мають бути осмислені виконавцем, відкрystalізовані в його музичній свідомості не тільки за інструментом, але й далеку від нього [78, 96]. Також серед порад науковець пропонує наступне: прорахування музики, що виконується, між тим рахувати вибірково, а також від рахунку вголос – до рахунки «внутрі себе»; накреслення ритмо-схем; простукування та про плескання метро-ритмічних структур; диригування (метод, що використовував активно Г. Нейгауз); дефекти темпу знімати за рахунок відпрацювання «темпових стиків», а також застосовувати метод пропущених тактів; зовні методи метричного руху; конкретний показ викладача; гра в ансамблі.

Як вказують учені, для розвитку темпоритму важливо навчитися відчувати коливання темпу, грамотно ставитися до акцентів та співвідношення довжини звуків у часі (Г. Ципін [78], А. Каузова, Є. Красовська [26] та ін.).

Усі зазначені прийоми часто застосовуються викладачами-практиками. Між тим, вони спрямовані на розвиток ритмічного чуття, але не враховують художньо-естетичні властивості твору.

Так саме ставився до повільного темпу О. Гольденвейзер, тобто радив дотримуватися виразного виконання, інтонування навіть у повільному темпі [43, 92]. Гольденейзер застосовував метафору «живого дихання», з яким він зв'язував

усі питання фортепіанного виконавства: багатoelementність фактури, специфічні завдання виконання поліфонії, проблеми legato та «спів на фортепіано», гнучкість ритму, динаміку тощо... «оволодіння чого призводить до ... культури фортепіанного звучання...» [43, 91].

Головний принцип педагогіки О.Гондельвейзера, Г.Нейгауза, Л.Оборіна, К.Ігумнова – виховання музиканта. При цьому видатні педагоги вбачали за ефективний шлях вирішення цього питання саме через оволодіння всіма художньо-технічними аспектами інтерпретації; при тому процес оволодіння «виконавською школою» не має зруйнувати індивідуальні властивості учня як майбутнього виконавця.

Р.Паньков наводить згадки В. Горностаєвої про роботу Г. Нейгауза над темпом. Зокрема, йдеться про те, що Г. Нейгауз взагалі не вів розмови про темп, як слід зіграти: швидше, чи повільніше. Він застосовував асоціації, інколи досить далеких, завдяки яким скеровував учня на розуміння образного строю твору, в результаті чого народжувався відповідний до образно-емоційного строю темп [47, 46].

Формування художньої техніки учнів – одна з головних завдань музикантів – педагогів, зокрема, Г. Нейгауза. А.Ніколаєв згадує, що саме з технікою він пов'язував питання ритму «почуття часу» виконавця [43, 94]. Він пише, що багато ритмічних недоліків виникає за причин нерозуміння духу композитора, його стилю; художній образ невизначено, отже, страждає ритмічна специфіка. Г.Нейгауз у зв'язку з почуттям темпо-ритму виокремлює специфічне «відчуття цілого» (тобто , простір твору), а також здібність до «довгого мислення», «без чого піаніст не може задовільно зіграти з точки зору форми жодного крупного твору» [43,94]. Отже, Нейгауз пов'язує відчуття ритму, темпу та простору твору що для нього є вкрай необхідним, оскільки таке поєднання забезпечує цілісність інтерпретації та передачі художньої ідеї твору.

Отже, можемо конкретизувати ще два принципи: *поєднання темпо-ритму та простору музичного твору (фактури, форми, композиційне розгортання*

тощо), а також принцип асоціації для вибору темпу відповідного емоційно-образному змісту твору.

Між тим, можна звернути увагу на взаємозв'язок темпо-ритму та окремих засобів виразності у дослідженнях вчених з Китаю. Так, наприклад, пульсуючі акценти, ритмічні кульмінації важливі для виконавця і вони, свою чергу, тісно пов'язані з уміннями музично-виконавської артикуляції. Саме артикуляція робить виконавство індивідуальним, неперевершеним у кожному прикладі інтерпретаційної майстерності. Артикуляція на пряму залежить від чуття музичного часу, оскільки вона роз'єднує звуки, фрази, мотиви, застосовує у своєму арсеналі цезури, а відчуття музичного часу дозволяє якісно та вірно застосовувати довжину звуків та пауз [29].

С.Холопова пов'язує артикуляцію з п'ятьома основними формами мотиву, а саме: ямб, хорей, дактиль, анапест та амфібрахій [73, 159], але вони також сполучають музичну інтонацію з метричністю музичного висловлення.

Акцентуючи увагу на принципах, котрі можуть бути застосовані в експериментальній методиці, звертаємо увагу на принципи щодо формування артикуляційних умінь. Так, наприклад Лу Чен вводить такі принципи [29, 192]:

- накопичення перцептивного досвіду мовно-інтонаційної ідентифікації в контексті приналежності музичної семантики нації, етносу; стимулювання осмисленого ставлення до зв'язку мовної та музично-виразної артикуляції через аналіз їх семантичних складових;
- культуровідповідності у виконанні артикуляційного комплексу (зв'язкових, розділових, риторичних, графічних артикуляційних кліше);
- орієнтації на відображення етноментальних художніх особливостей музичної мови у виконавському процесі;
- врахування особливостей базової школи фортепіанного навчання, її традицій і нормативних уявлень;
- опора на транскультурні інтенції у фортепіанному навчанні українських і китайських студентів;

- урахування довузівської підготовки та індивідуального творчого розвитку студентів-піаністів стосовно сформованості інтонаційного виконавського комплексу;
- стимулювання поліхудожніх асоціацій та артикуляційної редукції;
- опора на взаємозв'язок пластики рук, слуху та тактильних відчуттів клавіатури;
- концентрація слухової уваги на музичному часі, агогіці, опосередкованому «мануальному» диханні;
- концентрація уваги на якісних параметрах звуку: інтонаційної мікроструктури як елемента цілісності драматургічного розгортання образу.

Окремі з них повністю можуть бути застосовані в методиці формування темпо-ритмічних виконавських умінь. *Наприклад, концентрація слухової уваги на музичному часі, агогіці, опосередкованому «мануальному» диханні; або орієнтації на відображення етноментальних художніх особливостей музичної мови у виконавському процесі; культуровідповідності у виконанні артикуляційного комплексу (зв'язкових, розділових, риторичних, графічних артикуляційних кліше). Визначенні принципи кореспондуються з обґрунтованими науковими підходами.*

Багато уваги феномену відчуття музичного часу приділено у дослідженні Фу Сяоцзін [68]. Дослідниця присвятила свої наукові розвідки концертмейстерській підготовці майбутніх учителів музики, до того ж на засадах компаративістики. Тобто, цілеспрямовано здійснювалося порівняння концертмейстерській підготовці студентів на європейській традиції та у Китаї. Ми звертаємо увагу на методичні поради Фу Сяоцзін, оскільки в концертмейстерській діяльності, яка дуже важлива у підготовці майбутніх учителів музики, почуття музичного часу, ритмічні здібності є актуальними для ансамблевого музикування.

Дослідниця за акцентує увагу на полімодальних аспектах концертмейстерства та орієнтує студентів на чітке розуміння наступних ключових якостей концертмейстера: музичний слух, ритм, почуття часу, пам'ять, швидкість

реакції. У дослідженні дається уточнення цих якостей, але звертаємо на такі, що стосуються метро-ритмічного чуття та темпо-ритмічних умінь, а саме [68, 93-95]:

Музичний слух – здібність, котра передбачає здатність розрізняти ладове забарвлення співзвуч, висоту звуку, тембр;здатність чути градації звукової позиції: «висока позиція», «низька позиція», «чистота інтонування» (аспекти, що відносяться до діяльності соліста-інструменталіста, соліста-вокаліста, хорових партій, ансамблю) [68, 93]. Музичний слух сприймає й ритмічні та темпові особливості співу та гри інструменталіста, що й входить до слухання ансамблевого звучання.

Ритм. Його дослідниця характеризує як одне з основних першорядних якостей ансамбліста будь-якого. Ритм і ритмічний малюнок музичного твору, пише дослідниця, – це те загальне, що поєднує партнерів у музичному ансамблі, але кожний з ансамблістів має свій власний життєвий ритм, і ми саме це маємо на увазі під здатністю чути ритм партнера. Це пов'язано зі здатністю *чути* не стільки себе, скільки соліста [68, 94].

Почуття часу. Це найбільш важливе для нашого дослідження поняття, що позначає відповідну здібність. Дослідниця пише, що воно «... як і почуття такту в етиці відносин є вродженою якістю. Безумовно, воно піддається розвитку й вихованню, але в основі лежить природний фактор відчуття руху і композиції. Почуття часу навіть на підсвідомому рівні має бути пов'язане точкою відліку й одиницею виміру. У процесі професійної діяльності почуття часу пов'язане з темпом, артикуляцією, фразуванням і здатністю втримувати у пам'яті первісний темп (Темпо І) після значних відхилень» [68, 94].

Пам'ять. Вказуючи на особливості дії пам'яті у концертмейстерській практиці, Фу Сяоцзін за акцентує увагу на необхідності досконалого знання твору, що передбачає «представляти в голові докладний план виконання, володіти композицією цілого настільки добре, що концертмейстер, немов навігатор, вільно «прокладає» виконавський «шлях» для будь-якого соліста, не втрачаючи при цьому головного «маячка» – авторського контексту» [68, 94]. До цього ж: темп

також варто утримувати в пам'яті, що дуже важливо в ансамблевій грі, де непередбачено диригента.

Швидкість реакції. Цю якість дослідниця також відносить до однієї з найважливіших природних здібностей. На думку дослідниці, концертмейстер повинен мати швидку реакцію в роботі з солістом, особливо в умовах сцени, коли при будь-яких несподіваних ситуаціях (втрата солістом музичного або словесного тексту, неполадки з голосом або інструментом та ін.) концерт не може перерватися, а соліст повинен одержати тайм-аут для повернення в нормальний сценічний стан. Інакше кажучи, виконуючи свої безпосередні професійні функції на сцені, концертмейстер повинен разом з тим постійно контролювати виконання соліста і моментально відреагувати на форс-мажорну ситуацію на сцені (урятувати концерт) [68, 95]. Поділяючи таку точку зору, вкажемо на те, що саме збій темпо-ритму найгостро відчують слухачі. Отже, слід дотримуватися існуючої ритмічної формули навіть у форс-мажорних ситуаціях.

Дослідниця пропонує полімодальний підхід до дії концертмейстера, але ми вводимо *принцип дотримування опори на полімодальність здібностей*, потрібних для формування темпо-ритмічних умінь.

Полімодальність не має контексту поліритмії, яка властива ритмічній характеристиці тексту. Але поліритмія – важливий засіб метро-ритму, до виконання якого набуваються спеціальні уміння.

Таким чином, орієнтуючись на методичні поради викладачів-піаністів та науковців було визначено низку актуальних педагогічних принципів формування темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано:

1. Комплекс принципів системного підходу в організації навчання гри на фортепіано з метою формування темпо-ритмічних виконавських умінь, а саме: багатоплановості, багатомірності, ієрархічності, різнопорядковості, динамічності.
2. Принципи забезпечення історико-теоретичної основи формування темпо-ритмічних умінь в процесі навчання гри на фортепіано.

3. Принцип посилення когнітивної ролі темпо-ритму та його цілеспрямованого використання в навчанні гри на фортепіано.
4. Поступового накопичення ритмо-інтонаційного словника музиканта-виконавця.
5. Принцип опори на відчуття пульсації як природного та музично-мовного засобу.
6. Принцип шліфування ритмічної основи твору шляхом точного складання та розподілу основних долей (за С. Майкапаром).
7. Принцип цілеспрямованого розвитку темпової пам'яті (за С. Фейнбергом).
8. Принцип інтеграції в роботі над часовими параметрами музичного виконавства, інтерпретації твору (за С. Фейнбергом).
9. Принцип поєднання темпоритму та простору музичного твору (фактури, форми, композиційне розгортання тощо), а також принцип асоціації для вибору темпа, відповідного емоційно-образному змісту твору (за Г. Нейгаузом).
10. Принцип орієнтації на творчу природу музично-виконавського ритму (за Г. Ципіним).
11. Принцип концентрації слухової уваги на музичному часі, агогії, опосередкованому «мануальному» диханні;
12. Принцип орієнтації на відображення етноментальних особливостей музичної мови у виконанні темпо-ритмічних властивостей твору.
13. Принцип дотримування опори на полімодальність здібностей, потрібних для формування темпо-ритмічних умінь.

Прпоновані принципи класифіковано в три групи: загально-наукові, науково-методичні та виконавсько-піаністичні.

Наступний підрозділ буде присвячений висвітленню педагогічних умов та методів формування темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

2.3. Педагогічні умови та методи формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано

На думку вчених та викладачів музичного мистецтва, зокрема, гри на музичному інструменті (С. Корлякова, О. Красовська, С. Майкапар, А. Ніколаєв, Г. Ципін та ін.), почуття ритму, темпу розвивається достатньо важко. У фаховій підготовці вчителя музики цей процес розпорошений на усі музичні дисципліни, жодна з яких цілеспрямовано не розвиває темпо-ритмічні уміння. Навіть гра на музичному інструменті вимагає від викладача постійно звертати увагу на темпо-ритмічну здібність студента. Але практика свідчить, що ці питання вирішуються не планомірно, а стохастичне, як правило, від твору до твору, по мірі виникнення метро-ритмічних, темпових, агогічних завдань.

Питання формування темпо-ритмічних умінь має бути у колі зору викладачів увесь час навчання та розглядатися як самодостатній елемент цілісної методики виконавської підготовки майбутнього вчителя, зокрема у процесі навчання гри на фортепіано. Така методична система має бути цілеспрямовано створеною. До її структури входять певні педагогічні умови, котрі впроваджуються поетапно, поступово, або одразу в комплексі, але пролонговано. Отже, постає проблема визначення таких педагогічних умов, які сприяють оптимальному та ефективному формуванню темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на фортепіано.

Педагогічні умови як спеціально створені обставини (Г.Падалка [46]) та атрибути методично-організаційних систем є предметом дослідження та перевірки на якісність та ефективність майже в усіх наукових дослідженнях з методики музичного навчання. Наша увага була привернута на такі дослідження, котрі безпосередньо торкаються проблем формування певних умінь у сукупності з творчим розвитком або розвитком музичних здібностей студентів саме в процесі гри на фортепіано. Так, наприклад, у дослідженні слухо-тембральних уявлень майбутніх учителів музики, здійсненим Бай Бінем [4], перевірялися педагогічні

умови, що ефективно розвивають тембральний слух та водночас сприяють формуванню умінь педалізації та звукового туше. Дослідження Лу Чен [29], що присвячене умінням музично-виконавської артикуляції, перевіряло такі педагогічні умови, котрі розвивають музичність, образність мислення, водночас сприяють безпосередньому оволодінню чіткого та виразного, інтонаційно-змістового виконавства на основі розвиненого відчуття та диференційованого сприйняття злітного та роздільного звучання окремих звуків, інтонацій, елементів музичної мови. У дослідженні Фу Сяоцзін, присвяченому концертмейстерській підготовці майбутніх учителів музики з Китаю, педагогічні умови спрямовані на опанування культурних європейських та китайських традицій музичного супроводу [68]. Такі педагогічні умови ґрунтуються на культурологічній парадигмі мистецької освіти. Між тим зазначені умови зорієнтовані й на розвиток почуття темпо-ритму, а точніше, відчуття музичного часу [9; 10]. Натомість досліджень, котрі безпосередньо впроваджують та перевіряють педагогічні умови формування темпо-ритмічних виконавських умінь та розвитку відповідного почуття як специфічної здібності, нами не визначено.

Відомо, що процес формування будь-яких умінь ґрунтується на знаннях. Наявність знань з предмету або дії (як роботи, що робити) – об’єктивний фактор, без якого процес формування умінь неможливий. Накопичення знань з предмету, або певної галузі знань нерідко включає компетентність щодо штучних мов або наукової мови: понять, символів, знаків, термінів тощо. Кожна галузь знань має таку «мовну скарбницю». Сучасні вимоги до розробки методичного забезпечення навчального процесу включають створення тематичних словників, у межах яких охоплюються основні лексичні конструкції, мовні атрибути певної дисципліни. У науковій галузі таке конкретне окреслення мовного забезпечення позначається як тезаурус. Питанням сутності та технології створення тезаурусів присвячені дослідження філологів І. Гетмана, Н. Захарова, Вл. Лукова, Вал. Лукова [30; 31]. Положення текстологічного підходу, у межах якого ми розглядаємо й тезаурусний, у фаховому навчанні майбутніх учителів музики є слушним, оскільки цей процес забезпечується різноманітними рівнями та видами тезаурусу.

Наприклад, *загальний рівень* фахової підготовки застосовує тезаурус, що відображує мову мистецтва, її види, культурологічні основи тощо; *видовий рівень* – тезаурус, споріднений з конкретизованим видом мистецтва; *рівень виконавсько-герменевтичний* – тезаурус, який спрямований на пояснення інтерпретаційних ідей виконання твору. Останній рівень є більш деталізованим, він охоплює саме ці конкретні поняття і терміни, які складають сукупність музичної грамотності особистості, музично-теоретичної компетентності фахівця-музиканта та арсенал художньо-мовних конструкцій тезаурусу, який застосовується виконавцем на герменевтичному рівні під час роботи над образною виконавською драматургією твору.

На підставі зазначеного ми вводимо *поняття темпо-ритмічного образно-інформаційного тезаурусу виконавця*, що позначає інтегрований термінологічно-виконавської феномен, смисловою домінантою якого є часово-просторові параметри музики та їх творче застосування у виконавській інтерпретації музичних творів. Він передбачає накопичений особистістю музиканта-виконавця фонд понять та термінів, пояснюючих феноменологію музичного часу та застосованих ним у процесі виконавської інтерпретації твору. Такий тезаурус формується на основі інтеграції психологічних та власних природних якостей та уявлень особистості стосовно темпоритму. На думку О.Соколової, актуалізація та розширення фахового тезаурусу студентів у процесі фортепіанної підготовки забезпечується спеціальними методами активізації пізнавальної діяльності, зокрема: порівняльних характеристик, історико-стилістичної дедукції, порівняння музичних форм, метод аналогій, фактурного аналізу [61].

На підставі зазначеного ми ввели першу педагогічну умову – *цілеспрямоване збагачення метро-ритмічного та темпового тезаурусу майбутніх учителів музики*. Згідно з навчальним процесом, що орієнтований на виконання навчального плану, не існує спеціальної дисципліни, яка формувала б такий тезаурус у студентів. Він нібито розпорошений на усі виконавські та музично-теоретичні дисципліни. Але потрібна цілеспрямована настанова на його охоплення, кристалізацію та накопичення у свідомості для подальшої

виконавської та педагогічної роботи. Цілком слушним є акцентуація уваги на поширенні такого тезаурусу в межах навчання гри на фортепіано. Оскільки мова йде не лише про засвоєння термінів, що позначають певний темп, але й про їх інваріантний контекст у виконавстві, зумовлений образною, стильовою, жанровою особливістю твору.

Як бачимо, перша педагогічна умова за своєю сутністю більш ефективно впливає на мисленнєво-операційний, асоціативний компонент та відповідні до нього уміння. Це пояснюється тим, що в музичному мистецтві тезаурус – не лише знання словника певних термінів, але й відповідність їх певному еквіваленту звучання, образним стереотипам, які викликані існуючим досвідом асоціативного мислення. Але частково зазначена умова впливала і на уміння застосовувати асоціації та уявлення взаємозв'язків різного виявлення метро-ритму та темпу (природні, художні виявлення тощо), що відноситься до художньо-ментального компонента.

Обґрунтовуючи наступну педагогічну умову ми виходили з того, що темпо-ритмічні уміння формуються на основі темпо-ритмічного чуття, на відчутті музичного часу (М. Аркадьєв [2], Б. Деменко [19]). Отже, це природна індивідуальна властивість особистості, що в якості музичної здібності важко піддається розвитку. Дійсно, природу людини змінити важко. Але, у своєму дослідженні ми спираємося на *антропологічний підхід* у педагогіці, згідно якого, сутність виховання як антропологічного процесу полягає в тому, що виховання відповідає природі людини, її особистісним якостям. У зв'язку з тим, що людина здатна до самоаналізу, самоспостереження, самооцінки, самоконтролю «педагогічний процес проектується і здійснюється як створення умов для стимулювання та розвитку процесів самопізнання, самореалізації, самовиховання людини» [8, 121]. Отже, розвиток почуття музичного часу, який полягає в основі темпо-ритмічних умінь, може ефективно здійснюватися саме в умовах активізації потенційних природних властивостей особистості. У своїх міркуваннях ми спиралися на концепцію психології музичної діяльності [50], а саме позицію, висловлену К. Тарасовою, що розвиток почуття ритму в умовах виконавської

діяльності має бути організований належним чином. Питання лише полягає в тому, в якому ступені воно (почуття ритму) може бути мимовільним, заснованим на природних можливостях людини, в якій мірі у такому варіанті його розвиток буде ефективнішим, а в якій мірі потребує педагогічного втручання [50, 158]. Отже, музично-ритмічне чуття є здібністю, котра формується, підпадає під відповідний педагогічний вплив, піддається йому та «відгукується» на нього. Між тим, саме виконання музики у навчальному процесі особливо сприяє музично-ритмічному вихованню, створює такі оптимальні умови, в котрих ритмічне виховання протикає плідотно та успішно [50, 158].

У контексті зазначеного, ми запропонували наступну педагогічну умову, а саме: *стимулювання рефлексії метро-ритмічного чуття*. До цієї умови важливим є заміна методично-допоміжного супроводу дотримування часових параметрів виконавства з зовнішніх подразників на внутрішні. До зовнішніх було віднесено застосування метроному, рахування метру вголос викладачем, власне рахування, але формальне, невідчутне; до внутрішніх – стимулювання уявлень внутрішньої пульсації, відчуття відрізків звучання шляхом їх зіставлення, внутрішнє рахування, яке відбивається у почуттєвій акцентуації певних метричних долей, відповідно до художньої образності інтерпретації.

Таким чином, друга педагогічна умови значною мірою посилювала процес формування умінь індивідуально-чуттєвого компонента. Між тим, її вплив також спостерігався на процес формування умінь розрізняти та відчувати темпо-ритмічні та метричні властивості музики в залежності від жанру та стилю. Останнє уміння відносилося до мисленнєво-операційного компонента.

Визначаючи третю умову ми спиралися на *герменевтичний підхід* у мистецькій освіті, акцентований у дослідженнях В.Крицького, Д. Лісуна, О.Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, М. Ткач, О. Щолокової, С. Шипа та інших науковців. Згідно позицій вчених щодо герменевтики як основи художньої інтерпретації музичних творів, виконавству має передувати художній аналіз мови, символів, образного контексту, який здійснюється після першого цілісного сприйняття твору. Темпо-ритмічні уміння також є засобом втілення результатів

герменевтичного аналізу, усвідомленого процесу роботи над інтерпретацією. Справа в тому, що музичний час, у межах якого викладений музичний текст, не є суто астрономічним явищем, це художній засіб, який врегульовує часові параметри співвідношення музичних інтонацій. Саме через це здійснюється драматургічне розгортання образу. Музичний час може стискатися, а може розтягуватися. Отже, образний контекст є основним чинником адекватного відчуття музичного часу. У цьому випадку, відчуття музичного часу зумовлено накопиченням певного досвіду роботи над інтерпретаціями художніх образів.

Виходячи з того, робота над темпо-ритмічним аспектом виконання твору має не лише метричний, суто часовий аспект (дотримування єдиного темпу, чіткого метру), а й образний. Саме у такому сенсі музичний час формує структуру музичної тканини. Він полягає в основі жанроутворення та стилевідповідності, оскільки одні й самі образи можуть по-різному бути витлумачені в різних стильових та жанрових параметрах. Слушним на цьому етапі вважаємо самотійне моделювання студентами музичного хронотопу твору, особливо його виконавського втілення (за Є. Глазиріною [17]).

З огляди на це, ми ввели третю педагогічну умову – *акцентуація самотійної роботи над художньо-образним контекстом метро-ритму та темпу*. Безумовно, викладач під час роботи над твором звертає увагу на такі речі, натомість, як показують наші дослідження, студенти не дотримуються порад викладача у самотійній роботі. Частіше за все вмикають метроном, або рахують вголос. Інколи на уроці здійснюється темповий аналіз викладачем, згідно якого студент дотримується певних темпових відповідностей. Між тим, як показує практика, самоконтроль у таких випадках не привносить бажаного успіху. Студенти не відчують адекватно свої виконавсько-метричні та темпові особливості. Отже, актуальним стають уміння відчувати та слухати себе нібито «відсторонено», нібито сприймаючи художній образ, який хтось інтерпретує.

Практика показує, що цілеспрямовані виконавські медитації «відсторонення від себе» краще стимулюють відповідність темпо та метро-ритмічних завдань як художньо-творчих.

Стосовно впливу останньої умови на певний перелік умінь, то можемо стверджувати, що найбільш впливовою вона була для формування умінь художньо-ментального та виконавсько-інтерпретаційного компонентів.

Четверта умова запроваджувалася з урахуванням педагогічної практики і цілеспрямовано орієнтувала студентів на розвиток почуття метро-ритму в учнів, на формування їхнього художньо-метричного тезаурусу, художньо-образного мислення завдяки уважному ставленню до образних властивостей музичного часу. Отже четверта умова – *установка на екстраполяцію темпо-ритмічних виконавських умінь до педагогічного процесу*.

У дослідженні зазначені умови запроваджувалися поетапно:

Перший етап – *нормативно-компетентнісний*, у межах якого застосовувалася перша педагогічна умова, сприяв накопиченню необхідного тезаурусу, умінь його цілеспрямованого застосування як основи досягнення якісної інтерпретації творів під час фортепіанного навчання.

Другий етап – *технологічно-рефлексивний* – характеризувався застосуванням другої педагогічної умови, яка активізувала процес розвитку почуття музичного часу, його образного та музично-просторового контексту.

Третій етап – *виконавсько-самостійний* – з одного боку, на цьому етапі застосовувалася третя педагогічна умова, а з іншого, виводилася на новий рівень сформованість попередніх темпо-ритмічних умінь як основи художньої інтерпретації фортепіанних творів.

Четвертий етап – *творчо-продуктивний* – дозволяв перевірити самостійне використання темпо-ритмічних умінь безпосередньо у педагогічному процесі. Отже на цьому етапі застосовувалася четверта умова – *установка на екстраполяцію темпо-ритмічних виконавських умінь до педагогічного процесу*. На цьому етапі здійснювалася активізація відповідального ставлення до формування метро-ритмічного чуття у педагогічному процесі. Малося на увазі активізація уваги на формування метро-ритмічного чуття школярів на основі темпо-ритмічних виконавських умінь, набутих під час навчання гри на фортепіано.

На кожному етапі відповідно до умов обралися методи впливу на формування темпо-ритмічних виконавських умінь. Обрані нами методи доповнювалися технічними завданнями.

Окрім того, кожна група методів була орієнтована на певний комплекс умінь.

Група перцептивно-рефлексивних методів впливала на уміння індивідуально-чуттєвого компонента, а саме:

Уміння: адекватно оцінювати власні темпо-ритмічні чуття, засновані на індивідуальних музичних здібностях під час роботи над твором.

Метод: метро-ритмічний та темповий самоаналіз виконання; виконання в різних темпах та перевірка слухової оцінки з попередньо-здійсненими записами виконання у різних темпах.

Уміння: корегувати власні темп-ритмічні чуття під час виконання, зосереджуватися на саморозвитку індивідуальних здібностей у виконавському процесі.

Метод: акцентування окремих долей такту за власними рекомендаціями; застосування рухових метро-ритмічних та агогічних прийомів (диригування, тактування тощо).

Група когнітивно-образних методів цілеспрямовано впливала на уміння, що входили до мисленнево-операційного компонента.

Уміння: спиратися на темпо-ритмічну грамотність під час розбору твору та його інтерпретації.

Методи: метро-ритмічний аналіз твору на основі візуального сприйняття тексту, аудіального сприйняття тексту.

Уміння: розрізняти та відчувати темпо-ритмічні та метричні властивості музики в залежності від жанру та стилю.

Методи: слухове спостереження; створення матриці типових жанрово-стильових темпо-ритмічних властивостей та її застосування під час слухового спостереження.

Група художньо-синтетичних методів впливала на уміння, що входили до художньо-ментального компонента, а саме:

Уміння: застосовувати ментальні аспекти темпо-ритмічних властивостей музики в роботі над твором.

Методи: стильовий аналіз пропонованих ремарок; етно-ментальна проекція щодо їхнього виконавського втілення шляхом абстрагування від тексту.

Уміння: застосовувати асоціації та уявлення взаємозв'язків різного виявлення метро-ритму та темпу (природні, художні виявлення тощо, що має відношення до художньо-ментальних аспектів музичного мистецтва).

Методи: збагачення метро-ритмічних та темпових уявлень шляхом визначення елементів повторення, чергування, зіставлення з іншими виявленнями метру, ритму та темпу.

Група творчо-виконавських методів впливала на уміння виконавсько-інтерпретаційного, поліфункціонального компонента, а саме:

Уміння: забезпечувати темпо-ритмічне виконання твору відповідно до визначеної інтерпретації.

Метод: художньо-образний аналіз відповідності агогічних властивостей твору та його образного контексту.

Уміння: застосовувати відчуття музичного часу в різних функціях виконавського процесу, зокрема і в педагогічній діяльності.

Методи: ситуативного створення форс-мажору та стимулювання творчої винахідливості виконавця; музично-рухові методи з елементами ритміки для проектування педагогічної діяльності зі школярами; розподіл музичного часу відповідно до форми, фактури (музичного простору) та інтерпретаційного задуму.

Останній метод, зокрема ситуаційно створеного форс-мажору, був нами запозичений у дослідженнях Фу Сяоцзін [68] та у В. Подольської [49], однак його було трансформовано в контексті із завданнями дослідження.

Дослідниці пропонують тренінг форс-мажору в двох видах: форс-мажор у концертмейстера, форс-мажор у соліста. У дослідженні Фу Сяоцзін для цього завдання залучали двох студентів, котрі по чергово виконували різні ролі: піаніста

та вокаліста; запрошувалися також студенти-інструменталісти – скрипалі, бандуристи та ін. Технологія у дослідженні Фу Сяоцзін така [68, 173]:

Перше завдання: студент грає партію акомпанементу і раптово за вказівкою зупиняється, соліст продовжує виконувати твір. Завдання концертмейстера – підхопити партію соліста, не перешкоджаючи його виконавству.

Друге завдання: зупинку робить вокаліст, концертмейстер обирає шлях подальших дій – або зупиняється, або продовжує грати. Слід довести партію до кінця, якщо він недалеко за текстом, або почати з такого місця, яке точно зможе виконати соліст, подавши йому знак і почавши сумісне виконання. Це найбільш складне завдання, оскільки концертмейстеру завжди краще підхопити партію соліста, ніж чекати, коли соліст вступить правильно в нову фразу. У жодному разі не слід повертатися назад на певні кроки.

У нашому варіанті технологія така:

Перше завдання: студент грає твір, за вказівкою викладача продовжує грати партію окремої руки, чітко дотримуючись темпу та ритму, навіть у разі неточного виконання тексту. Підключає партію іншої руки у найбільш вдалому такті, з точки зору фразування.

Друге завдання: текст поділено на цифри. Під час ситуаційно створеного форс-мажору гра не зупиняється, а продовжується з вибіркового цифр з умовою дотримання темпу та відповідного ритму.

Застосовувалися й інші завдання:

1. Під час виконання нескладного твору змінювати темп у відповідності з передбачуваним стилем, зі зміною стилю, епохи.
2. Змінити метро-ритм твору надавши йому танцювальності.
3. Під час виконання робити перерви звучання і продовжувати виконувати з моменту, що відповідав певному відрізку часу.
4. Прослухати у виконанні педагога фрагменти відомого твору в різних темпах. Вказати номери повторюваних варіантів.
5. Визначити на слух розмір творів.
6. Прорахувати твір, що має складні ритмічні фрагменти.

7. Виконати завдання на ритмічне угруповання (письмова робота).
8. Продиригувати твір з урахуванням темпових змін і агогіки.
9. Констатувати метро-ритмічні невідповідності на слух (визначення помилок).
10. Повторити складний метричний малюнок, визначити його розмір і кількість тактів.

11. Визначити на слух твори з поліритмом.

12. Виконати ряд вправ з поліритмією шляхом зміни ритмічного тексту.

Весь методичний комплекс пропонуємо на малюнку 2.1 на сторінці 145.

Важливим методичним ресурсом для формування темпо-ритмічних умінь є вибір музичного матеріалу. Перш за все для формування темпо-ритмічних виконавських умінь твори слід вибирати з чітким і ясным ритмічним малюнком, бажано класичні, де можлива і потрібна метрична пульсація.

Крім того, темп залишається єдиним на всьому протязі виконання твору. При цьому важливо, щоб твори були написані у різних розмірах. Від чіткості і рівності темпо-ритму і метру слід переходити до творів з їх змінами. При цьому, зберігаючи тенденцію рівної пульсації.

Поступово ускладнюючи репертуар, слід звернути увагу на такі нововведення: виконання кадансів з інтонаційним «закругленням»; поліритмія, зміни метро-ритму, зміни темпу. Усі ці поступові введення підводять студента до освоєння темпу *rubato*. Найбільш складним можна вважати завдання на виконання відхилення від темпу і повернення до нього.

Отже, у якості методичного забезпечення процесу формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано було обрано науково-методичні підходи, що складають поліпарадигмальну методологію; три групи принципів (загально-наукові, науково-методичні, виконавсько-піаністичні), чотири педагогічні умови та відповідні до них групи методів.



Рис. 2.1 Методичне забезпечення процесу формування темпо-ритмічних виконавських умінь

Висновки до 2 розділу

У розділі обґрунтовано наукові підходи, за допомогою яких побудовано методику формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано. На основі аналізу методичних праць, концепцій та досвіду виконавців-піаністів та педагогів визначено загально-наукові, науково-методичні та виконавсько-піаністичні принципи формування темпо-ритмічних виконавських умінь; обґрунтовано педагогічні умови та розроблено чотири групи методів, що в сукупності склали методику формування зазначеного типу умінь.

1. Враховуючи багатоплановість темпо-ритмічного чуття особистості музиканта-виконавця, котре базується як на природних властивостях, психічних та фізіологічних, так і на художньо-образних, ментальних особливостях мистецтва, було обрано та обґрунтовано наступні підходи: антропологічний, акмеологічний, комплексний, системний, текстологічний, рефлексивний, художньо-ментальний, герменевтичний. Антропологічний та рефлексивний сприяли, згідно онтологічного напрямку методології, пошуку засобів впливу на психо-фізіологічний потенціал студентів, визначали певні тенденції та закономірності цього процесу; текстологічний (а також тезаурусний), герменевтичний, художньо-ментальний – забезпечували пошук методичних засобів щодо впливу на художньо-когнітивний аспект темпо-ритмічного виконання творів та їх інтерпретації на високому рівні; акмеологічний – орієнтував на досягнення високого рівня творчого та професійного зростання завдяки освоєнню феноменології музичного часу та формуванню темпо-ритмічних виконавських умінь, що співпадало з психологією творчості на основі мотивації фахового росту; системний забезпечував єдність різноманітних аспектів методики на формування темпо-ритмічних виконавських умінь, а комплексний дозволяв застосовувати виявлення темпоритму в комплексах художньо-мовних та виконавських засобах виразності.

2. На основі аналізу наукової літератури, педагогічного та виконавського досвіду та методичної спадщини видатних музикантів-піаністів визначено три групи принципів: загально-наукові, науково-методичні та виконавсько-піаністичні (окремі).

Першу групу складали принципи комплексного та системного підходів (багатоплановості, багатомірності, ієрархічності, різнопорядковості, динамічності); інтеграції; забезпечення історико-теоретичної основи формування темпо-ритмічних умінь в процесі навчання гри на фортепіано;

До науково-методичних віднесено наступні принципи: поступового накопичення ритмо-інтонаційного словника музиканта-виконавця; опори на відчуття пульсації як природного та музично-мовного засобу; концентрації слухової уваги на музичному часі, агогіці, опосередкованому «мануальному» диханні; орієнтації на відображення етноментальних художніх особливостей музичної мови у виконанні темпа-ритмічних властивостей твору; дотримування опори на полімодальність здібностей, потрібних для формування темпо-ритмічних умінь.

До виконавсько-піаністичних віднесено наступні принципи: шліфування ритмічної основи твору шляхом точного складання та розподілу основних долей (за С.Майкапаром); цілеспрямованого розвитку темпової пам'яті (за С.Фейнбергом); інтеграції в роботі над часовими музично-виконавськими параметрами фортепіанного твору, його інтерпретації (за С.Фейнбергом); поєднання темпо-ритму та простору музичного твору (фактури, форми, композиційне розгортання тощо) та асоціації для вибору темпу відповідного емоційно-образному змісту твору (за Г.Нейгаузом); орієнтації на творчу природу музично-виконавського ритму (за Г.Ципіним).

3. Зазначені підходи та принципи дали змогу обґрунтувати наступні педагогічні умови: – цілеспрямоване збагачення метро-ритмічного та темпового тезаурусу майбутніх учителів музики; – стимулювання рефлексії метро-ритмічного чуття; – акцентуація самостійної роботи над художньо-образним контекстом метро-ритму та темпу; – установка на екстраполяцію темпо-

ритмічних виконавських умінь до педагогічного процесу. Під час поетапного запровадження обґрунтованих педагогічних умов методикою передбачено застосування чотири групи методів: *когнітивно-образні*, спрямовані на уміння мисленнєво-операційного компонента; *перцептивно-рефлексивні*, спрямовані на уміння індивідуально-чуттєвого компонента; *художньо-синтетичні методи*, спрямовані на уміння, що входили до художньо-ментального компонента; *творчо-виконавські методи*, спрямовані на уміння виконавсько-інтерпретаційного компонента.

Список використаних джерел до другого розділу

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы. [Текст] / А.Н. Аверьянов. — М. : Политиздат, 1985. —263 с.
2. Аркадьев М. Музыкальное время [Электронный ресурс] / Михаил Аркадьев. Режим доступа: <http://hnust.academia.edu/MikhailArkadev>.
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании[Текст] / Б.В.Асафьев. - М.; Л.: Музыка,1965. - 151с.
4. Бай Бінь. Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Бай Бінь. – Київ, 2014. – 241 с.
5. Бергер Н.А.Теория музыки в современной практике музыцирования : автореферта на соискание учён. степени доктора искусствоведения спец. 17.00.02 – Музыкальное искусство / Н.А.Берегер . – Саратов, 2012. – 44с.
6. Брайнин В. В начале был ритм: о комплексном воздействии ритмического воспитания [Электронный ресурс]/ В.Брайнин. – Режим доступа: http://www.brainin.org/Method/Im_Anfang_Rhythmus.pdf.
7. Ван Бін. Методика вдосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання: дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Ван Бін. – Київ, 2010. – 240с.
8. Вей Симин. Феномен музыкального пространства и времени в контексте задач фортепианной подготовки будущих учителей музыки Украины и Китая / Вей Симин // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2015.– № 2. – С. 91–97.
9. Вей Сімін. Метро-римічне чуття як професійна якість майбутнього вчителя музики / Вей Сімін //Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (до 210-річчя) Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та 50-річчя факультету культури і мистецтв. 24-25 квітня 2015 року). – Ніжин, 2015. – С. 97-99.

10. Вей Сімін. Педагогічні умови формування темпро-ритмічних виконавських умінь майбутнього вчителя музики / Вей Сімін // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових праць : вип. 2 (8) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : ВВП «Мрія», 2016. – С. 162-170.
11. Вей Сімін. Системний підхід у дослідженні темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музики / Вей Сімін // Проблеми підготовки сучасного вчителя: Збірник наукових праць Уманського держ пед. ун імені Павла Тичини / [Ред.кол. : Безлюдний О.І (Гол.ред.) та ін.].– Умань, 2016.– Вип.14.- С. 26-33.
12. Вей Сімін. Темпо-ритмічні аспекти виконавства у фортепіанній методичній спадщині видатних викладачів-піаністів / Вей Сімін // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових праць : вип. 1 (7) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : ВВП «Мрія», 2016. - С. 41-48.
13. Вей Сімін. Художньо-ментальний підхід у дослідженні темпо-ритмічних умінь студентів-піаністів / Вей Сімін // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали та тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів Том 1 (до 200-річчя ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» до 50-річчя факультету музичної та хореографічної освіти) (6-7 жовтня 2016 року) . - ОДЕСА , 2016. – С. 22-24.
14. Волкова Ю.І. Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії: автореф. дис.. на здоб. наук. ступеня канд.. пед. наук спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Ю. І. Волкова ; наук. – Київ, 2016. – 20 с.
15. Волошин М. О смысле танца «Лики творчества» [Электронный ресурс], / Максимилиан Волошин . – Ленинград: «Наука», 1989. – С. 395-399.– Режим доступа: <http://kitezkh.onego.ru/tanec.html>.
16. Гельмгольц Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки [Электронный ресурс] / Г. Гемгольц. – Режим доступа: <http://www.kholopov.ru/arc/helmholtz-mus-rus.pdf>

17. Глазырина Е. Ю. Принцип моделирования музыкального хронотопа в практике музыкального образования: к постановке и обоснованию проблемы / Е. Ю. Глазырина // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен [Текст] : сб. статей по материалам международной научно-практической конференции (10-12 декабря 2009 года) / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; [ред.-сост. М. В. Воротной ; науч. ред. Р. Г. Шитикова]. - Санкт-Петербург : Издательство Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2010. Ч. 1. - 2010. - С .159-166.
18. Гуральник Н.П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико – технологічні аспекти: [Монографія] / Н. П. Гуральник. – К.: НПУ. – 460 с.
19. Деменко Б. Категорія часу в музичній науці: Теорії специфікації / Б. Деменко. – К. : КДІК, 1996. – 294 с.
20. Ергиев И. Исполнительская синергия как главный системообразующий элемент артистического универсума / И. Ергиев // Методологія, теорія і практика музичного виконавства. – Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського.– Випуск 107. – С. 28-40.
21. Кеетман Г. Элементарное музыкальное воспитание. // В сб. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа, под редакцией Л.А.Баренбойма. – Л.- М., 1978. – С.76
22. Кирчанова Е.Г. Педагогические воззрения выдающихся представителей западноевропейского музыкального искусства XIX века в профессиональной подготовке учителя музыки: дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» [Электронный ресурс] М.: РГБ, 2003 (Из Российской Государственной библиотеки / Елена Георгиевна Кирчанова. - Екатеринбург, 2003. – 117с.
23. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика

музичного навчання», 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / А. В.Козир. – К., 2009. – 43 с.

24. Корлякова С.Г. Музыкально-ритмическая способность как компонент музыкальных способностей [Электронный ресурс] / С.Г. Корлякова, А.Г.Островерхов // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5 (42). – С. 81.

25. Корыхалова Н.П. Музыкально-исполнительские термины / Н.П.Корыхалова. – Санкт-Петербург: Композитор, 2003. – 271 с.

26. Красовская Е.П. Музыкальный ритм //Теория и методика обучения игре на фортепиано /Под общ. ред. А.Г.Каузовой, А.И.Николаевой. –М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С.91-103.

27. Л.В. Николаев. Статьи и воспоминания современников. Письма. [Сост. Л.Баренбойм и Н.Фишман]. – Л.: Советский композитор, 1979. – 324с.

28. Лімонова Л.О. Системний підхід як методологічна основа дослідження, аналізу та моделювання соціально-економічних систем [Електронний ресурс] / Людмила Олександрівна Лімонова . – Харків, 2010. Режим доступа: https://dl.nure.ua/pluginfile.php/1167/mod_resource/content/1/01.pdf.

29. Лу Чен. Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано: дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец.: 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Лу Чен. – Київ, 2015. – 233 с.

30. Луков В.Тезаурусный подход в гуманитарных науках / Вал.А Луков, В.А.Луков // Гуманитарные науки: теория и методология, 2004. - №1 .– С.93-100. - http://www.zpu-journal.ru/zpu/2004_1/Lukovs/11.pdf.

31. Луков Вал. А. Теория тезаурусного подхода [Электронный ресурс] / Вал.А. Луков, Вл.А.Луков // Новое в гуманитарных науках. – Режим доступа. - <http://www.zpu-journal.ru/gum/new/articles/2007/Lukovs/>.

32. Лю Цяньцян. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики і хореографії у педагогічних університетах України і Китаю: дис. ... канд.

пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» / Лю Цяньцянь. – Київ, 2010. – 266 с.

33. Мазель Л. А. Анализ музыкальных произведений. Элементы музыки и методика анализа малых форм : учеб. спец. курса для муз. вузов / Л. А. Мазель, В. А. Цуккерман. – М. : Музыка, 1967. – 751 с.

34. Майкапар С.М. Музыкальное исполнительство и педагогика [Текст]: из неизд. тр. проф. С.М. Майкапара / С.М. Майкапар. – Челябинск: МРІ, 2006. – 224 с.

35. Макина В.В. Музыкальное время: философско-эстетические и музыковедческие концепции XX века [Электронный ресурс] / В.В.Макина //Вопросы философии, 2015. – Режим доступа: <http://graniserdca.by/muzykalnoe-vremya.html>

36. Малинковская А. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования / А. Малинковская. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 381 с.

37. Мацкевич В. В. Что такое подход [Текст статьи] [Электронный ресурс] / В.В. Мацкевич // Визуальный словарь: Новейший философский словарь / Под ред. А.А. Грицанова. — Электрон. версия словаря. — Мн., 2003. — Режим доступа (на 05.11.2006): <http://fil.vslovar.org.ru>, свободный. — Загл. с экрана //Словопедия. Новейший философский словарь. — Режим доступа: <http://www.slovopedia.com/6/207/770959.html>.

38. Мильштейн Я. Советы Шопена пианистам / Я.Мильштейн . – М. : Музыка, 1967. – 119 с.

39. Мильштейн Я.И. Константин Николаевич Игумнов / Я.И.Мильштейн. – М.: Музыка, 1975. – 470 с.

40. Моисеева А.П. Культура. Особенности научных подходов. Языки культуры. [Электронный ресурс] / Агнесса Петровна Моисеева . Режим доступа: <http://ctl.tpu.ru/files/teoria1.htm>.

41. Мозгальова Н. Г. Інтеграційний і тезаурусний підходи як методологічні орієнтири дослідження інструментально-виконавської підготовки вчителів музики / Н.Г.Мозгальова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. – Київ-Вінниця, 2012. – Вип.30. – С. 419 –424.
42. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В.Назайкинский. – М. : Музыка, 1972 – 384 с.
43. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогике и теории пианизма: Учебное пособие / А.Николаев. – М. : Музыка, 1980. – 112 с..
44. Олексюк О.М. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. Монографія / О.М. Олексюк, М.М.Ткач, Д.В.Лісун. – К.: Київ.ун-т ім.. Б.Грінченка, 2013. – 150 с.
45. Олексюк О.М. Формування загальнокультурної компетентності студентів у вищих мистецьких навчальних закладах / О. М. Олексюк // Матеріали міжнародного конгресу "Іновації в освіті" / О. М. Олексюк. – Ялта, 2010. – С. 20–23.
46. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
47. Паньков О.С. О работе баяниста над ритмом / О. Паньков. - М. : Музыка, 1986. – 59 с.
48. Пахтер М. Культура на перепутье. Культура и культурные институты в 21 веке / М. Пахтер, Ч. Лендрич.[пер. с англ.Л.Звонська]. - М.: Классика - 21,- 2003. – 211 с.
49. Подольская В.В. Развитие навыков аккомпанемента с листа /В.В.Подольская // О работе концертмейстера / Ред.-сост. М. Смирнов. – М.: Музыка, 1974. – С. 88-110.
50. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений /Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко,

К.В.Тарасова и др. / [Под ред. Г.М.Цыпина]. – М.: Издательский центр „Академия”, 2003. – 368 с.

51. Пчелинцева Е. В. Ритм как фактор развития дирижерско-исполнительской техники: автореф. дис. на соиск. учён. степени канд.пед.наук спец. 13.00.02 – теория и методика обучения (музыка) /Е.В.Пчелинцева. – Санкт-Петербург, 2008. – 20 с. Режим доступа: <https://iling.spb.ru/dissovet/abstracts/pchelinceva/abstract.pdf>
52. Ражников В. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Ражников. – М, 1994. – 142 с.
53. Реброва О.Є. Акмеологічний контекст методики формування художньо-ментального досвіду студентів-музикантів та хореографів О.Є.Реброва // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – № 7–8. – Одеса, 2014. – С. 146–153.
54. Реброва О.Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія] / О.Є.Реброва. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 295с.
55. Реброва О.Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Дис. ... доктора пед. наук спец. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Олена Євгенівна Реброва. – Київ, 2014. – 595 с.
56. Рудницька О. П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник / О. П. Рудницька. – К.:ІВЗМН, 1998. – 248 с.
57. Румянцева З. В. Акмеологический подход как вектор в совершенствовании профессиональной подготовки педагога-музыканта [Электронный ресурс] / Зоя Васильевна Румянцева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Выпуск № 4 / 2011. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskiy-podhod-kak-vektor-v-sovershenstvovanii-professionalnoy-podgotovki-pedagoga-muzykanta>.

58. Сластенин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В.А.Сластёнин, Л.И.Мищенко. – М. : Просвещение, 1995. – 208с.
59. Сокол А.В. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль / Александр Викторович Сокол. – Одесса: Моряк, 2007. – 276 с.
60. Соколов О. В. О принципах структурного мышления в музыке / О. В. Соколов // Проблемы музыкального мышления сборник статей. Составление и редакция М. Г. Арановского. – Москва, 1974. – С. 153-176.
61. Соколова О. В. Методика активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання / О. В. Соколова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. – Вип. 18 (23). – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – С. 151-153.
62. Соколова О. В. Перспективне слухове мислення як основа виконавської діяльності музиканта-інструменталіста / О.В.Соколова // Науковий часопис Нац.пед.ун-ту імені М.П.Драгоманова. – Сер.14:Теорія і методика мистецької освіти. –Київ :Вид-во НПУ, 2017. – Вип.22(27). – Частина 1. – С.123-128.
63. Способности и склонности: комплексные исследования / Под ред. Э. А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 200 с.
64. Таран І. М. Компоненти ритму як чинник піаністичної вправності / І. М. Таран // Прогрессивное развитие мировой науки : Материалы II Междунар. науч. конф. (г. Донецк, 1-3 сентября 2012 г.). – Научный журнал «Аспект». – Донецк : Изд-во «Цифровая типография», 2012. – С. 105–110.
65. У Іфан. Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук. спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» /У Іфан. – Київ, 2012. – 226 с.

66. Федоришин В.І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах [Текст] : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Василь Ілліч. Федоришин. – Київ, 2014. – 479 с.
67. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство / С.Е. Фейнберг. – Изд.2-е доп. – М. : Музыка, 1969. – 599 с.
68. Фу Сяоцзін. Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю. Дис. ... канд.пед наук. : спец. 13.00.02 –«Теорія і методика музичного навчання» / Фу Сяоцзін. –Київ, 2013. – 274с.
69. Харченко О.І. Порівняльна характеристика методологічних підходів у соціологічних дослідженнях [Электронный ресурс] / О.І.Харченко. – Режим доступа:<http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob>.
70. Холопов Ю. Гармония. Теоретический курс: учебник / Ю. Холопов. – СПб. : Изд-во «Лань», 2003.– 544 с.
71. Холопов Ю. Н. Музыкально-теоретические системы. Учебник для историко-теоретических и композиторских факультетов музыкальных вузов / Ю.Н. Холопов, Л. В.Кириллина, Т. С. Кюрегян Ценова В. С.В. Ценова (отв. ред.) та ін. — М.: Издательский дом «Композитор», 2006. — С. 531-543. — 632 с.
72. Холопова В. Музыкальный ритм : науч.-метод. очерк / В. Н. Холопова – М. : Музыка, 1980. – 72 с.
73. Холопова В.Н. Теория музыкального содержания, музыкальной герменевтики, музыкальной семантики: сходства и различия [Электронный ресурс] / В.Н.Холопова // Журнал Общества теории музыки. – № 5. – 2014/1– Режим доступа : <http://journal-otmroo.ru/node/46>.
74. Холопова В.Н. Теория музыки: мелодика, ритмика, фактура, тематизм. (Учебники для вузов. Специальная литература) [Электронный ресурс] / В.Н. Холопова. — СПб.: Издательство «Лань», 2002. — 368 с. – Режим доступа: http://lib.mdpu.org.ua/load/myzika/holopova_istoria_muziki.htm.
75. Хомич Л.О. Парадигмальний підхід як концептуальна основа вищої педагогічної освіти / Л.О. Хомич // Професійна освіта: ціннісні орієнтири

сучасності : зб. наук. пр. / за заг. ред. І.А. Зязюна ; Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. – К.; Харків : НТУ "ХПІ", 2009. – С. 172–178.

76. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Учебное пособие. / Ю.А.Цагарелли. – Режим доступа: <http://eanw.info/enzilkopedia/psycholigy-muzikalino.pdf>

77. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: дис. ... д-ра психол. Наук / Юрий Алексеевич Цагарелли. – Л., 1989. – 425 с.

78. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: Учеб.пособие для студентов пед ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / Г.М.Цыпин. – М.:Просвещение, 1984. – 176 с.

79. Шип С.В. Як передати словами зміст музики (методологічні зауваження до вічного питання педагогіки мистецтва) / Сергій Шип // Мистецтво та освіта, 2001. – №2. – С.8-12.

80. Щедровицкий Г. П. ОРУ: Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. Курс лекций [Электронный ресурс] / Из архива Г. П. Щедровицкого. – Т. 4. — М., 2000. — 382 с. – Режим доступа <http://oru2.narod.ru>.

81. Яворский Б. Энергия возбуждения-торможения / Б. Яворский / ГЦММК им. М. И. Глинки. – Ф. 146. – Инв. 4254. – 1941–1942. – 55 л.

82. Ast F. Hermeneutics / F. Ast // Àst. F. Hermeneutics // The Hermeneutic Tradition: From Ast to Ricoeur / Edited by Gayle L. Ormiston, Alan D.Schrift. — Albany, NY: State University of New York Press. — 1990. — 380 p.

83. Danahy Alan. Comparative Audiation Difficulty of tonal,Rhythm, and Melodic Patterns Among Grade 4. / Alan P. Danahy// Bachelor of Music Eastman School of Music, 2009 [University of South Carolina Scholar Commons.Theses and Dissertations. 1-1-2013] . – URL. – <http://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3451&context=etd//>

84. Gordon E. Rhythm: Contrasting the Implications of Audiation and Notation. – Chicago: GIA Publications, 2000. – 111 p.

85. Holahan, J. M., Suanders, T. C., & Goldberg, M. D. (2000). Tonal cognition in pattern discrimination: Evidence from three populations. *Journal of Research in Music Education*, 48(2), 162-177.
86. Lenz W. von. Die grossen Pianoforte-Virtuoson unserer Zeit. Aus persönlicher Bekanntschaft. Liszt.–
sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10999251_00005.html.Chopen. – Tausig.–
Henselt, Berlin, 1872 . <http://reader.digitale>
87. Rebrova O. Scientific aproaches to the study of perfonance training of prospective music choreography teachers / Olena Rebrova, Vei Simin // *Modern Tendencies in Pedagogical education and Science of Ukraine and Israel: the way to integration/ Ariel University, Israel, 20016. - Issue №7. – page 15-20 .*
88. Fiske, Harold E. The application of stage reduction theory to music listening // *Psychology of Music, Vol Spec Iss, 1982, 31-35. –*
<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1984-14059-001/>.
89. 吴曼；《论莫谢莱斯练习曲的节拍、节奏、速度、踏板和力度特征—
莫谢莱斯钢琴练习曲二十四首(op.70)之研究之二》；《黄钟(中国.武汉音乐学院学报)》Huangz
hong (Journal of Wuhan Conservatory of Music,China).2008年03期. C.209-215. By
Мань. Характеристика удара, ритма, темпа, педали и динамики в этюде Мошелеса—
исследование (второе) 24 Фортепианных этюдов (op.70) //«Хуан Чжун (Научный
журнал Уханьской консерватории) .Китайский ядровый журнал»(ISSN : 1003-
7721)- Ухань,2008-NO.3-C.209-215.
90. 文群艺；《力度、速度与情感形象.论音乐力度、速度的重要性及绝对性与相对性》；《
艺术百家》Hundred Schools in Arts.2010年S2期.ISSN : 1003-9104中文核心期刊
Вэнь Цюньи. Динамика, скорость и эмоциональное изображение ---теория о
важности, абсолютности и относительности музыкальной динамики и
скорости//«Все школы искусства» .Китайский ядровый журнал(ISSN : 1003-9104)
– Нанкин, 2010. -№.2-C.156-159 .
91. 郭兰兰；《莫扎特钢琴奏鸣曲的力度、节奏与速度》；乐府新声(沈阳音乐学院学报)
The New Voice of Yue-Fu(The Academic Periodical of Shenyang Conservatory of

Music).1999年01期. Го Ланьлань. Динамика, ритм и скорость в Моцарт соната для фортепиано//Музыкальная консерватория (Научный журнал Шеньянской консерватории) .Китайский ядровый журнал (ISSN : 1001-5736) -Шенья, - NO.1- С.54-56.

92. 李小莹; 《德彪西《版画集》中的速度、力度与音色(下)》; 钢琴艺术 Piano Artistry. 2006年08期. ISSN : 1006-9844

Ли Сяоин.Скорость, динамика и тембр в «Сборнике прелюдий» К.Дебюсси (Вторая тетрадь) // Фортепианное искусство (ISSN : 1006-9844) . – Пекин -2006 – №.8. – С.32-3.

93. 张巍; 《论音乐的节奏结构对其中诸要素的讨论》; 《黄钟(中国.武汉音乐学院学报)》 Huangzhong(Journal of Wuhan Conservatory of Music, China) 2006年01期.ISSN : 1003-7721.中文核心期刊. Чжан Вэй.Теория о структуре ритма музыки --- обсуждение основных элементов / Чжан Вэй // Хуан Чжун (Научный журнал Уханьской консерватории, Китай). Китайский международный журнал(ISSN : 1003-7721) - Ухань, 2006. – 01. – С.209-21.

94. 袁慧琴. 谈戏剧/袁慧琴//剧作家杂志2009年第二期 10-16. Юань Хуэйцин. Влияние темперамента в исполнении вокальной музыки / Юань Хуэйцин — провинции Хэйлунцзян // «Драматург»: Издано Студией драматургии, 2009 г. — № 2. — С. 10—16.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕМПО-РИТМІЧНИХ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ І КИТАЮ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

3.1 Дослідження рівня сформованості темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики у фортепіанному виконавстві та педагогічній практиці

Для визначення рівня сформованості темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано було необхідно вирішити низку завдань:

- а) розробити критерії та показники рівня сформованості темпо-ритмічних умінь;
- б) обрати діагностичні методи;
- в) здійснити пошуковий етап дослідження з метою опрацювання обраних методів;
- г) визначити спільні та розбіжні виявлення щодо темпо-ритмічних умінь у китайських та українських студентів для можливості застосування спільної методики формування темпо-ритмічних виконавських умінь.

Відповідно до поставлених завдань було здійснено пошуковий етап дослідження. Його проведено на базі факультету музичної та хореографічної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імен К.Д. Ушинського», Сичуанського педагогічного університету, Одеської національної академії музики А.В.Нежданової та Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Чен Ду академії, факультету музики.

Усього в опитуванні взяли участь 210 студентів та 20 викладачів. 68 студентів з числа опитуваних було обрано у якості досліджуваних експериментальної (далі ЕГ) та контрольної груп (далі КГ). Якщо з усіма студентами проводилися процедури, що не передбачали індивідуальної роботи на

різних дисциплінах фортепіанної підготовки, то для досліджуваних КГ та ЕГ застосовувалися додаткові методи для більш чіткого виявлення рівня сформованості темпо-ритмічних виконавських умінь.

Для викладачів, що складали референтну групу, було розроблено опитувальний лист. Окремо було розроблено лист для викладачів Сичуанського університету та Університету Ушинського, Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Одеської національної музичної академії імені А.В.Нежданової. Викладачі академії працюють з більш підготовленими студентами, котрі, за нашою думкою, не мають проблем з темпо-ритмічними виконавськими вміннями. З ними ми проводили співбесіду з питань стану почуття музичного часу у студентів у процесі концертмейстерської підготовки. Питання для співбесіди з викладачами представлені у додатку Г.

Нами було отримано таку інформацію від викладачів: лише 30 відсотків студентів педагогічних університетів не мають проблем з ритмічними музичними здібностями та відповідно почуттям метро-ритму. Між тим, вони можуть й не орієнтуватися в усіх тонкощах агогіки та термінів темпритму, але їх ритмічні здібності їй дозволяють виконувати усі вказівки викладача. Також викладачі університету підкреслюють більш низький рівень термінологічної грамотності китайських студентів, особливо стосовно темпоритму. Вказують також на певні покращення грамотності за роки навчання та наявні успіхи у виконавстві. Натомість у самостійній роботі студенти можуть розбирати новий текст, не звертаючи уваги на тонкощі метро-ритму.

У зв'язку з невеликою кількістю годин, що відведено навчальними програмами на виконавську підготовку, викладачам не вистачає достатньо часу розвивати почуття музичного часу студентів як окрему фахову якість. Велика надія покладається на тривалість навчання, на комплекс виконавських дисциплін, де є диригування та постановка голосу. Викладачі також вказують на важливість впливу концертмейстерського класу та ансамблю на розвиток ритмічного та темпового чуття; між тим, ці дисципліни вивчаються недовго та переважно у

магістратурі. В Університеті Ушинського включено дисципліну «Концертмейстерський клас» в навчальний план бакалаврату.

Стосовно рухових дій встановлено, що не всі викладачі застосовують їх під час вирішення проблемних завдань з темпоритму. Але радять студентам самостійно продиригувати твір для фортепіано, який вони вивчають. Теоретичною грамотністю переважно та опосередковано викладачі займаються з китайськими студентами. Викладачі з Китаю взагалі не займаються проблемами темпоритму на теоретичному та психологічному рівнях. Вони просто ставлять перед студентом завдання щодо виконання темпу, а студент переважно користується метрономом. Користуватися метрономом радять й викладачі з Китаю [3; 37].

Щодо викладачів музичної академії, то вони спонукають студентів намагатися слухати іншого та у самостійній роботі виконувати партію іншого вголос під час роботи над музичним супроводом або партією в ансамблі. За оцінкою викладачів, не усі студенти володіють гарним почуттям метро-ритму, але вони більш грамотні, особливо українські студенти. Серед китайських студентів, що навчаються в академії, також є багато таких, котрі не мають певного фахового рівня метро-ритмічної та темпової грамотності.

Стосовно координаційних дій, то викладачі радять проспівати партію сумісно з ілюстратором, продиригувати його спів, а потім уважно рахувати «про себе» під час здійснення музичного супроводу.

З отриманої інформації було зроблено висновок про існуючі проблеми щодо темпо-ритмічних умінь як серед студентів з України, так і з Китаю [1; 3]. Отже, це зумовило необхідність здійснити деякі попередні дослідження і серед студентів університетів Китаю, щоб більш чітко визначити недоліки їхньої попередньої фахової підготовки, з якою вони поступають до навчання у магістратуру або на курс бакалавра в Україну.

Спочатку було проведено анкетування. Анкета пропонувалася студентам Університету Ушинського, студентам Сичунського та Ялуцзянського університетів [37]. Анкета представлена у додатку Д. Аналіз результатів

анкетування показав достатньо низькій рівень метро-ритмічної грамотності китайських студентів, кращий рівень українських студентів. Конкретні відповіді на запитання були такими:

Переважає більшість українських та китайських студентів, відповідаючи на запитання про засоби виразності музики, що вказують на її часові параметри, називали метр, ритм та темп (90%). Майже не згадували про агогіку, ніхто не вказав про паузи та фермати. Називаючи темпи за класифікацією, більш ніж 3 терміни не згадували українські студенти, 1 – вказували китайські студенти. До цього ж студенти з Китаю у 50% називали *diminuendo* – терміном, що вказує на зміни у темпі. Чітку відповідь не дали студенти стосовно метру. Лише той, кому вдалося скористуватися телефоном, але це визначення було однакове, та ми встановили факт користування інформаційним джерелом та не зарахували відповідь. Відповіді були досить різноманітні, хтось навіть, вказав, що поняття метру є абстракцією. 10% студентів могли надати характеристику виконання ритму регтайму, при цьому називали Funk, Swing. Це були переважно хлопці, котрі цікавляться джазом.

Важливим було питання стосовно часової організації музики за стилями, яки варто дотримуватися виконавцям. На кліше цього питання ніхто з китайських студентів відповіді не дали. Серед українських студентів біля 35% надали короткі характеристики стосовно того, що класику слід грати в єдиному темпі, а романтичну музику більш вільно.

Цікавим було запитання стосовно образного застосування таких темпів, як-от: *Andante*, *Calando*, *Grave*, *Lento*, *Moderato*, *Vivo*. Серед китайських студентів лише 10% відповіли стосовно *Andante*, що це – повільний темп. Українські студенти вказали значення кожного темпу, окрім *Calando*, але без художньо-образного контексту. Стосовно відповідних темпів для виконання таких характеристик музики, як-от: *Grave*, *Smorzando*, *Dolce*, *Con affetto*, *Doloroso*, *Misterioso*, *Shcerzando*, *Tranquillo*, *Leggiero*, також китайські студенти не дали відповіді. Окремі відповіді, навіть вірні, ми отримали від українських студентів. Наприклад, було вказано, що *Grave* потребує виконання у повільному темпі, так

як і Tranquillo, натомість Shcerzando потребує швидкого темпу. Таких студентів також була невелика кількість – 40 %.

На питання стосовно танцювальних ритмів та жанрів з характерними ритмами, відповіді були не дуже чіткі у китайських студентів. Так, наряду з такими, яку Tarantella і Sarabande називали Sonata. Українські студенти скористалися своїм досвідом та називали марш та вальс, вказавши їй розмір 2/4 та 3/4.

На нескладне питання стосовно того, які метри є квадратними, а які трьохдольними, дехто з китайських студентів відповідали дуже помилково: f, p, mf, p – це квадратний метр; f, p, p - це трьохдольний метр. Українські студенти у 80 % надали вірну відповідь. Так саме китайські студенти у більшості не змогли відповісти на питання співвідношення жанру та метру, але 20% визначили вальс як трьохдольний розмір, а марш як двохдольний, ще 10% називали як трьохдольну мазурку; ніхто не визначився з розміром 6/8, натомість українські студенти у 50% навели правильні відповіді.

Стосовно стилю, який вимагає гнучкої агогіки, то китайські студенти помилково називали варіації у 100%, але 20 % додатково назвали Rubato, яке використовував Ф.Шопен. Натомість українські студенти у 40% вказали прелюдії та вальси, а 20% - музика композиторів-романтиків.

Щодо вірної відповіді про використання Andante, то китайські студенти обирали у 60% відповідь, що темп однаковий у всі часи. Решта студентів взагалі не визначилися з відповіддю. Українські студенти обрали такі варіанти відповідей:

- темп однаковий у всі часи - 30%;
- темп Andante змінюється в залежності від творчості композитора - 20%;
- темп Andante змінюється в залежності від музичного стилю та епохи – 20%;
- темп Andante змінюється строго у відповідності з жанрами 30%.

Стосовно інформації про метро-ритмічні та темпові особливості різних народів, то китайські студенти відповідали, що їм це невідомо, оскільки вони цього не вивчали, немає підручників.

Щодо складнощів у роботі 60% студентів вказали на темпову відповідність. Натомість українські студенти вказали цей показник лише у 20%, хоча темпо-ритмічні уміння не є доступними до усіх досліджуваних. Це означає, що китайські студенти слабо орієнтуються в теорії темпо-ритму, вони це відчують та переносять на осмислення свого невдалого виконання темпо-ритмічних властивостей твору. Натомість, більш гарна темпо-ритмічна грамотність українських студентів не загострювала їх свідомість та відчуття слабого темпо-ритмічного виконання. Це також вказувало на існуючі проблеми щодо темпо-ритмічних умінь студентів.

Стосовно методів роботи, то українські студенти назвали у більшості: «рахувати» (70%), а китайські – «слухати та грати під метроном» (80%). Ніхто зі студентів не змогли назвати приклади паралелей метро-ритму в музиці та в інших видах мистецтва. Називалася лише хореографія, як споріднений вид мистецтва за параметрами метро-ритму (40%).

Узагальнюючи отримані дані ми застосували гендерний підхід. Ми припустили, що психо-фізіологічні особливості хлопців та дівчат можуть якось впливати на темпо-ритмічні уміння. Але до аналізу поглядів та установки до метро-ритмічних аспектів виконавства також можуть бути відмінності між хлопцями та дівчатами. Ці аспекти не входили до основних завдань дослідження, але все ж такі можливість їх дослідити виявлялася цікавою.

За аналізом результатів ми зробили три таблиці, зміст яких узагальнює основні результати. Перша таблиця узагальнює результати щодо зацікавленого ставлення студентів до метро-ритму та його значущості для фортепіанного навчання (Таблиця 3.1). Друга таблиця узагальнює результати аналізу самооцінки студентів власних можливостей щодо темпоритму, ритмічних здібностей та метро-ритмічної і темпової спроможності у виконавському процесі гри на фортепіано (Таблиця 3.2). Третя таблиця відображує результати узагальнень щодо інформації про практичну роботу студентів щодо метро-ритмічного, темпового аспектів навчання гри на фортепіано (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.1

Зацікавлене ставлення студентів до часових параметрів музики

Напрямок питань	Ступень зацікавленості студентів проблемою метро-ритму та власного розвитку власних метро-ритмічних здібностей			
	Дуже цікаво	Скоріше цікаво	Не дуже цікаво	Не цікаво
Хлопці	23%	15%	10%	2%
Дівчата	25%	15%	5%	5%
	Розуміння важливості метро-ритмічної грамотності у фортепіанному навчанні			
	Дуже важливо	Важливо	У якоїсь мірі важливо, незначно.	Неважливо
Хлопці	25%	23%	3%	0
Дівчата	25%	25%	0	0

Відмінностей серед хлопців та дівчат майже не існує.

Таблиця 3.2

Самооцінка щодо ритмічних здібностей та спроможності передати музичні параметри музики

Напрямок питань	Самооцінка студентів власних темпо-ритмічних умінь та здібностей до якісного опанування темпоритму творів.			
	Відмінний рівень, висока самооцінка	Гарний рівень, але можна удосконалити.	Середній рівень, але вважають можливість покращення шляхом навчання	Низький рівень, не бачать можливості покращення
Хлопці	0	13%	30%	7%
Дівчата	0	7%	33%	10%
	Студенти оцінюють важкість засвоєння теоретичних основ метроритму музики та його практичного виконання			
	Неважко	Недуже важко та можна засвоїти та впоратися	Є труднощі у засвоєнні	Важко засвоїти

Хлопці	0	13%	30%	7%
Дівчата	0	7%	33%	10%
	Студенти здатні свідомо та ініціативно вдосконалювати свої темпо-ритмічні уміння після занять в університеті засобами спеціальних вправ			
	Здатний регулярно виконувати вправи	Скоріше виконує	Тільки якщо рекомендує викладач	Никли не виконую
Хлопці	13%	20%	15%	2%
Дівчата	15%	30%	5%	0

Більш впевненими виявилися хлопці, їх самооцінка дещо вища за дівчат, між тим дівчинки у більшості переконані в успіху самонавчання та саморозвитку.

Таблиця 3.3.

Оцінка та ставлення до практики виконавства в контексті часових параметрів музики

Напрямок питань Процент	Студенти можуть застосовувати знання темпу та метро ритму у виконавський практиці та у процесі навчання гри на фортепіано				
	Здатні та готові вирішувати усі проблеми темпоритму у навчанні і виконавський практиці		Існують окремі проблеми в виконавстві часових параметрів музики		Теоретичних знань та готовності не вистачає, слабкий досвід для подолання проблем
Хлопці	13%		30%		7%
Дівчата	10%		30%		10%
	Студенти вважають , що навчання гри на фортепіано має орієнтуватися на метро ритмічні властивості музики				
	У співвідношенні з іншими елементами музики	У відповідності до програмного змісту навчання	Проблема темпоритму має бути окремою темою навчання	Окремі аспекти темпоритму музики зумовлюють процес навчання	Є потреба опанувати елементарними знаннями метро ритму та темпу під час навчання гри на фортепіано
Хлопці	7%	8%	15%	0	20%
Дівчата	0	10%	15%	2%	23%

Результати хлопців та дівчат майже однакові. Отже відмінності можна констатувати лише стосовно питань самооцінки власних можливостей та здібностей. У хлопців вони вищі, впевненість у собі більш стійка.

Під час пошукового етапу дослідження було враховано, що дотичними до музично-виконавської компетентності є питання формування окремих умінь та навичок, котрі забезпечують якісність музично-виконавського процесу, зокрема якісність та художню відповідність часових, агогічних властивостей твору під час його інтерпретації. Цей різновид умінь ґрунтується як на методичних аспектах (спеціально розроблених методах), так і на природних властивостях особистості виконавця. Останній фактор є досить вагомим і таким, що зумовлює ефективність формування темпо-ритмічних умінь.

З наукової точки зору, діагностика стану будь якого явища, є результатом методичного впливу на особистість, і має бути здійснена на основі розробленого критеріального апарату; тобто критеріїв – характеристичних ознак зазначеного феномену, їх показників, що вказують на якісність виявлених та обґрунтованих характеристик.

Слід зазначити, що в індивідуальних формах роботи зі студентом викладач основного музичного інструменту завжди усвідомлює рівень розвиненості чуття ритму, темпу як музичної здібності, недоліки та проблеми з дотриманням метричних і темпо-ритмічних аспектів виконавства студентом музичних творів. При цьому така педагогічна позиція ґрунтується на практиці і вирішується як слід, епізодично, виходячи з виникаючих під час навчання завдань сформованості метро-ритмічних умінь. Між тим, такі музично-виразні феномени як темпоритм, метро-ритм, агогіка тощо складають комплекс художніх засобів розгортання драматургії, форми, образу твору, тому вони не обмежені лише природними здібностями та уміннями точно відбивати пульсацію музики, її темп та швидкість. Сформований комплекс темпо-ритмічних виконавських умінь потребував розробки спеціального діагностичного апарату їх дослідження.

У науково-педагогічних дослідженнях сформувалася логіка здійснення експериментів за двома ключовими видами, а саме: констатувальному та

формувавальному. Діагностичні завдання стають основою констатувального експерименту, але у формувавальному експерименті також здійснюються діагностичні зрізи для порівняння результатів у контрольних та експериментальних групах. Ця логіка добре висвітлена в різних посібниках з педагогіки вищої школи, зокрема й в педагогіці мистецтві (З.Курлянд [20], Г.Ніколаї [18], О. Реброва [26], М. Фіцула [29], інші). Важливим інструментарієм констатувального експерименту обґрунтовано вважається розробка критеріального апарату, завдяки якому й здійснюється діагностика рівня сформованості досліджуваного феномену у педагогічних та мистецько-педагогічних дослідженнях. Усі дослідження з методики музичного навчання ґрунтуються на розробці критеріїв та показників, які обираються відповідно до структури того феномену, який складає предмет дослідження [26].

До завдання нашого дослідження, зокрема на етапі здійснення констатувального експерименту входило розробка критеріїв та показників для оцінювання темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музики, які проявляються в процесі навчання гри на фортепіано.

Вважаємо доцільним нагадати уміння, що входять до кожного компонента для більш чіткого уявлення пор критерії, котрі можуть бути застосовані для їх оцінювання.

Уміння індивідуально-чуттєвого компонента: адекватно оцінити темпо-ритмічні чуття, засновані на індивідуальних музичних здібностях під час роботи над твором; корегувати власні темпо-ритмічні чуття під час виконання, зосереджуватися на саморозвитку індивідуальних здібностей у виконавському процесі. Вони виявляються в різних видах діяльності: у навчальній, у самостійній роботі, під час академічних виступів, складання модулів, педагогічної діяльності. Вони розвиваються у напрямку рефлексивних аспектів виконавської майстерності студентів. *Уміння мисленнєво-операційного компонента:* спиратися на темпо-ритмічну грамотність під час роботи над твором та його інтерпретацією; розрізняти та відчувати темпо-ритмічні та метричні властивості музики в залежності від жанру та стилю. Ці уміння виявляються під час навчання та у

самостійній роботі, відповідно розвиваються також у процесі навчання та під час вирішення конкретних завдань знаннями характеру. Уміння *художньо-ментального компонента*: застосовувати ментальні аспекти темпо-ритмічних властивостей музики в роботі над твором; застосовувати асоціації та уявлення взаємозв'язків різного виявлення метро-ритму та темпу (природні, художні виявлення тощо). Ці уміння кореспондуються з художньо-ментальним досвідом, що охоплює набуті знання, уявлення щодо етнічних властивостей метро-ритму, стильових та жанрових ритмічних ознак мистецтва та інтуїтивне, спонтанне їх застосування. Вони виявляються через асоціації з різними видами мистецтва під час обговорення образу, розміркувань над інтерпретацією. Ґрунтуються на орієнтації в образно-сміслових трансформацій різних ремарок темпу в різних культурних та стильових зрізах. Уміння *виконавсько-інтерпретаційного компонента*: уміння темпо-ритмічного забезпечення виконання твору відповідно до визначеної інтерпретації; уміння застосовувати відчуття музичного часу у різних функціях виконавського процесу, зокрема й в педагогічній діяльності. Ці уміння у більшості торкаються практичного використання сформованих умінь на самостійному рівні у виконавській та педагогічній діяльності. Саме через них вони й виявляються.

Отже, обираючи критерії оцінювання темпо-ритмічних виконавських умінь, ми враховували компоненти, до якого вони входять [1].

Перший компонент – мисленнєво-операційний – потребував критерію, який оцінював певну компетенцію студента в галузі властивостей темпоритму музичного мистецтва, тобто, його освіченість, наявність переконливих знань стосовно особливостей виконання того або іншого часово-просторового структурування музичного текст. Йдеться про орієнтацію не тільки у питаннях темпу, його позначок та визначень, швидкості музичного потоку, а також питань взаємозв'язку темпоритму з формоутворенням музики. Зазначене чітко дає підстави стверджувати, що метро-ритмічні уміння, зокрема їх мисленнєво-операційний компонент має оцінюватися *когнітивно-ідентифікаційним критерієм*, оскільки ідентифікація темпо-ритму знаходиться в площині зв'язку з

іншими компонентами побудови музичного тексту, між тим, має свій шар та смисл у цьому тексті. Мова йде про художньо-сміслову ідентифікацію, яка потребує і зазначених у компоненті умінь. Ці аспекти мають бути зрозумілими виконавцю, який працює над відтворенням, інтерпретацією художнього смислу музичного тексту як цілісного формоутворення. Відповідно до цього обираються й показники. У дослідженні було обрано та обґрунтовано наступні показники, що оцінюють визначений блок умінь першого компонента: ступінь сформованості темпо-ритмічного тезаурусу; якість перцептивних художньо-ідентифікаційних процесів стосовно музичного часу та простору.

Для оцінювання другого компонента – індивідуально-чуттєвого, потрібен критерій, що відповідає таким характеристичним ознакам, як рефлексивність, усвідомленість власних можливостей щодо темпо-ритмічних умінь, самооцінку власних здібностей щодо агогіки музики під час сприйняття та відтворення. Якщо є сформована адекватна самооцінка своїх можливостей, то процес подолання недоліків буде більш ефективним. Йдеться про інтуїтивні оцінки, котрі є більш природними, що є ознакою здібностей студентів, його можливостей до темпо-ритмічного саморозвитку. Але в цьому контексті останнім часом усе частіше науковці послуговуються поняттям «енергія», а точніше «синергія», особливо по відношенню до музично-виконавського процесу. Так, наприклад, І.Єргієв застосовує поняття «емоційне зараження», яке має психологічний ефект впливу на слухачів. З цим поняттям зв'язано «потенційно-кінетичний ресурс сутності музичного твору» [7, 32]. Агогіка виконавства тут базується саме на природних властивостях музиканта, навіть на його темпераменті. Студент має усвідомлювати свої психічні властивості, це допоможе йому у процесі саморозвитку. Ми також звертаємо увагу на поняття синергії у контексті наявного темпераменту виконавця, але оцінюємо його усвідомлення як своїх емоційно-чуттєвих, метро-ритмічних властивостей, так і ставлення до темпо-ритмічних параметрів виконавства крізь призму розуміння своїх психічних відповідностей щодо типу темпераменту.

Вважаємо слушними міркування І. Єргієва стосовно психічних властивостей виконавства, його темпераменту. Він, зокрема пише, що «...тип темпераменту надає вирішального значення характеру переживань виконавця-індивідуума. Наприклад, енергія, пристрасність виконавця-холерика сприяє досягненню максимальної сили (але невеликої тривалості) афекту і його впливу на глядача-слухача; жвавість, чуйність виконавця-сангвініка забезпечує стабільний, динамічний і лабільний потік енергії музичного образу; спокій, витримка виконавця-флегматика, як правило, забезпечують ліризм і текстову стабільність гри; глибина і стійкість почуттів, емоціональна чуйність меланхоліка, його інтроверсія забезпечують глибинне «психологічне занурення» в образ музичного твору» [7, 33]. Отже тип темпераменту найбільш впливає саме на темпову складову енергії виконавства. Керування цими процесами є актуальним завданням методики навчання гри на фортепіано.

Усе зазначене зумовило вибір другого критерію, який був позначений як *чуттєво-рефлексивний критерій*. Його показниками обрано: якість розвиненості метро-ритмічних здібностей та психічних властивостей особистості, їх впливу на сприйняття, самооцінку та виконання агогічного боку музичного твору; ступень адекватного оцінювання та корегування почуття музичного часу.

Художньо-ментальний компонент було обрано у зв'язку з тим, що темпоритм дійсно в музичному мистецтві має ментальні властивості, зумовлені національними традиціями, стилем, епохою, певним культуро-просторовим діапазоном, у межах якого створювалася музика, і навіть, навчався музикант-виконавець. Історико-теоретичний, музикознавчий аналіз термінів та ремарок, їх еволюції в музичному мистецтві, зроблений Н. Корихаловою, показує, що одні самі темпи, їх позначення в різних прошарках музичної культури (національних, етнічних, епохальних, стильових), сприймалися та виконувалися по-різному [9].

Іншою ознакою художньої ментальності стає її належність до художньо-образної сфери. Стереотипи, мислення та сприймання – є вагомими атрибутами ментальності взагалі, та музичної ментальності, зокрема [14]. Таким чином, весь комплекс художньо-ментальних процесів, який обґрунтований у дослідженні

О.Ребрової [25], відображений у прошарку темпо-ритму музичного твору, його сприйманні, оперуванні у музичному мисленні та стереотипному, але переважно спонтанному ставленні, що інколи зумовлено й методикою навчання, або належністю до цієї або іншої фортепіанної школи. На підставі означеного вводимо третій критерій – *образно-асоціативний*, що оцінює як асоціативні ознаки образної канви твору, так і його художньо-ментальні властивості, що у сукупності виявляється у темпових, метричних, ритмічних та агогічних аспектах твору. Його показниками були: орієнтація в художньо-ментальних властивостях музики; інтенсивність асоціацій та уявлень щодо темп-ритму художньо-образного смислу твору.

Останній компонент – виконавсько-інтерпретаційний, потребував критерію, котрий оцінював безпосередньо виконавський процес з боку його метро-ритмічної, темпо-ритмічної організації, а ще враховував поліфункціональні аспекти такого виконавства у педагогічному процесі. Останнє зумовлено тим, що майбутній учитель музики має не тільки художньо-переконливо інтерпретувати твір, виявляючи при цьому комплекс темпо-ритмічних умінь, а ще бути підготовленим до розвитку почуття музичного ритму, темпу, взагалі музичного часу і простору і школярів. З огляду на це було обрано четвертим критерієм *виконавсько-продуктивний критерій*. Його показниками були: наявність художньо-технічного комплексу темпо-ритмічного забезпечення виконавства; міра сформованості темпової стійкості або мобільності, метро-ритмічної адекватності або варіативності в залежності від функціонального аспекту виконання твору.

Зазначений критеріальний апарат було застосовано під час здійснення констатувального експерименту з метою визначення рівня сформованості компонентів цілісного фахового утворення – темпо-ритмічних виконавських умінь, котрі входять до складу фахової виконавської компетентності майбутніх учителів музики.

За результатами попереднього етапу дослідження завдяки анкетуванню, оцінкам референтних груп, педагогічним спостереженням було орієнтовано

передбачено, що сформованість темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики може проявлятися на трьох рівнях відповідно до зазначених показників Гіпотетично ми визначили такі рівні: високий – *гармонізований, самокерований*; середній рівень – *відрефлексований, динамізований*; низький рівень – *проблемний, неініційований*. Такі характеристики були зроблені на основі аналізу результатів попереднього експерименту. Але їх фактичність мала бути доведена. Для цього ми скористалися 3-бальною шкалою оцінювання, яка зорієнтована була на виявлення трьох рівнів оцінювання результатів за розробленими показниками. Отже, показники мали виявлятися через певною ієрархією, яка співвідносилася з 3-х бальною шкалою.

Така відповідність представлена у таблиці 3.4

Визначити таку відповідність допомагали обрані методи. Отже, методи добиралися відповідно до розроблених показників. Так метод анкетування, що активно був застосований під час попереднього етапу експерименту, дав можливість визначити стан сформованості темпо-ритмічних умінь за показниками когнітивно-ідентифікаційного критерію.

До показників когнітивно-ідентифікаційного критерію застосовувався метод *музично-часового аналізу тексту*. Студенти аналізували музичні тексти: це були нескладні дитячі твори Г.Свиридова, М.Чемберджі, Р.Шумана та ін. (для студентів зі слабкою музичною довузівською підготовкою), а також більш складні твори танцювального жанру для студентів з гарною довузівською підготовкою. Це були Мазурки Ф.Шопена, Вальси М.Лисенка, Прелюдії О.Скрябіна.

Отримані результати, що розраховувалися у відповідності до 3 –х бальною шкалою, дозволили визначити стан показників когнітивно-ідентифікаційного критерію.

Результати відображено на рисунку 3.1.

Таблиця 3.4

Таблиця відповідності критеріїв та показників 3-х бальної шкали оцінювання за рівнями

№	Критерії	Показники	Шкала оцінювання відповідна рівням прояву показників		
			«1» високий рівень	«2» середній рівень	«3» низький рівень
1	Когнітивно-ідентифікаційний критерій	Ступінь сформованості темпо-ритмічного тезаурусу; (<i>аспект умінь - спирання на темпо-ритмічну грамотність</i>)	Демонстрували дуже обмеженні знання стосовно позначень та термінів часових параметрів музичного твору; відсутні або слабо виявлені можливості самостійно та грамотно розібрати темпоритмічні та метричні властивості середнього за складністю музичного тексту обмеженість темпо-ритмічного тезаурусу.	Виявляли часткові знання стосовно позначень та термінів часових параметрів музичного твору; слабка ініціатива самостійної кваліфікованої роботи щодо темпо-ритму під час розбору над нескладними текстами; потребує установки викладача; неповний темпо-ритмічний тезаурус.	Характеризувалися повнотою знань стосовно часово-просторових параметрів музики та мистецтва у цілому; Якісною самосійною роботою над темпо-ритмічними властивостями навіть складного музичного тексту; широкий темпо-ритмічний тезаурус.
		Якість перцептивних художньо-ідентифікаційних	Практично не визначали на слух метро-ритм, обмежено характеризували	Епізодично вірно визначали на слух метро-ритм, неповно характеризували	Безпомилково визначали на слух метро-ритм, повно характеризували

		процесів стосовно музичного часу та простору (<i>аспект умінь розрізняти та відчувати темпо-ритм</i>)	темпові властивості твору; не ідентифікували жанрово-стильові ознаки темпо-ритму.	темпові властивості твору; інколи вірно ідентифікували жанрово-стильові ознаки темпо-ритму.	темпові властивості твору; вірно ідентифікували жанрово-стильові ознаки темпо-ритму.
2	Чуттєво-рефлексивний критерій	Якість розвиненості метро-ритмічних здібностей, оцінка темпо-ритмічного чуття (<i>рефлексивний аспект умінь</i>)	Слабко розвинені ритмічні здібності, ритмо-інтонаційний слух; відсутність почуття музичного часу та його рефлексія; відсутність мотивації щодо їх розвинення	Музично-ритмічні здібності розвинені достатньо, є елементарне почуття музичного часу, але відсутня фахова установка на якісне застосування ритмо-інтонаційного слуху та його використання в процесі роботи над втіленням образу твору.	Музично-ритмічні здібності розвинені гарно, наявне почуття музичного часу; спостерігається висока чуйність ритмо-інтонації, її рефлексія та цілеспрямоване застосування для якісного втілення образу.

		Ступень адекватного оцінювання та корегування почуття музичного часу – <i>корегування темпо-ритмічного чуття (аспект умінь)</i>	Не корегували власні помилки стосовно метро-ритму та темпу, не відчували їх. Відсутня самооцінка або помилкове оцінювання власних можливостей та компетенцій.	Інколи самотійно, але не постійно виявляли зацікавленість у вирішенні та корегування проблемних моментів темпо-ритму та метру, інших часових параметрів музики, які адекватно ними оцінювалися.	Проявляли щиру зацікавленість та самотійність у вирішенні проблемних моментів темпо-ритму, адекватно оцінювали свої можливості, корегували виконавський процес самотійно та ініціативно.
3	Образно-асоціативний критерій	Орієнтація в художньо-ментальних властивостях музики – (аспект умінь - застосовувати ментальні аспекти темпо-ритму)	Слабко виявляється або відсутня зовсім орієнтація в художньо-ментальних аспектах музичного часу та його атрибутах (темпу, ритму, метру, агогіки, паузах, ферматах).	Художньо-ментальна орієнтація стосовно часових параметрів музики виявлялася поверхове, але у вірному змістовому, етно-стильовому напрямі. Стереотипно застосовані атрибути музичного часу.	Художньо-ментальна орієнтація стосовно часових параметрів музики виявлялася переконливо, змістовно. Творчо та кваліфіковано застосовувалися усі атрибути музичного часу.

		Інтенсивність асоціацій та уявлень щодо темп-ритму в художньо-образній інтерпретації творів (аспект умінь – застосовувати асоціації та уявлення взаємозв'язків)	Практично відсутнє розуміння зв'язку музичного часу з художньо-образними властивостями темпу, ритму у мистецтві.	Виявляється образність та асоціативність мислення, але невпевнено презентуються темпо-ритмічні асоціації під час інтерпретації твору.	Образність мислення та асоціативні зв'язки музичного часу з ритмом в різних його виявленнях презентуються яскраво та переконливо під час інтерпретації твору.
4	Виконавський критерій	Наявність художньо-технічного комплексу темпо-ритмічного забезпечення виконавства (аспект умінь - темпо-ритмічне забезпечення інтерпретації)	Слабко сформований метро-ритмічний компонент виконавського художньо-технічного комплексу, що виявляється у відсутності умінь чітко та переконливо виконувати різноманітні темпові та агогічні позначення або інтуїтивно їх виконувати відповідно до образу та його драматургічного розгортання;	Демонструють нормативність метро-ритмічного компонента виконавського художньо-технічного комплексу, відповідно до стилю озвучування різноманітних темпових та агогічних позначень, проте слабо або епізодично виявляється	Демонструють якісність та самостійність метро-ритмічного компонента виконавського художньо-технічного комплексу, його художньо-інтерпретаційне використання відповідно до стилю, жанру, композиторського методу; озвучування різноманітних темпових та агогічних позначень, здійснюється переконливо, демонструється темпова

				переконливість виконання та темпова стійкість.	стійкість.
		Міра функціональної мобільності темпо-ритмічних умінь у різних видах фахової діяльності (аспект умінь - поліфункціональність застосування музичного часу)	Відсутня темпо-ритмічна виконавська мобільність, що виявляється в умовах часового ускладнення, форс-мажору; в умовах педагогічно-спрямованого виконавства	Невпевнено застосовується темпо-ритмічний комплекс у різних видах музичного виконавства; темпо-ритмічна мобільність виявляється, але не впевнено, інколи з помилками (в ситуаціях ускладнення та форс-мажору)	Впевнено застосовується темпо-ритмічний комплекс у різних видах музичного виконавства; темпо-ритмічна мобільність виявляється, яскраво та переконливо.

Але спочатку зазначимо, що на етапі констатувального експерименту брали участь студенти 2 та 3 курсів. Результати за кожним критерієм ми розраховували окремо для студентів за курсами, щоб визначитися з існуючими позитивними зрушеннями за рік навчання між студентами різних курсів.

На гістограмі (рис. 3.1) показані результати за показниками першого – когнітивно-ідентифікаційного критерію для студентів 2 та 3 курсів. Розрахунки результатів подано у додатку Е (табл.1). Відповідно до рівнів ми припустили, що до високого рівня може бути віднесено студентів лише з 3 балами Kf критерію, оскільки це відповідає характеристикам рівня та повній збалансованості показників, що оцінюють аспект умінь. Так на гістограмі ми бачимо, що за результатами показників когнітивно-ідентифікаційного критерію у студентів 3 курсу результати вищі. Різниця є незначною. Між тим, можна стверджувати, що за традиційною методикою здійснюються певні зміни на 3 курсі.

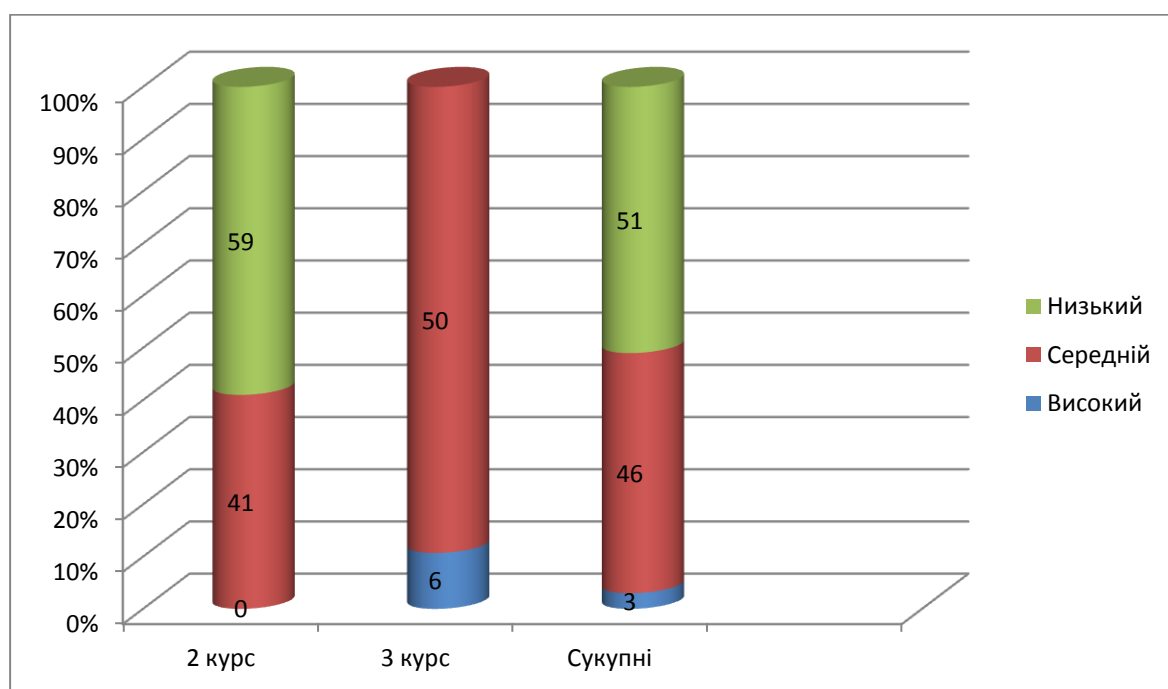


Рис. 3.1. Результати дослідження стану показників когнітивно-ідентифікаційного критерію.

Принципово новим в освітньому процесі є вихід на педагогічну практику, де студенти самостійно та кваліфіковано мають виражати та виконувати в різних

видах діяльності часові характеристики музики. Для цього в них підвищується мотивація до отримання знань.

Між тим сукупні результати не є високими, навіть на 3 курсі окремо, студентів, що мають високий рівень темпо-ритмічних умінь за всіма параметрами становить усього 3 %. Середній рівень у розмірі 46% з першого погляду результат пристойний, але з огляду на предмет дослідження – темпо-ритмічні уміння, він має бути набагато кращім. Оскільки ритм – основа музики.

Педагогічне спостереження, спеціальні завдання та співбесіди дозволяли визначити 3-х рівневість показників чуттєво-рефлексивного критерію; також метод анкетування та оцінювання модульних завдань встановлювали 3-х рівневу ієрархію показників художньо-ментального критерію; а перенесення досліджень у віртуальну умову педагогічного процесу та в реальні умови педагогічної практики дозволили здійснити відповідний аналіз стану виявлення показників виконавсько-продуктивного критерію.

Наша увага була приділена концертмейстерській підготовці піаністів, ансамблевому музикуванню, оскільки ці види виконавської творчості є актуальним для майбутніх учителів музики, активно розвивається у Китаї, при цьому, сполучаючи як традиційні аспекти виконавства, так і європейські. Окрім того, вони ефективні у розвитку почуття ритму, темпу та є показовими в діагностиці темпо-ритмічних умінь. Отже ми спостерігали за студентами в процесі їхньої концертмейстерської та ансамблевої діяльності. Виявилось, що студенти з Китаю краще ставляться до ансамблевого музикування, ніж до концертмейстерській діяльності. Це пояснюється тим, що їм важко грати та когось слухати, особливо дотримуватися агогіки виконавства та темпо-ритмічних особливостей інтерпретації твору іншою особою. Натомість в ансамблі достатньо просто рахувати сумісно і виконувати відповідно свою партію. Ансамблева гра не досить складна для китайців за так ми установками. Важче, коли мова йде про художні особливості інтерпретації та роль окремих партій в неї.

Спостереження здійснювалося в умовах індивідуальних занять з основного музичного інструменту та під час складання модульних атестацій. Було

визначення стан умінь дотримуватися єдності темпу, впевнено передавати форму твору завдяки дотримувannya темпо-ритмічних, агогічних засобів виразності.

Важливим виявився момент спостереження за тим, як студенти визначають своє почуття музичного часу. Цей етап спостережень здійснювався в процесі застосування методу прослуховування різноманітних записів музичних творів із спеціально пропущеними тактами. Студентам пропонувалося прослухати фрагмент повністю, а потім із пропущеними тактами. Завдання – визначити розмір, темп та наявність і кількість пропущеного часу. Також пропонувалося визначити на слух жанр твору за його метричними параметрами, наявність фермат, пауз та інших метро-ритмічних атрибутів музичного тексту.

Відповідно до змісту критерію важливим було визначити якісність самооцінки та мотивацію до відпрацювання помилок. Для цього було пропонуване твір для самостійного розучування. Серед творів були незнайомі твори композитора Ф.Мендельсона (Пісні без слів), Е.Сігмейстера (Альбом дитячої музики), твори українських та китайських композиторів. Завданням було здійснити аналіз музичного тексту за параметрами метро-ритму та виконати його.

Після презентації було пропонуване оцінити свою роботу, отримані результати зіставити з результатами викладачів. Після цього проведено співбесіду зі студентами, під час якої ми спостерігали за реакцією студентів на зауваження викладачів.

Зіставлення результатів, їх порівняння пропонуване у таблиці 3.5.

Усі ці форми та методи роботи були проаналізовані та розподілені за 3-х бальною шкалою. Це дало можливість визначити результати показників за чуттєво-рефлексивним критерієм. Результати подаються на рисунку 3.2.

Як бачимо на рисунку, результати трохи вище за попередні. Це говорить про те, що на інтуїтивному рівні, студенти почуттєво ставляться до часових параметрів музики, музичного простору, навіть проте, що в них бракує знань. Показники цього критерію також вказують на те, що переважна кількість студентів мають середній рівень ритмічних здібностей, метро-ритмічної чуйності, вміють на них спиратися. Однак, навіть тих результатів недостатньо до гарного

гармонійного функціонування почуття музичного часу та відповідних до нього умінь в умовах самостійної виробничої та музично-виконавської діяльності.

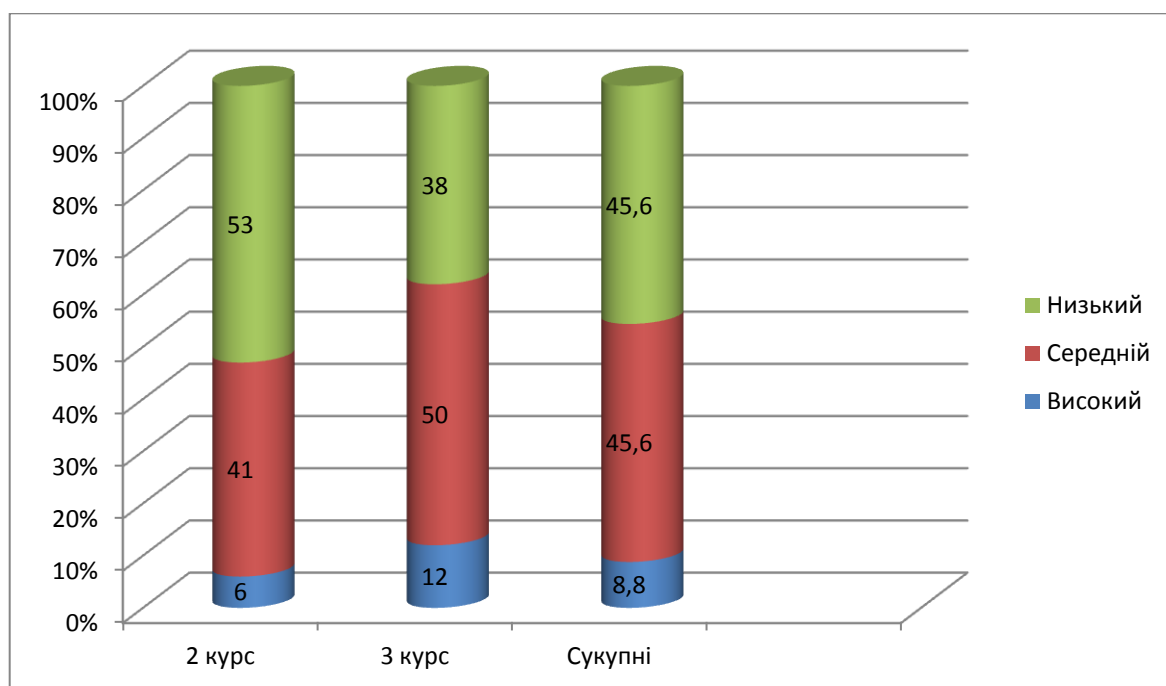


Рис. 3.2. Результати дослідження стану показників чуттєво-рефлексивному критерію.

Визначаючи показники *образно-асоціативного критерію* ми зауважили, що він оцінює сформованість художньо-ментального компонента. Він охоплює спонтанні, емоційні, асоціативні реакції творчої особистості, які сформовані на основі досвіду спілкування з мистецтвом, на основі засвоєних стереотипів у мистецтві, що й впливає на якісність та розуміння змісту мистецької мови. Але згідно багатоаспектності ментальності як такої, до художньо-ментальних явищ входить також й етнічні аспекти мистецтва, котрі є відображенням ментальності народу, традицій тощо. Темпо-ритмічні властивості музики також не позбавлені впливу художньо-ментальних процесів. З одного боку, це є сформовані в особистості уявлення символічної мови мистецтва, що вже характеризується інтуїтивно вірним, емоційно адекватним ставлення до різних образів, ритмо-інтонацій, а з іншого, чіткі уявлення того, як саме відрізняється ритмо-інтонація музики різних народів, в їх музичних жанрах та стилях. Такі знання, що стали

частиною досвіду, увійшли в підсвідомий шар особистості мають відбиватися на асоціативному плані художньо-образного мислення та на якості і художньої змістовності інтерпретації творів.

Для педагогічної діагностики стану показників зазначеного критерію було виокремлено декілька питань анкети (Додаток Д), а саме питання за № 8, 9 анкети №1, та 7,8 анкети №2. Питання анкети №2 задавалися не лише китайським, а й українським студентам, але в модифікації.

До цього ж важливим було застосувати методи, котрі надавали можливість виявити асоціативний ряд під час сприйняття музичного твору або роботи над ним, а також визначити якість застосування на практиці орієнтації в художньо-ментальних аспектах музичних творів для фортепіано.

Було запропоновано два завдання.

Перше завдання: переглянути твори живопису, визначити характерні ритмічні або метричні властивості та навести аналогії з музичним твором, порівняти за часовими та просторовими параметрами.

Назва завдання – «Музика ритму, якій ми бачимо».

Подавалися для створення асоціативного ряду такі твори: А.Рубльов «Трійця»; картин Чурльоніса: Соната, Фуга.

Також застосовувався сайт <http://tartle.net/fedor.stakhov/blog/32-ritm-v-arhitekture/>, який містить яскравий візуальний матеріал з теми «Ритм в архітектурі»[40].

Передбачалося, що студенти зможуть виявити метричність та ритмічність картини та ув'язати за асоціативним рядом з якоюсь молитвою, яку вони вивчали на заняттях хору. Після того, можливими були міркування щодо фортепіанних творів, які мають трьохмірність за простором (формою) та тембральним колоритом (контрастність та її повтореність і символізм), а також за метричністю, що має викликати асоціації з трьохдольними творами але аналогічного образу.

Дехто згадав хорали Баха, але пояснюючи ритмічність та метричність картини не вдавалися в глибину асоціацій та не зв'язували з музичними образами, де є аналогічні контрасти, дзеркальність відображення, чіткість формоутворення.

Простішим були асоціативні виявлення від сприйняття ритму в архітектурі. Студенти визначали ритм, але не могли навести приклади музичного архітектурного пейзажу, у якому можна було б почути такі повторення.

Друге завдання: розповісти про часові асоціації, які виникають у вас у наслідок наших метафор-образів:

Одинокі квіти; Бузок; Весняні води; Похоронна хода; Кроки на снігу – це назви музичних творів, але ми пропонували студентам уявити їх як символи часовий реалів буття та поміркувати на тему зіставлення музики з філософією часу.

Відповіді були не дуже вдалі. На думку студентів, яскравіше за все наводити приклади з циклу «Пори року» П.Чайковського, або Вівальді.

Третє завдання було присвячено етно-ментальним та культурно-часовим аспектам сприйняття музичних творів. Було пропонуване прослухати низку творів, або їх фрагментів з чітко виявленим етнічним, національним колоритом, або зі стилізованою належністю та відповідністю до культурно-часових зрізів. В пропонований перелік було включено наступні твори з національним колоритом: Рапсодії Ф.Листа, «Турецький марш» В.Моцарта, «Маленький нігер» К.Дебюссі, «Брама Альгамбри» К.Дебюссі, «Камаринська» та «Думка» П.Чайковського, «Китайський танець» з балету «Лускунчик» П.Чайковського, «Блюз» Г.Сасько, «Віденський вальс» Штрауса, «Лендлери» Ф.Шуберта, «Мазурки» та «Полонези» Ф.Шопена, «Прелюдія» Альбеніса, «Італійська полька» С.Рахманінова. Студенти мали вгадати національний колорит твору (назву ми не повідомляли) та визначити на слух його метро-ритмічні та темпові властивості.

До переліку творів, що відносяться до культурно-ментальних часових пластів було включено: М.Равель «Античний менует», К.Дебюссі «Посвята Рамо», М. Мусоргський «Старовинний замок», Люлі «Гавот», Ван ЦзяньЧон «Вітання птахів птаха Фенікса», Й.С.Бах твори з циклів «Англійська сюїта», «Французькі сюїти», С.Прокоф'єв, «Монтекі і Капулетті», Ф.Мендельсон «Весільний марш», Ф.Лист Соната «За прочитанням Данте» (Головна партія).

Студенти мали визначити хоча б орієнтовно епоху, яка відображена в образі твору, та схарактеризувати метро-ритмічні та темпові особливості, котрі вказують на цю належність.

Завдання було складним, але ми розраховували на певний музично-слуховий досвід студентів та на їхні уміння розмірковувати про засоби музичної виразності у передачі композиторського задуму. Передбачалося, що цей досвід допоможе виникненню певних асоціацій, котрі дадуть можливість студентам навести слушну логіку пояснень.

Отриманні за оцінюванням завдань результати підсумовувалися, що надавало можливість розподілити студентів за рівнями щодо стану показників асоціативно-образного критерію. Дані відображені на гістограми рисунку 3.3.

Ми знов показуємо окремо результати 2 та 3 курсів, а також сумісний результат усіх груп, оскільки з їх числа у формувальному експерименті будуть обрані студенти для КГ та ЕГ.

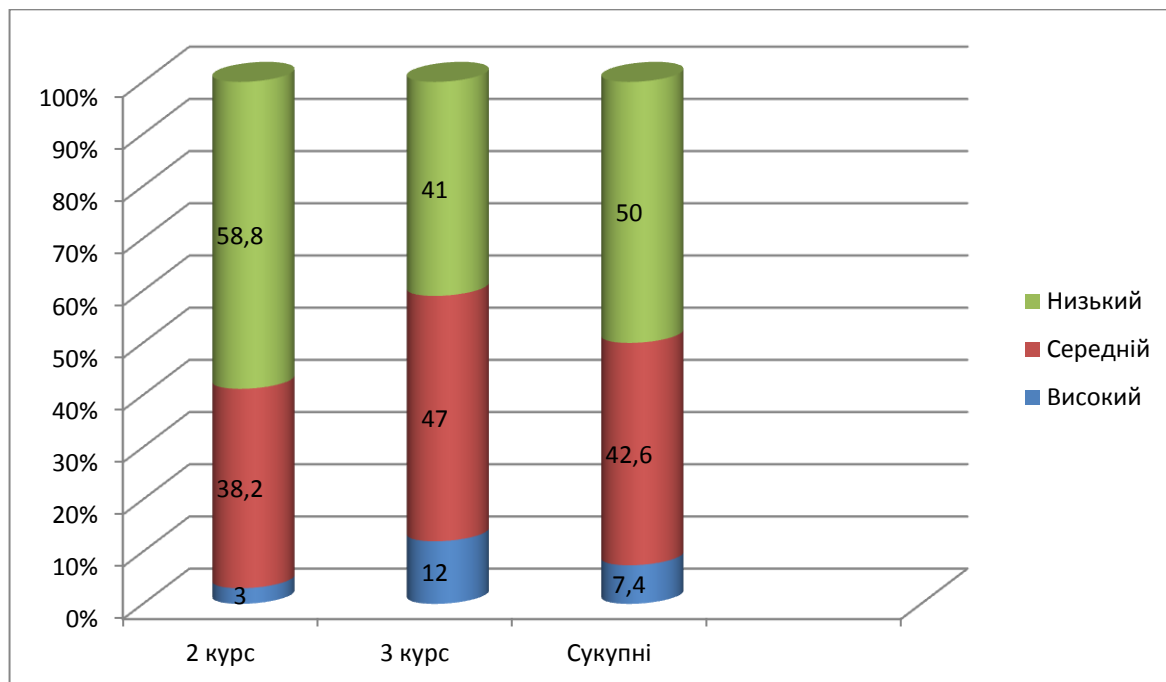


Рис. 3.3. Результати дослідження стану показників образно-асоціативного критерію.

Як бачимо з гістограми, результати мало відрізняються від результатів за показниками когнітивно-ідентифікаційного критерію. Це дає нам можливість припустити наявність впливу знань щодо особливостей музичного часу та простору для розвинення різноманітних образних асоціацій, а також інформованості стосовно часових параметрів музики в художньо-ментальній проекції.

На останньому етапі визначався рівень показників виконавсько-продуктивного критерію. Так, показник *наявності художньо-технічного комплексу темпо-ритмічного забезпечення виконавства* визначався методом оцінок незалежних суддів, методом спостережень під час складання модульної атестації та спеціальними завданнями.

Викладачі надали свої оцінки сформованості зазначених умінь за 3-х бальною шкалою. Під час спостережень ми цілеспрямовано прослуховували саме темпо-ритмічні та агогічні властивості виконавства у відповідності до еталонного звучання. Прослуховувалися поліфонічні твори Й.С.Баха. Переважна більшість студентів не дотримувалася єдності темпу та не прослуховувала довжину звуків. Також не прослуховувала музичний час у випадках виконання роз'єднувальної артикуляції.

Ми узагальнили найбільш типові недоліки у виконавстві, розподіливши їх на 3 групи:

Перший тип пов'язаний з природними особливостями студентів: погане почуття ритму і темпу. Невміння витримувати потрібний темп в єдності. Ми помітили, що цей недолік частіше зустрічається у дівчаток.

Другий тип пов'язаний з відсутністю уявлень про музичний час. Це виражається через відсутність зв'язку інтонації, штриха і довготи звуків. Студенти не вміють витримувати музичний час у потрібній якості: паузи, тривалість звуків, особливо під час виконання роздільної артикуляції, під час виразного інтонування.

Третій тип пов'язаний з відсутністю художньої компетентності, не знання ремарок, термінів, що означають темп і характер музики пов'язаний з ритмом і

темпом. Невміння формувати почуття музичного часу у школярів на основі його художньо-образної цінності.

Також шляхом спостереження ми визначали стан показника *міра функціональної мобільності темпо-ритмічних умінь у різних видах фахової діяльності*

Але додатково для зазначених показників було розроблено низку завдань.

Перше завдання: виконати метро-ритмічні графічні символи: пауза, роз'єднувальна артикуляція, фермата, каданс у вигляді знака репризи, синкопи, пунктири, інші. Вони пропонувалися окремо для внутрішньої установки на виконання, а потім пропонувалися нотні фрагменти, де вони були присутні. Студент мав їх знайти та порахувати, проспівати внутрішнім голосом, прослухати внутрішнім слухом, а потім виконати.

Друге завдання: штучно створений форс-мажор. Для цього завдання було залучено викладачів концертмейстерського класу, котрі організували заняття в тренінговому режимі. Під час виступів створювалися такі ситуації: переверталися невчасно ноти, переверталися не на потрібну сторінку, вокаліст забував слова тексту тощо. Студент мав терміново приймати рішення, орієнтуючись на почуття музичного часу. Це вимагало від нього у будь-якому випадку дотримуватися ритмічного малюнку, темпу.

Окрім того, були створені умови роботи концертмейстера з вокалістом стосовно темпоритму. Спостереження показали, що студенти невдало орієнтуються в таких ситуаціях, порушують темпоритм, лякаються та втрачають ініціативу.

Результати підраховано і представлено на гістограмі рисунку 3.4. Як бачимо на гістограмі, результати студентів 3 курсу закономірно вищі, окрім того, вони дещо схожі з результатами чуттєво-рефлексивного критерію. Це також вважаємо логічним, оскільки творчий підхід, котрий був обов'язків у цих умовах, в котрих здійснювалося дослідження, передбачало активізації усіх ресурсів особистості, чуттєво-рефлексивних також.

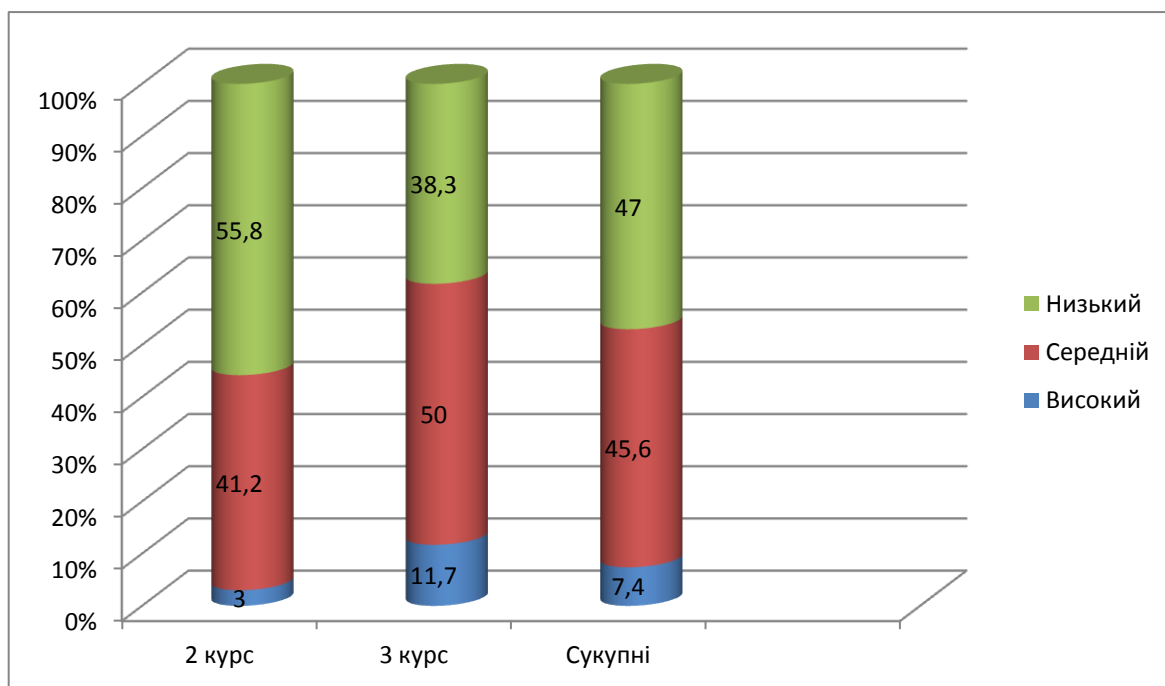


Рис. 3.4 Результати дослідження стану показників творчо-продуктивного критерію.

Слід пояснити, як розраховувалися результати за усіма критеріями, оскільки кількість завдань була різною. У цьому випадку за формулою середньої арифметичної величини визначався загальний результат за показником, а за критерієм визначався Kf, який розраховувався за формулою

$$Kf = \frac{\sum n^1 + \sum n^2}{2},$$

Де $\sum n$ – сума результатів кожного показника

Ми виходили з того, що максимальна кількість отриманих балів за кожним критерієм становив 6 балів. Оскільки шкала оцінювання була 3-бальною, а показників було 2, їх результат за середніми величинами мав складатися з 3. Отже, дотримуючись такої логіки ми визначили, що за сумою усіх чотирьох критеріїв, враховуючи 8 показників, максимальна кількість балів, котру міг отримати студент, становила 24.

Для нас було важливим одразу визначити Kf кожного критерію. Максимальна величина Kf за кожним критерієм мала дорівнюватися 3, оскільки кожний з них мав результати за двома показниками. Kf критерію визначався як

середня величина від максимальних 6-ти балів. А сумарна величина усіх Kf критеріїв встановлювала 12 балів. Розподіл за балами був такий:

від 10 до 12 – відповідність високому рівню;

від 7-9 – відповідність середньому рівню;

від 4-6 – відповідність низькому рівню.

Ми передбачали, що результат у 3 бали є можливим, але він також відносився до низького рівня. Окрім того, ми віднесли до високого рівня студентів, сумарні результати яких дорівнювали 10 балам, оскільки стосовно кожного критерію їхня результативність не вважалася нами високою. Така статистична позиція, по перше, відповідає математичному поділу на рівні інтервали, а по-друге, отримання такого балу можливе за приблизне однакові результати за показниками кожного критерію. А це свідчить про гармонізованість сформованих умінь.

Усі розрахунки представлені у додатку Е.

На рисунку 3.5 та таблиці 3.5 покажемо сумарні результати досліджуваних за рівнями.

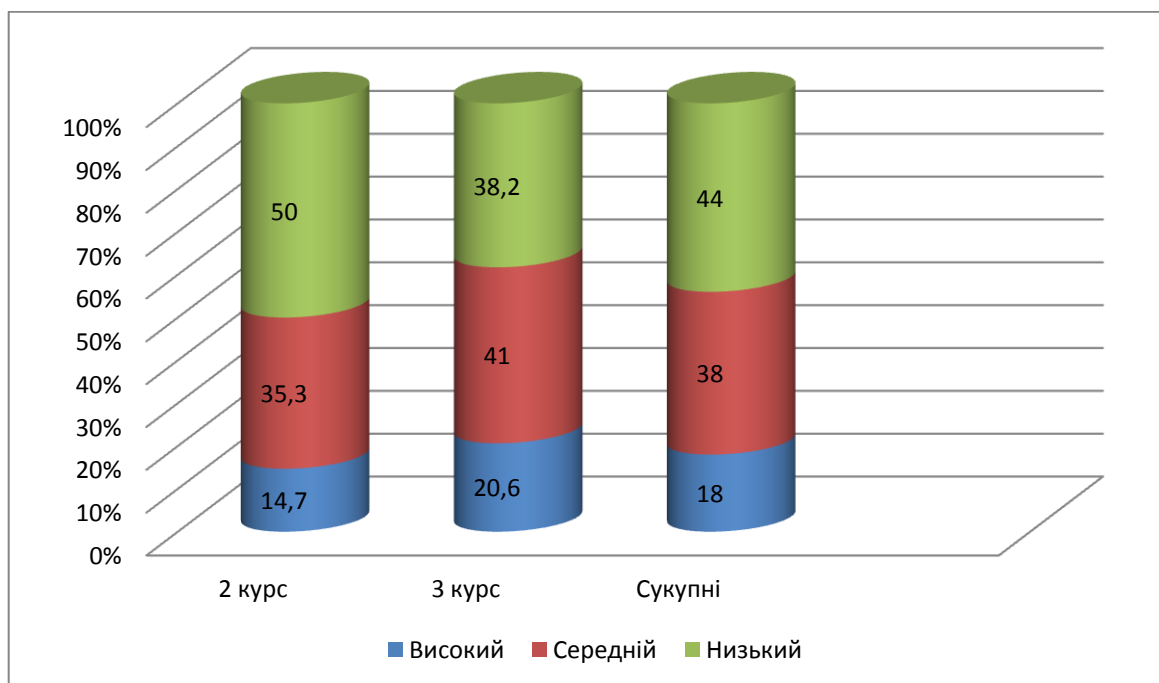


Рис.3.5 Сумарні результати обчислювання Kf критеріїв по курсах

Таблиця 3.5

Загальні результати констатувального експерименту

Рівні та групи	Високий		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Студенти 2 курсу	5	14,7	12	35,3	17	50
Студенти 3 курсу	7	20,6	14	41	13	38,2
Сукупні результати	12	18	26	38	30	44

Після отримання остаточних результатів група студентів, що навчалася на 2 курсі та перейшла до навчання на 3 курс була взята в якості КГ (контрольна група). Студенти, котрі перейшли до 2 курсу після 1 року навчання, склали ЕГ (експериментальна група). Але потрібно було визначити стан сформованості їхніх темпо-ритмічних виконавських умінь. Для цього було проведено аналогічну низку усіх діагностичних процедур, котрі проходили студенти КГ. Аналіз результатів показав приблизно схожу ситуацію.

Було припущено, що студенти КГ наприкінці навчання на 3 курсі покажуть результат, що наближений до результату студентів 3 курсу під час констатувального експерименту.

Порівняльні результати сформованих КГ та ЕГ покажемо в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Порівняльні результати КГ та ЕГ на початку експеримента

Рівні та групи	Високий		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Студенти КГ	5	14,7	12	35,3	17	50
Студенти ЕГ	4	12	14	41	16	47

Узагальнені результати досліджуваних ЕГ у констатувальному експерименті покажемо на рисунку 3.6.

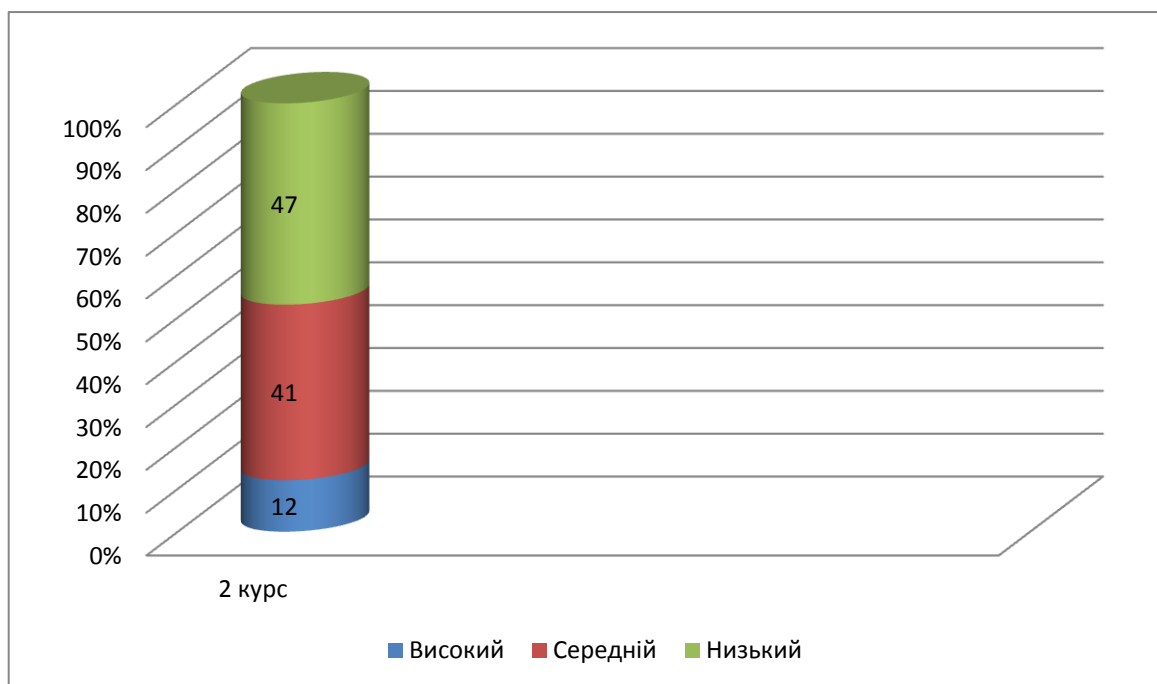


Рис. 3.6 Результати констатувального експерименту в ЕГ

За основу характеристики отриманих рівнів було взято якісний рівневий розподіл показників за 3-х бальною шкалою оцінювання, але проведене дослідження показало відповідність студентів сформульованим характеристикам рівнів показників. Таким чином, ми можемо схарактеризувати рівні, переглянувши ієрархію оцінювання показників. Серед усіх студентів двох курсів було визначено наступні результати: до високого рівня – гармонізованого та самокерованого – віднесено 18 % досліджуваних (12 осіб); до середнього рівня – відрефлексованого та динамізованого – віднесено 38% (26 осіб); до низького рівня – проблемного та неініційованого – віднесено 44% (30 осіб).

Такі результати свідчать про необхідність покращення стану темпоритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики.

Наступний етап експериментального дослідження був присвячений перевірці ефективності пропонованої експериментальної методики.

3.2. Перевірка ефективності методики формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики України і Китаю в процесі навчання гри на фортепіано

Для здійснення перевірки ефективності розробленої методики формування темпо-ритмічних виконавських умінь було визначено дві групи досліджуваних: КГ та ЕГ, якісний склад груп показаний в попередньому підрозділі. Додатково окремі дослідження здійснювалися в ВНЗ Китаю задля перевірки ефективності окремих методів саме для китайських студентів.

Під час організації експерименту було дотримано 4 етапи, у межах яких запроваджувалися розроблені педагогічні умови та методи [2]. Стосовно наукових підходів та принципів то вони мали наскрізний характер.

Мета першого етапу – *нормативно-компетентнісного* – полягала у цілеспрямованому розширенні темпо-ритмічного тезаурусу студентів, відповідного до вимог освітньої програми, а також підвищення якості фахової компетентності за рахунок ґрунтовної функціональної художньої грамотності, зокрема часово-просторових засобах мови мистецтва. На цьому етапі цілеспрямовано здійснювався вплив на уміння спиратися на темпо-ритмічну грамотність під час роботи над твором та його інтерпретацією та уміння розрізняти та відчувати темпо-ритмічні та метричні властивості музики в залежності від жанру та стилю.

Мета другого етапу – *технологічно-рефлексивного* – полягала в активізації рефлексивних процесів (самосприйняття власного виконання твору, усвідомлення власного відчуття метро-ритму, недоліків стосовно дотримування часових параметрів твору, самоспостереження за процесом відчуття музичного часу). На цьому етапі цілеспрямовано здійснювався вплив на такі уміння, як-от: уміння адекватно оцінити темпо-ритмічні чуття, засновані на індивідуальних музичних здібностях під час роботи над твором; уміння корегувати власні темпо-ритмічні чуття під час виконання, зосереджуватися на саморозвитку індивідуальних здібностей у виконавському процесі.

Мета третього етапу – *виконавсько-самостійного* – полягала в практичному творчо-виконавському втіленні попередньо засвоєних знань, грамотності. На цьому етапі цілеспрямовано здійснювався вплив на уміння застосовувати ментальні аспекти темпо-ритмічних властивостей музики в роботі над твором; уміння застосовувати асоціації та уявлення взаємозв'язків різного виявлення метро-ритму та темпу (природні, художні виявлення тощо).

Мета четвертого етапу – *творчо-продуктивного* – була спрямована на активізацію педагогічної позиції студентів щодо екстраполяції феноменології музичного часу та простору у педагогічний процес. Проте через власні темпо-ритмічні уміння. На цьому етапі була висунута ідея того, що завдання та педагогічні дії стосовно формування ритмічного чуття в учнів дозволить підтягнути й власні уміння та відповідальність стосовно дотримування часових параметрів музичного твору, музичного супроводу, художнього ілюстрування тощо. Відповідно здійснювався вплив на формування таких умінь: уміння темпо-ритмічного забезпечення виконання твору відповідно до визначеної інтерпретації; уміння застосовувати відчуття музичного часу у різних функціях виконавського процесу, зокрема й в педагогічній діяльності.

Отже, покажемо, яким чином здійснювалася експериментальна методика формування темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музики.

Перший етап. Згідно загально-наукових принципів багатоплановості, багатомірності, ієрархічності, різнопорядковості, динамічності, інтеграції; забезпечення історико-теоретичної основи формування темпо-ритмічних умінь, а також *науково-методичних принципів* накопичення ритмо-інтонаційного словника; опори на відчуття природної, рухової та музично-мовної та пульсації на першому етапі було приділено увагу на розширення уявлень та знань студентів стосовно феноменології часу та простору у мистецтві взагалі, та музики зокрема.

Оскільки методика здійснювалася в процесі навчання гри на фортепіано, було організовано *модуль-колоквіум* з проблем часово-просторового феномену мистецтва, зокрема й музики. Модуль включав 4 завдання.

Перше завдання. Студенти мали підготувати конкретний змістовий матеріал стосовно таких питань:

1. Час як засіб виразності у мистецтві.
2. Ритм та метр, котрий ми бачимо;
3. Темп та метро-ритм та рух (хореографія, ритміка).
4. Феномен музичного часу та його почуття.
5. Музичний хронотоп.
6. Ментальні властивості музичного часу та виконавська інтерпретація твору.
7. Музична термінологія у виконавському процесі. Терміни метро-ритму та темпу.

Друге завдання. Конкретизувати та розширити свої знання в галузі музичної термінології стосовно часових параметрів музики. Передбачалося перевірка темпо-ритмічного тезаурусу.

Третє завдання. Роботи з музичним текстом стосовно виявлення в ньому усіх зорових та інтонаційних аспектів агогіки, темпу, метро-ритму. З початку студенти здійснювали цей аналіз на основі творів, котрі вони грають, а потім на тих, які було їм задано в межах самотійної роботи під час складання модулю.

Четверте завдання. Презентація ІНДЗ на тему «Зв'язок теорії музики та виконавського процесу – темпо-ритмічна грамотність виконавця».

Для підготовки студентам було пропоноване ознайомитися з літературою, яка подається у додатку Ж.

Ми виходили з того, що закономірність компенсації (Г.Ципін, [23]) в музичному виконавстві є важливим фактором успішної діяльності вчителя музики. Якщо не існує досить розвинених природних ритмічних здібностей, важливо їх розвивати, але й потрібно сконцентруватися на компенсаторах, серед яких велике значення має компетентність. Знання щодо феномену музичного часу, який передається ритмічним чуттям, можуть виконувати певну функцію забезпечення компенсаторів – сформованих темпо-ритмічних умінь.

У якості зацікавленого ставлення до часових параметрів музики, їх художньо-образного смислу, що передається у виконавському процесі, було розглянуто часово-просторовий континуум в різних видах мистецтва. У межах спеціалізації майбутні вчителі музики вивчають світову художню культуру, отже знання цієї дисципліни їм знадобилися. *Міждисциплінарність та принцип інтеграції* дозволили визначити модульні блоки цієї дисципліни та пропонувати викладачу СХК приєднатися до обговорення. Було дуже цікаво спостерігати, як студенти намагаються знайти ритм у кольорі, у композиції тих картин, котрі пропонувала викладач. Також було цікавим для студентів знаходити в архітектурі, фотографії, декоративно-прикладному мистецтві елементи метро-ритму. Найбільш виразно це було в орнаментах, зокрема у вишивці, вишиванках. Студенти із захопленням дивилися на вишиванки з точки зору метро-ритміки мережок.

Стосовно хореографії ми також запросили викладача Мікулінську О.С., яка має 2 освіти – музиканта та хореографа. Вона розповідала студентам про закономірності застосування ритму у хореографії, як розкладаються вправи на такти, як зіставляються образи музики та хореографії з точки зору швидкості рухів та темпу музики. Згадували про сутність ритміки Е. Далькроза, та можливості її застосування у розвитку почуття метро-ритму.

Саме на цьому етапі студенти активно застосовували власні рухи для передачі образів відповідно до темпо-ритму. Адже саме через рух найбільш ефективно формується почуття музичного ритму.

Стосовно методики формування темпо-ритмічних умінь, то студентам було пояснено, що почуття ритму найкраще розвивається через рухи, у різних видах діяльності. Музичний рух, стверджують вчені, є унікальним видом діяльності, у яких отримує свій розвиток уся система здібностей, особливо почуття ритму. Це пояснюється тим, що сприйняття музики може бути охарактеризовано як слухо-руховий процес, рухово-моторні реакції різного ступеня є природними явищами в процесі сприйняття музики [23, 156]. Як стверджують вчені, музичні рухи розглядаються у широкому та вузькому значеннях. У широкому – об'єднуються

усі види рухів людини, що зв'язані з музикою: народний, побутовий та сценічний танець (включно балет), а також ритмічну гімнастику, аеробіку тощо. У вузькому значенні – це особливий метод, розроблений на основі систем Ф. дель Сарта, Е.Ж.Далькроза та художньої діяльності Айседори Дункан [23, 156]

Ми скористалися методичним посібником та працями з ритміки Г. Ніколаї та В.Ключко [17; 19] та використали ці вправи, котрі пропонують науковці (**Додаток 3**). Серед концептуальних засад системи музичного виховання Жак-Далькроза вчені Г.Ніколаї та В.Ключко виокремлюють такі [19, 21]:

- зв'язок теорії та практики, мисленнєвої і чуттєвої сфери особистості, психофізичного й інтелектуального розвитку;
- випереджальний характер практичного навчання;
- першочерговість розвитку музичного сприймання, накопичення досвіду слухання музики;
- повернення процесу музичного виховання емоційності та розвиток справжньої музичності;
- розвиток музичних здібностей засобами ритму.

Ці принципи було обговорено зі студентами та надано можливість їм навести приклади їх реалізації у власному досвіді роботи над темпоритмом твору, або на прикладах власної педагогічної діяльності.

За характеристикою Г.Ніколаї та В. Ключко, ритміка є полісенсорний метод і досконалий вид тренінгу чуттєвої сфери особистості, «...а також сприяє її інтелектуальному і духовному розвитку. Як музично-рухова дисципліна ритміка використовує музику в якості чинника, що стимулює й поєднує (інтегрує в єдине ціле) всі сфери екзистенції людини. Механізм гармонізації тілесних, психічних і духовних функцій міститься у впливі методи Жака-Далькроза на почуття порядку та внутрішньої рівноваги, без яких креативний розвиток особистості втрачає сенс» [19, 20]. Ознайомившись з його методою, студенти опрацювали самі відповідну техніку на творах для фортепіано, що виконували під час складання модулю.

Відповідність рухів образу музики у часовому аспекті перевіряла хореограф-музикант О.Мікулінська. Студенти були дуже активні та набули досвіду образно-рухової діяльності.

Для переходу в площину музики ми вислухали від студентів підготовлений матеріал стосовно музичного хронотопу, що є терміном, котрій поєднує музичний час та простір. Знов допомогли знання з музикознавства стосовно аналізу музичних творів, оскільки музичний простір студенти розуміли виключно як форму. Було звернуто їхню увагу на гармонійні та тембральні аспекти музичного простору. Активним було обговорення засобів музичної виразності стосовно темпоритму. Студенти спочатку орієнтувалися лише на темп, метр та ритм. Саме так і було в змісті їхніх відповідей на запитання анкети. Шляхом проблемних ситуацій у виконавстві, які ми заздалегідь записали та продемонстрували їм, визначилося, що помилками у виконавстві є ще такі виконавські дії, як-от: не дослуховання пауз, не вміння виконувати цезури, прослуховувати та взагалі рахувати синкопи. Типові помилки були проаналізовані стосовно таких творів: Й.С.Бах ДТК Т.1: «Прелюдія та фуга» D Dur – під час виконання фуги не дотримується тривалість синкопи та пунктиру; «Прелюдія та фуга» B Dur – під час виконання прелюдії не дослухуються тривалості довгих акордів; «Прелюдія та фуга» - у виконання фуги перевантажується інтонація на слабку долю, що порушує метро-ритм. К.Черні, ор.740 етюд №2 – у довгих арпеджіо помилково акцентується дводольна пульсація.

Також було наведено багато прикладів з тих творів, що студенти слухали у запису та тримали ноти для більш якісного прослуховування. Отже на цьому етапі було застосовано *метод слухового спостереження*. Особливо було звернено увагу на паузи, на які студенти в самостійній роботі взагалі не звертають уваги. Студентам було пропоноване уточнюючу інформацію стосовно таких музичних засобів як пауза, цезура та синкопа (Додаток Ж). Окрім того, цікавим було ознайомитися з порадами Йосифа Левіна – музиканта-піаніста, прізвище якого є на мармуровій дошці Московської консерваторії, яку він закінчив у 1892 році. Він був учнем В.І.Сафонова. Свого часу він виступив з циклом лекцій перед

американськими слухачами, за якими потім було здійснено видання [34]. Студенти були здивовані, коли узнали, що курс лекцій починався з теми «Елементи навчання, через котрі неможна перестрибнути». Першим елементом у цьому переліку була саме *пауза*. Левін вказував на це саме через помилки учнів. Він стверджував, що композитор створює свій твір за законами рівновартості та симетрії, що властиве мистецтву. Тому учень, котрий виконує половинну паузу як чвертну, руйнує художню симетрію. Аудиторія це чує безсвідомо та їй така гра не подобається [34, 10].

Серед порад Левіна, на котрі було звернено увагу, а також обговорено зі студентами, були такі:

- Ритмічний рисунок має залишатися незмінним, навіть якщо змінюється темп [34, 15].
- Багато слухати ритмічної музики [34, 15].
- Намагатися грати акомпанемент або ансамбль з тими, хто має гарне почуття ритму [34, 16].
- Уявити мелодію у виконанні на іншому інструменті [34, 11]..
- Грати кожною рукою окремо, дотримуючись темпа і пауз [34, 11].

Стосовно паузи, яка для музики є тишею звучання, висловлювався Г.Нейгауз, кажучи, що «...звук має бути окутаний в тишу як цінний камінь у бархатній шкатулці» [16, 98]

Такі звернення до образних метафор видатних піаністів дуже цікаві студентам, вони їх вражають та залишаються у пам'яті.

Важливим елементом модулю-колоквиуму був термінологічний тезаурус студентів стосовно темпо-ритму та уміння їм користуватися.

Музична термінологія – явище комплексне, торкається усіх аспектів музичного мистецтва. Але в питаннях музичного тезаурусу є певний прошарок, котрий торкається безпосередньо музично-виконавського, суто фортепіанно-виконавського процесу. Навіть лінгвісти звертають на це увагу, зокрема дослідження О.Петровської у галузі теорії мови [21]. За думкою О. Надольської, музична лексика є також специфічною галуззю національної мови [14].

Ми пропонували студентам не лише теми для обговорювання та розміркування, але й певні наукові положення, котрі, з нашого погляду, можуть викликати суперечливі ставлення, а можуть стимулювати розумову активність в бажаному нам напрямку. Так студенти активно обговорювали такі тези:

«Умовно музичну термінологічну лексику можна поділити на дві частини: лексика, яка обслуговує сферу теоретичного музикознавства, і лексика музичного виконавства» (О.Надольська [14]). Обговорювалося, що саме є терміни, котрі застосовують викладачі під час навчання гри на фортепіано.

Ми ознайомили студентів з працею Н.Корихалової «Музично-виконавські терміни», в котрій міститься також пояснення стосовно розбіжності між термінами теорії музики та виконавства, а саме: «У музичній теорії є слова, які повністю відповідають цій характеристиці. Так, наприклад, «домінантсептакорд», «Терція» або «каданс». Позначаючи ту чи іншу даність музичної мови, вони не містять додаткових значень. Завдяки цьому терміни «домінант септакорд» або «терція» все музиканти розуміють абсолютно однаково. На відміну від них, виконавські вказівки можуть бути названі термінами лише умовно. Такі терміни та ремарки відносяться до живої, мінливої сфери музичного виконавства (адже це вказівки композитора до виконання його музики), ці терміни відрізняються і експресивністю, і ємністю сенсу. Вони містять ряд смислових нюансів, котрі негайно виникають у нашій свідомості» [9, 5].

Шляхом згадування студенти дійшли висновку, що інколи викладачі застосовують метафори, котрі стають термінами. Стосовно темпо-ритму такими метафорами-термінами є : «округлення фрази» (стосовно виконання цезури), «замирання», «затухання звучності», «зависання звуку у повітрі», «очікування». Усі ці образи-метафори застосовуються для створення уявлень стосовно закінчення фрази із уповільненням темпу. Стосовно прискорення темпу обиралися метафори такого прикладу: «прискорення руху як у метро», «устрімлення вгору» або «рухаємося на зустріч». Пропоновані вислови є термінами на рівні виконавського методичного досвіду. Але є терміни, що чітко вказують на якість виконання. Для цього ми пропонували словники музично-

емоційних станів О.Ростовського [27], Г.Ражнікова [24], переклад на китайську словника музично-емоційних станів Лю Цяньцянь [10].

Окремо студенти звертали увагу на виконавські темпи та їх позначення термінами. Для цього було застосовано Додаток 1 Довідника виконавця-інструменталіста Л. Гусейнової – «Темпи за метрономом» [5].

Поповнення темпо-ритмічного тезаурусу студентів опрацьовувалося та перевірялося методом *створення матриці типових жанрово-стильових темпо-ритмічних властивостей та її застосування під час слухового спостереження*. Для цього ми пропонували студентам слухати музичні твори (Р.Шуман «Лісні сцени», «Дитячі сцени») та дивитися в текст і створювати матриці позначок темпо-ритмічних, агогічних змін у кожній строчці. Це зосереджувало увагу студентів на темпо-ритмічних властивостях музики та одразу надавало можливість їм почути звуковий еталон обраних позначок та термінів.

Скориставшись пропонованою літературою, студенти також поповнили свої уявлення про феноменологію музичного часу у виконавстві, про який писали багато музикантів-піаністів. Зокрема, Г.Прокоф'єв стверджував, що вміння привести живий та вільний розвиток музики до меж єдиного темпу здійснюється на основі чіткого та точного почуття часу [22, 95].

Для більш конкретного обговорення питань часових параметрів виконавства була пропонована теза, висловлена Д.Надіровою на основі узагальнення методичної та наукової літератури, а саме: «Музичний ритм як художнє явище містить у собі дві протилежні тенденції: 1) до збереження рівномірності та стійкості руху; 2) тяжіння до її зрушення, до свободи, до відхилень у ритмічній побудові, що продиктовано закономірністю до мелодичної експресії» [15, 64].

Студенти спираючись на власний досвід шукали підтвердження тим явищам, про які висловлено у цитаті.

Ми скористалися узагальненням досвіду музикантів-піаністів і включали в обговорення зі студентами принципи, які були ними висловлені. Цитування цікавих та суперечливих думок сприяло активізації мислення студентів стосовно феноменології музичного часу та відповідних до нього темпо-ритмічних умінь.

Для цього застосовували згадки музикантів про роботу та виконавський процес видатних музикантів-піаністів, обговорювали їх, зокрема згадки Мільштейна, Lenz W та ін.[12;13; 33].

Виконуючі третє завдання – робота з музичним текстом з метою виявлення в ньому усіх зорових та інтонаційних аспектів агогіки, темпу, метро-ритму, студенти спеціально готувалися до такого аналізу. Вони мали продемонструвати усі знайдені ремарки таким чином, щоб довести їх художньо-образне значення.

Але це завдання мало продовження, для чого складання модулю-колоквіуму було пролонгованим. Воно мало виконувати як функцію моніторингу якості освіти, так і навчальну освітню функцію. Для цього застосовувався метод метро-ритмічного аналізу твору на основі візуального сприйняття тексту. Аудіальне сприйняття тексту було застосовано під час відкритої презентації свого виконавства перед учасниками експерименту. Характерним було те, що студентам цей вид роботи не дуже сподобався. Вони поставилися до нього дещо формально. Оскільки вже з викладачами ці аспекти було обговорено, але їх виконання гарно виходило не у всіх. Ми навмисно пропонували студента нескладні в стильовому плані твори дитячої музики, щоб вони могли вільно та творчо поставитися до агогіки виконавства. Це були маловідомі твори дитячої музики українського сучасного композитора М.Чемберджі.

У якості четвертого завдання студенти виконували презентацію індивідуального науково-дослідного завдання на тему «Зв'язок теорії музики та виконавського процесу – темпо-ритмічна грамотність виконавця». Ми враховували значущість знань теорії музики, що є основою когнітивного, гносеологічного аспекти формування темпо-ритмічних умінь музиканта [32; 35].

Студенти мали продемонструвати вміння розрізняти та відчувати темпо-ритмічні та метричні властивості музики в залежності від жанру та стилю. Для цього вони зверталися до знань, отриманих на дисциплінах теоретичного циклу, зокрема й аналізу музичних форм, гармонії, теорії музики. Вони пояснювали свій інтерпретаційний план стосовно агогічних аспектів виконавства на основі

теоретичних знань, що уможливлювало грамотне, кваліфіковане виконання завдання та осмислене виконання твору, що обрано у якості самостійного ІНДЗ.

Так, наприклад, у випадку вибору старовинної музики (Сонати Скарлатті, творів Генделя), студенти спиралися на концепцію Н. Корихалової стосовно того, що динамічні вказівки в музиці мають не стільки акустичний, скільки художньо-естетичний смисл. Так, наприклад, *diminuendo* могло мати супутній смисл, що вказував не лише на зменшення сили звучання, але й на уповільнення темпу.

Аналіз музичної форми допомагав визначити точку золотого перетину, усвідомити форму твору та добрати акустично важливі виконання кадансів, що виокремлюють частин тексту. Експромти Ф.Шуберта, що були взяті деякими студентами у якості ІНДЗ, написані у 3-х частній формі. Студенти мали виконати відповідно до задуму контрастність частин, роз'єднуючи їх цезурами, ферматами, змінами темпу. Окрім того, гармонійний аналіз дозволяв визначити кульмінаційні такти, у випадках, де мелодія не змінювалася. Це давало привід підкреслити зміну гармонії за рахунок більш витонченої агогіки. Контрастна середина завжди має або більш ліричний, або напружений характер. Це обов'язково відбивається на ритмічних малюнках, вони стають більш синкопованими, поліритмічними тощо.

Ось за такою логікою студенти доводили свою компетентність у питаннях ґрунтовної теоретичної основи інтерпретації.

Таким чином, перший етап був доволі напруженим. Він характеризувався тим, що для його проведення не потребувалося додаткових спецкурсів, а лише загострення уваги студентів на темпо-ритмічному континууму музики та його особливостей у виконавському процесі. Форма пролонгованого складання модулю є виключенням, але в межах експерименту такий підхід забезпечував не лише контроль якості, а й поглиблював фахову компетентність студентів. Нагадаємо, що в межах даного етапу в полі зору були наступні уміння: спиратися на темпо-ритмічну грамотність під час роботи над твором та його інтерпретацією; розрізняти та відчувати темпо-ритмічні та метричні властивості музики в залежності від жанру та стилю. Це здійснювалося на основі такої умови, як-от:

цілеспрямоване збагачення метро-ритмічного та темпового тезаурусу майбутнього вчителя музики.

У Китаї, зокрема в академії Чен Ду, на факультеті музики ми також запроваджували деякі види діяльності та методи для перевірки їх ефективності для китайських студентів. Найбільш важким для студентів виявилось опрацювання термінів та ремарок в роботі з нотним текстом та їх виконавське втілення. Стосовно слухових спостережень, то студенти із заохоченням слухали музику та обговорювалися агогічні аспекти інтерпретації у порівнянні різних виконавців. Але повністю застосувати весь методичний комплекс не було можливості за причин іншої організації освітнього процесу.

На цьому етапі акцент робився на системний, комплексний, текстологічний підходи, котрі дозволяли цілеспрямовано впливати на фахову компетентність в аспекті знань, функціональної грамотності, методичних орієнтацій стосовно часових параметрів мистецтва, зокрема музики.

Другий етап. Організації роботи зі студентами на цьому етапі здійснювалася на індивідуальних заняттях з основного музичного інструменту та концертмейстерського класу. До проведення перевірки пропонованих методів було залучено провідних викладачів проф. О.Є. Реброву, М.Г.Демидову, О.Ю.Горожанкіну, ст. викладачів А.М.Грінченко, І.М.Левицьку, С.Д.Клюєву.

Основна установка на перевірку – дотримування генералізованої умови етапу: стимулювання рефлексії метро-ритмічного чуття. Для цього акцент мав був перенесений із зовнішнього темпо-ритмічного супроводу на внутрішній. Відомо, що нерідко викладачі самі гучно рахують, щоб студент грав рівно, в єдиному темпі. Але студент сам так і не навчається рахувати та корегувати своє виконання.

У центрі уваги викладачів було уміння адекватно оцінити темпо-ритмічні чуття, засновані на індивідуальних музичних здібностях під час робіт над твором. Отже спочатку було обговорено зі студентами їхні фізіологічні властивості, темперамент, природне почуття ритму, недоліки його застосування в процесі виконання творів. За попередніми дослідженнями концентрація уваги на темпоритмі у хлопців більш стійка, вони точніше дотримуються єдності темпу, у

них також більш адекватна самооцінка та впевненість у собі. Проте, переважає нижчий рівень знань та умінь ними користуватися. Тобто слабка когнітивна компенсаторика. Це було враховано під час індивідуальних завдань.

Для формування більш адекватної самооцінки було застосовано методи метро-ритмічного та темпового самоаналізу виконання та виконання в різних темпах із слуховим зіставленням різних варіантів програвання з метою визначення співпадіння темпу. Метро-ритмічний та темповий самоаналіз здійснювався після програвання твору на уроці. Після чого студент аналізував виконаний варіант, з точки зору темпо-ритмічних завдань. Аналізувалися: відповідність обраного темпу, чіткість передачі характеру ритмічного малюнку, наявність пульсації, пауз, цезур, синкоп.

На заняттях за допомогою простих технологій запису (диктофон, телефон) здійснювався запис виконання окремого фрагменту твору спочатку 1 раз. Він прослуховувався студентом, а потім йому пропонувалося зіграти фрагмент у такому ж темпі. Так декілька разів. Поки темп не ставав для студента постійним, та він свідомо корегував відхилення від основного темпу.

Поступово студенти усвідомлювали свої можливості та недоліки. Хтось був достатньо емоційний, що впливало на відсутність контролю темпо-ритму, хтось був цілковито раціональним та не відчував міру необхідних агогічних коливань.

Згідно антропологічного підходу, було застосовано таку послідовність рефлексії студентів на темпоритмі:

- рефлексія рухової діяльності щодо темпоритму;
- рефлексія відчуття метру;
- рефлексія осмислення та відчуття ритмічного малюнку.

Студенти мали самі застосовувати будь-які рухові дії, що відповідають темпо-ритму, або метру твору під час виконання. До цього ж актуальним був принцип дотримання опори на полімодальність здібностей, потрібних для формування темпо-ритмічних умінь, що поєднували рухові, перцептивні, зорові, розумові, психологічні модуси сприйняття та відтворення темпо-ритму. На цьому етапі застосовувалися наступні методи: акцентування окремих долей такту за

власними рекомендаціями; застосування рухових метро-ритмічних та агогічних прийомів. Технічно студенти здійснювали такі завдання:

- продиригувати твір, або окремий фрагмент;
- грати партію одної руки, іншою відбивати такт або диригувати;
- проплескати метр проспівуючи мелодію
- простукати метр однією рукою, другою про стукати ритмічний рисунок
- гра тихо, рахувати вголос;
- грати в ансамблі, рахувати в голос;
- грати в ансамблі тихо, слухаючи іншу партію;
- грати з викладачем;

Зазначені дії впливали на опрацювання навичку корегувати власні темпо-ритмічні чуття під час виконання, зосереджуватися на саморозвитку індивідуальних здібностей у виконавському процесі, що поступово становилося вже генералізованим фаховим умінням.

Перехід до роботи над образами включав ритміку – рухи, що вільно передають емоційні реакції студента на мелодію, динаміку, уявлення образу тощо. Це новий вид діяльності студентів до роботи над інтерпретацією виявився доволі ефективним. На уроці такі рухи нерідко робить сам викладач, стимулюючи емоційні реакції студента та намагаючись його «емоційно зарядити». При цьому студент грав та інколи автоматично ставився до емоційних дій викладача. Натомість переведення ролей виявилось дуже ефективним: грав викладач, а студент намагався нібито «емоційно зарядити» викладача, передаючи рухами образність, спонтанність реакцій почуттів на образ та виразність музики.

Темпо-ритмічні властивості твору мали при цьому відповідати виконавським вимогам або інтерпретаційному задуму. Для цього увага була зосереджена на вимоги – показувати пульсацію музики якимось чином, але так, щоб вона не заважала пластики передачі мелодійної лінії або емоційним переживанням.

Немаловажним був принцип опори на відчуття природної, рухової та музично-мовної та пульсації. Саме цей принцип надавав можливості подолати неперервність на певну «настирливість» пульсації шляхом вимовляння фрази та дотримування її інтонаційної виразності з аналогією мовної.

Саме для китайських студентів цей принцип особливо важливий, оскільки їх музичне інтонаційне мислення спирається не на європейську мовну інтонацію, а на китайську.

Передача ритмічного малюнку також могла бути здійснена більш дрібними рухами, або вистукана на столі для більш чіткого її уявлення. Обов'язково обговорювалися образно-символічні властивості ритмічного малюнку. Так, наприклад, ритмічний рисунок твору «Маленький Нігер» передавав регтайм, який нібито танцювала дитина; метричні повторювання ходи та ритмічний малюнок «перекачування» у творі «Хоровод гномів» імітував їхні рухи; а ритмічний рисунок «Осінньої пісні» П.Чайковського імітував падіння листів та їх рух від вітру. Таким чином усі ритмічні малюнки осмислювалися студентами в контексті образного смислу.

На цьому етапі актуальним виявилися принципи, що мали виконавсько-методичний характер: опори на відчуття природної, рухової та музично-мовної та пульсації; концентрації слухової уваги на музичному часі, агогії, «мануальному» диханні.

Перевірка засвоєних умінь рефлексувати власні почутті темпу та метро-ритму здійснювалася викладачами. Вони відмічали факти успіху, розвитку, оформлення необхідних навичок, котрі поступово переходили в уміння більш високого порядку.

Третій етап було позначено як «виконавсько-самостійно». На цьому етапі перевірялася ефективність групи *художньо-синтетичних методів, доцільність введення третьої педагогічної умови* – акцентуація самостійної роботи над художньо-образним контекстом метро-ритму та темпу, а також ціла низка принципів, котрі були визначенні на основі аналізу методичної спадщини музикантів-піаністів. Ми виходили з того, що набутті знання та певні уміння, що

отримані на попередніх етапах, мають бути вдосконалені та сформовані нові уміння, відповідні до самостійної творчої роботи над інтерпретацією музичного твору.

Отже, удосконалення знань потребувало розширення уявлень щодо ментальних властивостей темпо-ритму. Для цього було акцентована дієвість таких принципів, як-от: накопичення ритмо-інтонаційного словника та орієнтації на відображення етно-ментальних художніх особливостей музичної мови у виконанні темпо-ритмічних властивостей твору.

Перший принцип зумовив звернути увагу студентів на існуючі ритмо-інтонаційні «формули», котрі слід виконувати дещо стереотипно, оскільки вони вже стали інтонаціями-символами. До таких можна віднести інтонації *жально*: перехід одного звуку до іншого з посиленням вираження першого і послабленням другого. Ритмічний аспект тут може бути врахований в контексті найкоротшого затримання першого звуку (в разі, якщо вони однакові). Інший приклад – інтонація виклику, яка передбачає ходу звуків до гори, скоріше на кварту. Стосовно агогіки – акцентуація другого звуку може дозволити незначне його продовження.

Студентам було надано чіткі орієнтири стосовно виконання деяких ритмо-інтонаційних формул, котрі вони мали знайти у своїх творах та виконувати відповідно до образу.

Студентам було запропоноване декілька правил, які вони мали засвоїти аксіоматично:

- Нота, що є наступною після паузи, грається тихіше:
- Ноти, що поєднані в один мотив але мають різну довжину виконуються відповідно з цією довжиною: більш довгі – більш гучні, більш дрібні – слабше.
- Пунктири прораховуються дрібним рахунком.

Також мало ефективного впливу ознайомлення студентів з тими принципами, котрі були визначені під час узагальнення методичної спадщини музикантів-піаністів.

Нагадаємо їх, даючи певні пояснення і методи, котрі були застосовані відповідно до них.

С.Майкапар рекомендував «шліфування ритмічної основи твору шляхом точного складання та розподілу основних долей» [11]. Для цього слід добре порахувати текст, визначити усі темпові ремарки, можливі зміни метру, особливості ритмічного малюнку, можливі ускладнення (поліритмію). Декілька разів програти складні фрагменти та весь текст, при цьому чітко виокремлювати сильні та відносно сильні долі. Потім визначити елементи повторення, чергування. Тобто, покласти темпо-ритмічні властивості тексту на чітку непорушну схему. Саме після цього, як вона буде виконуватися на пам'ять, можна змінити курс на творче збагачення інтерпретації за рахунок агогіки, більш вільного втілення метро-ритмічної основи для підкреслення інтонаційних або образних аспектів.

Для цього застосовувати метод збагачення метро-ритмічних та темпових уявлень шляхом визначення елементів повторення вередування, зіставлення з іншими виявленнями метру, ритму та темпу. Пропонувалося згадати проблемні обговорення темпо-ритмічної проблематики на першому етапі експерименту та знайти можливість творчого втілення отриманих знань. Корисним також виявився для студентів стильових аналіз ремарок, що були у тексті твору. Для цього вони зверталися до праці Н.Корихалової [9] та уточняли стильове кліше щодо розуміння термінів.

Принцип цілеспрямованого розвитку темпової пам'яті за С. Фейнбергом [28] передбачав також застосування методу стильового аналізу ремарок та термінів, щоб у майбутньому самостійно та вільно орієнтуватися в їх стильовій проекції на творчому рівні інтерпретації. Технологічний аспект темпової пам'яті був застосований на другому етапі. На третьому студентам у самостійній роботі радили обрати єдиний темп та виконувати в ньому окремі фрагменти в змішаному порядку. При цьому варто відстукувати темп, рахувати, або просто дихати в єдиному темпі, але не застосовувати метроном.

Принцип інтеграції в роботі над часовими параметрами музичного виконавства, інтерпретації твору за С.Фейнбергом [28] також передбачав застосування методу збагачення метро-ритмічних та темпових уявлень шляхом визначення елементів повторення, зіставлення з іншими виявленнями метру, ритму та темпу. Для цього студенти розширювали свій асоціативно-образний досвід, знайомилися з додатковими художніми джерелами стосовно нього. Завжди можна знайти якісь цікаві факти або пропозиції інших музикантів стосовно інтерпретації твору. Але не завадить ще метод етно-ментальної проекція щодо виконавського втілення темпо-ритму шляхом абстрагування від тексту. Варто нагадати, що етно-національний колорит дуже суттєво відображений в художньо-ментальній сфері твору: в образі, символах музичної мови, у засобах виразності, у художньому композиторському методі тощо.

Цікаво знати, що метро-ритмічні інтонаційні формули, еталони, що властиві будь-якій народній музики, має бути відповідно інтерпретовано в його окультуреному вигляді, тобто, в композиторському творі. Якщо це угорські рапсодії, то інтонації, що вписані в теми, мають бути сприйняти саме як угорські. Так саме й в інших творах, де національна інтонація не так добре визначена, але є. Наприклад, у Лендлерах, Благородних та Синтементальних вальсах Шуберта, в творах українських та китайських композиторів, що мають етно-національне забарвлення: Коломийки, Пісні вражаю тощо.

Студенти були зорієнтовані на цілеспрямований творчих пошук етно-ментальних ритмо-інтонацій у комплексі засобів виразності твору. Навіть в африканських тамтамів, котрі виконують саме ритмічний рисунок, є своя поступовість, чергування та зміни висотно-різних звуків.

Принцип поєднання темпо-ритму та простору музичного твору (фактури, форми, композиційне розгортання тощо), а також принцип асоціації для вибору темпу відповідного емоційно-образному змісту твору, що було визначено на основі спадщини Г.Нейгауза [16; 38], передбачали врахування глибокого засвоєння теоретичних дисциплін стосовно музичного часу: аналіз музичних форм, гармонія, поліфонія, теорія музики та ін. Важливим для студентів було

самостійне користування цими знаннями в роботі над виразним формоутворенням, над пошуком контрастного втілення різних образів. Виокремлення частин твору, навіть партій у сонатній формі потребує творчого втілення музичного часу.

Головне, що мали враховувати студенти в самостійній роботі – це творчу природу музично-виконавського ритму (за Г.Ципіним [23]).

Отже усі зазначені принципи та методи втілювалися в спеціально створеній умові - акцентуації самостійної роботи студентів над художньо-образним контекстом метро-ритму та темпу. Саме ця умова і усі методичні засоби дозволили впливати на процес формування таких важливих умінь, як-от: застосовування ментальних аспектів темпо-ритму та асоціацій і уявлень взаємозв'язків різного виявлення метро-ритму та темпу в роботі над твором.

Четвертий етап був номінований як «творчо-продуктивний». Даний етап був завершальним. У ньому була запроваджена дуже важлива умова, котра визначалася згідно гіпотези дослідження – установка на екстраполяцію темпо-ритмічних виконавських умінь до педагогічного процесу. Смісл гіпотези полягав у тому, що зміна ролі студента на вчителя або музиканта-виконавця (концертмейстера, ансамбліста) підвищить відчуття відповідальності за розвиток почуття ритму у школярів та за власні темпо-ритмічні уміння в різних видах виконавства, що й оптимізує процес відшліфування темпо-виконавських умінь самим студентом.

На цьому етапі студентам було пропоноване низку *творчо-виконавських методів*. Так метод художньо-образного аналізу відповідності агогічних властивостей твору та його образного контексту забезпечував темпо-ритмічне виконання твору відповідно до визначеної інтерпретації. Він застосовувався у такий спосіб: твір, котрий був вивчений студентом в класі мав бути застосований в школі на практиці. Для цього він мав бути проаналізований з точки зору розкриття образу школярам, в ньому мали бути визначені усі агогічні, часові параметри виконавства як засобів передачі цього образу. Завдання для студента полягала в тому, щоб виконати твір відповідно тому поясненню, яке вони

надавали учням., чітко та виразно виконати темпові та метро-ритмічні особливості, звертаючи увагу школярів на їх образний смисл.

Так, наприклад, студентка А. готувала для виконання школярам Блискучий Вальс Ф.Шопена №1. Вона дотрималася виконавського задуму, але зіграла лише фрагмент. Потім вона розповіла про сутність цього жанру у фортепіанних творах, що вони не завжди доносять ідею суто танцювальну, інколи, передають якісь емоційні людські почуття. І далі вона вже демонструвала окремі контрастні епізоди, які мал. Свої образні властивості та виконувалися в різних темпах, в них змінювався ритмічний рисунок, але метр залишався 3-хдольний, бо це відповідало жанру вальсу. Вона показувала, як зміна образів передують завдяки цезурам, паузам, тобто елементам музичного часу, котрий забезпечував форму твору. Студентка дуже вдало застосувала метод розподілу музичного часу відповідно до форми, фактури (музичного простору) та інтерпретаційного задуму виконавства.

Метод ситуативне створених обставин форс мажору для творчої винахідливості виконавця допомагав студентам розвинути необхідну їм виконавську мобільність та бути готовим для усіляких негараздів під час уроку, включно, й проблемні ситуації. Головне, чому мав навчитися студенти – вільно та відповідно до темпу-ритму грати на інструменті у будь яких умовах форс-мажору. Можна дозволити змінити якісь текстові елементи, але метро-ритм і темп мали залишатися не змінними.

Діяльність вчителя музики є поліфункціональною, тому виконавська мобільність має бути властиво йому на рівні фахової компетентності. А *уміння* застосовувати відчуття музичного часу в різних функціях виконавського процесу, зокрема й в педагогічній діяльності є обов'язковим доповненням такої компетентності. Для цього на четвертому етапі ми пропонували студентам ще й вправи-тренінги:

1.Змінювати у нескладному творі темп у відповідності до зміни стилю. Наприклад, нескладний твір дитячої музики – «Хмаринка» М.Чемберджі, може бути виконана зовсім в іншому темпі, у стилі джазу, або танцювальному ритмі зі

змінами метро-ритму. Тобто, змінювати твір додаючи йому танцювальності. Це розвиває відчуття вільного володіння клавіатурою, навіть імпровізувати.

2. Під час виконання робити перерви у звучанні, натомість продовжувати рахувати текст. Раптово продовжувати грати з відповідного такту.

3. Корисним для студентів було виконання вправ з поліритмом, з виконанням відомої формули: 2 на 3 (дуоль та тріоль).

4. Тренінг форс-мажору:

Варіант 1.

Варіант 1. Студент грає Студент П. грає акомпанемент романсу П. Чайковського «Відчинив я вікно». Вокаліст співає, а викладач показує, в яких тактах студент має зіграти лише окремо басову партію, або додати до басу дублювання мелодії, або перестати грати та «підхвтити» партію вокаліста у доцільному такті, з точки зору темпоритму.

Варіант 2. Студент П. грає акомпанемент романсу П. Чайковського «Відчинив я вікно». На 8 такті викладач перевертає ноти не там де треба. Вокаліст зараз почне співати після паузи. Студент має зорієнтуватися в ситуації та раптово прийняти рішення: дублювати партію вокаліста або підтримувати на слух гармонію. Але у будь-якому варіанті не виходити з темпу та метро-ритму.

Варіант 3. Студент грає твір по нотах, але за вказівкою викладача грає почергове партії різних рук, в різній послідовності, але дотримуючись точного єдиного темпу. Підключає партію іншої руки у найбільш вдалий такт, з точки зору фразування.

Варіант 4. Текст поділено на цифри. Викладач створює ситуацію форс-мажору : гучно з кимось починає розмовляти, відкриває двір тощо; студент має грати без зупинки не порушуючи темпо-ритму.

Варіант 5. Гра в ансамблі. Викладач почергово зупиняє одного зі студентів та вказує де вступити. При цьому увесь час студент, ще не грав мав рахувати метр та слідкувати за темпом.

У таких ситуаціях студенти інколи проявляли винахідливість, грали нову гармонію, імпровізували пасажі, але мали залишатися у вірному часовому параметрі фрагменту.

Враховуючи перспективи фахової діяльності доцільним був музично-руховий метод з елементами ритміки. У межах експерименту студенти ЕК були запрошені до майстер-класу професора Ієрусалимської академії музики і танців Т. Вендрової. Вона продемонстрували як завдяки руховим діям учні навчаються сприймати музику. Як були визначено професором, для школярів існують певні алгоритми рухів у відповідності з мелодичними та ритмічними рисунками. Вони їх засвоїли та застосовують під час сприймання твору вже автоматично. Багато з досвіду вченої ґрунтується на методиках Д.Кабалевського [4].

Таким чином, вони мають свій музично-руховий тезаурус і слухають музику дуже уважно застосовуючи той чи інший руховий жест, що точно співпадає з образом інтонації або рухів самої музики.

Головне в їх діях – передати метро-ритмічність рисунків музики, що зумовлюють й будову тексту. Деякі мелодійні інтонації повторюються декілька разів, деякі розвиваються вгору, або до низу. Усе це діти показують.

Під час опануванні рухових вправ студенти були зорієнтовані на: а) основні, природні види руху – кроки, стрибки, біг; б) спеціально поставлені вчителем музично-образні етюди; в) творчі етюди [23, 156].

Доцільним було для них згадати й методи К.Орфа, зокрема як К.Орф у «Шульверку» створював гру «Шість пар чорних чобіт», як діти писали крейдою на дошці ритмічні малюнки кожного голосу [8; 31; 36].

У межах експерименту студенти визначали різноманітні завдання з розвитку почуття музичного ритму у дітей на основі того твору, який він виконує.

Були досить цікаві приклади. Студенти пропонували для школярів такі завдання під час виконання твору вчителем:

– Вести олівцем лінію, спостерігаючи за мелодією, але ставити палички там, де вони почують сильну долю.

- Піднімати руку, якщо почують зміни у темпі: права – прискорення, ліва – уповільнення.
- Плескати в долоні, коли почують дуже дрібні звуки.
- Вставати, коли завершиться окрема частина твору, фраза і вони це почують.

Отже, студенти самі навчилися спиратися на принцип дотримування опори на полімодальність здібностей, потрібних для формування темпо-ритмічних умінь, що й оптимізувало в них процес само формування темпо-ритмічних умінь.

Особливо важко студентам було розмовляти з дітьми з приводу темпо-ритмічних властивостей музичного твору, котрій вони їм грали. Учні дуже обмежені в знаннях, але рухові вправи їм подобаються. Отже завдання студента-вчителя полягало лише в тому, що влучно застосовувати свої темпо-ритмічні уміння для розвитку почуття ритму у школярів.

Завершивши усі етапи формувального експерименту, було проведено контрольний зріс. В основу його були покладено розроблені критерії та показники, фрагментарно обиралися методи, що застосовувалися під час констатувального експерименту, аналогічно порахувалися результати. Усі данні заносилися у таблиці, на основі чого створено матрицю порівняльних результатів КГ та ЕГ. Порівняльні матриці представлені у додатку К.

З'ясувалося, що в ЕГ сталися такі зміни: кількість досліджуваних, що відповідали високому рівню зросла з 4 осіб до 10, що склало 29%; збільшилася кількість досліджуваних середнього рівня з 14 до 19 осіб, що склало 56%; натомість кількість досліджуваних низького рівня впала з 16 до 5 осіб, що склало 15%. Також збільшився й сукупний Kf за усіма критеріями з 6,98 став 8, 97.

У КГ також здійснилися позитивні результати, проте на такі значні: кількість досліджуваних, що відповідали високому рівню зросла з 5 до 7 осіб, що склало 21%; кількість досліджуваних середнього рівня зросла з 12 до 16 осіб, що склало 47%, зменшився рівень досліджуваних низького рівня з 17 до 11 осіб, що склало 32%. Кількість досліджуваних низького рівня склав третину, що не є позитивним результатом.

На рисунку 3.7 та таблиці 3.7 подано порівняльні результати КГ та ЕГ до початку та на при кінці.

Таблиця 3.7

Порівняльні результати КГ та ЕГ

Рівні	Високий				Середній				Низький			
Групи	До початк		На при кінці		До початк		На при кінці		До початк		На при кінці	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	4	12	10	29	14	41	19	56	16	47	5	15
КГ	5	15	7	21	12	35	16	47	17	50	11	32

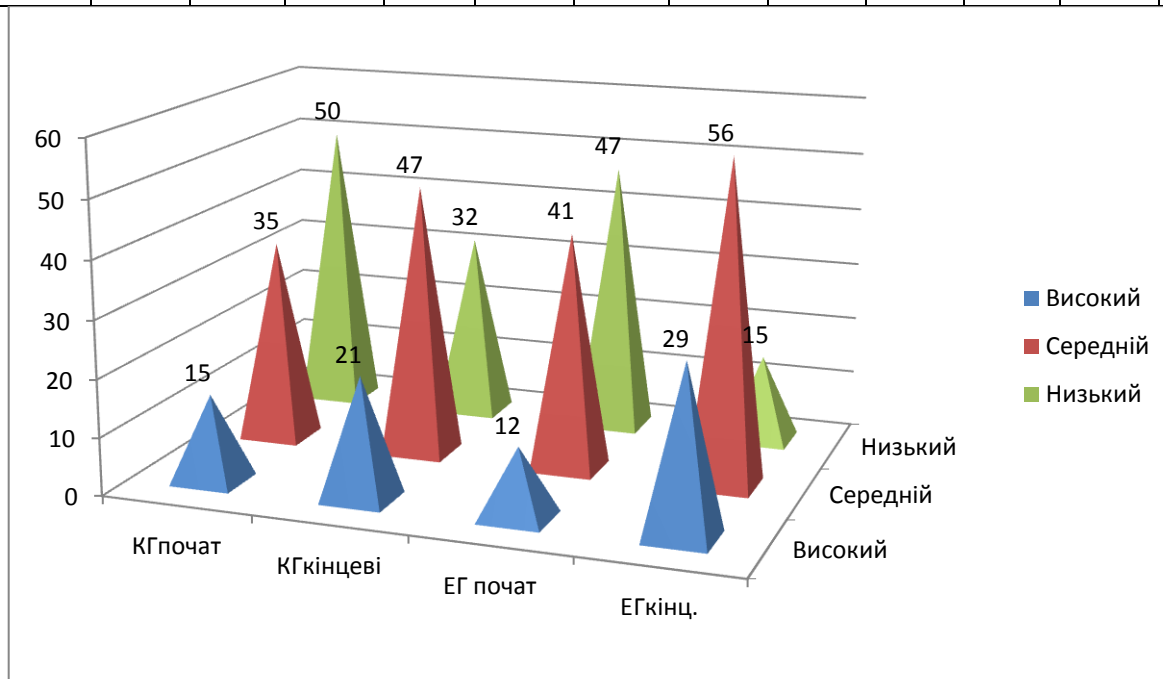


Рис. 3.7. Порівняльні результати КГ та ЕГ

Як бачимо, основні розбіжності виявляються на усіх рівнях КГ та ЕГ.

Окрім того, ми зіставили результати КГ на при кінці експерименту з результатами студентів 3 курсу під час констатувального експерименту; вони виявилися дещо схожими, що підкреслює усталеність традиційної методики. Натомість результати ЕГ набагато вищі за результати КГ та групи студентів 3 курсу.

Верифікація результатів здійснювалася за критерієм Фішера та Стьюдента. Критерій Фішера дав змогу перевірити достовірність позитивних змін у кількості досліджуваних, а критерій Стьюдента підтвердив верифікацію середній величини,

тобто ΣK_f за усіма показниками усіх критеріїв. Це було важливо, виходячи з того, що в КГ також були визначені позитивні зрушення.

Щодо обчислювання за критерієм Фішера, то було висуното наступні гіпотези:

H_1 – кількість досліджуваних ЕГ, що відповідають середньому та високому рівню, в яких здійснилися позитивні зміни вища, ніж в аналогічних досліджуваних КГ. При цьому враховувалися лише студенти середнього та високого рівнів, в котрих сукупний K_f показників за усіма критеріями змінився у напрямку збільшення.

H_0 : кількість досліджуваних ЕГ, що відповідають середньому та високому рівню, в яких здійснилися позитивні зміни не вища, ніж в аналогічних досліджуваних КГ.

Результати автоматичного розрахунку представлені у таблиці 3.8 та рисунку 3.8

Таблиця 3.8

Результати розрахунків за критерієм Фішера

Групи	«Є ефект», завдання виконане	«Нема ефекту», завдання не вирішено	Суми
	Кількість дослід.	Кількість дослід.	
ЕГ	28 (82.4%)	6 (17.6%)	34 (100%)
КГ	17 (50%)	17 (50%)	34 (100%)

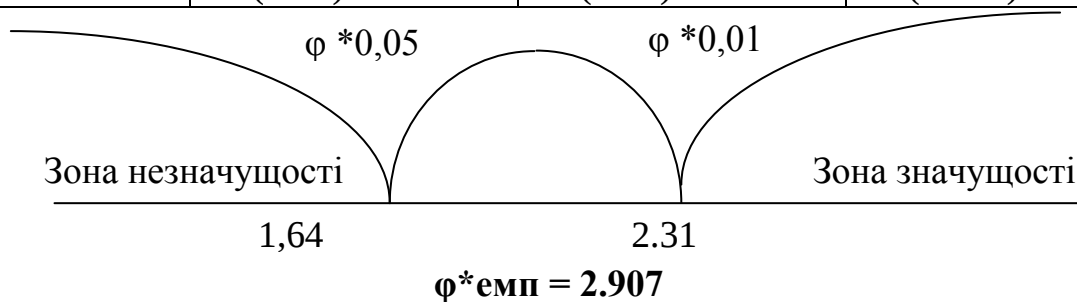


Рис. 3.8 . Вісь значущості за критерієм Фішера

Відповідь: $\phi^*_{емп.} = 2.907$, що знаходиться в зоні значущості. Отже гіпотезу «1» підтверджено. H_0 відхиляється.

Таблиця з розрахунками за Стьюдентом подається у додатку Л.

У ході розрахунків порівнювалися:

Суми: B1.305; B2.264

Середні: B1-8.97; B2- 7.76

Відхилення від середнього: B1-0.02; B2-0.16;

Квадрати відхилень

B1-101.4706; B2-115.6184.

Результат: $t_{\text{Емп}} = 3.029$, що входить до зони значущості.

Вісь значущості представлена на рисунку 3.11

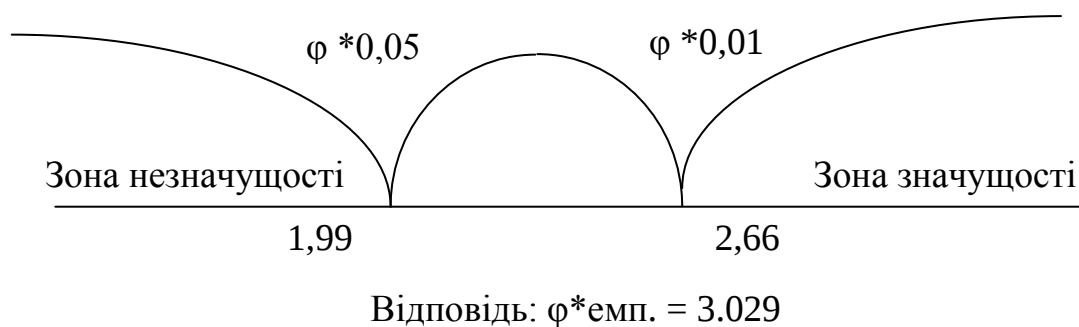


Рис 3.9. Вісь значущості за t критерія за Стьюдентом

Відповідь: $\phi^*_{\text{емп.}} = 3.029$, що знаходиться в зоні значущості. Отже гіпотезу «1» підтверджено. H_0 відхиляється.

Таким чином, верифікація результатів дослідження за критеріями Фішера та Стьюдента дають підстави стверджувати, що мету досягнуто, завдання виконано, рівень сформованості темпо-ритмічних умінь студентів ЕГ значно підвищився, отже розроблена методика є ефективною.

Висновки до третього розділу

Експериментальна перевірка розробленої методики здійснювалася шляхом організації попереднього етапу (пілотажне дослідження), констатувального та формувального експериментів. Пілотажне дослідження проводилося у ВНЗ Китаю та України і дозволило встановити стан та якість сформованості темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

1. Пошуковий етап дослідження дозволив встановити, що хлопці є більш впевнені у своїх ритмічних здібностях, інколи самовпевнені щодо темпо-ритмічних умінь; їхня самооцінка дещо вища за дівчат. Між тим дівчинки у більшості переконані в успіху самонавчання та саморозвитку. Вже на етапі констатувального експерименту виявилось, що хлопці більш стійко витримують єдиний темп, ніж дівчата.

2. Визначено недоліки темпо-ритмічного виконавського процесу у студентів, що угруповано за типами: перший зв'язаний з природними властивостями студентів, негарним почуття ритму та темпу; другий тип, пов'язаний з відсутністю уявлень про музичний час; третій тип, пов'язаний з відсутністю художньої компетентності, відсутністю розуміння смислу ремарок, термінів, що означають темп і характер музики пов'язаний.

3. Відповідно до розробленої компонентної моделі темпо-ритмічних виконавських умінь було обґрунтовано та опрацьовано під час констатувального експерименту критерії та показники оцінювання зазначених умінь. Перевірено доцільність застосування таких критеріїв та показників: *-когнітивно-ідентифікаційний критерій з показниками:* ступінь сформованості темпо-ритмічного тезаурусу та якість перцептивних художньо-ідентифікаційних процесів стосовно музичного часу та простору; *чуттєво-рефлексивний з показниками:* якість розвиненості метро-ритмічних здібностей та психічних властивостей особистості, їх впливу на сприйняття, самооцінку та виконання агогічного боку музичного твору; ступень адекватного оцінювання та корегування почуття музичного часу; *образно-асоціативний критерій з показниками:* орієнтація в художньо-ментальних властивостях музики, інтенсивність асоціацій та уявлень щодо темп-ритму художньо-образного смислу твору; *виконавсько-продуктивний критерій з показниками:* наявність художньо-технічного комплексу темпо-ритмічного забезпечення виконавства; міра сформованості темпової стійкості або мобільності, метро-ритмічної адекватності або варіативності в залежності від функціонального аспекту виконання твору.

До методичного забезпечення констатувального експерименту входили також розробка 3-х бальної шкали оцінювання, методи та спеціальні завдання.

4. Констатувальний експеримент дозволив встановити рівень сформованості темпо-ритмічних виконавських умінь у студентів двох груп 2 курсу різних років навчання (КГ, ЕГ), та у студентів 3 року навчання, що брали участь у констатувальному експерименті. Визначено кількісний розподіл досліджуваних за рівнями: високий – гармонізований та самокерований, з 2 груп до нього віднесено 18 % досліджуваних (12 осіб); середній рівень – відрефлексований та динамізований – до нього віднесено 38% (26 осіб); низький рівень – проблемний та неініційований – віднесено 44% (30 осіб).

5. Педагогічні умови та методи запроваджувалися за такими етапами: *нормативно-компетентнісний*, мета якого полягала у цілеспрямованому розширенні темпо-ритмічного тезаурусу студентів, підвищенні якості фахової компетентності та їх відповідності вимогам освітньої програми; *технологічно-рефлексивний*, мета якого полягала в активізації рефлексивних процесів, що супроводжують формування темпо-виконавських умінь майбутнього вчителя музики; *виконавсько-самостійний*, мета якого полягала в практичному та самостійному втіленні попередньо засвоєних знань у творчо-виконавський технологічний процес; *творчо-продуктивний*, мета якого полягала в активізації педагогічної позиції студентів щодо екстраполяції музичного часу та простору у педагогічний процес на основі власних темпо-ритмічних умінь.

6. Перевірка результативності поетапної методики показала значне збільшення результатів в ЕГ. Між тим, позитивні результати в КГ свідчать про наявність та дієвість розвитку темпо-ритмічних умінь в процесі навчання гри на фортепіано за традиційною методикою. Між тим як експериментальна методика цей процес оптимізує. Серед досліджуваних ЕГ 10 осіб було розподілено до високого рівня, що склало 29%; кількість осіб середнього рівня зросла з 14 до 19 осіб, що склало 56%; натомість кількість студентів низького рівня зменшилася з 16 до 5 осіб, що склало 15%. Сукупний Kf за показниками усіх критеріїв також зріз від 6,98 до 8,97.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Вей Сімін. Критерії та показники оцінювання темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музики // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Вінніченка. Серія: Педагогічні науки. – Випуск 155. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 159-164.
2. Вей Сімін. Педагогічні умови формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутнього вчителя музики / Вей Сімін // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових праць : вип. 2 (8) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : ВВП «Мрія», 2016. - С. 162-170.
3. Вей Сімін. Темпо-ритмічні аспекти виконавства у фортепіанній методичній спадщині видатних викладачів-піаністів / Вей Сімін // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових праць : вип. 1 (7) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : ВВП «Мрія», 2016. - С. 41-48.
4. Вендрова Т.Й. Система Д. Кабалевського и некоторые аспекты музыкального воспитания в школах Израиля / Т.Й.Вендрова // Учитель музыки, 2011 . – № 4. – С. 13-19.
5. Гусейнова Л.В. Довідник виконавця-інструменталіста. Навчальний посібник / Укл.: Гусейнова Л.В.. – Ніжин : Видавництво НДПУ ім.. М.Гоголя, 2003. – 91 с.
6. Джулай Г.А. Музична ментальність: соціально-філософський аналіз. Автореф. дис...на здоб. наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.03 / Г.А. Джулай; Південноукр. держ. пед. ун-т (м. Одеса) ім. К.Д.Ушинського. — О., 2003. — 24 с.
7. Ергиев И. Исполнительская синергия как главный системообразующий элемент артистического универсума / И. Ергиев // Методологія, теорія і практика музичного виконавства. – Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського.– Випуск 107. – С. 28-40.

8. Кеетман Г. Элементарное музыкальное воспитание. // В сб. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа [Под редакцией Л.А.Баренбойма]. – Л.- М., 1978. – С.76
9. Корыхалова Н.П. Музыкально-исполнительские термины / Н.П.Корыхалова. – Санкт-Петербург: Композитор, 2003. – 271 с.
10. Лю Цяньцянь. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики і хореографії у педагогічних університетах України і Китаю: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» / Лю Цяньцянь. – Київ, 2010. – 266 с.
11. Майкапар С.М. Музыкальное исполнительство и педагогика [Текст]: из неизд. тр. проф. С.М. Майкапара / С.М. Майкапар. – Челябинск: МРІ, 2006. – 224 с.
12. Мильштейн Я. Советы Шопена пианистам / Я.Мильштейн . – М. : Музыка, 1967. – 119 с.
13. Мильштейн Я.И. Константин Николаевич Игумнов / Я.И.Мильштейн. – М.: Музыка, 1975. – 470 с.
14. Надольская О.Н. Лексикология музыкального исполнительства: теоретический основания и системный анализ. Автореферат дис. <http://cheloveknauka.com/leksikologiya-muzykalnogo-ispolnitelstva#ixzz4oFsn03br>.
15. Надырова Д.С. Музыкальное развитие в процессе фортепианного обучения: Учебное пособие / Д.С.Надырова. — Казань: Изд-во ТГГПУ, 2008. — 95 с.
16. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г.Нейгауз. – М., 1967. – 319 с.
17. Ніколаї Г.Ю. Генеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі / Г.Ю.Ніколаї // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. - Суми: Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2009. – № 2. – С. 361-372.
18. Ніколаї Г.Ю. Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень / Г.Ю Ніколаї - Суми: СДПУ ім. АС Макаренка, 1999. – 108 с.

19. Ніколаї Г.Ю. Ритміка: навч. Посіб. / Г.Ю.Ніколаї, В.В. Ключко В.В.. – Суми: РВВ СумДПУ, 2010. – 100 с.
20. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін. За ред. З.Н.Курлянд. - 2-ге вид., перероб. і доп.-Київ,2005.- 399 с.
21. Петровская О.С. Формирование и развитие музыкальной терминологии исполнительского искусства (на материале русского, итальянского, английского) : автореф. Дис. на соискание учёной степени кандидата филологических наук спец. 10.02.19 - теория языка / О.С.Петровская. – Майкоп, 2009. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-i-razvitie-muzykalnoi-terminologii-ispolnitelskogo-iskusstva-na-materiale-russk>
22. Прокофьев Г.П. Формирование музыканта-исполнителя (пианиста) / [Ред. Б.М.Теплов] / Г.П.Прокофьев. — М., 1956. — 480 с.
23. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений /Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К.В.Тарасова и др. / [Под ред. Г.М.Цыпина]. – М.: Издательский центр „Академия”, 2003. – 368 с.
24. Ражников В. Словарь эстетических эмоций, которые существуют в музыке как признаки характера звучания [Электронный ресурс]/ В.Ражников. – Режим доступа: <http://www.domrland.narod.ru/library/slovar.pdf>.
25. Реброва О.Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія] / О.Є.Реброва. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 295с.
26. Реброва О.Є.Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва Навч.– метод. посібник (для студентів і магістрантів інститутів мистецтва педагогічних університетів). – Вид. 2-ге, переробл. та доповн. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 127 с.
27. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.- метод. посібник О.Я.Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.

28. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство / С.Е. Фейнберг. – Изд.2-е доп. – М. : Музыка, 1969. – 599 с.
29. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 560 с.
30. Фу Сяоцзін. Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю. Дис. ... канд..пед наук. : спец. 13.00.02 –«Теорія і методика музичного навчання» / Фу Сяоцзін. –Київ, 2013. – 274с.
31. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа [Под редакцией Л.А.Баренбойма]. – Л.- М., 1978. – 367 с.
32. Hauptmann, Moritz. Die Natur der Harmonik und der Metrik : zur Theorie der Musik .– Verlagsort: Leipzig .– Erscheinungsjahr: 1853 . – <http://reader.digitale-sammlungen.de/resolve/display/bsb10598676.html>.
33. Lenz W. von. Die grossen Pianoforte-Virtuosen unserer Zeit. Aus persönlicher Bekanntschaft. Liszt.
[sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10999251_00005.html](http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10999251_00005.html). Chopen. – Tausig.– Henselt, Berlin, 1872 . <http://reader.digitale>.
34. Lh'evinne Josef. Basic principles in pianoforte playing. – Pfiladelphia, 1924 . – 70 p.
35. 韦思铭.基础乐理融入幼儿钢琴启蒙教学的对策与方法//《鸭绿江》2015年第8期.189页转163页 . Вей Сімін. Основи теорії музики в стратегії та методики фортепіанного навчання дітей / Вей Сімін // Досягнення культури провінції Ялуцзян. – Міжнародний журнал (ISSN 1003-4099). – Шеньян, 2015. – № 8. – С.189.
36. 韦思铭.现代音乐教学法在高校钢琴教学中的运用与实践研究//《大众文艺》2013年第24期.254页 (ISSN : 1007-5828) Вей Сімін. Практика застосування сучасної музичної педагогіки у викладання фортепіано в університетах / Вей Сімін // Масова література та мистецтво. Міжнародний журнал (ISSN 1007-5828). – Шицзячжуан, 2013. – №14. – С.256.
37. 韦思铭. 我国社区钢琴教育发展现状//《北方音乐》2017年第4期.163页.

Вей Сімін. Розвиток фортепіанної освіти на муніципальному рівні / Вей Сімін // Музика Північного Китаю. – Міжнародний журнал (ISSN 1002-767X) Харбін, 2017. – № 4. – С. 163.

38. 韦思铭.吉列尔斯的艺术生涯与成就//《四川师范大学学报》2014年第37卷.249—251页. Вей Сімін. Сценічна майстерність Гілельса / Вей Сімін // Науковий вісник Сичуанського педагогічного університету. – Сичуань, 2014.– № 37. – С. 249-251.
- 39.Rebrova O. Vei Simin. Scientific aproaches to the study of perfonance training of prospective music choreography teachers / Olena Rebrova, Vei Simin // Modern Tendencies in Pedagogical education and Science of Ukraine and Israel: the way to integration/ Ariel University, Israel, 20016. - Issue №7. – page 15-20 .
- 40.Сайт <http://tartle.net/fedor.stakhov/blog/32-ritm-v-arhitecture/>
- 41.Сайт http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/fisher_02.html

ВИСНОВКИ

У дослідженні розглянуто та уточнено феноменологію музичного часу та спорідненого з ним музичного простору, що є властивостями багатьох видів мистецтва, зокрема й музики та обґрунтовано їх застосування у процесі навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва. Показано, що дотримання у виконавському процесі часових та просторових особливостей музичного твору потребує від виконавця темпо-ритмічних виконавських умінь; побудовано теоретичну модель таких умінь для майбутніх учителів музичного мистецтва; розроблено критерії та показники їх оцінювання та методику їх формування. Проведене дослідження дозволило сформулювати наступні висновки.

1. Художня творчість та її продукти, твори мистецтва, спираються на часово-просторовий континуум – певне пролонговане середовище творчого процесу, що охоплює різноманітні часові параметри мистецтва, котрі впливають на форму твору, його композицію, інші просторові характеристики зв'язані з художнім часом, зокрема художньо-образний та інтерпретаційно-виконавський контексти. Реалізується під час створення, сприйняття та виконавства творів мистецтва, зокрема музичних. У музиці часово-просторовий континуум має свій історичний розвиток, що зумовлює розмаїття темпо-ритмічних властивостей музики відповідно до стилів, жанрів, навіть до етно-ментальних особливостей. Даний континуум розглядається в онтологічному, художньо-гносеологічному та психологічному аспектах. Результати теоретичних узагальнень щодо особливостей зазначених аспектів показує їх застосування як у культурологічній, мистецтвознавчій, так і в психолог-педагогічній проєкціях. Обґрунтовано, що онтологічний аспект є актуальним для формування художньої компетентності майбутніх учителів музики; гносеологічний – у проєкції формування художнього мислення та герменевтичних основ педагогіки мистецтва; психологічний – у проєкції творчого розвитку особистості під час сприйняття нею мистецтва, переживання його образів, що екстраполюється на особистісний досвід.

Уточнено поняття музичного часу як мистецької категорії та ключового поняття музичної освіти, а саме: музичний час – особлива властивість музичного мистецтва, яка характеризується органічним поєднанням об’єктивно створеного композитором часового ландшафту музичного тексту відповідно до особистих авторських уявлень художнього образу та суб’єктивного відчуття цього розподілу в уявленнях інтерпретатора-виконавця, що супроводжується художньо-переконливим втіленням музичної інтонації та цілісної форми твору в темпо-ритмічні, агогічні та метричні параметри виконавського процесу. У дослідженні відчуття музичного часу – це професійна здібність музиканта тонко відчувати коливання музичної інтонації, її пульсацію, перебіг звучання та незвучання, дотримуючись художньої вимоги стосовно темпу та метро-ритму музичного тексту твору.

2. Визначено сутність та структура темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. Це – складний комплекс індивідуальних виконавських ресурсів інтерпретатора-піаніста (природних, творчих, компетентнісних, технологічних), котрі забезпечують темпові, ритмічні, метричні параметри виконання твору у відповідності з завданнями цілісної драматургії розкриття його художнього образу у межах стилю, жанру, композиторського методу. Цей комплекс складається з наступних компонентів: індивідуально-чуттєвий; мисленнєво-операційний; художньо-ментальний; виконавсько-інтерпретаційний.

3. Методика формування темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано ґрунтується на антропологічному, акмеологічному, системному, комплексному, рефлексивному, художньо-ментальному, текстологічному, герменевтичному підходах; забезпечується трьома групами принципів: загально-наукові, науково-методичні та виконавсько-піаністичні, що визначенні в процесі узагальнення методичного та виконавського досвіду музикантів-піаністів минулого та сучасності.

Методика включає чотири педагогічні умови та відповідні до них групи методів. Перша умова – цілеспрямоване збагачення метро-ритмічного та

темпового тезаурусу майбутніх учителів музики, у межах якої застосовувалася група когнітивно-образних методів. Друга умова – стимулювання рефлексії метро-ритмічного чуття базувалася на перцептивно-рефлексивних методах. Третя умова – акцентуація самостійної роботи над художньо-образним контекстом метро-ритму та темпу дозволяла реалізувати групу художньо-синтетичних методів. Четверта умова – активізація уваги на формування метро-ритмічного чуття школярів на основі темпо-ритмічних виконавських умінь, набутих під час навчання гри на фортепіано реалізовувалася з опорою на групу творчо-виконавських методів.

4. Доведено, що діагностика сформованості темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано має базуватися на критеріальному апараті, а саме: *когнітивно-ідентифікаційний критерій з показниками*: ступінь сформованості темпо-ритмічного тезаурусу; якість перцептивних художньо-ідентифікаційних процесів стосовно музичного часу та простору; – *чуттєво-рефлексивний критерій з показниками*: якість розвиненості метро-ритмічних здібностей та психічних властивостей особистості, їх впливу на сприйняття, самооцінку та виконання агонічного боку музичного твору; ступень адекватного оцінювання та коригування почуття музичного часу; – *художньо-образний*, з показниками: орієнтація в художньо-ментальних властивостях музики; інтенсивність асоціацій та уявлень щодо темп-ритму художньо-образного смислу твору; – *виконавсько-продуктивний критерій з показниками*: наявність художньо-технічного комплексу темпо-ритмічного забезпечення виконавської інтерпретації твору; міра сформованості темпової стійкості або мобільності, метро-ритмічної адекватності або варіативності в залежності від функціонального аспекту виконання твору, зокрема у педагогічному процесі.

5. Експериментально перевірено ефективність методики, що запроваджувалася поетапно. Мета першого етапу – настановно-компетентнісного – накопичення необхідного тезаурусу, умінь його цілеспрямованого застосування як фундаменту досягнення якісної інтерпретації творів під час фортепіанного

навчання. Мета другого етапу – технологічно-рефлексивного – активізація розвитку почуття музичного часу, його образного та музично-просторового контексту на основі рефлексії почуття музичного часу. Мета третього етапу – творчо-виконавського – опрацювання та закріплення сформованих темпо-ритмічних виконавських умінь, виведення їх застосування з технологічного, художньо-виконавського на інтерпретаційний рівень. Мета четвертого етапу – педагогічно-продуктивного – гармонізація застосування темпо-ритмічних виконавських умінь в усіх видах навчальної діяльності. Досконалість їх сформованості забезпечується шляхом перенесення ролі студента, в якого формується почуття музичного часу та уміння його адекватного художнього втілення на роль вчителя, котрий формує почуття музичного часу, ритмічного чуття у школярів.

З'ясовано, що серед найбільш ефективних методів виявилися: ситуативне створення форс мажору та стимулювання творчої винахідливості виконавця; музично-рухові методи з елементами ритміки для проектування педагогічної діяльності зі школярами; розподіл музичного часу відповідно до форми, фактури (музичного простору) та інтерпретаційного задуму на основі типових інтонаційно-агогічних помилок; метро-ритмічний та темповий самоаналіз виконання; виконання в різних темпах та перевірка слухової оцінки з попередньо-здійсненими записами виконання у різних темпах (створення алгоритму внутрішньої пульсації). Найбільш цікавими для студентів виявилися метод збагачення метро-ритмічних та темпових уявлень шляхом визначення елементів повторення, чергування, зіставлення з іншими виявленнями метру, ритму та темпу (в життєвих, природних реаліях та у мистецтві).

Подальшою галуззю дослідження можуть стати методики формування темпо-ритмічних умінь в процесі навчання гри на різних музичних інструментах та в процесі опанування різними видами виконавської діяльності.

ДОДАТКИ

Додаток А

Варіанти стихотворчих метрів античності

[http://vseslova.com.ua/word/Метр_\(в_стихосложении_и_в_музыке\)-64690](http://vseslova.com.ua/word/Метр_(в_стихосложении_и_в_музыке)-64690)

Античні стопи:

- двускладні:

хорей (–), ямб (–), пиррихій (), спондей (– –).

- тримкладні:

дактиль (– –), амфібрахий (– – –), анапест (– – –), трибрахий (– – –), бакхий (– – –), антибакхий (– – –), кретик та амфимакр (– – –), тримакр та молосс (– – –).

- чотирьохскладний:

пеони - 1й (– – – –), 2й (– – – –), 3й (– – – –), 4й (– – – –); гіперпиррихий (– – – –);

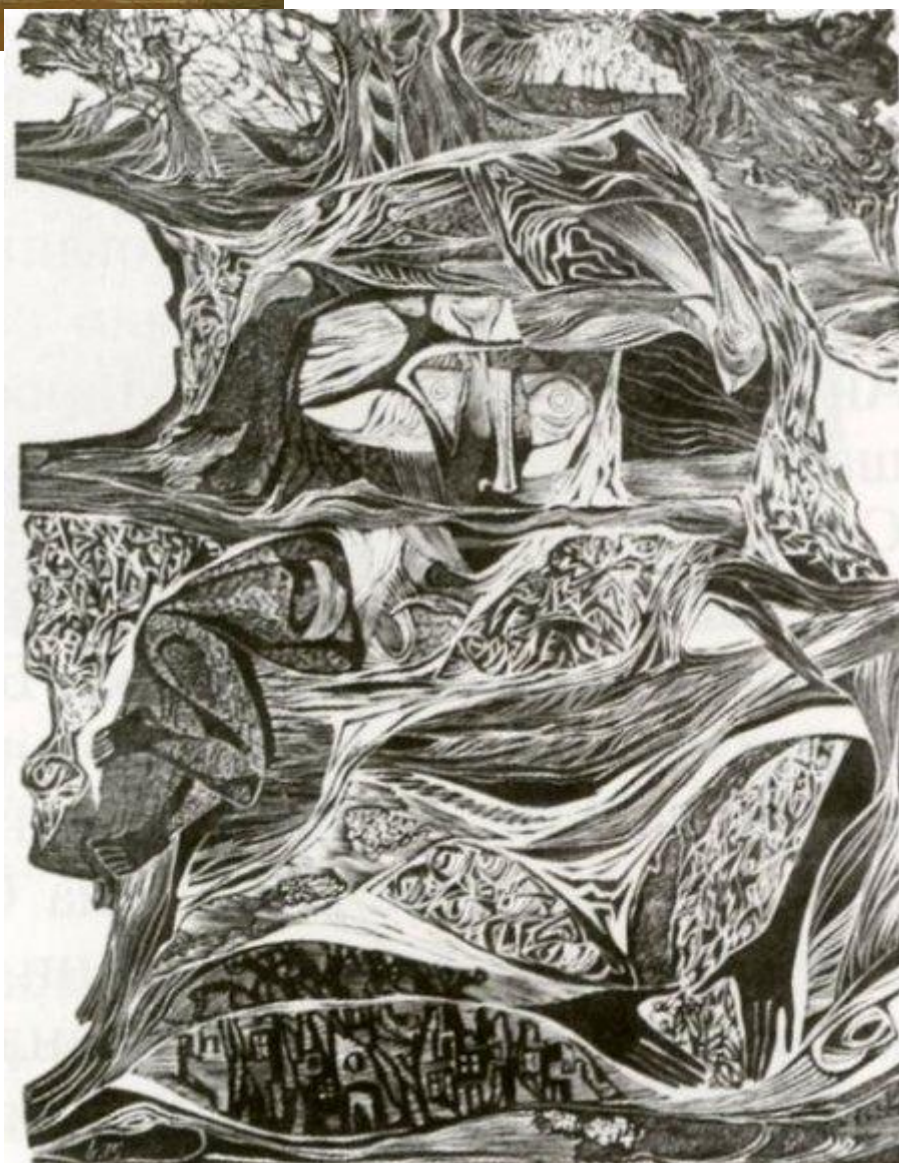
іоники - нисхідний (– – – –), восхідний (– – – –);

хоріямб (– – – –), ямбохорей (– – – –), епитрити - 1й (– – – –), 2й (– – – –), 3й (– – – –), 4й (– – – –).

Додаток Б

Приклад опису ритму в живописі В.БАЛЯСА <http://h.ua/story/312848/>

Деякий час Володимир Баляс жив і працював у Мексиці, захоплювався її природою та культурою. Цю любов відчули й мексиканські критики. Зокрема Хосе Луї Меца Інда, аналізуючи творчість Баляса і відзначаючи її тісний зв'язок із європейськими мистецькими традиціями, так писав про українця «Його фігури – чи то людей, чи тварин – сповнені делікатної грації, ніжності і щирості – понад усе мають дуже приємний декоративний сенс; усі акцентовані незвичайним і сучасним **композиційним ритмом (курсив В.С.)**, майже музичним, який професор Баляс уміє вкласти у майже всі свої твори».



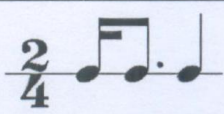
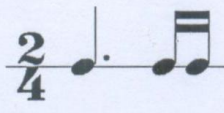
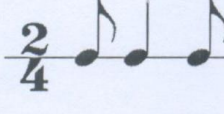
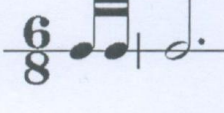
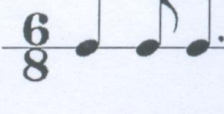
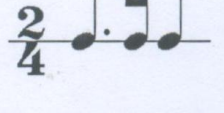
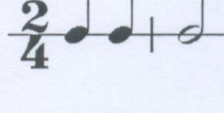
Додаток В

Приклади темпо-ритмічних патернів за Danahy Alan [71]

Appendix D

Rhythm Patterns

Table D.1: Embedded Rhythm Patterns used in MPAT

Item Number	Rhythm Pattern	Meter	Function	Difficulty Coefficient
MPAT-A/2		Duple	Division/ Elongation	.66
MPAT-A/4		Duple	Division/ Elongation	.78
MPAT-A/5		Unusual Paired	Upbeats	.54
MPAT-A/7		Duple	Division/ Elongation	.62
MPAT-A/10		Triple	Upbeats	.48
MPAT-A/11		Triple	Division/ Elongation	.46
MPAT-A/13		Duple	Division/ Elongation	.77
MPAT-A/15		Duple	Upbeats	.70
MPAT-A/16		Duple	Division/ Elongation	.73

ДОДАТОК Г

Опитувальний лист для викладачів

1. Чи мають ваші студенти гарне почуття ритму
2. Як ви оцінюєте рівень термінологічної грамотності студентів
3. Чи є відмінності стосовно почуття метро-ритму, темпу між студентами з України та Китаю
4. Чи покращується почуття метро-ритму в студентів за роки навчання.
5. Яка частка у % відношенні в роботі над твором відноситься для розвитку темпо-ритмічних умінь в класі основного музичного інструменту.
6. Які з виконавських дисциплін найбільш ефективно розвиває почуття метро-ритму.
7. Чи застосовуєте ви на заняттях гри на музичному інструменті рухові дії студента для формування відчуття музичного часу.
8. Чи варто на уроках фортепіано займатися викладачу теоретичною грамотністю студентів.

Питання для викладачів музичної академії.

1. Чи виникають проблеми з темпо-ритмічними вміннями студентів під час занять у концертмейстерському класі, які саме.
2. Чи є необхідність спеціально займатися питаннями темпо-ритму зі студентами, якщо «так», то у яких випадках.
3. Чи є відмінності між студентами з Китаю та України стосовно темпро-ритмічних умінь.

Які координаційні дії в застосовуєте у випадках ускладнень стосовно темпо-ритму під час навчання концертмейстерству

ДОДАТОК Д

Анкета 1 для студентів з України та іноземних студентів, що навчаються на Україні

1. Які засоби виразності музики відповідають за її часові характеристики.
2. Назвіть терміни, що позначають повільні темпи.
3. Назвіть терміни, що позначають швидкі темпи.
4. Назвіть терміни, що позначають зміни темпу.
5. Що означає поняття метра в музиці.
6. Які ритмічні особливості характерні для джазу (рей-тайм).
7. Які виконавські вимоги часової організації музики відповідають стилю:
Класичний
Бароко
Романтична музика
Сучасна музика.
8. З якими художньо-образними асоціаціями співвідносяться темпи: Andante, Calando, Grave, Lento, Moderato, Vivo
9. Яким темпам більше відповідають такі емоційні характеристики музики?
Grave, Smorzando, Dolce, Con Affetto, Doloroso, Misterioso, Scherzando, - Tranquillo, Leggiero
10. Які танцювальні ритми вам відомі. Назвіть метро-ритм і жанр.
11. Які метри відносяться до квадратних, тридольних
12. Яка музика за жанрами пишеться в тридольному розмірі, в 4-дольному, 2-дольному, у розмірі 6/8.
13. Який стиль в музиці найбільш повно використовує агогіку.
14. Які відомі пояснення, образні порівняння виконання Rubato, хто їх автори.
15. Яке з виразів правильне:
Темп Andante однаковий в усі часи.
Темп Andante змінюється в залежності від творчості композитора.
Темп Andante змінюється в залежності від музичного стилю та епохи.

Темп Andante виконується строго у відповідності жанру.

16. Які природно-національні особливості музичних здібностей найбільш характерні певному народові.

17. Які складнощі в роботі над твором для вас найбільш характерні (підкреслити):

Вчити текст на пам'ять, голосоведение, технічна робота, виразність інтонації, динамічні контрасти, темпова відповідність.

18. Які методи роботи над темпоритмом вам відомі.

19. Якими методами перевіряють почуття ритму у дітей.

20. Наведіть паралелі метра і ритму в музиці з іншими видами мистецтва.

21. Яка музика (стиль композитора) викликає у вас найбільшу складність стосовно виконання метро-ритму.

22. Як метро-ритм впливає на якість інтерпретації твору.

23. У інтерпретації яких творів точність метро-ритму дуже важлива.

Анкета №2 для китайських студентів, що навчаються в Китаї.

Шановні студенти. Дякуємо вам за участь у нашому дослідженні. Ми пропонуємо вам відповісти на питання нашої анкети, яка розроблена нами в ході дослідження сформованості темпо-ритмічних умінь студентів-музикантів, майбутніх учителів музики. Ми просимо вас відповісти анонімно. Важливість ваших відповідей зумовлена необхідністю розробити методику розвитку ритмічних здібностей та умінь їх ефективного застосування у фортепіанному виконавстві.

Анкета «Ритм»

Ваша основная ситуация:

1. Анкетні данні: стать, курс навчання; спеціальність; як довго навчаєтесь музики; результативність навчання гри на фортепіано; результативність навчання з інших дисциплін.
2. Чи цікаві Вам питання, зв'язані с проблемами ритму в музиці?
3. Чи необхідні особливі знання з метро-ритму для навчання гри на фортепіано?
4. Чи є для Вас труднощі освоєння метро-ритму на теоретичному рівні та в

практиці?

5. Чи викликають у Вас занепокоєння проблеми ритму?

6. Як Ви рахуєте, скільки часу на уроці викладач має приділяти уваги метру, ритму, темпу?

7. Чи зв'язані ви у своєму фаховому навчанні з китайською національною музикою, чи є в Вас знання щодо етнічних Китайських ритмів?

8. Чи поінформовані Ви про різні музичні культури, традиції, що впливали на стильові зміни та метро-ритмічні властивості музики.

8. Наскільки Ви освічені в питаннях теорії музики та їх застосуванні у навчанні гри на фортепіано.

9. Як В оцінюєте свої власні ритмічні здібності та можливості дотримуватися темпу та ритму?

10. Чи здатні Ви грамотно застосовувати теоретичні знання стосовно темпо-ритму у виконанні творів?

11. Як Ви рахуєте, з чим на які дисципліни можна спиратися під час навчання темпо-ритмічної грамотності та темпо-ритмічних умінь?

12. Чи на кожному уроці викладач має порушувати питання темпо-ритму?

13. Чи гарно Ви володієте навиками метро-ритмічного аспекту виконання творів?

14. Чи застосовуєте Ви спеціальні вправи для розвитку темпо-ритму?

15. Які фактори, на вашу думку, сприяють гарному відчуттю темпо-ритма?

16. Які проблеми темпо-ритму для Вас суттєві під час роботи над фортепіанним твором?

17. Чи робить викладач акцент на темпро-ритмічних проблемах?

18. Як часто під час навчання гри на фортепіано Ви або Ваш викладач наполягає на чіткому виграванні акцентів, сильних долей?

Додаток Е

Таблиця 1

Розрахунки за показниками когнітивно-ідентифікаційного критерію

№ досліджуваного	1 показник	2 показник	Kf 1 2 курс	Рівень	№ досліджуваного	1 показник	2 показник	Kf 1 3 курс	
1	2	1	1,5	Н	1	3	3	3	В
2	2	1	1,5	Н	2	2	2	2	С
3	2	1	1,5	Н	3	3	2	2,5	С
4	2	2	2	С	4	1	2	1,5	Н
5	2	2	2	С	5	3	3	3	В
6	1	1	1	Н	6	2	2	2	С
7	2	2	2	С	7	2	1	1,5	Н
8	1	2	1,5	Н	8	2	2	2	С
9	2	1	1,5	Н	9	2	1	1,5	Н
10	1	2	1,5	Н	10	2	3	2,5	С
11	2	2	2	С	11	3	2	2,5	С
12	3	2	2,5	С	12	2	2	2	С
13	2	2	2	С	13	2	2	2	С
14	2	1	1,5	Н	14	2	1	1,5	Н
15	1	2	1,5	Н	15	2	2	2	С
16	1	1	1	Н	16	1	1	1	Н
17	2	2	2	С	17	2	2	2	С
18	1	2	1,5	Н	18	2	3	2,5	С
19	1	2	1,5	Н	19	2	2	2	С
20	1	1	1	Н	20	1	1	1	Н
21	2	2	2	С	21	3	2	2,5	С
22	2	1	1,5	Н	22	1	1	1	Н
23	2	1	1,5	Н	23	1	2	1,5	Н
24	2	3	2,5	С	24	2	2	2	С
25	3	2	2,5	С	25	2	1	1,5	Н
26	2	2	2	С	26	1	1	1	Н
27	2	1	1,5	Н	27	2	2	2	С
28	2	1	1,5	Н	28	1	2	1,5	Н
29	1	1	1	Н	29	2	2	2	С
30	1	1	1	Н	30	2	1	1,5	Н
31	1	2	1,5	Н	31	1	2	1,5	Н
32	2	2	2	С	32	2	1	1,5	Н
33	2	3	2,5	С	33	2	2	2	С
34	3	2	2,5	С	34	1	1	1	Н
Σ сред			1,7					1,83	

Таблиця 2

Розрахунки за показниками чуттєво-рефлексивного критерію

№ досліджуваного	1 показник	2 показник	Kf 1 2 курс	Рівень	№ досліджуваного	1 показник	2 показник	Kf 1 3 курс	
1	2	2	2	С	1	3	3	3	В
2	2	2	2	С	2	2	2	2	С
3	2	1	1,5	Н	3	3	3	3	В

4	2	2	2	С	4	2	2	2	С
5	2	2	2	С	5	3	3	3	В
6	1	1	1	Н	6	2	3	2,5	С
7	2	2	2	С	7	2	1	1,5	Н
8	1	2	1,5	Н	8	2	2	2	С
9	2	1	1,5	Н	9	2	1	1,5	Н
10	1	2	1,5	Н	10	3	3	3	В
11	2	2	2	С	11	3	2	2,5	С
12	3	2	2,5	С	12	2	2	2	С
13	2	1	1,5	Н	13	2	2	2	С
14	2	1	1,5	Н	14	2	2	2	С
15	1	2	1,5	Н	15	2	2	2	С
16	1	1	1	Н	16	1	1	1	Н
17	2	3	2,5	С	17	2	2	2	С
18	1	2	1,5	Н	18	2	3	2,5	С
19	1	2	1,5	Н	19	2	2	2	С
20	1	1	1	Н	20	1	2	1,5	Н
21	3	3	3	В	21	3	2	2,5	С
22	2	1	1,5	Н	22	1	2	1,5	Н
23	2	1	1,5	Н	23	1	2	1,5	Н
24	2	3	2,5	С	24	2	2	2	С
25	3	2	2,5	С	25	2	1	1,5	Н
26	2	2	2	С	26	1	1	1	Н
27	2	1	1,5	Н	27	2	2	2	С
28	2	2	2	С	28	1	2	1,5	Н
29	1	1	1	Н	29	2	2	2	С
30	1	1	1	Н	30	2	1	1,5	Н
31	1	2	1,5	Н	31	1	2	1,5	Н
32	2	2	2	С	32	2	1	1,5	Н
33	3	3	3	В	33	2	2	2	С
34	3	2	2,5	С	34	2	1	1,5	Н
Σ сред			1,79					1,95	

Таблиця 3

Розрахунки за показниками образно-асоціативного критерію

№ досліджуваного	1 показник	2 показник	Kf 1 2 курс	Рівень	№ досліджуваного	1 показник	2 показник	Kf 1 3 курс	
1	2	1	1,5	Н	1	3	3	3	В
2	2	1	1,5	Н	2	2	2	2	С
3	2	1	1,5	Н	3	3	3	3	В
4	2	2	2	С	4	2	2	2	С
5	2	2	2	С	5	3	3	3	В
6	1	1	1	Н	6	2	2	2	С
7	2	2	2	С	7	2	1	1,5	Н
8	1	2	1,5	Н	8	2	2	2	С
9	2	1	1,5	Н	9	2	2	2	С
10	1	2	1,5	Н	10	3	3	2,5	В
11	2	2	2	С	11	3	2	2,5	С
12	3	2	2,5	С	12	2	2	2	С
13	2	2	2	С	13	2	2	2	С
14	2	1	1,5	Н	14	2	2	1,5	С

15	1	2	1,5	Н	15	2	2	2	С
16	1	1	1	Н	16	1	1	1	Н
17	2	2	2	С	17	2	2	2	С
18	1	2	1,5	Н	18	2	3	2,5	С
19	1	2	1,5	Н	19	2	2	2	С
20	1	1	1	Н	20	1	1	1	Н
21	2	3	2,5	С	21	3	2	2,5	С
22	2	1	1,5	Н	22	1	1	1	Н
23	2	1	1,5	Н	23	1	2	1,5	Н
24	2	3	2,5	С	24	2	2	2	С
25	3	2	2,5	С	25	2	1	1,5	Н
26	2	2	2	С	26	1	1	1	Н
27	2	1	1,5	Н	27	2	2	2	С
28	2	1	1,5	Н	28	1	2	1,5	Н
29	1	1	1	Н	29	2	2	2	С
30	1	1	1	Н	30	2	1	1,5	Н
31	1	2	1,5	Н	31	1	2	1,5	Н
32	2	2	2	С	32	2	1	1,5	Н
33	3	3	3	В	33	2	2	2	С
34	3	2	2,5	С	34	1	1	1	Н
Σ сред			1,73					1,85	

Таблиця 4

Розрахунки за показниками творчо-продуктивного критерію

№ досліджуваного	1 показник	2 показник	Kf 1 2 курс	Рівень	№ досліджуваного	1 показник	2 показник	Kf 1 3 курс	
1	2	2	2	С	1	3	3	3	В
2	2	2	2	С	2	2	2	2	С
3	2	1	1,5	Н	3	3	3	3	В
4	2	1	1,5	Н	4	2	2	2	С
5	2	1	1,5	Н	5	3	3	3	В
6	1	1	1	Н	6	2	3	2,5	С
7	2	2	2	С	7	2	1	1,5	Н
8	1	2	1,5	Н	8	2	2	2	С
9	2	1	1,5	Н	9	2	1	1,5	Н
10	1	2	1,5	Н	10	3	3	3	В
11	2	2	2	С	11	3	2	2,5	С
12	3	2	2,5	С	12	2	2	2	С
13	2	1	1,5	Н	13	2	2	2	С
14	2	1	1,5	Н	14	2	2	2	С
15	1	2	1,5	Н	15	2	2	2	С
16	1	1	1	Н	16	1	1	1	Н
17	2	3	2,5	С	17	2	2	2	С
18	1	2	1,5	Н	18	2	3	2,5	С
19	1	2	1,5	Н	19	2	2	2	С
20	1	1	1	Н	20	1	2	1,5	Н
21	2	2	2	С	21	3	2	2,5	С
22	2	2	2	С	22	1	2	1,5	Н
23	2	1	1,5	Н	23	1	2	1,5	Н
24	2	3	2,5	С	24	2	2	2	С
25	2	3	2,5	С	25	2	1	1,5	Н

26	2	2	2	С	26	1	1	1	Н
27	2	1	1,5	Н	27	2	2	2	С
28	2	2	2	С	28	1	2	1,5	Н
29	1	2	1,5	Н	29	2	2	2	С
30	1	1	1	Н	30	2	1	1,5	Н
31	1	2	1,5	Н	31	1	2	1,5	Н
32	2	2	2	С	32	2	1	1,5	Н
33	3	3	3	В	33	2	2	2	С
34	3	2	2,5	С	34	2	1	1,5	Н
Σ сред			1,73					1,95	

Таблиця 5

Сумарні результати обчислювання Кf критеріїв

№ п/п	Кf 1 2 к.	Кf 2 2 к.	Кf 3 2 к.	Кf 4 2 к.	ΣКf	Рівні	№ п/п	Кf 1 3 к.	Кf 2 3 к.	Кf 3 3 к.	Кf 4 3 к.	ΣКf	
1	1,5	2	1,5	2	7	С	1	3	3	3	3	12	В
2	1,5	2	1,5	2	7	С	2	2	2	2	2	8	С
3	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	3	2,5	3	3	3	11,5	В
4	2	2	2	1,5	7,5	С	4	1,5	2	2	2	7,5	С
5	2	2	2	1,5	7,5	С	5	3	3	3	3	12	В
6	1	1	1	1	4	Н	6	2	2,5	2	2,5	9	С
7	2	2	2	2	8	С	7	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
8	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	8	2	2	2	2	8	С
9	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	9	1,5	1,5	2	1,5	6,5	Н
10	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	10	2,5	3	2,5	3	11	В
11	2	2	2	2	8	С	11	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В
12	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В	12	2	2	2	2	8	С
13	2	1,5	2	1,5	7	С	13	2	2	2	2	8	С
14	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	14	1,5	2	1,5	2	7	С
15	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	15	2	2	2	2	8	С
16	1	1	1	1	4	Н	16	1	1	1	1	4	Н
17	2	2,5	2	2,5	9	С	17	2	2	2	2	8	С
18	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	18	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В
19	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	19	2	2	2	2	8	С
20	1	1	1	1	4	Н	20	1	1,5	1	1,5	5	Н
21	2	3	2,5	2	9,5	С	21	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В
22	1,5	1,5	1,5	2	6,5	Н	22	1	1,5	1	1,5	5	Н
23	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	23	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
24	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В	24	2	2	2	2	8	С
25	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В	25	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
26	2	2	2	2	8	С	26	1	1	1	1	4	Н
27	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	27	2	2	2	2	8	С
28	1,5	2	1,5	2	7	С	28	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
29	1	1	1	1,5	4,5	Н	29	2	2	2	2	8	С
30	1	1	1	1	4	Н	30	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
31	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	31	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
32	2	2	2	2	8	С	32	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
33	2,5	3	3	3	11,5	В	33	2	2	2	2	8	С
34	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В	34	1	1,5	1	1,5	5	Н
Кf	1,7	1,79	1,73	1,73	7			1,83	1,95	1,85	1,95	7,63	

Результати констатувального експерименту в ЕГ

№ п/п	Kf 1 2 к.	Kf 2 2 к.	Kf 3 2 к.	Kf 4 2 к.	ΣKf	Рівні
1	1,5	2	1,5	2	7	С
2	2	2	2	1,5	7,5	С
3	1	1	1	1	4	Н
4	2	2	2	2	8	С
5	1,5	2	1,5	2	7	С
6	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
7	2	2	2	1,5	7,5	С
8	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
9	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
10	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
11	2	1,5	2	1,5	7	С
12	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
13	2	2	2	2	8	С
14	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В
15	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
16	1	1	1	1	4	Н
17	2	2,5	2	2,5	9	С
18	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
19	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
20	1	1	1	1	4	Н
21	2	3	2,5	2	9,5	С
22	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В
23	2	2	2	2	8	С
24	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
25	1,5	1,5	1,5	2	6,5	Н
26	2	2	1,5	2	7,5	С
27	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В
28	1,5	2	1,5	2	7	С
29	1	1	1	1,5	4,5	Н
30	1	1	1	1	4	Н
31	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
32	2	2	2	2	8	С
33	2,5	2,5	2,5	3	10,5	В
34	2	2	2,5	2,5	9	С
Kf	1,7	1,77	1,72	1,77	6,98	

ДОДАТОК Ж

Допоміжний матеріал для складання модулю-колоквіуму.**1.Список рекомендованої літератури для модуля-колоквіуму.**

1. Корыхалова Н.П. Музыкально-исполнительские термины / Н.П.Корыхалова. – Санкт-Петербург: Композитор, 2003. – 271 с.
2. Сокол А.В. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль / Александр Викторович Сокол. – Одесса: Моряк, 2007. – 276 с.
3. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В.Назайкинский. - М. : Музыка,1972. — 78 с.
4. Гусейнова Л.В. Довідник виконавця-інструменталіста. Навчальний посібник / Укл.: Гусейнова Л.В.. – Ніжин : Видавництво НДПУ ім.. М.Гоголя, 2003. – 91 с.
5. Надольская О.Н. Лексикология музыкального исполнительства: теоретический основания и системный анализ. Автореферат дис. <http://cheloveknauka.com/leksikologiya-muzykalnogo-ispolnitelstva#ixzz4oFsn03br>
6. Петровская О.С. Формирование и развитие музыкальной терминологии исполнительского искусства (на материале русского, итальянского, английского) : автореф. Дис. на соискание учёной степени кандидата филологических наук спец. 10.02.19 - теория языка / О.С.Петровская. – Майкоп, 2009. – Режим доступа: <http://www.disscat.com/content/formirovanie-i-razvitie-muzykalnoi-terminologii-ispolnitelskogo-iskusstva-na-materiale-russk>
7. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.- метод. посібник О.Я.Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
8. Ражников В. Словарь эстетических эмоций, которые существуют в музыке как признаки характера звучания [Электронный ресурс]/ В.Ражников. –
9. Кеетман Г. Элементарное музыкальное воспитание. // В сб. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа [Под редакцией Л.А.Баренбойма]. – Л.- М., 1978.
10. Ніколаї Г.Ю. Генеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі / Г.Ю.Ніколаї // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. - Суми: Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2009. – № 2. – С. 361-372.

2. Твори для слухового спостереження

- 1.Ф.Шопен: Ноктюрни № 7, 12; Етюд № 14,17, 25; Полонези № 1, 4.
2. Ф.Шуберт - Ф.Лист Вальс-каприз.
3. Р.Шуман Арабеска
4. К.Дебюсі «Кроки на снігу», «Король Лявін ексцентрик».
5. М.Равель Античний менует.

Сайти за темою Ритм в живопису

Лінійний ритм в живописи <https://www.google.com.ua/search?q=>

Ритм – основа композиційних побудов

<http://www.dizayne.ru/txt/3sozd0110.shtml>

Ідея золотого перетину сечення http://hudozhnikam.ru/zolotoe_sechenie/23.html

ДОДАТОК 3

Рухові вправи руками: Ніколаї Г.Ю. Ритміка: навч. Посіб. / Г.Ю.Ніколаї, В.В.

Ключко В.В.. – Суми: РВВ СумДПУ, 2010. – 100 с.

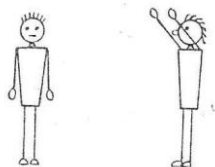
Рухи рук. Вихідна позиція (підготовка до тактування). Вагу тіла перенесено на праву ногу, ліву трохи зігнуто, дещо відставлено назад. Руки й долоні простерті догори.



Перший і останній рух у тактуванні за будь-якого метру є однаковим. Перший рух - енергійне опускання рук донизу. Останній рух – піднесення рук догори (до вихідної позиції).

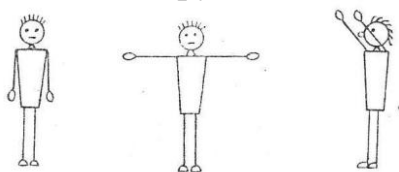
Дводольний метр:

1. Перший рух.
2. Останній рух.



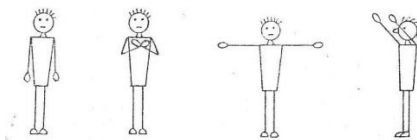
Тридольний метр.

1. Перший рух.
2. Прямі руки розставлені убік.
3. Останній рух.



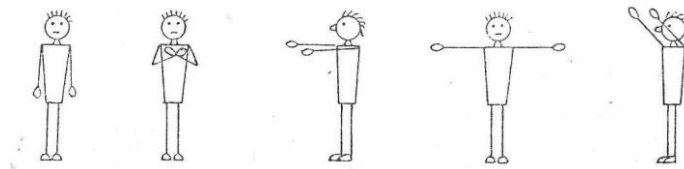
Чотиридольний метр

1. Перший рух.
2. Перехрещення рук на грудях (лікть спрямовані униз)
3. Прямі руки розставлені убік.
4. Останній рух.



П'ятидольний метр.

1. Перший рух.
2. Перехрещення рук на грудях (лікть спрямовані униз)
3. Прямі руки вперед.
4. Прямі руки розставлені убік.
5. Останній рух.



Відображення паузи. Піднесення догори зігнутої в коліні ноги. Пальці прямої стопи віддалені від підлоги приблизно на 10 сантиметрів. Паузу виконує та нога, яка готується до кроку.



Виконання тривалостей, утворених лігою. Подовження ритмічних тривалостей не змінює основні рухи, а вносить деяке доповнення на час тривання самого подовження. Ритмічні тривалості подовжені за допомогою ліги (коротші за половинну) відображаються виставленням прямої ноги вбік і дотиканням підлоги великим пальцем витягнутої стопи.



Крапка біля паузи відображується рухом вертикально витягнутої стопи, яка торкається підлоги. Вихідною позицією є «позиція паузи», до якої нога одразу ж повертається.



Решта прикладів в оригіналі посібника.

Додаток К

Таблиця 7

Сукупні результати контрольного зрізу в ЕГ

№ п/п	Kf 1 ЕГ на поч..	Kf 2 ЕГ на поч..	Kf 3 ЕГ на поч..	Kf 4 ЕГ на поч..	ΣKf		Kf 1 на прк	Kf 2 на прк	Kf 3 на прк	Kf 4 на прк	ΣKf	
1	1,5	2	1,5	2	7	С	2	2	2	3	9	С
2	2	2	2	1,5	7,5	С	3	2	2	2	9	С
3	1	1	1	1	4	Н	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
4	2	2	2	2	8	С	3	2,5	2,5	2,5	10,5	В
5	1,5	2	1,5	2	7	С	3	3	2,5	2	10,5	В
6	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	2,5	1,5	2	2,5	8,5	С
7	2	2	2	1,5	7,5	С	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В
8	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	2,5	2,5	1,5	2,5	9	С
9	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	2,5	2	2,5	2	9	С
10	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	2,5	2	2	2	8,5	С
11	2	1,5	2	1,5	7	С	2,5	2,5	1,5	2,5	9	С
12	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	2	1,5	2	1,5	7	С
13	2	2	2	2	8	С	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В
14	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В	3	3	3	3	12	В
15	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	2,5	1,5	2	2	8	С
16	1	1	1	1	4	Н	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
17	2	2,5	2	2,5	9	С	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В
18	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	2	2	2	2	8	С
19	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	2	2	2	2	8	С
20	1	1	1	1	4	Н	2	1,5	1,5	1,5	6,5	Н
21	2	3	2,5	2	9,5	С	3	2	2,5	2,5	10	В
22	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В	3	3	3	3	12	В
23	2	2	2	2	8	С	3	3	3	2,5	11,5	С
24	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	2,5	2	1,5	2,5	8,5	С
25	1,5	1,5	1,5	2	6,5	Н	2	2	1,5	2	7,5	С
26	2	2	1,5	2	7,5	С	2	2	2	2	8	С
27	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В	3	3	3	3	12	В
28	1,5	2	1,5	2	7	С	2,5	2	2	2,5	9	С
29	1	1	1	1,5	4,5	Н	1,5	1,5	2	1,5	6,5	Н
30	1	1	1	1	4	Н	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
31	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	2,5	2	2	2,5	9	С
32	2	2	2	2	8	С	2,5	2	2,5	2,5	9,5	С
33	2,5	2,5	2,5	3	10,5	В	3	3	3	3	12	В
34	2	2	2,5	2,5	9	С	3	2	2	2	9	С
Kf	1,7	1,77	1,72	1,77	6,98		2,36	2,02	1,98	2,22	8,6	

--

Таблица 8

№ п/п	Kf 1 ЕГ на поч..	Kf 2 ЕГ на поч..	Kf 3 ЕГ на поч..	Kf 4 ЕГ на поч..	ΣKf		Kf 1 ЕГ на прк	Kf 2 ЕГ на прк	Kf 3 ЕГ на прк	Kf 4 ЕГ на прк	ΣKf	
1	1,5	2	1,5	2	7	С	2	2	2	2	8	С
2	1,5	2	1,5	2	7	С	1,5	2	2	2	7.5	С
3	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
4	2	2	2	1,5	7,5	С	2	2	2	1,5	7.5	С
5	2	2	2	1,5	7,5	С	3	2	2	3	10	В
6	1	1	1	1	4	Н	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
7	2	2	2	2	8	С	2	2	2	2	8	С
8	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	2	2	2	2	8	С
9	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	1,5	1,5	2	1,5	6.5	Н
10	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	2	2	2	2	8	С
11	2	2	2	2	8	С	2	2	2	2	9	С
12	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В	2,5	2,5	3	3	11	В
13	2	1,5	2	1,5	7	С	2	2	2	2	8	С
14	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	1,5	2	1,5	2	7	С
15	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	2	2	2	2	8	С
16	1	1	1	1	4	Н	1	1	1	1	4	Н
17	2	2,5	2	2,5	9	С	2	2,5	2	2,5	9	С
18	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	1,5	1,5	2	2	7	С
19	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	2	1,5	1,5	2	7	С
20	1	1	1	1	4	Н	1	1,5	1	1,5	5	Н
21	2	3	2,5	2	9,5	С	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В
22	1,5	1,5	1,5	2	6,5	Н	1,5	1,5	2	1,5	6.5	Н
23	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
24	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В	2,5	2,5	2,5	3	10.5	В
25	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В	2,5	2,5	3	3	11	В
26	2	2	2	2	8	С	2	2	2	2	8	С
27	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
28	1,5	2	1,5	2	7	С	2	2	2	2	8	С
29	1	1	1	1,5	4,5	Н	1,5	1	2	1	5.5	Н
30	1	1	1	1	4	Н	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
31	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
32	2	2	2	2	8	С	2	2	2	2	8	С
33	2,5	3	3	3	11,5	В	3	3	3	3	12	В
34	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В	2,5	2,5	2,5	2,5	10	В
	1,7	1,79	1,73	1,73	7		1,92	1,92	1,97	1,98	7.76	

Таблиця 9

Проміжні розрахунки за Стьюдентом

№	Виборки		Відхилення від середнього		Квадрати відхилень	
	B1	B2	B.1	B.2	B1	B2
1,00	9,00	8,00	0.0299999999999999	0.24	0.0009	0.0576
2,00	9,00	42862,00	0.0299999999999999	-0.26	0.0009	0.0676
3,00	6,00	6,00	-2.97	-1.76	2304529,00	3.0976
4,00	42865,00	42862,00	19360,00	-0.26	551184,00	0.0676
5,00	42865,00	10,00	19360,00	45323,00	551184,00	5.0176
6,00	42863,00	6,00	-0.47	-1.76	0.2209	3.0976
7,00	10,00	8,00	42795,00	0.24	1.0609	0.0576
8,00	9,00	8,00	0.0299999999999999	0.24	0.0009	0.0576
9,00	9,00	42861,00	0.0299999999999999	-1.26	0.0009	1452206,00
10,00	42863,00	8,00	-0.47	0.24	0.2209	0.0576
11,00	9,00	9,00	0.0299999999999999	45292,00	0.0009	1269585,00
12,00	7,00	11,00	-1.97	45352,00	2523522,00	1123762,00
13,00	10,00	8,00	42795,00	0.24	1.0609	0.0576
14,00	12,00	7,00	42797,00	-0.76	9.1809	0.5776
15,00	8,00	8,00	-0.97	0.24	0.9409	0.0576
16,00	6,00	4,00	-2.97	-3.76	2304529,00	14.1376
17,00	10,00	9,00	42795,00	45292,00	1.0609	1269585,00
18,00	8,00	7,00	-0.97	-0.76	0.9409	0.5776
19,00	8,00	7,00	-0.97	-0.76	0.9409	0.5776
20,00	42861,00	5,00	-2.47	-2.76	6.1009	1561961,00
21,00	10,00	10,00	42795,00	45323,00	1.0609	5.0176
22,00	12,00	42861,00	42797,00	-1.26	9.1809	1452206,00
23,00	42866,00	6,00	19391,00	-1.76	770450,00	3.0976
24,00	42863,00	42865,00	-0.47	27061,00	0.2209	1160194,00
25,00	42862,00	11,00	-1.47	45352,00	2.1609	1123762,00
26,00	8,00	8,00	-0.97	0.24	0.9409	0.0576
27,00	12,00	6,00	42797,00	-1.76	9.1809	3.0976
28,00	9,00	8,00	0.0299999999999999	0.24	0.0009	0.0576
29,00	42861,00	42860,00	-2.47	-2.26	6.1009	5.1076
30,00	6,00	6,00	-2.97	-1.76	2304529,00	3.0976
31,00	9,00	6,00	0.0299999999999999	-1.76	0.0009	3.0976
32,00	42864,00	8,00	0.53	0.24	0.2809	0.0576
33,00	12,00	12,00	42797,00	45383,00	9.1809	17.9776
34,00	9,00	10,00	0.0299999999999999	45323,00	0.0009	5.0176
Сумми:	305,00	264,00	0.02	0.16	101.4706	115.6184
Среднее:	8,97	7,76				

