

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

На правах рукопису

Грінченко Тетяна Дмитрівна

УДК 378.2 : [37.011.3-051 : 78]

**ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор
Брилін Борис Андрійович

Вінниця – 2011

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. Мистецький досвід майбутнього вчителя музики як професійна проблема.....	13
1.1. Сутність і зміст мистецького досвіду особистості.....	13
1.2. Процес формування мистецького досвіду як складова фахової підготовки майбутнього вчителя музики	39
1.3. Дослідження стану сформованості мистецького досвіду студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів.....	57
Висновки до першого розділу.....	90
РОЗДІЛ II. Теоретичні засади формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки	94
2.1. Педагогічні умови формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики.....	94
2.2. Методика формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики.....	112
Висновки до другого розділу.....	122
РОЗДІЛ III. Експериментальна перевірка педагогічних умов та методики формування мистецького досвіду в фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.....	124
3.1. Реалізація педагогічних умов формування мистецького досвіду в фаховій підготовці майбутніх учителів музики	124
3.2. Аналіз результатів формувального етапу експерименту.....	168
Висновки до третього розділу.....	182
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	184
ДОДАТКИ	189
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	278

Список умовних скорочень:

МД – мистецький досвід

МВМ – майбутній вчитель музики

ФММ – факультет музичного мистецтва

СК - спецкурс

ОМД – Основи мистецького досвіду

ІПМЗ – індивідуальний пакет мистецьких знань

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ІМЩ – індивідуальний мистецький щоденник

СМК – студенти молодших курсів

СВК – студенти випускних курсів

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. На шляху соціально-економічних і культурних перетворень, що ведуть до радикального оновлення українського суспільства, стрімко зростає роль майбутніх фахівців у галузі музично-педагогічної освіти як представників творчої інтелігенції країни, активних трансляторів художньо-освітнього потенціалу мистецьких творів у навчально-виховній роботі зі школярами. Сприяти художньому відродженню нації зможе вчитель нової формації, який володіє високим рівнем особистої, загальної та професійної культури, на засадах глибинного засвоєння світового мистецтва прагне зберігати і примножувати національні мистецькі традиції. Виконання окреслених завдань ставить особливі вимоги до організації процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музики, зорієнтовує її на формування мистецького досвіду студентів.

Розв'язання цієї проблеми є підґрунтям якісного оновлення та вдосконалення музично-педагогічної освіти, в якій нині поки що не повністю враховується потреба змістового узгодження викладання споріднених дисциплін гуманітарного циклу із засвоєнням фахових інструментальних та вокально-диригентських дисциплін. Відсутність у навчальних планах таких курсів як «Суміжні мистецтва», «Психологія мистецтва», «Філософія мистецтва» призводить до того, що інтегрування навчальної інформації в цілісну систему знань покладається на самих студентів. У процесі навчання майбутнього вчителя музики викладання фахових дисциплін має поєднуватись з універсальною мистецькою підготовкою, формуванням мистецьких знань на історико-культурних засадах та з набуттям навичок мистецько-педагогічної діяльності. Змістовою опорою фахової підготовки слід визнати фундаментальні знання мистецтва як засобу пізнання та естетичного засвоєння світу. Випускник ВНЗ за напрямом підготовки «Музичне мистецтво» має вміти застосовувати на практиці педагогічно доцільні художні аналогії між музикою та іншими галузями мистецтва, бути готовим до викладання в загальноосвітній школі інтегрованих мистецьких

курсів, до формування в учнів ціннісних мистецьких орієнтацій та необхідних базових компетентностей для забезпечення потреб їхньої творчої самореалізації та духовного самовдосконалення.

У працях сучасних науковців широко досліджувались такі види досвіду, як герменевтичний – М.Мінаков, психологічний – Л.Воробйова, індивідуальний – О.Лактіонов, професійний – Ю.Стрелков, Ю.Тукачов, ментальний – М.Холодная, досвід творчої діяльності – О.Корсакова, В.Моляко, естетичний – І.Зязюн, Г.Карась, Н.Пахальчук, Т.Скорик, художньо-естетичний – О.Шевнюк, музично-естетичний – Т.Завадська, морально-естетичний – С.Хлебик, морально-етичний – О.Олексюк, досвід музично-виконавської діяльності – О.Хлебнікова, досвід художньо-педагогічного спілкування – І.Сипченко, моральний досвід – Т.Гризоглазова, художньо-епістемологічний – О.Довгань та інші. Аналіз наукових досліджень засвідчив зростання інтересу вчених до проблеми розвитку художньої культури майбутніх учителів музики, розширення їхньої компетентності в різних видах мистецтва, поліхудожнього виховання (Л.Масол, Л.Рапацька, О.Шевнюк, О.Щолокова, Б.Юсов та інші). При такому підході поза увагою науковців залишається проблема формування мистецького досвіду студентів вищих музично-педагогічних закладів освіти як необхідної умови глибинного осягнення, засвоєння та використання мистецьких творів у майбутній педагогічній діяльності. Переважно поняття «мистецький досвід» усвідомлюється в контексті визнання та підтвердження досягнень мистецької діяльності діячів образотворчого, музичного мистецтва, видатних поетів, драматургів, літераторів, театральних та кіномитців, однак, поряд із широким застосуванням конкретної дефініції у вітчизняній педагогіці воно не одержало.

Формування мистецького досвіду в студентів пов'язане з досягненням ними глибинного розуміння закладеного в художньому творі авторського задуму, з умінням наводити аналогії між художнім твором і власним життєвим досвідом, з устремлінням до розкодування авторських послань на

засадах ґрунтового вивчення семантики художньої мови різних видів мистецтва. Усі викладені положення можуть бути реалізовані через застосування в навчально-виховному процесі герменевтичних методів пізнання, визнання герменевтичної категорії «розуміння» - основним способом художнього спілкування.

Суттєва обмеженість використання впливу мистецьких творів на розвиток творчої особистості студентів, виявлена в музично-педагогічних закладах освіти, призвела до виникнення деяких суперечностей між: нинішнім змістом та завданнями педагогіки мистецтва й професійною підготовкою вчителів музики; мистецько-освітнім потенціалом студентів та ефективністю його використання в практичній діяльності; застосуванням принципів інтеграції навчальних дисциплін та недостатнім методичним забезпеченням активної творчої самореалізації майбутніх учителів музики.

Теоретико-практичне значення та актуальність окреслених проблем зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **«Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи Вінницького державного педагогічного університету «Дидактичне забезпечення якісного оновлення змісту освіти в системі підготовки студентів педвузів» (держ. реєстр. 0102U000737), кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського за темою: «Теоретико-методичні засади викладання мистецьких дисциплін у фаховій підготовці вчителя музики» (протокол засідання кафедри №6 від 4.01.2006 року). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 4 від 19.12.2007) і узгоджено міжвідомчою Радою з координації

наукових досліджень в галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол №2 від 26.02.2008 року).

Мета дослідження – обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування мистецького досвіду майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що ефективність формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики у фаховій підготовці можлива за умови дотримання таких педагогічних умов:

- упровадження в навчальний процес герменевтичних методів спілкування з мистецтвом;
- застосування в процесі фахової мистецької підготовки інтегративного підходу;
- створення в навчальному закладі мистецько-освітнього середовища, що забезпечить максимальну реалізацію творчого потенціалу студентів.

Завдання дослідження:

1. Уточнити й конкретизувати сутність, зміст і структуру поняття «мистецький досвід майбутнього вчителя музики».
2. З'ясувати критерії та рівні сформованості мистецького досвіду студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів.
3. Визначити педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування мистецького досвіду майбутніх учителів музики.
4. Розробити методику формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики та експериментально перевірити її ефективність шляхом упровадження в навчально-виховний процес.

Об'єкт дослідження: фахова підготовка майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження: методика формування мистецького досвіду майбутніх учителів музики.

Нормативною базою дослідження є положення Законів України «Про освіту» (1996 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.), Національної доктрини розвитку освіти в Україні (2002 р.), Концепції професійно-технічної

(професійної) освіти (2004 р.), Державна програма «Вчитель» (2002 р.), Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра (напрямок підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво») та інші нормативні документи.

Методологічною основою дослідження є базові концепції філософії, психології, педагогіки та естетики з питань дослідження категорій досвіду та мистецтва; сучасні парадигмальні концепції змісту мистецької освіти: знаннєво-інформаційна, культурологічна, ціннісна; особистісно орієнтований, акмеологічний, аксіологічний, професіографічний та синергетичний підходи до навчання майбутніх учителів музики.

Теоретичною основою дослідження є фундаментальні положення філософської науки про досвід (Аристотель, Ж.Батай, Ф.Бекон, Н.Вахтомін, В.Вундт, Л. да Вінчі, Г. Гадамер, Г.Гегель, І.Гербарт, Гіппократ, Т.Гоббс, Е.Гуссерль, Демокрит, В.Дільтай, Дж.Дьюї, Е.Кант, І.Касавін, О.Лактіонов, Дж.Локк, М.Мінаков, М.Монтень, Платон, А.Потебня, П.Рікерт, Ж.Сартр, К.Роджерс, М.Уваров, Ф.Шлейрмахер, А.Шопенгауер, W. Röd); про мистецтво (Аристотель, Г.Гадамер, Н.Гартман, В.Іванов, О.Кривцун, Б.Кроче, В.Кудін, Л.Левчук, О.Лосєв, Ф.Ніцше, Е.Суріо, Г.Тарасов, Ф.Шеллінг, В. Suchodolski); наукові праці з теорії та практики мистецької освіти (Л.Арчажнікова, Ю.Афанасьєв, Б.Брилін, О.Глузман, І.Зязюн, А.Козир, Л.Масол, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та інші); теоретичні засади проблеми розуміння (В.Александров, А. Антонів, В.Знаков, А.Коваленко, Г.Костюк, Ю.Корнілов, С.Рубінштейн, Н.Чепелева); основні положення психології мистецтва (Л.Бочкарьов, Л.Виготський, В.Петрушин, Г.Тарасов, Б.Теплов, Т.Сирятська, О.Федорович, Г.Шингаров, П.Якобсон, S. Szuman), ключові ідеї теорії і методики підготовки вчителя у вищому навчальному закладі (О.Абдуліна, В. Андрющенко, Н.Біла, Т.Брайченко, К.Васильківська, Н.Гузій, Р.Гуревич, В.Дряпіка, М.Кадемія, Т.Корольова, Б.Крїтський, М.Лещенко, Т.Морозова, І.Немикіна, Г.Нестеренко, Н.Ничкало, О.Пехота, Т.Пляченко, С.Подворна, М.Сметанський, Г.Тарасенко, В.Шахов, О.Шевнюк); теорія і методика

застосування в навчальному процесі досвіду інтеграції мистецтв (О.Кривцун, Л.Масол, В.Ражніков, Л.Рапацька, Т.Рейзенкінд, М.Сова, Б.Юсов, Р.Bourdieu, R. Galizot, M. Przychodzinska-Kaciczak та інші.

У розв'язанні окреслених завдань застосовувались такі **методи дослідження**: теоретичні – аналіз та узагальнення філософської, психологічної, педагогічної та спеціальної літератури з метою осягнення теоретичних основ досліджуваної проблеми, моделювання навчально-виховного процесу; емпіричні – педагогічне спостереження, анкетування, інтерв'ювання, бесіди, тестування, педагогічний експеримент для виявлення рівнів сформованості мистецького досвіду студентів; статистичні – математичне опрацювання результатів дослідження, методи графічної обробки експериментальних даних з метою якісного аналізування та забезпечення достовірності одержаних результатів.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі факультету музичного мистецтва Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, на кафедрі музики і хореографії з методиками викладання навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, у Вінницькому гуманітарно-педагогічному коледжі. У дослідно-експериментальній перевірці брали участь 399 студентів, 36 викладачів.

Організація та етапи дослідження. Дисертаційне дослідження проводилось у три етапи і тривало впродовж 2004-2010 року.

На першому етапі (2004-2006 рр.) – здійснено аналіз досліджуваного феномену з позицій філософії, психології, педагогіки та естетики; сформульовано об'єкт, предмет, гіпотезу, мету дослідження; розроблено експериментальну програму дослідження, проведено констатувальний етап експерименту;

Другий етап (2006-2008 рр.) – на основі проведеного констатувального етапу експерименту визначено рівні сформованості мистецького досвіду майбутніх учителів музики, теоретично обґрунтовано педагогічні умови

формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в фаховій підготовці; здійснено узагальнення та систематизацію емпіричних даних дослідження.

Третій етап (2008-2010 рр.) - проведено формувальний етап експерименту, в процесі якого було перевірено ефективність впровадження педагогічних умов формування мистецького досвіду в навчально-виховний процес; проаналізовано й узагальнено експериментальну методика; розроблено навчальну програму та методичні матеріали до спецкурсу «Основи мистецького досвіду» для студентів напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво», що впроваджувалися в практику вищих навчальних закладів освіти України; підведено підсумки дослідження; сформульовано висновки.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що

- *вперше*: теоретично обґрунтовано зміст і структуру поняття «мистецький досвід майбутнього вчителя музики», визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність його формування в фаховій підготовці студентів;

- *розроблено* критерії та визначено рівні сформованості мистецького досвіду студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів; експериментально апробовано методика формування мистецького досвіду у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики;

- *удосконалено*: зміст і форми фахової підготовки майбутніх учителів музики, зорієнтованої на формування їхнього мистецького досвіду;

- *подальшого розвитку* набули теоретичні підходи щодо фахової підготовки майбутнього вчителя музики в контексті формування його мистецького досвіду.

Практичне значення здобутих результатів дослідження полягає в розробці методики формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики, навчальної програми спецкурсу «Основи мистецького досвіду», методичних матеріалів для студентів і викладачів ВНЗ з мистецьким

напрямом підготовки, розробці індивідуальних пакетів мистецьких знань, що можуть бути використані студентами в майбутній мистецько-педагогічній діяльності, проведенні мистецько-освітніх заходів у загальноосвітніх школах.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес підготовки вчителя музики на факультеті музичного мистецтва Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка №10/63 від 12.10.2010 р.), на кафедрі теорії, історії музики та гри на музичних інструментах педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка №42 від 05.07.2010 р.), на кафедрі музики і хореографії з методиками викладання навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка №385 від 25.06.2010 р.), на мистецькому факультеті Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 157-Н від 16.06.2010 р.), на кафедрі музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка №17-14/2521 від 14.09.2010 р.), у Вінницькому обласному комунальному гуманітарно-педагогічному коледжі (довідка № 01-06-146 від 26.04.2010 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення дисертації опубліковано в педагогічних, науково-методичних працях автора, оприлюднено в доповідях на науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах різного рівня: на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Художня освіта та естетичне виховання молоді» (Луганськ, 2008); на третій Міжнародній науково-практичній конференції «Слов'янське музичне мистецтво у контексті європейської культури» (Вінниця, 2009), на четвертій науково-практичній конференції «Ставропігійські філософські студії. Творчість і сучасна наука» (Львів, 2009), на десятій Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія,

досвід, проблеми», на Всеукраїнській науковій конференції «Мистецька освіта ХХІ століття: проблеми теорії і практики» (Ніжин, 2010), на Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (Вінниця 2009), на науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, докторантів, аспірантів та студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Вінниця, 2005-2010).

Публікації: Основні положення та результати дослідження викладено у 14 одноосібних публікаціях, із них 6 – у провідних фахових виданнях.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків і списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації - 312 сторінок. Основний зміст дисертації викладено на 188 сторінках. Робота містить 7 таблиць, 10 рисунків на 6 сторінках. Список використаних джерел складає 327 найменування, з них 14 - іноземною мовою. Додатки викладено на 88 сторінках.

РОЗДІЛ 1. Мистецький досвід майбутнього вчителя музики як професійна проблема

1.1. Сутність та зміст мистецького досвіду особистості

Визначальну епістемологічну та евристичну роль у становленні висококваліфікованих учителів музики відіграє мистецтво як засіб художнього пізнання світу та спосіб стимулювання творчої діяльності. Всебічному розвитку та освіченості особистості сприяє набуття пізнавального, емоційного та практичного досвідів спілкування з мистецькими творами, однак технології навчання того чи іншого виду мистецтва на сьогоднішній день залишаються розрізненими і вимагають удосконалення методології та дидактичних засобів педагогіки.

Одним із актуальних завдань підготовки МВМ постає розширення і поглиблення його мистецьких знань та їх втілення в процес засвоєння умінь і навичок музично-педагогічної діяльності. Художньо-образне світосприйняття та духовно-практичне відтворення об'єктивної реальності, що відбуваються під час спілкування з творами мистецтва, є шляхом набуття МД, важливого чинника розвитку особистості, необхідного фактору навчання та виховання кваліфікованих спеціалістів.

Вирішення проблеми наукової фундаменталізації професійної педагогіки, спрямованої на загальну і спеціальну підготовку учителів різних галузей освіти, привело до диференціації педагогічної науки, внаслідок чого мистецька педагогіка виокремилась як самостійна галузь, що потребує систематизації науково-теоретичних знань, вивчення ознак і розкриття сутності і змісту поняття «мистецький досвід», включення його до системи сучасних понять педагогіки. Визначення даного поняття потребує з'ясування його статусу в структурі зовнішнього і внутрішнього пізнання, осмислення значення даного феномену в процесі здобуття знань, формуванні мистецької компетентності та готовності МВМ до майбутньої мистецько-педагогічної діяльності. Виконання окреслених завдань викликає необхідність висвітлення

історико-теоретичних аспектів дослідження категорій «досвіду» та «мистецтва» з позицій філософії, естетики, психології, педагогіки.

Ще в VI ст. до н.е. даний феномен розглядався в контексті розмежування чуттєвого і теоретичного пізнання. Саме тоді, в міркуваннях Парменіда, досвід був виведений на рівень «метатеоретичного» критерію пізнання, де зайняв місце над розумом і почуттями й виконував роль гаранта здатності до розумного міркування [Цит. за 145, с.81]. Обмеженість чуттєвого досвіду визнавалась Демокритом, який стверджував, що розум бачить те, чого не бачать очі [86, с.33]. Гіппократ трактував досвід як набуті практичні навички, життєву мудрість, правильну зорієнтованість у практичній діяльності [71, с.565]. У Платона дане поняття пов'язане з пізнанням наявного світу, його просторових і часових вимірів. У поєднанні з розумом, досвід, за Платоном, відіграє позитивну роль у становленні знання [212, с.414].

Концепція досвіду, яка зберігає своє значення і до сьогодні, була викладена Аристотелем: досвід з'являється завдяки пам'яті і набувається через вправи. В ієрархії видів пізнання йому відводиться місце після науки і мистецтва: «Ті, хто має досвід, знають «що», але не знають «чому», тоді як ті, хто володіє мистецтвом, знають «чому», тобто знають причину» [15,с.63]. В деяких міркуваннях філософа висловлюється припущення, що досвідне знання, все ж таки, становить конкуренцію науці і мистецтву, визнається перевага досвідченості над вченістю без досвіду. М.Мінаков стверджує, що досвід, за Аристотелем, «хоча й нижчий тип знання, все-таки є типом знання, а не просто збирачем сирого матеріалу для роботи розуму. Це тлумачення ближче до грецького слова «εμπειρία», тобто звитяга, спромога, компетентність, досвідченість. У цьому тлумаченні досвід стосується компетентної взаємодії зі світом» [173, с.49]. У з'ясуванні сутності МД важливим є виокремлення двох особливостей аристотелівського розуміння поняття «досвід» - менталізму та редукціонізму, де в першому даний феномен поєднується з душею і психічними переживаннями, а в другому його властивості зводяться до когнітивних здатностей.

Напередодні Ренесансу і Нового часу справжню революцію в середньовічній традиції тлумачень досвіду зробив У. Оккам, який визнав його як «компетенцію жити в світі і важливість мати в ньому успіх, заснований на обізнаності, що може бути дорівняно за своєю дієвістю до наукового знання» [Цит.за 173, с.50].

Важливого значення для нашого дослідження набули філософські вчення епохи Відродження, в яких досвід постає безпомилковим та різноманітним «джерелом пізнання», основою людського життя, філософії та мудрості. В своїх «Афоризмах» Леонардо да Вінчі надає йому вагомих переваг у всіх сферах людської діяльності: «Досвід ніколи не помиляється... Мудрість – дочка досвіду... без нього немає ніякої достовірності» [11, с.84, 86]. М. Монтень із усіх видів даного феномену, найважливішим вважав досвід життєдіяльності, заснований на уважному спостереженні та самоспостереженні [179, с.339]. Ф. Бекон ставився до досвіду як до окремої науки, всі інші науки називав його служницями. На його думку, досвід – це сукупність практичних знань, умінь і навичок, що є систематично спланованим і критеріально-значущим експериментом. Раціональне і чуттєве в істинному, науковому досвіді не протиставляються, а взаємодіють і взаємопроникають один в одного [50, с.61].

Набуття МД як і будь-якого іншого виду даного феномену, відбувається через відчуття і сприйняття. Підтвердженням цьому є емпірична позиція сенсуалізму Д.Локка, який довів, що розум сприймає враження від зовнішніх об'єктів через посередництво почуттів, що даний процес є першим кроком до будь-якого відкриття й фундаментом, на якому будуються всі поняття, які тільки набуває людина [155, с.211].

Методологічним підґрунтям дослідження поняття «мистецький досвід» є філософські концепції І.Канта та Г.Гегеля. Джерелом знань, за Кантом, є чуття, які постачають матеріал для пізнання та розум, у якому відбувається процес мислення. В людському світогляді предмет постає результатом синтезу апріорних категорій розуму та матеріалів чуття. Навички здійснення

таких синтезів називаються досвідом. Його базовими характеристиками є типові просторо-часові схеми наших дій із речами. На підставі того, що люди різного фаху вбачають у тих самих речах різні предмети, І.Кант робив висновок, що досвід завжди є досвідом насамперед розумової діяльності [207, с.147]. Впродовж життя філософа його тлумачення даного поняття зазнало редукції: від розуміння досвіду як джерела знань до досвіду як пізнавального засобу.

За Гегелем, досвід є діалектичним перетворенням свідомості. Дія його відбувається через відмову, а не через «підтвердження»: справжній досвід відмінняє і перекреслює попередні очікування. Відповідно до міркувань філософа, досвід є «формою предметності», «безпосереднім знанням, сприйняттям»... Для визначення сутності МД особистості надзвичайно важливим є твердження філософа про те, що досвід – це здатність розуміти себе, осмислювати первинне в собі і в реальності, ототожнювати себе і реальність [67, с.382]. Ми вважаємо, що діалектичний рух, у якому відбувається переоцінка попереднього досвіду, є визначальним у розкритті структури МД.

Тлумачення категорії досвіду представниками післякласичної філософії (Н.Гартмана [66], А.Шопенгауера [64]) вказує на діяльнісний аспект досвіду, що, в свою чергу, доводить наступне твердження: мистецький досвід формується життям людини, пов'язаним із мистецтвом, комунікативною мистецькою діяльністю, яка є основою подальшого розвитку й вдосконалення особистості.

У з'ясуванні сутності і змісту МД особистості слід врахувати три категорії досвіду, визначені засновником прагматизму Ч.Пірсом: перша – досвід якості, друга – досвід інакшості і незалежності зовнішнього предмету, третя – упорядкування й встановлення гармонії між знанням і предметом. Поняття досвіду Пірс визначав через знакову класифікацію: ікону – індекс – символ. «Ікони - це знаки, що позначають об'єкти через їх подібність чи відображення їх якостей та атрибутів. Індокси - це знаки, що позначають

об'єкти лише засобами реального зв'язку з ними... Символ – це гіпотеза, слово, аргумент, «інтелектуальний задум». Разом всі три класи знаків є класами репрезентацій, в яких працюють категорії досвіду» [174, с.29]. Конструкції досвіду в загальних термінах, на думку Ч.Пірса, є предметом феноменології.

Визнання впливу феноменологічних ідей на проблематику МД викликає необхідність аналізу феноменологічної редукції Е.Гусерля, що є методичним поверненням до первинної очевидності досвіду, до сприйняття глибинних пластів свідомості, в яких усвідомлене виражає себе «рiччю як такою». Речі, на думку Гусерля, це речі досвіду. Саме він надає їм смислу, актуальності, упорядкованості зв'язків. Філософ вважає, що найпростішим з досвідів є даність, яка визначає предмет як такий, що є до початку пізнання і пробуджує інтерес до пізнання [85, с.102]. Традиційно феноменологію Е.Гусерля називають феноменологією досвіду як прарегіону, феномену. Ми сприймаємо досвід через повідомлення, навчання і традицію. В цьому зв'язку важливу для нашого дослідження думку висловлює М.Мінаков: він доводить, що будь-який досвід «має свій горизонт, має ядро дійсного та визначеної наближеності до нього, свій зміст у безпосередньо-самоданих визначеностях,... має можливість у новому досвіді набувати все нові й нові визначення про те саме» [173, с.31]. Ключовим у дослідженні МД є поняття феноменологічного методу – інтенціональність (направленість), що як основа гуманістичного світогляду пояснює структуру мистецтва, є визначальним у розкритті змісту художнього образу твору, сприяє глибоко особистісному ставленню до досягнення й сприйняття авторського задуму.

Впродовж останніх десятиліть у філософії закріплюються позиції герменевтичного тлумачення поняття «досвід». На думку Г.Гадамера, отримувати герменевтичний досвід означає постійно бути в стані набуття досвіду культури й спілкування з іншими культурами, погоджуватись із вимогою готовності до розуміння, очікування нового досвіду. Досвідчена людина - це особа, що постійно намагається переживати нові герменевтичні

досвіди та досягати нових культурних горизонтів, інтегрувати їх у контексті, який уможлиблює розуміння. Зв'язок досвіду і навчання виявляється у відкритості до досвіду, до якої приводить сам досвід [175].

Переосмислення Г.Гадамером філософської традиції в ставленні до поняття «досвід» відкрило новий горизонт для більш глибокого вивчення культури і мистецтва. Він один із перших розкрив поняття «мистецький досвід», визначив завданням герменевтики «прокладання мостів крізь суспільний чи історичний простір» і схилився до думки, що: «мистецький досвід із сфери інтересів цієї науки слід вилучити, тому що кожна зустріч із твором мистецтва руйнує роз'єднуючий простір і стає зустріччю всіх нас...» З іншого боку, всеохоплюючий аспект герменевтики долучає до себе досвід прекрасного в природі і в мистецтві, адже сфера її інтересів поширюється так далеко, як «взагалі може поширюватись сфера осмисленого висловлювання» [62, с.7-10].

Г.Гадамер наполягає на думці, що будь-який виклад смислового матеріалу має мовний характер, що весь світовий досвід передається через мову, в результаті чого відбувається успадкування досвіду від покоління до покоління. Те, що ми називаємо мовою мистецтва, на його думку, генерується в самому творі мистецтва, незалежно від його мовної чи немовної основи: «твір мистецтва говорить про щось кожному так, начебто він говорить окремо кожному і начебто таке, що є одночасним і сучасним. Тому й постає завдання усвідомити сутність того, про що твір говорить, і довести її до свого розуміння й до розуміння інших»... Очікування змісту є головним у процесі розуміння, але у випадку МД, підкреслює Г.Гадамер, ми маємо дещо більше – ми стикаємось з «враженістю» від нього, адже не буває нічого більш «правдивого» і «реального», більш «вартісного» ніж мистецтво, а наявність потреби власної побудови твору через вивчення його словника, форми і змісту є визначальним фактором у процесі його глибинного освоєння. Отже, у набутті МД, кожен мистецький твір потрібно розкласти на літери, склади і таким чином навчитися читати все те, про що він

сповіщає. Зустріч з мистецьким твором є зустріччю із самим собою, а мистецький досвід, досвідом, що «мусить щоразу розв'язувати завдання, яке ставить досвід взагалі: інтегрувати мистецтво в систему власного орієнтування в світі і в систему розуміння самого себе» [62, с.12-13].

Термінологічного і методологічного значення як «герменевтичний феномен» набуває в тлумаченні Г.Гадамера також категорія «розуміння». МД, на його думку, це - саморозуміння. Філософ стверджує, що у традиційній, класичній естетиці основним методологічним принципом була естетична свідомість (не пізнання). В ній твір мистецтва являв собою предмет, якому протиставлявся «для себе – суцільний - суб'єкт» (автор, читач, глядач, слухач). Гадамер протиставляє естетичній свідомості МД і приходиться до висновку, що власне буття художнього твору полягає в наступному: воно стає досвідом, здатним змінити суб'єкт [63].

Методологія дослідження проблеми МД ґрунтується на сучасних філософських концепціях категорії досвіду. В.Александров розглядав його як спосіб реалізації діяльній сутності людини: в ньому визначається ціннісно-мотиваційна структура діяльності, відображається здатність людини до здійснення конкретного її виду, осмислюються потрібні для цього умови та засоби [6]. На думку Н.Вахтоміна, набуття досвіду відбувається завдяки мисленню, яке обробляє чуттєві дані. Результатом цього процесу є утворення нових знань [51].

Значний внесок у розв'язання проблеми «досвіду» належить В. Іванову. Згідно з його висловлюваннями, це форма освоєння світу, суб'єктивний синтез людської діяльності. Вчений зіставляв дві тенденції його тлумачення: досвід як сукупність чуттєвих даних і вражень, отриманих індивідом за допомогою органів чуття і досвід як експеримент - особлива процедура в складі природничо-наукового пізнання. Результатом такого співставлення стало визнання гносеологічної природи виникнення досвіду і наявності в ньому пізнавального змісту. Заслуговує на увагу аналіз досвіду в рамках світоглядного відношення «людина – світ», яке охоплює всю

сукупність практичних, практично-духовних і теоретичних відношень. Ядром цієї сукупності є практика – предметна діяльність і багатоманітність людських стосунків – від індивіда до людства. Дане поняття розглядалось філософом і в межах людського життя, в єдності його діяльнісно-практичних, суспільно-історичних та індивідуальних характеристик, підкреслювалось, що саме художня діяльність відтворює світ у всіх формах його буття, засвоює смисловий і життєвий аспект дійсності [102, с.244]. Отже, в результаті таких міркувань, досвід постає як підсумок життєдіяльності, що містить у собі матеріальні та духовні компоненти і виникає в результаті пізнавально-життєвого відношення суб'єкту до світу. Функції досвіду набувають значення арсеналу акумульованих здатностей для подальших ефективних дій особистості.

Грунтовне дослідження досвіду знаходимо в працях І.Касавіна, який доводив, що сутність даного феномену полягає в поєднанні чуттєвості і розуму, емпіричного і логічного, різноманіття та єдності. Попри те, що логіка встановлює розумову єдність, вона не розглядається як знання, вона завжди наперед існує, дана спочатку не як результат пізнання, а в якості апріорної структури свідомості. Чуттєвість визначається як незнання, або зовнішній зміст знання. Лише єдність логіки і чуттєвості являє собою досвід. Зміст досвіду діяльності, його відмінність від досвіду споглядання І.Касавін виявляє в динаміці опредмечування: діяльність не підкорюється рефлексивним процесам свідомості, вона захоплює суб'єкта і всупереч логіці примушує його підходити до іншого об'єкту з успадкованими з минулого методами, створювати нову чуттєву реальність. Автор висловлює думку, що досвід завжди продуктивний, навіть у разі його репродуктивності відбувається придбання нових досвідів розуміння і використання нових засобів для досягнення поставленої мети. Через посилання на П.Фейерабенда, вчений констатує, що сила досвідного аргументу витікає з іноді важкого процесу набуття досвіду - він розглядається як частина реального життя, в якій успіх обтяжений «роботою над помилками» [115].

До багатьох видів пізнання - життєво-досвідного, наукового, релігійно-містичного, екстрасенсивного, сучасна філософія додає мистецьке, яке «окреслює реальність не відсторонено, а через переживання. Воно більше передає не предметні окреслення дійсності, а людське ставлення до неї» [207, с.374]. Завдяки проявам уяви, фантазії, суб'єктивних схильностей людини, мистецьке пізнання здатне випереджати хід подій, визначати їх більш багатогранно, багатобарвно та життєво, ніж усі інші види.

На основі викладеної інформації, ми схиляємось до наступного узагальнення: МД є сформованою в процесі практичної діяльності системою відношень суб'єкта зі світом (світоорієнтуванням) та з самим собою. Інтеграція до цієї системи мистецтва поглиблює дані відношення художнім світовідчуттям, внаслідок чого, ми маємо нагоду констатувати, що МД є злиттям двох досвідів: досвіду мистецтва та досвіду художнього світовідношення особистості, в якому категорія досвіду вказує на наявність пізнавально-когнітивного компонента й виступає в якості засобу пізнання.

Дослідження проблеми МД у психології має свої особливості, пов'язані з аналізом різновидів психічного досвіду та з притаманними мистецтву можливостями для розвитку творчих здібностей особистості: уяви, фантазії, інтуїції, образного мислення, пам'яті, тощо.

Історія концептуально-психологічного осмислення проблеми людського досвіду починається приблизно з кінця XVII століття і пов'язується з виходом у світ фундаментальної праці Дж.Локка «Досвід про людське розуміння» [155]. В якості загального способу дослідження пізнання, досвід людини вперше стає її самостійним предметом і розглядається як індивідуальне психологічне утворення. Висувається ідея існування двох видів досвіду: зовнішнього, що набувається в процесі безпосереднього чуттєвого сприймання та внутрішнього, що є досвідом певного виду діяльності. В результаті впливу зовнішнього світу виникають ідеї-відчуття, внаслідок внутрішнього споглядання - з'являються ідеї-рефлексії. Сенсуалізм Дж.Локка ґрунтується на міркуваннях про витoki знання: досвід, з його слів,

це єдиний шлях, яким ідеї речей потрапляють до розуму. Суттєве місце в даній теоретичній моделі, що є надзвичайно важливим і для формування мистецького досвіду особистості, відводиться пам'яті, яка наділяє розум ідеями і словами, матеріалом для вправ і здатністю до роздумів. Також необхідним є врахування введеного Дж. Локком принципу індивідуалізації як методологічної установки того, що внутрішній досвід знаходиться всередині індивіду, визначається його активністю і є його цілісним і самодостатнім утворенням.

З ім'ям Дж. Локка пов'язано введення в психологію методу інтроспекції, який став одним із основних у теорії досвіду В.Вундта. Головна ідея інтроспекціонізму полягає у відтворенні конструкції свідомості людини на основі аналізу її безпосереднього і фізіологічного досвіду, узагальненні результатів самостереження і самопізнання. Згідно з В.Вундтом, внутрішній, або психологічний досвід не становить особливої галузі поруч із іншими: це взагалі безпосередній досвід, що складається з процесів, які переживають люди та із закономірних відносин цих процесів [57, с.21].

Отже, людський досвід являє собою інструмент, складений на основі філософського, теоретичного і емпіричного пізнання людини. Однак, з часом даний феномен почав перетворюватись у назву різних явищ і досить часто використовуватись, за виразом О.Лактіонова, як лінгвістичний посередник у вирішенні цілого ряду проблем, виступати в якості загального терміну для знань, умінь і навичок. Додаткову складність аналізу поняття «досвід» надає його традиційне використання в буденно-феноменальному, знаннєвому, процесуальному, філософському і гносеологічному смислах. Досвід у психології, підкреслює автор, є поняттям, що характеризується феноменологічним багатством, очевидною валідністю у відношенні до буденної свідомості. Зв'язок досвіду з іншими психологічними утвореннями свідчить про його системну будову. В підсумку автор доводить, що предметом і об'єктом психології є не колективний, суспільний, історичний або інший, не локальний досвід як феномен, а індивідуальний досвід людини

як особистості, розглянутий в масштабі всього її життя, зі своїми просторовими характеристиками, генезисом, експлікаціями [146, с.117]. В контексті особистісно орієнтованого підходу до формування МД МВМ виникає необхідність розкриття сутності саме індивідуального досвіду особистості. В наданні чіткої дефініції поняттю МД важливим є врахування його індивідуалізації та діяльнісного аспекту, що виражені у наступному визначенні: індивідуальний досвід – це перетворена форма життєдіяльності, що виконує функцію механізму її регуляції шляхом використання «відповідних до конкретного завдання накопичених індивідом знань, вмінь та навичок, можливостей інтерпретувати події минулого та сучасного і самого себе у контексті цих подій, взаємодії з навколишнім світом, адаптації до умов життя» [147, с.30]. Особистісний та мнемічний компоненти індивідуального МД є засобом забезпечення художнього саморозвитку індивіда, регуляції його активності в минулому, теперішньому і майбутньому часі.

Основою будь-якої активності особистості як продуктивної, так і непродуктивної, на думку Є.Савіна, є суб'єктивний досвід як цілісне утворення, що інтегрує в собі різні типи психічних структур [246]. Дослідник зазначає, що сучасна психологія виокремлює чотири основних концептуальних підходи до розкриття поняття «досвід»: 1) концепція досвіду в рамках гуманістичної парадигми психології – К.Роджерс, Т.Снегір'ова, Л.Воробйова та інші; 2) вивчення професійного досвіду в концепції практичного мислення – Є.Конєва, Ю.Корнілов, Ю.Стрелков; 3) концепція суб'єктивного досвіду в педагогічній психології – Є.Божович, І.Якиманська; 4) концепція ментального досвіду як основи інтелекту – М.Холодная. Спільний підхід дослідники демонструють у відношенні до суб'єктивного досвіду, що визнається ними як основний феномен у дослідженні людини та як фактор, що визначає інтелектуальну поведінку суб'єкту.

В свою чергу, ми вважаємо необхідним здійснення стислого аналізу кожної із вказаних концепцій, оскільки вони можуть істотно вплинути на хід

нашого дослідження. Онтологія досвіду К.Роджерса, звертає увагу С.Світашев, близька до онтологій розуміння, досвіду, переживань, мови, що існували в європейській філософії XIX - XX століття: «Підхід філософа є втіленням можливостей, створених культурно-історичною онтологією діяльності та смислу» [249, с.2-3]. Він також підкреслює, що К.Роджерс у своїй філософії використовував герменевтичну процедуру розуміння. За висловом О.Рудницької, психологічний досвід у тлумаченні К.Роджерса є довербальною, дорефлексивною складовою свідомості, а ідеальні уявлення шляхів самовдосконалення характеризуються «Я-концепціями», що є можливостями досягнення «Я - ідеального». Вчена підкреслює, що роботи К.Роджерса відіграють ключову роль у становленні новітніх стратегій освіти, надають підстав «для висновків щодо ефективного педагогічного впливу на індивіда, якого можна досягти лише за умов урахування його власної точки зору на світ, відрефлексованих особистісних переживань, конструктивних творчих ініціатив» [243, с. 42].

Л.Воробйова та Т.Снегірьова наголошують на думці, що психологія визнає символічність природи психологічного досвіду. Найвизначніші вияви людського духу мають глибинні витoki в культурно-символічних утвореннях свідомості й належать духовному виміру нашого існування. Універсум досвіду – це всесвіт, жива, функціонуюча система, що постійно розвивається, в якій індивідуальний життєвий досвід є вагомим додатком до культурно-символічних гелштатів; це робота душі, де переживання може привести до прориву в нове буття [55].

МД особистості має всі ознаки професійного досвіду, оскільки є досвідом професійної мистецької діяльності. Аналіз психолого-педагогічних напрацювань, у яких розглядається поняття «професійного досвіду» дозволяє зробити висновок, що вчені по-різному розуміли даний феномен, висловлювали своє ставлення до нього як до сукупності знань, умінь, навичок [213, с.8], до системи, яка включає в себе способи, прийоми і правила вирішення складних завдань [262, с.66], до сукупності подій або

«технік життя» людини, що актуалізуються в різноманітних професійних ситуаціях [13, с. 13], до результату психічних процесів, де закріплені всі професійні знання, вміння, навички, способи і технології діяльності, з якими людина стикається впродовж життя [95, с.45]. На думку Ю.Тукачова, вивчення проблеми професійного досвіду включає в себе дослідження механізмів його формування, розкриття складових та їх взаємозв'язку у вирішенні практичних завдань психології, вивчення феноменології досвіду, розгляд динаміки його формування, навчання та передачі, розробку ефективних методів оцінки професійності спеціаліста [274, с.174].

Поняття «суб'єктивного досвіду» І. Якиманська вводить в характеристику людської освіченості. Даний феномен, з її слів, є неодмінним атрибутом інтерпретації та оцінки фактів, явищ оточуючої дійсності, що ґрунтуються на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх установок. Складовими суб'єктивного досвіду вчена визначає 1) предмети, уявлення, поняття; 2) операції, прийоми, правила виконання розумових і практичних дій; 3) емоційні коди, що несуть особистісні смисли, установки, стереотипи й проявляються у різних людей по-різному. В осмисленні поняття «мистецький досвід» слід врахувати твердження дослідниці про те, що будь-який досвід є показником індивідуальності, самобутності та сформованості особистості, її «самості». Джерелом формування такого досвіду має стати спеціально організоване навчання на засадах становлення суб'єктивної позиції особистості. Зміст особистісно орієнтованої парадигми, яка ґрунтується на дбайливому ставленні до суб'єктивного досвіду людини, на сьогоднішній день є фундаментом побудови навчально-виховного процесу на засадах розвитку творчих здібностей особистості, формування її індивідуальних художньо-естетичних якостей [310].

Визнання у мистецькій діяльності творчо інтелектуального начала спонукає автора дослідження до розкриття особливостей ментального досвіду особистості. В такому контексті ми проаналізували наукові розробки М. Холодної, яка називає даний вид досвіду основою інтелектуальної

діяльності людини. В аналізі ментальних структур дослідниця виділяє три рівні досвіду, кожен з яких має своє призначення: 1) когнітивний досвід – це ментальні структури, які забезпечують зберігання, упорядкування та перетворення інформації, чим сприяють відтворенню в психіці суб'єкту стійких, закономірних аспектів його оточення; 2) метакогнітивний досвід – це ментальні структури, що дозволяють здійснювати регуляцію інтелектуальної діяльності; 3) інтенціональний досвід – це ментальні структури, на яких ґрунтуються індивідуальні інтелектуальні схильності людини. М.Холодная також визначає форми досвіду: фіксовані - ті, що людина засвоїла в минулому, оперативні - ті, що відбуваються в теперішньому, потенційні - все те, що з'явиться в найближчому, або у віддаленому майбутньому [286, с.108-110]. Отже, особливості організації різних досвідів визначають конкретні прояви інтелектуальних здібностей індивіда, його готовності до діяльності.

У психолого-педагогічній герменевтиці особистісний аспект МД проявляється в процесах осягнення та інтерпретації мистецької реальності, розуміння вербальних і невербальних мистецьких творів, їх відношення до особистісних характеристик людини. В цьому зв'язку Н.Чепелева пропонує розглядати текст (наратив) як засіб саморозуміння, «історію для себе» та як засіб самопред'явлення «історія для іншого»: «людина, з одного боку, створює досить цілісний текст, що відбиває історію її життя, а з другого – може цей текст-як-історію переструктурувати, перекомпоновувати, вибирати з нього окремі фрагменти для осмислення себе та для пред'явлення себе іншому»... Виконання окресленого завдання, на думку дослідниці, дасть змогу з'ясувати сутність процесу розуміння та інтерпретації власного досвіду, «визначити його психологічні механізми і їх вплив на особистісне зростання» [293, с.204]. Здатність до розуміння вчена називає ключовою якістю особистості XXI століття. В нашому дослідженні в ролі наративу виступають твори мистецтва як спосіб передачі духовного досвіду,

осмислення та розуміння яких є засобом гармонійного розвитку особистості, її ефективної творчої реалізації та самореалізації.

В педагогіці категорія «досвід» визнається формою духовно-практичного освоєння дійсності, джерелом пізнання, знань, інтелекту, моральних сил, естетичних уподобань особистості, її діяльнісно-сутнісного розвитку. Поряд із спостереженням, експериментом та щоденною практикою він виступає в якості необхідного методу формування самостійного мислення. Важливими для нашого дослідження є методологічні засади педагогіки Дж.Дьюї, що базуються на прагматиській системі світоглядних принципів пізнання. Досвід у Дж.Дьюї займає центричне місце серед таких понятійних категорій як «практика», «пізнання», «метод», «діяльність» і фіксує цілісність й універсальність людської діяльності як єдності знання, навичок, почуття, волі [91].

Поряд із досвідом, методологічну роль у становленні особистості відіграє категорія смислу, яка надає можливість особистісної самоідентифікації в світі, використання досвіду заради реалізації власних інтересів та досягнення успіху, шляхом до якого, його соціальною й моральною цінністю, зі слів В.Пішванової, визначається ідея творчої продуктивної людської діяльності, що сама у собі є сенсом життя, метою й витокком відчуття задоволення від сприйняття її як вільної творчості [211, с.108].

В сучасних науково-педагогічних дослідженнях поняття «досвід» тлумачиться як засіб формування професійно-значущих умінь та навичок, необхідних для творчої реалізації та самореалізації особистості в конкретній діяльності. Критеріями оцінки досвіду визнаються актуальність, перспективність, результативність, оптимальність, значущість, наукова обґрунтованість. Рівень сформованості досвіду визначається обсягом і глибиною знань. Даний феномен вважається необхідною умовою процесу формування особистості, що здійснюється одночасно у взаємних переходах від відповідних понять до досвіду і від досвіду до його осмислення.

Основним складником змісту освіти О.Рудницька визначає пізнавальний (когнітивний) досвід особистості, який охоплює систему знань, що містить поняття й терміни, наукові теорії, прийняті у суспільстві «норми ставлення до різних явищ»... Саме тому без них унеможливаються цілеспрямовані дії. Практичний досвід (досвід здійснення способів діяльності) збагачує предметне наповнення змісту освіти й «забезпечує підготовку суб'єкта до збереження та відтворення культури»... В сукупності зі знаннями і вміннями, емоційний досвід (система мотиваційно-ціннісних і емоційно-вольових відношень) є умовою формування світогляду особистості як узагальненого критерію освіченості [242, с.22-23].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних особливостей поняття «досвід» є підставою визнання МД складним багатограним феноменом, перетвореною формою професійної мистецької діяльності. Індивідуальні особливості та інтелектуальні здібності відіграють визначальну роль у становленні мистецьких знань особистості, її саморозвитку та професійному зростанні.

Визначення поняття «мистецький досвід» викликає необхідність розгляду та глибокого аналізу категорії «мистецтво», що зі слів Г.Гадамера, не завжди було носієм того особливого змісту, яким воно наділене сьогодні. Витоком наших знань про мистецтво має бути античне ставлення до його сутності як до знання і вміння виготовляти, підпорядкованих споживанню і знанням тих, хто споживає. Філософ розглядає мистецтво в якості парадигмальної моделі герменевтичного (ненаукового) пізнання, де досягається специфічний вид істини, недоступний людині ніяким іншим шляхом; засобами немовних форм здійснюється особливий тип комунікації і життєвої практики. Головною прикметою мистецтва є те, що все втілене в ньому спонукає нас зупинитися і виявити своє ставлення. Завдання реципієнта полягає в слуханні зверненого до нього послання. Мистецтво вимагає від нас творчих зусиль, активної жадоби знань і вміння вибирати в своїй «царині» лише найкращі зразки. Цей феномен відбувається тільки тоді,

коли є потреба власної, самостійної побудови твору – через вивчення специфіки його мови, форми і змісту заради досягнення справжнього спілкування. Відверто «вторинною рефлексією» Гадамер вважає естетичне смакування: жадобу до мистецтва з цілковитим ігноруванням істинного змісту, що нам несе мистецький твір [60, с.60-63].

Серед філософських напрямків, сутнісно важливих для нашого дослідження, слід визнати теорію інтуїтивізму А.Бергсона. В науковому і художньому пізнанні світу пріоритетність, на думку філософа, належить інтуїції, фундаментом якої виступають категорії інтелекту й інстинкту. Інтуїція в мистецтві здатна до абсолютного пізнання, вона не потребує логічного мислення і виступає як спосіб осягнення мистецтва та себе в мистецтві. А.Бергсон відзначав наближеність даного феномену до таких станів як натхнення, духовне бачення, вважав її обов'язковою складовою художньої моделі пізнання, в якій передчуття є одним із найважливіших механізмів творчості [28,с.146].

Інтуїтивно-гносеологічний характер має також естетична концепція італійського філософа Б.Кроче. На його думку, процес пізнання мистецтва може проходити двома шляхами: інтуїтивним і логічним. Мистецтво визначається як лірична інтуїція, що не пов'язана з моральністю та істиною, не підпорядкована жодним правилам - це вираження почуттів, яке спирається на акт уяви [142, с.4,18].

Особливо значущими є положення про роль мистецтва в розвитку особистості, що містяться в естетичних міркуваннях французького філософа Е.Суріо. Даний феномен, за його переконаннями, є творчою, продуктивною діяльністю, «мудрістю», що засновує, висуває нові ідеї, здійснює пошук досягнення досконалості, виражає інтуїтивні вміння і навички, їх активне і конкретне вживання, загальну гармонію. Ключовим поняттям філософії мистецтва Е.Суріо є «інстаурація» [323], що означає нескінченний, безперервний процес руху, народження, розвитку. В деякому розумінні, мистецтво визначається як вид кінцевої мети, водночас підкреслюється, що

велика частка людських дій орієнтується не на виробництво мети, а на її досягнення [263, с.115-117].

В контексті з'ясування сутності мистецтва особливо значущим для нашого дослідження є вчення О.Потебні, в якому окреслюються три основних елементи психологічної структури слова й твору мистецтва: зовнішньо-звукова (зовнішня) форма, образ (внутрішня форма) і значення: «Мистецтво, як і слово, є не тільки вираз, скільки засіб створення думки. Між твором мистецтва і природою стоїть думка людини. Лише за цієї умови мистецтво може бути творчістю» [221, с.50]. Л.Виготський доводить, що у працях О.Потебні блискуче розвинута думка про те, що мистецтво – це пізнання мудрості, що навчання і настанова - його головне завдання. Визнання мистецтва як пізнання є першою і найбільш «поширеною формулою», з якою стикається психологія у підході до мистецтва [59, с.42].

Методологічною засадою на шляху до розуміння сутності МД є діалектико-феноменологічний метод О.Лосева. Мистецтво, на думку вченого, прагне не того, щоб його просто знали, а того, щоб його розуміли. «Знати» і «розуміти» відрізняються тим, що перше є конструюванням чисто смислових і тому абстрактних сфер, друге є виразом сфер спеціально виявлених [157, с.201].

Своє ставлення до мистецтва як до засобу пізнання дійсності висловлюють і українські вчені: В.Кудін зазначає, що «процес пізнання в мистецтві не обмежується відтворенням життєвих фактів. Художник не тільки розкриває суть явищ і предметів, а й висловлює про них своє судження, виносить вирок» [143, с.22]; сутність мистецтва полягає в тому, що «у кожному творі ми бачимо насамперед людину, яка створила його, тобто дала суб'єктивне осмислення об'єктивно існуючому світу та його явищам» [150, с.323].

Отже, мистецтво є не лише носієм авторських ідей, а й втілених у ньому спостережень, суджень, оцінки художника, які активно впливають на

людину, на її спостереження, судження й оцінку відображеної художником дійсності.

В зіставленні й порівнянні структурних відмінностей мистецтва і науки, мистецтва і філософії, мистецтва і релігії О.Рудницька акцентує увагу на специфіці мистецтва як на особистісному баченні навколишнього світу: «творча глибина мистецьких творів криється у здатності осмислювати людський досвід на такому рівні, на якому він водночас виявляється і як універсальна загальність, і як неповторна індивідуальність, завдяки чому стає можливим залучити до світу художньої реальності кожную людину»[244, с.44].

Особистісно-смісловий рівень буття, аналіз психологічних механізмів і умов впливу художніх творів на особистість включаються в поле зору психології мистецтва, де сприйняття і мислення виступають в якості переживання й змісту життя людини. Мистецтво трактується як носій і транслятор смислів від художника до реципієнта. Науковці схиляються до думки, що даний феномен служить збагаченню життєвого досвіду людини, відіграє в її житті важливу адаптивну роль, робить взаємодію зі світом більш гнучкою й глибокою. В процесі сприйняття творів мистецтва визнається провідна роль емоцій як «одухотвореної енергії» [169, с.58], емоційних значень та образів, сенсорного досвіду як мови мистецтва.

Пізнання мистецтва, в якому особистість стає активним учасником і співтворцем, у сучасній психолого-педагогічній науці визначається глибоко особистісним процесом. Осягнення музичного твору, на думку В.Федорчук, полягає не «в усвідомленні його «поверхневої семантики», а в особистісному ставленні до музичного мистецтва. Цей процес детермінується індивідуально-типологічними, психологічними особливостями сприйняття та вимагає залучення особистісного внутрішнього потенціалу, минулого досвіду реципієнта» [278, с.1]. Зі слів дослідниці, у рефлексивному усвідомленні людиною власних емоційних станів, реакцій, відчуттів, думок, переживань велику роль відіграє мислительна діяльність діалогічного характеру; психологічним механізмом самопізнання визнається внутрішній діалог -

самоаналіз, де в ролі співбесідника виступає «значущий інший». Індивідуальні особливості сприйняття, відмінності в минулому досвіді і внутрішній світ реципієнта виявляють неоднозначність тлумачення художнього образу, відіграють важливу роль в реалізації творчого потенціалу мистецтва.

Визначальну роль у розкритті сутності МД відіграє психолого-педагогічна герменевтика, яка тлумачить розуміння та інтерпретацію реальності, особистий досвід людини, зафіксований у різноманітних текстах. Н.Ковалевська висловлює думку, що до певної суми текстів можна уподібнити як свідомість особистості, так і дії людини, події її життя. Педагогічна герменевтика трактує сприйняття художніх текстів як процес, що відбувається у формі внутрішнього діалогу, ідентифікації і є результатом рефлексії реципієнта. В намаганні зрозуміти себе, свої власні проблеми, людина шукає відповідний сюжет, мистецько-оповідний текст (нарратив), в якому організується, структурується та артикулюється її життєвий досвід. Втілення досвіду у форму оповіді дає змогу «осмислити його в інтерперсональній, міжособистісній сфері, оскільки форма нарративу, що вироблена в ході розвитку культури, уже сама по собі передбачає опосередкований досвід міжособистісних стосунків» [119]. Справжність та досконалість мистецького твору пояснюється тим, що в нього при створенні була вкладена душа митця. Осягаючи цю душу, суб'єкт сприйняття «звертає очі усередину себе, вдивляється у власну душу» [152, с.63].

В свою чергу ми наголошуємо на тому, що посилення ефективності впливу мистецьких текстів відбувається за рахунок продуктивної уяви реципієнта, його творчої образності і фантазії, які є складниками імагінативного методу пізнання, спонуканням до уміння думати самостійно – способу знайти істину. В такому контексті психолого-педагогічна герменевтика має широкі перспективи в підготовці фахівців майбутнього.

У підтвердженні герменевтичних позицій С.Подворна констатує, що обмеженість розуміння гносеологічної та пізнавально-евристичної функцій

мистецтва, детермінує його як пізнання світу й оточуючої дійсності, як збагачення соціального й емоційного досвіду людини, як засіб трансляції в художній формі певних фактів, навичок мислення й переживання, системи поглядів, світогляду та призводить до того, що в пізнавальному мистецькому просторі не вистачає місця для «пізнання людиною, яка спілкується з мистецтвом, власного досвіду, власного внутрішнього світу, власної Я-концепції, власної «самості»... Дослідниця доводить, що завданням мистецтва як феномену культури є самореалізація людини через художню творчість ... «бо твір залишається живим до того часу, поки допомагає людині щось усвідомити в собі» [217]. Таким чином, у становленні людини як особистості, її самовдосконаленні й преображенні визначальну роль має відігравати мистецтво та МД, набутий у спілкуванні з шедеврами - художніми творами, що витримали перевірку часом і культурним досвідом людства.

На основі аналізу філософського й психологічного підходу до трактування поняття «мистецтво» ми прийшли до висновку, що МД особистості це досвід, що набувається через навчання і традиції в процесі спілкування з творами мистецтва; наявність у понятті «мистецький досвід» категорії «мистецтво» спрямовує особистість на інтуїтивно-логічний шлях досягнення досконалості і майстерності. В суб'єктивному синтезі мистецької діяльності МД є основою вдосконалення і самовдосконалення особистості.

Завданням нашого дослідження також є визначення самодостатності поняття «мистецький досвід» і його відокремлення від поняття «художній досвід». Синкретизм даних феноменів обґрунтований не просто їх синонімічністю: це визначена єдність, що існує в соціокультурному просторі впродовж багатьох століть. Складність наукового визначення МД пов'язана із неконтрольованою багатозначністю, яку це поняття набуло в повсякденному вжитку, хоча саме ця багатозначність та зовнішня форма слів «мистецьке» і «художнє» спонукають до вирішення даної проблеми на користь виокремлення кожного із даних понять. Ми звикли використовувати

словосполучення «мистецький досвід» у визнанні та підтвердженні досягнень видатних представників мистецтва, вшанованих мистецьких установ і колективів, митців від літератури, театру, живопису, музики, кіно, тощо. Як правило, величність МД підкреслюється уточненнями «весь», «увесь», його наявність є показником майстерності, видатних здобутків, досягнень, однак у такому ж контексті вживається і поняття «художній досвід». Нерозрізненість цих феноменів не потребує доведення, її аксіомність зумовлюється відсутністю в російській мові відповідного й точного за етимологією та семантикою перекладу слова «мистецький».

Посилення уваги представників різних галузей освіти до виховного потенціалу мистецтва, визначення його сутності, педагогічних функцій та значення у формуванні особистості й становленні її індивідуальності, обґрунтування та введення до наукового обігу понять «мистецька педагогіка» та «педагогіки мистецтва» [200] має активізувати дивергентне мислення у розв'язанні проблеми відокремлення й уточнення понять «мистецький» і «художній досвід», де у визначенні «мистецького» буде передбачена однозначність його тлумачення на понятійно-технологічному рівні.

Взаємозв'язок, взаємозумовленість понять «художнє» і «мистецьке» показово відслідковується в наступних дефініціях: художнє – сфера мистецтва (Ю.Борев [38]), найвища форма естетичного впливу мистецтва на особистість (С.Раппопорт [234]), якісна міра мистецтва (Л.Ісьянова [103]), те, що відповідає вимогам мистецтва, за значенням пов'язане з мистецтвом, з діяльністю в мистецьких галузях, тощо (словник Ожегова); художній образ – клітина мистецтва, форма його буття ([150]). Мистецьке є характеристикою мистецтва як – художньо організованої дійсності (О.Отіч [201]), художнього самовираження митця, художньої творчості, художнього виробництва (С.Безклубенко [26]) та інше.

Вихідними пунктами нашого дослідження є внутрішня форма і значення понять «мистецьке» і «художнє».

«Мистецьке» - є похідним поняттям від поняття «мистецтво», що як «річ у собі» є знанням, вмінням виготовляти, майстерністю, довершеністю; людською діяльністю, спрямованою на створення предметів, творів, з метою пізнання, декоративності, естетичної насолоди, ідеології, ужитковості, тощо. С.Безклубенко відслідковує творчий характер «мистецького» в смислах слів, якими визначається поняття «мистецтво» в різних мовах: у греків - τεχνη (техне), δραω (драо) — діяти, і ποιεω (поейо) — робити, творити, звідки походить поняття поезія. У чехів та словаків мистецтво — umění (umelec, митець). У сербів та хорватів — umjetnost (мистецтво) та umjetnic (митець). Латинські терміни ars та artis несуть у собі «відтінок уміння (ума!), спритності», від яких походять назви мистецтва й ремесла та митців (artist) і ремісників (artisan) у романських мовах. У німців мистецтво — die Kunst, при тому, що die Kunde — відомість, знання, а kundig — знаючий, вмілий. Саме німецького походження наш сучасний термін – мистецтво: від Meister (майстер — мастак — мастацтво (білор.) — мистецтво). Німецьке Meister походить від латинського Magister (навчитель, начальник), що «вірогідно, утворене шляхом поєднання слів magis («великий») та histor знавець, умілець, згодом — актор (histrion). Російська назва искусство виходить із запозиченого в часи християнізації з болгарської изкуство-то (корінь — искус (искушение), тобто спокуса) і є історичним свідченням настороженого ставлення православної церкви до художньої творчості»[26].

За висловом Л.Масол, саме мовний чинник став причиною поширення в освітній практиці означення «художній», оскільки, на її думку, в українських науково-педагогічних дослідженнях російська мова була домінуючою, що вимагало наближення українських перекладів наукових понять до «російського слововживання». Саме тому, термін «художественный» змістовно охоплював як образотворче мистецтво, так і усе мистецтво взагалі. Дослідниця пропонує спосіб запобігання «такій двоїстості», сутність якого полягає у використанні двох українських слів: «художній» - у відношенні до

образотворчих мистецтв і «мистецький» - у відношенні до всіх видів мистецтва [164, с.44-45].

«Художнє» є похідним поняттям «художності», що «сама у собі» є самостійною і самодостатньою категорією естетики, (з наявністю законів своєрідності, образності, метафоричності, гіперболічності, символічності, тощо), хоча за значенням із «спільного масиву прадавньої слов'янської мови» [26] теж означає умілість і вправність і вказує на достатній рівень майстерності в «будь-якій справі з-поміж інших сфер творчості й умілості» [150, с.135]. Художність виокремлює себе з реальної системи буття в самостійну визначеність. Її самодостатність і завершеність ґрунтується на тому, що вона є мірою естетичної досконалості твору, відповідністю його змісту і форми. Чи буде вона названа «естетикою слова», як у М.Бахтіна, чи «алхімією слова», за таким своєрідним виразом Я. Парандовського, чи «музикою поезії», за словами Т. Еліота – в усіх випадках маємо зіставлення між собою двох реальностей: тієї, що йде від природи, об'єктивності суцього, і того, що вже буде називатися мистецтвом» [Там само, с.129].

Художність – це поетичність не в якості жанру, а в якості типу романтичного світосприйняття. Специфіка художності полягає в її суто естетичному сприйнятті природи і життя. Багатий арсенал її засобів допомагає мистецтву перетворювати реальність і формувати її як художній світ. Така умова трансформації і естетичних перетворень є закономірністю мистецтва. Досвід мистецтва (рос. «Опыт искусства») доводить, що «чим більше у витворі поетичної художності, тим ширшим є осягнення ним істинності й одухотворення в естетичному баченні світу, здатного зняти емпіризм буденності» [150, с.132].

На користь відокремлення даних досвідних феноменів і самостійності «мистецького» виступає відсутність «художнього» у випадках професійної прикметності мистецтва: військове, лікарське, педагогічне, тощо. Можливо цим пояснюється наявність терміну «художнє мистецтво», що досить часто зустрічається в наукових публікаціях. Наявність художнього мистецтва

доводить факт існування «нехудожнього». Мистецьке в такій інтенції є показником високого рівня знання, уміння, майстерності і обходиться без свого вірного прикметника «художне». Ознак художності не мають і деякі естетичні явища, як то природа, естетика поведінки, побуту, утилітарні форми, тощо, що доводить її часткову неприкметність до естетики.

На нашу думку, головна відмінність мистецького і художнього досвідів полягає в тому, що перший є досвідом професійної мистецької діяльності (в даному дослідженні досвідом майбутнього вчителя музики), в той час, коли спектр дії художнього досвіду може не мати професійної спрямованості.

В цілому, визначення вихідних понять нашого дослідження - мистецтва і художності збігаються в багатьох смислах, однак, ми не помічаємо визнання знаннєвого і пізнаннєвого компонентів художності, на відміну від того, що у визначеннях мистецтва головною і сутнісною його характеристикою виступає знання, яке дає йому можливість бути особливим видом пізнання та досвіду, що «навчання і настанова – його головне завдання» [59, с. 45]. Мистецтво – матеріалізована творчість, наразі матеріального аспекту у визначенні художності ми не знаходимо. Не помічаємо в ній діяльнісного аспекту, в той час, як мистецтво в будь-якому своєму вираженні є результатом діяльності композитора, художника, архітектора, виконавця, тощо.

Теоретична розбіжність даних понять виявляється у тих функціях, які вони виконують: у художності – це функція естетичного перетворення світу, у мистецтва це - пізнавальна, виховна, практично-утилітарна, евристична, прогностична, релаксаційна, терапевтична, компенсаторна, культуротворча, знаково-комунікативна, інформативна, гедоністично-розважальна та ігрова [150]. Три «найважливіші» функції мистецтва виділяє В. Suchodolski: гносеологічну, в якій пізнання стосується самого реципієнта і перетворюється на самопізнання (в спілкуванні з твором мистецтва людина бачить себе ніби зі сторони); рекомпенсаційна – опанування дійсності через створення нової художньої реальності, яка образно пояснює первинну

реальність; функція емоційної вразливості – пробудження людини до моральних проблем сучасності і сенсу життя [324, с.77-81]. До усіх перерахованих слід додати світоглядну і виокремити її, як одну із головних, адже у світогляді зібрано «результати пізнавальної і практичної діяльності людини. На цьому ґрунті виробляються її переконання, які стають основою способу життя, життєвих програм, ціннісних орієнтацій... Формування світогляду, що органічно взаємопов'язує досвід, знання, свідомість, почуття і волю, є найважливішим завданням освіти» [242, с.56].

На користь понятійного відокремлення даних досвідних феноменів виступає введений у науковий обіг термін «мистецька освіта» та фундаментальна праця О.Рудницької «Педагогіка: загальна та мистецька», у якій пріоритетність віддана назві педагогіки як «мистецької», а не «художньої», виокремлено характерні відмінності мистецької освіти від інших навчально-виховних галузей. Л.Масол справедливо наголошує на «методологічній значущості» позиції О.Рудницької в її «намаганні досягти максимальної категоріальної універсальності», доводить що словосполучення «мистецька освіта» в наукових дискурсах дослідниці набуло основоположного інноваційного значення [164, с.45]. Такі інтенції стали підґрунтям нашого наступного висновку: мистецька педагогіка в своєму арсеналі має налічувати МД.

Аналіз філософсько-психологічних, педагогічних наукових досліджень і герменевтичного підходу до осмислення поняття «мистецький досвід» засвідчує, що його основною характеристикою є пізнавальний та самопізнавальний аспекти, які виявляються в процесі спілкування з творами мистецтва. Ми розглядаємо МД особистості як самодостатнє структурно-динамічне утворення, сформовану в процесі професійної мистецької діяльності систему відношень зі світом і з самим собою, перетвореною формою мистецької діяльності, в якій категорія «мистецтво» вказує на досягнення її довершеного результату, є засобом поглиблення відношень людина-світ, заповненням пустот у раціональному баченні світу інтуїціями

художнього світовідчуття. В процесі набуття даного досвіду, через сприйняття та розуміння мистецтва як своєрідного засобу саморозвитку, людина пізнає свій власний досвід, визначає свою власну «Я-концепцію». Знання про світ і про себе сконцентровані в МД у формах самостійного художнього мислення, здатності до наведення зв'язків між досвідом мистецтва та власним життєвим досвідом, оволодіння практичними навичками мистецької діяльності та досвідом використання потрібних засобів для досягнення поставленої мети.

Отже, ми визнаємо МД особистості - досвідом художнього розуміння та саморозуміння, в якому герменевтична категорія «розуміння» встановлює взаємозв'язок елементів життєвого та художнього буття, відкриває шляхи для глибинного самоаналізу й самоусвідомлення особистості в життєвому й мистецькому просторі. Завдяки засвоєнню багатого арсеналу художньо-артистичних засобів мистецтва МД є засобом формування особистісного художнього світу, що виявляється в здатності особистості до інтуїтивного пізнання художніх творів. Системоутворювальним фактором структурно-динамічної організації МД є його здатність до діалектичного руху, в якому відбувається переоцінка попереднього досвіду й націленість особистості на майбутнє досягнення майстерності у професійній діяльності поряд із осмисленням власної життєвої позиції, пошуком свого місця у світі.

Наступним завданням нашого дослідження є визначення сутності, змісту і структури мистецького досвіду майбутнього вчителя музики та виявлення особливостей його формування у фаховій підготовці студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів.

1.2. Процес формування мистецького досвіду як складова фахової підготовки майбутнього вчителя музики

Різновидам мистецтв притаманні особливі, найбільш доступні можливості для розвитку художніх здібностей майбутнього вчителя музики, його інтуїції й фантазії, для сприйняття навчального процесу як творчості. В

спілкуванні студентів з програмними творами відбувається їх художньо-інтелектуальне зростання, створюються умови для самопізнання й саморозвитку, на основі минулого індивідуального художньо-естетичного досвіду і розумово-творчої активності визначається мистецька та життєва позиція, що є основною ознакою набуття МД. Художнє спілкування з мистецькими творами в фаховій підготовці майбутнього вчителя музики здійснюється за участю таких процесів як сприйняття, уява, мислення, розуміння, рефлексія, інтерпретація. В такому контексті ми вважаємо необхідним здійснення теоретичного аналізу означених феноменів, оскільки саме вони визначають компонентну структуру та специфіку даного виду досвіду.

В сучасних наукових дослідженнях процес спілкування поряд із пізнанням і працею прирівнюється до форм життєдіяльності, що створюють умови для активізації засвоєння знань, розвитку уяви й мислення МВМ. Художнє спілкування має стати фактором утвердження самооцінки студента, головним чинником утворення його особистісної духовної сфери, основою формування його різноманітних здібностей і потреб, засобом утворення переконань, ідеалів, мотивів.

Глибинне вивчення програмних творів дозволяє залучати студентів до чотирьох видів художнього спілкування, що виявляють себе в діалогічній формі: а) внутрішній діалог – індивідуально-особистісний процес, в рамках якого людина намагається зрозуміти основну ідею твору мистецтва, його емоційну будову, осмислити його значення для самовдосконалення й саморозвитку; б) діалог суб'єкта з суб'єктивованим об'єктом як ілюзійним партнером (окрім мистецтва в ролі такого партнера може виступати природа, довколишній світ); в) діалог з квазіоб'єктом, що дозволяє людині доторкнутися до системи цінностей автора, його світовідчуття й життєвого досвіду, спробувати зрозуміти його внутрішній емоційний стан як емоційний стан іншої особистості, що виражається мовними засобами того чи іншого виду мистецтва; г) діалог уявних партнерів – художніх персонажів (ілюзійна

модель реального спілкування) [105, с.306-308]. В набутті МД особливо важливим є внутрішній діалог, під час якого відбувається процес самоусвідомлення особистості. Здатність студентів до художнього спілкування з застосуванням усіх окреслених видів є умовою розвитку їхньої уяви, образного мислення, фантазійності та засобом вирішення проблем тлумачення й розуміння художніх образів музичних творів, що вивчаються, шляхом успішного виконання професійних завдань у майбутній мистецько-педагогічній діяльності.

На нашу думку, МД є результатом встановлення інтелектуально-емоційного зв'язку «автор - суб'єкт сприйняття». Такий зв'язок, тобто передача інформації про світ, викладеної за законами художніх концепцій, підкреслює Ю.Борев, відбувається саме в процесі художнього спілкування. Необхідним об'єктом цієї передачі є мистецький твір – артефакт МД, а у виконавських мистецтвах (музика, театр) - виконавець. Означена взаємодія розглядається не як односпрямована комунікація, а як двостороннє спілкування, в процесі якого «реципієнт отримує від тексту лише стільки, скільки сам в силу своєї культурної підготовленості здатний надати йому смислу»... Свою позицію автор висловлює і щодо сприйняття мистецтва, яке у запропонованому ним варіанті, є важливою умовою набуття МД. Необхідними компонентами для розвитку здатності особистості до художнього спілкування є: ідентифікація героя з власним «Я»; синестезія (взаємодія органів рецепції: слуху, зору, тощо); асоціативність (коло життєвих та художніх аналогій); часові рецепції (сприйняття в теперішньому часі, порівняння з минулим, уявлення про майбутнє) [38, с.160-162].

Важливим фактором сприйняття творів мистецтва МВМ є рецептивна установка, попередньо здійснена в спілкуванні з викладачами фахових дисциплін. Її основним завданням є спонукання студента до аналізування засвоєних мистецьких знань, закріплених його попереднім досвідом, здійснення відповідного емоційно-емотивного, стилістичного та жанрового настроювання на сприйняття, яке має діяти впродовж всього процесу

художнього переживання – візуалізації «життєвого змісту» мистецтва, драматизації його «подієвості» [48, с.68] та закріплюватись ідентифікацією ідей художніх творів з актуальними адекватними переживаннями студента, його життєвим досвідом, ставленням до навчання.

На когнітивно-емоційну спрямованість МД МВМ вказують наступні два визначення феномену сприймання музики: за Л.Виготським, це творчий акт «розумових дій», в якому просте й щире переживання вкладеного митцем почуття є недостатнім, «необхідно ще творчо подолати своє власне почуття, знайти його катарсис, і тільки тоді дія мистецтва виявить себе повністю» [59, с.313]; Б.Теплов стверджує, що осягнення музики неможливо здійснювати позаемоційним шляхом, що саме через емоції відбувається процес художнього пізнання світу [270, с.36]. В підготовці МВМ надзвичайно важливим є спонукання його до активного сприймання мистецтва, що має супроводжуватися процесами художнього спілкування, обговорення, обміну думками зі своїми однокурсниками, а в майбутньому зі школярами. В цьому виявляється також смисл педагогічного спілкування, яке, як відзначає О.Ростовський, на уроці музики «повинно підпорядкуватися законам художньої логіки, мати естетичну природу і спрямовуватися на створення атмосфери колективного естетичного переживання твору. Такий підхід до взаємодії вчителя й учнів на уроці музики дає змогу трактувати цей процес як художньо-педагогічне спілкування, яке ми розглядаємо як метод керування музичним сприйманням» [240, с.110]. Отже, в даному підході інтегруються всі засоби ефективності педагогічного впливу на формування сприйняття музики школярами, здійснення якого відбувається під керівництвом вчителя з достатнім рівнем МД.

За висловом О.Рудницької, сприйняття – це перший і обов'язковий етап будь-якого розумового процесу, в ньому відбувається активізація актів «виділення інформативних ознак, їхнього аналізу, порівняння, відбору, абстрагування, запам'ятовування, тощо»... Художнє сприйняття вчена називає узагальненим видом духовно-практичної діяльності, що «вимагає не

тільки логічного осмислення одержаної інформації, але й потреби усвідомити та інтерпретувати результати суб'єктивного емоційного осягнення образно-символічного змісту твору»... Ступені осягнення художньої образності, такі як емоційно-естетичний відгук, оцінка засобів виразності, асоціативна активність, роздуми, естетична насолода, розкриття змісту, форми виявляються в основних складових структури художнього сприйняття: первинному ознайомленні з художньою інформацією, її сенсорним розрізненням, аналізі виразно-сислового значення художньої мови, інтерпретації та естетичній оцінці художнього смислу твору. В формуванні МД МВМ необхідно досягнути високого рівня його художнього сприйняття, що за словами О.Рудницької, є «сприйняттям-мисленням», «переживанням-усвідомленням», в якому органічно пов'язуються інтелектуально-логічні та емоційно-почуттєві акти художньо-пізнавальної діяльності, відбувається передача творчого задуму, «зустріч» з митцем, осягнення глибинного смислу мистецтва [242, с.101-102].

В основі розкриття й осягнення сутності МД також лежить феноменологічний спосіб сприйняття, охарактеризований представником експресивістської естетики Л.Феррари: «процес сприймання - це процес вслуховування в самого себе, розуміння свого розуміння (музика стає частиною суб'єкта і поглинає сутності, які існують в його свідомості), як процес із кількох процедур: «відкривання слуху» – «відкриті слухання»; «синтаксичні слухання»; «семантичні слухання»; «онтологічне слухання» [Цит. за 82, с.20]. Отже, музичне сприйняття у всій повноті свого різноманітного впливу на особистість та як необхідна умова розвитку професійно значущих якостей МВМ відіграє важливу роль у формуванні його МД.

Ми вважаємо, що повноцінна реалізація дієвості музики можлива за умови розвитку історичної свідомості студентів (обов'язкове знайомство з біографічними даними автора, стилістичними характеристиками епохи, в якій творив композитор) та залучення результатів розвитку художньої

культури (інтеграція мистецтв), наведення асоціативних зв'язків з оточуючим простором, застосування образного мислення, пошуку відповідних сюжетів із власного життя. На таких засадах музичне сприймання сприяє загальному вдосконаленню та самовдосконаленню МВМ й позитивно позначається на усіх сферах його життєдіяльності.

Важливим чинником у набутті МД МВМ є розвиток його здатності до образної уяви та різноманітних видів мислення. Є.Олесіна називає уяву «направленістю свідомості», що виявляється у відході від дійсності у відносно автономну діяльність, відмінну від безпосереднього пізнання цієї дійсності: чим далі людина в своїй уяві може відійти від реальності (без остаточної втрати зв'язку з нею), тим більш цікавою й виразною стає її творча праця. Дослідниця доводить, що уява є важливою складовою будь-якого творчого процесу й виокремлює найбільш поширені способи розвитку феномену «творча уява»: аглютинація – злиття окремих елементів в єдиний образ, акцентування – виділення або підкреслення важливої деталі художнього образу, гіперболізація – збільшення або зменшення предмету або його частин, схематизація – стирання відмінностей між предметами, типізація – виділення та підкреслення важливих сутностей [195]. У набутті МД вищеозначені психологічні правила відіграють важливу роль як в якості пояснювальних ознак образу, що за допомогою уяви сприймається чи створюється, так і в якості розвитку здатності МВМ до художніх узагальнень, типізації, досягнення ідеалу.

МД МВМ є досвідом, у формуванні якого, на нашу думку, активну участь беруть такі види художньо-образного мислення, як музичне, образно-музичне, музично-естетичне, інтонаційно-образне, музично-виконавське, вербально-інтерпретаційне, музично-педагогічне та інші, що у сукупності є інтегративною сутністю його професійного мислення - спрямованістю знань і дій на досягнення поставленої мети. Мислення у дослідженнях Е.Сепіра визначається як процес відображення об'єктивної реальності, що утворює найвищий ступінь пізнання; автор вважає, що воно тісно пов'язане зі

свідомістю і неусвідомленим, завдяки чому переходить межу безпосередньо-чуттєвого пізнання й дозволяє людині отримувати знання про такі властивості, процеси й зв'язки, що не можуть бути сприйнятими лише органами чуття; мислення це вид розумової діяльності, в якій відбувається пізнання сутності речей і явищ, закономірних звуків і відношень між ними. Образне, або художнє мислення характеризується тим, що в ньому будь-які думки й узагальнення людина перетворює на конкретні образи [251]. Я.Пономарьов доводить, що як пізнавальний процес, художнє мислення є необхідною передумовою будь-якої діяльності музиканта, оскільки ця діяльність є його «згорнутим і переробленим результатом» [220, с.207]. Ми вважаємо, що в художньому мисленні концентруються форми художнього сприйняття, осмислення та оцінки, якими музикант має оперувати у вирішенні складних завдань. За допомогою даного феномену стимулюється подальший зріст творчого потенціалу вчителя музики, а поєднання його інтелектуального й чуттєвого компонентів є основою формування системи професійних якостей майбутнього педагога – пам'яті, мови, комунікабельності.

Необхідною умовою формування МД МВМ є розвиток його музичного мислення, суть якого, як різновиду художньо-образного, полягає в «пізнанні і перетворенні об'єктивної дійсності через комплекс властивих цьому виду мистецтва специфічних виразових засобів, утворенні, передаванні та сприйнятті музичних звуко-інтонаційних образів»... І.Гринчук наголошує на тому, що даний феномен пронизує всю музичну творчість, специфічно виявляє свою присутність в її композиторському, виконавському й слухацькому видах. Важливим чинником музичного мислення, який проявляється через інтеграцію сприймання-аналізу-інтерпретації в цілісний процес музичного сприймання, є аналітизм як «зближення процесу творення з осягненням логіки вже створеного опусу» [82, с.51-52]. Дослідниця висловлює надзвичайно важливу для нашого дослідження думку, що саме за допомогою аналітико-інтерпретаційного мислення й аналізу-інтерпретації як

способу пізнання музики, в якому інтегруються когнітивний, аксіологічний та праксеологічний аспекти, відбувається осягнення й цілісне висвітлення музичних явищ через «розкодування» смислу музики для пізнання «художньої картини світу» та внутрішнього «Я» особистості. В такому контексті мислення є одним із головних чинників поглиблення процесу набуття МД, збудником розумових дій МВМ в його художньо-оцінному ставленні до творів мистецтва, усвідомленні їх впливу на власне вдосконалення й на вдосконалення та художній розвиток його майбутніх учнів.

Проблема музичного мислення широко досліджувалась у працях таких вітчизняних і зарубіжних вчених як Л.Баренбойм [21], О.Бурська [46], О.Гольденвейзер[75], Г.Коган [121], А.Корто [133], Н.Мозгальова [177], Г.Нейгауз[186], Г.Ципін [291], Б.Яворський [308] та інших. Справедливою на нашу думку, є позиція І.Медведевої, яка визнає деяку проблемність музичної педагогіки в тому, що роль художнього мислення розглядається тут у більшій мірі в рамках музичного мислення, яке характеризує лише одну із сторін професійної діяльності вчителя музики; в навчанні студентів, констатує вона, не достатньо враховується специфіка мистецької діяльності майбутнього педагога [168, с.8]. У формуванні МД необхідним є застосування художньо-аналітичного мислення та аналізу-інтерпретації як музичних творів так і творів суміжних мистецтв – літератури, образотворчого мистецтва, етнографії, кінематографу, тощо.

Наявність у МД герменевтичного компоненту визначає наше ставлення до поняття «розуміння» як до мети і до дії й вимагає глибокого теоретичного аналізу даного феномену. В психології проблема розуміння широко досліджувалась такими вченими як А.Антонів[12], В. Знаков [97], А.Коваленко[120], Ю.Корнілов [129], Г.Костюк [134], С.Рубінштейн [241], Н.Чепелева [294].

Згідно з твердженням засновника філософської герменевтики Ф.Шлейрмахера, розуміння художнього твору можливе лише за умови

психологічного «вживання» реципієнта в створений автором світ. Для здійснення розуміння потрібне «забуття» інтерпретатором своєї власної історичної ситуації, щоб через співвідношення тексту з історичними знаннями, відчути у всій повноті «мислячий дух» автора, побачити світ його очима [302]. В намаганні осмислити природу й методи пізнання В.Дільтай звертався до феномену «витлумачення» (пояснення), вважав його єдиним і всеохоплюючим способом розуміння, який дозволяє проникнути в духовну глибину людського життя. В його працях розуміння визнається інтуїтивним процесом, оскільки вживання у внутрішній стан автора й осягнення його буття відбувається в результаті переживань і роботи всіх душевних сил інтерпретатора. В.Дільтай розрізняє елементарні та вищі форми розуміння: елементарні форми – це результат взаємодії людей, їх потреб, інтересів, залежності один від іншого, що є виявленням лише деяких елементів життєвого зв'язку; у вищих формах окремі вияви життя осягаються як частина цілого, що вимагає також вищих форм історичного розуміння. Досягти їх можна шляхом подолання чужості того, що треба осягнути, «вживання», «заглиблення», «проникнення» дослідника в предмет розуміння, відтворення тих переживань (розумінь) і «знов-переживання», і зрештою, появою «витлумачення», «інтерпретації» [87, с.130]. В.Дільтай термінологічно визначив протилежності методів «розуміння» і «пояснення». Всупереч йому П. Рікерт доводив, що у визнанні такої протилежності не виявляється конфліктності, оскільки методологічним, на його думку, є лише пояснення. Розуміння, вважає він, відбувається через «прийоми і процедури», що застосовуються в тих випадках, коли мова йде про відповідність цілого і частковостей, або співставлення значення і його інтерпретації, однак, як би далеко не вела техніка цих прийомів, основа розуміння завжди є інтуїтивною через спорідненість між інтерпретатором і тим, про що йдеться в тексті. Розуміння випереджає, супроводжує і завершує пояснювальні процедури, воно долає географічну, історичну або культурну відстань між текстом та інтерпретатором, «розуміння припускає пояснення в тій мірі, в якій

пояснення розвиває розуміння»... Дане подвійне співвідношення П.Рікєрта завершується наступним узагальненням: «більше пояснювати, щоб краще розуміти» [237].

Отже, висновком філософського аналізу категорії розуміння є визнання необхідності залучення до даного процесу активних розумових, пізнавальних, емоційних, інтуїтивних дій студента - суб'єкту сприйняття і його наставника – викладача фахових дисциплін, де в процесі індивідуального художнього спілкування буде здійснюватись безпосереднє пізнання художньої реальності мистецьких творів, дослідження авторської індивідуальності, неповторності життєвого шляху кожної людини. Такий глибинний підхід до вивчення творів мистецтва стане основою глибинного й ґрунтовного підходу і до їх створення: чи в якості диригента шкільного хору, чи в якості вокального або інструментального виконавця, МВМ буде носієм особливих смислів, що містяться в творах мистецтва і виступають рушійною силою гуманізації та гармонізації як шкільного навчального процесу, так і суспільства в цілому.

О.Рудницька констатує, що в психології проблема розуміння пов'язується з «виникненням невираженого, прихованого запитання. В ситуації розуміння художньої інформації воно зумовлює її найважливішу властивість – новизну»... Вчена зазначає, що звернення уваги на семантичне значення художньої мови, аналіз жанрово-стильових характеристик, з'ясування історичних відомостей про автора, опанування знаннями та прийомами вивчення форми твору є недостатніми умовами розкриття сутності феномену розуміння через те, що ці процеси не враховують суб'єктивного осягнення глибинного смислу мистецтва. Тлумачення поняття «розуміння», за О.Рудницькою, має зводитись до визначення його як «процесу особистісного пошуку художнього смислу, вираженого в формі символічних значень мистецького твору»; сутністю розуміння визнається «співвідношення системи знань суб'єкту сприйняття та нової інформації, що надійшла»... Дослідниця виокремлює типи розуміння: упізнання –

сприйняття відомого твору; усвідомлення – детальний аналіз, визначення елементів та цілісності структури звичного за стилем, жанром і формою, але невідомого твору; осягнення – «відкриття нового», невідомого раніше твору, зустрічна адаптація «особистісного мислення реципієнта до отриманої інформації» [242,с.105-107].

Підготовка студентів до сприйняття й розуміння мистецтва має враховувати необхідність формування у них навичок здійснення аналізу та інтерпретації художніх творів. Розуміння тут постає в якості основи, випереджувального процесу, що відбувається шляхом зближення з суб'єктивним світом автора, змістом художнього твору, який інтерпретатор може осягнути за допомогою уяви й мислення. Інтерпретація як необхідна умова формування МД є процесом переселення всередину твору, віддання себе під його владу, відмови від поверхових ефектів самодемонстрування. В герменевтиці виокремлюються стилістичний, граматичний, психологічний, логічний та інші типи інтерпретації, що конституують її також як інтелектуальний процес, в основі якого лежить комплекс знань інтерпретатора-професіонала. Втілення останнім своїх особистих суджень, за Г.Гадамером, «власного горизонту інтерпретатора» [63], є необхідною умовою успішності інтерпретації, глибокого розуміння художніх образів, форм, ідей твору, осягнення духовного світу автора.

В психолого-педагогічних дослідженнях проблема інтерпретації розглядається досить широким колом науковців (Л.Бочкар'єв [41], О.Котляревська [136], В.Москаленко [181], Т.Сирятська [255]), які по-різному ставляться до даного феномену.

Музичну інтерпретацію Й. Корженевський називає «музично-виконавською герменевтикою», що проходить свій шлях від технологічної підготовки до художнього становлення студента, його творчої самореалізації й розкриття сутнісних індивідуальних особливостей та примноження духовного потенціалу [128, с.31]. М.Чернявська висловлює своє ставлення до феномену інтерпретації як до акту духовної діяльності, існування музичного

твору в саморозвитку: «в діяльності та через діяльність окремої людини» [295, с.4]. За Н.Корихаловою, інтерпретація у вузькому розумінні – це виконавське трактування, що є результатом творчої діяльності виконавця й містить у собі бачення, прочитання і тлумачення твору, а в широкому – це безпосереднє сприйняття твору мистецтва [132, с.156]. В осмисленні музичного змісту й створенні власної техніки інтерпретування, вважає С.Шип, на допомогу вчителю музики має прийти вміння інтегрувати звукоматеріальну, предметну, психологічну, сюжетну, культурологічну, симілятивно-образну інтерпретації, які є відображеннями різних граней музичної змістовності [301, с.10]. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору, на думку О.Ляшенко, є комплексом музикознавчої, виконавської, художньо-образної, вербально-змістовної, візуально-асоціативної, інтегральної та акторської інтерпретацій [162, с.55]. З позиції Б.Критського, інтерпретація у всьому різноманітті її типів розглядається як дидактична категорія, як ідеальне утворення в свідомості інтерпретатора, що має вигляд розуміння предмету інтерпретації з подальшою реалізацією в процесі виконання [141, с.12]. Таким чином, інтерпретування творів мистецтва як специфічна форма мистецької діяльності майбутнього вчителя музики також визначає специфіку його МД, сприяє розкриттю змісту музичних творів через осягнення авторського задуму й втілення особистісних смислів, відчуттів, світосприйняття та світоусвідомлення.

Одним із методів, що підтримують студентів у підвищеному тонусі в процесі мистецької діяльності є активізація та спонукання їх до підвищеного вияву емоцій, що є проявом емотивності (*емотивність - здатність людини виражати свої почуття, приходити у стан душевного хвилювання. - Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов.- СПб., 1999*). Зі слів В.Телія, емотивність є ціннісним суб'єктивно-оцінним ставленням до дійсності, яке ґрунтується на її емоційному осмисленні. Важливими для нашого дослідження є охарактеризовані авторкою види емотивності: емоційно-експресивна, оцінно-експресивна, кваліфікативно-оцінна. Всі вони

пов'язані з емоційною сферою психіки особистості й співвідносяться за змістом із певними типами усвідомлення емоцій – із почуттями-відношеннями, схваленням або несхваленням, емоційною реакцією на об'єкт [269, с.130]. В підготовці вчителя музики емотивність постає своєрідним підсумком його емоційної вихованості, здатністю розуміти почуття інших людей і нести відповідальність за власні почуття, знаходити міру гармонійної взаємодії раціонального і почуттєвого. К.Леві-Строс вважає музику аналогом емотивного життя й визнає тісний взаємозв'язок між її емотивною складовою і образністю: емотивність, з його слів, відрізняється «багатством емоційних реакцій, мінливістю настроїв...» Даний термін у більшості випадків застосовується в лінгвістиці. Філософ зазначає, що «роль емотивної функції в музиці виокремити складніше, ніж у мові, тому що в принципі, якщо не фактично, емотивна функція і музична мова є одним цілим» [148, с.34-35]. Ми наполягаємо на важливості даних положень для нашого дослідження, оскільки вважаємо емотивність складовою МД особистості, яка сприяє емоційному осягненню мистецьких творів, натхненності в їх сприйнятті та створенні.

Визнання МД досвідом художнього саморозуміння ставить перед нами завдання проаналізувати рефлексивність майбутнього вчителя музики, яка є супутньою до процесу його спілкування з творами мистецтва. В словниковому визначенні рефлексія - це феномен людської самосвідомості, самопізнання, самоосмислення, що передусім характеризується скерованістю, замкненістю або на самого суб'єкта (пізнавально-активну особистість), або на сам процес пізнання (знання про знання, мислення про мислення, пізнання пізнання, свідомість свідомості). (*Психологія: Словарь. - Изд. 2-е, испр. и доп. / Под общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990. – 494 с. (с. –340-341).*)

Постійне звернення уваги представників психолого-педагогічних наук до рефлексії (В.Бехтерев [32], І.Зязюн [98], А.Ліненко [153], І.Семенов[250], С.Степанов [250]) підтверджує її впливовість і на формування МД МВМ.

Сила мистецького твору, що спонукає особистість до самопізнання ґрунтується на самопізнавальній установці його творця, яка зі слів Г.Тарасова, є надзвичайно важливою і в багатьох випадках фатальною для поетів, письменників, композиторів. Неможливість її уникнення, не переборення її нав'язливої сили виявляється в тому, що митець у власному спостереженні та аналізі життя, націленості на зустріч з новими враженнями постійно намагається пізнавати причинність людської поведінки. Психологічно орієнтована пізнавальна діяльність художника, згідно з Г.Тарасовим, складається з факторів відношення до себе і до людей [267, с.106].

Важливим для нашого дослідження є твердження Г.Падалки про те, що в мистецькій педагогіці «принцип рефлексивності спрямовано на спонукання учня в процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих орієнтирів, світоглядних настанов зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя з морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» з художніми оцінками автора твору»[202].

Згідно з А.Виногородським, у сучасній психології намічено два напрямки вивчення рефлексії: в першому вона визначається як системоутворюючий фактор організації мислення, в другому - як саморегуляційний механізм особистості. Дослідник ставиться до даного феномену як до специфічної психічної реальності в теоретичному, експериментальному й прикладному ракурсах і представляє її у вигляді наступних категорій: перехід від інстинкту до думки, принцип організації й розвитку психічних процесів, компонент структури діяльності, рівень ієрархічно організованого мислення, детермінанта творчого процесу, механізм саморозвитку особистості, спосіб здійснення «Я», прийом подолання внутрішніх конфліктів [58, с.15].

Зі слів Т.Морозової, рефлексія – це психічний механізм, що забезпечує існування людської діяльності. Зміст даного феномену не зводиться до

мислення, свідомості, самосвідомості, волі або особистісності: у рефлексії відбувається інтеграція всіх психічних функцій заради однієї мети – забезпечення існування діяльності як джерела існування самої особистості. В освіті даний феномен відіграє важливу роль в усвідомленні суб'єктом діяльності, її різноманітних елементів: засобів, існуючих проблем, шляхів їхнього вирішення, емоційних змін, форм комунікації, методів самоаналізу, тощо. Педагогічна рефлексія, за Т.Морозовою, це багаторівневе утворення, структура якого включає три компоненти: професійно-діяльнісний, комунікативний та професійно-значущий особистісний [180, с.10]. Рефлексія є невід'ємною частиною МД вчителя, необхідною складовою його гносеологічного компоненту, яка забезпечує процес адекватного сприйняття як самого себе так і учнів.

Музика є одним із найважливіших засобів розвитку рефлексії, оскільки спілкування з нею дозволяє людині зосередитися на власних переживаннях і почуттях. На думку А.Ленгле, музика – невід'ємна область людської екзистенції – осмисленого, повноцінного, цілісного життя [160].

Необхідною рисою сучасного вчителя музики є його здатність до професійної рефлексії - виходу за рамки самої професії, усвідомлення її з позицій соціального, культурологічного знання, з позиції іншості, вироблення відповідних суджень і відношення до неї. Даний вид рефлексії, визначається Т.Юровою, як полінаукова категорія, що є особистісно-професійною якістю, за допомогою якої вчитель як суб'єкт педагогічної рефлексії, набуває здатності до самоактуалізації, саморозуміння, самоідентифікації, саморегуляції, самооцінки в системах: а) своєї професійної діяльності; б) педагогічного спілкування; в) власної особистості [306].

Отже, рефлексивні здатності вчителя музики є специфічною ознакою відтворення в його свідомості характерних особливостей музично-педагогічної діяльності, осмислення майбутньої професії та реалізації в ній своїх потенційних можливостей і набутого в спілкуванні з творами мистецтва

МД. Рефлексія як важлива умова зростання професійної майстерності та як професіонально значуща особистісна якість МВМ є складовою його мистецької діяльності, важливість аналізу якої в нашому дослідженні пояснюється інтеграцією в ній усіх вище охарактеризованих нами художніх процесів.

В констатації того, що в історії людського суспільства досвід «неначе збігається з діяльністю, зливається з сукупною суспільною практикою», І.Зязюн висловлює свою думку й заперечує подібне ототожнення, розмежовує поняття «досвід» і «практична діяльність». З його слів, минула діяльність є основою нагромадження досвіду й початковим пунктом діяльності наступної [98, с.72].

Мистецька педагогіка виявляє своє ставлення до мистецької діяльності крізь призму її синкретизму з педагогічною діяльністю. Художньо-педагогічна діяльність, вважає І.Прокоф'єва, є спеціально організованим творчим процесом, «безпосереднім мистецтвом взаємодії суб'єктів», націленим на створення педагогічних умов сприяння формуванню досвіду емоційно-ціннісного й творчого відношення учнів до оточуючої дійсності [226,с.15]. Для набуття МД необхідно організувати навчально-пізнавальну діяльність МВМ на засадах формування мистецько-педагогічних знань і відповідних навичок мистецько-педагогічної діяльності, його готовності до створення творчих ситуацій на уроках, відсутності буденно індиферентного ставлення до музичних творів, уміння приходити в стан їх емотивного переживання, досягнення вершин художнього пізнання світу.

Ядром фахової підготовки МВМ є робота над педагогічним репертуаром, якість якої повністю залежить від виховання в студентів ставлення до мистецьких творів як до засобу ментально-емоційного світо- і самопізнання, від навчання майбутніх учителів музики рефлексувати над особистим духовним і життєвим досвідом у процесі художнього сприйняття, здійснювати глибинний аналіз-інтерпретацію програмних творів з фахових дисциплін.

МД майбутнього вчителя музики має стати підґрунтям особливої форми його життєдіяльності – мистецько-педагогічної діяльності, спектр якої є надзвичайно об'ємним і охоплює:

- педагогічну діяльність (навчання дітей музиці, безпосереднє проведення уроків музики);
- концертмейстерська діяльність (акомпанування хоровому колективу, солістам, різноманітним складам ансамблів, хореографічним колективам);
- хормейстерська діяльність (організація та керуванням шкільним хором);
- художньо-творча діяльність (створення художніх колективів, безпосередня участь у них, аранжування музичних творів, режисура шкільних свят, позакласних заходів);
- вокальна чи інструментальна сольна діяльність (ілюстрація музичних творів у частині уроку «Слухання музики», концертні виступи, виконавська практика);
- позакласна просвітницька діяльність (відвідування та обговорення з учнями філармонійних концертних програм, драматичних вистав, лекторіїв, тощо).

Зі слів К.Станіславської, для здійснення мистецької діяльності обов'язковим є внутрішній поштовх, що виражається в «чіткому і самоусвідомленому чи несвідомому прагненні: я можу (хочу, спробую, намагатимусь) зробити краще (цікавіше, швидше, ефективніше)» [261]. Окрім внутрішнього поштовху, мистецьких здібностей, обдарувань, системи необхідних знань для розуміння семантики художньої мови різних видів мистецтва, умінь і навичок реалізації творчих завдань, суб'єкт має володіти високим рівнем особистісної культури, в якій пропорційне співвідношення духовної і технологічної сторін професійної майстерності дозволяє мистецькій діяльності бути найвищим проявом творчості. Успішність та конкурентоспроможність вчителя музики залежить від якості набутих під час навчання мистецьких знань, зосередженості на повноцінному використанні

власного творчого потенціалу, наявності потягу до самопізнання та самоудосконалення.

Фахова підготовка в контексті зорієнтованості на формування МД МВМ є цілісним навчально-виховним процесом, спрямованим на оволодіння студентами системою мистецьких знань, умінь і навичок. Її зміст характеризується взаємопов'язаністю діяльності викладачів фахових дисциплін (викладання, виховання у студентів здатності до мистецько-освітньої діяльності, залучення їх до систематичних відвідин філармонії, театрів, музеїв, художніх виставок, проведення мистецькоосвітніх виховних заходів) та студентів (учіння, теоретично-практична підготовка до мистецько-педагогічної діяльності, активна участь у творчому житті навчального закладу).

На підставі здійсненого теоретичного аналізу та з урахуванням специфіки формування у фаховій підготовці мистецький досвід майбутнього вчителя музики ми визначаємо як сукупність засвоєних мистецьких знань, умінь і навичок, одержаних в результаті активного практичного пізнання мистецтва, основу майбутньої мистецько-педагогічної діяльності, що ґрунтується на цілісному пізнанні й емоційному осягненні мистецьких творів, творчій мистецькій самореалізації студента в процесі навчання, його готовності до транслявання художньої культури у навчально-виховній роботі з учнями.

Аналіз специфічних ознак МД майбутнього вчителя музики дозволяє визначити його структуру. На нашу думку, даний феномен є його особистісним утворенням і складається з таких компонентів: гносеологічного (досвід пізнання мистецтва), герменевтичного (досвід розуміння мистецтва), емотивного (досвід емоційного осмислення мистецтва), праксеологічного (практично засвоєні мистецькі знання, навички, вміння у сукупності зі знаннями, навичками та вміннями, набутими у життєвому досвіді).

Набуття МД МВМ в процесі фахової підготовки відбувається внаслідок засвоєння студентами досвіду мистецтва за участю таких процесів як

сприйняття, уява, різноманітні види мислення, рефлексія, розуміння, аналіз-інтерпретація. МД є засобом поглиблення творчого відношення вчителя музики до своєї професійної діяльності, умовою його постійного прагнення до відкриття невідомого у відомому, розширення власних духовних горизонтів, невичерпним джерелом яких є твори мистецтва.

1.3. Дослідження стану сформованості мистецького досвіду студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів

Розробка експериментальної методики формування МД МВМ в фаховій підготовці на констатувальному етапі педагогічного експерименту вимагала виконання таких завдань:

- визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості кожного структурного компоненту МД МВМ;
- здійснення виміру рівнів сформованості МД МВМ згідно з визначеними критеріями та показниками;
- виявлення процесів, що негативно впливають на формування МД МВМ та окреслення напрямів їх подолання;
- здійснення порівняльного аналізу сформованості МД у студентів початкових курсів та студентів, що завершують навчання у вищих музично-педагогічних навчальних закладах.

У процесі констатувального етапу експерименту нами аналізувались навчальні плани і програми з фахових та музично-теоретичних дисциплін у вищих музично-педагогічних навчальних закладах, вивчався зміст спецкурсів та результати їх викладання, а також шкільні навчальні програми, рекомендовані Міністерством освіти України. Експериментальною базою було обрано факультет музичного мистецтва Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського, кафедра музики і хореографії з методиками викладання навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж.

Діагностування проводилось у здійсненні комплексного впровадження таких методів: анкетування, тестування, бесіди, інтерв'ю, педагогічне спостереження, аналізування підсумків проведеного дослідження.

У визначенні критеріїв та показників кожного компоненту МД нами враховувались характерні особливості їх формування в умовах фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Основою гносеологічного компоненту МД МВМ було визнано глибину їх мистецького пізнання. Важливим чинником її діагностування стала характеристика освітнього рівня студентів, виявлення наявності у них спеціальних мистецьких знань, здатності до самопізнання та самоусвідомлення в мистецькому просторі, до художньо-образного мислення, уяви, фантазії, рефлексивної оцінки власного МД та бажання його вдосконалювати.

Глибина художнього розуміння лягла в основу виміру герменевтичного компоненту МД МВМ. Характерними особливостями його сформованості було визнано прагнення студентів до глибинного осягнення мистецьких творів, до наведення часово-просторових зв'язків з автором, уміння вживатися в його внутрішній світ та співставляти зміст художнього твору з власним життєвим досвідом. У діагностуванні герменевтичного компоненту ми визначали наявність у студентів досвіду розуміння змістової сутності елементів художньої мови, а також досліджували їх здатність до інтуїтивного пізнання, до реконструкціювання культурного підтексту створення твору, уміння тлумачити музичний текст як текст культури, з обов'язковим порівнянням з мовно-історичними контекстами в інших текстах відповідної епохи. Важливим чинником визнавалось ставлення до процесу розуміння і саморозуміння як до способу буття людини в світі й становлення МВМ як студента-дослідника, що за допомогою засобів мистецького пізнання та самопізнання створює власний мистецький простір.

У визначенні сформованості емотивного компоненту МД ми покладались на виявлення прагнень студентів до емоційно-розумового

осягнення змісту музичних творів, їх здатності до регуляції власної емоційності під час їх виконання, наявності в них емоційно-вольової зрілості, що проявляється через уміння приводити себе в стан підвищеної чуттєвої активності у відповідності до характеру твору, авторських вимог та особисто пережитих почуттів. Характерними особливостями емотивного компоненту нами також було визнано артистизм та емоційну культуру МВМ, ступінь його емоційної чуттєвості, вміння вживатися в створений автором художній образ, здатність до особистісного переломлювання у присвоєнні авторських почуттів.

Діагностування праксеологічного компоненту ґрунтувалось на виявленні потягу й готовності студентів до самостійної мистецько-педагогічної діяльності, до саморозвитку та творчого самовдосконалення. У МВМ нами визначався рівень сформованості професійних умінь та навичок, ступінь їх органічності та природності, єдності художнього і технічного, прагнення до розширення власних музично-технологічних ресурсів. Метою виміру праксеологічного компоненту також було виявлення у студентів умінь співвідношення вербальної і виконавської інтерпретації, самооцінки творчого потенціалу, сформованості особистісного мистецького «Я-образу», вмотивованості та визначеності їх мистецько-професійних поглядів і прагнень.

Таким чином, критеріями МД МВМ є: *мистецько-освітній, дослідно-пізнавальний, емоційно-ментальний, професійно-мистецькотворчий*. Їх відповідність структурним компонентам МД та характерні показники наочно зображені в таблиці 1.3.1.

До проведення констатувального етапу експерименту було залучено 320 студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів, серед яких 170 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 60 студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка, 90 студентів Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу.

Компоненти, критерії та показники МДМВМ

Компоненти	Критерії	Показники
Гносеологічний	Мистецько-освітній	<ul style="list-style-type: none"> - рівень мистецької ерудиції; - здатність до художнього спілкування; - вміння аналізувати власний мистецький досвід; - наявність потреби в самовдосконаленні.
Герменевтичний	Дослідно-пізнавальний	<ul style="list-style-type: none"> - вияв мистецько-пізнавального потенціалу; - ступінь розуміння мистецької семантики; - глибина особистісного сприймання; - здатність до інтуїтивного пізнання.
Емотивний	Емоційно-ментальний	<ul style="list-style-type: none"> - емоційна культура і артистизм; - вміння керувати власною емоційністю; - емоційна чуттєвість; - художня емпатійність; - художньо-емоційна сприйнятливість.
Праксеологічний	Професійно-мистецькотворчий	<ul style="list-style-type: none"> - визначеність мистецько-професійних прагнень; - самооцінка творчого потенціалу; - сформованість мистецького «Я-образу»; - володіння вербальною і виконавською інтерпретацією; - готовність до самостійної мистецько-педагогічної діяльності.

Для дослідження структурних компонентів МД МВМ було визначено якісні рівні стану їх сформованості. Рівнями гносеологічного досвіду є:

низький – низька якість мистецьких знань, інтелектуальна інертність, нездатність до художнього спілкування, відсутність потреби в аналізуванні власного мистецького досвіду, в самовдосконаленні, недостатньо розвинуте художнє мислення, розрізненість суджень про мистецтво;

середній – необхідна кількість мистецьких знань, але наявність деяких прогалин в їх застосуванні, прагнення до поглиблення власної мистецької ерудиції, художня рефлексія зі знаком «-», достатньо розвинуте художнє та аналогічне мислення, аргументованість суджень, здібність до асоціативності;

високий - наявність повних і усвідомлених мистецьких знань з теорії музики, світової художньої культури, історії музики, фахових дисциплін, прагнення до постійного самовдосконалення.

З метою виявлення рівня мистецької ерудиції студентів було проведено їх анкетне опитування (Додаток А.1). Розроблена анкета містить ряд питань, які дозволяють визначити ступінь різнопланової мистецької обізнаності майбутніх учителів музики. Обробка результатів анкетування здійснювалась через визначення відсоткового співвідношення вірних і невірних відповідей та їх відсутності на окремі питання.

В процесі дослідження ми не одержали від опитуваних жодної анкети, в якій на 100% були б надані повні і правильні відповіді. Серед композиторів, твори яких не змогли назвати респонденти - М.Чюрльоніс, П.Хіндеміт, Є.Станкович. У відповідях на питання №6, в якому ми просили визначити національну приналежність, епоху та галузь мистецтва, до якої належить творчість вказаних авторів, нами були зафіксовані прогалини в знаннях студентів про творчість видатних представників образотворчого мистецтва, архітектури, літератури, поезії, кінематографу. Лише 5% опитуваних знають, хто такий М.Реріх, І.Глазунов, Б.Растреллі, Л.Берніні, В.Городецький, Ш.Бодлер, Ф.Фелліні. Повних відповідей на дане питання ми не одержали:

якщо респондент правильно вказував галузь мистецтва, до якої відноситься творчість названих авторів, то демонстрував відсутність знань щодо їх національної приналежності чи епохи, за часів якої вони творили. Всього лише 25% респондентів вірно вказали прізвища художників епохи Відродження. Не втішними виявились відповіді на питання №8, де студентам пропонувалось назвати трьох найвидатніших представників музичного бароко - замість Й.С.Баха чи Ф.Генделя іноді називались В.А.Моцарт або Л. ван Бетховен. Результати відповідей на дане запитання поряд із відповідями на питання №9, де студентам пропонувалось розташувати в хронологічному порядку вказані художні напрями (лише 30% правильних відповідей), свідчать про відсутність у студентів ґрунтовних знань характерних особливостей мистецьких стилів. 50% опитуваних не назвали прізвища відомих їм архітекторів, фольклористів, скульпторів, дизайнерів.

Узагальнення результатів опитування дозволило зробити висновок про відсутність у майбутніх учителів музики необхідних мистецьких знань для забезпечення викладання в загальноосвітніх школах інтегрованих мистецьких курсів, за програмами яких, учням мають надаватись знання про ідеї і сюжети Ренесансу в музичних творах різних епох, про бароко і класицизм у музичному мистецтві, розквіт поліфонії, хорові (ораторія, кантата) й інструментальні жанри (сюїта, соната, симфонія), оперу (7 клас), про особливості музичного мистецтва ХХ століття, роль музики та образотворчого мистецтва в створенні кінообразу, види дизайну (8 клас), тощо. Орієнтовними творами для сприймання в цих програмах названі саме ті твори, відсутність знань про які виявилась у 80% респондентів: М. Чюрльоніс П'єси для фортепіано, П. Хіндеміт Симфонія «Художник Матісс» (І ч. Концерт ангелів), музика до кінофільмів Є. Станковича.

В цілому, діагностування мистецької ерудиції майбутніх учителів музики показало, що лише двоє студентів молодших курсів (із 170 опитаних), та троє студентів старших курсів (із 150 опитаних) мають високий рівень мистецьких знань (це становить 1,18% та 2%), середній рівень показали 75

СМК і 82 СВК (44,12% і 54,67%), 93 СМК і 65 СВК (54,71% і 43,33%) ми визначили студентів, з низьким рівнем необхідних мистецьких знань.

Для виявлення у МВМ здатності до художнього спілкування нами здійснювались різноманітні бесіди зі студентами, проводились інтерв'ю (Додаток А.2). Важливими для нашого дослідження були відповіді на питання №1, де студентам пропонувалось пояснити сутність поняття «мистецький досвід». Більшість опитуваних вважають, що МД є досвідом, що набувається в процесі отримання вражень від вивчення та спілкування з творами мистецтва, від набуття великої кількості мистецьких знань, вміння їх застосовувати в мистецькій діяльності. Переконливим виявився факт розмежування понять «мистецький» і «художній» досвід: 53% респондентів не вважають ці поняття тотожними. Серед аргументованих відповідей слід відзначити наступні: художній досвід це досвід метафоричного ставлення до навколишнього середовища, вміння розкривати художній зміст мистецького твору, МД – це велика кількість мистецьких знань, умінь і навичок, виконання чи створення мистецьких творів на високому професійному рівні. 35% опитаних ототожнюють дані поняття, 12% - на інтуїтивному рівні розмежовують їх, але пояснити причину такого розділення не можуть.

95% респондентів виявили бажання поглиблювати власну мистецьку ерудицію, розширювати особисті мистецькі знання. Саме тому їх не задовольняє кількість особисто відвіданих концертів у філармонійних залах – 65% відповіли, що лише раз на рік відвідували філармонію. Мета відвідування не завжди виявлялась усвідомленою – розгубленість у відповіді на питання № 6 – «Ви йдете у філармонію для того, щоб: а) послухати музику улюбленого композитора; б) послухати звучання улюбленого музичного інструменту; в) тому що того вимагають викладачі і навчальний процес; г) тому що маю бажання збагатити власний МД; д) інша відповідь», - продемонстрували 40% опитуваних. На питання № 7, де ми намагались вияснити, чи цікавить студентів детальна робота над музичним твором, 60% опитуваних надали стверджувальну відповідь. На основі проведеного

дослідження нами виявлено, що високий рівень здатності до художнього спілкування мають 54,71% СМК і 56% СВК, середній – 33,53% СМК і 30,67% СВК, низький – 11,76% СМК і 13,33 % СВК. Дані показники свідчать про бажання майбутніх учителів музики докласти зусиль для формування особистого МД, для набуття мистецьких знань, збільшення частоти спілкування з мистецькими творами.

Наступний показник гносеологічного компоненту МД, що досліджувався нами в процесі констатувального етапу експерименту - це вміння студентів аналізувати власний МД. З цією метою нами було розроблено запитальник (Додаток А.3), націлений на визначення рівня художньої рефлексії МВМ. Обчислювання результатів опитування відбувалось у балах: за кожну відповідь «так» на питання 1,3, 5,7, 9,11,13 і «ні» на питання 2,4,6,8,10,12, 14, 15 респондент отримував 10 балів, за кожну відповідь «не знаю» – по 5 балів. Інтерпретація результатів обчислення відбувалась у наступний спосіб: 100-150 балів – відсутність художньої рефлексивності, невпевненість у собі, не вміння аналізувати власний МД, відсутність прагнення до самовдосконалення; 50-99 балів – наявність художньої рефлексії зі знаком «-», надмірної критичності та самокритичності, що можуть стати перешкодою у виконанні мистецьких планів; 0-49 балів – наявність рефлексії зі знаком «+», схильності до мистецтв, здатності до самоаналізу і руху вперед, планування та проектування майбутньої мистецько-педагогічної діяльності.

Результат обчислення свідчив про те, що бажання та вміння аналізувати рівень власного МД, здатність до самоаналізу виявили 31,76% СМК і 34,67% опитуваних СВК (високий рівень), у 28,24% СМК і 23,33% СВК нами виявлена художня рефлексія зі знаком «-» (середній рівень), відсутність здатності до художньої рефлексивності, невпевненість у собі зафіксована у 40% СМК і 42% студентів старших курсів, що брали участь у дослідженні.

Наявність у МВМ потреби в самовдосконаленні ми визначали за допомогою здійснення педагогічного спостереження, проведення зі студентами бесід та інтерв'ю (Додаток А.2). Деякі відповіді на поставлені запитання заслуговують на особливу увагу, оскільки дозволяють нам виявити негативні процеси, що стають на заваді формуванню МД МВМ. У багатьох опитуваних відсутність бажання відвідувати філармонійні концерти спричинена невизначеністю музичних уподобань, нерозумінням семантичних особливостей музичної мови. Відсутністю необхідних мистецьких знань студенти пояснюють своє небажання відвідувати музеї образотворчого мистецтва – через нерозуміння прикметних особливостей живопису, їхні знайомства з художніми картинами не приносили їм ні задоволення ні підстав для роздумів та самоусвідомлення. Спостереження за поведінкою студентів у філармонійній залі підтверджують їхні відповіді, але в процесі спілкування під час занять нами виявлено, що здійснення попередньої художньо-рецептивної установки, сутність якої полягає в наданні цікавих відомостей про композиторів, твори яких будуть виконуватись, спонуканні до глибокого проникнення в образну сферу музики та обговорення її виконання після концертів сприяють заохоченню майбутніх учителів музики до художнього спілкування, пробуджують у них потребу в самовдосконаленні.

У відповідях на питання № 8 – «Чи намагаєтесь Ви включати до свого репертуару твори підвищеної складності?» опитувані розділились на чотири групи: студенти першої групи (25%) констатували, що впродовж навчання вони намагались вивчати твори, що перевищували їхні технічні можливості і завдяки систематичності в навчанні, долали складності в їх осягненні; студенти другої групи (47%) відповіли, що у виборі програмних творів ніколи не виявляли особистих уподобань і покладались на вибір викладачів; третя група студентів (21%) відверто відповіли, що вважають рівень своєї технологічної підготовки низьким і усвідомлюють необхідність його покращення; до четвертої групи (7%) потрапили студенти, які ніколи не

ставили перед собою подібних запитань і вивчали програмні твори лише з метою складання чергових форм звітності. Саме студенти третьої і четвертої груп повідомили, що технічні недоліки при кінцевому виконанні твору (питання № 9) є для них звичайним явищем. Більшість з них причини таких випадків пояснювали недовивченістю творів і наявністю сильного концертного хвилювання. В цілому, відповідь на питання «Чи намагаєтесь Ви у наступний раз проаналізувати й виправити свої недоліки?» (№10) була позитивною (90% опитуваних), що свідчить про наявність у них потреби в самовдосконаленні та готовність до набуття необхідних мистецьких знань, умінь і навичок. Статистичні дані вияву в студентів молодших і випускних курсів потреби в самовдосконаленні наступні: низький рівень – 10% і 16,67%, середній – 32,35% і 26,67%, високий – 57,65 % і 56,67%.

Отже, в результаті проведеного дослідження ми одержали достовірні дані про рівні сформованості гносеологічного компоненту МД МВМ. Його відсоткові показники представлені у таблиці 1.3.2, де ми поділили респондентів на дві групи: до першої увійшли студенти молодших курсів (СМК), а до другої – студенти випускних курсів (СВК).

Аналіз наведених у таблиці 1.3.2 даних свідчить про те, що сформованість гносеологічного компоненту МД у студентів молодших та випускних курсів майже не відрізняється в показниках першої шкали: в зафіксованому високому рівні мистецької ерудиції різниця становить всього 0,82% на користь СВК. Таким чином, можна зробити висновок, що рівень мистецьких знань у МВМ в процесі навчання має мінімальні тенденції до зростання і залишається невтішним – серед студентів випускних курсів всього 2% мають високий показник мистецької ерудиції. Прикрим виявився факт того, що за період навчання у студентів практично незмінною залишається потреба в самовдосконаленні (різниця високого рівня у СМК і СВК становить всього 0,98 %). Це свідчить про деяке падіння інтересу до оволодіння обраною професією, відсутність мотивації в її здобутті.

Вміння аналізувати власний МД, тобто схильність до художньої рефлексії, продемонструвала незначна кількість опитуваних, в середньому вона становить приблизно 33%. Досить високими показниками, що наведені в даній таблиці є показники здатності студентів до художнього спілкування –

Таблиця 1.3.2

*Показники сформованості гносеологічного компоненту
мистецького досвіду майбутніх учителів музики, (%)*

№ п/п	Показники	Кількість і контингент студентів	Рівні сформованості		
			Низький	Середній	Високий
1.	Рівень мистецької ерудиції	СМК (170)	54,71 (93)	44,12 (75)	1,18 (2)
		СВК (150)	43,33 (65)	54,67 (82)	2,00 (3)
2.	Здатність до художнього спілкування	СМК (170)	11,76 (20)	33,53 (57)	54,71 (93)
		СВК (150)	13,33 (20)	30,67 (46)	56,00 (84)
3.	Вміння аналізувати власний мистецький досвід	СМК (170)	40,00(68)	28,24 (48)	31,76 (54)
		СВК (150)	42,00 (63)	23,33 (35)	34,67 (52)
4.	Потреба в самовдосконаленні	СМК (170)	10,00 (17)	32,35 (55)	57,65 (98)
		СВК (150)	16,67 (25)	26,67 (40)	56,67 (85)

в середньому вони становлять 55,4%. Добуті дані свідчать про те, що більшість студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів є люди обдаровані, талановиті, здібні до сприйняття, усвідомлення та відтворення художньо-музичних образів, а також про їх уміння залучати до процесу сприйняття та вивчення художніх творів уяви, фантазії, асоціативного мислення. Найвищі показники високого рівня гносеологічного компоненту ми одержали в шкалі «Наявність потреби в самовдосконаленні» – він становить 57,% у СМК і 56,67% у СВК. Результати дослідження,

зафіксовані у другій і четвертій шкалах, свідчать про те, що студенти в більшості прагнуть поглиблювати й розширювати особисту мистецьку ерудицію, що вони готові до набуття МД. Саме ці показники вплинули на загальні результати дослідження сформованості його гносеологічного компоненту.

Комплексна обробка результатів окремих показників у сирих балах по кожному студенту засвідчила (рис.1.1), що сформованість гносеологічного компоненту на високому рівні продемонстрували 95 із 320 опитаних студентів, що становить 29,69%, середній рівень мають 126 студентів, тобто 39,37%, низький зафіксовано у 99 студентів, тобто у 30,94% від загальної кількості опитаних.

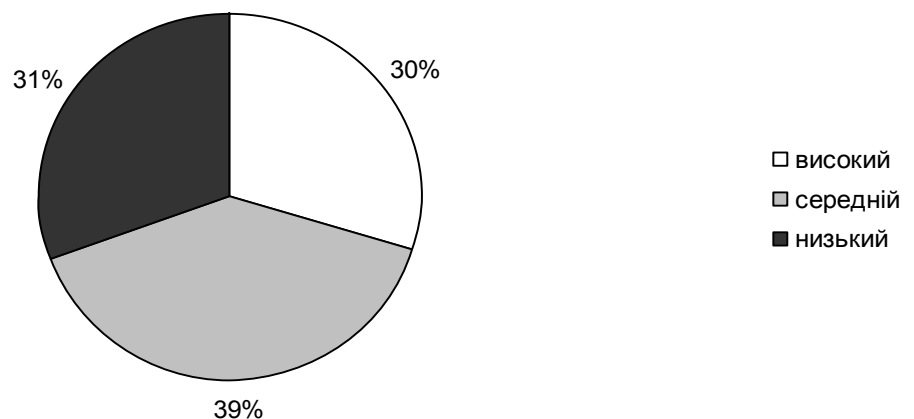


Рис. 1.1. Рівень сформованості гносеологічного компоненту мистецького досвіду майбутніх учителів музики (за результатами констатації)

З метою дослідження герменевтичного компоненту МД нами було визначено якісні рівні його сформованості у майбутніх учителів музики:

низький - відсутність прагнення до глибинного осягнення мистецьких творів та володіння знаннями семантичних особливостей художньої мови різних видів мистецтва;

середній: наявність бажання глибинного осягнення художніх творів, часткове розуміння специфіки художньо-образної мови різних видів мистецтва, відсутність опори на інтуїтивні відчуття;

високий: концептуальна визначеність МВМ як студента-дослідника, що за допомогою засобів мистецького пізнання та самопізнання створює свій власний мистецький простір, прагне до глибинного осягнення мистецьких творів, вміє наводити часово-просторові зв'язки з автором твору, вживатися у його духовний світ, має інтуїтивну чутливість до мистецтв.

Дослідження стану сформованості герменевтичного компоненту нами здійснювалось за допомогою спеціально розробленої тестової карти визначення рівня досвіду розуміння творів мистецтва (Додаток А.4). В даній карті ми залучали студентів до уважного прочитання запропонованих тверджень й оцінювання їх стосовно себе. Якщо твердження повністю відповідало думці респондентів, у матриці відповідей поряд із відповідним номером вони ставили оцінку «5». Чим менше твердження їх влаштовувало, тим нижчою була їх оцінка (5-4-3-2-1-0). Оцінку «0» студенти ставили, коли висловлена думка повністю суперечила їхнім поглядам. Обчислення результатів відбувалось за допомогою ключа: у першій шкалі матриці відповідей (питання 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29) ми визначали у студентів наявність мистецько-пізнавального потенціалу, в другій (питання 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30) – ступінь розуміння мистецької семантики, в третій шкалі (питання 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31), – глибину особистісного сприймання, в четвертій (питання 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32) проводилось дослідження здатності студентів до інтуїтивного пізнання. Аналіз та інтерпретація результатів здійснювалась у наступний спосіб: кількість від 1 до 13 балів свідчила про низький рівень сформованості герменевтичного досвіду, від 14 до 28 – середній, від 29 до 40 – високий. Показники, одержані в результаті дослідження зображені у таблиці 1.3.3.

Результати тестування свідчать про недостатній рівень сформованості герменевтичного компоненту майбутніх учителів музики. У вияві мистецько-

пізнавального потенціалу ми не одержали від респондентів високої оцінки тверджень про те, що мистецтво для них є засобом світо- і самопізнання, про необхідність осмислення історичного контексту створення музичного твору. Досить невелика кількість опитуваних «підживлюють» вивчення програмного репертуару з фахових дисциплін спілкуванням з художніми творами інших видів мистецтва, більшість з них не розуміють твердження

Таблиця 1.3.3

*Показники сформованості герменевтичного компоненту
мистецького досвіду майбутніх учителів музики, (%)*

№ п/п	Показники	Кількість і контингент студентів	Рівні сформованості		
			Низький	Середній	Високий
1.	Вияв мистецько-пізнавального потенціалу	СМК (170)	41,18 (70)	47,06 (80)	11,76 (20)
		СВК (150)	36,67 (55)	49,33 (74)	14,00 (21)
2.	Ступінь розуміння мистецької семантики	СМК (170)	38,24 (65)	52,35 (89)	9,41 (16)
		СВК (150)	30,67 (46)	46,67 (70)	22,67 (34)
3.	Глибина особистісного сприймання	СМК (170)	41,76 (71)	41,76 (71)	16,47 (28)
		СВК (150)	26,67 (40)	55,33 (83)	18,00 (27)
4.	Здатність до інтуїтивного пізнання	СМК (170)	31,76 (54)	39,41 (67)	28,82 (49)
		СВК (150)	30,00 (45)	33,33 (50)	36,67 (55)

про те, що художній твір є інформаційним повідомленням, залишеним автором. Це доводить відсутність прагнення студентів до кропіткої дослідницької роботи, до досягнення глибин мистецького розуміння. Дещо більшу кількість схвальних відповідей ми одержали у ставленні до твердження №17, в якому йдеться про залежність власного інтелектуального розвитку від спілкування з творами мистецтва. Незначний позитив спостерігаємо також в рівневих зростаннях у студентів випускних курсів. В

цілому, високий рівень мистецько-пізнавального потенціалу ми виявили в 11,76% СМК і 14% СВК, середній у 47,06% СМК і 49,33% СВК, низький у 41,18% СМК і 36,67% СВК.

У другій шкалі таблиці 1.3.3 ми відобразили наслідки дослідження ставлення студентів до набуття знань про особливості мистецької семантики та ступінь її розуміння ними. Одержані результати доводять, що переважна кількість опитуваних, особливо СМК, не замислювались над питанням важливості осягнення виражальних властивостей мови різних видів мистецтва. Нами виявлено низький відсоток високого рівня даного показника герменевтичного компоненту – він становить 9,41% у СМК, хоча дещо втішним є зростання відсоткових показників між результатами у СМК і СВК (різниця – 13,26 % на користь СВК). Статистичні дані другої шкали таблиці 1.3.3 свідчать про те, що впродовж навчання у ВНЗ студенти усвідомлюють важливість вивчення семантичних особливостей мови мистецтва, але набуті ними знання є неповними і невпорядкованими. Підтвердженням цьому також є багаторічне спілкування на тему про музичну і людську мову та мовлення зі студентами на заняттях з «Основного музичного інструменту». У більшості з них порівняння музичного мовлення та синтаксису зі звичайним мовленням викликає подив і недовіру до викладача. Але впродовж розмови, вони все-таки погоджуються з наявністю в музичному тексті фраз, речень, відповідної людському мовленню пунктуації – крапок, ком, знаків оклику та запитання. Усвідомлення виражальних властивостей музичної мови і людського мовлення поряд із усвідомленням близькості музичної та розмовної інтонаційності, їх втілення у виконання музичних творів, робить даний процес більш осмисленим, значущим, виразним, інформативним, відкриває доступ для більш глибокого розуміння авторського задуму.

На заваді інтересу спілкування МВМ з творами візуального мистецтва стоїть їх незнання мовновиражальних особливостей даного жанру: композиції, конструкції, просторового розміщення, площини, об'єму, лінії, штриху, лінійних і повітряних перспективних скорочень, колористики,

тонального відношення зображуваних об'єктів, передачі в узагальненій формі характеру руху людини в скульптурній композиції, тощо. Переважна більшість студентів у перегляді репродукцій картин великих художників демонстрували своє поверхове ставлення до живопису швидким перегортанням сторінок альбомів. Лише деякі з них надовго зупиняли вдумливий погляд на окремих картинах, тим самим виражали своє прагнення до глибинного сприйняття і розуміння їх змісту та втілення у духовний світ автора. Неналежний ступінь розуміння мистецької семантики та відсутність прагнення до нього спричинив те, що студенти досить низькими балами (1-2-3) оцінили такі твердження із запропонованої їм тестової карти, як №2 – «Вивчення твору я «підживлюю» осягненням виражальних властивостей музичної мови», №6 – «Процес розуміння семантичних особливостей мови різних видів мистецтва є головним у художньому спілкуванні», №10 – «Мені ніколи не буває нудно на філармонійних концертах, адже я розумію образну мову класичної музики», №14 – «Я вмю інтонаційно виражати смисл музики під час виконання», №26 – «Для досягнення глибини спілкування з творами образотворчого мистецтва мені повністю вистачає знань виражальних особливостей художньої мови живопису». Досить незначна кількість студентів із цікавістю ставляться до методичної літератури (твердження №30), в свою чергу, надання студентами високих балів (4-5) твердженню №18 – «Досягнення повного розуміння особливостей музичної мови іноді змінює моє ставлення до твору і він починає мені подобатись», є свідченням наявності у них бажання поповнювати свої знання в сфері музичної семантики.

Аналіз сформованості другого показника герменевтичного компоненту МД МВМ свідчить про те, що високий рівень розуміння мистецької семантики мають 9,41%СМК і 22,67% СВК, середній – 52,35% СМК і 46,67% СВК, низький - 38,24% СМК і 30,67% СВК.

Надамо коротку характеристику оцінювання респондентами тверджень тестової карти (Додаток А.4), в яких ми виявляли глибину їх особистісного

сприймання художніх творів. Дослідження даного показника герменевтичного компоненту нами наочно зображено в третій шкалі таблиці 1.3.3. Його важливість підтверджується необхідністю виявлення оцінно-інтелектуально-емоційних ставлень студентів до творів мистецтва, їх здатності до особистісного «переломлювання» під впливом одержаної інформації та вражень. 34 % опитаних студентів продемонстрували своє нерозуміння та несхвалення (оцінки 0-1-2-3) наступних тверджень: №3 – «Глибинне розуміння твору є обов'язковою умовою його вдалого кінцевого виконання мною», №7 – «У вивченні музичного твору я намагаюсь «вживатися» у духовний світ автора», №19 «Якщо мені не подобається твір, я вмю долати своє небажання вивчати його», №23 – «У сприйнятті твору мистецтва я іноді уявляю себе його співавтором», №27 – «Я ставлюсь до музичного твору, що вивчається, як до засобу особистого розвитку, творчості та відповідальності за смисл свого життя». Такі відповіді спричинили виявлення досить високого відсотку низького і середнього рівня глибини особистісного сприймання МВМ, а саме: низького – 41,76% у СМК і 26,67% у СВК, середнього – 41,76% СМК і 55,33% опитаних студентів випускних курсів. Близько 17% респондентів схвально віднесли (оцінки 4-5) до таких тверджень, як: №11 – «Я вважаю, що без спілкування з творами мистецтва, життя стає нудним і безрадісним», №15 – «Іноді відвідання концертів є збудником переосмислення моєї власної поведінки», №31 – «Твір мистецтва завжди спонукає мене до заглиблення у себе». Відсоткове відображення високого рівня глибини особистісного сприймання МВМ становить 16,47% у СМК і 18% у СВК. Дане дослідження доводить, що виховання у студентів не поверхового, а глибинного, вдумливого ставлення до мистецьких творів постає перед нами як одне із головних завдань. У вивченні програмних творів ми маємо спонукати майбутнього вчителя музики до вироблення особистого стилю спілкування з даними творами, до їх уявного ідеального відтворення в свідомості, до заглиблення в сутність власного життя, переосмислення власної поведінки у відповідності до високих ідеалів мистецтва.

Приведення себе під час виконання музичних творів у стан натхненності є неможливим без залучення художньої інтуїції, адже саме вона є тією рушійною силою, що дозволяє поряд із цілісним охопленням твору додавати у власне виконання тих необхідних унікальних тонкощів, що роблять його індивідуально-художнім, неповторним і максимально виразним. Інтуїтивні відчуття допомагають музиканту широко й глибоко опановувати як власну професію, так і особисте життя, долати складність і непередбачуваність його подієвості. Здатність до інтуїції дозволяє МВМ особисто пізнавати феноменологічну сутність музичних творів, їх внутрішній зміст. Як природний вид пізнання вона поглиблює й активізує інтелект особистості, створює умови для всебічного світовідчуття. Саме тому важливим показником герменевтичного компоненту МД МВМ ми визначили його здатність до інтуїтивного пізнання. Відсоткове відображення його наявності в студентів ВНЗ наочно зображені у четвертій шкалі таблиці 1.3.3.

У здійсненні спілкування зі студентами в класі «Основного музичного інструменту» нами було виявлено, що інтуїція як надчуття, є для них беззаперечно існуючим явищем, якому вони часто не можуть надати вербального пояснення. Переважна більшість студентів, з якими проводились бесіди, вважають, що покладання на власну інтуїцію допомагає їм осягати програмні твори, але лише у випадку, коли вони їм подобаються. Деякі з них розповіли, що інтуїтивно відчують якість кінцевого результату вивчення твору, хоча такі відчуття базуються у них також і на аналізуванні власної спроможності до подолання технічних складностей.

Достовірні результати дослідження даного показника герменевтичного компоненту ми одержали з відповідей студентів на тестову карту (Додаток А.4). Більшість респондентів підтвердили свою здатність до інтуїтивного осягнення програмних творів (твердження №4), визнали провідну роль художньої інтуїції в цілісному охопленні змісту твору (твердження №16) та вважають, що відрізнити високохудожній твір від твору низького гатунку їм допомагає саме інтуїція (твердження №20). Схвальні відповіді на твердження

№24 – «Моя художня інтуїція допомагає мені досягнути максимуму виразності у виконанні музичного твору», №28 – «Я інтуїтивно можу передбачати кінцевий результат моєї роботи над музичним твором» та №32 – «Тільки інтуїтивні відчуття допомагають мені занурюватись у глибини життя і мистецтва» дозволили нам зафіксувати досить високий відсоток результатів перевірки даного показника, а саме: високого рівня – 28,82 % у СМК і 36,67% у СВК, середнього – 39,41% у СМК і 33,33% у СВК. Студенти, що оцінили низькими балами (0-1-2) твердження №8 «Я іноді бачу в творі більше, ніж мені пояснює викладач», твердження №4, 16, 20, 24, 28, 32 та високими балами (3-4-5) твердження № 12 – «Без пояснення викладача я безсилий в осягненні музичного твору» віднесені нами до тих, хто має низький рівень здатності до інтуїтивного пізнання, їх відсоток у відношенні до решти опитуваних становить 31,76% у СМК і 30% у СВК. В цілому, одержані дані свідчать про те, що відсоткові показники низького і середнього рівня збігаються у СМК та СВК, лише показник високого рівня у СВК є значно вищим, ніж у СМК, різниця становить 7.85 %.

Комплексна обробка результатів окремих показників у сирих балах по кожному студенту засвідчила (рис. 1.2), що сформованість герменевтичного

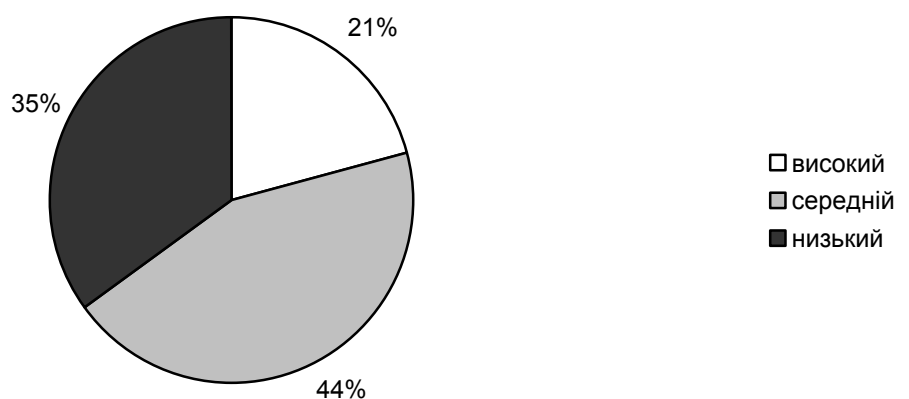


Рис. 1.2 Рівень сформованості герменевтичного компоненту мистецького досвіду майбутніх учителів музики (за результатами констатації)

компоненту на високому рівні продемонстрували 67 із 320 опитаних студентів, що становить 20,94%, середній рівень має 141 студент, тобто 44,06%, низький зафіксовано у 112 студентів, тобто у 35,00% від загальної кількості опитаних.

Результати дослідження доводять необхідність формування у МВМ герменевтичного компоненту, виховання у них прагнень до ґрунтовного і глибинного сприйняття й розуміння програмних творів, створення умов для усвідомлення ними залежності саморозвитку та власного інтелектуального зростання від ставлення до мистецького пізнання як до способу буття у світі.

Стан сформованості наступного, емотивного компоненту МД МВМ ми досліджували за прикладом діагностики «емоційного інтелекту» Н.Холла [285]. Призначенням нашої методики було виявлення вміння студентів ВНЗ спрямовувати власну емоційність на досягнення високоякісних результатів у вивченні та виконанні програмних творів з «Основного музичного інструменту», «Диригування», «Вокалу» й «Ансамблевого музикування». Спеціально розроблений запитальник (Додаток А.5) містив у собі 30 тверджень і налічував 5 шкал, що відповідали визначеним нами показникам емотивного досвіду МВМ: 1) емоційна культура і артистизм; 2) вміння керувати власною емоційністю; 3) емоційна чуттєвість; 4) художня емпатійність; 5) художньо-емоційна сприйнятливність. Запропоновані вислови так чи інакше виражали прояви емоційності майбутніх учителів музики. Студентам пропонувалось висловлювати своє ставлення до даних тверджень за допомогою оцінювання: повністю не погоджуюсь (-3 бали), в цілому не погоджуюсь (-2 бали), частково не погоджуюсь (-1 бал), частково погоджуюсь (+1 бал), в цілому погоджуюсь (+2 бали), повністю погоджуюсь (+3 бали). Обробка та інтерпретація результатів обчислення здійснювалась за допомогою ключа: показник «емоційна культура і артистизм» визначався за пунктами 1, 2, 4, 17, 19, 25; «вміння керувати власною емоційністю»- 3, 7, 8, 10, 18, 30; «емоційна чуттєвість» - 5, 6, 13, 14, 16, 22; «художня емпатійність» - 9, 11, 20, 21, 23, 28; «художньо-емоційна сприйнятливність» - 12, 15, 24, 26,

27, 29. Високий рівень показників емотивного досвіду за результатами обчислення налічував 14 і більше балів, середній – від 8 до 13 балів, 7 і менше балів визначали низький рівень відповідних показників.

Статистичні дані проведеного дослідження викладені в таблиці 1.3.4.

Надамо характеристику рівнів сформованості емотивного компоненту МД МВМ:

низький – відсутність емоційної культури і артистичних здібностей, невміння керувати власною емоційністю під час виконання музичних творів, нерозвинена емоційна чуттєвість, нездатність до художньої емпатійності, індиферентне ставлення до емоційної впливовості мистецьких творів;

середній – малорозвинута емоційна культура, наявність артистичних здібностей, але невміння застосовувати їх у процесі розкриття змісту музичних творів, недостатня чи надмірна емоційність виконання, що негативно впливає на його якість, прагнення до художніх перевтілень, відкритість до емоційного впливу творів мистецтва.

високий - розвинені акторські здібності, наявність сценічної культури, вміння корегувати власну емоційність під час виконання музичних творів у відповідності до їх характеру, глибоке й проникливе ставлення до власної емоційної чуттєвості, вміння аналізувати та виправляти її недоліки, здатність до художньої емпатійності та враженості від спілкування з творами мистецтва.

У дослідженні першого показника емотивного досвіду МВМ – «емоційна культура і артистизм» ми визначали ступінь впливовості негативних і позитивних емоцій, викликаних сценічними виступами студентів як на їх емоційний стан, так і на подальше ставлення до навчання в цілому. Важливим чинником у подоланні небажаних наслідків емоційних впливів ми вважаємо вміння МВМ раціонально аналізувати прояви власної емоційності та його здатність до опановування себе під час наступних виходів на сцену. З цією метою респондентам було запропоновано оцінити стосовно себе

вислови №1 – «Для мене як негативні, так і позитивні емоції, викликані власним сценічним виступом служать джерелом знань про те, як потрібно

Таблиця 1.3.4

*Показники сформованості емотивного компоненту
мистецького досвіду майбутніх учителів музики, (%)*

Показники	Кількість і контингент студентів	Рівні сформованості		
		Низький	Середній	Високий
Емоційна культура і артистизм	СМК (170)	54,12 (92)	44,71 (76)	1,18 (2)
	СВК (150)	35,33 (53)	52,00 (78)	12,67 (19)
Вміння керувати власною емоційністю	СМК (170)	63,53 (108)	36,47 (62)	0,00 (0)
	СВК (150)	58,67 (88)	41,33 (62)	0,00 (0)
Емоційна чуттєвість	СМК (170)	39,41 (67)	47,06 (80)	13,53 (23)
	СВК (150)	39,33 (59)	48,67 (73)	12,00 (18)
Художня емпатійність	СМК (170)	51,18 (87)	38,82 (66)	10,00 (17)
	СВК (150)	43,33 (65)	37,33 (56)	19,33 (29)
Художньо-емоційна сприйнятливість	СМК (170)	48,82 (83)	37,65 (67)	13,53 (23)
	СВК (150)	42,00 (63)	39,33 (59)	18,67 (28)

вести себе на сцені», № 14 – «Я здатен до спостереження за власними почуттями», №17 – «Я завжди аналізую свої негативні почуття і намагаюсь розібратися в причині їх виникнення». Усі ці твердження дозволяють визначити рівень емоційної культури студентів, спонукають їх до роздумів про відповідність власних емоційних проявів вимогам мистецького середовища ВНЗ та до самоусвідомлення у власному мистецькому просторі.

Здійснення педагогічного спостереження за студентами ВНЗ за напрямом підготовки «Музичне мистецтво» дає нам можливість стверджувати, що більшість з них є людьми емоційними, артистичними, але вмінням використовувати власні здібності володіють далеко не всі. Слід

також зазначити, що прояв їх артистизму не рівноцінний у виконанні програмних музичних творів з різних фахових дисциплін: якщо студент не соромиться відчувати себе артистом під час співу в хорі чи гри в ансамблі, то під час самостійного інструментального або вокального виступу, його артистичні здібності не проявляються зовсім. Для багатьох з них ця проблема є нагальною і вимагає вирішення. Першим кроком її подолання є спонукання студентів до самоусвідомлення та самооцінки власного артистизму. З цією метою ми пропонували респондентам висловити своє ставлення до наступних тверджень: №2 – «Виконання музичного твору є для мене засобом прояву власного артистизму, нагодою відчутти себе артистом», №19 – «Іноді, під час сценічного виступу, я вмію компенсувати свої технічні недоліки артистичним виконанням», №25 «У виконанні музичних творів я ніколи не соромлюсь проявляти власні артистичні здібності». Оцінювання даних тверджень у сукупності з твердженнями, що стосувались вияву емоційної культури студентів, дало нам можливість здійснити вимір першого показника емотивного досвіду MBM. За результатами дослідження низький рівень емоційної культури і артистизму продемонстрували більше половини студентів молодших курсів, а саме 54,12% респондентів, середній – 44,71%, високий – всього лише 1,18 % СМК. Значно більший, хоча, на нашу думку, недостатній відсоток середнього і високого рівня емоційної культури та артистизму виявлено у студентів випускних курсів: високий рівень становить - 12,67 %, середній – у 52%, низький – 35,33 %.

Другим показником емотивного компоненту ми визначили вміння студентів керувати власною емоційністю. З метою його вияву респондентам було запропоновано осмислити і оцінити стосовно себе наступні твердження: №3 – «Я спокійний(на), коли відчуваю на собі тиск з боку викладача», №7 – «Перед сценічним виступом я завжди слідкую за своїм емоційним станом», №8 – «Після невдалого виступу я можу легко оволодіти своїми почуттями», №10 – «Я не зациклююсь на негативних емоціях», №18 – «Я здатен(на) швидко «оговтуватися» від неочікуваних сценічних розчарувань», №30 –

«Вважаю, що основною причиною моїх невдалих виступів є надмірне хвилювання». У діагностуванні другого показника загальна картина відповідей студентів виявилась ще більш невтішною, ніж у дослідженні першого показника. Ми отримали такі результати опитування, де низький рівень визначався у негативних цифрах, тобто, навіть не доходив до цифри «0» (-5; -8; -12). Переважна більшість опитаних студентів оцінювали запропоновані вислови уявним словом «ні». Відповідно ми маємо наступні результати: низький рівень СМК становить 63,53%, у СВК – 58,67% респондентів, середній – 36,47% у СМК і 41,33% у СВК, високий рівень за результатами дослідження не виявлено у жодного студента.

Вияв емоційної чуттєвості МВМ ми здійснювали за допомогою обробки та інтерпретації оцінювання студентами таких тверджень, як: №5 – «Бурхливе звучання музичного твору завжди приводить мене в стан підвищеної емоційної активності», №6 – «Якщо цього вимагає виконання музичного твору, я вмю викликати в себе широкий спектр позитивних емоцій, таких, як радість, веселість, внутрішній підйом», №14 – «Мінорна музика іноді може викликати у мене сльози», №16 – «Для приведення себе в стан спокою і зосередженості я слухаю заспокійливу ліричну музику», №22 – «Надмірна емоційна активність викладача ніколи не залишає мене байдужим». Підсумком проведеного дослідження є вияв низького рівня емоційної чуттєвості у СМК -39,41%, у СВК – 39,33%, середнього – 47,06% у СМК і 48,67% у СВК, високого – 13,53 % у СМК і 12% у СВК.

Усі визначені нами показники емотивного компоненту МД МВМ є взаємопов'язаними і тісно взаємодіють між собою. Рівень емоційної культури студентів залежить від ступеню їх емоційної чуттєвості, сприйнятливості, а особливо від уміння керувати власною емоційністю. Емоційна чуттєвість, в свою чергу, багато в чому визначає здатність МВМ до художньої емпатійності, яка є запорукою розвитку його артистизму. Вияв здібностей респондентів, що підлягають четвертому показнику, ми відслідковували через аналізування їх ставлення до наступних тверджень:

№9 – «Я здатен(на) до глибокого переживання авторських почуттів у спілкуванні з твором мистецтва», №11 – «Під час сприйняття художнього твору (літературного, театрального, кінематографічного, тощо) я намагаюсь уявити себе дійовою особою тих подій, про які йдеться в творі», №20 – «Я завжди намагаюсь уявити, про що думав автор твору, які почуття він переживав, коли створював твір, співставляю його і свій емоційний стан», №21 – «Я вмю розпізнавати авторські емоції через музичну інтонацію», №23 – «Осмислення авторських почуттів завжди викликає у мене бажання заглиблюватись у власний внутрішній стан», №28 – «Спілкування з художнім твором для мене завжди є уявним спілкуванням з його автором». У підведенні підсумків дослідження даного показника ми не одержали бажаних високих результатів, але під час процесу опитування мали змогу спостерігати за емоційними реакціями майбутніх педагогів на запропоновані вислови і бачили, що студенти ставились до них не формально, а вдумливо, тривалий час розмірковували над здійсненням точного і достовірного оцінювання. По завершенні опитування більшість респондентів, (в основному СМК), визнавали, що деякі твердження виявились для них несподіваними і що в майбутньому їх ставлення до процесу спілкування з художніми творами може змінитися. В цілому, ми маємо такі результати дослідження сформованості у МВМ здатності до художньої емпатійності: низький рівень – 51,18% у СМК, 43,33% у СВК, середній – 38,82% у СМК і 37,33% у СВК, високий – 10% у СМК і 19,33% у СВК.

У п'ятій шкалі таблиці 1.3.4 зафіксовано результати дослідження п'ятого показника емотивного компоненту МД МВМ – художньо-емоційної сприйнятливості. Її наявність у майбутніх вчителів музики ми відслідковували за допомогою обчислення балів, якими студенти оцінювали наступні вислови: №12 – «Емоційне виконання музики у філармонійній залі ніколи не залишає мене байдужим», №15 – «Я адекватно реагую на настрої музики», №24 – «Емоції - це не нервові клітини, вони відновлюються, тому у спілкуванні з мистецькими творами я не шкодую їх і намагаюсь виявляти

максимально», №26 – «Перегляд кінофільму може викликати у мене не лише співчуття, а й сльози», №27 – «Я часто перебуваю в стані підвищеної активності, викликаній художнім спілкуванням», №29 – «Я сильно переживаю, коли мені не вдається втілити в творі все, що відпрацьовано з викладачем». Отримані статистичні дані свідчать про те, що низький рівень художньо-емоційної сприйнятливості нами виявлено у 48,82% опитаних СМК, 42% - СВК, середній – у 37,65% СМК і 39,33% СВК, високий – у 13,53% СМК і 18,67% СВК.

Узагальнення результатів дослідження емотивного компоненту має наступний вигляд (рис.1.3): низький рівень нами зафіксовано у 161 із 320

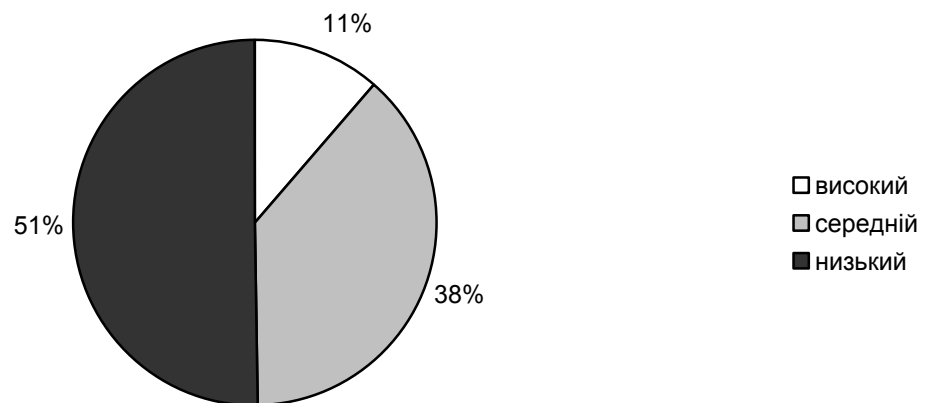


Рис. 2.3 Рівень сформованості емотивного компоненту мистецького досвіду майбутніх учителів музики (за результатами констатації)

опитаних студентів, що становить 50,31%, середній – у 123 студентів, тобто у 38,44%, високий – всього лише у 36 студентів, що становить 11,25% респондентів.

Одержані дані свідчать про не сформованість на належному рівні емотивного компоненту МД МВМ в цілому і вимагають втілення в навчальний процес дієвих методів для подолання ситуації, що виявлена нами у вимірі другого показника, а саме - неспроможністю студентів керувати власними емоціями. Проблема виявляється досить серйозною, адже

дана якість є вкрай важливою як для музиканта, так і для вчителя, а надто - для вчителя-музиканта.

Дослідження четвертого компоненту МД МВМ, а саме його праксеологічної складової, ми здійснювали за допомогою спеціально розробленого запитальника (за прикладом методики діагностування особистісної креативності Є.Туніка [275] (Додаток А. 6)). Він містить двадцять пунктів, де кожен показник визначається чотирма питаннями і трьома варіантами відповідей на них. Ту відповідь, яка найбільше влаштовувала респондентів, необхідно було підкреслити. Обчислення та інтерпретація результатів відбувалась за допомогою підрахунку балів: за кожен варіант відповіді а) студент одержував 3 бали, за відповідь б) - 2 бали, за відповідь в) – 1 бал. Відповідним було визначення рівнів даного компоненту: від одного до чотирьох балів – низький, від п'яти до восьми – середній, від дев'яти до дванадцяти – високий.

У визначенні рівнів сформованості праксеологічного компоненту МД МВМ ми враховували усі його характерні особливості та якості, що можуть бути набуті студентами в умовах музично-педагогічного навчання. Такими рівнями є:

низький – індиферентне або негативне ставлення до майбутньої професійної діяльності, недостатня сформованість музично-виконавських умінь, обмежений понятійно-термінологічний запас для здійснення вербальної інтерпретації, відсутність прагнення до самостійної мистецько-педагогічної діяльності й творчості;

середній – позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності, достатня, але не досконала сформованість музично-виконавських навичок, уміння вербалізувати свої виконавсько-інтерпретаційні задуми, потяг до самостійної мистецько-педагогічної діяльності;

високий – усвідомлено позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності, високий рівень та мобільність використання мистецьких умінь і навичок, виконавська майстерність, технічна свобода, свідоме використання

ключових понять і термінів у здійсненні вербальної інтерпретації творів мистецтва, наявність мистецьких здібностей, прагнення до самостійної мистецько-педагогічної діяльності.

Перші чотири запитання із Додатку А.6 дозволили нам виявити ступінь визначеності мистецько-професійних прагнень студентів. Нажаль, ми отримали досить незначну кількість стверджувальних відповідей на питання 1.1. – «Чи плануєте Ви назавжди пов'язати власне життя з обраною Вами професією вчителя музики?». Переважна більшість опитуваних висловили свою невпевненість у правильності зробленого ними професійного вибору. Виникнення даної проблеми пов'язане з відсутністю в даний час престижності професії вчителя музики, її недостатня матеріальна забезпеченість, нестабільність, що є результатом нестабільної ситуації в державі. На основі одержаних відповідей на питання 1.3. нам доводиться констатувати, що саме престиж і переваги професії є визначальними факторами для більшості опитаних студентів у її виборі. Визначеність мистецько-професійних прагнень також виявлялась нами через з'ясування серйозності ставлення студентів до навчання: питання 1.2 – «Чи дозволяєте Ви собі довгострокові перерви в заняттях з «Основного музичного інструменту»», оскільки цілеспрямованість у набутті необхідних умінь і навичок не може дозволити майбутньому музиканту на довгий час розлучатися зі своїм інструментом. Більшість опитаних на дане питання надали стверджувальну відповідь та повідомили, що максимальних зусиль вони докладають лише для досконалого оволодіння окремими фаховими дисциплінами (питання 1.4). Одержані результати опитування спричинили вияв у переважній більшості студентів середнього рівня першого показника праксеологічного компоненту. Слід також зазначити, що його різниця між відсотковими показниками у студентів молодших і випускних курсів є не значною, всього 2,0% на користь СВК, що свідчить про недостатню впливовість навчального процесу на сформованість мистецько-професійних прагнень студентів музично-педагогічних факультетів. В середньому

низький рівень їх визначеності ми виявили у 24,71% СМК і 24% СВК, середній – у 70% СМК і 68,67% СВК, високий – лише у 5,29% СМК і 7,33% опитаних студентів випускних курсів.

Статистичні дані проведеного дослідження наведені у таблиці 1.3.5.

Для виявлення рівнів сформованості «самооцінки власного творчого потенціалу», ми ставили студентам наступні запитання: 2.1 – «Чи думаєте Ви, що самі зможете брати участь у мистецьких перетвореннях на Вашому факультеті?», 2.2 – «Чи вважаєте Ви, що Ваші ідеї можуть здійснити значний прогрес у мистецькій сфері Вашого навчального закладу?». З метою вияву у студентів таких необхідних для творчих особистостей якостей, як наполегливість та впевненість у собі, ми пропонували їм осмислити і дати відповіді на питання 2.3 та 2.4 (Додаток А.6). Здійснення опитування майбутніх учителів музики ми супроводжували педагогічним спостереженням за їх реакціями під час надання відповідей на поставлені питання, в процесі якого, в усіх вищих навчальних закладах, де проводився наш констатувальний етап експерименту, умовно, для себе, серед загальної маси студентів ми визначали яскравих, активних і небайдужих особистостей. Їх винятковість підтверджувалась неформальною цікавістю до нашого експерименту, в якому вони, в першу чергу, намагались пізнавати самих себе. Таких студентів було по 2-3 особи на групу із 15-20 чоловік. Саме в їх бланках відповідей ми визначали високий рівень самооцінки власного творчого потенціалу. В цілому, статистичні дані, наведені у таблиці 1.3.5 свідчать, що високим рівнем даного параметру володіють 2,94% СМК і 9,33% СВК, середнім – 51,18% СМК і 48,67% СВК, низьким – 45,88% СМК і 42% СВК.

У діагностуванні третього показника праксеологічного компоненту МД МВМ ми намагались визначити їх схильність до мистецької діяльності, тобто, до самостійного створення художніх творів – написання музики, віршів, пісень, образотворчих картин, виготовлення виробів ужиткового мистецтва, організації та проведення мистецьких свят, створення та керування

Таблиця 1.3.5

*Показники сформованості праксеологічного компоненту
мистецького досвіду майбутніх учителів музики, (%)*

№ п/п	Показники	Кількість і контингент студентів	Рівні сформованості		
			Низький	Середній	Високий
1.	Визначеність мистецько- професійних прагнень	СМК (170)	24,71 (42)	70,00 (119)	5,29 (9)
		СВК (150)	24,00 (36)	68,67 (103)	7,33 (11)
2.	Самооцінка творчого потенціалу	СМК (170)	45,88 (78)	51,18 (87)	2,94 (5)
		СВК (150)	42,00 (63)	48,67 (73)	9,33 (14)
3.	Сформованість мистецького «Я-образу»	СМК (170)	38,24 (65)	52,94 (90)	8,24 (14)
		СВК (150)	34,00 (51)	53,33 (80)	12,67 (19)
4.	Володіння вербальною і виконавською інтерпретацією	СМК (170)	37,65 (64)	61,18 (104)	1,18 (2)
		СВК (150)	30,00 (45)	55,33 (83)	14,67 (22)
5.	Готовність до самостійної мистецько- педагогічної діяльності	СМК (170)	57,65 (98)	40,59 (69)	1,76 (3)
		СВК (150)	34,67 (52)	59,33 (89)	6,00 (9)

мистецькими групами чи колективами, тощо. З цією метою ми ставили їм наступні запитання: 3.1 – «Чи виникає у Вас бажання зайнятися іншими видами мистецтв окрім музики?», 3.2 – «Чи хотіли б Ви створити художній колектив», 3.3 – «Чи намагались Ви самостійно створювати мистецькі твори?», 3.4 – «Чи докладаете Ви максимальних зусиль для оволодіння тією фаховою дисципліною, до якої маєте найбільшу схильність?». За допомогою питання 3.4 ми намагались спонукати студентів до роздумів про власну обдарованість, до виявлення особистих талантів і схильності хоча б до однієї фахової дисципліни, в якій прогнозовано можна було б досягнути бажаних успіхів. Як свідчать дані із таблиці 1.3.5, низький рівень сформованості мистецького «Я-образу» продемонстрували 38,24% СМК і 34% СВК, середній – 52,94% СМК і 53,33% СВК, високий – 8,24 % СМК і 12,67% СВК.

Важливою якістю майбутнього викладача музики є вміння вербалізувати свої художньо-виконавські задуми, в основі якого лежить розширено-змістовий понятійно-термінологічний запас, набутий у студентські роки, їх особистий мистецький тезаурус. Володіння вербально-виконавською інтерпретацією є найбільш необхідним вмінням для майбутнього вчителя музики під час проходження виконавсько-педагогічної практики в загальноосвітній школі. Саме там він має на належному рівні демонструвати своє розуміння мистецьких творів та вміти пояснювати їх зміст учням, висловлювати власне естетичне ставлення до мистецтва, застосовувати образні аналогії та асоціативні зв'язки, впевнено аргументувати власну мистецьку позицію, робити самостійні висновки. З метою дослідження володіння студентами вербальною і виконавською інтерпретацією ми пропонували їм осмислити та надати відповіді на наступні запитання: 4.1 – «Чи завжди Ви можете вербально розкрити зміст музичного твору?», 4.2 – «Чи вистачає Вам для здійснення усіх виконавсько-інтерпретаційних задумів набутих під час навчання знань, умінь і навичок?», 4.3 – «Чи є для вас обов'язковим процес ознайомлення з інтерпретацією Вашого програмного твору у виконанні видатних музикантів?», 4.4 – «Чи є для Вас вербально-виконавська інтерпретація твору засобом самовираження?». На основі одержаних відповідей ми можемо констатувати, що низький рівень володіння вербально-виконавською інтерпретацією мають 37,65% опитаних СМК і 30% СВК, середній – 61,18% СМК і 55,33 % СВК, високий – 1,18% СМК і 14,67% СВК. Слід також відзначити, що в процесі дослідження ми спостерігали значне зростання відсоткового відображення даного показника в студентів випускних курсів. Різниця в показниках високого рівня становить 13,49% на їх користь, відповідно ми маємо показники низького рівня даного параметру на 7,65% менші ніж у СМК. Таким чином, ми можемо стверджувати, що вміння здійснювати вербальну та виконавську інтерпретацію досить активно набувається студентами в процесі навчання у вищих музично-педагогічних

навчальних закладах, у підготовці та проведенні їх екзаменаційно-залікової звітності з виконавської практики.

Останній показник праксеологічного компоненту МД МВМ - готовність до самостійної мистецько-педагогічної діяльності - ми досліджували за допомогою таких запитань, як 5.1 – «Чи вважаєте Ви себе готовим до того, щоб працювати вчителем музики в школі?», 5.2 – «Чи можете Ви вивчити твір підвищеної складності без допомоги викладача?», 5.3 – «Якщо вид мистецтва є для Вас не знайомим, але дуже подобається Вам, чи виникає у Вас бажання дізнатися про нього все?» та 5.4 – «Чи приносить Вам задоволення самостійний розбір музичного твору?». Відсоткове відображення результатів проведеного дослідження, наведене у п'ятій шкалі таблиці 1.3.5 свідчить про низький рівень готовності до самостійної мистецько-педагогічної діяльності студентів молодших курсів, що є природним і прогнозованим явищем. Слід зазначити, що показники середнього рівня у СВК є також значно вищими у порівнянні з показниками СМК – різниця становить – 18,74%, хоча, на нашу думку, всього лише 6% високого рівня у СВК засвідчують недостатню готовність майбутніх вчителів музики до професійної мистецько-педагогічної діяльності. В цілому, статистичні дані діагностування даного показника праксеологічного досвіду мають наступний вигляд: низький рівень – 57,65% у СМК і 34,67% у СВК, середній – 40,59% у СМК і 59,33% у СВК, високий – всього лише 1,76% опитаних СМК і 6% СВК.

Узагальнення результатів дослідження праксеологічного компоненту МД МВМ (рис. 1.4) свідчить про те, що низький рівень його сформованості визначено у 114 студентів, що становить 35,63%, середній – у 184 студентів, а це 57,50%, високий – у 22 студентів, тобто у 6,87% респондентів.

Аналіз констатувального етапу експерименту свідчить про недостатній і неналежний рівень МД у студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів.

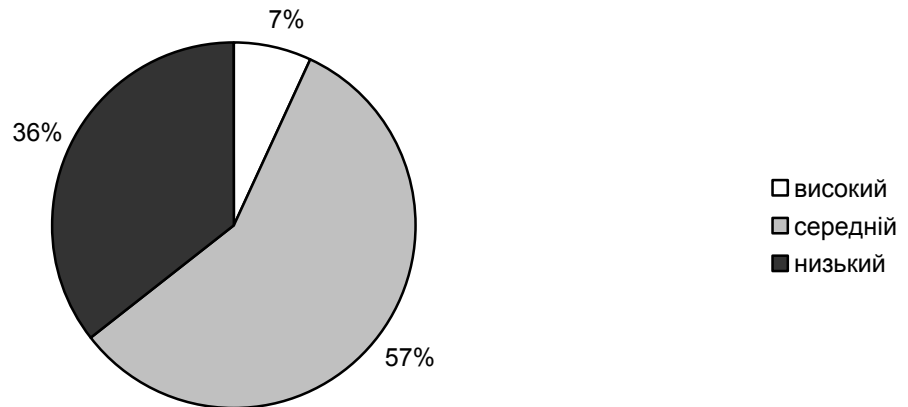


Рис. 1.4 Рівень сформованості праксеологічного компоненту мистецького досвіду майбутніх учителів музики (за результатами констатації)

Найвищий показник високого рівня ми одержали у діагностуванні гносеологічного компоненту (29,69%) за рахунок виявлення здатності студентів до художнього спілкування та наявності у них потреби в самовдосконаленні, хоча високий рівень мистецької ерудиції студентів залишається надзвичайно низьким. Найвищий показник низького рівня зафіксовано у дослідженні емотивного компоненту (50,31%). Він спричинений невмінням студентів керувати власним емоційним станом, відсутністю потрібних емоційно-вольових якостей для подолання цієї проблеми. Найвищий показник середнього рівня спостерігаємо в діагностуванні праксеологічного компоненту – 57,5%, хоча у сукупності з 35,63% зафіксованого низького рівня даного компоненту, його показники свідчать про неготовність майбутніх учителів музики до самостійної мистецько-педагогічної діяльності, про неналежну сформованість їх музично-педагогічних навичок для забезпечення якості навчально-виховного процесу в школі. Серед нагальних проблем, що виявлені в процесі констатувального етапу експерименту слід визнати проблему відсутності вмотивованості студентів у набутті своєї майбутньої професії, що підтверджується надзвичайно низьким показником визначеності їх

*Показники сформованості мистецького досвіду
майбутніх учителів музики, (%)*

Компоненти МДМВМ	Рівні сформованості					
	Низький		Середній		Високий	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
Гносеологічний	99	30,94	126	39,37	95	29,69
Герменевтичний	112	35,00	141	44,06	67	20,94
Емотивний	161	50,31	123	38,44	36	11,25
Праксеологічний	114	35,63	184	57,50	22	6,87
Мистецький досвід майбутнього вчителя музики	119	37,19	143	44,69	58	18,12

мистецько-професійних прагнень. У формуванні МД як досвіду художнього розуміння і саморозуміння, слід звернути особливу увагу на низькі показники сформованості його герменевтичного компоненту.

Отже, проведене дослідження підтверджує необхідність розробки і впровадження в навчальний процес інноваційної методики формування МД МВМ, визначення педагогічних умов, принципів, підходів, методів, засобів і форм фахової підготовки студентів, що забезпечать їх високу кваліфікацію та конкурентоспроможність у майбутній мистецько-педагогічній діяльності.

Висновки до розділу 1.

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про відсутність у ній чіткого визначення поняття «мистецький досвід», про його синонімічне використання у відношенні до поняття «художній досвід». На підставі

узагальнення філософського, психологічного і педагогічного підходів до розкриття понять «досвід» і «мистецтво» та за допомогою застосування дивергентного мислення зроблено спроби відокремлення даних досвідних феноменів, уточнено сутність, зміст та запропоновано до введення в науковий обіг поняття «мистецький досвід», основною характеристикою якого є наявність пізнавального та самопізнавального аспектів, що виявляються в процесі спілкування з творами мистецтва.

В набутті мистецького досвіду як досвіду художнього розуміння та саморозуміння визначальну роль відіграє герменевтична категорія «розуміння», що встановлює взаємозв'язок елементів життєвого та художнього буття, відкриває шляхи для глибокого самоаналізу й самоусвідомлення особистості в життєвому й мистецькому просторі. Даний досвід є сформованою в процесі практичної діяльності системою відносин суб'єкту зі світом (світоорієнтуванням) та самим собою. Інтеграція до цієї системи мистецтва поглиблює її художнім світовідчуттям, унаслідок чого ми маємо нагоду констатувати, що мистецький досвід є злиттям двох досвідів: досвіду мистецтва та досвіду художнього світовідношення особистості, в якому категорія досвіду доводить наявність пізнавально-когнітивного компоненту й виступає засобом пізнання, а категорія «мистецтво» вказує на інтуїтивно-логічний шлях досягнення вправності й майстерності. В суб'єктивному синтезі мистецької діяльності мистецький досвід є основою вдосконалення і самовдосконалення особистості.

На підставі здійсненого теоретичного аналізу та з урахуванням специфіки формування у фаховій підготовці мистецький досвід майбутнього вчителя музики визначено як сукупність засвоєних мистецьких знань, умінь і навичок, одержаних в результаті активного практичного пізнання мистецтва, основу майбутньої мистецько-педагогічної діяльності, що ґрунтується на цілісному пізнанні й емоційному осягненні мистецьких творів, творчій мистецькій самореалізації студента в процесі навчання, його

готовності до транслявання художньої культури у навчально-виховній роботі з учнями.

Психолого-педагогічні особливості досліджуваного феномену визначають специфіку його формування в фаховій підготовці майбутнього вчителя музики, яка полягає в тому, що він формується лише у художньому спілкуванні за умови обов'язкової участі таких процесів, як сприйняття, уявлення, мислення, розуміння, рефлексія, інтерпретація. Теоретичний аналіз даних феноменів дозволив визначити структурно-сміслові компоненти мистецького досвіду майбутнього вчителя музики, якими є гносеологічний, герменевтичний, емотивний та праксеологічний компоненти.

Знання про світ і про себе сконцентровані в МД у формах самостійного художнього мислення, здатності до наведення зв'язків між досвідом мистецтва та власним життєвим досвідом, оволодінні практичними навичками мистецької діяльності та досвідом використання потрібних засобів для досягнення поставленої мети.

У відповідності до визначених гносеологічного, герменевтичного, емотивного та праксеологічного компонентів мистецького досвіду майбутнього вчителя музики обґрунтовано критерії та показники досліджуваного феномену. Ними є: мистецько-освітній критерій, в основу якого покладено глибину мистецького пізнання студентів (рівень мистецької ерудиції, здатність до художнього спілкування, вміння аналізувати власний мистецький досвід, наявність потреби в самовдосконаленні); дослідно-пізнавальний критерій - глибина художнього розуміння мистецтва (вияв мистецько-пізнавального потенціалу, ступінь розуміння мистецької семантики, глибина особистісного сприймання, здатність до інтуїтивного пізнання); емоційно-ментальний критерій - емоційно-розумове осягнення мистецьких творів (емоційна культура і артистизм, вміння керувати власною емоційністю, емоційна чуттєвість, художня емпатійність, художньо-емоційна сприйнятливність); професійно-мистецькотворчий - наявність умінь і навичок мистецько-педагогічної діяльності (визначеність мистецько-

професійних прагнень, самооцінка творчого потенціалу, сформованість митецького «Я-образу», володіння вербальною і виконавською інтерпретацією, готовність до самостійної мистецько-педагогічної діяльності).

Сформованість кожного компоненту мистецького досвіду класифікувалась за трьома рівнями: низьким, середнім і високим. В цілому, низький рівень характеризувався відсутністю у студентів прагнень до глибинного осягнення художніх творів, потреби в самовдосконаленні, недостатнім обсягом мистецьких знань, нездатністю до художньої емпатійності, недостатньою сформованістю музично-виконавських умінь та понятійно-термінологічного словникового запасу. Середній рівень продемонстрували студенти, які: володіли необхідною кількістю мистецьких знань, проте не виявляли активності в їх поглибленні та практичному застосуванні, в осягненні програмного репертуару демонстрували вміння вербалізувати свої інтерпретаційні задуми, але в наявності залишалась недорозвиненість технологічних ресурсів, емоційної культури, артистичних здібностей. Високий рівень вказував на: наявність у студентів системних мистецьких знань і на їх основі широко розвиненої мистецької інтуїції, володіння акторськими здібностями, мобільність використання мистецьких умінь і навичок, уміле здійснення вербальної інтерпретації творів мистецтва, наявність мистецьких здібностей. Результати діагностування засвідчили недостатній рівень сформованості мистецького досвіду в студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів (зафіксовано 37,19% респондентів з низьким, 44,69% середнім і 18,12% з високим рівнем мистецького досвіду).

РОЗДІЛ II. Теоретичні засади формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки

2.1. Педагогічні умови формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики

Визначальна роль у формуванні МД МВМ належить обґрунтуванню та впровадженню в навчально-виховний процес інноваційної методики, розробленої на засадах підготовки вчителя музики як висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця, здатного до глибинного осягнення музичних творів, вихователя, який зуміє реалізувати в шкільному навчанні виховний вплив мистецтва, прищепити любов до нього своїм учням, збагатити їх духовність.

Необхідність виховання у студентів потреби в глибинному ставленні до художнього спілкування, в розширенні творчих інтелектуально-емоційних зв'язків МВМ – мистецькі твори підтверджується позиціями сучасних науковців. О.Олексюк вважає, що взаємовідносини особистості з мистецтвом, а особливо з музикою, на сьогоднішній день набувають величезного значення, що музика сама є «універсальною динамічною моделлю життя і загальнолюдського духовного досвіду» [193, с.185]. Тієї ж думки дотримується Н.Гаріпова й констатує, що музика – це «художня модель реального світу», яка моделює моторику, інтонування, людське дихання, його фази й глибину [65, с.105]. Зі слів Г.Тарасова, мистецтво створює ідеал високоморальної й гармонійної особистості, відкриває її нові можливості й здібності, породжує нові смисли і значення, ставить людину в світоглядні ситуації узагальненого відношення до життя і до самого себе [267]. Особливої уваги заслуговують міркування Т.Люріної, в яких зокрема зазначається, що функції, які ставить перед собою освіта збігаються з функціями мистецтва, що «мистецтво пропонує доступ до знань, розуміння і змісту понять, недосяжних у інших навчальних планах» [161, с.46].

Через використання особливих, властивих лише високому мистецтву прийомів і засобів, методика формування МД МВМ має сприяти організації

музичного навчання в загальноосвітній школі на альтернативних засадах до масової експансії музичної продукції низького гатунку.

Проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та урахування результатів констатувального етапу експерименту дозволяють відзначити, що ефективність формування МД МВМ залежить від реалізації наступних педагогічних умов:

- упровадження в навчальний процес герменевтичних методів спілкування з мистецтвом;
- застосування в процесі фахової мистецької підготовки інтегративного підходу;
- створення в навчальному закладі мистецько-освітнього середовища, що забезпечить максимальну реалізацію творчого потенціалу студентів.

Надамо характеристику означених педагогічних умов. Підґрунтям застосування герменевтичних методів художнього спілкування має стати використання студентом програмного репертуару з фахових дисциплін в якості засобу пізнання світу і себе в світі. Розкриття викладачем закладеного автором смислу твору, поряд із відчуттям глибокої поваги до нього, має виховувати в студента вміння дбайливо ставитись і до свого власного життєвого досвіду. Під час роботи над музичним твором необхідно створювати умови для уважного вслуховування МВМ у власні почуття, розвивати його уяву та художнє мислення, здатність до наведення асоціативних зв'язків між слуховим та іншими аналізаторами, адже лише на їх основі людина може осягнути цілісність та узагальненість образу в тому, як він зображений у музиці.

Необхідність упровадження в навчальний процес герменевтичних методів спілкування з мистецтвом підтверджується визнанням їх пріоритетності в працях вітчизняних та зарубіжних науковців. О.Олексюк вважає, що герменевтичним методам навчання притаманний значний дослідний потенціал, що їх використання виховує в МВМ здатність до самостійного застосування засобів наукового пізнання в усіх видах музичної

діяльності [193, с.187]. Г.Падалка зазначає, що впровадження герменевтичних засад мистецького навчання є однією із самих перспективних проблематик в галузі теорії й методики навчання мистецтва [202].

Основною процедурою герменевтичних методів спілкування з творами мистецтва є вживання виконавця у духовний світ автора, суб'єктивне співпереживання й об'єктивна реконструкція того культурно-історичного світу, об'єктивізацією якого він є. Основоположного значення тут набуває феномен історичності, саме тому особливо важливим у розумінні художнього змісту твору мистецтва є глибинне ознайомлення з історичним контекстом його створення, з подіями, що мали місце в житті автора у відповідний період.

Практичне втілення методів герменевтичного спілкування з мистецтвом полягає в ознайомленні студентів з герменевтикою як мистецтвом інтерпретації, способом незалежного міркування, за Г.Гадамером, «теорією мистецтва розуміння» [63], з видами герменевтичної інтерпретації.

Німецький філософ Ф.Аст називав інтерпретацію духовним прозінням, баченням за текстом духовного багатства, що нам передав художник. Об'єктом розуміння для Аста був автор художнього твору. Серед видів інтерпретацій він виокремлював ті, в яких: 1) історичне розуміння спрямоване на зміст; 2) граматичне – на форму і мовлення; 3) духовне – на дух творця і його епохи [38, с.434]. На думку Ф.Шлейєрмахера, головним завданням герменевтики є досягнення розуміння чужої індивідуальності та його втілення у власному вираженні. Ф.Шлейєрмахер розрізнявав у герменевтичній інтерпретації два моменти: розуміння мовлення а) як факту мови, б) як факту думки. Перший момент є сферою граматичної інтерпретації. Другий – психологічної. Єдність граматичної і психологічної інтерпретацій, згідно з міркуваннями філософа, забезпечують цілісність розуміння. В той же час Ф.Шлейєрмахер наголошував на тому, що герменевтика не є системою прийомів і способів інтерпретації тексту, вона

відпрацьовує загальні принципи розуміння його змісту. Він вважав, що пояснення є спосіб пред'явлення зрозумілого, а інтерпретація – це діалог інтерпретатора з автором, наголошував на важливості співвідношення тексту з історичними і культурними факторами, що зумовили його появу, визнавав розуміння вихідним поняттям ставлення людини до життя [302, с.86]. Це положення стало підґрунтям герменевтичної концепції В.Дільтая, який вважав розуміння специфічним методом реконструкції духовного світу особистості: «якщо цей світ належить одній із попередніх епох, то розуміння переносить його у теперішній час» [38, с.436]. Розуміння духовного світу людини відбувається через тлумачення його думок. Особливо повно розкривається екзистенція особистості, якщо вона виражена в творі мистецтва. Устремління творця пояснюються через інтерпретацію його творів. Герменевтика дозволяє зрозуміти внутрішній світ автора, його життєвий досвід. В її основі, на думку філософа, лежить уява, перевтілення та інтуїція.

Для М.Гайдеггера герменевтика взагалі є особливою системою світоспоглядання та «смыслорозкриття» [38, с.437]. Розуміння розглядалось ним як інструмент, необхідний для вирішення особистих практичних задач. Він же виявив універсальний характер даного феномену, вказав на його роль у вирішенні всіх проблем буття. Людське існування є безглуздим, якщо воно не наділене розумінням. Смысл існування індивіду полягає в тому, щоб знайти своє місце між минулим і теперішнім, всередині традиції, що відходить у майбутнє, тобто розуміння смыслу художнього твору є повноцінним, якщо в особистості сприймаючого перетинаються традиції і сучасність.

Герменевтика, за Гадамером, є інструментом осягнення історії й участі в ній. Єдиним інструментом розуміння художнього тексту німецький філософ вважав власну свідомість інтерпретатора, внаслідок чого відпадає будь-яка необхідність у методиці: герменевтика не претендує ні на роль

теорії розуміння, ні на роль методу гуманітарних наук, - вона має онтологічне значення. Це вчення про буття, онтологія [63].

В узагальненому вигляді інструменти, техніку, операції розтлумачення художнього тексту, взяті із досвіду герменевтики, надає Ю.Борєв, серед яких для нашого дослідження найбільш важливими є:

1. Включення «третього елементу» в процес розуміння: перший елемент – «Я» (особистість реципієнта); другий елемент – авторський текст; третій елемент – це а) соціальна дійсність, що породила текст (соціологічний аналіз; б) аналогічні художні тексти (порівняльний аналіз); в) інші фактори культури (історико-культурний аналіз); г) особистість автора (біографічний аналіз). Важливим інтерпретаційним прийомом, що розкриває смисл і значення художнього тексту є співставлення його з реальністю, що його породила та з сучасною для інтерпретатора дійсністю. Останнє актуалізує текст.

2. «Вживання», співпереживання, проникнення в художню логіку тексту, «особисте переломлювання» тексту.

3. Осягнення художнього змісту, що відбувається у формі ідентифікації (інтерпретатор співставляє художні образи зі своєю особистістю і своїм власним життєво-естетичним досвідом).

4.«Примірювання» художнього змісту на свою особистість, «перенесення», співставлення з собою, розуміння іншого через своє «я».

5. Розшифрування кожної семантичної одиниці тексту, сприйняття її в контексті всього художнього мовлення та в загальному контексті культури, оскільки лише в рамках цілого розглядається значення кожного її смислоутворюючого елементу.

6. Розширення духовного горизонту сприймаючого та контекстного сприйняття художнього твору (дійсність, культура, особистий досвід).

7. Уява як один із необхідних елементів методології герменевтики, що використовує особистий досвід інтерпретатора [38, с.439-441].

За допомогою цих та інших операцій герменевтична інтерпретація створює можливості для нарощування художнього смислу шляхом творчого домислювання, яке спирається на програму, закладену в творі. За законами герменевтики, процес розуміння художнього тексту обов'язково включає в себе осягнення та застосування в процесі інтерпретації правил і норм художньої мови, на якій викладено текст, виявлення індивідуальності автора, властивостей його стилю і способу мислення.

У здійсненні герменевтичної інтерпретації твір мистецтва прирівнюється до художнього тексту, що виконує роль своєрідного комунікативного повідомлення. В процесі сприйняття та осмислення твору його структурні елементи стають знаковими - семантичними. На відміну від літературної мови, що складається зі слів і речень, елементи мови інших видів мистецтва складаються з іконічних образів та знаків, що дозволяють сприймати мистецький твір як текст, викладений за законами його власної художньої мови як особливої комунікативної системи. Саме тому дидактичним забезпеченням втілення першої педагогічної умови є поглиблення та систематизація мистецьких знань студентів на основі вивчення семантики художньої мови різних видів мистецтва.

Підґрунтям осягнення мистецтва та набуття МД є вивчення знакових особливостей та специфіки мови живопису, архітектури, графіки, музики, тощо як мови «особливих семіотичних систем»... На думку С.Романчук, в усіх творах мистецтва відслідковується направленість: «адресант – адресат. При цьому адресантом виступає митець, який заклав в іконізований художній образ певне інформаційно-прагматичне повідомлення естетичної направленості, а адресатом є реципієнт твору, який декодує закладену адресантом інформацію через призму своєї мовно-концептуальної картини світу та різноманітних індивідуальних чинників» [238].

За М.Бонфельдом, в художньому творі немає таких елементів, які б не мали якогось значення, тобто не мали б семантичної ваги в системі цілого сприйняття мистецтва. Невичерпність смислу будь-якого художнього твору

пов'язана з притаманною йому багатомірністю і відповідно виникаючими між окремими вимірами і елементами зв'язками, перекличками, асоціативними ланцюжками, які, як і будь-які інші компоненти художнього мовлення, насичені змістом [37, с.21].

Поглиблене ставлення до музичної мови демонструють М.Арановський [14], Г.Гадамер [60], А.Лосев [159], С.Раппопорт [234]. У дослідженнях М.Арановського музичний звук постає не лише як акустичний, але і як граматичний феномен, створена ним система музичного синтаксису (відповідна наявність у музичних творах фраз, речень, сюжетів, кульмінаційності, тощо) в значній мірі дозволяє спростити процес музичного спілкування, зробити його більш зрозумілим і доступним, актуалізувати й поглибити його. Т.Адорно писав, що справжній слухач розуміє музику так, як люди розуміють свою рідну мову [4, с.166].

Розуміння твору мистецтва відбувається за умови розуміння його мови, її законів і символічних знаків. Саме тому формування МД МВМ має відбуватися через досконале вивчення студентами взаємодії кольору і світла, колориту і тону, які визначають мову живопису; поетично осмислених, організованих у часі і просторі рухів і позицій людського тіла – як мови хореографічного мистецтва; пропорції, ритміки об'ємних мас, як мови архітектури, тощо. Окрім того, студенти мають навчатися розрізняти твори мистецтва за ступенем їх якості, цілісності і художності, переконливості, з якою автору вдається умовними засобами передати присутність у творі живого світу, виникнення простору і руху.

Одним із пріоритетних напрямів освіти у вітчизняній педагогіці визнається інтеграція. Слово «інтеграція» в перекладі з латинського *integratio* означає «відновлення», «поповнення». В філософії воно пов'язується з процесом розвитку, що поєднує у ціле різнорідні частини й елементи (*Философский энциклопедический словарь / Редкол. С.С.Аверинцев и др. – Изд.2-е. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. - С.215.*)

На значенні практичної реалізації студентами засвоєних знань та їх умінні аналізувати художні явища, виявляти закономірності в музиці, літературі та образотворчому мистецтві акцентує увагу Л.Рапацька [230, с.140]. Необхідність застосування інтегративного підходу підтверджується І.Бехом, який називає інтеграцію способом створення принципово нових освітніх перспектив [30]. Даний підхід сприяє покращенню якості знань, умінь і навичок студентів, підґрунтям яких є виникнення у свідомості МВМ художніх асоціативних зв'язків, професійних знань, які є наслідком переходу кількісних змін у структурі знань у нову якість [191].

Інтеграція змісту освіти стала центральною проблемою в дослідженнях І.Немикіної, яка стверджує, що в навчальних дисциплінах у процесі підготовки вчителя музики закріплена тріада «культура-музика-педагогіка», яка відображає соціальний досвід інтеграції, характерний для сучасної дійсності [187, с.292]. Зауважимо, що згідно з вимогами сучасної педагогічної освіти, вчитель музики також має бути «музикантом-просвітником», людиною високої культури, адже високе звання «вчитель» набуває свого справжнього змісту лише тоді, коли воно «єдине з поняттям культури» [100, с. 47].

Необхідною умовою застосування в фаховій підготовці МВМ інтегративного підходу є наявність основоположної мети, реалізація якої здатна забезпечити цілісність навчального процесу, навчити студентів ставленню до спілкування з творами мистецтва з позицій різних галузей знань, формувати у них уміння й навички здійснення власних творчих проєктів. Реалізація інтегративного підходу забезпечує самовизначеність та самореалізацію майбутніх фахівців у різних сферах професійної та суміжних із нею видах діяльності, сприяє розвитку аналітичного мислення.

У сфері мистецької освіти інтегративний підхід пов'язується із впровадженням у школах інтегрованих курсів «Мистецтво» та «Художня культура». Однією із проблем, що нині постали перед мистецькою педагогікою, є невідповідність вчителів до відповідної мистецько-

педагогічної діяльності. Результати констатувального етапу експерименту, в частині визначення рівнів мистецької ерудиції студентів, діагностування якої будувалося саме на програмі означених курсів, свідчать про невирішеність питання практичної реалізації даного інноваційного методу вивчення мистецтва.

В нашому дослідженні застосування інтегративного підходу в першу чергу пов'язане з розробкою та впровадженням у фахову підготовку майбутніх учителів музики інтегрованого спецкурсу «Основи мистецького досвіду», в першому розділі якого - «Основи мистецького пізнання», відбувається доповнення та удосконалення навчальних предметів знаннями філософії, психології та педагогіки мистецтва у поєднанні з поглибленням та систематизацією мистецьких знань студентів на основі вивчення семантики художніх мов різних видів мистецтва. Важливе методологічне значення у розробці даного спецкурсу відводиться герменевтичній категорії розуміння, що є визначальною у набутті мистецького досвіду.

Програму практичного розділу спецкурсу «ОМД», що має назву, «Основи мистецької діяльності» також розроблено на засадах інтегративного підходу, що має застосовуватись у проведенні мистецькоосвітніх заходів через використання творів одного виду мистецтва з метою більш повноцінного розкриття художнього образу твору іншого виду мистецтва. Студенти мають залучатися до виконання різноманітних форм творчих робіт, до пошуку асоціативних зв'язків, образних аналогій, художніх зіставлень між різними видами мистецтва. Одним із завдань має бути пошук відповідних музичним творам, що вивчаються у фахових дисциплінах, сюжетів із літератури, живопису, кінематографу, тощо. Спецкурс «ОМД» має включати в себе такі види інтеграції як духовно-світоглядний та естетико-мистецтвознавчий. Перший здійснюється на основі тематизму, спільного для всіх видів мистецтв, другий – на основі застосування понять і категорій, споріднених для різних видів мистецтв [167, с.7].

Інтегративний підхід у фаховій підготовці МВМ, зорієнтований на формування МД студентів, зумовлюється діалектичною єдністю смислових зв'язків його структурних компонентів. Формування гносеологічного компоненту має відбуватись у здійсненні різноманітних форм художнього спілкування, створенні умов для отримання студентом мистецьких знань, розвитку його здатності до когнітивно-інтуїтивного відчуття характерних рис мистецьких епох, стильових особливостей, тощо. В свою чергу, формування герменевтичного компоненту через застосування взаємодії елементів життєвого та художнього буття має спонукати студента в осягненні програмного репертуару до самоусвідомлення в мистецькому й життєвому просторі. Зі слів Г.Тарасова, у спілкуванні з музикою «слухач здатен переживати лише ті емоції, які підготовлені його попереднім життям» [268, с.68]. Розвиток емотивного компоненту в поєднанні з гносеологічним і герменевтичним дозволить ототожнити процес мистецького пізнання з «осмисленим переживанням» [106, с.75], створить умови для розвитку художньо-емоційного мислення студента. Інтегративний підхід забезпечує сприймання ним музичного твору як носія емоційної інформативної інтонації, як феномену мистецтва «інтонуючого смислу, що має інтелектуальне начало» [19, с.211]. Повноцінність формування праксеологічного компоненту МД залежить від якісного оволодіння студентом трьома попередніми і його устремлінням до досягнення майстерності в навчанні та в майбутньому професійному житті, прагнення до втілення набутих знань, умінь і навичок у мистецько-педагогічній діяльності.

Інтегративний напрямок мистецької освіти закладає фундамент багатогранного розвитку особистості, становлення якої в процесі навчання музики чи у контакті з іншими видами мистецтв відбувається у поєднанні пізнавальних, емоційно-мотиваційних та діяльнісних складових. Результатом розрізненості змісту підготовки майбутніх учителів музики на конкретні дисципліни та відсутності узгодженості між ними є

недосконалість системності знань студентів, необхідних для їх майбутньої практичної діяльності. Зі слів Л.Арчажнікової, така системність має «спиратися на принципи міжпредметних зв'язків, без цього вони не можуть засвоюватись і плідно використовуватись» [17, с.55]. Практика традиційної вузівської освіти, заснована на предметно-дисциплінарних принципах, не відповідає характеру майбутньої діяльності вчителя музики. Дидактична зорієнтованість його фахової підготовки не достатньо сприяє повноцінному застосуванню на практиці набутих під час навчання теоретичних знань.

Кожен студент має усвідомити, що його майбутня діяльність не обмежується лише проведенням уроків музики, а є значно ширшою: як правило, вчитель музики в школі відповідає за все її мистецьке життя, створює шкільні художні колективи, є організатором та режисером масових шкільних свят, іноді, попадаючи у невеликі містечка чи села, на нього покладається організація духовного життя цих населених пунктів. Саме тому в період навчання він має активно готувати себе до мистецько-педагогічної діяльності, сприймати процес навчання у ВНЗ як творчість.

Вихід із ситуації, що склалася, ми вбачаємо в застосуванні у підготовці майбутніх учителів музики третьої педагогічної умови, а саме - створення в навчальному закладі мистецько-освітнього середовища, що забезпечить максимальну реалізацію творчого потенціалу студентів. Уважне спостереження за їх професійною спрямованістю, діалогічне спілкування на предмет визначення їх мистецьких уподобань, виявлення їх талантів, здібностей до літератури, поезії, образотворчого, театрального, естрадного мистецтва чи фольклору мають стати основою створення різноманітних студентських мистецьких товариств, клубів, міні філармоній, організованих за зразком справжніх мистецьких організацій: утворенням адміністративної, виконавської та організаційної гілок, керівництво якими, під наглядом викладачів, мають взяти на себе самі студенти (актив факультету, рада самоврядування). Ми також вважаємо доцільним впровадження в навчальний процес творчого проекту організації та проведення традиційних

форм звітності з фахових дисциплін (контрольні модулі, заліки, іспити) у формі публічних концертів, конкурсів, фестивалів, олімпіад. Визначення їх тематики, написання сценаріїв із залученням літературно-поетичних анотацій до виконуваних творів, мають стати формою самостійних індивідуальних науково-дослідних та виконавських завдань студентів. Саме така діяльнісно-мистецька спрямованість організації навчально-виховного процесу не лише створить умови для формування у майбутніх учителів музики МД: через виявлення схильних до сольної діяльності студентів та утворення нових музичних колективів, вона забезпечить потреби факультету в здійсненні різноманітних мистецьких акцій, дозволить студентам використовувати на практиці набуті під час навчання мистецькі вміння й навички, стане стимулом розвитку їх талантів та творчих здібностей.

Сприяття виконанню окреслених завдань, на нашу думку, мають наступні дидактичні умови: підготовленість викладачів фахових дисциплін до системного та систематичного втілення в навчальний процес педагогічних умов формування МД МВМ, а також цілеспрямованість, вимогливість, емпатійність, застосування індивідуального підходу. Необхідною дидактичною умовою ми також вважаємо обов'язкове усне або письмове анотування студентом творів, які вивчаються на заняттях з фахової підготовки.

Така діяльнісно-мистецька спрямованість організації навчально-виховного процесу прогнозує більш успішне, поглиблене використання вивчених за період навчання музичних творів у майбутній практичній діяльності вчителя музики. Обов'язковою також є активізація творчого пошуку студента, що забезпечується надбанням теоретичних знань у самостійній науково-пошуковій діяльності, використанням додаткової літератури, публічними обговореннями прочитаних книг, відвідин філармонійних концертів, музейних та виставкових залів, театральних вистав.

Важливе місце в розробці експериментальної методики формування МД МВМ ми відводимо необхідним положенням, загально методичним і специфічним принципам навчання, які охоплюють узагальнені закономірності фахової підготовки студентів, забезпечують цілісність її окремих елементів. Ми пропонуємо такі принципи:

загальнометодичні:

- 1) принцип відповідності змісту навчання студентів практичному викладанню музики в загальноосвітніх школах та нині чинним навчальним програмам [223-224], який забезпечує тісний зв'язок навчання та виховання МВМ з їх майбутньою мистецько-педагогічною діяльністю;
- 2) принцип аперцептивності, що уможлиблює: а) повноцінне осягнення мистецьких творів через усвідомлення студентами кожної їх деталі; б) систематизацію та впорядкування знань; в) розвиток асоціативного мислення МВМ.

специфічні:

- 3) принцип художньої трилогічності, що зумовлює глибинне вивчення та осягнення специфіки художньої мови різних видів мистецтва;
- 4) принцип художньої емпатійності, який уможлиблює здійснення художнього спілкування на рівні глибокого психологічного проникнення в емоційний світ художньої епохи, дозволяє відчувати на собі почуття та переживання автора;
- 5) принцип онтологічного осмислення мистецьких творів, що поглиблює інтелектуально-емоційний зв'язок «автор - суб'єкт сприйняття» входженням у світ філософських категорій;
- 6) принцип рефлексивності, який забезпечує переосмислення художнього змісту мистецьких творів з позицій власного життєвого досвіду.

Слід зазначити, що ознайомлення студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів з навчальними програмами викладання

музики в загальноосвітніх школах відбувається під час проходження ними педагогічної практики. Ми вважаємо, що обов'язком викладача з фаху в формуванні МД МВМ має стати проведення, (по завершенні практики), бесід зі студентами, з метою виявлення рівня їх вмотивованості у здобутті майбутньої професії, усвідомлення ними необхідності отримання якомога більшої кількості мистецько-педагогічних знань, умінь, навичок, а також самостійне з'ясування відповідності навчальних програм з фахових дисциплін практичному викладанню музики в школі. Подібні бесіди стимулюють студентів до творчих мистецько-педагогічних роздумів, результатом яких можуть стати їх власні пропозиції щодо удосконалення як шкільного навчального процесу так і процесу викладання фахових дисциплін у ВНЗ, в цілому, сприяти подоланню протиріччя між освітнім і педагогічним процесами.

Необхідність застосування в формуванні МД МВМ принципу аперцептивності, що своїм корінням сягає педагогіки Й.Гербарта [70], підкреслюється тим, що в роботі над музичним твором виникає необхідність досягнення ясності (повільного просування вперед), здійснення деталізації (розчленування твору на дрібні частини, усвідомлення важливості кожної деталі), засвоєння знань на включенні нових уявлень до складу вже наявних (забезпечення зв'язку нового матеріалу із засвоєним раніше), наведення асоціативних зв'язків, впорядкування знань.

Важливою ланкою професійної підготовки МВМ є взаємодія викладача і студента, яка передбачає використання принципу трилогу: студент - музичний твір - викладач. Згідно з В.Ражніковим, координати цієї взаємодії створюють умови для особистісного розвитку та творчої самореалізації студента [228]. Однак, у формуванні МД ми пропонуємо використовувати іншу форму художнього трилогу, а саме: студент – музична мова – музичний твір, де особливо значущим виступає феномен «музичної мови». Застосування даного принципу цілком відповідає вимогам Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних

зкладах, в якій, серед багатьох інших, ставиться завдання орієнтації учня на уміння висловлювати власне судження про особливості музичної мови [127], а також забезпечує втілення у фахову підготовку студентів першої педагогічної умови, зміст якої полягає у поглибленні та систематизації мистецьких знань студентів на основі вивчення семантики художньої мови різних видів мистецтва. Підґрунтям нашої позиції є звернення уваги сучасних науковців на недостатнє дослідження статусу мови в художньому спілкуванні та ставлення до неї як до «посередника», «засобу», «медіуму» [151]. Лише мистецький досвід, зі слів В.Лехцієра, є унікальним досвідом, єдиною в культурі сферою, де мова має власне значуще буття, власний «дім», досвідом, в якому створюються умови для здійснення художнього трилогу: виникнення третього учасника спілкування не просто як посередника, а як ще одного «Ти». В своїх міркуваннях автор переосмислює твердження М.Бахтіна про те, що художня мова, це «завжди слуга і ніколи не є ціллю» [24, с.169] й пояснює причину такої позиції зверненням вченого до «естетичного буття», а не до художнього, яке є можливим лише в мистецтві. В свою чергу, В.Лехцієр називає художню мову повноправним «деміургом» мистецького буття (*в християнському богослов'ї: Деміург – Бог, творець (ru.wikipedia.org/wiki/Деміург - 39k)*), зазначає, що лише їй притаманна іманентна логіка актуалізації власних можливостей, й доводить, що художнє спілкування - це, перш за все, спілкування з мовою як такою, це актуалізація однією сутністю двох інших і, в той же час, самоактуалізація цієї сутності, «взаємне породження»[151, с.53].

На нашу думку, визнання музичної мови вагомою дійовою особою в здійсненні художнього трилогу, вивчення її семантичних особливостей у фаховій підготовці вчителя музики є засобом утворення особливої системи відношень «майбутній учитель музики - музичний твір», яка має активно сприяти розвитку музичного мислення, зростанню професійної майстерності студентів, формуванню їх МД. Даний специфічний принцип також розвиває здатність студента до безпосереднього сприймання музики

та музичної мови розчленовано, з одночасним художнім поєднанням у свідомості усіх її деталей та складників.

Важливим специфічним принципом ми також вважаємо принцип художньої емпатійності. Емпатія, як «психологічний механізм» [48,с.68], «перенесення», «вживання», «перевтілення», «ідентифікація» розглядається в працях сучасних науковців переважно в контексті художньої творчості. Є.Басін підкреслює, що вона відноситься до найважливіших здібностей особистості, які стимулюють творчу активність, розвивають художнє мислення, розширюють гуманістичні цінності [22, с.55]. Виникнення емпатії пов'язане зі специфічністю музичної мови, яка регулює й динамізує процес емоційної віддачі, загостреності сприйняття, здійснює пізнавальну і креативну функції, тим самим, сприяє процесу пізнання музичного мистецтва, впливає на сприйняття і розуміння як себе, так і інших людей.

У нашому дослідженні відслідковується відповідність даних позиції характерним особливостям МД. Розвиток у МВМ здатності до художньої емпатії дозволить йому сприймати музичні твори, що вивчаються, з високим рівнем чуттєвості до авторських почуттів і настроїв, з особистим переживанням і присвоєнням життєвого досвіду композитора. Саме тому емпатії потрібно навчати, формувати здатність до неї, тренувати її. Більш детальна характеристика принципів художньої трилогічності та емпатійності є темою нашої окремої публікації [80].

Музичний твір як носій особливого смислу в фаховій підготовці та як артефакт МД, має розглядатися в якості елемента конкретно-виконавського, інтерпретаційного буття, саме тому у формуванні МД МВМ пропонується застосовувати специфічний принцип онтологічності – глибинну сферу духовного пізнання, спосіб одухотвореного ставлення до музичного твору в системі відносин композитор – виконавець – слухач [79]. Підґрунтям даної інтенції є онтологізація музики (Т.Адорно [4], Б.Асаф'єв [19], Л.Зайцева [94], А.Клюєв [118], В.Левченко [149], А.Лосєв [158], Г.Орлов [197],

Г.Побережна [216], В.Суханцева [264], Б.Теплов [271], М.Уваров [276], Ю.Холопов [287]. В.Яруллін [313]).

Утворення і присутність онтологій в музиці та в інших формах духовної практики, зі слів В.Левченка, здійснюється завдяки взаємодії філософських універсалій з логічною структурою ідеальної діяльності композиторів-творців [149]. На думку Ю.Холопова, музика не має заданого предмету – вона його створює, тим самим породжує імпульс для його пізнання: творчість, констатує автор, перш за все і є «музичне буття, тобто об'єкт осягнення» [287, с.106]. Актуальність онтологічного осмислення у вивченні музики В.Яруллін пояснює її наближенням до поняття трансцендентального: музика, з його слів, прокладає своєрідний «міст» між емпіричним буттям людини і її трансцендентальним (духовним) світом. У своїх міркуваннях автор заглиблюється в часи давнини, де музично-гносеологічна та музично-онтологічна діяльність людини зумовлювались глибинною внутрішньою потребою пізнання світу, самого себе, свого смислу і місця в світі [313]. Дані позиції збігаються з нашою дефініцією феномену МД як досвіду художнього саморозуміння й визначають онтологічність одним із основних специфічних принципів його формування, що спрямовує процес вивчення музичного твору у світ філософського осягнення художнього і життєвого буття.

Ставлення до осмислення музики з позицій її онтологічності дозволяє в класі індивідуального вивчення фахових дисциплін поряд із відтворенням авторського емоційно-психологічного стану, перетворити твір, що вивчається, на своєрідну «машину часу», яка дозволяє за допомогою уяви і фантазії поринути в атмосферу минулих століть, відчувати на собі ритм тогочасного буття, культуру людського спілкування, історичний подих епохи, на деякий час уявити себе частинкою тієї епохи, її дійовою особою. Важливим підґрунтям даних міркувань є вираз І.Стравінського: музика встановлює порядок між людиною і часом, вона – єдина область, в якій людина може реалізувати свою присутність [Цит.за 16, с.34]. Особливо важливим аспектом використання принципу онтологічного осмислення

музики є його здатність значно поглиблювати емоційне ставлення до даного виду мистецтва, адже «музика – це мистецтво, що розмовляє мовою самого буття ... а душа, небайдужа до музики, страждає від її долі, як від відкритої рани...» [189, с.477]. У розкритті законів музичної онтології М.Уваров закликає музиканта бути оракулом, «жерцем» у собі речей, власного буття, бути провідником «потусторонності», вираженої в звуковій семантиці [276].

Музичний текст як «буття-можливість» тяжіє реальності, актуальності і безкінечності. Щоразу народжуючись з-під рук чи з голосу виконавця, він перебуває в реальному онтологічному стані, стає примноженням буття, здатного змінити життя і сутність справжньої живої істоти – виконавця чи слухача. Відповідний підхід до вивчення музичних творів на заняттях з фахових дисциплін поглиблює процес їх осмислення, стимулює уяву, художньо-образне та інші мисленнєві процеси студента, спонукає його до вдумливого, поважного ставлення не лише до твору, який вивчається, а й до всього процесу навчання в цілому.

Необхідним принципом формування МД МВМ є принцип рефлексивності. Його практичне застосування пов'язане з усвідомленням викладачем і студентом рефлексії, як найкращого способу самоусвідомлення й самоаналізу, вагомого засобу забезпечення глибинності й змістовності в осмисленні музичного твору, дійової спонуки до максимальної повноти розкриття його художнього образу.

Усі принципи формування МДМВМ в фаховій підготовці є рівноцінно важливими і для досягнення ефективності впровадження мають застосовуватись у сукупності.

В розробці експериментальної методики ми виходимо із наступних методологічних передумов: МД не лише зумовлює ефективність і майстерність професійної мистецько-педагогічної діяльності вчителя музики - впродовж життя, він стає підсумком, результатом цієї діяльності.

2.3. Методика формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики

Формування МД МВМ у період здійснення формувального етапу педагогічного експерименту передбачає умовне виокремлення етапів навчально-виховного процесу: пошуково-пізнавального, рефлексивно-інтерпретаційного та творчореалізаційного. Реалізація окреслених завдань дослідження вимагає чіткої визначеності у виборі та застосуванні методів навчання й виховання як упорядкованих способів взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямованих на розв'язання художніх навчально-виховних завдань, використання яких має відповідати характеру мистецької дидактики. Важливою у такому контексті є позиція О.Рудницької, яка акцентує увагу на обов'язковій спрямованості методів навчання на формування готовності студента до самостійної діяльності [243, с.36]. В свою чергу, ми вважаємо доцільним цілеспрямоване застосування методів формування МД МВМ в їх відповідності до визначених принципів, етапів навчання й досягнення поставленої мети у формуванні кожного змістовного компонента мистецького досвіду.

В набутті мистецьких знань як основної складової гносеологічного компонента, важливу роль відіграють «методи формування знань» [197, с.54]. До них відносяться словесні: лекції, пояснення, розповіді, бесіди, обговорення, вербалізація інтерпретаційного плану розкриття та осмислення змісту художніх образів; перцептивні: слухання музики, виконавська ілюстрація, читання з аркушу; перцептивно-логічні (комбіновані): наочне пояснення, виконавське демонстрування з обов'язковим аналізуванням музичного твору, особливостей технічних засобів його виконання. Сприяє активізації мистецького пізнання має використання наочних методів активного та пасивного зацікавлення. Зміст методу активного зацікавлення полягає в демонстрації викладачем творів різних видів мистецтва, в розвитку музично-слухового досвіду МВМ за рахунок його ознайомлення з великою кількістю музичних творів у виконанні видатних майстрів,

наведенні асоціативних зв'язків обраного музичного твору з творами інших видів мистецтва (літературою, поезією, живописом, театром, кінематографом, тощо). Серед методів активного зацікавлення особливо важливу роль ми відводимо методу навчання на шедеврах - творах мистецтва, що являють «розуміння високих істин, які часом відчуються як одкровення» [103, с.11]. Метою даного методу є набуття студентами знань про найвидатніші зразки світового музичного, образотворчого, архітектурного та інших видів мистецтва, спонукання майбутнього вчителя музики до їх глибинного осягнення. Ми вважаємо, що обізнаність у сфері високого мистецтва є відправною точкою формування МД студентів, активним збудником мистецько-пошукової діяльності, засобом розвитку інтелектуальних та творчих здібностей. Зміст методу пасивного зацікавлення полягає у наявності в класі індивідуального вивчення фахових дисциплін мистецько-інформативних засобів наочності – стендів, репродукцій шедеврів образотворчого мистецтва, мистецько-публіцистичної літератури.

В розвитку уяви та художнього мислення як складових гносеологічного компоненту вагому роль ми відводимо методам художнього спостереження та естетизації навколишнього середовища. Сприяти розвитку художньої рефлексії МВМ мають методи самонавчання та самовиховання, метою яких є його підготовка до самоосвітньої діяльності. Серед таких методів одне із головних місць, на нашу думку, займає метод художнього співставлення та ідентифікації. У його втіленні завданням студента є переосмислення авторських почуттів з позицій власної минулої, теперішньої та майбутньої життєвих ситуацій, а також зорієнтованість на самовдосконалення.

Увага наукової думки до поняття «текст» пояснюється його вагомістю в розкритті смислу творів мистецтва, акцентованістю проблеми розуміння. У підтвердженні даної позиції слід згадати вислів М.Бахтіна про те, що «текст – це первинна даність (реальність) та вихідна точка всякої гуманітарної дисципліни» [24, с.165]. Саме тому ми пропонуємо у формуванні

герменевтичного компоненту застосовувати методи текстового аналізу музичних творів. Метою даних методів є виховання у МВМ ставлення до музичного твору як до дійової особи в комунікативному процесі, носія інформативного повідомлення. Текст у такому контексті є активним учасником комунікації, засобом передачі інформації, а для виконавця – засобом впливу на слухачів.

Емоціогенна природа мистецько-педагогічної діяльності викладачів вузів дозволяє застосовувати у формуванні емотивного компоненту МД МВМ низку методів, спрямованих на розвиток культури його почуттів та емоційного світу. Серед них слід виокремити метод суб'єктивізації художніх переживань, пов'язаний із дидактичним застосуванням емпатії як форми художнього пізнання, «емоційного каталізатора різноманітної палітри духовних почуттів і переживань» [83, с.89]. Зміст цього методу полягає в аналізуванні сутності проявів почуттів, які виникають під час художнього спілкування (в тому числі сутності катарсисного стану, що досягається завдяки максимальній емоційній віддачі в роботі над твором) а також в ознайомленні з основами акторської професії, яку можна назвати власним домом емпатії. Акторсько-виконавське перевтілення, на нашу думку, є обов'язковою умовою глибинного відтворення авторського задуму. Його особлива необхідність виявляється в осягненні вокального та диригентсько-хорового мистецтва. Розвитку артистизму й розширенню емоційного світу студента сприяє вивчення й виконання простих акторських етюдів, акцентування уваги на максимальному використанні інтонаційного багатства поетичного слова, обов'язкове тренування сценічних вольових якостей, виховання чуттєвості до співвідношення між емоційним змістом твору та сценічною поведінкою. Емпатійність виконавця також сприяє осягненню ним сутності емоційного підтексту твору, його внутрішньої форми, моделюванню художнього образу, розвитку власного художнього бачення, проникненню у специфічний зміст музичної мови, приведення її у відповідність до виконавських засобів або навпаки. Якість кінцевого

виконання також залежить від обов'язкового виникнення симпатії до твору, що вивчається, від «присвоєння» авторських почуттів, що дозволить «переживати щось так, ніби воно було тобою самим...», адже «відчувати... можна лише себе, або інше, як себе» [36, с.10].

Особливу увагу слід звернути на застосування методу позитивного навчання як ефективного засобу підвищення самооцінки майбутнього вчителя музики, що сприяє оптимізації навчального процесу, заохочує до пошуку доброзичливості в утворенні системи відношень – викладач-студент, створює сприятливий психологічний клімат, що проектується на майбутню мистецько-педагогічну діяльність студента. Суть даного методу полягає у центричності досягнень та успіхів МВМ, а не його помилок та недоліків. Ми вважаємо, що процес формування МД, як і процес спілкування з творами мистецтва, має бути радісним, з чітким усвідомленням того, що виявлення та виправлення помилок – це також шлях до набуття досвіду, що «безкінечні поразки слугують йому так само вірно, як і безкраї успіхи» [23]. Атмосфера взаємодії педагога і студента, основана на емоційно врегульованих відносинах, протистоїть формально-механістичному раціоналізму, негативізму, гальмуванню індивідуально-творчого розвитку МВМ.

Формування праксеологічного компоненту має відбуватися через застосування у навчально-виховному процесі таких практичних художньо-творчих методів, які нададуть студентам можливість творчо реалізувати набуті мистецькі знання, уміння й навички, активізують їх мистецьку діяльність, перетворять навчальний заклад на справжній мистецький осередок, де пануватиме атмосфера творчого пошуку, сприяння розвитку талантів. Керуючись гегелівським принципом, що «дія є найбільш ясним розкриттям людини» [69, с. 227], ми віддаємо пріоритетність методам, спрямованим на залучення студентів до творчої діяльності. Це можуть бути поряд із створенням музичних чи мистецьких творів (художніх картин, виробів прикладного мистецтва, написання літературних зразків, поезій,

тощо), спроби утворення студентських мистецьких товариств, клубів, художніх колективів (фольклорних, вокальних, інструментальних ансамблів, театральних гуртків, концертних бригад), організація та проведення різноманітних заходів, присвячених видатним мистецьким подіям (Міжнародному дню музики, театру, тощо). Дані методи спрямовані на підтримання студента у підвищеному тонусі в процесі мистецької діяльності, на повноцінну реалізацію арсеналу його художніх ресурсів. Студенти також мають усвідомити важливість методу систематичності в навчанні, який уможливить діалектичне перетворення кількості занять в їх якісне відображення, досягнення перших показників майстерності, відчуття задоволення від появи її зародків.

Доцільними у формуванні праксеологічного компоненту є інтерпретаційні методи, методи дбайливого культивування творчої особистості студента [154] та метод творчого проектування. Інтерпретаційні методи спонукають студента виявляти власне ставлення до розкриття авторських задумів та художніх образів поряд із найповнішим їх усвідомленням. Метод дбайливого культивування творчої особистості вимагає проникнення в особливості психофізичних та емоційних станів студента, пояснення йому сутності мистецтва, яке починається там, де є вияв власного ставлення, оригінальності, неповторності, стимулювання його до творчого осмисленого експериментування й самоздійснення. Підґрунтям методу творчого проектування є поняття «проектності» як внутрішньої і суттєвої сторони особистості [247, с.17]. Усвідомлена орієнтація на визначену в майбутньому мистецько-педагогічну діяльність, впровадження важливих для неї навчальних форм, засобів, спонук та прийомів сприяють виробленню у студента необхідних фахових умінь і навичок як основного підґрунтя його майбутньої життєдіяльності.

У формуванні МД МВМ ми пропонуємо застосовувати такі навчально-виховні форми, як індивідуальні та індивідуально-групові заняття, самостійна робота студента, виконання індивідуальних навчально-дослідних

і творчих завдань, підготовка до виконавської практики, втілення різноманітних творчих проєктів, проведення конференцій, круглих столів, прослуховування студентами авторського експериментального спецкурсу «Основи мистецького досвіду» [78], метою якого є їх безпосереднє ознайомлення з теоретичними та практичними засадами МД особистості. Основною формою є індивідуальні заняття з фахової підготовки, на яких відбувається сприймання та осмислення поданих викладачем знань, експозиціонування творів музичного та інших видів мистецтва, різноманітні форми художньо-творчого та життєвого спілкування. Важливими в такому контексті є науково-педагогічні доробки американського вченого D.Kagan, який порівнює освіту з мистецтвом, педагогічний процес із засобом комунікації та художньою формою, а урок (заняття) визначає енергійною виставою, актом комунікації, твором мистецтва [316, с.17].

Специфіка формування МД МВМ також полягає в тому, що у самостійній роботі вивчення ним музичного репертуару та відпрацювання необхідних фахових прийомів і навичок має супроводжуватись процесом мистецького пізнання – «самостійної пізнавальної діяльності» [260, с.62]. Провідна роль в її організації належить викладачу, який має залучати студента до читання необхідної літератури, перегляду мистецьких кінострічок, присвячених творчості видатних виконавців, спонукати його до поглиблення власної мистецької ерудиції, практичного музикування, здійснювати контроль за відвідуванням філармонійних концертів, виставкових залів, театральних вистав, веденням індивідуального мистецького щоденника, в якому студент має фіксувати події свого мистецького життя та здійснювати самоаналіз результатів навчальної діяльності, тощо.

Важливими засобами формування МД МВМ є проникливість, емоційність та експресивна виразність викладача фахової підготовки, його педагогічна інтуїція (як засіб влучного добору дидактичного та концертного репертуару студента, основа методу художнього проєктування),

імпровізація, як «миттєве несподіване знаходження й артистичне поведінкове втілення педагогічних рішень», що характеризуються ознаками творчих несвідомих процесів педагогічного осяяння, розуміння ідей і вибору шляхів їх втілення [163, с.35]. Необхідними засобами формування МД МВМ є застосування перспективних інформаційних технологій «мультимедіа», музикотворчих комп'ютерних програм «Sibelius», «Finale», мережі Internet, впровадження інноваційних методів навчання.

Одним із найважливіших педагогічних прийомів у формуванні МД МВМ ми вважаємо особисту активну мистецько-педагогічну діяльність викладача, зміст якої полягає у виконанні педагогічно-суспільних обов'язків на факультеті (наставництво в академічних групах, виховна робота) та у мистецько-мистецькій творчості, як то – концертна діяльність, режисура і проведення мистецьких заходів, створення та керівництво мистецькими гуртками, написання музики чи поезій. Важливими педагогічними прийомами є співпереживання, чутливість до психологічних та емоційних станів студента, «педагогічна духовність» [56, с.49], експресивність, виразність дій, артистизм, почуттєва схвильованість, натхненність, спільна зі студентом діяльність в організації мистецьких заходів.

Серед педагогічних підходів, що здатні істотно вплинути на успішність процесу формування МД МВМ, ми виокремлюємо особистісно орієнтований, аксіологічний, акмеологічний, професіографічний та синергетичний.

Важливість застосування у формуванні МД МВМ особистісно орієнтованого підходу підтверджується національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті, де зазначається, що головною метою української системи освіти є створення умов для «розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України» [185, с.2]. Теоретичні основи особистісно орієнтованого навчання як загально дидактичного принципу індивідуального підходу до студентів викладені в працях Н.Алексєєва [7],

І.Беха [31], Л.Божович [35], В.Бочелюка [39], С.Подмазіна [219], В.Серікова [252]. Спільним для усіх цих дослідників є визнання права особистості на визначення змісту своєї діяльності й необхідності створення в навчальному закладі умов для ефективної самореалізації, розвитку талантів та творчого потенціалу студентів. На нашу думку, даний підхід стане основою формування індивідуального МД студента як засобу забезпечення його художнього саморозвитку, творчої активності в майбутній мистецько-педагогічній діяльності. Особистісно орієнтований підхід також має сприяти виявленню особливих прихильностей МВМ до тих чи інших фахових дисциплін, визначенню пріоритетності диригування, вокалу чи інструментальної підготовки. У взаємодомовленості викладачів й налагодженні міжпредметних зв'язків має бути чітко сформульована мотиваційна установка, спрямована на всебічне сприяння розвитку індивідуальних здібностей студента, формування його особистісних мистецьких знань, умінь і навичок. Індивідуальний план навчання МВМ має враховувати його особисті переваги в роботі з музичним матеріалом та надавати можливість проявам ініціативності й самостійності в знаходженні власних способів вивчення та осягнення твору.

Свою прихильність до аксіологічного підходу у вихованні молоді виявляли Т.Брайченко [42], В.Дряпіка [90], Т.Пляченко [215], Свещинська Н.В.[248] та інші. Його сутність полягає в формуванні у МВМ системи професійних, мистецьких і загальнолюдських цінностей як визначальних чинників ставлення особистості до світу, обраної професії і до себе та відповідних до визначених ціннісних орієнтирів способів поведінки і життя в світі.

Використання у навчально-виховному процесі акмеологічного підходу спрямовує МВМ на досягнення фахової майстерності і вершин професіоналізму в своїй майбутній мистецько-педагогічній діяльності, спонукає його до набуття необхідних психолого-педагогічних знань і вмінь, навчає мислити професійно, творчо, компетентно. Підставою

нашої позиції є думка А.Козир про те, що акмеологія «успішно вирішує освітні завдання засобами навчання та формуючого впливу на особистість студента, сприяє формуванню ціннісного ставлення до самовдосконалення й розвиває досвід саморозвитку, що дозволяє досягати проектувального рівня акмеологічного розвитку як результату освітнього процесу» [122].

Для усвідомлення студентами основних якостей обраної професії та для визначення своєї відповідності вимогам, які суспільство висуває до вчителя музики, пропонується використання професіографічного підходу. Проблемою побудови професіограми вчителя займалися такі науковці, як Л.Арчажнікова [17], Н.Кузьміна [144], І.Підласий [218], В.Сластьонін [257] та інші. Як модель діяльності і особистості вчителя професіограма відображає основні професійні уміння й навички, якими має володіти вчитель. Окрім того, професіограма вчителя музики має стати його кваліфікаційною характеристикою, що оптимально визначатиме здібності та якості, необхідні для навчання дітей музичному мистецтву, розширюватиме об'єм одержаної початкової інформації в поєднанні з формуванням практичних умінь.

Застосування синергетичного підходу передбачає використання міждисциплінарних зв'язків, відкритість до нових досвідів, творчий характер навчання, розвиток «інтеграції різних способів освоєння людиною світу: мистецтва, філософії, міфології, науки» [290, с.176].

Запропонована нами методика знайшла своє відображення у педагогічній моделі формування МД МВМ у фаховій підготовці (рис.2.1). Дана модель передбачає взаємозумовленість усіх визначених компонентів, педагогічних умов, принципів і підходів. Ми розглядаємо її як цілісну, дієву теоретично-практичну систему організації фахової підготовки студентів Вищих музично-педагогічних навчальних закладів, упровадження якої дозволить досягнути високих результатів навчання, становлення майбутніх учителів музики як висококваліфікованих спеціалістів, здатних

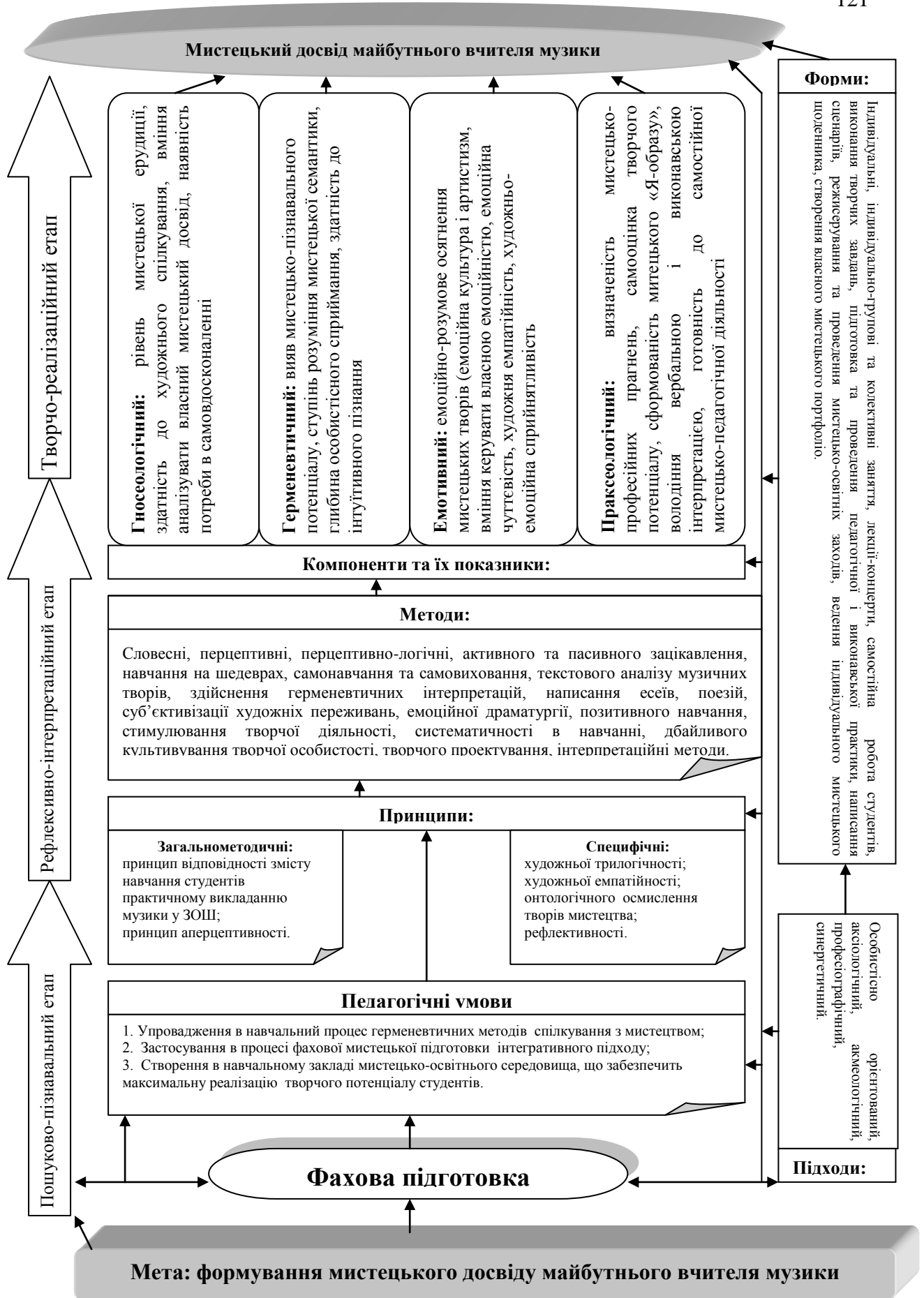


Рис. 2.1 Педагогічна модель формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики

забезпечити потреби нашого суспільства в художньо-духовному вихованні підростаючого покоління.

Висновки до розділу II

На підставі проведеного теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та з урахуванням результатів констатувального етапу експерименту було визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування мистецького досвіду студентів ВНЗ за напрямом підготовки «Музичне мистецтво», якими є: упровадження в навчальний процес герменевтичних методів спілкування з мистецтвом; застосування в процесі фахової мистецької підготовки інтегративного підходу; створення в навчальному закладі мистецько-освітнього середовища, що забезпечить максимальну реалізацію творчого потенціалу студентів.

Необхідними положеннями формування мистецького досвіду визнано загальнометодичні принципи: відповідності змісту навчання студентів практичному викладанню музики в загальноосвітніх школах, що забезпечує тісний зв'язок навчання та виховання майбутніх учителів музики з їхньою майбутньою мистецько-педагогічною діяльністю; принцип аперцептивності, що уможливорює: а) повноцінне осягнення мистецьких творів через усвідомлення студентами кожної їх деталі; б) систематизацію та впорядкування знань; в) розвиток асоціативного мислення майбутніх учителів музики; специфічні принципи: художньої трилогічності, що зумовлює глибинне вивчення та осягнення специфіки художньої мови різних видів мистецтва; художньої емпатійності, який уможливорює здійснення художнього спілкування на рівні глибокого психологічного проникнення в емоційний світ художньої епохи, дозволяє відчувати на собі почуття та переживання автора; онтологічного осмислення творів мистецтва, що поглиблює інтелектуально-емоційний зв'язок «автор - суб'єкт сприйняття» входженням у світ філософських категорій; рефлексивності,

який забезпечує переосмислення художнього змісту мистецьких творів з позицій власного життєвого досвіду.

Послідовне впровадження розробленої методики формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики було намічено здійснювати у три етапи: пошуково-пізнавальному, рефлексивно-інтерпретаційному та творчо-реалізаційному. Визнано необхідність застосування продуктивних і репродуктивних методів формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в їх відповідності до визначених принципів. Це такі методи, як: словесні, перцептивні, перцептивно-логічні, методи активного та пасивного зацікавлення, навчання на шедеврах, текстового аналізу музичних творів, суб'єктивізації художніх переживань, емоційної драматургії, позитивного навчання, стимулювання творчої діяльності, систематичності в навчанні, дбайливого культивування творчої особистості, творчого проектування, інтерпретаційні методи. Пріоритетність у формуванні мистецького досвіду майбутнього вчителя музики віддана таким навчально-виховним формам як індивідуальні, індивідуально-групові та колективні заняття, лекції-концерти, самостійна робота студентів, виконання творчих завдань, підготовка та проведення педагогічної і виконавської практики. На теоретико-методичному рівні обґрунтовано необхідність застосування у виконанні поставлених завдань особистісно орієнтованого, аксіологічного, акмеологічного, професіографічного та синергетичного підходів.

Запропонована методика знайшла своє відображення у педагогічній моделі формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики у фаховій підготовці. Дана модель передбачає взаємозумовленість усіх визначених компонентів, педагогічних умов, принципів і підходів. Ми розглядаємо її як цілісну, дієву теоретично-практичну систему організації фахової підготовки студентів Вищих музично-педагогічних навчальних закладів, зорієнтовану на формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики.

РОЗДІЛ III. Експериментальна перевірка методики формування мистецького досвіду в фаховій підготовці майбутнього вчителя музики

3.1. Реалізація педагогічних умов та методики формування мистецького досвіду студентів факультету музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

Метою даного підрозділу є висвітлення поетапного проведення у фаховій підготовці студентів ФММ формувального етапу педагогічного експерименту. В основу організації навчально-виховного процесу ми поклали охарактеризований у попередніх підрозділах системний науково-інноваційний підхід до теоретично-практичного навчання МВМ у засвоєнні ними спеціальних фахових дисциплін та проведенні активної позааудиторної творчої роботи.

В результаті констатувального етапу експерименту було обрано контрольну та експериментальну групи, які за загальними характеристиками практично не відрізнялися від генеральної сукупності майбутніх учителів музики. Розподіл студентів за рівнями розвитку мистецького досвіду обох обраних для експерименту груп був приблизно однаковим, що дозволило зробити висновок про репрезентативність вибірки. Комплектування контрольної та експериментальної груп було здійснено на початковій стадії планування формувальної частини експерименту.

До експериментальної групи увійшли 39 студентів очної форми навчання, до контрольної - 40 студентів тієї ж форми навчання. Всього формувальною фазою експерименту було охоплено 79 студентів. Результати обстеження обох груп протягом усієї констатувальної фази експерименту наведено у таблиці 3.1.1.

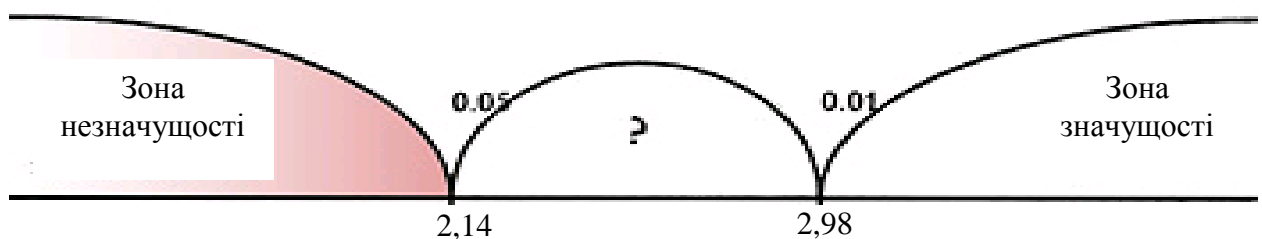
Висуваємо нульову гіпотезу про схожість (відмінності статистично не значимі) результатів відібраних груп з результатами усієї вибірки. Нуль-гіпотеза про схожість приймається при $t \leq t_{\alpha=0,05}$, тобто за умови, що t -

Таблиця 3.1.1

*Показники сформованості мистецького досвіду
студентів контрольної та експериментальної груп, %*

Компоненти МДМВМ	Рівні сформованості					
	Низький		Середній		Високий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Гносеологічний	30,00	33,33	37,50	41,03	32,50	28,21
Герменевтичний	35,00	33,33	42,50	43,59	22,50	25,64
Емотивний	52,50	48,72	37,50	41,03	10,00	12,82
Праксеологічний	37,50	35,90	52,50	58,97	10,00	7,69
Мистецький досвід майбутнього вчителя музики	40,00	35,90	42,50	46,15	17,50	17,95

критерій менший за критичне значення для $m-1=3$ ступенів свободи та вірогідності допустимої помилки не більше 5%.



Розрахункові значення ($t_{КГ} = 0$, $t_{ЕГ} = 1,5$) для обох відібраних груп менші за критичне значення t-критерію Стьюдента (2,14), отже, нуль-гіпотеза підтверджується. Відібрані для експерименту групи незначимо відрізняються від генеральної вибірки і можуть її репрезентувати під час формувальної частини експерименту.

Оскільки результати констатувального етапу експерименту у контрольній та експериментальній групах дещо різні, то виникла

необхідність довести наступну нуль-гіпотезу: відмінності між показниками результатів обстеження студентів цих груп є випадковими, тобто дані статистично не відрізняються. Найбільш потужним непараметричним критерієм відкидання хибної гіпотези вважається χ^2 -критерій [265]. Обчислення засвідчило, що результати обстеження студентів контрольної та експериментальної груп під час виявлення всіх показників мистецького досвіду статистично не відрізняються, оскільки обчислений χ^2 -критерій (2,529) менший за критичне значення при $m-1=3$ ступенях свободи, яке складає 23,685 при вірогідності допустимої помилки менше 5%. Отже, обрані нами групи можуть бути використані в якості контрольної й експериментальної для подальших досліджень.

Формувальний етап експерименту проводився на базі ФММ Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Основними напрямками формування МД у студентів ЕГ були: 1) поглиблення та систематизація мистецьких знань в індивідуальних та групових класах спеціальних музичних дисциплін; 2) виховання у майбутніх учителів музики глибинного ставлення до досягнення творів мистецтва через застосування і втілення в навчання герменевтичної категорії «розуміння» як основного способу художнього спілкування, здійснення герменевтичних інтерпретацій художніх творів; 3) розвиток здібностей студентів до розуміння власних та авторських емоцій, володіння особистою емоційністю, вміння приводити себе в стан натхненності та піднесеності під час виконання програмних творів; 4) засвоєння студентами практичних основ мистецько-педагогічної діяльності.

Метою здійснення формувального етапу експерименту була поетапна реалізація в фаховій підготовці студентів визначених педагогічних умов та розробленої експериментальної методики формування МД МВМ.

Відповідно до вимог концепцій шкільних програм з «Музики» [223, 224] та «Мистецтва» [222], МВМ необхідно максимально розвивати свій

діяльнісний потенціал, своє художньо-професійне мислення, власні художні смаки, загальномистецьку ерудицію. Творчий пошук вчителя є можливим за умови наявності в нього: а) достатнього рівня знань семантичних особливостей мови різних видів мистецтва та використання їх в інтеграційному процесі в професійній діяльності; б) здібностей виявляти в різних видах мистецтва загальні принципи художньо-інтелектуального розвитку. Експериментальна методика формування МД базувалася на комплексі дидактичних форм, методів і умов, що забезпечували ефективність реалізації інтегративного підходу як загальнохудожнього фундаменту розвитку особистості, адже її гармонійне становлення пов'язане з впливовістю всієї системи мистецтв.

Експериментальна програма впровадження педагогічних умов формування МД МВМ послідовно впроваджувалась у три етапи: пошуково-пізнавальному, рефлексивно-інтерпретаційному та творчо-реалізаційному.

В процесі пошуково-пізнавального етапу у студентів формувались гносеологічний та герменевтичний компоненти МД згідно з визначеними їх мистецько-освітнім та дослідно-пізнавальним критеріями. Даний етап передбачав виконання наступних завдань:

- поглиблення мистецької ерудиції студентів: усвідомлення ними необхідності здобуття мистецьких знань у різних галузях мистецтва, підвищення власного мистецько-освітнього рівня, спонукання їх до науково-пошукової діяльності, до вивчення семантики художніх мов різних видів мистецтва;
- виховання у студентів прагнення до глибинного осягнення мистецьких творів: формування здатності до художньо-образного мислення, уяви, фантазії, художньої рефлексії, ставлення до мистецтва як до засобу пізнання світу і себе у світі, вміння співставляти зміст творів мистецтва з власним життєвим досвідом;

- виховання у студентів здатності до художнього спілкування та ставлення до процесу розуміння і саморозуміння як до основного способу буття людини в світі.

До вирішення окреслених завдань було залучено комплекс наступних методів: методи активного та пасивного зацікавлення мистецтвом, навчання на шедеврах, художнього спостереження за Б.Асаф'євим [18], Д.Кабалевським [104], Б.Яворським [308], методи співставлення та ідентифікації (ототожнення), методи текстового, інтонаційного, композиційно-драматургічного аналізу музичних творів.

У процесі дослідно-експериментальної роботи на першому етапі нами здійснювалась постійна перевірка визначених педагогічних умов, закріплювалась позитивна мотивація навчання студентів на факультеті в цілому та у роботі з ЕГ, створювалось освітньо-мистецьке середовище, атмосфера психологічного комфорту у спілкуванні з кожним студентом. Увага акцентувалася на глибинному осмисленні мистецьких творів, їх значенні в житті автора та реципієнтів, здатності студентів до переосмислення життєвих орієнтирів у відповідності до вказівок і настанов, які нам несе мистецтво. Вирішувались завдання щодо набуття необхідної кількості спеціальних мистецьких знань, глибинного вивчення шедеврів світового мистецтва та відпрацювання наступних умінь: аналізування творів музичного і візуального мистецтва на основі засвоєння семантичних особливостей мови його видів, розпізнавання художніх творів за напрямками і стилями, здійснення різноманітних діалого-трилогових форм художнього спілкування, відбиття отриманих вражень у вигляді художніх міркувань у жанрі літературних есеїв, поезій, тощо.

Основними формами навчання, які застосовувались у проведенні формувального експерименту на першому етапі були індивідуальні, індивідуально-групові, колективні заняття та самостійна робота студентів. Індивідуальна форма проведення занять є однією із найбільш актуальних у галузі мистецької освіти, яка дозволяє не тільки викладати необхідний

навчальний матеріал і спостерігати за його засвоєнням студентом у спілкуванні віч-на-віч, а й створює необхідні умови для своєрідного «ліплення» вчителя музики, умови миттєвого реагування викладача на ставлення студента до навчання, проектування його майбутньої мистецько-педагогічної діяльності, тощо.

Застосування індивідуально-групової форми занять виникло і довело свою доцільність уже безпосередньо під час здійснення експерименту. Організація навчального процесу в класі «Основного музичного інструменту» за методом навчання на шедеврах сприяла постійному звучанню в аудиторії творів, що входять до скарбниці світової музичної класики і здійснюють величезний вплив на сприймаючих. Вхідження у світ такої музики створювало в класі атмосферу духовного піднесення, викликало відповідні чуттєві реакції, надихало на ставлення до життєвих подій з позицій захопленості і враженості від звучання таких музичних творів, у студентів виникало гостре бажання вивчати і виконувати їх. Відповідно до розвитку технічного арсеналу студентів, програмний репертуар представників ЕГ включав у себе такі твори як Органна прелюдія фа мінор, Партита До мінор Й.С.Баха, фантазія ре-мінор В.А.Моцарта, Ноктюрни до мінор, до дієз мінор та інші Ф.Шопена, Прелюдії № 2,4,5,10, ор.11 О.Скрябіна, «Елегії» С.Рахманінова і М.Лисенка, «Місячне сяйво», «Дівчина з волоссям кольору льону» та інші твори К.Дебюссі, «Романс», «Концертіно» Д.Шостаковича, різноманітні танго, «Ностальгія» А.П'яццолі; студенти, що здобували естрадну спеціалізацію, вивчали фортепіанні обробки пісень Дж.Леннона, П.Маккартні, Дж. Дассена, Ф.Меркурі, викладені у спеціально для них створених полегшених обробках [81].

Звучання цих і подібних їм творів, спостерігання за процесом їх народження у відповідності до принципу онтологічного осмислення мистецтва, збирало навколо себе все більшу кількість студентів, які стали відвідувати не лише свої індивідуальні заняття, а й заняття своїх

одногорупників. Таким чином, виникла необхідність у викладанні «Основного музичного інструменту» в індивідуально-груповій формі, яка сприяла утворенню творчого клімату в класі, міні публічно-концертних ситуацій, що вимагали більш ефективної підготовки до занять, прагнення до отримання більшої кількості мистецьких знань. У такий спосіб кожен студент мав можливість відчувати себе виконавцем, слухачем, а також педагогом, оскільки всім присутнім постійно проронувалось надавати поради своїм одногрупникам, доповнювати розповіді викладача з «Основного музичного інструменту» цікавими інформаційними повідомленнями, підготовленими спеціально для конкретних занять.

Впровадження колективної форми занять зі студентами ЕГ також стало можливим завдяки використанню часу, відведеного для виховних годин, що уможливило введення МВМ у процес формування їх МД. Саме там студентам пояснювалось, що одним із головних засобів інтелектуального розвитку особистості є художнє спілкування, відбувалось їх ознайомлення з основними формами його здійснення, розкривалась етимологія поняття «мистецтво», окреслювались основні принципи класифікації мистецтва за видами. Особлива увага приділялась виявленню виражально-смыслові сутності художніх творів та функціям, які виконує мистецтво в житті окремої особистості й суспільства в цілому.

Одним із важливих завдань таких колективних занять було створення умов для визнання студентами мистецької діяльності особистості своєрідною формою пізнання світу і себе у світі. З метою його виконання студентам ЕГ було запропоновано здійснити художнє спілкування з творами образотворчого мистецтва, написаними художниками з різницею в часі приблизно в 100 років. Ці полотна, на нашу думку, є художньо-образним відтворенням історичних подій та психологічних станів авторів, завдяки чому їх глибинне осмислення є засобом пізнання як історичного розвитку світу так і проникнення в емоційний світ художника, співставлення його відчуттів з власним почуттєвим станом. До таких творів ми віднесли:

«Найбагатший часослов герцога Беррійського» братів Лимбургів (біля 1415 року), «Мадонна в гроті» Леонардо да Вінчі (біля 1508 року), «Мир і війна» П.Рубенса (біля 1629 року), «Венеція в день Вознесіння» Каналетто (1729-1730 роки), «Свобода на барикадах» Е.Делакруа (1830 рік), «Шість появ Леніна на роялі» С.Далі (1931 рік). На прикладі знайомства з даними картинами студентам пояснювалась важливість розвитку їх історичної свідомості, яка є необхідним засобом глибинного осягнення творів мистецтва, робить зрозумілим і доступним авторський задум, його почуття і переживання. Окрім того, їм пропонувалось підібрати відповідні вказаним картинам за стилем і емоційним впливом музичні твори (бажано, щоб вони були із пройденого репертуару з фахових дисциплін). Студенти отримували завдання вербально довести цю відповідність, обґрунтувати свої думки.

Формування МД під час індивідуальних, індивідуально-групових та колективних занять поступово перетворило їх на «майстерні», в яких у процесі обговорень, дискусій вирішувались проблеми професійного становлення студентів ЕГ. Доцільність та ефективність впровадження таких форм полягала в тому, що у кожного студента розвивались якості вимогливості і взаємодопомоги, вміння оцінювати себе й інших, вміння слухати, давати поради.

Важливим чинником МД як досвіду художнього розуміння та саморозуміння є визнання рефлексії основним «двигуном» творчості митця. Дану думку ми доводили студентам на прикладі картини І.Айвазовського «Дев'ятий вал», де автор передав пережиті почуття з надзвичайною силою виразності, змістовністю, емоційним насиченням.

Повноцінне та багатогранне осмислення мистецьких творів й набуття МД стало можливим за умови включення реципієнта в осягнення рефлексивної діяльності митця й аналізування власного життєвого досвіду у відповідності до відображених автором історичних, природних та емоційних станів. Саме тому одне із занять було присвячене усвідомленню студентами

рефлексії як основної умови створення та сприйняття художніх творів, а також спорідненості і відмінностям діяльності митця та реципієнта.

Особливою формою мислення у мистецтві є художній образ, «клітина мистецтва», за допомогою якого художник нібито-то «зіштовхує явища ... й висікає іскри, що осяюють життя новим світлом» [38, с.138]. У формуванні МД важливим є навчання студентів осягати художній образ твору як форму мистецького буття, розпізнавати види мислення, за допомогою яких художник створює його, виявляти логіку його розвитку, метафоричність, багатозначність, типізацію, безпосередність, присутність, тощо. Усвідомлення структури та характерних особливостей художнього образу є вкрай важливим для студента музиканта, оскільки головним завданням виконання програмного репертуару, шляхом до досягнення досконалості, майстерності, а також художнього й життєвого прозріння є повноцінне розкриття художнього образу музичного твору.

Важливим чинником впровадження розробленої методики формування МД МВМ було проведення на ФММ мистецько-освітніх заходів під загальною назвою «Музика як засіб пізнання світу». Вони відбувались у формі лекцій-концертів. До їх організації, написання сценаріїв активно залучались підготовлені студенти ЕГ під керівництвом автора дисертації. В якості солістів запрошувались учениця 5-го класу школи-студії при Вінницькому училищі культури і мистецтв імені М.Леонтовича, лауреат обласних конкурсів юних скрипалів Олександра Гулла, заслужена артистка України, доцент Вінницького державного педагогічного університету Ірина Швець (сопрано) та лауреат Міжнародних конкурсів, соліст Вінницької обласної філармонії Максим Грінченко (скрипка). Метою даних заходів було знайомство студентів із музичною семантикою та зі стилістичними особливостями різних мистецьких епох, усвідомлення їх звукового і музичного побуту, виховання у МВМ ставлення до неї, як до засобу пізнання світу, способу художнього подорожування в просторі і часі.

Один із заходів було присвячено глибинному осягненню студентами лише одного музичного твору – Сюїти в старовинному стилі Альфреда Шнітке. Особлива увага майбутніх учителів музики зверталась на те, що музика відкриває свою сутність особистостям, які намагаються її зрозуміти, сприйняти не відсторонено, а за допомогою внутрішнього розумового та емоційно осмисленого переживання, робився наголос на тому, що основним завданням студентів є не просто спроба послухати музику, а сприйняти її на художньому рівні – максимально розкрити авторський задум через особисте переосмислення та переломлювання, виявити ставлення до неї як до носія певної закодованої композитором інформації, порівняти її з власним життєвим досвідом. У лекційній частині цитувалися вислови О.Рудницької щодо розкриття змісту художнього сприйняття, де зокрема доводиться, що даний феномен можна уявити у вигляді сходів [242, с.102]. Спілкування невідготовленого реципієнта з художнім твором схоже на виконання інструментальних творів відомих композиторів малорозвиненими учнями, для яких музична мова є незрозумілою, замість неї виходить бурмотіння, від ясної думки залишаються скупі обривки, замість сильного почуття – «немічні потуги», замість глибокої логіки – «наслідки без причини», замість поетичних образів – «схематична проза» [186, с.17]. Слухач перш за все має бути знавцем історичних відомостей про автора твору, бути готовим до спілкування з художньою мовою, до розкодування засобів її виразності, жанрово-стильової атрибутики, до розуміння, як процесу особистісного пошуку художнього смислу, вираженого у формі значень мистецького твору. Уривки лекційної частини додаються (Додаток Б.1).

Метою мистецько-освітнього заходу під назвою «Музика народів світу» було доведення до розуміння студентів можливості використання музичного мистецтва як своєрідного засобу подорожування й знайомства з характерними особливостями національних рис різних народів. Він також проходив у формі лекції-концерту. Концертну програму складали різножанрові твори композиторів - представників різних національних шкіл:

італійської - А.Скарлатті «Фіалки», німецької - Ф.Шуберт «Серенада», російської – П.Чайковський «Вальс-скерцо», французької – К.Дебюссі «Прекрасний вечір», фінської – Я. Сібеліус «Повернулась дівчина з прогулянки», бельгійської – Е.Ізаї «Соната-балада №3», іспанської – П.Сарасате «Циганські наспіви», української – Г. Верьовка «Прощання», М.Лисенко «Хвилина розчарування», І.Шамо «Пісня про щастя». Вокальні твори виконувались на мові оригіналу, що надало змогу студентам більш глибоко проникнути у мовні витoki творчості композиторів, відчути особливості мелодики мов різних народів світу. Для досягнення більшої впливовості вокальної музики, написаної композиторами у супроводі фортепіано, нами було здійснено її переклад для виконання у такому складі: вокал, скрипка, фортепіано (А.Скарлатті, Ф.Шуберт, К.Дебюссі, Г.Верьовка, І.Шамо). Невербальне вираження людських емоцій у партії скрипки студенти порівнювали з вербальними, що врешті рещт стало приводом підтвердження знаменитого вислову Б.Ауербаха: «Музика – єдина всесвітня мова, яка не потребує перекладу...» (*Книга афоризмов о музыке. – Histori @Heraldry., 2005*). У лекційній частині заходу, з метою розвитку історичної свідомості студентів, їм надавалась інформація про творчість композиторів, історію написання виконуваних творів.

Однією із важливих умов набуття МД є живе спілкування з музичним мистецтвом, яке є найбільш ефективним засобом досягнення враженості, безпосереднім спостереженням за творенням інтерпретацій, акторськими перевтіленнями виконавців, за їх вживанням у створений автором художній образ.

Формування герменевтичного компоненту відбувалось у процесі ознайомлення студентів з герменевтикою як мистецтвом інтерпретації, пізнання сутності та специфіки поняття «мистецька герменевтика» та у доведенні універсальності категорії «розуміння», яке здійснювалось як у процесі індивідуального, так і колективного спілкування з ЕГ. Студенти отримували інформацію про еволюцію даного поняття в працях філософів-

герменевтиків ХХ століття – Ф.Шлейєрмахера, В.Дільтая, М.Гайдеггера, Г.Гадамера – від визначення його як «теорії герменевтики» до ставлення до нього як до визначеності людської екзистенції. За твердженням С.Квіта, залежно від різних традицій, герменевтикою може вважатися вчення про інтерпретацію знаків і розуміння смислів у вигляді теорії мистецтва розуміння, певних правил інтерпретації, мистецтва їх застосування, процесу тлумачення. Вчений доводить, що основними способами чи жанрами герменевтичної інтерпретації є читання, міркування (бесіда, діалог), художній переклад, есеїстика, а також висловлює своє ставлення до герменевтики як до способу незалежного міркування, спрямованого на вирішення конкретних проблем розуміння [117, с.35-36].

Особлива увага студентів акцентувалась на важливості вивчення семантичних особливостей мови різних видів мистецтва, оскільки вона є повноправним учасником комунікативних процесів, необхідною умовою утворення художнього діалогу з автором твору та художнього трилогу: студент – мистецька мова – мистецький твір. Також для здійснення герменевтичних інтерпретацій мистецьких текстів, студентам пояснювалась необхідність вживання, «співпереживального проникнення» в їх художню логіку, ідентифікування художніх образів з власною особистістю, зі своїм життєво-естетичним досвідом, яке відбувається за рахунок включення уяви – необхідного елемента методології герменевтики.

Однією із перспективних технологій у сучасному освітньому просторі, що відповідає цілям і завданням застосування особистісно орієнтованого та професіографічного підходів, визнається впровадження у навчальну практику «механізму професійного портфоліо, що дає можливість здійснювати рефлексію, оцінку і самооцінку теоретичної і практичної діяльності дорослих студентів, а також визначає ступінь їхньої професійної майстерності»... У своєму дослідженні Н.Бідюк розкриває особливості використання портфоліо «для організації оцінювання навчальних досягнень студентів в американській освітній практиці»..., де такий «портфель»...є

засобом колекціонування різних письмових робіт, документів, паперів, відеозаписів та іншої інформації (за вибором студента), «об'єднаних загальною темою, в якому студент представляє, аналізує і пояснює різні елементи своєї діяльності» [33, с.19-20].

В американській практиці використовуються такі типи портфоліо, як – демонстраційне, портфоліо професійного зростання, інструментальне - чітке нотування засвоєних знань для їх використання як довідкового матеріалу [318]. За допомогою портфоліо в Америці здійснюється аналіз професійного зростання студентів, саме тому його складання є обов'язковим [327].

В свою чергу, на кшталт американського портфоліо, ми запровадили в процесі формування МД МВМ ведення студентами ЕГ індивідуального мистецького щоденника (ІМЩ). Ця назва є доцільною через те, що окрім демонстраційного змісту (пред'явлення мистецьких досягнень студента), одним із його головних завдань вважалась щоденна, або приблизно щоденна фіксація отриманих вражень від спілкування з творами мистецтва, від подій свого мистецького життя, тощо.

Прикладом для формо- і смислоутворення ІМЩ стали напрацювання у практиці впровадження портфоліо американського дослідника П.Селдіна, який умовно поділяв його на три основні частини: матеріал від себе, матеріал від інших, результати навчання та додатки, де до «матеріалів від себе» слід відносити інформацію про виконання студентських обов'язків, власні думки про навчальний процес, програми навчальних курсів, домашні завдання, тощо. У «матеріали від інших» слід включати різноманітні відгуки колег, завдання, тести, відзнаки, результати оцінювання професійного зростання. У частину «результати навчання і додатки» поміщалися результати навчання студентів з певних предметів з власним коментуванням. До «додатків» включалися конспекти занять, курсові роботи, рейтинги, аудіо-, відеоматеріали [322, с.5-6].

Студентам ЕГ було запропоновано ведення письмово або електронного ІМЩ, що мав наступну форму:

Титульна сторінка (ПІБ, назва навчального закладу, курс, спеціальність).

Зміст.

I розділ. Матеріали від себе.

1. Короткий виклад власних думок на тему: «Чому я хочу стати вчителем музики».
2. Виконання домашніх завдань, спрямованих на формування МД:
 - а) фіксація кількості здійснених художніх спілкувань;
 - б) описання вражень від спілкування з творами мистецтва, від відвідин філармонійних концертів, театральних вистав, перегляду кінофільмів, тощо;
 - в) нотування зауважень викладачів, які можуть вплинути на власне професійне зростання;
3. Фіксація самостійних занять з фахових дисциплін (кількісне та якісне відображення).

II розділ. Матеріали від інших.

1. Перелік власних навчальних досягнень.
2. Опис подоланих чи не подоланих труднощів у навчанні.
3. Цікаві мистецькі завдання, тести.
4. Рекомендації викладачів вишу на майбутню професійну діяльність студента.

III розділ. Додатки.

1. Планування та проектування мистецько-педагогічної діяльності.
2. Спроби мистецької діяльності: написання музики, поезії, відеозаписи власних публічних виступів.
3. Особисті думки щодо вдосконалення навчально-виховного процесу на факультеті.

Запропонований варіант ведення ІМЩ враховує всі особливості фахової підготовки майбутніх учителів музики. Поінформованість студентів ЕГ про формувальний експеримент, який проводився на її базі, в значній мірі стимулювала й активізувала їхню навчальну діяльність, викликала у них

великий інтерес до впровадження в навчально-виховний процес розробленої методики формування МД, зацікавленість до ведення ІМЩ, як своєї майбутньої візитної картки, а також своєрідного ґрунтового мистецького довідника, цінність якого значно зростала від того, що студенти створювали його власними руками, тобто, кожна зустріч з мистецьким твором була особисто пережитою ними.

Ведення студентами Еґ ІМЩ створювало умови для формування у них герменевтичного компоненту МД. На наше прохання, у «матеріалах від себе» (Пункт 2(б)), вони здійснювали герменевтичні інтерпретації музичних творів, які ми прослуховували разом під час індивідуально-групових чи колективних занять. Відповідно до методу навчання на шедеврах та методу активного зацікавлення, до таких творів ми віднесли *Stabat Mater* П.Л.Палестрини, Реквієм №7 *Lacrimosa* В.А.Моцарта, «Мелодію» Х.Глюка із опери «Орфей», Арію альта із «Страстей за Матвієм» Й.С.Баха у виконанні Т.Синявської та оркестру «Віртуози Москви» під керівництвом В.Співакова, Інтродукцію і рондо-каприччіозо К.Сен-Санса у виконанні Я.Хейфеца, «Вокаліз» С.Рахманінова у виконанні американської співачки шестидесятих років Анни Моффо, романс Неморіно із опери «Любовний напій» Г.Доніцетті у виконанні Лучано Паваротті. Інформація про виконавців також занотовувалась студентами у відповідному розділі ІМЩ, що сприяло розширенню їх обізнаності в області «Історії виконавства».

Здійснення герменевтичних інтерпретацій вимагало від студентів проведення активної дослідно-пізнавальної діяльності, яка в значній мірі закріплювала їх теоретичні знання з «Історії музики» та сприяла формуванню усіх чотирьох компонентів МД. В першу чергу від студентів Еґ вимагалось з'ясування історичних відомостей про авторів та героїв творів, характеризування стильових та жанрових особливостей, засвоєння музично-сміслових засобів виразності, музично-мовної семантики, тощо. Здійснення герменевтичної інтерпретації обов'язково вимагало від її виконавця тлумачення музичного тексту як тексту відповідної культури,

моделювання побутово-історичних передумов появи сюжету твору та його самого, входження в психологічно-емоційний стан автора поряд із виявленням власних філософських «незалежних міркувань», проявів глибини особистісного сприймання. Формою, в якій необхідно було здійснювати подібні інтерпретації, було обрано есеїзм, оскільки він «окреслює ті феноменологічні риси, які об'єднують всі варіанти визначень герменевтики, а саме: визначеність пристрасності, готовність до розуміння, здатність до розмови, спроможність розуміти і тлумачити» [117, с.35]. Оскільки вірш є «справжнім мірилом змісту філософських висловів» [61, с.137], студенти особливо заохочувались до вияву своїх почуттів у формі поезій.

Відношення до музики як до домінантного виду мистецтва у формуванні МД студентів ЕГ ставило перед нами завдання здійснення історичного екскурсу в часи, коли музика зароджувалась як вид мистецтва, розкриття етимологічного значення та походження поняття «музика», його поширення зі Стародавньої Греції в країни Європи, Азії, Африки, а також аналізування взаємозв'язку музичного мистецтва зі світовою художньою культурою – релігією, філософією, літературою, театром та іншими видами мистецтв. Саме тому до відома студентів доводилось, що в історії музики знайомство з іменами перших композиторів датується XII століттям (Леоній і Перотій), але вона є таким же давнім видом мистецтва, як і інші його різновиди і виникла на самому початку появи цивілізації. Розвиток її відбувався у відповідності до соціально-економічного розвитку суспільства й інших видів мистецтва. Студенти одержали необхідний обсяг знань щодо виникнення поліфонічних шкіл, ознайомились з біографіями найвидатніших їх представників. В якості ілюстративного музичного матеріалу для слухання їм було запропоновано уривки з творів П.-Л.Палестрини та О. Лассо у виконанні ансамблю старовинної музики «Altera Musica».

Підґрунтям розкриття поняття «музичний зміст» були науково-теоретичні дослідження Л.Казанцевої [109] та В. Холопової [289], в яких

дане поняття зводиться до розуміння його як виразно-сислової сутності музики. Студентам доводилось, що спеціальний музичний зміст це та сутність, яка характерна лише музичному мистецтву, в свою чергу, неспеціальний - актуалізує свою присутність як в музиці, так і поза нею й існує у вигляді трьох видів: ідей, предметів зовнішнього світу, людських емоцій. Студентам пояснювалась відповідність даних видів знакової тріаді основоположника семіотики Ч.Пірса: іконам, індексам і символам, де ікона трактується як емоційна сторона музики, індекс – зображальна, символ – символічна. Всі три сторони визнаються у сучасних дослідженнях як інструмент порівняння й узагальнення змісту історичних епох [288].

Окрім розгляду охарактеризованих питань увага акцентувалась на виявленні інтонаційної природи музики на рівні жанрового підходу, характеристиці сучасних психологічних пояснень природи музично-емоційних станів, взаємодії та розмежуванні емоцій, викликаних змістом життя і сприйняттям художніх творів, усвідомленні студентами національного змісту музики.

Оскільки формування МД є можливим лише за умов спонукання МВМ до творчості, одним із творчих завдань для студентів було створення невеликих музичних творів-настроїв у вигляді коротких п'єс для свого основного музичного інструменту або у вокально-хоровому, естрадному чи інших жанрах. На допомогу у виконанні цих завдань їм було запропоновано ознайомитись з методикою курсу «Акомпанемент і імпровізація», викладеною у навчально-методичному посібнику Б.Бриліна [43].

Практично весь музично-ілюстративний матеріал для слухання ми добували із мережі Internet. Одна із бесід зі студентами була присвячена освітньо-продуктивному використанню її можливостей: майбутні вчителі музики спонукались до дослідної діяльності у цій сфері, їм пропонувалось проводити час за комп'ютерами в пошуках найкращих зразків світового мистецтва, слуханні засвоєних шедеврів у виконанні інших, невідомих їм

майстрів музичного мистецтва чи ще зовсім юних виконавців. Студенти заохочувались до здійснення порівняльних характеристик інтерпретацій.

Організація навчального процесу за методом пасивного зацікавлення проходила у відповідності до встановлених ним умов: в класі «Основного музичного інструменту» на перервах звучала музика, яка за своєю емоційною напругою не могла залишати байдужими людей, що так чи інакше причетні до даного виду мистецтва – в основному, це були твори класичної музики бадьорого, життєрадісного характеру (Угорські танці Й.Брамса, вокальна музика у виконанні Лучано Паваротті, «Сувенір-жарт» Ігоря Фролова, тощо), ліричні, утаємничені мелодії (ноктюрни Ф.Шопена, «Ностальгія» А.П'яццолі,), а також музика інших жанрів – етноджазу («Емілі» Ренато Боргетті), естрадна музика 70-років (Д.Дассен, М.Матьє), рок-музика (Led Zeppelin), тощо. Результат впровадження методу виявився вражаючим: студенти виявляли надзвичайну цікавість до музики, яка звучала, висловлювали прохання познайомити їх з більшою кількістю подібних виконавців, а також, самі пропонували музику для слухання, яка широко обговорювалась у колі однокурсників, що в свою чергу приводило до набуття вмінь чітко висловлювати враження від пережитих почуттів, викликаних творами, що звучали, складати та доводити власні думки, вчитися слухати думки інших.

Заохочення до спілкування з творами візуального мистецтва відбувалось через ознайомлення студентів із репродукціями шедеврів світового живопису, показом у позаурочний час альбомів титанів епохи Відродження, а також І.Босха, А.Дюрера, П.Рубенса, Е.М.Рембрандта, К.Моне, С.Далі та інших, поясненням їх вартісної цінності, місця знаходження в музеях світу. Ми намагались довести до розуміння студентів, що відсутність мистецьких знань для повноцінного здійснення художнього спілкування робить життя людини збіднілим, заздалегідь обмежує свої яскраві прояви і має набагато менше підстав для радості, ніж життя в оточенні творів мистецтва, зрештою, кожен майбутній учитель музики мав

усвідомити, що проти хвороб віку, часу, гніву, злоби і жорстокості немає кращих ліків, ніж мистецтво і що немає досвідченішого лікаря, ніж служитель істини і краси [156, с.213], ким і має насправді бути вчитель музики.

Ознайомлення студентів з твором К.Дебюссі «Місячне сяйво» здійснювалось з одночасною демонстрацією творів сучасних художників на відповідну тематику. Саме у розкритті музики (музичних «індексів») здійснювався послідовний перехід від уже отриманих студентами мистецьких знань до осягнення основ візуального мистецтва, спрямування їх на детальне вивчення його видів, усвідомлення його художніх мовно-виражальних і технологічних властивостей.

Студенти одержали інформацію щодо походження та еволюції терміну архітектура, ознайомилися з її основними видами, історією, характерними рисами архітектурних стилів (готичного, романського, класичного, вікторіанського та інших), відомими архітекторами Франції, Італії, Росії, України та їх найвидатнішими творіннями. У відповідності до вимог інтегрованого курсу «Мистецтво» [222] та з метою його поглиблення, майбутні вчителі музики збагатили свої знання щодо засобів виразності графіки (лінія, штрих, пляма), скульптури (форма, об'єм, фактура), ознайомились з такими видами візуального мистецтва, як барельєф, гліптика, горельєф, восковий живопис, декоративно-прикладне мистецтво, іконопис, каліграфія, медальне мистецтво, художнє різьблення. Основна увага студентів акцентувалась на вивченні художньо-виражальних властивостей живопису (композиції, конструкції, просторовому розміщенні, малюнку, колористиці, поняттях лінійної і повітряної перспектив), усвідомленні його класифікації за призначенням (монументальний, декоративний, станковий) та жанровою тематикою (побутовий, історичний, детальний, портрет, пейзаж, натюрморт, міфологічний, релігійний, анімалістичний).

На допомогу кожному студенту ЕГ та для зацікавлення їх мистецтвом нами було розроблено індивідуальний пакет мистецьких знань (ІПМЗ), який мав використовуватись в електронному варіанті. Даний пакет містив усю названу вище інформацію, музику, що пропонувалась студентам ЕГ для слухання, ілюстрований фотознімками архітектурних споруд, репродукціями художніх творів усіх означених видів візуального мистецтва. (Фрагмент ІПМЗ міститься у додатку Б.2). «Індивідуальність» ІПМЗ пояснювалась тим, що кожен студент мав змогу поповнювати його за власними бажанням і смаком.

Обов'язковим став перегляд мистецько-освітніх кінострічок про життя та творчість видатних діячів мистецтва – композиторів, художників, виконавців, діячів літератури, театрального та кіномистецтва. Перелік рекомендованих фільмів міститься у додатку Г.1. Після перегляду запропонованих художньо-біографічних фільмів творчість видатних людей ставала для студентів більш зрозумілою і близькою. Розширювався обсяг їх мистецьких знань про видатних діячів кінематографу, видатних режисерів та кіноакторів. Окрім того, студенти ЕГ активно заохочувались до самостійного пошуку подібних художніх кінострічок, до поповнення власних мистецько-освітніх фільмотек.

Особлива увага зверталась на вивчення художніх напрямів і стилів, оскільки відповідні мистецькі знання є необхідною умовою здійснення повноцінного художнього спілкування та набуття гносеологічного й герменевтичного компонентів МД. Поняття «стиль мистецтва» має багато значень і сьогодні вживається як для позначення сукупності художніх особливостей мистецької творчості письменників, художників, музикантів, тощо, так і для визначення типізації й об'єднаності специфічних ознак художніх напрямів або тенденцій. Також поняття «стиль» лежить в основі періодизації історії розвитку мистецтва. У розкритті феномену «музичного стилю» ми поклалися на наукові дослідження В.Медушевського [170], М.Михайлова [176], Є.Назайкінського [183], О.Олексюк [193], Є.Руч'євської

[245] та інших, в яких дане поняття детермінується як система засобів виразності, за допомогою якої втілюється інтонаційний та ідейно-образний зміст музики, її емоційні риси, музично-історичні закономірності, характер творчої особистості, особливості мислення, духовність та світоглядні відчуття композитора. Студенти ЕГ ознайомились з характерними особливостями та історичними передумовами появи великих європейських стилів: античності, готики, Ренесансу, бароко, класицизму, романтизму, реалізму, імпресіонізму, а також художніх напрямів ХХ століття, з музично-теоретичною спадщиною видатного українського музикознавця, піаніста, педагога, композитора, музично-громадського діяча Болеслава Леопольдовича Яворського, з визначеними ним складовими елементами композиторських стилів, а також з введеним ним поняттям мистецьких «фазоепох» [20].

В якості експерименту, студентам пропонувалось здійснити стилістичний аналіз одного із програмних творів з «Основного музичного інструменту», «Концертмейстерського класу», «Диригування» та «Постановки голосу», де вказати характерні ознаки, особливості образно-інтонаційного змісту, відповідно до яких твір віднесено до того чи іншого стилю. Виконання таких завдань стало реалізацією методів текстового, інтонаційного, композиційно-драматургічного аналізу музичних творів та засобом формування гносеологічного й герменевтичного компонентів МД, зокрема таких їх показників, як рівень мистецької ерудиції, здатність до художнього спілкування, вияв мистецько-пізнавального потенціалу, ступінь розуміння мистецької семантики, а також здатність до інтуїтивного пізнання, оскільки поглиблення знань предмету звільнює інтуїцію і «вона йде все далі» [20, с.82].

Для повноцінного засвоєння особливостей виконання музики різних стилів студентам пропонувалось спробувати виконувати музику одного стилю за законами і правилами іншого. Наприклад: зіграти триголосну Інвенцію Й.С.Баха (мі мінор, ля мінор, інші) в стилі Ф.Шопена, К.Дебюссі,

сучасних композиторів, або ж навпаки, музику сучасних композиторів виконати в стилі Й.С.Баха. Такий метод «гри навпаки» «підігривав» цікавість студентів до вивчення музики різних стилів, детально пояснював правила ритмізації, метро ритмізації, педалізації, звуковидобування, фразування, формоутворення, виконання авторських темпових та динамічних вказівок, тощо.

Метод навчання на шедеврах став підґрунтям формування емоційної чуттєвості та художньої сприйнятливості МВМ, методи текстового, інтонаційного, композиційно-драматургічного аналізу музичних творів розвивали їх уміння здійснювати вербальну та виконавську інтерпретації, сприяли формуванню готовності до самостійної мистецько-педагогічної діяльності, метод художнього спостереження сформовував мистецький «Я образ» окремих студентів.

Систематизація та конкретизація знань МВМ про характерні особливості мистецьких епох, виховання у них здатності до художнього спілкування на основі стильового підходу вимагало усвідомлення ними історичних передумов виникнення мистецьких стилів і напрямів, поєднання знань про творчість художників, музикантів, архітекторів, скульпторів, письменників, поетів, драматургів, тощо. «Мистецьке поле» відповідних епох ми намагались відтворити в уяві студентів у вигляді здійснення аналізу мистецьких епох на кшталт «синхроністичних таблиць» Б.Яворського [20, с.70], де чітке розмежування напрямів і стилів відбувалось у почерговому характеризуванні творів візуального, музичного мистецтва, літератури, поезії, драматургії, віднесених до однієї із стилістичних епох.

Засвоєння студентами окресленої частини мистецьких знань практично завершувало перший етап формувального експерименту. Наступним етапом впровадження у навчально-виховний процес визначених педагогічних умов формування МД МВМ був другий, рефлексивно-інтерпретаційний етап,

метою якого ми визначали формування емотивного та деяких параметрів праксеологічного досвіду. Основними завданнями даного етапу були:

- виховання артистизму та художньої емпатійності студентів;
- формування емоційної культури;
- виховання прагнень до художніх перевтілень, відкритості до емоційного впливу творів мистецтва;
- формування музично-виконавських навичок, умінь вербалізації виконавсько-інтерпретаційних задумів.

Підґрунтям виконання поставлених завдань було здійснення детальної роботи над музичним твором, яка, на наш погляд, є основою мистецько-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики, а її ефективність – основою формування МД. Найбільш вживаною формою другого етапу були індивідуальні, індивідуально-групові заняття та відкриті уроки зі студентами ЕГ. Їм пояснювалась необхідність застосування рефлексивних дій, творчого підходу до вивчення програмного репертуару з фахових дисциплін, герменевтичних методів художнього спілкування, залучення історичної свідомості, усвідомлення процесуальності створення, відтворення та сприйняття творів мистецтва.

Одним із таких занять, що проходило у лекційно-практичній формі, було заняття, в якому на прикладі роботи над конкретним музичним твором студентам пояснювалась важливість застосування в роботі над програмним репертуаром комплексу набутих ними на першому етапі формувального експерименту мистецьких знань та застосування герменевтичних методів художнього спілкування.

Робота велась зі студенткою IV-го курсу Мариною К. Для опрацювання було обрано твір С.В.Рахманінова «Елегія» із фортепіанного циклу «П'єси-фантазії», Тв.3, 1892 рік, осягнення якого в класі спеціального фортепіано знаходилося на завершальному етапі, тобто велась підготовка студентки до концертного виступу. Причиною надання пріоритетності саме цьому твору було те, що він є визнаним шедевром фортепіанної музики, який вражає

красою свого мелодизму, емоційною відвертістю, глибоким образним змістом, справжнім одкровенням почуттів. Саме тому перед студенткою постало завдання не просто вивчити й виконати твір, його потрібно було пережити, зрозуміти і донести зміст свого розуміння до розуміння інших. Ми вважаємо, що поповнення час від часу програмного репертуару студентів високохудожніми зразками класичної музики, її справжніми шедеврами, навіть з деяким перевершенням технічних можливостей МВМ, здійснює позитивний вплив на розвиток їх свідомості й самосвідомості, сприяє визначеності мистецько-професійних прагнень. Через досягнення катарсисного стану на даному занятті ми намагались пояснити студентам необхідність виконання мистецьких навчальних установ, закликали їх бути нетерпимими до байдужості, закостеніння і черствіння суспільства, дбайливо й відповідально ставитися до унікальності власного буття і буття кожної людини, виявляти здатність бути головним архітектором власної поведінки та життєвого досвіду.

Заняття було побудовано за методом емоційної драматургії Е.Абдуліна [3], за допомогою якого ми планували активізувати емоційну сприйнятливність та чуттєвість студентів, стимулювали їх до визначеності мистецько-професійних прагнень. Вступна частина велась у формі діалогу зі студенткою, яка перед вивченням твору ознайомила з обов'язковою та додатковою літературою про творчість С.В.Рахманінова, конкретний її етап (1892 рік), роки навчання в консерваторії, досягнення успіхів на тлі композиторської творчості. Одним із завдань, які ставились перед студенткою у підготовці до даного заняття було створення синхроністичної таблиці, в якій необхідно було вказати видатні історичні події того часу, назвати прізвища літераторів, художників, архітекторів, ознайомитись з творами, створеними ними у даний період. Розповідь студентки доповнювалась інформативними повідомленнями викладача, в яких розкривався зміст поняття «самий російський композитор», характеризувались художні якості стилю С.Рахманінова, місце його

музичної спадщини в історичній перспективі світового музичного мистецтва. Також серед завдань, поставлених перед студенткою було розкриття етимологічного значення слова «елегія», ознайомлення з найвидатнішими зразками класичної музики, написаними в однойменному жанрі. Студентам було запропоновано послухати декілька аудіо записів: «Елегію» Ж.Масне та «Елегію» М.Лисенка.

Даний період у підготовці до вивчення музичного твору є своєрідним входженням у здійснення повноцінного художнього спілкування як основної умови набуття МД. В його формуванні такі «входження» мають передувати процесу ознайомлення виконавця з нотним текстом та вирішенню технологічних проблем. Виконання твору Мариною К. було кульмінаційною частиною заняття, оскільки присутні в аудиторії студенти стали безпосередніми свідками надання йому нового буття, наживо спостерігали за емоційним відтворенням авторських почуттів та акторськими перевтіленнями своєї однокурсниці, що на даному етапі володіла достатнім рівнем емоційної культури.

Організація заняття за принципом художньої емпатійності вимагала створення проблемної ситуації, яка б засвідчила, що емпатія є однією із найважливіших здібностей особистості, які стимулюють її творчу активність, розвивають художнє мислення, розширюють гуманістичні цінності. З цією метою ми запропонували студентам здійснити уявне перенесення свого реального «Я» в ситуацію створення С.Рахманіновим даного шедевру, намагатися відчувати на собі почуття, які на той момент заповняли композитора, ідентифікувати себе з ним. У продовженні застосування герменевтичних методів та методу суб'єктивізації художніх переживань, студентам було запропоновано охарактеризувати та проаналізувати сутність проявів власних почуттів, отриманих від прослуховування та сприйняття п'єси, привести авторські переживання у відповідність до власно пережитих життєвих ситуацій.

Доцільним, на наш погляд, було ознайомлення студентів з детальною характеристикою особливостей художньої творчості, з тим, як працює митець. Відповідно до принципу аперцептивності в навчанні, виникла необхідність досягнення ясності в усвідомленні даного процесу, розчленування його на частини та осягнення важливості кожної деталі, наведення асоціативних зв'язків, впорядкування знань.

У розкритті специфіки процесуальності створення художнього твору ми використовували напрацювання Н.Яковлевої, яка виокремила дев'ять етапів взаємодії реципієнта з твором образотворчого мистецтва та привела їх у відповідність до етапної творчості художника [312]. Деякі із цих етапів цілком відповідають створенню та сприйняттю творів музичного мистецтва та мистецтва взагалі.

На заняттях з «Основного музичного інструменту» під час освоєння програмного репертуару в обов'язковому порядку студенти спонукались до здійснення ряду уявних перевтілень у стан, який митець відчуває під час написання мистецького твору та до його порівняння з власним станом. Такі перевтілення відбувались у вигляді наступних процесів:

- прелюдія до сприйняття: вона включала в себе інформативний та емоційно-чуттєвий компоненти; для митця – це настроювання на творчість, народження задуму, перші нотатки, ескізне уявлення композиції; для реципієнта – це поява особливого стану перед відвідуванням концертів, прослуховуванням музики улюблених композиторів, тощо;
- отримання безпосередніх вражень від спілкування з твором мистецтва: для реципієнта цей момент є першим і найвищим виплеском емоцій, почуттів; митець переживає даний етап як осяяння, відчуття наближення образу, поки що неясного і неконкретного;
- вербалізація враження: на цьому етапі і митець і реципієнт намагаються зрозуміти, усвідомити образ твору, застосовують при цьому своє внутрішнє мовлення;

- поглиблення і раціоналізація контакту: цей етап характеризується об'ємним включенням у роботу процесів мислення, пам'яті, уваги та уваги;
- аналіз твору: на цьому етапі завдання митця і реципієнта відрізняються за своїм змістом – реципієнта можуть цікавити смислові, семантичні характеристики образу; першочергове значення для митця тут має передача його прихованих сутностей, їх вираження через контекст твору;
- повернення до цілісності сприйняття: це двоєдиний процес, відмінності його протікання у митця і реципієнта пов'язані з вирішенням професійних завдань в першому випадку, а у другому – зумовлені індивідуальністю психологічної структури сприймаючого;
- визначення координат художнього образу в контексті творчості автора: у створенні твору митець завжди співвідносить його художній образ із попередньо створеними і тими, що існують лише в його уяві, відшукує міру самотності, несхожості образу з тими, що вже реалізовані іншими авторами; реципієнт намагається знайти місце даного твору серед інших творів автора, це допомагає йому оцінити гідність образу, краще осягнути творчий портрет митця;
- дослідження історичної динаміки художнього образу в цілому: це найвищий рівень сприйняття твору, митець стає мислителем, великий практичний досвід поєднується у нього з глибоким теоретико-методичним пізнанням мистецтва; з іншого боку, реципієнт здатен піднятися у знаннях теорії і історії мистецтва до рівня мистецтвознавця, стати уявним соратником автора.

Також студентам була доведена важливість рефлексивних дій митця і реципієнта, необхідність творчого підходу до вивчення програмних творів з фахових дисциплін, застосування герменевтичних методів художнього спілкування, залучення історичної свідомості, емоційно-розумового осягнення художнього образу, прагнення досягнення катарсису. МВМ навчались ставитись до програмних творів як до текстів відповідних мистецьких «фазоєпох», усвідомлювати схеми звукового і музичного

побуту, часу, епохи, виражати у творах своє індивідуальне начало, широко застосовувати в осягненні художнього образу власну інтуїцію. Ми вважаємо, що той вчитель, який навчиться здійснювати художнє спілкування з залученням усіх окреслених якостей, стане справжнім джерелом мистецької енергії в школі, зуміє на високому рівні реалізувати у вихованні підростаючого покоління навчально-виховний потенціал мистецтва.

У виконанні завдань, поставлених перед нами на другому етапі ми застосовували комплекс наступних методів: метод спостереження за Б. Яворським [308], метод співпереживання за А.Мелік-Пашаєвим [171], методи розвитку емпатії, суб'єктивізації художніх переживань, методи створення культурного підтексту за Л.Рапацькою [230], інтерпретаційні методи, метод позитивного навчання та метод досягнення «максимуму» за Г.Нейгаузом [186, с.65]. Усі окреслені методи ми широко застосовували в роботі над програмним репертуаром.

Так, наприклад, осмислення студенткою Ганною К. «Баркароли» П.І.Чайковського із циклу «Пори року» розпочиналось із глибинного аналізування творчості композитора, конкретного її етапу, детального ознайомлення з кожним твором циклу. Вивченню тексту передували спостереження студентки за картинами природи, осягнення художніх образів поетичних епіграфів, які композитор обрав для кожної із своїх п'єс, пошуки відповідних сюжетів у творах образотворчого мистецтва, вживання у створений автором художній образ, суб'єктивізація його художніх переживань поряд із втіленням у подальшому виконанні твору особисто пережитих почуттів, власних спогадів про літню пору року, відчуття у побудовах музичних фраз легких погойдувань хвиль та м'яких рухів весляра, тощо. Виконання індивідуального творчого завдання полягало у самостійному опрацюванні студенткою іншого твору із означеного циклу (Додаток В.6).

Втілення методу досягнення «максимуму» як підґрунтя акмеологічного підходу, полягало в конкретизації завдань студентів та вимагання від них докладання усіх зусиль в їх виконанні, тобто, пропонувалось постійно ставити перед собою запитання: а чи все я зробив(ла) для того, щоб досягнути успіхів в осягненні того чи іншого твору? У поняття «все» входила кількість і якість занять, виправлення помилок, на які вказував викладач, здійснення глибинного аналізу твору, що, за висловом Г.Нейгауза є «безкомпромісністю»... по відношенню до музики. В свою чергу, такі питання ми ставили і перед собою, вимагали від себе «максимуму» дієвості і віддачі, за приклад брали настанову того ж Г.Г.Нейгауза: «Смисл і плідність занять музикою... полягає в тому, що перед учнем ставиться дуже яскрава, висока і важка мета, ... яка визначає направлення і інтенсивність роботи – єдину умову розвитку і росту» [186, с.29].

Формування праксеологічного компоненту МД МВМ здійснювалось на третьому творчореалізаційному етапі впровадження експериментальної методики. Його головною метою було виховання у студентів усвідомлено позитивного ставлення до майбутньої професії, їх підготовка до самостійної мистецько-педагогічної діяльності, закладення основ для саморозвитку та самовдосконалення у відповідності до професійно-мистецькотворчого критерію. Серед завдань, які ми ставили перед собою слід виокремити:

- формування у студентів професійних умінь та навичок, досягнення їх органічності й природності через поєднання художнього і технічного начал, розширення музично-технологічних ресурсів, досягнення високого рівня мобільності їх використання;
- виховання у майбутніх учителів музики уміння здійснювати об'єктивну самооцінку власного творчого потенціалу та знаходити шляхи його втілення й розвитку;
- формування мистецького «Я-образу» студентів;
- підготовку майбутніх учителів музики до самостійної мистецько-педагогічної діяльності.

У відповідності до визначених завдань на даному етапі формування МД МВМ ми застосовували методи стимулювання творчої діяльності, систематичності в навчанні, дбайливого культивування творчої особистості, творчого проектування, методу творчих завдань за Г.Нестеренко[188], інтерпретаційні методи.

Основною формою на третьому етапі ми визначали позааудиторну творчу роботу зі студентами, індивідуальну й групову репетиційну підготовку до проведення мистецько-освітніх заходів та індивідуальні заняття в класі вивчення фахових дисциплін.

Перед представниками ЕГ ставились завдання здійснення пошуково-дослідної роботи, написання сценаріїв та безпосереднє проведення запланованих мистецьких заходів.

Особливістю творчореалізаційного етапу було створення на факультеті своєрідної мистецької лабораторії розвитку талантів студентів, надання їм можливостей для практичного застосування набутих знань, умінь і навичок, досягнення найбільш талановитими з них високого, інтуїтивно-феноменологічного рівня МД. Його якісною характеристикою ми визначали вміння майбутніх вчителів музики здійснювати процес художнього спілкування з програмним репертуаром через глибинне бачення сутності змісту музичного твору та досягнення довершеності у його виконанні на основі: а) вивчення різних інтерпретацій; б) виведення своєї інтерпретації; в) відхилення інтерпретаційного процесу та оперування чистим мистецтвом на основі високорозвиненої мистецької інтуїції; д) вміння приводити себе в концертний стан підвищеної творчої емоційної напруги та натхнення. Окрім того, високий рівень сформованості мистецького досвіду визначався нами як - «цілісна людина мистецтва». До нього було віднесено студентів, які в процесі навчання активно прагнули розвитку власних мистецько-пізнавальних інтересів, у спілкуванні з мистецтвом пізнавали особистий внутрішній світ; одержали універсально-інтегровані фундаментальні мистецькі знання; використовували потенціал мистецьких творів для

розвитку власного інтелекту; виконували мистецькі навчальні настанови: виявляли нетерпимість до байдужості, бездуховності суспільства, з радістю розлучалися з власною обмеженістю, прагнули оточити своє існування високохудожніми мистецькими зразками; дбайливо й відповідально ставилися до унікальності свого буття і буття кожної людини.

У відповідності до програмних вимог з «Основного музичного інструменту» ми проводили заліки з даної дисципліни у вигляді конкурсу фортепіанних ансамблів, конкурсу на краще виконання старовинних сонат, поліфонічних творів Й.С.Баха, виконання творів П.І.Чайковського та К.Дебюссі. Іспит з «Концертмейстерського класу» у студентів ЕГ здійснювався у формі фестивалю концертмейстерського мистецтва, на якому ми застосовували метод стимулювання творчої активності та метод виконання творчих завдань: студенти залучалися до участі в даному фестивалі в якості як концертмейстерів, так і солістів, виконували партії супроводжуючого фортепіано та самі виступали в ролі вокалістів-ілюстраторів. Однією із головних умов фестивалю було виконання камерно-вокального твору під власний супровід.

Застосування особистісно орієнтованого підходу спонукало нас до підбору конкурсного та фестивального репертуару у відповідності до інтересів студентів, з обов'язковим урахуванням їх фізико-психологічних особливостей, властивостей темпераменту, духовної направленості. Так, студентки Лілія К. та Марія Ч. вступили до факультету музичного мистецтва після закінчення духовного училища. Для участі у конкурсі фортепіанних ансамблів нами було обрано Арію альта із Страстей за Матвієм Й.С.Баха (переклад для двох фортепіано М.Готліба). Даний твір виявився для них надзвичайно близьким за змістом, його виконання стало втіленням їх мрій, оскільки звернення до релігійної тематики в музиці відповідало їх життєвим принципам та орієнтирам. У результаті – студентки на конкурсі отримали призове місце. Для участі у фестивалі концертмейстерського мистецтва студентці експериментальної групи Ользі М. було запропоновано вивчення

вокального твору Н.Левіна на вірші С.Єсеніна «Не жалею, не зову, не плачу», а під власний супровід вона виконувала Романс Насті із кінофільму Е.Рязанова «Про бідного гусара замовте слово» на вірші М.Цветаєвої, оскільки ще з початкових курсів ми помічали її прихильність до російської поезії, стан захопленості та здивування від спілкування з нею. Вивчення даного репертуару стало для студентки справжнім святом, його досягнення було легким, цікавим, спонукало до пошуку аналогічних зразків класичної музики, опрацювання та виконання їх. По завершенні фестивалю Ольга М. взяла на себе ініціативу проведення мистецько-освітнього заходу, присвяченого жанру романсу, до участі в якому залучались схильні до сольної вокальної та концертмейстерської діяльності студенти факультету.

У конкурсі на краще виконання твору К.Дебюссі брала участь студентка ЕГ Людмила Д., де виконувала прелюдію «Дівчина з волоссям кольору льону». Вибір даного твору був спричинений не лише її схильністю до виконання музики імпресіоністичного стилю: зовнішній вигляд студентки нагадував нам справжній прототип твору К.Дебюссі – вона мала довге волосся кольору льону та була романтично спрямованою мрійливою особистістю, що на нашу думку, мало сприяти глибинному розкриттю художнього образу прелюдії. Внесення даного твору до навчального репертуару студентки спонукало її до знайомства з творчістю художників – імпресіоністів, дослідження поетичної спадщини Р. де Ліля, рядки із поезій якого стали причиною написання композитором даної прелюдії. Результатом художнього спілкування з нею стало створення нового мистецького буття – написання студенткою вірша, в якому вона відобразила як авторські почуття, так і власні враження від вивчення прелюдії (Додаток В.5).

Особливістю проведення форм навчальної звітності з фахових дисциплін під час формувального етапу педагогічного експерименту стало надання студентам можливостей поряд із викладацьким складом факультету визначати переможців вказаних конкурсів та фестивалів, тобто, з метою

незалежного оцінювання ми створювали журі, до складу якого входили студенти інших курсів та викладачі, учні яких не брали участі в даних заходах. До оцінювання виступів з концертмейстерства ми залучали провідних концертмейстерів факультету, вокальні виступи професійно оцінювались викладачами вокально-диригентського циклу.

Свою доцільність також виправдало створення на окремих конкурсах виключно студентського журі. За спеціально розробленими критеріями студенти самостійно оцінювали виступи конкурсантів, обмінювались власними враженнями під час обговорення, яке за часом проведення співпадало із обговоренням викладацького журі, доводили справедливність своїх суджень під час оприлюднення результатів.

За період проведення формувального етапу експерименту на факультеті музичного мистецтва Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського було підготовлено та проведено загально-університетські літературно-музичні вечори, присвячені Міжнародним дням музики та літературно-музичне свято до Міжнародного дня театру. Метою даних заходів було збільшення об'єму та якості знань студентів про музичне та театральне мистецтво, творче застосування цих знань, залучення майбутніх учителів музики до концертної діяльності. Сценарії проведення літературно-музичних вечорів створювались студентами ЕГ, що було однією із форм їхніх індивідуальних творчих завдань (Додатки В.1, В.2, В.3).

Застосування методу творчого проектування дозволило у підготовці даних мистецько-освітніх заходів виявляти різноманітні здібності й таланти студентів та спонукати майбутніх учителів музики ставитись до них як до підґрунтя своєї майбутньої мистецько-педагогічної діяльності, максимально розвивати й удосконалювати їх. Наявність у студента ЕГ Михайла Р. красивого низького тембру голосу стала визначальною у виборі ведучого наших свят – він із задоволенням виконував доручені йому творчі завдання й висловлював надію на продовження даного виду мистецької діяльності. Схильність студентів Вадима П. та Костянтина Г. до декламування

гуморесок дозволила нам урізноманітнити наші заходи, ввести у них обов'язкову гумористичну сторінку, де слухачі могли насолоджуватись творами П.Глазового та інших поетів гумористів на мистецьку тематику («Про культуру і халтуру», «Був я вчора на концерті», тощо).

В процесі підготовки до даних заходів ми мали змогу спостерігати за утворенням із числа студентів ЕГ ансамблів різноманітних складів: фортепіано – вокал – скрипка (виконання твору Перголезі «Якщо кохаєш», аранжування студентки ЕГ Ніни Х.), вокальних квартетів та секстетів (виконання «Щедрика» Д.Леонтовича, обробки популярних естрадних творів, тощо). Студенти також отримали можливість доносити до великої кількості слухачів власні поетичні доробки, деякі з них читались на фоні звучання творів Ф.Шопена, О.Скрябіна, Ф.Ліста у виконанні студентів ЕГ. Також ми вважаємо важливим, що проведення даних заходів надало можливість студентам не лише виступати на одній сцені з відомими діячами мистецтв Вінниччини (народною артисткою України В.Петрушенко, заслуженими артистами України І.Швець, В.Королем, солісткою Вінницької обласної філармонії М.Червоній та іншими), а й бути активними учасниками творення інтерпретацій, оскільки всі вони на репетиціях безпосередньо спостерігали й одночасно навчалися творчому процесу їх народження, мали можливість висловлювати власні думки, аналізувати, порівнювати, звертати увагу на відмінності у певних етапах мистецької діяльності, раціонально вирішувати проблеми, які виникали під час виконання творчих завдань, інтегрувати застосування практичних навичок з теоретичними знаннями суміжних музично-мистецьких дисциплін.

Важливим чинником на шляху формування МД МВМ була підготовка та проведення загальнофакультетських вечорів-концертів, присвячених музиці бароко, класицизму, романтизму, імпресіонізму та інших мистецьких стилів із застосуванням інтегративного підходу. Їх метою було практичне ознайомлення студентів з музикою та творами візуального мистецтва відповідних стилів, виховання у майбутніх учителів музики умінь

розпізнавання та орієнтування в них. У проведенні даних мистецько-освітніх заходів лекційний матеріал ми чергували з живим виконанням чи мультимедійним звучанням творів відповідних стилів; обов'язковим вважалось моделювання історико-побутових ситуацій, демонстрація фотознімків архітектурних споруд, одночасне чи по чергове звучання музики і поезії (досить часто відбувалось її авторське виконання), декламація уривків літературних творів відповідних мистецьких напрямів. До підготовки та проведення даних заходів ми намагались залучати всіх викладачів фахових дисциплін на факультеті, пропонували їм складати індивідуальні плани студентів з перспективою їх участі у відповідних вечорах-концертах, планувати вивчення різностильових музичних творів. Деякі із підготовлених заходів, або ж їх фрагменти, використовувались студентами під час проходження педагогічної практики у загальноосвітніх школах.

З метою детального вивчення студентами творчості одного композитора, виявлення її художньо-образних зв'язків з творами інших видів мистецтва, створених митцями – сучасниками даного автора, ми проводили на факультеті вечори-концерти, присвячені творчості одного композитора. Дані мистецько-освітні заходи приурочувались до видатних дат. Так, силами викладачів та обдарованих студентів піаністів на факультеті було проведено вечори музики, присвячені 135-тій річниці з дня народження С.Рахманінова, 200-літтю з дня народження Ф.Шопена та Ф.Мендельсона-Бартольдї. Проведення подібних заходів сприяло систематизації знань студентів, оскільки ми намагались організувати звучання музичних творів у хронологічній послідовності їх написання, у вступній частині характеризували особливості історичної епохи, в якій творив композитор, знаходили їх відбитки у його творчості, виокремлювали та робили наголос на самих відомих творах (шедеврах), застосували мультимедійні засоби демонстрації відтворення музики композитора найкращими музикантами світу.

Поглибленому вивченню творчості окремих композиторів та формуванню МД МВМ також сприяло проведення уже охарактеризованих вище конкурсів на краще виконання творів даного композитора з обов'язковим анотуванням та вербальним розкриттям студентами художнього змісту виконуваної музики.

Однією із форм індивідуально-дослідної роботи студентів була підготовка та проведення лекційно-концертних заходів, присвячених одному із музичних інструментів (фортепіано, скрипки, баяну, акордеону, домрі, тощо). Для прикладу, першу таку лекцію-концерт ми проводили самостійно, без залучення студентів. Вона була присвячена історії виникнення та розвитку скрипки. Студенти отримали інформацію про інструменти, які були її прародичами – це лопатоподібні, грушоподібні та гітароподібні фіделі, віоли да гамба та віоли да брачча, ознайомилися з етапами розвитку скрипки, еволюційними змінами у формі смичка, прізвищами найвидатніших майстрів, що їх виготовляли. Окрім того, концертна програма повноцінно розкривала виконавські (звуквидобувальні, штрихові) можливості інструменту: у концертній частині заходу у виконанні лауреату обласних конкурсів юних скрипалів Олександри Гулли звучали «Чакона» Т.Віталі, Каприс №20 Ніколо Паганіні, Сарабанда і жига із партити ре мінор Й.С.Баха, «Мелодія» із опери «Орфей» К. Глюка, «Іспанський танець» М. де Фалья в обробці Ф.Крейслера, «Українська рапсодія» І.Левицького. Студентам та викладацькому складу факультету було запропоновано продовжити здійснення подібних лекцій-концертів, оскільки вони є важливим засобом розширення знань про музичні інструменти, оволодіння майбутніми вчителями музики основами лекційно-просвітницького та виконавського видів мистецько-педагогічної діяльності. Проведення відповідних тематичних вечорів надало можливість глибокого ознайомлення з історією виникнення, зовнішньою та внутрішньою формою музичного інструменту, якому присвячено захід, з принципами його звуквидобування, художньо-виражальними властивостями, здатністю до взаємодії з іншими

музичними інструментами, знайомству слухачів з життям і творчістю видатних композиторів, що писали музику для даного інструменту, а також з творчістю видатних виконавців минулого і сьогодення - переможцями престижних Міжнародних конкурсів, що прославили його.

Серед мистецько-освітніх заходів, здійснених нами з метою формування МД МВМ, слід звернути особливу увагу на проведення циклу тематичних лекцій-концертів, присвячених творчості видатних діячів мистецтв рідного міста, області, різної часової періодизації (XIX, XX, XXI століття), підготовка яких спонукала студентів до здійснення пошуково-дослідної роботи, глибинного вивчення історії мистецтва рідного краю, виховання патріотичних почуттів. Під час проведення відповідних тематичних лекцій-концертів студентам надавалась можливість ретельного ознайомлення з творчістю видатних, чи, можливо несправедливо забутих композиторів, майстрів виконавського мистецтва, письменників і поетів Вінниччини; однією з умов проведення відповідних заходів було знайомство майбутніх учителів музики з викладачами факультету, що займаються активною концертною діяльністю, працюють солістами філармонії, керують художніми колективами. В нашому випадку це були творчі зустрічі з композитором Е.Бриліним, співачками М.Червоній та І. Швець, домристкою Н.Касянчик, диригентом Г.Курковим та іншими митцями факультету музичного мистецтва. Дані заходи ми проводили у формах сольних концертів, творчих зустрічей, вечорів питань і відповідей.

Як уже зазначалося вище, з ініціативи студентів, в процесі впровадження програми формувального етапу експерименту проводились вечори-концерти, присвячені одному із музичних жанрів, які надавали змогу більш глибинного вивчення характерних особливостей музичних жанрів. Першим був захід присвячений романсу. Вслід за ним студенти запропонували провести лекції-концерти, де б детально були охарактеризовані поліфонія, опера та інструментальна мініатюра. Кожен із цих заходів знайомив МВМ з історією їх виникнення та розвитку, розкривав

змістовність образного кола, виявляв закономірності та відмінності у застосуванні засобів музичної виразності: мелодії, темпу, метроритму, тощо, характеризував відношення визначеного жанру до відтворення внутрішнього світу людини, її ставлення до оточуючого середовища, знайомив з найбільш відомими творами, що відносяться до нього.

Формування герменевтичного компоненту як пріоритетного в осягненні студентами поетичного мистецтва спонукало нас до проведення поетичних вечорів, присвячених творчості поетів різних мистецьких епох, а також поетів рідного краю. Були проведені вечори поезії В.Шекспіра, Петрарки, Ш.Бодлера, О.Пушкіна, М.Цветаєвої, В.Висоцького та інших. Серед вінницьких поетів, що знайомили студентів ЕГ зі своєю творчістю, слід відзначити А.Секретарьова, О.Больменка. Під час проведення вказаних зустрічей ми намагались розвивати у студентів інтерес до художнього спілкування, сприяти визначеності їхніх мистецько-професійних прагнень, поглиблювати їх образне та синтетичне мислення, здатність до метафоричності у розкритті художнього образу програмних творів. Особливу увагу студентів ми звертали на вивчення семантичних особливостей поетичної мови, спонукали їх до виявлення схожостей і відмінностей з мовами тих видів мистецтва (музика, живопис), твори яких були залучені до проведення заходів.

Головною метою здійснення зустрічей з авторами-початківцями, студентами факультету, які пишуть вірші та авторські пісні, було надання студентам можливостей для творчої реалізації власних мистецьких здібностей, заохочення до мистецької діяльності якомога більшої кількості майбутніх учителів музики, формування мистецького «Я-образу» студентів. Подібні зустрічі дозволили майбутнім учителям музики демонструвати свої таланти більш широкому колу слухачів і глядачів. До виступів перед такою аудиторією залучалися студенти, що в своїй творчості торкалися різноманітної художньої тематики – від лірико-особистісної, інтимно-почуттєвої сфери до поетичних реакцій на суспільну ситуацію в країні.

Участь у таких вечорах брали студентські творчі колективи різноманітних мистецьких напрямків. Яскравим був виступ рок гурту «Іду на «Ви»» під керівництвом Лілії К. Відбір авторського матеріалу відбувався під наглядом фахівців, які дозволяли собі вказувати студентам на стилістичні помилки, спонукали їх до відпрацювання поетичних рим, до натхненного розкриття власних думок і почуттів на високому художньому рівні, пояснювали важливість досягнення такого рівня; кращі творчі спроби було відібрано для публікації у поетичній збірці. Дана збірка стала своєрідним підсумком впровадження розробленої експериментальної методики формування МД у студентів ЕГ. Її метою була спроба надати можливість беззаперечно талановитим поетам-початківцям залишити своєрідне послання тим, хто небайдужий до вільних міркувань інших особистостей, викладених у віршованій формі. Ці поезії відрізняються за своїми настроями і тематикою, їх цінність підтверджується тим, що всі вони є утвердженням власних почуттів, особистою історією, історією особистостей.

У кропіткому процесі підготовки збірки до публікації студентам було доведено, що мистецька діяльність вимагає від особистості великих енергетичних і творчих зусиль, що кожна деталь має бути довершено відпрацьованою, досконалою, а вірші, які було зібрано в книзі, є засобом спілкування між собою цілих поколінь. Художнє оформлення збірки було доручено представниці ЕГ Людмилі Данилевич.

На факультеті також було започатковано проведення конкурсів, фестивалів, творчих змагань академічних груп на кшталт конкурсів-пошуків талантів, в яких до мистецької діяльності залучалась велика кількість студентів ФММ. Особистісно орієнтований підхід сприяв виявленню талантів та творчих здібностей кожного їх учасника. У таких змаганнях були представлені найрізноманітніші мистецькі жанри: вокальне та інструментальне виконавство, концертмейстерська діяльність, художня декламація, хореографія, акторська майстерність, тощо, тобто, у подібних заходах, у відповідності до визначених педагогічних умов формування МД

МВМ, ми намагались сприяти найбільш повноцінному розкриттю всіх творчих можливостей кожного їх учасника. Відповідальними за проведення даних заходів були наставники академічних груп.

Оскільки основною спеціалізацією студентів ЕГ було «Народознавство», ми вважали обов'язковими у формуванні їх МД організацію різноманітних фольклорно-обрядових свят. Метою їх проведення було виховання національної свідомості студентів, розширення їх знанневого потенціалу щодо традицій та звичаїв українського народу, підготовка до організації шкільних фольклорно-етнографічних колективів, проведення національних свят у ЗОШ. Публічна демонстрація на факультеті костюмовано-театралізованих українських сезонних, побутових та інших обрядів, участь студентів у гуртках, де досконально вивчалася українська народна пісня стала підґрунтям створення в ЕГ фольклорного колективу «Ars-nova» під керівництвом Ольги Мартинюк, який за період впровадження формувального етапу експерименту став активним учасником мистецьких подій не лише на ФММ Вінницького державного педагогічного університету: численні грамоти та подяки від відділу культури Вінницької міської адміністрації за виступи гурту перед громадянами міста свідчать про досягнення студентами високого рівня МД, їх активну спрямованість на відродження традицій українського народу, визначеність мистецько-професійних прагнень та готовність до мистецько-педагогічної діяльності.

Своєрідним підсумком впровадження експериментальної методики, результатом завершення формувального етапу експерименту стало проведення на ФММ фестивалю мистецької творчості студентів. Програма фестивалю була розрахована на чотириденний термін, де головною подією першого дня стала презентація збірки поезій «Поетичні настрої» та демонстрація студентами групи здобутків самостійної мистецько-педагогічної діяльності – представлення дитячих вокально-хорових колективів, де вони виконували роль керівників. Окрім того, студентам надавалась можливість для втілення власних мистецьких проєктів, як-то

читання віршів під відповідну музику (Ольга Г. – автор-читець, Ольга М. – фортепіано), виконання власних інструментальних творів (Людмила Д., Олена С.), концерт авторської пісні (Вікторія Г., Інна Я., Лілія К.).

Як уже зазначалось, із числа студентів ЕГ за період формувального експерименту було утворено фольклорний колектив «Ars-nova», який виступив на цьому фестивалі із повноцінним сольним концертом, що стало головною подією другого дня фестивалю. У третій день студентам була надана можливість продемонструвати свої виконавські здібності – його було присвячено вільному музикуванню. Четвертий день розпочинався із виступу новоствореного рок-гурту «Ларус», до складу якого увійшли представники ЕГ чоловічої статі – Вадим П., Михайло Р., Олександр В. Справжньою мистецькою подією стало представлення студентами ЕГ власної мистецько-педагогічної творчості. Так, Ольга М. залучила до участі у фестивалі свою ученицю, студентку філологічного факультету, яка стала переможницею конкурсу виконавців народної пісні, Лілія К. представила вокальний ансамбль, який виконав декілька духовних творів.

Викладачі ФММ схвально віднеслися до проведення подібного фестивалю, констатували, що такий захід дав їм змогу оцінити вміння і навички своїх студентів у самостійній мистецькій та мистецько-педагогічній діяльності, висловили побажання щодо необхідності проведення таких фестивалів, що саме вони надають студентам можливість відчутти себе справжніми творцями мистецтва.

Експериментальна методика формувального етапу експерименту лягла в основу розробки навчальної програми спецкурсу «Основи мистецького досвіду» (далі СК «ОМД») для студентів напряму підготовки «Музичне мистецтво», освітньо-кваліфікаційного рівня – бакалавр, спеціалізації «Художня культура» [78]. Програма спецкурсу повністю відповідає положенням Концепції загальної середньої освіти [126], складена з урахуванням наступності з навчальними програмами «Музика» [223, 224] та інтегрованим курсом «Мистецтво» для 5-8 класів загальноосвітніх шкіл

[222]. Даний спецкурс покладається в основу теоретично-практичного засвоєння студентами найкращих зразків світового мистецтва, ґрунтовного вивчення його видів, стильових напрямів, течій, форм і жанрів, розвитку фахової мистецько-педагогічної компетентності майбутніх учителів музики. На відміну від дисциплін музично - та мистецько – історичного циклу («Історія музики», «Культурологія», «Історія культури», тощо), в ньому чітко структуровано та систематизовано мистецькі знання студентів, створено умови для їх практичного застосування в період навчання на ФММ. У такому контексті він розкриває перед учителем великі можливості творчого пошуку, дозволяє використовувати весь накопичений багаж знань в галузі музичного мистецтва і мистецтва взагалі у навчально-виховній роботі з учнями, відкриває шляхи удосконалення їх художнього виховання як в процесі поурочної так і позакласної роботи в школі.

Програма СК ОМД входить до навчального плану у розділі «Вибіркові навчальні дисципліни» та спирається на знання, вміння і спеціальні навички студентів, добуті ними у довузівський період та на різних етапах навчання у вузі з наступних дисциплін: «Історія музики», «Аналіз музичних форм», «Історія зарубіжної культури», «Етика і естетика», «Основний музичний інструмент», «Постановка голосу», «Основи диригування», «Інструментально-ансамблеве музикування», «Педагогічні основи виконавської практики», «Основи мистецької педагогіки», «Сучасна художня культура». Зміст програми СК виходить із можливості поєднати ці знання в єдину систему, основу на вивченні характерних ознак мистецьких стилів і напрямків, систему формування МД та її практичного застосування в оволодінні студентами основами мистецько-педагогічної діяльності.

Завданнями СК є:

- формування мистецького досвіду майбутніх учителів музики;
- виховання ставлення до мистецьких творів як до способу пізнання світу і себе у світі;

- усвідомлення майбутніми вчителями музики залежності власного інтелектуально-творчого зростання від кількості засвоєних мистецьких знань, умінь, навичок;
- розвиток мистецько-пізнавальних інтересів студентів, здатності переосмислювати об'єктивну реальність у відповідності до отриманих вражень від художнього спілкування;
- формування у майбутніх учителів музики системи мистецьких знань, інформаційно-пізнавальних компетентностей, вміння глибоко сприймати, аналізувати і відтворювати програмні музичні твори;
- виховання здатності використовувати набуті знання, уміння, навички в організації навчально-виховної роботи в школі, у самостійній мистецько-педагогічній діяльності.

Відповідно до завдань курсу основною формою засвоєння його теоретичної частини є лекційні заняття, що тісно пов'язані з практичною частиною, розрахованою на позааудиторну, творчу роботу зі студентами.

Важливою умовою засвоєння курсу «ОМД» є здійснення студентами самостійного спілкування із художніми, історичними, філософськими, літературними джерелами та широке звернення до засобів електронної комунікації Internet, що відкриває якісно нові можливості для вивчення історії мистецтв, робить доступними для пізнання шедеври образотворчого мистецтва як з найкращих музеїв світу, так і з приватних мистецьких колекцій, шедеври музичного мистецтва у виконанні найвидатніших майстрів. Для кращого засвоєння навчального матеріалу студентам пропонується ознайомлення з такими інтернет-сторінками як <http://www.artlib.ru>, www.artpaint.kiev.ua, www.cupola.com, <http://www.youtube.com>. На допомогу у засвоєнні СК запропоновано спеціально підготовлений індивідуальний пакет мистецьких знань (ІПМЗ) - електронну версію лекційно-теоретичного викладу навчального матеріалу, фрагмент якої ми представили в додатку В.7.

Особливістю змісту ОМД також є надання студентам можливостей для практичного застосування набутих за період навчання мистецьких знань, умінь, навичок. Застосування особистісно орієнтованого підходу уможлиблює на досить ранньому етапі навчання визначити пріоритетність однієї або ж декількох фахових дисциплін, до яких студент має найбільшу схильність. Саме демонстрація у публічних концертах, фестивалях, конкурсах вивчених програмних творів, ґрунтовна підготовка до цих виступів, є засобом розвитку талантів студентів, результатом навчання, орієнтованого на максимальне прогресування від природи закладених здібностей.

Успішність та ефективність засвоєння майбутніми вчителями музики СК ОМД в значній мірі залежить від їх ставлення до своєї майбутньої професії та позитивного налаштування на художнє спілкування з чітким усвідомлення того, що цей процес створює умови для їх художньо-інтелектуального зростання, самопізнання й саморозвитку, визначення на основі розумово-творчої активності мистецької та життєвої позицій, що є основною ознакою набуття МД.

Однією із головних вимог до студентів, окрім якісного засвоєння теоретичної частини курсу, є їхня активна участь у мистецькому житті факультету та університету, безпосередня підготовка мистецько-освітніх заходів, запропонованих у другому розділі програми курсу, розробка сценаріїв, створення нових художніх колективів, прагнення до мистецької діяльності, написання музики, поезій. Обов'язковими вважаються відвідування філармонійних концертів і публічне обговорення їх з однокурсниками та викладачами у формі круглих столів, дискусій, фіксація отриманих вражень у ІМЩ.

Таким чином, формувальний етап експерименту, здійснений нами зі студентами ЕГ цілком відповідав розробленій педагогічній моделі формування МД МВМ, різноманітними способами сприяв розвитку якісних показників його структурних компонентів.

3.2. Аналіз результатів формувального етапу експерименту

Вирішення проблеми формування МД у студентів ФММ на різних етапах впровадження в навчально-виховний процес розробленої експериментальної методики ми пов'язували з появою у них розуміння творів мистецтва як завершального акту художньої комунікації, досягнення поставленої мети. При чому розуміння мало бути всеохоплюючим: від осягнення задуму авторського самовираження, через присвоєння його думок, почуттів, цілей, усвідомлення отриманої інформації, використання необхідних технологічних навичок та всього арсеналу мистецьких знань, до осмислення значення даного твору в особистому житті студента, у визначенні його мистецької та життєвої позицій, готовності використання освітнього потенціалу творів мистецтва у навчально-виховній роботі з учнями.

З метою перевірки ефективності взятих за основу педагогічних умов, принципів та методів формування МД під час проведення формувального етапу експерименту здійснювались контрольні зрізи, які дозволяли простежувати динаміку змін якісних показників кожного з визначених нами компонентів МД за їх основними критеріями. Співставлення та аналіз кількісних показників одержаних результатів на початку і в кінці експерименту дозволили визначити й оцінити кількість набутих студентами знань, умінь і навичок мистецько-педагогічної діяльності, виявити рівні їх сформованості у студентів ЕГ.

Високий рівень МД визначався як *інтуїтивно-феноменологічний* і вказував на: наявність у студента повних і усвідомлених мистецьких знань і на їх основі широко розвиненої мистецької інтуїції, що робить можливим глибинне бачення й осягнення сутності змісту творів мистецтва, досягнення майстерності й довершеності у виконанні програмного репертуару з фахових дисциплін; концептуальну визначеність студента, як цілісної людини мистецтва, що за допомогою засобів мистецького пізнання і самопізнання будує особистий мистецький простір, прагне постійного

самовдосконалення; володіння розвиненими акторськими здібностями, уміння приводити себе у концертний стан підвищеної творчої емоційної напруги та натхнення, наявність сценічної культури; усвідомлено позитивне ставлення до майбутньої професії, мобільність використання мистецьких умінь і навичок у самостійній професійній діяльності, технічна свобода та виконавська майстерність, уміле здійснення вербальної інтерпретації творів мистецтва під час проходження педагогічної практики, можлива наявність мистецьких здібностей.

Середній, або достатній рівень продемонстрували студенти, які володіли необхідною кількістю мистецьких знань, проте не виявляли активності в їх поглибленні та застосуванні; вміли аргументовано виражати власні думки, застосовували достатньо розвинуте художнє та асоціативне мислення у відстоюванні своїх позицій, але ступінь розуміння мистецької семантики залишився частковим; у виконанні програмного репертуару демонстрували уміння вербалізувати свої інтерпретаційні задуми, проте у наявності залишилась недорозвиненість технологічних ресурсів, емоційної культури, артистичних здібностей.

Низький, або недостатній рівень набуття МД характеризувався відсутністю прагнення студента до глибинного осягнення художніх творів, недостатнім обсягом його мистецьких знань, відсутністю потреби у самовдосконаленні, індіферентним ставленням до емоційної впливовості мистецтва, нездатністю до художньої емпатійності, несформованістю музично-виконавських умінь та понятійно-термінологічного словникового запасу.

Діагностування рівнів сформованості МД в експериментальній і контрольній групах здійснювалось за допомогою використання наступних методів: анкетування, інтерв'ювання, педагогічного спостереження. Контрольна перевірка результатів формувального етапу експерименту включала в себе метод порівняльного аналізу показників компонентів МД до і після його проведення у студентів експериментальної та контрольної

груп. З метою забезпечення репрезентативності проведеної роботи обробка результатів заліків та іспитів, оцінювання відповідей студентів на питання анкет і колоквиумів, виконання ними індивідуальних творчих завдань, здійснювалась за трибальною системою. Відповідно, високий рівень становив три бали, середній – два, низький – один бал.

Аналіз змін у показниках гносеологічного компоненту студентів ЕГ, а саме рівня мистецької ерудиції, здатності до художнього спілкування, вміння аналізувати власний МД та наявності потреби у самовдосконаленні після впровадження експериментальної методики відбувався в процесі проведення повторного анкетування (Додаток А. 1), колоквиуму (Додаток Г.2), інтерв'ювання і бесід зі студентами та за допомогою педагогічного спостереження. Оцінювання здійснювалось за такими критеріями як повнота засвоєння мистецьких знань, викладених в ІПМЗ, уміння визначати характерні риси індивідуальних стилів композиторів, твори яких вивчаються на заняттях з фахових дисциплін, кількість відвіданих мистецьких заходів (концертів, театральних вистав, тощо, про які студенти ЕГ мали робити записи в ІМЩ), прагнення до деталізації роботи над програмним твором, здатність до самоаналізу (особисте підведення підсумків навчання, публічних виступів), усвідомлення впливовості спілкування з творами мистецтва на власне професійне зростання, визначеність мистецьких уподобань, активна позиція студента у виборі програмного репертуару з фахових дисциплін.

Одержані дані свідчили про суттєві зміни показника «рівень мистецької ерудиції». При повторному опитуванні практично на всі питання анкети (Додаток А.1) студенти відповіли вірно. Не виявлено помилок у відповідях на питання 7, 8, 9, 10. Незначні прогалини в знаннях ми спостерігали у визначенні епохи та галузі мистецтва, до якої належала творчість вказаних авторів (питання №6).

Порівняльний аналіз довів наявність значного підвищення рівнів мистецької ерудиції студентів ЕГ у відношенні до студентів КГ. Студенти

ЕГ підтвердили свою здатність до художнього спілкування, продемонстрували бажання та вміння аналізувати власний МД, засвідчили наявність потреби у самовдосконаленні та усвідомили значення розширення і поглиблення мистецької ерудиції у власному професійному зростанні, у відчутті гідності й відповідності високому званню – вчитель музики. Слід зазначити, що по завершенні впровадження експериментальної методики у студентів ЕГ значно покращились рівні сформованості усіх показників гносеологічного компоненту. Експертна оцінка, яку студентам даної групи надавали викладачі ФММ Вінницького державного педагогічного університету, свідчила про те, що більшість із них стали постійними відвідувачами філармонійних концертів, різноманітних освітньо-мистецьких заходів, майстеркласів, звертались до викладачів з проханням скласти список рекомендованих для слухання музичних творів композиторів, чия творчість вивчалась на заняттях з фахових дисциплін, цікавилися додатковою літературою, монографіями, присвяченими життю та творчості видатних діячів мистецтва. Поглиблене ставлення до програмних творів більшість з них демонстрували на індивідуальних заняттях, застосовували в процесі осягнення музичного репертуару широкий спектр художньо-образного мислення, уяви, фантазії, художньої рефлексії, співставляли зміст музичних творів з пам'ятними подіями свого життя.

Співвідношення відсоткових показників гносеологічного компоненту за визначеними додатковими критеріями на початку та в кінці формувального етапу експерименту наочно зображено в таблиці 3.2.1 (Додаток Ж.1). Згідно з цифрами, наведеними у даній таблиці, у студентів ЕГ значно покращились результати з першого та другого пунктів - на 33.34% зросли показники високого рівня мистецької ерудиції за критерієм «повнота мистецьких знань» та на 30.77% «уміння визначати характерні риси індивідуальних стилів композиторів». Вслід за підвищенням високого рівня можемо констатувати зниження низького: у першому пункті він понизився на 30.77%, що доводить ефективність застосування ІПМЗ, на 15.39%

покращились показники високого рівня за критерієм «визначеність мистецьких уподобань». У студентів КГ показники за вказаними критеріями практично залишилися незмінними.

В цілому, показники низького рівня гносеологічного компоненту у студентів ЕГ в кінці експерименту знизились на 30.77%, у КГ – на 7.5%, середнього рівня – у ЕГ зменшилися на 20.52%, у КГ залишилися незмінними, високого рівня – у ЕГ збільшилися на 48.71%, у КГ – на 7.5%. Динаміку цих змін зображено на рисунку 3.1.

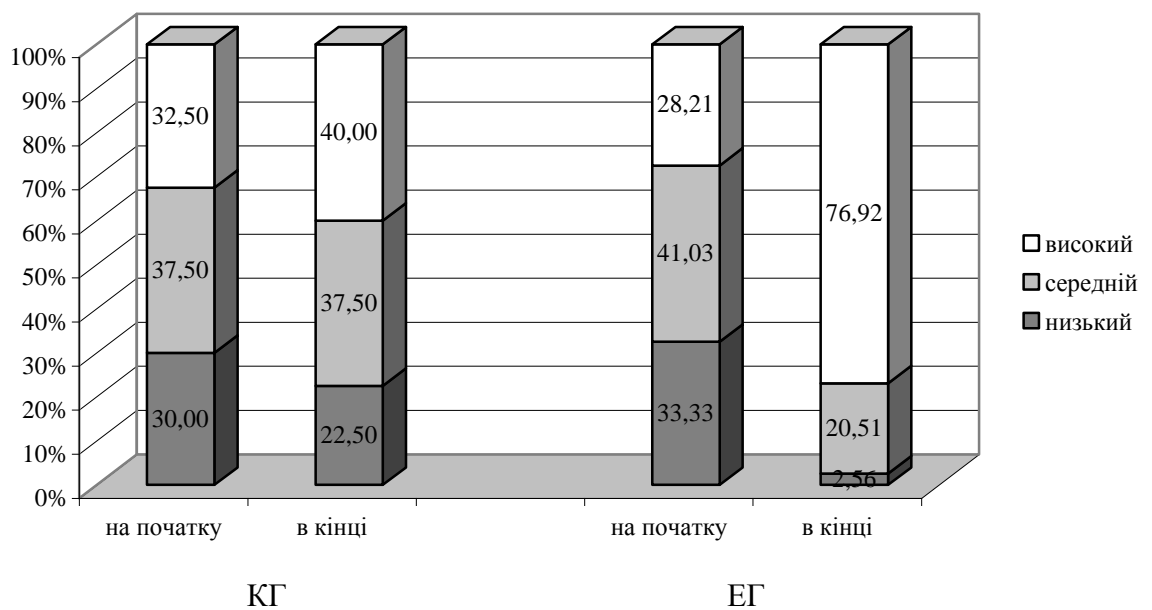


Рис. 3.1 Динаміка формування гносеологічного компоненту у студентів ЕГ та КГ

З метою виявлення динаміки змін у формуванні герменевтичного компоненту ЕГ та КГ за дослідно-пізнавальним критерієм ми аналізували ступінь розуміння студентами мистецьких творів через перевірку їх творчих робіт в ІМЩ, здійснення герменевтичних інтерпретацій творів різних видів мистецтва у формі коротких есеїв.

В цілому, слід зазначити, що для більшості студентів ЕГ ведення ІМЩ стало як засобом фіксації визначних мистецьких подій, що відбувалися на факультеті та у концертних залах чи музеях міста, так і засобом аналізування одержаних від спілкування з мистецтвом вражень, розмірковування над подіями, що відбувалися в їх власному житті,

намагання знайти відповіді на болючі питання сьогодення та змісту людського існування. Порівняльний аналіз творчих робіт надав нам змогу визначити рівні сформованості герменевтичного компоненту у студентів ЕГ. Для прикладу наведемо уривки із творчих робіт, які студенти виконували після прослуховування Арії альта із Страстей за Матвієм Й.С.Баха та перегляду портрету апостолів Петра і Павла кисті іспанського художника Ель Греко. До низького рівня нами було віднесено аналізування, здійснене студентом Владиславом С., до середнього – Наталії С., до високого – Людмили Д. (Додаток В.4). У розмірковуванні Владислава С. ми засвідчили відсутність прагнення до глибокого осягнення мистецьких творів та розуміння семантики художньої мови різних видів мистецтва. Наталія С. намагалась повноцінно осмислити запропоновані твори, провела необхідні дослідження з метою досягнення розуміння задумів композитора і художника. Її робота віднесена нами до середнього рівня через те, що в ній не характеризуються семантичні особливості музики і живопису та не описуються власні враження від художнього спілкування, тобто, частково не виконано поставлені завдання. Вільні міркування Людмили Д. свідчать не лише про обізнаність студентки у питаннях духовної літератури: вони переконливо доводять її прагнення дістатись усіх можливих засобів осягнення мистецького твору, що визначає її як студентку-дослідницю, яка за допомогою пізнання мистецтва намагається пізнати навколишній світ і саму себе, створити власний мистецький простір, сміливо користується вмінням наводити часово-просторові зв'язки з автором твору, вживатися у його духовний світ, має інтуїтивну чутливість до мистецтв, тобто рівень сформованості герменевтичного компоненту її МД можна із упевненістю назвати високим.

З метою здійснення оцінювання результатів впровадження експериментальної методики, студентам ЕГ та КГ було запропоновано самостійно підготувати до концертного виконання нескладний твір з однієї із фахових дисциплін («Основний музичний інструмент»),

«Концертмейстерський клас», «Постановка голосу», «Диригування», «Ансамблева гра»). На підготовку даного завдання їм відводився термін в один тиждень, вибір фахової дисципліни, у відповідності до визначеності музично-жанрових уподобань студента й оцінки своїх мистецьких здібностей, робили самі студенти, вибір твору ми залишали за собою. Вивчений твір необхідно було представити слухацькій аудиторії, здійснити попередню рецептивну установку на слухання, яка б включала в себе характеристику творчості композитора, окреслювала історично-побутові передумови появи твору, визначала його інформативно-комунікативні риси, надавала чітку і конкретну інформацію про особливості музичного мовлення та засоби музичної виразності, розкривала художній образ твору, тобто сприяла досягненню повноцінного розуміння з боку слухачів. Перед студентами також стояло завдання за допомогою уяви і різних видів мислення пов'язати зміст твору з подіями власного життя або життя студентського товариства, подіями, що характеризують особливості нашого часу.

Оцінювання сформованості герменевтичного компоненту МД у відповідності до основного дослідно-пізнавального критерію здійснювалось за допоміжними критеріями, які сприяли репрезентативності одержаних результатів. Вияв мистецько-пізнавального потенціалу здійснювався через визначення прагнень студентів до розкриття історичного контексту створення мистецьких творів, ставлення до них, як до носіїв інформаційного повідомлення, залишеного автором; ступінь розуміння мистецької семантики визначалась мірою осягнення студентами виражальних властивостей мови різних видів мистецтва, застосування в осмисленні музичного твору досвіду інтеграції мистецтв; глибина особистісного сприймання вимірювалась наявністю умінь вживатися в духовний світ автора, ставитись до мистецького твору як до засобу заглиблення у себе; здатність до інтуїтивного пізнання підтверджувалась вмінням студента приводити себе в стан підвищеної натхненності під час виконання твору,

використовувати власну інтуїцію як засіб його глибинного осягнення. Порівняльний аналіз результатів формування герменевтичного компоненту за даними критеріями відображено у таблиці 3.2.2 (Додаток Ж.2). Як свідчать дані, наведені у цій таблиці, на початку експерименту студенти ЕГ і КГ знаходились приблизно на одному рівні за показниками таких критеріїв, як прагнення до розкриття історичного контексту твору, осягнення мови різних видів мистецтва, застосування досвіду інтеграції мистецтв. Після проведення експерименту ці показники та показники інших критеріїв змінилися, засвідчили позитивну динаміку в формуванні герменевтичного компоненту в студентів ЕГ.

Дані, наведені у таблиці 3.2.2, свідчать про значне зростання високого рівня герменевтичного компоненту у студентів ЕГ, воно становить 28.21 %, кількість студентів, що продемонстрували на початку експерименту середній рівень зменшилась на 7.69%, низький – на 24.5%. Показники сформованості герменевтичного компоненту МД студентів КГ в кінці експерименту практично залишились на тих позначках, що і на його початку: високий рівень збільшився на 2.5%, середній на 2.5%, низький рівень зменшився на 5%. Динаміку вказаних змін унаочнено на рисунку 3.2.

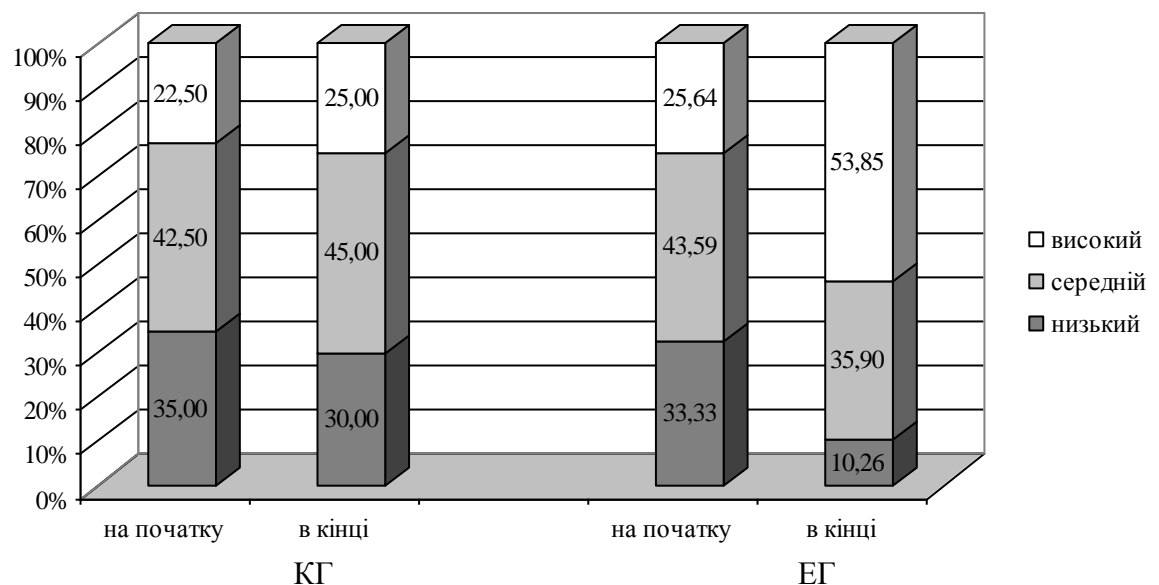


Рис. 3.2 Динаміка формування герменевтичного компоненту у студентів ЕГ і КГ

Порівняльний аналіз, здійснений у цій діаграмі, засвідчує ефективність впровадження у навчання студентів ЕГ запропонованої методики формування герменевтичного компоненту МД МВМ. За усіма його рівнями показники студентів КГ не виявляють динамічних змін, в цілому залишаються на тих самих позначках, що були зафіксовані на початку експерименту, на відміну від динамічних позитивних змін показників студентів ЕГ, особливо високого рівня герменевтичного компоненту.

Перевірка сформованості емотивного компоненту МД включала в себе комплекс завдань, які вирішували питання встановлення достовірних результатів формувального етапу експерименту. Серед них одним із головних було здійснення педагогічного спостереження за виконанням студентами ФММ програмних творів з фахових дисциплін, під час яких вони демонстрували присутнім сформованість показників емотивного компоненту МД: емоційну культуру і артистизм, вміння керувати власною емоційністю, емоційну чуттєвість, художню емпатійність та художньо-емоційну сприйнятливність. Оскільки у відповідності до визначених педагогічних умов формування МД, форми звітності студентів (контрольні модулі, заліки, іспити) проводились у вигляді різноманітних конкурсів, олімпіад, концертів, репрезентативність одержаних результатів не викликала сумнівів, адже виступи студентів широко обговорювалися і характеризувалися наданням експертної оцінки педагогічного колективу факультету. Студенти ЕГ неодноразово ставали переможцями таких заходів, що свідчило про покращення показників сформованості їх емотивного компоненту у відношенні до здійсненого початкового зрізу на початку впровадження експериментальної методики.

Оцінювання студентів експериментальної та контрольної груп здійснювалось як за основним емоційно-ментальним критерієм, так і за допоміжними критеріями, якими визначались здатність до акторсько-виконавських перевтілень, відповідність сценічної поведінки художньому змісту виконуваного твору, наявність вольового потенціалу, активність

сценічної уваги, гострота емоційного переживання музики, осмисленість музичних емоцій, здатність до емпатійних перевтілень, чуттєвість до авторських почуттів, адекватність реакцій на зміст музичних творів, адекватність реакцій на власний виступ.

В процесі спостереження за публічними виступами студентів викладачі факультету констатували наявність розвинених мистецьких умінь і навичок у представників ЕГ. Вони виявлялись у відповідності сценічного вигляду та поведінки студентів змісту музичних творів, які вони виконували. Наведемо приклад складання іспиту з виконавської практики студентом Леонідом П. Темою фрагменту його уроку була «Композиторська творчість Ч.Чапліна». Виконувалась музика до кінофільму «Вогні великого міста» в обробці для фортепіано («Вальс», «Посмішка», «Вічність»). Перед вивченням музичних творів студент детально ознайомився з життям та творчістю геніального майстра кінематографу, що сприяло розвитку такого показника як художня емпатійність. Захоплення цією видатною постаттю було настільки великим, що він вивчав усі його фільми, заохочував до їх перегляду своїх однокурсників, уважно вчитувався у видатну книгу Ч.Чапліна «Автобіографія». Свій публічний виступ Леонід П. вирішив здійснити у відповідному образі: було підібрано одяг, аксесуари, нанесено грим. Виконання музичних творів також відбувалось на достатньому професійному рівні. Усі члени комісії зазначили, що такий урок у ЗОШ був би показовим і виховував у школярів лише позитивні якості, сприяв розвитку їх духовності та гуманістичних цінностей.

Застосування в процесі формування МД МВМ акмеологічного підходу спонукало нас до постановки перед студентами ФММ різного роду допоміжних завдань, які сприяли виконанню їх головного навчального завдання: досягнення повного розуміння, довершеності і майстерності у вивченні та відтворенні програмного репертуару з фахових дисциплін. Саме тому від них вимагалась зосередженість як на виконанні всіх технологічних вказівок викладача, так і на розкритті художнього образу, концентрація усіх

зусиль для виконання поставлених завдань, що в свою чергу сприяло зміцненню вольового потенціалу студентів ЕГ, активізувало їх сценічну увагу, яка включала в себе всі елементи творчості – розум, волю, почуття актора, уяву, емоційну пам'ять, бажання діяти з метою досягнення результативності. Ознайомлення в процесі проведення формувального етапу експерименту з великою кількістю музичних шедеврів здійснило вагомий вплив на розвиток емоційної чуттєвості та художньо-емоційної сприйнятливості студентів ЕГ. Вслід за цікавістю до прослуханого музичного матеріалу у них виникало бажання глибинного осягнення підтексту музичних творів – пізнання побутово-історичних та особистих авторських передумов їх створення, тобто досягнення повноцінного розуміння музичного змісту.

Одним із завдань, за допомогою яких вимірювались рівні емотивного компоненту, було опитування студентів ЕГ та КГ за спеціально розробленим запитальником (Додаток Д.1), метою якого було визначення сформованості рівнів емотивного компоненту після впровадження експериментальної методики. Студентам пропонувалось прочитати наведені п'ятнадцять запитань і тверджень та відповісти на них з максимальною об'єктивністю. У випадку ухвали змісту твердження чи запитання потрібно було відповісти «Так», що визначало високий рівень сформованості емотивного компоненту, при невпевненості, відповідати «не знаю» - середній рівень, при не ухвалі – «ні» - низький рівень. Результати опитування свідчили про позитивні зміни у студентів ЕГ. Ми одержали стверджувальні відповіді на такі пункти як №№ 4,5,6, в яких визначалась емоційна культура та артистизм, на пункти 10,11,12, де вимірювався рівень художньої емпатійності, №№13,14,15 – художньо-емоційна сприйнятливість, №№ 7,8,9, які визначали емоційну чуттєвість. Відповіді на пункти 1,2,3, за допомогою яких вимірювався вольовий потенціал студентів як один із двох допоміжних критеріїв за показником «вміння керувати власною емоційністю», у 60% респондентів були не визначеними, або ж негативними.

Зведені результати оцінювання сформованості емотивного компоненту МД студентів експериментальної і контрольної груп наведено у таблиці 3.2.3. (Додаток Ж.3). Динаміку формування даного компоненту зображено на рисунку 3.3. Показники сформованості емотивного компоненту у студентів ЕГ у порівнянні з показниками студентів КГ у результаті впровадження експериментальної методики формування МД МВМ мають значні тенденції до зростання. Так, низький рівень емотивного компоненту студентів ЕГ зменшився майже на 35.9%, у студентів КГ на 12.5%, показники середнього рівня у студентів ЕГ зменшились на 7.7%, у КГ

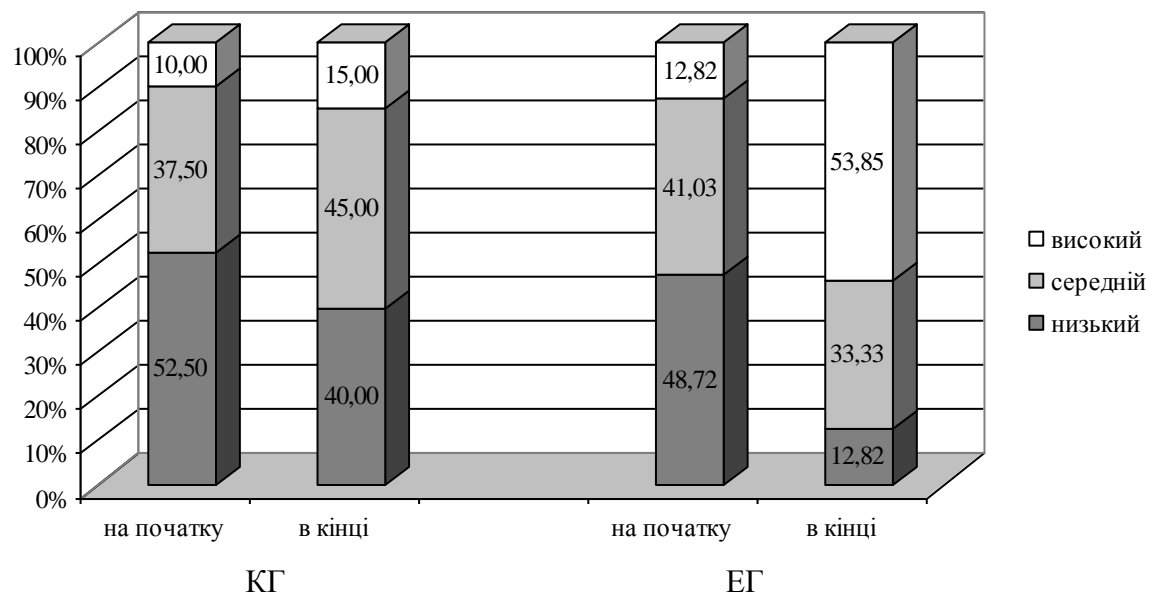


Рис. 3.3 Динаміка формування емотивного компоненту у студентів ЕГ та КГ збільшились на 7.5%. Вагомим доказом ефективності проведення формувального етапу експерименту є показники високого рівня емотивного компоненту: у студентів ЕГ вони збільшились на 41.03%, в той час, коли у студентів КГ відсоток зростання становить лише 5%.

Перевірка сформованості останнього, праксеологічного компоненту МД, здійснювалась за професійно-мистецькотворчим критерієм через встановлення змін у його показниках, якими є визначеність мистецько-професійних прагнень, самооцінка творчого потенціалу, сформованість мистецького «Я-образу», володіння вербальною і виконавською інтерпретацією, готовність до самостійної мистецько-педагогічної

діяльності. З метою отримання достовірних результатів було розроблено ряд допоміжних критеріїв, за якими визначались рівні даного компоненту МД у студентів ФММ. Цими критеріями були: прагнення до самостійної мистецької діяльності, систематичність занять з фахових дисциплін, участь у мистецькому житті факультету, наполегливість і впевненість у собі, наявність мистецьких здібностей, готовність до мистецько-педагогічної діяльності, сформованість понятійно-термінологічного запасу, здатність до інтерпретаційного самовираження, сформованість музично-виконавських умінь, вміння проектувати майбутню діяльність.

Встановлення результатів відбувалось у: а) проведенні повторного опитування за запитальником №3 (Додаток А.6); б) аналізуванні ведення студентами ІМЩ, де фіксувалась кількість часу, який студенти відводять на самостійні заняття, спрямовані на опанування обраною професією (ставлення до неї вони описували у вигляді невеликих есеїв на тему «Чому я хочу працювати у школі?»); в) здійсненні педагогічного спостереження за активністю участі студента у мистецькому житті факультету; д) отриманні експертної оцінки педагогічного колективу факультету результатів педагогічної та виконавської практики, творчих завдань, зміст яких полягав у самостійному осягненні студентами музичних творів з фахових дисциплін; є) проведенні фестивалю мистецької творчості, під час якого студентам надавалась можливість демонстрації набутих під час навчання та впровадження експериментальної методики формування МД мистецьких знань, умінь і навичок.

Результати здійснення усієї комплексної програми визначення якісних змін у формуванні практикологічного компоненту МД студентів ЕГ та КГ представлено у таблиці 3.2.4 (Додаток Ж.4). Аналіз наведених даних свідчить про суттєвий зріст показників ЕГ за кожним її пунктом. Найбільші зміни відбулися у показниках високого рівня сформованості музично-виконавських умінь - у студентів ЕГ вони зросли на 35% , у студентів КГ – на 15%; на 28.2 % покращились показники високого рівня

(ЕГ) за пунктом «прагнення до самостійної мистецької діяльності». В цілому, динаміка змін у формуванні праксеологічного компоненту відслідковується на рисунку 3.4.

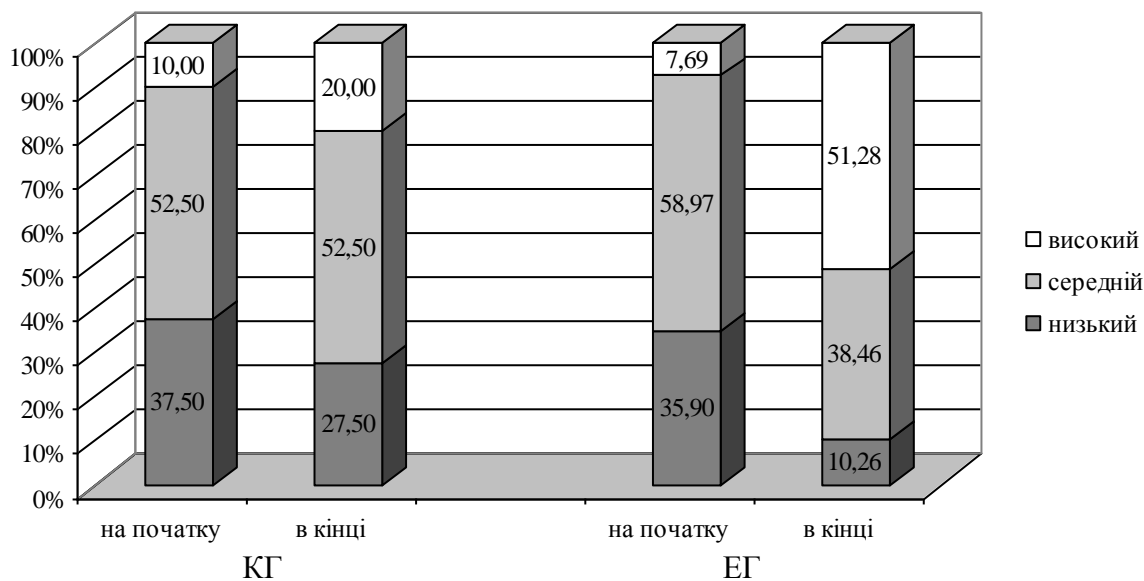


Рис. 3.4 Динаміка формування праксеологічного компоненту у студентів ЕГ і КГ

Показники його високого рівня зросли в ЕГ на 43.59%, у КГ – на 10%, середній рівень у ЕГ зменшився на 20.51%, у КГ він залишився незмінним, показники низького рівня у ЕГ зменшились на 25.64%, у КГ – на 10%.

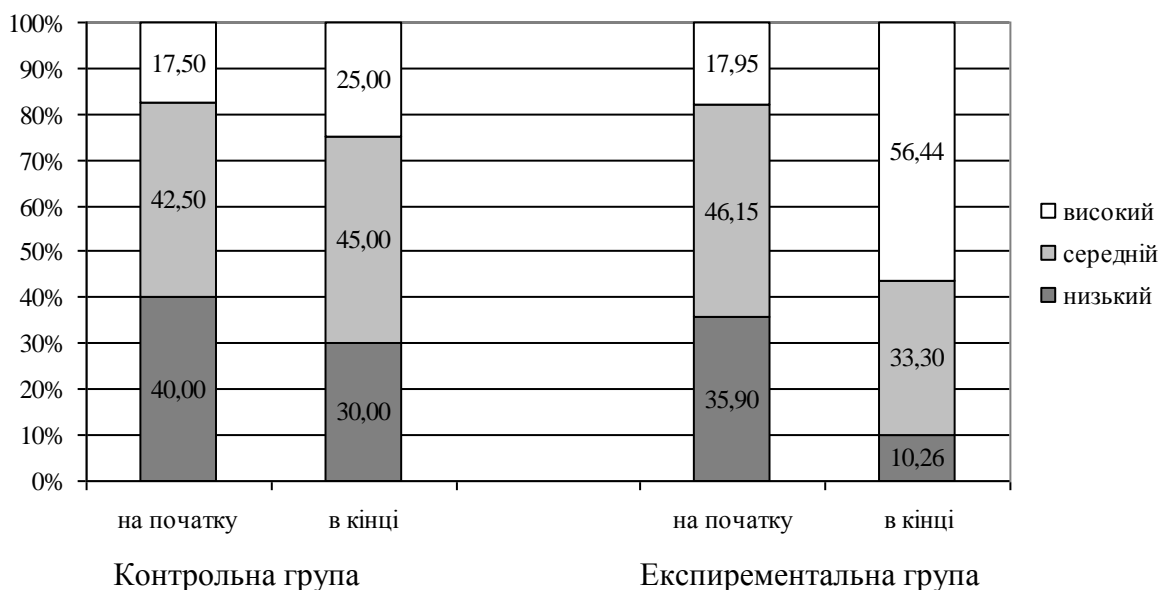


Рис. 3.5 Порівняльний аналіз рівнів МД у студентів ЕГ та КГ

Остаточні зведені результати наведено у таблиці 3.2.5 (Додаток Ж.5). Динаміку формування МД студентів ЕГ і КГ зображено на рисунку 3.5.

За результатами статистичної обробки даних виявлено, що зміни у мистецькому досвіді студентів контрольної групи, які відбулися протягом цього часу, не є статистично значущими (значення χ^2 -критерію – 2,82). Для експериментальної групи значення χ^2 -критерію (36,23) більше за відповідне граничне значення χ^2 -критерію при $m-1=2$ ступенях свободи, яке складає 5,99 при вірогідності допустимої помилки менше 0,05. Отже, з вірогідністю помилки не більше 5% можна стверджувати, що в результаті застосування експериментальної методики, побудованої на виокремлених автором педагогічних умовах, відбулися статистично значущі зміни у формуванні досліджуваного феномену.

Таким чином, апробування експериментальної методики доводить правомірність визначеної гіпотези та успішність виконання поставлених завдань, внаслідок яких відбулось зростання освітнього та діяльнісного потенціалу студентів, змінилось їх ставлення до навчання і майбутньої професії.

Висновки до розділу III

У третьому розділі дисертації висвітлено процес впровадження розробленої експериментальної методики формування мистецького досвіду в фахову підготовку майбутніх учителів музики.

Метою формувального етапу педагогічного експерименту була перевірка ефективності застосування визначених педагогічних умов. В експерименті взяли участь студенти факультету музичного мистецтва Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

В результаті проведення констатувального етапу експерименту було обрано контрольну (40 осіб) та експериментальну (39 осіб) групи, які за загальними характеристиками практично не відрізнялися від генеральної

сукупності майбутніх учителів музики. Розподіл студентів за рівнями розвитку мистецького досвіду обох обраних для експерименту груп був приблизно однаковим, що дозволило зробити висновок про репрезентативність вибірки. Комплектування контрольної та експериментальної груп було здійснено на початковій стадії планування формувальної частини експерименту.

У процесі формування мистецького досвіду доведено доцільність застосування наступних форм: самостійної роботи студентів, ведення індивідуальних мистецьких щоденників, здійснення герменевтичних інтерпретацій мистецьких творів, проведення індивідуальних, індивідуально-групових, колективних занять, різноманітних видів позааудиторної творчої роботи зі студентами, індивідуальної й групової репетиційної підготовки до проведення мистецько-освітніх заходів.

Позитивним у формуванні та систематизації мистецьких знань студентів є використання індивідуальних пакетів мистецьких знань, розроблених на основі аксіологічного, акмеологічного, професіографічного та синергетичного підходів, застосування інноваційних методів навчання, продуктивне використання музикотворчих комп'ютерних програм та всесвітньої електронної мережі Internet.

Апробація розробленої експериментальної методики довела правомірність визначеної гіпотези дослідження щодо ефективності цілеспрямованого втілення в навчально-виховний процес визначених педагогічних умов формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження та одержані результати педагогічного експерименту свідчать про ефективність розробленої методики, виконання поставлених завдань, досягнення мети та доведення гіпотези, що у сукупності дозволяє сформулювати такі **висновки**:

1. Аналіз наукової літератури засвідчив недостатню визначеність сутності поняття «мистецький досвід». На підставі визнання пріоритетності ролі мистецтва у розвитку особистості та за допомогою застосування герменевтичного підходу в дисертації уточнено й запропоновано до введення в науковий обіг поняття «мистецький досвід майбутнього вчителя музики», що визначається як сукупність засвоєних мистецьких знань, умінь і навичок, одержаних в результаті активного практичного пізнання мистецтва, основа майбутньої мистецько-педагогічної діяльності, що ґрунтується на цілісному пізнанні й емоційному осягненні мистецьких творів, творчій мистецькій самореалізації студента в процесі навчання, його готовності до транслявання художньої культури у навчально-виховній роботі з учнями. Мистецький досвід майбутнього вчителя музики є його особистісним утворенням, що включає в себе гносеологічний, герменевтичний, емотивний та праксеологічний компоненти.

2. В дисертаційному дослідженні визначено і теоретично обґрунтовано критерії сформованості мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в фаховій підготовці, якими є мистецько-освітній критерій, в основу якого покладено глибину мистецького пізнання студентів (рівень мистецької ерудиції, здатність до художнього спілкування, вміння аналізувати власний мистецький досвід, наявність потреби в самовдосконаленні); дослідно-пізнавальний критерій - глибина художнього розуміння мистецтва (вияв мистецько-пізнавального потенціалу, ступінь розуміння мистецької семантики, глибина особистісного сприймання, здатність до інтуїтивного пізнання); емоційно-ментальний критерій - емоційно-розумове осягнення мистецьких творів (емоційна культура і артистизм, вміння керувати власною

емоційністю, емоційна чуттєвість, художня емпатійність, художньо-емоційна сприйнятливість); професійно-мистецькотворчий - наявність умінь і навичок мистецько-педагогічної діяльності (визначеність мистецько-професійних прагнень, самооцінка творчого потенціалу, сформованість мистецького «Я-образу», володіння вербальною і виконавською інтерпретацією, готовність до самостійної мистецько-педагогічної діяльності).

На основі означених критеріїв та їх показників було виділено три рівні сформованості мистецького досвіду майбутнього вчителя музики. Високий (інтуїтивно-феноменологічний) рівень вказував на: наявність у студента повних і усвідомлених мистецьких знань і на їх основі широко розвиненої мистецької інтуїції, що робить можливим глибинне бачення й осягнення сутності змісту творів мистецтва, досягнення майстерності й довершеності у виконанні програмного репертуару з фахових дисциплін; концептуальну визначеність студента як цілісної людини мистецтва, що за допомогою засобів мистецького пізнання і самопізнання будує особистий мистецький простір, прагне постійного самовдосконалення; володіння розвиненими акторськими здібностями, уміння приводити себе у концертний стан підвищеної творчої емоційної напруги та натхнення, наявність сценічної культури; усвідомлено позитивне ставлення до майбутньої професії, мобільність використання мистецьких умінь і навичок у самостійній мистецько-педагогічній діяльності під час проходження педагогічної практики, технічна свобода та виконавська майстерність, уміле здійснення вербальної інтерпретації творів мистецтва, можлива наявність мистецьких здібностей.

Середній, або достатній рівень продемонстрували студенти, які: володіли необхідною кількістю мистецьких знань, проте не виявляли активності в їх поглибленні та застосуванні; вміли аргументовано виражати власні думки, застосовували достатньо розвинуте художнє та асоціативне мислення у відстоюванні своїх позицій, але ступінь розуміння мистецької

семантики залишився частковим; у виконанні програмного репертуару демонстрували уміння вербалізувати свої інтерпретаційні задуми, проте у наявності залишилась недорозвиненість технологічних ресурсів, емоційної культури, артистичних здібностей.

Низький, або недостатній рівень мистецького досвіду характеризувався відсутністю прагнення студента до глибинного осягнення художніх творів, недостатнім обсягом його мистецьких знань, відсутністю потреби у самовдосконаленні, індиферентним ставленням до емоційної впливовості мистецтва, нездатністю до художньої емпатійності, несформованістю музично-виконавських умінь та понятійно-термінологічного словникового запасу.

3. На підставі проведеного дослідження доведено, що ефективність формування мистецького досвіду майбутніх учителів музики залежить від комплексної реалізації таких педагогічних умов, як: упровадження в навчальний процес герменевтичних методів спілкування з мистецтвом; застосування в процесі фахової мистецької підготовки інтегративного підходу; створення в навчальному закладі мистецько-освітнього середовища, що забезпечить максимальну реалізацію творчого потенціалу студентів. Необхідність впровадження визначених педагогічних умов підтверджується значимістю дослідного потенціалу, притаманного герменевтичним методам спілкування з творами мистецтва; забезпеченням нової, більш високої якості різногалузевих мистецьких знань студентів, самовизначеності та самореалізації майбутніх фахівців у професійній та суміжних із нею видах діяльності, що досягається завдяки застосуванню інтегративного підходу; наданням можливостей для творчої самореалізації студентів, перетворенням навчального закладу на творчу лабораторію розвитку талантів майбутніх учителів музики.

4. Визначені педагогічні умови лягли в основу розробки методики формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Необхідними положеннями у ній визнано *загально*

методичні принципи: принцип відповідності змісту навчання студентів практичному викладанню музики в загальноосвітніх школах та нині діючим навчальним програмам, який забезпечує тісний зв'язок навчання та виховання майбутніх учителів музики з їх майбутньою мистецько-педагогічною діяльністю; принцип аперцептивності, що уможливорює: а) повноцінне осягнення мистецьких творів через усвідомлення студентами кожної їх деталі; б) систематизацію та впорядкування знань; в) розвиток асоціативного мислення майбутніх учителів музики; *специфічні*: принцип художньої трилогічності, що зумовлює глибинне вивчення та осягнення специфіки художньої мови різних видів мистецтва; принцип художньої емпатійності, який уможливорює здійснення художнього спілкування на рівні глибокого психологічного проникнення в емоційний світ художньої епохи, дозволяє відчувати на собі почуття та переживання автора; принцип онтологічного осмислення творів мистецтва, що поглиблює інтелектуально-емоційний зв'язок «автор - суб'єкт сприйняття» входженням у світ філософських категорій; принцип рефлексивності, який забезпечує переосмислення художнього змісту мистецьких творів з позицій власного життєвого досвіду.

Послідовне впровадження експериментальної методики формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики здійснювалось у три етапи: пошуково-пізнавальному, рефлексивно-інтерпретаційному та творчо-реалізаційному. Визнано необхідність застосування продуктивних і репродуктивних методів формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в їх відповідності до визначених принципів, етапів навчання й досягнення поставленої мети у формуванні кожного змістовного компоненту. Пріоритетність у формуванні мистецького досвіду майбутнього вчителя музики віддана таким навчально-виховним формам як індивідуальні, індивідуально-групові та колективні заняття, лекції-концерти, самостійна робота студентів, виконання творчих завдань, підготовка та проведення педагогічної і виконавської практики, написання сценаріїв,

режисерування та проведення мистецько-освітніх заходів, ведення індивідуального мистецького щоденника, створення власного мистецького портфоліо. На теоретико-методичному рівні обґрунтовано необхідність застосування у виконанні поставлених завдань особистісно орієнтованого, аксіологічного, акмеологічного, професіографічного та синергетичного підходів.

У процесі формувального етапу експерименту розроблено і впроваджено навчальну програму та методичні матеріали до спецкурсу «Основи мистецького досвіду», які містять низку професійних завдань, що стоять перед мистецькою освітою: формування мистецького досвіду майбутніх учителів музики; виховання у них ставлення до мистецьких творів як до способу світо- і самопізнання; розвиток мистецько-пізнавальних інтересів студентів, здатності переосмислювати об'єктивну реальність у відповідності до одержаних вражень від художнього спілкування; формування у майбутніх учителів музики системи мистецьких знань, інформаційно-пізнавальних компетентностей, вміння глибоко сприймати, аналізувати і відтворювати програмні музичні твори; навчання використовувати набуті знання, уміння, навички у самостійній мистецько-педагогічній діяльності; сприяння розвитку мистецьких здібностей майбутніх учителів музики, їх здатності до організації навчально-виховної роботи в школі на пріоритетних засадах мистецької освіти.

Проведене дисертаційне дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів, дотичних до проблеми формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в фаховій підготовці. Подальшого вивчення та наукового обґрунтування потребують питання поглиблення мистецько-інтегративних напрямів навчання студентів, формування індивідуального мистецького досвіду кожного майбутнього вчителя музики на засадах застосування особистісно орієнтованого підходу, мистецький досвід майбутнього вчителя музики як необхідна умова його творчої самореалізації.

ДОДАТКИ

Додаток А.1

Анкета №1.

Просимо Вас відповісти на запитання:

1. Дата.....
2. В якому ВНЗ Ви навчаєтесь
-
3. На якому курсі.....
4. За якою спеціалізацією.....
5. Просимо написати назву відомих Вам творів вказаних композиторів:
 Скрябін О.....
 Чурльоніс М.....
 Хіндеміт П.....
 Станкович Є.....
 Скорик М.....
 Гріг Е.
 Гершвін Дж.
6. Просимо Вас вказати національну приналежність, епоху та галузь мистецтва, до якої належить творчість наступних авторів:
(Наприклад: О.Пушкін – російський поет ХІХ ст.)
 - 1)А. Дюрер.....
 - 2)Б.Растреллі.....
 - 3)М.Форман.....
 - 4)І.Кальман.....
 - 5)С.Бондарчук.....
 - 6)Е.Гріг.....
 - 7)Б.Окуджава.....
 - 8)Ж.Колодуб.....
 - 9)Е.Преслі.....

- 10)Л.Берніні.....
- 11)Ж.Б.Люллі.....
- 12)І.Глазунов.....
- 13)Ш.Бодлер.....
- 14)П.Рубенс.....
- 15)В.Городецький.....
- 16)В.Пікуль.....
- 17)Р.Леонкавалло.....
- 18)Д.Веласкес.....
- 19)М.Равель.....
- 20)К.Станіславський.....
- 21)М.Мінков.....
- 22)Л.Дичко.....
- 23)М.Мастрояні.....
- 24)О.Глазунов.....
- 25)С.Далі.....
- 26)Б.Акунін.....
- 27)Ф.Фелліні.....
- 28)О.Мессіан.....
- 29)М.Реріх.....
- 30)К.Моне.....

7. Просимо Вас назвати прізвища відомих Вам художників епохи Відродження.....

.....

.....

8. Просимо Вас назвати основних представників музичного бароко:

1).....

2).....

3).....

9. Просимо Вас розташувати у хронологічному порядку вказані художні напрями:

класицизм.....

рококо.....

авангардизм.....

романтизм.....

бароко.....

імпресіонізм.....

10. Просимо Вас назвати прізвища відомих Вам:

кінорежисерів.....

диригентів.....

оперних співаків.....

архітекторів.....

скульпторів.....

фольклористів.....

дизайнерів.....

піаністів.....

скрипалів.....

баяністів.....

Дякуємо за співпрацю.

Питання для інтерв'ю.

1. В чому, на Вашу думку, полягає сутність поняття «мистецький досвід»? Назвіть засоби його набуття.
2. Чи існує різниця у поняттях «мистецький» і «художній» досвід і в чому вона полягає?
3. Чи відчуваєте Ви потребу в поглибленні Вашої мистецької ерудиції?
4. В середньому скільки разів на рік Ви відвідуєте філармонійні концерти?
5. Чи хотілося б Вам робити це частіше?
6. Ви йдете у філармонію для того, щоб:
 - а) послухати музику улюбленого композитора;
 - б) послухати звучання улюбленого музичного інструменту;
 - в) тому що того вимагають викладачі і навчальний процес;
 - г) тому що маю бажання збагатити власний мистецький досвід;
 - д) інша відповідь.
7. Вас захоплює детальна робота над музичним твором?
8. Чи намагаєтесь Ви включати до свого репертуару твори підвищеної складності?
9. Технічні недоліки при кінцевому виконанні твору для Вас:
 - а) звичайне явище;
 - б) незвичайне явище;Що є їх причиною:
 - а) недовивченість твору;
 - б) зриви в роботі пам'яті;
 - в) сильне естрадне хвилювання;
10. Чи намагаєтесь Ви у наступний раз проаналізувати й виправити свої недоліки?

Дякуємо за співпрацю.

Самооцінка рівня художньої рефлексії.

Призначення: даний запитальник націлений на визначення рівня художньої рефлексії з метою виявлення здатності респондента до аналізу власного мистецького досвіду.

Інструкція: нижче наведені запитання, на які ми просимо надати відповіді у формі “так” (+) у випадку стверджувальної відповіді, “ні” (-) у випадку негативної відповіді, “не знаю” (0) , якщо у Вас виникли сумніви щодо відповіді.

Запитальник.

Дата _____ *Курс* _____ *Факультет* _____

- 1) Чи був у Вашій виконавській практиці невдалий публічний виступ, наслідки якого Ви відчували на протязі декількох місяців або років? _____
- 2) Чи можна було уникнути цієї помилки? _____
- 3) Чи наполягаєте Ви на власній мистецькій позиції, якщо Ви не впевнені на 100% у її правильності? _____
- 4) Чи розповідали Ви кому-небудь із самих близьких про свої невдалі випадки у виконавській практиці? _____
- 5) Чи вважаєте Ви, що вік людини є перешкодою у розвитку її мистецьких здібностей? _____
- 6) Якщо викладач в процесі роботи наніс Вам невелику образу, чи можете Ви швидко про це забути і перейти до звичного розпорядку навчання? _____
- 7) Чи іноді вважаєте Ви себе людиною, яка недостатньо працює для самореалізації у мистецькій діяльності? _____
- 8) Чи вважаєте Ви себе людиною, здатною до інших видів мистецтва, окрім музичного? _____
- 9) Музика – це Ваше покликання? _____
- 10). Чи відчуваєте Ви, що у виконавській діяльності більше керуєтесь розумом, ніж емоціями? _____
- 11) Чи легким є для Вас процес осягнення музичного твору? _____

- 12) Чи мали вплив на Вашу навчальну діяльність мистецькі події, які не справили на Вас враження, або ж навпаки, роздратували Вас? _____
- 13) Чи часто пригадуєте Ви ті мистецькі події, що були для Вас неприємними? _____
- 14) Чи любите Ви себе в мистецтві? _____
- 15) Чи звинувачуєте Ви когось окрім себе у випадках невдалих публічних виступів? _____

За кожну відповідь “так” 1,3, 5,7, 9,11,13 і “ні” на питання 2,4,6, 8,10,12, 14, 15 респондент отримує 10 баллов. За кожну відповідь “не знаю” вони отримують по 5 балів.

100-150 балів – відсутність художньої рефлексивності, невпевненість у собі, не вміння аналізувати власний мистецький досвід, відсутність прагнення до самовдосконалення.

50-99 балів – наявність художньої рефлексії зі знаком “-“, надмірної критичності та самокритичності, які можуть стати перешкодою у виконанні мистецьких планів.

0-49 балів – наявність рефлексії зі знаком “+” : здатності до самоаналізу і руху вперед, володіння здібностями до планування та проектування майбутньої мистецької діяльності, схильність до мистецтва.

Дякуємо за співпрацю.

Тестова карта №1

визначення рівня досвіду розуміння творів мистецтва.

Інструкція: просимо Вас уважно прочитати наступні твердження і оцінити їх стосовно себе. Якщо твердження повністю відповідає Вашій думці, в матриці відповідей поряд із відповідним номером поставте оцінку “5”. Чим менше твердження відповідає Вашій думці, тим нижчою має бути ваша оцінка (5-4-3-2-1-0). Оцінку “0” слід ставити, коли твердження повністю суперечить вашим поглядам.

Матриця відповідей:

1	5	9	13	17	21	25	29
2	6	10	14	18	22	26	30
3	7	11	15	19	23	27	31
4	8	12	16	20	24	28	32

Дата _____ Курс _____ Факультет _____

1. Мистецький твір для мене є засобом світо- і самопізнання.
2. Вивчення твору я «підживлюю» осягненням виражальних властивостей музичної мови.
3. Глибинне розуміння твору є обов'язковою умовою його вдалого кінцевого виконання мною.
4. В осягненні музичного твору я покладаюся на власну інтуїцію.
5. Осягнення мистецького твору починається з осмислення історичного контексту його створення.
6. Для мене процес розуміння семантичних особливостей мови різних видів мистецтва є головним у художньому спілкуванні.
7. У вивченні музичного твору я намагаюся «вживатися» у духовний світ автора.
8. Я іноді бачу в творі більше, ніж мені пояснює викладач.

9. Вивчення твору я «підживлюю» знайомством з художніми творами відповідної епохи.
10. Мені ніколи не буває нудно на філармонійних концертах, адже я розумію образну мову класичної музики.
11. Я вважаю, що без спілкування з творами мистецтва життя стає нудним і безрадісним.
12. Без пояснення викладача я безсилий в осягненні музичного твору.
13. В роботі над музичним твором я постійно намагаюсь ставитись до нього як до інформаційного повідомлення, залишеного композитором.
14. Я вмію інтонаційно виражати смисл музики під час виконання.
15. Іноді відвідання концертів є збудником переосмислення моєї власної поведінки.
16. Цілісне охоплення змісту твору відбувається за обов'язковою участю художньої інтуїції.
17. Мій інтелектуальний розвиток є результатом спілкування з творами мистецтва.
18. Досягнення повного розуміння особливостей музичної мови іноді змінює моє ставлення до твору і він починає мені подобатись.
19. Якщо мені не подобається твір, я вмію долати своє небажання вивчати його.
20. Я інтуїтивно вмію відрізнити високохудожній твір від твору низького гатунку.
21. В процесі вивчення твору мене цікавить про нього і про автора все.
22. Я повністю розумію музичну мову твору який вивчаю.
23. У сприйнятті твору мистецтва я іноді уявляю себе його співавтором.
24. Моя художня інтуїція допомагає мені досягнути максимуму виразності у виконанні музичного твору.
25. Робота над музичним твором має постійно супроводжуватись співставленням його змісту з власним життєвим досвідом виконавця.

26. Для досягнення глибини спілкування з творами образотворчого мистецтва мені повністю вистачає знань про виражальні особливості художньої мови живопису.
27. Я ставлюсь до музичного твору, що вивчається, як до засобу особистого розвитку, творчості та відповідальності за смисл свого життя.
28. Я інтуїтивно можу передбачати кінцевий результат моєї роботи над музичним твором
29. Я прагну у виконанні музичного твору дотримуватись розробленої на уроках з фаху образно-драматургічної лінії розвитку.
30. Я цікавлюсь методичною літературою про твір який вивчаю.
31. Твір мистецтва завжди спонукає мене до заглиблення у себе.
32. Тільки інтуїтивні відчуття допомагають мені занурюватись у глибини життя і мистецтва.

КЛЮЧ

1	5	9	13	17	21	25	29	Вияв мистецько-пізнавального потенціалу
2	6	10	14	18	22	26	30	Ступінь розуміння мистецької семантики
3	7	11	15	19	23	27	31	Глибина особистісного сприймання
4	8	12	16	20	24	28	32	Здатність до інтуїтивного пізнання

Найбільше 40 балів

Від 1 до 13 – низький рівень, від 14-28 – середній рівень, від 29 до 40 – високий рівень.

Дякуємо за співпрацю.

Діагностика сформованості емотивного компоненту мистецького досвіду майбутнього вчителя музики

(За прикладом діагностики “емоційного інтелекту” (Н.Холла).

Призначення: методика запропонована для виявлення вміння керувати власними емоціями. Вона складається із 30 тверджень і налічує 5 шкал:

- 1) емоційна культура і артистизм;
- 2) вміння керувати власною емоційністю;
- 3) емоційна чуттєвість;
- 4) художня емпатійність;
- 5) художньо-емоційна сприйнятливність.

Інструкція: Вам запропоновані вислови, які так чи інакше виражають прояви Вашої емоційності. Будь ласка, напишіть цифру справа від кожного твердження, виходячи із оцінки Ваших відповідей:

- Повністю не погоджуюсь (-3 бали);
 В цілому не погоджуюсь (-2 бали);
 Частково не погоджуюсь (-1 бал);
 Частково погоджуюсь (+1 бал);
 В цілому погоджуюсь (+2 бали);
 Повністю погоджуюсь (+3 бали).

Запитальник №2.

Дата _____ Курс _____ Факультет _____

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції, викликані власним сценічним виступом служать джерелом знань про те, як потрібно вести себе на сцені.
2. Виконання музичного твору є для мене засобом прояву власного артистизму, нагодою відчути себе артистом.
3. Я спокійний(на), коли відчуваю на собі тиск з боку викладача.
4. Я здатен(на) до спостереження за власними почуттями.
5. Бурхливе звучання музичного твору завжди приводить мене в стан підвищеної емоційної активності.
6. Якщо цього вимагає виконання музичного твору, я вмію викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких, як радість, веселість, внутрішній підйом.
7. Перед сценічним виступом я завжди слідкую за своїм емоційним станом.

8. Після невдалого виступу я можу легко оволодіти своїми почуттями.
9. Я здатен(на) до глибокого переживання авторських почуттів у спілкуванні з твором мистецтва.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Під час сприйняття художнього твору (літературного, театрального, кінематографічного, тощо) я намагаюсь уявити себе дійовою особою тих подій, про які йдеться у творі.
12. Емоційне виконання музики у філармонійній залі ніколи не залишає мене байдужим.
13. Слухаючи деяку музику, я відчуваю себе щасливою людиною.
14. Мінорна музика іноді може викликати у мене сльози.
15. Я адекватно реагую на настрій музики.
16. Для приведення себе в стан спокою і зосередженості я слухаю заспокійливу ліричну музику.
17. Я завжди аналізую свої негативні почуття і намагаюсь розібратися в причині їх виникнення.
18. Я здатен(на) швидко «оговтуватися» від неочікуваних сценічних розчарувань.
19. Іноді під час сценічного виступу я вмю свої технічні недоліки компенсувати артистичним виконанням.
20. Я завжди намагаюсь уявити про що думав автор твору, які почуття він переживав, коли створював твір, співставляю його і свій емоційний стан.
21. Я вмю розпізнавати авторські емоції через музичну інтонацію.
22. Надмірна емоційна активність викладача ніколи не залишає мене байдужим.
23. Осмислення авторських почуттів завжди викликає у мене бажання заглиблюватись у власний внутрішній стан.

24. Емоції це не нервові клітини, вони відновлюються, тому у спілкуванні з мистецькими творами я не шкодую їх і намагаюсь виявляти максимально.
25. У виконанні музичних творів я ніколи не соромлюсь проявляти власні артистичні здібності.
26. Перегляд кінофільму може викликати у мене не лише співчуття, а й сльози.
27. Я часто перебуваю в стані підвищеної активності, викликаній художнім спілкуванням.
28. Спілкування з художнім твором для мене завжди є уявним спілкуванням з його автором.
29. Я сильно переживаю коли мені не вдається втілити у творі все, що відпрацьовано з викладачем.
30. Вважаю, що основною причиною моїх невдалих виступів є надмірне хвилювання.

Обробка та інтерпретація результатів.

Ключ.

Шкала “емоційна культура і артистизм ”- пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала “вміння керувати власною емоційністю ”- пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала “емоційна чуттєвість ” - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала “художня емпатійність ” – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала – “художньо-емоційна сприйнятливність ” - пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Рівні емотивного компоненту мистецького досвіду МВМ у відповідності до визначених шкал: 14 і більше – високий; 8-13 – середній; 7 і менше – низький.

Інтегративні рівні сформованості емотивного компоненту: 70 і більше – високий; 40-69 – середній; 39 і менше – низький.

Дякуємо за співпрацю.

**Діагностика сформованості праксеологічного компоненту
мистецького досвіду майбутнього вчителя музики.**

Інструкція: Просимо Вас дати свої відповіді на запропоновані питання. Для цього у бланку відповідей підкресліть ту, що Вас задовольняє.

Запитальник №3.

(За прикладом методики діагностування особистісної креативності Є.Туніка)

Дата _____ Курс _____ Факультет _____

1.1). Чи плануєте Ви назавжди пов'язати власне життя з обраною Вами професією вчителя музики?

- а) так;
- б) ні;
- в) я не впевнений (на).

1.2). Чи дозволяєте Ви собі довгострокові перерви в заняттях з «Основного музичного інструменту».

- а) ні;
- б) так;
- в) так, влітку я не займаюсь зовсім.

1.3). Професію слід обирати виходячи зі:

- а) стабільності, значимості, потрібності професії, потреби у ній;
- б) престижу і переваг, які вона забезпечить;
- в) своїх можливостей і перспектив для себе.

1.4). Чи докладаете Ви максимальних зусиль для оволодіння професією вчителя музики?

- а) так;
- б) ні;
- в) тільки з окремих фахових дисциплін.

2.1) Чи думаєте Ви, що самі зможете брати участь у мистецьких перетвореннях на Вашому факультеті?

а) так, у багатьох заходах;

б) ні;

в) так, у деяких заходах.

2.2) Чи вважаєте Ви, що Ваші ідеї можуть здійснити значний прогрес у мистецькій сфері Вашого навчального закладу?

а) так;

б) звідки у мене можуть бути такі ідеї?

в) може бути, хоч і не значний прогрес, але деякий успіх можливий.

2.3) Якщо Ви терпите поразку у здійсненні мистецького проекту, то;

а) якийсь час впираєтесь, навіть супроти здоровому глузду;

б) одразу ж махнете рукою на цей проект, як тільки відчуєте нереальність його здійснення;

в) продовжуватимете займатися проектом, поки здоровий глузд не вкаже на нездоланність перешкод.

2.4) Якщо Вам подобається твір, який вивчають Ваші однокурсники, то:

а) Ви докладаете зусиль для того, щоб його вивчати;

б) у Вас не виникає бажання його вивчати;

в) у Вас виникає бажання теж його вивчати.

3.1) Чи виникає у Вас бажання зайнятися іншими видами мистецтв окрім музики?

а) так, деякі види мистецтв є привабливими для мене;

б) ні;

в) усе залежить від виду мистецтва і обставин.

3.2) Чи хотіли б Ви створити художній колектив:

а) так;

б) ні;

в) так, тільки керівництво одноосібно залишаючи за собою.

3.3) Чи намагались Ви самостійно створювати мистецькі твори, наприклад, писати вірші, картини, вироби ужиткового мистецтва, тощо?

а) так;

б) ні;

в) спроби були, але, на мій погляд, не зовсім вдалі.

3.4) Чи докладаете Ви максимальних зусиль для оволодіння тією фаховою дисципліною, до якої маєте найбільшу схильність?

а) так, для оволодіння (*вказіть дисципліну*).....

б) ні;

в) всі фахові дисципліни для мене рівнозначні.

4.1) Чи завжди Ви можете вербально розкрити зміст музичного твору?

а) так;

б) ні;

в) я намагаюсь розкривати його в процесі виконання.

4.2) Чи вистачає Вам для здійснення усіх виконавсько-інтерпретаційних задумів набутих під час навчання знань, умінь і навичок?

а) так;

б) ні;

в) вистачає, але не у всіх фахових дисциплінах.

4.3) Чи є для вас обов'язковим процес ознайомлення з інтерпретацією Вашого програмного твору у виконанні видатних музикантів?

а) так;

б) ні;

в) так, але я це не завжди роблю.

4.4) Чи є для Вас вербально-виконавська інтерпретація твору засобом самовираження?

а) так;

б) ні;

в) я дотримуюсь виконання усіх вказівок викладача.

5.1) Чи вважаєте Ви себе готовим до того, щоб працювати вчителем музики у школі?

а) так;

б) навряд чи;

в) може бути.

5.2) Чи можете Ви вивчити твір підвищеної складності без допомоги викладача?

а) так;

б) в цьому ніколи не виникало потреби;

в) думаю, що Так, якщо він мені дуже подобається.

5.3) Якщо вид мистецтва є для Вас не знайомим, але дуже подобається Вам, чи виникає у Вас бажання дізнатися про нього все?

а) так;

б) ні, потрібно навчатися самому головному;

в) ні, я тільки задовольняю свою цікавість.

5.4) Чи приносить Вам задоволення самостійний розбір музичного твору?

а) так;

б) ні;

в) так, якщо мені подобається твір.

Дякуємо за співпрацю.

Сценарій відкритої виховної години із циклу**«Музика як засіб пізнання світу».**

(Уривок з тексту лекції)

Сьогоднішня наша зустріч присвячена музиці, яка, і про це можна сказати впевнено, нас усіх по-справжньому об'єднала. Але не тій музиці, про яку співається у вищезгаданій пісні. Мова йде про класичну, або, скористуємось перекладом, «зразкову» музику. Саме такою її називають через те, що вона має досить поважний вік, є високим, найзагадковішим мистецтвом ...

Музика є справжньою машиною часу, адже, слухаючи твори композиторів минулих століть, ми за допомогою своєї власної уяви і фантазії можемо поринути в атмосферу саме тих часів, відчутти дух епохи, у якій творив композитор - від розміреності, поступовості XV-XVI століття - до нестримності та шалених ритмів минулого двадцятого...

За допомогою музики також можна вивчати історію. Згадаємо музично-драматичні твори історичної направленості (опери Чайковського, «Мазепа», «Орлеанська діва», тощо), вивчати менталітет та національні риси народів світу, адже музика кожного окремого народу має свої яскраві особливості: хіба можна не відрізнити, скажімо, російську і угорську музику, бразильську і німецьку абсолютно не маючи потреби у перекладачах. Отже, як невеликий висновок, слід зазначити, що музика, як і мистецтво в цілому, являється засобом пізнання світу.

Але не для всіх. В першу чергу музика відкриває свою сутність тим, хто намагається її зрозуміти, сприйняти не відсторонено, а за допомогою внутрішнього емоційного та розумового, осмисленого переживання. Тому, основним завданням нашої сьогоднішньої зустрічі буде спроба не просто послухати музику, яка буде звучати, а спроба сприйняти її на художньому рівні, спроба зрозуміти, розкрити авторський задум і по-своєму його переосмислити. Кожен художній твір має в наявності інформацію, закладену

автором, закодовану ним, інформацію, яку ми з вами, як «реципієнти» маємо сприйняти, зрозуміти, переосмислити, обговорити. Художнє сприйняття твору можна уявити собі у вигляді сходів: сприймаючий, маючи відповідну підготовку, може пройти цей шлях повністю і досягнути вершини, повноти авторського задуму, може залишитись на середині, або ж не піднятися вище першого поверху. Можна залишитись на рівні найпростішого емоційного задоволення від упізнання звичних і простих для сприйняття образів, однак, можна сягнути високої душевної напруги, потрясіння, катарсису. Це вдається лише тим, хто намагається сягнути пізнання глибинного змісту мистецького твору. Сприйняття повинно бути мисленням, переживанням і усвідомленням.

Для того, щоб бути готовим сприйняти музичний твір, написаний композитором-класиком, (тепер ми уже знаємо, що цей твір буде виконуватись, можливо, навіть через 100 і більше років, можна навіть сказати, що він вічний, адже має велику духовну і художню цінність), потрібно перш за все бути готовим до розуміння. Що складає «розуміння» музичного твору? Обов'язково: розуміння значення художньої мови, засобів її художньої виразності, про існування яких ви уже довідалися, навчаючись на нашому факультеті, жанрово-стильової атрибутики мистецтва, історичних відомостей про автора твору та ін. Але розуміння – це процес особистісного пошуку художнього смислу, вираженого у формі значень мистецького твору.

Сприйняття художнього твору непідготовленим реципієнтом схоже на виконання інструментальних творів відомих композиторів малорозвиненими учнями. Цитую видатного педагога-піаніста Г.Нейгауза: «Музична мова їм незрозуміла, замість мови виходить бурмотіння, замість ясної думки – скупі її обривки, замість сильного почуття – немічні потуги, замість глибокої логіки – «наслідки без причини», замість поетичних образів – «схематична проза». Подібними є і результати художнього сприймання музики окремими слухачами, не підготовленими достатньою мірою до спілкування з високим мистецтвом.

Отже, перейдемо до історичних відомостей:

АЛЬФРЕД ГАРРІЄВИЧ ШНІТКЕ

(1934–1998). Один із найвидатніших радянських композиторів, але саме термін «радянський» не зовсім відповідає його творчості, можливо, лише за часом проживання його можна так назвати. Творчості Ш. притаманна увага до глобальних проблем сучасності, до долі людства і людської культури. У його творах знайшли відображення резонанс і трагізм атомного бомбардування, боротьба зі злом на усій земній кулі, моральні катастрофи людської зрадливості, заклики до добра, протести проти зла і байдужості.

Музика Ш. надзвичайно складна для сприймання. Але не вся. Ми почнемо знайомство зі Шнітке зовсім з іншого боку його творчості, яку навіть називають іншим полюсом Шнітке. Композитор створив багато музики до кінофільмів («І все-таки я вірю», «Агонія», та інші), яка завжди мала свій особливий і особистий смисл і зміст.

Що ж таке сюїта? Це слово має французьке походження і буквально означає послідовність, ряд. Це один із різновидів музичної форми, яка має багато частин, об'єднаних одним змістом. Частини, як правило, відрізняються за характером, ритмом, темпом і в той же час можуть мати тональну єдність, що не є обов'язковою умовою. На відміну від сонатної форми, сюїта є більш вільним музичним жанром.

Йдемо далі: старовинний стиль. Ми вже говорили про розміреність старовинної музики, отже все сказане є наявним.

Уявіть собі - подорож по замку...

Вашій увазі представляється живе виконання, яке одночасно є і слуханням і спогляданням.

І частина. Пастораль (від фр. – пастушиний). Перше значення паст. – це опера, пантоміма або балет, написаний на сільську тематику, з ідеалізованим зображенням сільського життя, природи. Паст. зародилась під впливом античної поезії Вергілія, Петрарки, Боккаччо. (Моцарт писав пасторальні опери : «Бастьєн і Батьєнна», Глюк, Люллі, Рамо). Друге значення паст. - вокальний або інструментальний жанр пасторального характеру. Деякі

вокальні чи інструментальні пасторалі пов'язані із зображенням Христа, як доброго пастиря (Й.С. Бах «Ти, Пастух Ізраїлю»).

II частина. Балет – вид сценічного мистецтва, спектакль, зміст якого втілюється у музично-хореографічних образах. У XIV столітті в Італії всередині змішаного дійства досить вагоме місце отримувала світська музика танцювального характеру. Разом з цим, під впливом музикантів-практиків і теоретиків, танець перетворювався на професійне мистецтво. У кінці XV століття балет входив до мистецьких дійств, створених відомими художниками і поетами. Відомий факт, що Леонардо да Вінчі малював костюми для танцювальників і винаходив сценічні ефекти для святкувань та прийомів одного із міланських герцогів. Музику нашого «Балету» із Сюїти в старовинному стилі А.Шнітке також можна уявити собі як велике свято перед нашим уявним палацом.

III частина. Менует - (від фр. - маленький крок).

IV частина. Фуга - біг, біготня, швидке течіння, течія, форма поліфонічної музики, її вершина, що базується на імітаційному викладенні теми у різних голосах. Фуга увібрала в себе все багатство засобів поліфонії. Змістовий діапазон фуґи практично необмежений, однак у ній завжди переважає інтелектуальність. Фуга – це завжди емоційно насичений твір, що виконується зі стриманою виразністю.

V частина. Пантоміма – (актор, граючий за допомогою лише тілесних рухів), мистецтво виражати почуття і думки за допомогою міміки і жестів. Це вид театрального дійства, що супроводжувався музикою, в якому художній образ створюється без допомоги слова, засобами виразних рухів, жестів, міміки. У стародавньому Єгипті та Римі такі пантоміми користувались широкою популярністю. Пантоміми відіграли велику роль у формуванні таких жанрів як опера і балет.

Програма наша буде побудована таким чином: спочатку ми познайомимось з окремими частинами циклу, попереднього з'ясувавши все, що стосується їх історичних та стильових особливостей.

Обговорення.

Пам'ятаємо що завданням «реципієнта» являється здатність «увійти» в систему художнього мислення автора і виробити своє ставлення до мистецького явища, проявити власну індивідуальність, що створює необхідні умови для розуміння мистецтва.

У мистецтві людина шляхом емоційних переживань пізнає світ, оскільки мистецтво є емоційним пізнанням. Після програвання твору частинами необхідно досягнути як «зовнішній шар» мистецького твору – форму, її обсяг, характер тематики, настроїв, зафіксувати окремі художньо досконалі засоби художньої мови – ритмічні побудови, виразність, інтонація). Поступово, з кожною новою демонстрацією твору межі таких фрагментів розширюються, поглиблюється їх усвідомлення, відбувається намагання проникнути у «внутрішній» шар твору, зрозуміти закладений у ньому смисл. З цією метою наступне виконання твору буде цілісним.

Освоєння виразно-сміслових значень художньої форми характеризується прагненням реципієнта якнайточніше «прочитати» текст твору, декодувати його.

Входження у світ мистецтва завжди пов'язане з високою духовною активністю сприймаючого, проявами його світогляду, інтересу до різних питань культурного життя. Аналіз сприйнятого сприяє формуванню життєвих установок реципієнта, орієнтує систему його ставлення до навколишнього світу, розширює світогляд, збуджує пошукову діяльність, передбачає наявність фантазії, пам'яті, сили уяви.

І лише тоді буде зрозумілим, про що говориться у творах мистецтва, лише тоді твори мистецтва зможуть зробити багатшим ваше життя, а можливо і повністю змінити його...

Тема 4. Візуальне мистецтво.

(Фрагмент індивідуального пакету мистецьких знань)

- 4.1. Архітектура.
- 4.2. Види та жанри образотворчого мистецтва.
- 4.3. Графіка: засоби виразності (лінія, штрих, пляма).
- 4.4. Живопис: властивості кольорів, поняття лінійної та повітряної перспектив.
- 4.5. Скульптура: засоби виразності (форма, об'єм, фактура), види, способи виконання.
- 4.6. Барельєф. Горельєф.
- 4.7. Восковий живопис.
- 4.8. Гліптика.
- 4.9. Декоративно-прикладне мистецтво.
- 4.10. Іконопис.
- 4.11. Каліграфія.
- 4.12. Медальне мистецтво.
- 4.13. Художнє різьблення.

4.1. Архітектура.

Архітектура - (лат. architectura, з грец. architekton — будівельник), зодчество, система будівель і споруд, що формують просторовий осередок для життя і творчості людей; мистецтво створювати будівлі відповідно до законів краси. Архітектурні споруди створювались за правилом урахування економічних, ідеологічних і соціально-побутових вимог суспільства. Темпи прогресу впливають на розвиток архітектури. Основними засобами створення художнього образу в архітектурі є формування простору і архітектоніка, що виявляється у взаємозв'язку і взаєморозташуванні несучих і несених частин, в ритмічному ладі форм, який робить наочними статичні зусилля конструкції (частково вона виявляється і в пропорціях, колірному

ладі творів і т. п.); у ширшому сенсі архітектоніка — композиційна будова будь-якого твору мистецтва, що обумовлює співвідношення його головних і другорядних елементів.

При створенні об'ємно-просторової композиції використовуються принципи симетрії або асиметрії, нюанси і контрасти у співвідношенні елементів, їх різноманітні ритмічні співвідношення. До числа художніх засобів архітектури також відносяться фактура і колір, вирішення художніх завдань сумісно з іншими видами мистецтва – живописом, скульптурою, декоративно-прикладним мистецтвом, тощо.

Мета цього виду мистецтва - формування дійсності за законами краси при спорудженні будівель, що задовольняють потреби людини. Архітектура створює утилітарно-художній світ, відмежований від природи, такий, що протистоїть стихіям і дозволяє людям використовувати цей «олюднений простір» у відповідності до їх потреб і можливостей.

Образи архітектури принципово відмінні від образів інших видів мистецтва. Головне, що справляє враження в архітектурному творі, це його пропорції, ритміка об'ємних мас, які і роблять одну споруду величною, а іншу - примхливо-грайливою чи похмурою. Саме у цьому розумінні архітектуру називають «застиглою музикою».

4.2. Види та жанри образотворчого мистецтва.

Види мистецтва - це реальні форми художньо-творчої діяльності, що різняться, перш за все, способом втілення художнього змісту, специфікою творення художнього образу. Маючи спільне походження та спільні засади, види образотворчого мистецтва істотно відрізняються один від одного матеріалом, з якого творяться певні художні образи, більшою чи меншою подібністю цих образів до реальної дійсності, способом передачі образу, тощо.

Образотворче мистецтво виникло разом з іншими видами первісної культури в період становлення первісної людини як соціальної істоти.

Найдавнішими художніми творами є відбитки людської руки, малюнки звірів «штрихами» або заплутаними лініями. Пізніше наскальні малюнки зображали звірів, сцени полювання. Перші скульптурні твори також належать до первісного мистецтва. Це були жіночі фігурки — символи родючості, скульптурні або рельєфні зображення звірів. Ще у первісних людей з'явилася потреба прикрашати свій одяг, речі, якими вони користувалися. Зародилося декоративно-прикладне мистецтво, яке і донині живе на основі спадковості традицій і розвивається як колективна народна художня діяльність. Поряд із цим видом розвивається мистецтво художнього конструювання різноманітних предметів, речей, що оточують людину. Таке конструювання існувало з найдавніших часів, коли техніка та мистецтво були здебільшого неподільними і стильова єдність усіх навколишніх речей була повною і органічною. А вже в 60—70-х рр. XIX ст. зароджується комплексне проектування предметного середовища, тобто становлення нового виду мистецтва — дизайну.

Основою всіх видів мистецтва, у тому числі й образотворчого, є художній образ, створений уявою митця. Залежно від того, що намалював художник, розрізняють жанри: побутовий, батальний, пейзаж, анімалістичний, історичний, портрет, натюрморт.

4.3. Графіка: засоби виразності (лінія, штрих, пляма).

Це вид мистецтва, назва якого походить від грецького слова, що в перекладі означає «пишу, дряпаю, малюю». Графіку можна вважати основою всіх образотворчих мистецтв, оскільки основним засобом створення художнього образу в цьому виді мистецтва виступає найбільш простий для людини спосіб відтворення побаченого - лінія, штрих, які творять контур предмету або фігури. Найбільш давній вид графіки – малюнок, з нього починається зародження образотворчого мистецтва. Витоки малюнку можна знайти у наскальному живописі неоліту, в античному вазописі, середньовічній мініатюрі. З епохи Відродження

малюнок набуває самостійного значення у формі ескізів, альбомних замальовок, етюдів, які виконуються із застосуванням багатьох засобів: олівця, вугілля, крейди, сангіни, пера, пензликів і різних сортів чорнил, туші, акварелі.

Також визначальними в графіці є градація кольору і тіні, співвідношення білих і чорних плям, ступінь контрастності або м'якості їх співставлення. Поліхромний колір в графіці застосовується рідше, однак, за допомогою чорного і білого художник створює ілюзію кольоровості і тонального різноманіття. Специфічна особливість мови графіки полягає в лаконічності засобів виразності, що дають чітке і швидке сприйняття зображення головного.

Інший різновид графіки - гравюра або естамп (станкова графіка). Це вид графіки, в якому зображення є друкованим відбитком рельєфного малюнку, що виконується художником на тому чи іншому матеріалі. Існує багато різновидів гравюри. Це гравюра на дереві та лінолеумі (ксилографія та ліногравюра), гравюра на металі (акватинта, меццо-тінто), пунктирна манера, м'який лак, суха голка, офорт, літографія.

Найдавніший вид естампу - ксилографія, гравюра на дереві. Це, так званий, високий друк.

Літографія - вид плоского друку. Друкована форма у ній не має рельєфу. Тому, в строгому сенсі, це не є гравюра.

Наприкінці XIX ст. почалися розвиток і утвердження нового способу друку, фотомеханічного, набагато ефективнішого і дешевшого, ніж усі інші графічні техніки. Це викликало до життя новий різновид графіки, так звану друковану графіку — книжкову, журнально-газетну, художньо-виробничу. Та при цьому своїй привабливості не загубили і традиційні способи гравірування. Цьому сприяють особливі характеристики графіки як виду мистецтва - високий ступінь умовності зображення, лаконізм, загостреність образів, сконцентрованість засобів виразності, імпровізація, ефект

незакінченості, який примушує глядача довершити процес творення художнього образу в своїй уяві.

Сьогодні у графіці не виключається використання кольору. Графіка – це особливе відношення зображуваного предмету до простору, роль якого виконує фон бумажі, «повітря білого листа». Не володіючи такою повнотою можливостей, як живопис, графіка варіює ступінь просторовості і площинності. Графіці можуть бути притаманні об'ємно-просторові побудови, інтерес до оповідальності (сюжетність, порівняння з поезією, образність), вияв структури предмету (Мікеланжело, Берніні, Рембрандт, Роден, Гойя -гротеск).



Приклади графіки:

1. Рембрандт. «Три дерева». Офорт. 1643.

2. Ф. Гойя. «Сурки». Гравюра офортом і акватинтою¹ із циклу «Капричос». 1797—98.

3. Мікеланджело. Етюд до картону «Битва при Кашині». Малюнок італійським олівцем. Біля 1504. Галерея Альбертина. Відень.

¹ *Акватінта* (іт. aqua — вода і іт. tinto — чорнило) — метод гравіювання, заснований на протравлюванні кислотою поверхні металевої пластини з накладеним асфальтовим чи каніфольним шаром, у якому продрапано зображення. Зображення також може наноситися за допомогою пензля кислотостійким лаком або сучасними фотополімерними матеріалами.

4.4. Живопис: властивості кольорів, поняття лінійної та повітряної перспектив.

Живопис – вид образотворчого мистецтва, художні твори, які створюються за допомогою фарб, що наносяться на будь-яку тверду поверхню. Для створення художнього образу в живописі використовується колір і малюнок, виразність мазків. Живопис може передавати не тільки стан абсолютної статичності, але й відчуття часового розвитку. Основним засобом виразності живопису є колір, що своєю експресією, здатністю викликати різноманітні чуттєві асоціації посилює емоційність зображення, зумовлює широкі зображальні і декоративні можливості. В творах живопису колір утворює цілу систему чи інший ряд взаємопов'язаних кольорів та їх відтінків (гама кольорів), хоча існує живопис, що виконується відтінками одного кольору – монохромний живопис. Кольорова композиція (система розміщення і взаємовідношення п'ятен кольору) забезпечує кольорову єдність твору, впливає на хід його сприйняття глядачем, є специфічною частиною художньої структури твору. Іншим засобом виразності у живопису є малюнок (лінія і світлотінь), разом з кольором вони організують зображення; лінії розмежовують один від одного об'єми, дозволяють узагальнено або детально відтворювати контури предметів, виявляють їх наймілкіші елементи.

Умовно розрізняють два типи живописного зображення: лінійно-площинне і об'ємно-просторове, але чіткого розмежування між ними немає. У площинному типі живопису виконувались ікони, настінний живопис, мініатюри. В епоху античності художники почали намагатися правдиво зображати світ таким, яким його бачить людина і тому, виникла необхідність об'ємно-просторового зображення, живопис перестав бути підкореним архітектурі і виконувати декоративні функції. У живопису такого типу показуються просторові співвідношення, може створюватись ілюзія глибоко трьохмірного простору, зорозво знищується живописна площинність за допомогою тональних градацій, повітряної і лінійної

перспектив, шляхом розподілу теплих і холодних тонів (виступаючих і відступаючих).

Об'ємно-просторове зображення, так само як і лінійно площинне, може використовувати виразність лінії і локального кольору, причому ефект об'ємності, навіть скульптурності, досягається градацією світлих і темних тонів, розподілених в чітко обмеженій колірній плямі; у таких випадках колорит часто буває строкатим, фігури і предмети не зливаються з навколишнім простором в єдине ціле. Багатшими є образотворчі можливості тонального живопису, який за допомогою складної і динамічної розробки кольору показує найтонші його зміни і зміни його тону залежно від освітлення і від взаємодії поряд лежачих кольорів (рефлексів); загальний тон об'єднує предмети з простором, що оточує їх світлоповітряним середовищем, при цьому лінія часто втрачає свою формотворчу роль, губиться у барвистій масі. У живописі Китаю, Японії, Кореї склався особливий тип просторового зображення, обумовлений своєрідним художнім світосприйманням далекосхідного живописця, який як би включає себе в зображення, відчуває себе одним з елементів всесвіту. У подібного роду живопису виникає відчуття безконечного, побаченого зверху простору, з вирушаючими удалину і такими, що не сходяться в глибині паралельними лініями; світлотіньове ліплення відсутнє, фігури і предмети майже позбавлені об'єму; їх положення в просторі показується головним чином співвідношенням тонів.

Твір живопису складається з основи (полотно, дерево, папір, картон, камінь, скло, метал і ін.), зазвичай покритої ґрунтом, і барвистого шару, інколи захищеного з поверхні запобіжною плівкою лаку. Образотворчі і виразні можливості живопису, особливості його техніки багато в чому залежать від властивостей фарб, інструменту, яким працює художник (кисті, мастихін), від вживаних їм розчинників; гладка або шорстка поверхня основи і ґрунту впливає на прийоми накладення фарб, на фактуру твору живопису, а колір основи або ґрунту, що просвічується, — на колорит;

інколи вільні від фарби частини основи або ґрунту можуть грати певну роль у колористичній побудові (головним чином в акварелі). Поверхня барвистого шару твору живопису, тобто його фактура, буває глянсуватою і матовою, зливою або переривистою, гладкою або нерівною. Необхідний колір, відтінок досягаються як змішуванням фарб на палітрі, так і лесуваннями²; поруч покладені мазки різних кольорів можуть на певній відстані як би змішуватися в очі у глядача. Із стилем, з особливостями живописної техніки і композиції картини (або ікони) і того інтер'єру, для якого вона призначена, взаємозв'язані її формат (найчастіше — прямокутний, рідше — круглий або овальний), а інколи і характер рами, що відмежовує картину від довкілля і концентрує увагу глядача на самому зображенні. Процес створення картини або настінного розпису (що передують ескізами і етюдами, в яких конкретизується задум художника, розробляються окремі деталі, композиція, колорит майбутнього твору) може розпадатися на декілька стадій, особливо чітких і послідовних в середньовічному темперовому і класичному масляному (олійному) живопису.

Олійний живопис - вид живопису художніми олійними фарбами, інколи із застосуванням лаків. Олійними фарбами пишуть головним чином на полотні, а також картоні, дереві, металі, покритих спеціальними ґрунтами (станковий олійний живопис), на вапняній штукатурці (монументальний). Олійний живопис більшою мірою, ніж яка-небудь інша техніка, дозволяє досягти на площині зорової ілюзії об'єму і простору, багатих колірних ефектів і глибини тону, виразності і динаміки письма. Його технічні прийоми надзвичайно різноманітні. Мазки можуть бути криючими (непрозорими) і лесировочними (прозорими), корпусними (щільними) і фактурними (рельєфними), тонкими і гладкими. Олійний живопис до початку XIX століття був побудований на багат шаровому

² Лесування (від (німецький) Lasierung) - тонкі прозорі або напівпрозорі шари фарб, які наносяться на фарби картини, що просохли або просихаючі, щоб змінити, підсилити або ослабити колірні тони, збагатити колорит, добитися його єдності і гармонії. Лесуванням зазвичай закінчувалося виконання картини живописцями 16—19 вв.

(багаточисельному) нанесенні фарб з домішкою лаків і подальшому лакуванні поверхні картини. З початку XIX століття для олійного живопису головним чином характерна манера накладення фарб по чистому ґрунту або тонко нанесеному колірному чи тональному підмальовуванню; лаки застосовуються рідше.

Сьогодні живопис у своєму арсеналі має безліч засобів для відтворення творчої фантазії художника. Використовується живопис:

- 1) монохромний (одноколірним тоном чи відтінками одного тону) і система взаємозалежних колірних тонів (барвіста гама);
- 2) незмінний локальний колір і зміни кольору (півтони, переходи, відтінки), що показують розходження у висвітленні предметів і в їхньому положенні в просторі;
- 3) рефлекси, що показують взаємодію фарб;
- 4) загальний тон дозволяє зобразити предмети в єдності з навколишнім середовищем;
- 5) на безпосередньому вивченні природи засноване відтворення природного висвітлення і повітряного середовища (пленер).

Основою живопису, як і інших образотворчих мистецтв, є рисунок (лінія). Але вже у XIX ст. остаточно відбулося розмежування живопису і графіки. Живопис, залишивши рисунок помічним компонентом, узаконив перелік основних виражальних засобів. Ось вони:

- 1) колорит - гармонійне поєднання кольорів, їх спільне звучання;
- 2) композиція - поєднання всіх елементів картини у єдине ціле;
- 3) світлотінь;
- 4) фактура, спосіб накладання фарб.

4.5. Скульптура: засоби виразності (форма, об'єм, фактура), види, способи виконання.

Назва цього виду мистецтва походить від латинського слова, що означає «висікаю», «вирізаю».

Скульптура - це вид мистецтва, в якому образи дійсності відтворюються в пластичних, об'ємно-просторових формах при використанні різних матеріалів.

У скульптури як мистецтва є свої особливості, своє коло сюжетів. Це пов'язано, перш за все, з можливостями, якістьми того матеріалу, з якого робиться скульптурний твір. Відтак, можемо виявити декілька найголовніших способів творення скульптури: висікання (якщо використовуються тверді матеріали: мармур, граніт), вирізання (дерево), ліпка (глина та інші м'які матеріали), лиття (метал, пластмаса). У наш час кількість матеріалів, які можуть використовувати скульптори, значно розширилась і це дозволяє урізноманітнити виражальні засоби цього виду мистецтва.

Види скульптури розрізняють за її призначенням. Скульптура поділяється на монументальну (включаючи монументально-пам'ятникову та монументально-декоративну), станкову (камерну) і так звану скульптуру малих форм. Монументальна скульптура буває, як правило, великих розмірів, вона розрахована на складну взаємодію з архітектурою або ландшафтом. Це пам'ятник, монумент, інтер'єрні оздобы. Якщо скульптор робить фігуру у повний зріст - це статуя, до стегон - напівфігура, торс, зображення до пояса - бюст, від плечей - скульптурна голова (якщо із стесаними плечима - герма). Скульптурними групами називають композицію, де є фігури декількох людей.

Склалися два основні різновиди скульптури: **кругла** — якщо є можливість розглядати скульптуру з різних точок зору (до творів круглої скульптури відносяться: статуя (фігура в ріст), група (дві або декілька фігур, що складають єдине ціле), статуетка (фігура, значно менша натуральної величини), торс (зображення людського тулуба), бюст (погрудне зображення людини) і так далі);

рельєф – об’ємне зображення, розташоване на деякій площині (форми рельєфу варіюються залежно від його призначення і положення на архітектурній площині (фриз, фронтона композиція, плафон і т. д.).

Скульптура малих форм - це скульптурні твори, орнаменти та деталі, які прикрашають предмети побуту. Це різні статуетки, підстаканники, попільнички, настільні лампи, все, що знаходиться посередині між станковою скульптурою і декоративно-прикладним мистецтвом. Сюди ж відносяться медальне мистецтво, гліптика (різьба по каменю) та інші.

Як правило, об’єкт зображення в скульптурі — людина, рідше — тварини (аніمالістичний жанр), ще рідше — природа (пейзаж) і речі (натюрморт). Постановка фігури в просторі, передача її руху, пози, жесту, світлотіньове моделювання, що підсилює рельєфність форми, архітектонічна організація об’єму, зоровий ефект його маси, вагових стосунків, вибір пропорцій, специфічних в кожному випадку характер силуету є головними виразними засобами скульптури.



Приклади скульптури:

1. Мікеланджело. «Лоренцо Медичі». Деталь убрання Нової сакристії (капели Медичі) церкви Сан-Лоренцо у Флоренції. Мармур. 1520.
2. «Імператор Комод в образі Геркулеса» (Древній Рим). Мармур. Остання чверть 2 ст. Палаццо де Консерваторі. Рим.

3. *Огюст Роден Мислитель, 1880—1882. Бронза. Высота: 181 см
Музей Родена, Париж.*

4.6. Барельєф.

Барельєф – (франц. bas-relief, тобто низький рельєф). Вид скульптури, рельєф, в якому зображення виступає не більше ніж на половину свого об'єму над площиною фону. Барельєф – поширений вид прикрашання архітектурних споруд і декоративних виробів (на постаментах пам'ятників, на стелах, меморіальних дошках, монетах, медалях).

Барельєфи виконуються із різних матеріалів: виліплюються із глини, висікаються із мarmуру або з іншого каменю, вирізблюються із дерева або відливаються із алебастру, бронзи. Власне, барельєфом, тобто низьким рельєфом, називається зображення слабкої випуклості; зображення великої випуклості називається горельєфом, або високим рельєфом. Як правило, різницю між ними визначають так: якщо фігури виступають менше ніж на половину своєї товщини – це барельєф; якщо вони виступають на половину своєї товщини, або більше – це горельєф. Використання барельєфів зустрічається ще з часів глибокої давнини і майже всюди у стародавньому Сході: в Індії, Ассирії і Персії, де вони досягали іноді колосальних розмірів, в Єгипті, в стародавній Америці, в Греції і Римі, у середньовічному і новому європейському мистецтві.



1.

2.



Приклади барельєфу і горельєфу.

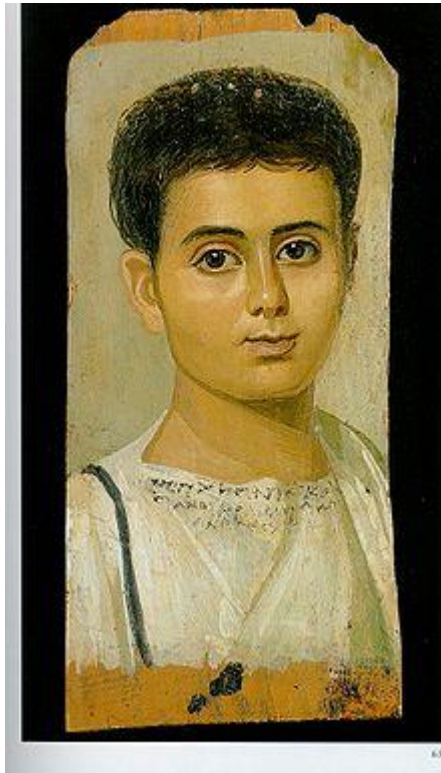
1. Стародавній мармуровий саркофаг з барельєфом. Музей Лувр.

2. Ф. Рюд. Виступ добровольців в 1792 році (Марсельєза). Горельєф Триумфальної арки площі Етуаль в Парижі. 1833 - 1836. Камінь

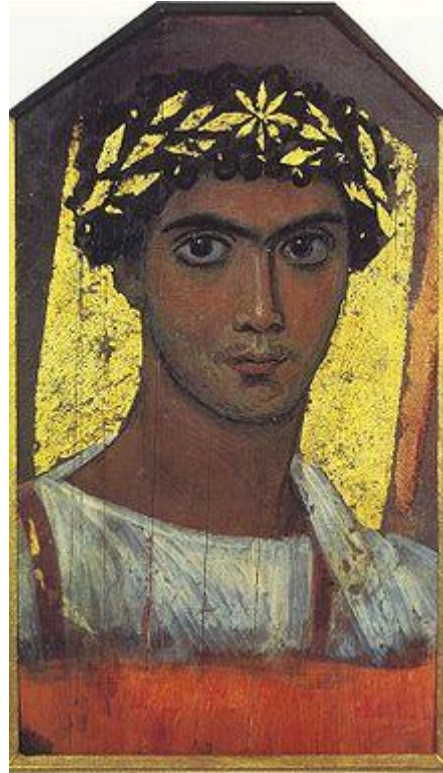
4.7. Восковий живопис.

Восковий живопис – вид образотворчої техніки, в якій фарби поєднуються з воском. Завдяки своїй малій хімічній активності і вологостійкості, твори

зберігають на протязі багатьох віків свіжість кольорів, міцність і фактуру фарби. У Стародавній Греції та Єгипті восковий живопис використовувався для розпису фасадів храмів. В наш час він застосовується при реставрації картин живопису, заповнення пустот, що втратили свіжість кольору.



1.



2.

Приклади воскового живопису.

1. *Портрет хлопчика по імені Євтихій із музею Метрополітен*
2. *Портрет юнака. II ст. н.е. Золотий вінок – типовий для Греції погребальний атрибут. При написанні портрету майстер користувався енкаустикою³ і темперою⁴. (Із зібрання музею імені Пушкіна в Москві.*

³ <http://www.youtube.com/watch?v=agpNP AeSveg>

⁴ Темпера (іт. tempera, від temperare - змішувати фарби) - фарби, що готуються на основі сухих порошкових [[мінеральні пігменти | натуральних пігментів]] і (або) їх синтетичних аналогів. Сполучною речовиною темперних фарб служать емульсії - натуральні (розведений водою жовток цільного курячого яйця, сік рослин, рідко - тільки під фрески - нафту) або штучні (масла, що висихають у водному розчині клею, полімери).

4.8. Гліптика.

Гліптика - (грець. *glyptike*, від *glypho* — вирізаю, видовблюю). Мистецтво різьби на дорогоцінних і напівдорогоцінних каміннях, один із видів декоративно-прикладного мистецтва. Вирізьблене каміння (геми) з глибокої давнини слугували печатками, амулетами, прикрасами. Геми виготовлялись вручну на м'яких (стеатит, тематит, серпентин) або твердих (сердолік, халцедон, кришталь) породах каміння за допомогою нескладних станків з різцями, що крутяться. Геми з заглибленими зображеннями називаються інталіями, з випуклими – каменями.

Приклади гліптики.



1. Гема з зображенням Горгоны. Сер. 5 ст. до н.е. Стародавня Греція. Ермітаж. Петербург.
2. Каменя Гонзага з зображенням Птолемея II Філадельфа і його дружини Арсинби. 3 в. до н. е. Александрія. Ермітаж. Петербург.
3. Агатоп. Чоловічий портрет. Між 2 ст. до н. е. і 1 ст. н. е. Стародавній Рим. Археологічний музей. Флоренція.

4.9. Декоративно-прикладне мистецтво.

Декоративне мистецтво - (від лат. *decoro* — прикрашаю). Пластичне мистецтво. Слугує художньому оформленню оточуючого середовища, сприяє внесенню в нього естетичного і ідейно-образного начала. Підрозділяється на монументально - декоративне мистецтво (створення архітектурного декору, розписів, рельєфів, статуй, вітражів, мозаїки,

паркова скульптура), оформлювальне мистецтво - художнє оформлення свят, експозицій виставок, вітрин).

Декоративно-прикладне мистецтво є складовою частиною традиційної народної культури. Багатство, колоритність, високий рівень розвитку української традиційної культури та народного мистецтва є справді вражаючими. Одним з найбільш цікавих видів, що з прадавніх часів живе й розвивається на основі спадковості традицій є народне декоративно-прикладне мистецтво. Воно найповніше поєднує здобутки традиційної матеріальної та духовної культури народу, сфери знань, естетичних поглядів, смаків, етичних переконань, звичаєво-обрядові аспекти тощо.

До декоративно-прикладного мистецтва відноситься вишивкарство, кераміка і гончарство, ткацтво і килимарство, декоративні розписи, художні вироби з металу.

4.10. Іконопис.

Іконопис - писання ікон, вид середньовічного живопису, релігійного за темами і сюжетами, культового за призначенням. На відміну від стінопису і мініатюри, твори іконопису — ікони — були окремими живописними композиціями, що виконувалися спочатку в техніці енкаустики (Восковий живопис), мозаїки, потім головним чином темпері, пізніше (в основному з XVIII ст.) маслом на дерев'яних дошках, полотні, рідше на металевих пластинах та ін. Ікони виконувалися зазвичай для певного місця, наприклад - ансамблів іконостасу. Термін «Ікони» вживається переважно для позначення середньовічного християнського (головним чином православного) культового живопису. Прадавні пам'ятники, ікони, що збереглися, походять з Азії і відносяться до VI ст. На основі традицій пізнього еллінізму, зокрема похоронного портрету, створювалися спочатку «портрети» — зображення святих, а потім й інших персонажів християнських легенд. Пізніше (з X—XI ст.) в іконописі з'являються сюжетні композиції, що мали головним чином символічний, а згодом (в

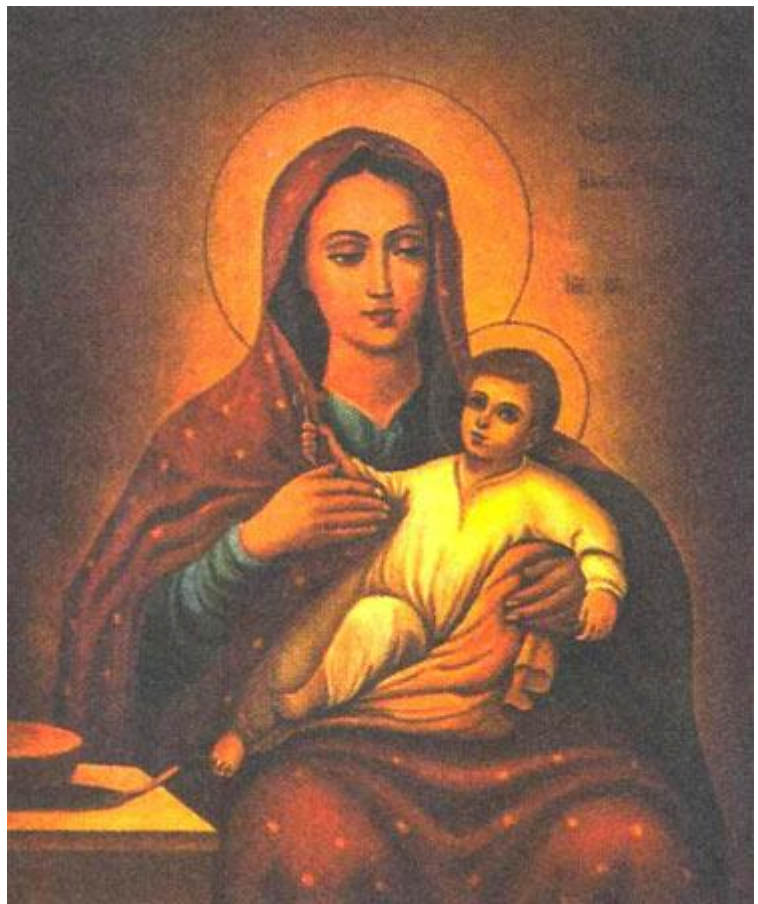
основному з XIVст.) також і оповідний характер. На відміну від більшості країн Західної Європи, де в середньовічному культовому мистецтві переважає скульптура, іконопис отримав особливо широкий розвиток у Візантії. Іконопис Візантії здійснив величезний вплив на мистецтво інших країн — від Італії та Ефіопії; на Русі, де в XIII—XVI ст. він придбав виняткову художню яскравість і своєрідність, в південнослов'янських країнах, в Грузії на основі переробки і поступового подолання візантійських традицій виникли самобутні школи іконопису. В середні віки роль іконопису ніколи не зводилася лише до його ритуального функціонування. В іконописі (в умовній і відстороненій формі визначеною її релігійним призначенням і особливостями середньовічного теологічного світогляду), як і в інших видах образотворчого мистецтва, відбивався естетичний досвід народу, він був одним з основних засобів художнього освоєння світу.

Приклади іконопису.

1. *Родинна ікона (Козельщанська ікона Божої Матері)*

2. *Андрій Рубльов «Трійця» XV ст.*

1.



3. *Л. Боровиковський, ікона.*



2.



3.

4.11. Каліграфія.

Каліграфія - Каліграфія (грец. kalligraphia — красивий почерк, від kallos — краса і grapho — пишу), мистецтво красивого і чіткого письма. Історія каліграфії пов'язана як з історією шрифту і знарядь письма (очеретяне перо-калам на стародавньому світі, у народів середньовічного Сходу; пташине перо в Європі до 1-ої половини ХІХ ст.; кисть в далекосхідних країнах), так і з стилістичною еволюцією мистецтва. Каліграфія не лише переслідує цілі зручності читання, але й надає писемності емоційно-образної графічної виразності. Стилістика каліграфії тяжіє або до ясності контурів, можливості читання на відстані, або до експресивного скорописного курсиву, або до декоративної візерунковості, що часом заважає легкості читання. У Китаї та інших далекосхідних країнах каліграфія цінувалася особливо високо як мистецтво повідомити графічному знаку емоційно-символічне значення, передати у ньому як суть слова, так і думку і відчуття каліграфа.

4.12. Медальне мистецтво.

Медальне мистецтво – мистецтво виготовлення монет і медалей, особлива область дрібної пластики, родинна гліптиці. Як матеріал для монет і медалей використовуються метали (мідь, срібло, золото та інші), які завдяки їх відносній міцності і м'якій податливості дозволяють добитися чіткості дрібних фігурних зображень.

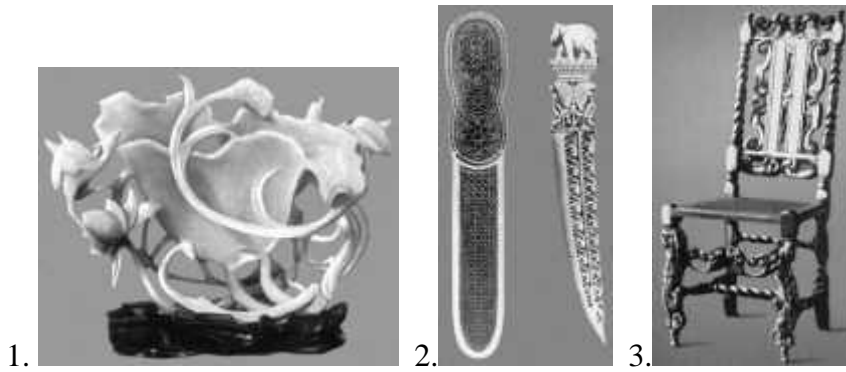
Приклади медального мистецтва.



1. Декадрахма з ім'ям різьбляря Кимона. Срібло, чеканка. Сиракузи. Біля 413 р. до н.е. Реверс.
2. Д. Ледель (Бельгія). Плакетка «Творити!». Бронза, чеканка. 1954.
3. Ж. Варен (Франція). «Людовик XIV». Аверс медалі, присвяченої виконаному Л. Берніні проекту колонади Лувру. Золото, чеканка. 1665.

4.13. Художнє різьблення.

Один із прадавніх і найбільш поширених видів декоративного мистецтва, спосіб художньої обробки дерева, каменя, кісті, теракоти, лаку шляхом вирізування. Різьблення вживається для прикраси предметів побуту, обробки будівель, створення творів мініатюрної пластики. Самостійною областю різьблення є гліптика.



1. «Квітучий лотос» (Китай). Білий нефрит, об'ємне і наскрізне різьблення. XIVст. Приватне зібрання. Лондон.
2. Ножі (Індія). Слонова кість, наскрізне різьблення. 20 ст. Музей мистецтва народів Сходу, Москва.
3. Стілець (Англія). Дерево, об'ємне різьблення. Біля 1670—75. Музей Вікторії і Альберта. Лондон.

Необхідно знати, що:

Архітектоніка - композиційна будова будь-якого твору мистецтва, що обумовлює співвідношення його головних і другорядних елементів.

Художній образ - основа всіх видів мистецтва.

Живопис – вид образотворчого мистецтва, художні твори, що створюються за допомогою фарб, що наносяться на будь-яку тверду поверхню.

Скульптура - це вид мистецтва, в якому образи дійсності відтворюються в пластичних, об'ємно-просторових формах при використанні різних матеріалів.

Електронні адреси мистецькоосвітніх сайтів:

<http://chudo.biz/category/chudesa-arhitekturyi>

<http://ru.wikipedia.org/wiki/Глунтука>

[http://ru.wikipedia.org/wiki/Рельеф \(скульптура\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Рельеф_(скульптура))

<http://livingspace.com.ua/article/gorelef>

Музичні твори для слухання:

1. Антоніо Вівальді Пори року Осінь.
<http://www.youtube.com/watch?v=Ec6mhFqaqgU&feature=related>
2. В.А. Моцарт Маленька нічна серенада Іч.
<http://www.youtube.com/watch?v=ycb-RJ4UAok&feature=related>
3. <http://www.youtube.com/watch?v=CWI9e2TNCBU&feature=related>
4. Й.С.Бах Подвійний концерт ре мінор II ч.
http://www.youtube.com/watch?v=Fo0K_n3VLG4&feature=related

**Сценарій проведення музично-літературного вечору, присвяченого
Міжнародному Дню музики**

*Прикрашена сцена, журнальний столик, квіти, запалені свічки, двоє
ведучих, мікрофон.*

Звучить Соната №14 Л. Бетховена (Місячна).

Вед.1.

Добрий день, шановні друзі. Ми сьогодні зібрались у цій залі, щоб відзначити надзвичайне свято – День музики.

Вед.2.

Музика... ти сильніше від усіх видів мистецтв впливаєш на внутрішній світ людини, ти здатна приносити насолоду, або, навпаки, спонукати до роздумів, відкривати невідомі раніше сторінки життя, ти здатна виражати ті почуття, які неможливо виразити за допомогою слів.

Вед.1.

А чи можемо ми уявити собі життя, в якому взагалі не було б музики? (*В цей час виключається музичний фон*). Життя, де б з теле- чи радіоприймачів звучали тільки сухі розповіді про економіку, перманентні сварки політиків...

На думку дослідників, перші музичні інструменти з'явилися одночасно з виникненням мови, а це означає, що мова слів і музична мова формувались паралельно, доповнюючи і збагачуючи одна одну.

Вед.2.

Але ж були і такі часи, коли музики взагалі не існувало... була тиша, яка переривалась співом птахів і людина під впливом саме цього прекрасного явища раптом теж, заспівала...

На сцені вокальний гурт «Домінанта». «Кам'яна елегія».

Вед.1.

Музика – це своєрідна «машина часу». Слухаючи музику композиторів різних часів та стилів, ми можемо поринути в атмосферу минулих століть, а, додавши трішечки фантазії та уяви, відчути себе поряд з Й.С.Бахом, що

неперевершено імпровізує на органі (*звучить уривок із Токати і фуги ре мінор*), поринути у світ революційних подій, слухаючи музику Бетховена (*звучить уривок із 9-ї симфонії Бетховена*), пригадати приємні хвилини із свого власного життя, а декому помріяти про них під «Весільний марш» Ф. Мендельсона (*звучить марш*), або ж покружляти під музику неперевершеного короля вальсу Йогана Штрауса (*звучить уривок із вальсу «Весняні голоси»*).

Вед.2.

Ми пропонуємо Вам завітати у XVIII століття. До Італії.

Джованні Батіста Перголезі. «**Якщо кохаєш**». На сцені викладач музично-педагогічного факультету Марія Червоній.

Вед.1.

(Звучить музика П.І. Чайковського. Зовсім тихо.)

Найскладніша сфера професійного музичного мистецтва – це класична музика. Слухати її нелегко, вона потребує особливого зосередження та інтелектуальної підготовки. Однак це не означає, що світ класичної музики недосяжний. Щоб увійти в нього слухачу необхідно мати лише бажання, і тоді він з подивом відчує, що твір, написаний багато років назад, розповідає про його власні почуття і надії, нібито композитор зміг зазирнути в душу людини, якої він ніколи не бачив. (*Музика виключається.*)

(Віолончелістка Світлана С. виходить на сцену, готується.)

Вед.2.

2 такти вступу і починається текст.

Воспоминания Максима Горького о виолончели.

«Из окна вместе с теплым паром струился на улицу необыкновенный звук, точно кто-то очень сильный и добрый пел, слов не слышно было, но песня показалась мне удивительно знакомой и понятной... я сообразил, что играют на какой-то скрипке чудесной мощности и невыносимой силы – потому что слышать её было почти больно. Иногда она пела с такой силой,

что казалось весь дом, дрожит, и гудят стёкла в окне. Капало с крыш, из глаз у меня закапали слёзы»...

Звучить віолончель.

Вед.1.

У виконанні студентки першого курсу Світлани С. ви прослухали «Мелодію» **Антоніна Дворжака**. Концертмейстер Тетяна Грінченко.

Вед.2.

(Включається фон. Музика П.Чайковського. Дуже тихо).

Музику завжди потрібно слухати так, ніби чуєш її вперше! Але ніхто не слухає її з цим почуттям, слухання музики перетворили просто на приємне проведення часу: люди звикли до цього дива і від того, нікому не приходить думка – дивуватися...

Без музики земля – пустий, недобудований будинок, в якому ніхто не живе.

Вед.1.

(Фон виключається).

Борис Міхеєв. Тараторка з «Російського зошита» в обробці Наталії Касянчик. Виконує викладач музично-педагогічного факультету, солістка вінницької обласної філармонії, лауреат Міжнародного конкурсу Наталія К.

Вед.1.

Кажуть, що людство поділяється на дві частини: ті, хто від першої зустрічі з оперним мистецтвом назавжди залишаються його палкими прихильниками і шанувальниками і ті, кому опера не подобається. Ми бажаємо, щоб від сьогоднішньої зустрічі з оперною музикою у вас залишились найкращі спогади. **Сегідилья з опери Ж.Бізе «Кармен»**. Співає Марія Ч. Концертмейстер Тетяна Г.

Вед.2.

Хореографія – це вид мистецтва, який не міг би існувати, якби не було музики. Музика є невід'ємною частиною танцю, саме вона визначає його характер, настрій і навіть швидкість. Ми запрошуємо до виступу учасників

ансамблю танцю «Фуєте» Вінницького міського Палацу дітей та юнацтва.

Хореографічна композиція «Дві троянди».

Вед.1.

О, Музыка!

Ты – дивный свет,

Несущий душам просветленьє!

И пусть покоя в жизни нет –

Но есть святое вдохновеньє!

Когда-нибудь рассеют тьму

В душе Божественные звуки.

О неподвластные уму,

Любовь и музыканта руки!...

Луїс Бонда. Ранок після карнавалу. Виконує студент третього курсу
Олексій К.

Вед.2.

(Звучить «Аве Марія» Ф.Шуберта)

А зараз, знову використавши музику як «машину часу», ми поринемо з вами у світ свого дитинства і спробуємо пригадати найтепліші інтонації найпершої музики в житті людини.

Мамо, чи пам'ятаю я твою колискову...

Мамо, твій голос – мого життя – найкращий оберіг.

(Виключається фон).

Звучить «Пісня про матір» І.Поклада у виконанні Катерини В.

Вед.1.

Існує категорія музикантів-виконавців, які, завдяки своєму таланту та працездатності досягають досконалості у володінні технікою гри на музичному інструменті. Їхнє мистецтво нерозривно пов'язане з артистичним натхненням та надзвичайною технічною майстерністю. Сильний, сміливий, талановитий – саме таке значення має італійське слово «віртуоз».

Виступає дипломант та Лауреат Міжнародних конкурсів Володимир С.

Гальяно. «Вальс для Марго».

Вед.2.

«Из наслаждений жизни –

Одной любви музыка уступает.

Но и любовь – мелодия!» А.С.Пушкин.

Музика і кохання... скільки музичних творів народилось під впливом нестримного почуття – любові, скільки мелодій то втішали серце закоханої людини, то, навпаки, доводили її до справжнього розпачу... Сила музики в тому, що вона здатна зробити пам'ять про любов більш солодкою, ніж сама любов...

На сцені Ірина Б. з піснею «Напишу листа».

Вед.1.

(Легкий джазовий фон).

У двадцятому столітті в музику стрімко увірвався новий стиль, стиль, що виник на основі поєднання європейської і афро-американської музики. Здавалось, що ця музика перекреслювала всі уяви про прекрасне, які віками господарювали в композиторській творчості та у фольклорі Заходу.

Ця незвична музика з такою ж незвичною назвою ДЖАЗ з неймовірною швидкістю поширювалась містами Америки та Європи. Ніякі форми опору цьому «несамовитому прибульцю» із Нового світу не могли зупинити його ходу.

Сьогодні впливу джазу підкорена багатомільйонна аудиторія на усій земній кулі.

Виступ Джазового гурту «Диксиленд» музично-педагогічного факультету.

Вед.1.

Ще дещо з історії. У 69-х роках минулого століття, у Ліверпулі відбулась зустріч чотирьох молодих музикантів. Ця зустріч стала фатальною для всіх,

адже з того самого часу людство захворіло на невиліковну хворобу, назва якої – бітломанія!

Зустрічайте: Інна Р. та Віталій С. з піснею із репертуару Бітлз.

Вед.1.

Сьогоднішній літературно-музичний вечір ми б хотіли завершити піснею, яку нещодавно визнано найкращим хітом ХХ-го століття.

Вед.2.

Тож нехай у нашій залі, неначе шквальний вітер, звучить несамопитий голос Фреда Меркурі. І тільки завдяки музиці буде продовжуватись шоу, буде продовжуватись життя!

Вед.1.

Будь же нашим хранителем, музика! Не залишай нас! Частіше збуджуй наші душі! Надихай на нові злети, надихай нас на творчість і життя!

(На сцену виходять усі учасники концерту, звучить пісня гурту Queen The show must go on.)

Вед.2.

Ми дякуємо всім за увагу. До нових зустрічей!

Сценарій проведення музично-літературного вечору, присвяченого Міжнародному Дню музики

Сцена прикрашена квітами, за столиком двоє ведучих.

Звучить трек №3 із альбому «Суперсиметрія» «Океану Ельзи» - «Для тебе» (як фон).

Вед.1. Добрий день, шановні друзі.

Вед.2. Першого жовтня весь світ відмічав Міжнародний день музики, мистецтва, яке оточує нас повсякденно, всюди і скрізь – у побуті і у праці, у дальніх походах і дружніх зустрічах. Звуки музики супроводжують нас на протязі всього життя. Зі слів Фрідріха Ніцше: «Без музики життя було б – помилкою!»

Вед.1. Світ музики по-справжньому безмежний. Він охоплює різні епохи історії, різні верстви населення, різні, але дуже схожі між собою національні традиції. Прекрасні творіння класичного мистецтва живуть століття, не втрачаючи своєї свіжості. Вони відібрані людством із сотень і тисяч зразків і увійшли до золотого фонду світової культури.

Вед. 2. Видатні музиканти минулого намагалися залучити якомога більшу кількість людей до пізнання великого мистецтва музики, без розуміння якої - життя, позбавлене краси, стає чимось механічним та похмурим.

Виключається фон.

Вед.1. Кожен з нас на протязі свого життя обирає свою музику, віддаючи перевагу тому чи іншому музичному жанру.

Вед.2. Чи пам'ятаєте ви свою першу музику? Найлагіднішу, найтеплішу, мамину пісню? Все починається з матері і музика вперше приходить до нас з маминою колисковою.

Концертний номер 1.

Вед.1. Ігор Поклад, вірші Юрія Рибчинського. Пісня про матір.

Виконують студенти четвертого курсу музично-педагогічного факультету Лілія Б. та Оксана Р.

Концертмейстер Наталія В.

Вед.1. Вік народної музики визначається століттями. Кращі творіння народного мистецтва, зокрема пісні народів світу, так само безсмертні, як і визнані твори композиторів-класиків.

Музичний календар цього року нагадує нам про досить видатну подію для нашої держави і, найбільше для нас, вінничан. У цьому році ми відмічаємо 130 – ту річницю з дня народження нашого видатного співвітчизника, композитора, хорового диригента, неперевершеного творця обробок українських народних пісень.

Вед.2. У виконанні вокального ансамблю музично-педагогічного факультету прозвучить найвідоміший твір Миколи Дмитровича Леонтовича «Щедрик».

2.Леонтович Щедрик.

Вед.1. Для того, щоб уміти сприймати музику, слід зрозуміти її специфіку, зрозуміти, яким чином музичні звуки відображують життя. Чи можемо ми розуміти мову музики так, як ми розуміємо мову літератури або конкретні образи живопису?

Вед.2. Слід підкреслити, що музика багато в чому відрізняється від інших видів мистецтва, вона користується засобами чисто емоційного впливу, звертається і проникає у почуття і переживання людей.

Вед.1. Саме у такому проникненні в душу людини і є особлива сила музики. «Якби все, що відбувається в душі людини, можна було б передати словами, - музики не було б на світі».

Вед.2. Фредерік Шопен. Етюд. Виконує студент другого курсу Валерій Ф.

3.Шопен. Етюд.

Включаємо Каприс №24 Н.Паганіні.

Вед.1. (Після прослуховування трьох варіацій). Ще одна сторінка музичного календаря – 225-та річниця з дня народження видатного італійського скрипаля Ніколо Паганіні.

Вед.2. Особистість Паганіні, його біографія – надзвичайні. На протязі століть дослідники намагаються знайти розгадку його феномену. Ференц Ліст так писав про нього: «Нічия слава не зрівняється з його славою, не зрівняється з його іменем... Другого Паганіні не буде ніколи. Таке поєднання колосального таланту і особливих обставин життя, які піднесли його на вершину слави, - єдиний випадок в історії мистецтва».

Вед. 1. Спробуємо, хоча б на декілька хвилин, слухаючи музику Паганіні, уявити образ цього несамовитого скрипаля-віртуоза з його приголомшливою технікою.

(Голосно вмикається каприс. Варіації 4-6)

Вед. 1. У цьому році світ відзначає 110 річницю з дня смерті видатного німецького композитора, піаніста, диригента Й. Брамса. В своїй творчості Брамс із захопленням звертався до народної музики, майстерно використовуючи народні мотиви у своїх творах. У виконанні студенту першого курсу Андрія Х. послухайте Угорський танець №5 Й. Брамса. Концертмейстер Тетяна З.

Вед.2. Цим номером нашої програми ми починаємо справжній парад виступів першокурсників музично-педагогічного факультету. Всі ми радо вітаємо нових студентів музично-педагогічного факультету і бажаємо їм примножувати своєю творчістю славу нашого університету.

Вед.1. На сцені Андрій Х.

4. Брамс.

Вед.1. Вокальна музика – це багатогранна і різноманітна сфера музичного мистецтва. Слухаючи вокальну музику, ми у нерозривному зв'язку сприймаємо три художніх компоненти: поетичне слово, вокальну мелодію і інструментальний акомпанемент. Саме злиття цих трьох складових, створює єдиний, цілісний художній образ.

5. Дунаєвський

Вед.1. Щаслива та людина, яка розуміє мову музики. Нехай ми далеко від тих, кого любимо, від своїх друзів, нехай заблукали у темному лісі розчарувань і самотності, але, як тільки почуємо звуки музики, ми відчуваємо, як ці звуки несуть до нас чийсь пристрасть і тугу, що ті люди, з якими ми розлучені, знову з нами. Звуки говорять нам про них, ми усім серцем відчуваємо, що і вони сумують за нами і що розлуки – не існує.

Вед.2. Астор П'яццола Ностальгія. Виконує інструментальне тріо у складі Наталії С., Світлани С. та Тетяни Г.

6.П'яццола.

Вед.1. Важливою особливістю багатьох класичних мелодій являється їх національна самобутність. Кожна нація, віками культивуючи і вдосконалюючи народні пісні, виробила свій особливий характерний тип мелодії, улюблені мелодичні побудови. У найкращих пісенних мелодіях по-своєму виражається національний дух країни, характер її народу.

Вед.2. На сцені вокальний ансамбль студентів другого курсу.

7.“Розпрягайте хлопці коней”.

Вед.1. Уже стало традицією включати до нашої концертної програми твори видатного українського поета-гумориста Павла Глазового, особливо це буде доречно сьогодні, адже тема наступної гуморески безпосередньо торкається теми нашої зустрічі.

Вед.2. Павло Глазовий. Про культуру і халтуру. Читає Костянтин Г.

8. Гумор.

Вед.1. На сцені студентка другого курсу Ольга М. з піснею «Намалюй». Зустрічайте.

Вед.2. Наш концерт триває і ми знову запрошуємо на сцену першокурсницю.

10. Східний танець.

Вед.1. У 2007 році ми відзначаємо ще декілька визначних дат у музичній культурі нашої країни. 75 років тому народився народний артист України Анатолій Солов'яненко, свій 60-ти літній ювілей святкує народна артистка

України Ніна Матвієнко, видатні майстри музичного мистецтва, золоті голоси України. Значне місце у їх творчості займала українська народна пісня.

Вед.2. «Пісня виповідає простими словами найглибші, сердечні бажання, показує їх не як бажання, а як дійсність... Пісня радує, а глухе почуття дійсних життєвих клопотів на хвилю уступає на бік, впливає сльозами, не гіркими, - але такими, що облегшують душу». Іван Якович Франко.

(Без оголошення). Виходить на сцену, співаючи «Душі криниця». «Туман ярмом».

Вед.1. Ви прослухали українську народну пісню у виконанні ансамблю української пісні «Душі криниця».

Вед.2. У пісні, немов у дзеркалі відображується життя, таке різноманітне, таке наповнене переживаннями і почуттями, сумом і радістю, роздумами і щастям.

Вед.1. «Вставай мила».

Включаємо (тихо) пісню із репертуару «Океану Ельзи» - «Віддам».

Вед.1. Наша програма закінчується. Маємо надію на те, що вона вам сподобалась,

Вед.2. що музика – завжди буде з кожним із нас.

Мов теплі краплі дощу,

Десь заблудилися в небі.

Без них не може земля,

Так як і ми, зовсім не можемо без тебе, МУЗИКА!

Вед.1. Дякуємо за увагу!

Вед.2. До нових зустрічей!.

Голосно включаємо музику.

**Сценарій проведення музично-літературного вечору, присвяченого
Міжнародному Дню музики.**

Сцена прикрашена квітами, за столиком двоє ведучих.

Звучить «Медітація» Ж.Масне.

Вед.1.

Музика... Прекрасна і безмежна сфера людського буття... Як часто жаліються люди на прозу свого життя і беруться за будь-яку справу лише для того, щоб скоротити обтяжуючий їх час. Всі відчувають у грудях потяг до прекрасного і майже всі бідкаються, що нічого чудесного не відбувається у них на очах...

Вед.2.

Дуже небагатьом дано зрозуміти і відчутти чудеса, які насправді, вічно оновлюючись, відбуваються щоденно! Це – музика, мистецтво звуків, сама недосяжна, вічно дивуююча, найтаємничіша загадка. Вона знаходиться в невидимих сферах, які нас оточують, вона повсюди супроводжує нас, поглинаючи нашу душу, наші прекрасні відчуття, наше щастя. *(Музика виключається)*. Без музики земля – пустий, недобудований будинок, в якому ніхто не живе.

Вед.1.

(На сцені виконавці починають виконувати «Мелодію» М.Скорика.)

Кажуть, що чудес не буває... про це можна говорити, поки не почуєш голос флейти. А з тим, хто її почує, відбуваються справжні чудеса. Дереву чують її, і тому – ростуть, сонце прокидається тому, що чує її, а, прокинувшись, бачить світ. А невже диво – це щось інше, а не цей самий світ? І хіба можна бачити цей світ і не бути щасливим?...

(Після закінчення гри). У виконанні студента першого курсу Іллі П. прозвучала «Мелодія» М.Скорика.

Вед.2.

Музику завжди потрібно слухати так, ніби чуєш її вперше, дивуватися тому, як в залежності рухів пальців і серця музиканта пробуджуються почуття в душі людини. Музика – саме поетичне, саме живе, яскраве, а іноді саме образотворче із усіх видів мистецтв.

Вед.1.

Анатолій Дербенко. «Старий трамвайчик» виконує студентка II-го курсу Юлія С.

Вед.2.

Світ музики по-справжньому безмежний. Він охоплює цілі епохи історії. Щаслива та людина, що отримує особливу насолоду, слухаючи п'єси Моцарта і Гайдна, Баха і Вівальді. Шедеври їхніх творінь не старіють, вони нібито ще сильніше, ще глибше захоплюють серця людей нашого часу.

Вед.1.

Вслухайтесь: *(Звучить «Жарт» Й.С.Баха, спочатку голосно, потім, звук стихає)*. Класична музика стала улюбленим рінгтоном наших мобільних телефонів. Так, немов з глибини століть з нами жартує Йоган Себастьян Бах, ви слухаєте музику із його сюїти сі мінор; *(музика виключається)*...а ось що пропонує нам фірма Samsung: *(Звучить сонатина Н.Паганіні)*. Цю прекрасну мелодію створив ще на початку XIX століття найвідоміший скрипаль усіх часів Ніколо Паганіні. *(Музика виключається)*. Прозвучав уривок із його сонатини ля мінор.

Вед.2. В наших мобільних телефонах справжнім дивом із глибини XVIII століття звучить музика Моцарта (*Звучить спочатку «Турецьке рондо», потім, на повному звучанні 40-ва симфонія*).

Всі ці твори за довгі роки існування не тільки не втратили своєї привабливості, вони досі безкінечно вражають вічною юністю, знову і знову народжуючись з під рук нових виконавців.

Вед.1.

Хочеться пригадати вислів Ромена Ролана: «Мистецтво невичерпне як життя. І ніщо не дозволяє нам відчутти це краще, ніж музика, океан музики!, що наповнює собою цілі століття». (*Музика виключається.*)

Вед.2.

А ще рядок із пісні Олександра Дольського: «Прекрасней всех поёт бездушный соловей, а сколько нужно мук, чтоб руки с сердцем слились».

Верачіні. Ларго. Виконує студентка II-го курсу Світлана С.

Вед.1.

Ось уже на протязі чотирьох століть існує жанр музики, що поєднує в собі літературу, театр, танець, декоративний живопис і, звичайно саму музику – спів солістів, хору, звучання симфонічного оркестру. Все це відбувається в опері. Ще з самого початку свого існування, опера була творінням для вкрай вузького кола слухачів. І не тільки через те, що це досить дорогий вид мистецтва.

Вед.2.

Велику радість та насолоду отримує людина, яка в нерозривній єдності сприймає всі складові класичної опери і особливо прекрасну оперну музику. Сьогодні ми маємо змогу стати свідками однієї із самих трагедійних історій. Пригадуєте? – Самсон і Даліла, безмежне кохання і найпідступніша зрада...

Каміль Сен-Санс. Арія Даліли із опери «Самсон і Даліла». Виконує солістка Вінницької обласної філармонії Марія Ч. Концертмейстер Тетяна Г.

Вед.2.

Музика є світовою мовою і не має потреби у перекладачах. Музика - це єдина світова мова, тому що вона говорить душею. А душею кожного народу є його пісенна та романсова творчість. Послухайте у виконанні Марії Ч. романс українського композитора Анатолія Кос-Анатольського «Ой, візьму відерце».

Вед.1.

Ніщо не нагадує нам минуле так як музика. Вона не тільки нагадує, але і викладає його. Зливаючись з тіннями тих, хто по-справжньому був нам дорогим, з'являється минуле, сповите таємничою меланхолійністю... Верменич. Чорнобривці. Виконує тріо у складі Лесі С., Юлії П., та Валерія Б.

Вед.2.

Цікава історія з життя видатного італійського композитора Джоаккіно Россіні: живучи в Болоньї він написав революційну пісню, що надихала італійців на боротьбу за визволення від австрійського іга. Молодий композитор розумів, що йому небезпечно після цього залишатися в місті, зайнятому австрійськими військами. Однак, виїхати було неможливо без дозволу генерала-воєначальника. Россіні вирішив піти до нього з проханням отримати дозвіл на виїзд. Будучи людиною з неабияким почуттям гумору, зайшовши, Россіні промовив: «Я музикант і композитор, тільки не такий, як цей розбійник Россіні, що складає революційні пісні. Я люблю Австрію і написав для неї військовий марш, який можуть вивчити і виконувати ваші оркестри». Россіні віддав ноти з маршем і отримав дозвіл на виїзд.

На другий день марш був вивчений і австрійський оркестр виконав його на прощі Болоньї. А між тим, це була та сама революційна пісня. Коли жителі міста почули знайомий мотив, вони тут же почали її співати. Можна уявити

собі наскільки був розлючений генерал, але Россіні уже був за межами Італії...

Вед.1.

Ось ми дійшли до сторінки, де музиканти, і не тільки музиканти – жартують. На сцені Костянтин Г. з гуморесками П.Глазового.

Вед.1.

Ніяке мистецтво, так як музика, не змалює перед очима блиск природи, характер народу, глибину його страждань, гомін його пристрастей. Її метою завжди було збудження почуттів!

Ми знову у сонячному сяйві Бразилії, з її пристрасними і шаленими ритмами. *(Латиноамериканський танець).*

Вед.2.

Надзвичайно важливу роль у житті закоханої людини відіграє музика. Хочеться говорити про це французькою мовою... Фрагмент із мюзиклу «Нотр дам де Парі» На сцені Валерій Б.

Вед.1.

Із глибини середньовіччя за допомогою музики ми перенесемось у наш час. Час зі своїми музичними ритмами та поетичними текстами. І поки музиканти гурту «Іду на «Ви»» готуються до виступу, ми повідомимо, що твори, які ви почуєте, створені студенткою III-го курсу Лілією Коломієць. Історія виступів колективу невелика: лише один раз вони брали участь в обласному конкурсі «Червона рута» і дістали перемогу, зайнявши перше місце.

Вед.2.

Наша зустріч підходить до свого завершення.

Вед.1.

Тож нехай музика наповнює натхненням світ, окрилюючи душі.

Вед.2.

Любіть і вивчайте велике мистецтво – музику! Вона відкриє вам цілий світ високих почуттів, пристрастей і думок. Вона зробить вас духовно багатшими і щасливішими!!!

Вед.1.

Дякуємо всім за увагу і до нових зустрічей!!

(Звучить пісня Ф.Меркурі The show must go on.)

Владислав С.

«...Музика Й.С.Баха є сумною, мелодійною, задушевною. Вона є роздумом композитора на релігійну тематику. Її прослуховування не залишає байдужим і саме тому, на уроках в загальноосвітніх школах її можна використовувати для пояснення дітям різниці між мажором і мінором. Портрет, який нам демонстрували під час прослуховування музики, також справляє враження, оскільки на ньому художник зобразив настрої і почуття людей...».

Наталія С.

«...Й.С.Бах був композитором, для якого релігійна тематика була визначальною у його творчості. Саме тому, він звертався до жанру «Страстей» і написав «Страсті за Матвієм», які виконувались під час богослужінь у страсну п'ятницю. Арія альти виконувалась не жіночим, а чоловічим (високим голосом). Вона є арією апостола Петра, який тричі відрікся від свого Господа. На мою думку, Бах не тільки намагався зобразити за допомогою музики страждання Петра, його благання про прощення, він спонукає нас до роздумів про добро і зло, про сутність людини, її сильні і слабкі сторони. Я вважаю, що перегляд картини Ель Греко доповнює сприйняття музики великого німецького композитора, оскільки співставлення двох людей - Петра, який проявив у своєму житті слабкість та невпевненість та Павла, який був сильною, впевненою у собі особистістю, саме і спонукають сприймаючих музику і живопис до відповідних роздумів...».

Людмила Д.

«Я прокинулась сьогодні з дивним передчуттям того, що стою напередодні події, яка може змінити моє життя. І ця подія сталась. Без усякого перебільшення можу сказати, засвідчити усім, що існує музика, яка здатна перевернути все в душі людини, надати їй можливості для осмислення власного існування на землі та здійснити ще багато всього іншого, що надзвичайно важко висловити словами... Я весь час задавала собі питання, що відчував Бах, коли створював музичний образ Петра? Відповіді переповнювали мене: я думаю, він сам став Петром, я думаю, це для себе він благав у Господа помилування і прощення, інакше неможливо пояснити цю правдивість, цей біль, нестерпний біль, виражений у постійній скорботі плачучих секунд, безкінечних розкаяннях і благаннях, неймовірному сі мінорі, тональності 3-ї сонати Шопена, сонати Ліста та вражаючої шостої симфонії Чайковського... А сам апостол Петро? Людина, яка настільки повірила Ісусу, що по воді пішла за ним і, раптом такий вияв слабкості духу... Через те, мабуть, ми і є простими смертними людьми, які не вміють не помилятися...»

Не залишив мене байдужим і перегляд картини Ель Греко. Відшукавши у всесвітній мережі біографію та характеристику творчості художника, я децю була розчарована його «дружбою» з іспанською інквізицією, але та майстерність, з якою він зобразив внутрішній світ двох апостолів, переконливо доводить величність його таланту. Достатньо лише осягнути композиційне вирішення полотна: усунення простого рибацького сина Петра, проповідника із народу, в глибину картини, уже свідчить про його невпевненість у собі, в той час, як виведення на передній план апостола Павла, стає начебто символом і відображенням офіційності християнства. Кольорова гама, обрана художником для розкриття образу Павла також говорить про його привілейованість – яскраво червоно золотавий тон його одягу на фоні пом'якшених кольорів плащу Петра, є лише доказом його енергійності, свідченням того, що ця людина не

зупиниться ні перед чим для досягнення поставленої мети, що врешті решит і відбулось у його житті: перетворення із митника, чиновника, гонителя християнства на неймовірного його прибічника та пропагандиста цієї нової релігії... Для мене співставлення цих двох особистостей є нібито символом вічної боротьби правди з неправдою, справедливості із суворим драматизмом життя...».

*К прелюдии Клода Дебюсси
«Девушка с волосами цвета льна»*

*Из глубины глубин ворвалась ты...
Словно игла, пронзила моё сердце
Ликует прошлое, рисуя вновь черты,
В которых так мечтал согреться!*

*От мыслей о тебе - становиться светло
И хочется мгновеньем насладиться.
Остановить и удержать его,
Позволить хоть немножечко продлиться.*

*Ты, как волна...
Ты как желанный бриз...
Я счастлив и несчастен в одночасье.
Оставь меня... Нет! Лучше задержись
Дай надышаться, пока Прошлое у власти.*

*И мысленно моя рука скользит –
По волосам твоим, что цвета льна.
К тебе, душа моя благоволит,
Лишённая и разума, и сна.*

на тему:

«Музична творчість П.І.Чайковського на прикладі його п'єси

«Масляна» із циклу «Пори року»

Мета: навчальна: познайомити дітей з творчістю великого російського композитора П.І.Чайковського та його циклом «Пори року».

Виховна: виховати в учнів любов до прекрасного, до навколишньої природи, до народних звичаїв та обрядів.

Розвивальна: розвиток в учнів навичок образного мислення та осмисленого сприйняття музики.

Тип уроку: урок-бесіда.

ТЗН: ноутбук.

Цикл «Пори року» П.І.Чайковського

У Петербурзі, де довгий час проживав П.І.Чайковський, видавався журнал «Новеліст» - від слова «новела», що означає – невелика розповідь.

Журнал видавався щомісяця і у кожному номері читач знаходив приємний сюрприз: ноти музичних п'єс для рояля, написаних П.І.Чайковським. 12 місяців у році, 12 номерів журналу і 12 музичних п'єс: січень, лютий, березень... Усі вони були потім об'єднані в альбом музичних замальовок, який одержав назву «Пори року». Ці п'єси написані за пропозицією редактора журналу «Новеліст» Н.М.Бернарда. Вони друкувалися на протязі всього 1876 року. Кожній п'єсі передує поетичний епіграф, підібраний і запропонований композитору Бернардом. Це уривки із віршів Пушкіна, Жуковського, В'яземського, Майкова, Некрасова, Кольцова, Фета, Плещеева, О.К.Толстого.

У деякому розумінні «Пори року» можна порівняти із фортепіанними циклами композитора Р.Шумана, твори якого дуже любив Чайковський. Але його п'єси відрізняє дещо невловиме і в той же час надзвичайно значиме:

національний характер. «Я пристрасно люблю російську людину, російську мову, російський склад розуму, російську красу облич, російські звичаї» - признавався композитор і ця любов прикрашала його музику.

У циклі «Пори року» головне місце займає російська природа і російський побут. Почуття любові до рідної природи яскраво виражене в «Пісні жайворонка», в «Підсніжнику», «Білих ночах» і в «Осінній пісні». Різноманітним є зображення побутових картин: народного гуляння – «Масляна», садибного життя «Полювання», селянської праці «Жнива», «Пісні косаря». Життя російської людини органічно зображене у різні пори року.

Вірний характеру свого дарування, Чайковський трактує жанрові пейзажі чи побутові картини як ліричні образи, картини-настрої. Саме відчуття природи у П.І. було ліричне, особисте. Ось як він писав з-за кордону: «Наскільки простий російський пейзаж, настільки прогулянка полями, лісами, селами, ввечері у степу – бувало приводили мене у такий стан, що я лягав на землю у якомусь знесиллі від напливу любові до природи і п'яних відчуттів, що навіювали на мене ліс, степ, річка, село віддалік, скромна церква, словом усе, що утворює вбогий російський пейзаж» (із листа до графині Н.Ф.фон Мекк).

У багатьох п'єсах прийоми, засоби музичної виразності, звукопису невід'ємно зливаються з ліричною виразністю. «На трійці» - це і швидкий рух саней під передзвін бубонців і безкінечно линуча пісенна мелодія, широко-глибокий ліричний образ «пташки-тройки», далекої дороги, що тане у невідомості і надії...

Цикл «Пори року» входить до репертуару як зовсім юних музикантів, так і прославлених майстрів.

«Масляна» - місяць лютий – це картина народного гуляння, обряд, під час якого люди випікали млинці і проводили взимку масові гуляння.

Цей твір рекомендовано для слухання учням 7-9 класів, підліткам 11-15 років, коли можна зацікавити учнів, розвинути їх пізнавальні інтереси.

В 11-15 років діти дуже емоційно, бурхливо виявляють свої почуття, вразливо відчують найменшу несправедливість, легко попадають під негативний вплив навколишнього середовища. Для школярів старших класів думка вчителя є недостатньою, на них сильний вплив здійснюють оцінка однокласників, їхні думки. Навчання для підлітка є важливою складовою його життя, воно робить його дорослим.

Анкетне опитування учнів після прослуховування:

1. Вам сподобався прослуханий твір?
2. Який художній образ змалював композитор у своєму творі?
3. Назвіть знайомі вам фортепіанні твори П.І.Чайковського.
4. У яких жанрах, окрім фортепіанної музики ще працював композитор?
5. На чому під час слухання музики ви найбільше зосереджували свою увагу?
6. А хто із композиторів-класиків писав музичні твори про пори року? (А.Вівальді, Й.Гайдн).
7. У якому виді мистецтва найкраще можна відобразити прослуханий вами твір.

Висновок: отже, ми з вами сьогодні познайомилися із творчістю великого російського композитора П.І.Чайковського та його прекрасним циклом «Пори року». Підберіть, приклади творів іншого виду мистецтва, які відображають подібні художні образи.



**Фестиваль
мистецької творчості
студентів
ФММ
15-18 листопада
2010 року**

**15 листопада, понеділок
Аудиторія 303
15.00**

**Приміщення факультету музичного мистецтва
*Відкриття фестивалю***

Презентація збірки поезій студентів та викладачів факультету музичного мистецтва «Поетичні настрої». Виступи аматорських колективів факультету, молодих композиторів, виконавців авторських пісень. Демонстрація здобутків мистецько-педагогічної діяльності студентів ФММ, виступи лауреатів мистецьких конкурсів.

16 листопада, вівторок
Аудиторія 905
15.00

Виступ фольклорного гурту «ARS-NOVA»

Художній керівник – студентка
V-го курсу
Ольга Мартинюк

17 листопада, середа

ДЕНЬ СТУДЕНТА

Після 15.00

Вільне музикування студентів в аудиторіях ФММ

18 листопада, четвер

Аудиторія 905

I відділення

Виступ рок-гурту «ЛАРУС»

II відділення

Гість фестивалю:

РОК-ГУРТ «КАРТ-БЛАНШ»

Закриття фестивалю

Інформаційна підтримка: молодіжна газета «Студентська територія»,
газета «Педагог»

Список рекомендованих для студентів ЕГ мистецько-освітніх художніх та документальних кінофільмів.

1. Художній фільм «Амадей». Режисер М.Форман.
2. Музично-біографічний фільм «Хроніка Анни-Магдалени Бах». Режисери Жан-Марі Штрауб, Даниель Юйе.
3. Художньо-біографічний фільм «Життя Бетховена». Режисер Б. Галантер).
4. Художньо-біографічний фільм «Глінка». Режисер - Лео Арнштам.
5. Художній фільм «Вагнер». Режисер - Т.Палмер.
6. Художній фільм «Верді (король мелодії)» за участю оркестру Римської опери. Виконавці - Т.Гоббі, Маріо дель Монако.
7. Художній фільм «Великий Карузо». Режисер Р.Торп.
8. Художній фільм «Каллас назавжди». Режисер Фр. Дзеффирелли.
9. Художньо-біографічний фільм «Мусоргський». Режисер Г.Рошаль.
10. Художньо-біографічний фільм «Римський-Корсаков». Режисер Г.Рошаль.
11. Художній фільм «Ференц Ліст». Режисер М.Келеті.
12. Художній фільм «Чайковський». Режисер І.Таланкін.
13. Художній фільм «Ветка сирени». Режисер П.Лунгін.
14. Художній фільм «Рембрандт». Режисер Александр Корда.
15. Художній фільм «Модільяні». Режисер Мік Девіс.
16. Художній фільм «Дівчина з перлиною сережкою». Режисер Пітер Уеббер.
17. Художній фільм «Прожити життя з Пікассо». Режисер Джеймс Айворі.
18. Художній фільм «Караваджо» Режисер Дерек Джармен.
19. Художній фільм «Андрій Рубльов». Режисер А.Тарковський.
20. Художній фільм «Життя Ленардо да Вінчі». Режисер Ренато Кастеллані.
21. Художній фільм «Вечеря в чотири руки». Режисер М.Казаков.

Питання до колоквиуму

1. Характеристика художнього спілкування.
2. Історія виникнення видів мистецтва.
3. Класифікація видів мистецтва.
4. Функції мистецтва.
5. Характеристика феномену «художня діяльність».
6. Характеристика феномену «мистецька діяльність».
7. Засоби вираження смислової сутності різних видів мистецтва.
8. Що таке історична свідомість реципієнта?
9. Рефлексивні дії митця.
10. Художня рефлексія реципієнта.
11. В чому полягають спорідненість та відмінності у діяльності митця та реципієнта?
12. Що є «клітиною мистецтва»?
13. Місце мистецтва в житті людини.
14. Мистецтво як засіб пізнання світу.
15. Мистецтво як засіб пізнання власної «Я-концепції».
16. Що таке герменевтика?
17. Характеристика поняття «мистецька герменевтика».
18. Види герменевтичних інтерпретацій.
19. Ваше ставлення до феномену «розуміння».
20. Ставлення до поняття «розуміння» у міркуваннях В. Дільтая.
21. Ставлення до поняття розуміння у філософії Г. Гадамера.
22. Способи герменевтичних міркувань.
23. Комунікативна функція творів мистецтва.
24. Важливість розуміння мистецької семантики.
25. Діалогічність та трилогічність у художньому спілкуванні.
26. Специфіка художньо-образної мови різних видів мистецтва.
27. Звідки виникло поняття «музика»?
28. Зв'язок розвитку музичного мистецтва з релігією.

- 29.Зв'язок розвитку музичного мистецтва з філософією.
- 30.Зв'язок розвитку музичного мистецтва з літературою.
- 31.Зв'язок розвитку музичного мистецтва з театром.
- 32.Зв'язок розвитку музичного мистецтва з поезією.
- 33.Зв'язок розвитку музичного мистецтва з живописом та архітектурою.
- 34.Характеристика поняття «Музичний зміст».
- 35.Художньо-виражальні елементи музичної мови.
- 36.Що означає вислів «Музика – мистецтво інтонуючого смислу»?
- 37.Назвіть приклади драматичної музики.
- 38.Назвіть приклади ідилічної музики.
- 39.Назвіть приклади патетичної музики.
- 40.Характеристика музичних жанрів.
- 41.Психологічні витoki природи музичних емоцій.
- 42.Взаємодія та розмежування життєвих і художніх емоцій.
- 43.Національна основа класичної музики: навести приклади.
- 44.Що таке архітектура.
- 45.Види архітектури.
- 46.Види та жанри образотворчого мистецтва.
- 47.Засоби виразності графіки.
- 48.Властивості кольорів у живописі.
- 49.Поняття перспективи у живописі.
- 50.Види перспектив у живописі.
- 51.Засоби виразності скульптури.
- 52.Види скульптури.
- 53.Що таке барельєф?
- 54.Що таке восковий живопис?
- 55.Характеристика гліптики.
- 56.Характеристика горельєфу.
- 57.Види декоративно-прикладного мистецтва.
- 58.Іконопис. Іконописна перспектива.

59. Найвідоміші іконописці.
60. Що таке каліграфія.
61. Характеристика медального мистецтва.
62. Характеристика художнього різьблення.
63. Що таке художній напрямок?
64. Що таке стиль мистецтва?
65. Охарактеризуйте поняття «Стиль епохи».
66. Охарактеризуйте поняття «Національний стиль».
67. Охарактеризуйте поняття «Індивідуальний стиль митця».
68. Назвіть великі європейські стилі.
69. Назвіть художні напрямки мистецтва ХХ століття.
70. Характеристика феномену «фазоєпоха» (за Б.Яворським).
71. Значення теоретичної та практичної спадщини Б.Яворського у системі музичної освіти.
72. Складові елементи композиторського стилю (за Б.Яворським).
73. Характеристика розвитку мистецтва до епохи Відродження.
74. Основна тематика творчості та здійснення аналізу-інтерпретації однієї із робіт: братів Лимбургів;
75. Ян ван Ейка;
76. С.Ботічеллі;
77. А.Дюрера;
78. Джорджоне;
79. І.Босха;
80. Андреа Вероккіо;
81. Вітторе Карпаччо;
82. Л.да Вінчі;
83. Мікеланджело;
84. Рафаеля;
85. Тіціана.
86. Виникнення поліфонії.

87. Представники поліфонічних шкіл.
88. Творчість Ф.Петрарки, Дж.Бокаччо, М. Сервантеса, Ф.Рабле.
89. Поява національних літератур.
90. Творчість У.Шекспіра.
91. Творчість Лопе де Вега.
92. Характерні риси класицизму.
93. Значення творчості Глюка, Люллі, Персела, Перголлезі у розвитку музичного мистецтва.
94. Основна тематика творчості та здійснення аналізу-інтерпретації однієї із робіт: Рубенса;
95. Н.Пуссена;
96. Веласкеса;
97. М.Давида;
98. Енгра;
100. Вермейєра.
101. Які відкриття було здійснено в епоху Нового часу?
102. Характерні риси бароко.
103. Характерні риси рококо.
103. Характерні риси готики.
104. Значення творчості А.Страделла, А.Скарлатті, Г.Генделя, Й.С.Баха у розвитку світового музичного мистецтва.
105. Ідеї Просвітництва у мистецтві.
106. Значення творчості Рембрандта у розвитку образотворчого мистецтва.
107. Творчі принципи Віденського класицизму.
108. Значення творчості Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена для розвитку світової музичної культури.
109. Характерні риси романтизму.
110. Розквіт виконавського мистецтва ХІХ століття.
111. Російський живопис. Характеристика образної сфери.
112. Значення творчості Ф.Шопена, Е.Гріга, П.Чайковського.

113. В чому проявлявся зв'язок літератури і живопису епохи романтизму (Ш.Бодлер, В.Гюго, Ж.О.Енгр, Е.Делакруа).
114. Що таке імпресіонізм в літературі, живописі, музиці?
115. Назвіть основних представників імпресіонізму та їх найвидатніші імпресіонізму в живописі, музиці, літературі.
116. Специфіка італійського бельканто і шляхи формування веризму в Італії.
117. Охарактеризуйте культурну ситуацію в Європі на межі ХІХ-ХХ віків.
118. Назвіть принципи підходу до розгляду стильових напрямків ХХ століття.
119. Поява та розвиток кінематографу.
120. Назвіть прізвища найвидатніших кінорежисерів ХХ та ХХІ століття та основні фільми.
121. Охарактеризуйте процес митецької творчості.
122. В чому виражається творчий підхід майбутнього вчителя музики до вивчення програмного репертуару з фахових дисциплін.
123. Як ви розумієте поняття «Емоційно-розумове осягнення художнього образу»?
124. До чого веде вираження у творі особистого, позаособистого, індивідуального чи позбавленого індивідуальності начала.
125. Роль інтуїції в осягненні художнього образу.
126. Яким чином вчитель музики може стати джерелом мистецької енергії в школі?

Фрагменти мистецького портфоліо Ольги М.

Ольга М.

Студентка V-курсу факультету музичного мистецтва
Вінницького державного педагогічного університету імені
М.Коцюбинського
(спеціалізація – народознавство).

I розділ. Матеріали від себе

1.1. Міркування на тему: «Чому я хочу стати вчителем музики».

Велич мистецтва найбільше виявляється в музиці.

Гете Й.

Музично-педагогічне есе (уривок).

Я часто намагаюсь пригадати, про що мріяла у дитинстві, але не можу з упевненістю сказати, що мала тоді якусь заповітну мрію. Звичайно, як усі мої подруги мріяла стати артисткою – одягала мамині сукні, взуття на височезних підборах і ось - я уже видатна співачка! А якщо не співачка, то хто? Можливо піаністка (успіхи у музичній школі були досить вагомими), а може диригент дитячого хору чи інструментального колективу? Відповідь на усі ці питання було одержано після вступу до педагогічного університету на факультет музичного мистецтва, адже в тому, що я - тільки музикант – сумнівів не було!

І ось яке диво! Мене почали навчати співати, грати, диригувати, а ще, і це, мабуть, стало визначальним у моєму професійному житті, мені пощастило мати спеціалізацію – народознавство. Справжнім відкриттям для всієї нашої групи стала українська народна музика, ця безмежна мудрість і нескінченна краса. Виконання українських пісень, студентські вечірки з елементами українських святкових обрядів – стали традиційними впродовж років навчання, а вони – як прекрасний сон, що супроводжувався божественними! (інакше й не скажеш) звуками Шопена і Рахманінова, Чеснокова і Чайковського...

“Життя не ті дні, що пройшли, а ті, що запам’ятались” – говорила моя вчителька з фортепіано. Ми так і намагались жити всією групою. Особливо

яскраво постають у пам'яті різдвяні свята, коли ми “водили козу” і своїми колядками та щедрівками веселили викладачів університету... Але я ніколи не забуду свій перший урок на практиці в школі. Здавалось, що після усіх відвіданих під час пропедевтики відкритих занять, (а нам і в цьому повезло – за розподілом, ми були слухачами уроків, які проводила заслужена вчителька України), після безсонної ночі, присвяченої підготовці до свого дебюту, все мало відбутися за чітко розробленим планом. Від хвилювання тремтіло усе, але ось – слухання музики: як дивовижно у той день звучала музика Баха, здавалось, що могутній орган (Токата і фуга ре мінор) змусив завмерти навіть самих невгамовних бешкетників. А потім – очі, очі, очі... Я раптом зрозуміла, що лише дивлячись в очі дитини, я безпомилково можу сказати як вона буде навчатися, хто із дітей буде відмінником, а хто навпаки.

Саме після того уроку я зрозуміла, що нічого немає кращого від музики і нічого немає кращого від моєї обраної професії - навчання музиці дітей. То було справжнє відкриття – я зможу займатися усім, чим я хотіла: співати, грати, диригувати, організовувати різноманітні художні колективи, а так само всьому цьому навчати своїх учнів.

Я з нетерпінням чекаю закінчення університету та свого виходу на роботу...

1.2. б) описання вражень від відвідин філармонійних концертів, театральних вистав, перегляду кінофільмів, тощо;

№ п/п	Дата	Назва та виконавці мистецько-освітнього заходу	Особисті враження
1.	10.10.2011 Філармонія	<p>МАРІЯ ЧЕРВОНІЙ (меццо-сопрано, м. Вінниця). Сольний концерт. «Любовь – волшебная страна...» В програмі мелодії з улюблених кінофільмів. За участю: Тетяни Грінченко (фортепіано) Наталії Пудайло (гітара) Сергія Грязнова (гітара) Автор та ведучий – Роман Семенов Режисер, залужена артистка України – Таїсія Славінська</p>	<p><i>Досить приємно відвідувати концерти, в яких беруть участь твої викладачі. Репетиції концерту відбувались у нашому класі, тому цікаво було спостерігати за змінами, які відбуваються з артистами, коли вони виходили на сцену.</i></p> <p><i>Переповнена зала, справжній анімаг, все це створювало святкову атмосферу. Хочеться відмітити якісне чисте інтонування співачки, уміння входити у роль, майстерність концертмейстерів – гітара, фортепіано та вдале, на мій погляд, режисерування концерту.</i></p> <p><i>Мені не сподобалось виконання творів під фонограму, можливо через те, що у нашому місті невелика кількість звукооператорів, здатних до виставлення якісного звуку. І взагалі – живе виконання не можна порівняти ні з чим!</i></p>

2.	15.11. 2011 Філар- монія	<p>ПАВЛО КОЛЕСНИКОВ (фортепіано, м. Москва). Концерт з циклу «Молоді віртуози».</p> <p>Програма концерту I відділення 1. Ф. Шуберт. Соната до-мінор (в 4-х частинах) 2. К. Дебюссі. «Образи», 1 зошит . 3 частини: «Відображення в воді»; «Присвячення Рамо»; «Рухи».</p> <p>II відділення 1. Д. Скарлатті. 5 соната. 2. Й.Брамс. Варіації на тему Паганіні, ор. 35.</p>	<p><i>Враження від концерту неймовірні: мене, як слухача влаштувало все! І зовнішній вигляд виконавця, його поведінка на сцені і, звичайно виконання вказаної програми. Сьогодні один із тих концертів, після яких нестерпним стає бажання займатися музикою, повернутися додому , відкрити ноти (мені чомусь завжди хочеться відкрити Рахманінова) і грати, нехай так, як можу я...</i></p> <p><i>Все було блискучим!!!</i></p>
3.	31.05. 2011 Філар- монія	<p>Концерт з циклу «Батьки і діти».</p> <p>Герой України, Народна артистка України НІНА МАТВІЄНКО ТА АНТОНІНА МАТВІЄНКО (сопрано, м. Київ.) за участю Вінницького камерного оркестру «АРКАТА».</p> <p>Диригент народний артист України, лауреат Шевченківської Премії України ВАЛЕРІЙ МАТЮХІН(м. Київ).</p>	<p><i>Сьогодні для усіх вінничан у філармонії відбувалося справжнє свято. На сцену вийшла жінка, яку вже стоячи, ще до початку концерту вітали усі присутні в залі. Слід зазначити, що Ніна Матвієнко виправдала всі сподівання, ні, навіть більше, ніж виправдала! Все було просто неймовірним! Голос, вміння донести до слухача художній зміст музики – особливо у творі на вірші Г.Сковороди “Всякому городу нрав и права” та й у всіх інших.</i></p> <p><i>Схожість голосів матері і доньки, те, як вони зливаються, створюючи неймовірну звукову красу (пісня Поклада) вражає.</i></p> <p><i>Я практично увесь концерт ловила себе на думці, що я постійно посміхаюсь, або плачу...</i></p>

2.1. в) нотування зауважень викладачів, які можуть вплинути на власне професійне зростання;

Заняття з основного музичного інструменту (фортепіано):

- У піаніста на руках має бути не по п'ять, а по шість пальців – 1,2,3 - слабкі пальці і 3,4,5 – сильні; це сприятиме кращому визвучуванню мелодії, проведенню лінії басу.
- Чи все я зробила у своїх самостійних заняттях для того, щоб не хвилюватися перед викладачем? Чи все я зробила для того, щоб досягнути правильного звучання?
- Перехід гри з форте на піано і навпаки має відбуватися так, ніби у тебе в цей час просто помінялися руки: “грай іншими руками”.
- Коли написано два піано, потрібно уявляти двадцять два. Тоді вийде два.
- Якщо *rit* чи *dim* написані на початку такту, це не означає, що їх там і потрібно робити: їх потрібно робити в кінці такту.
- Виходити на сцену (на концертах чи на екзаменах) потрібно так, ніби ти виходиш вдруге – уявити собі перед виходом, що ти уже була на сцені, а тепер, розлючена на себе, виходиш виправляти помилки...

Заняття з концертмейстерського класу:

- Коли у грі з солістом на сцені ти відчуваєш, що палець може попасти на непотрібну ноту, краще цю ноту не зіграти зовсім, щоб брудом не збити соліста.
- Хороший концертмейстер має вміти заспівати не гірше свого соліста.
- Партію соліста-вокаліста потрібно знати напам'ять! Реагувати власним звуковидобуванням на кожну зміну у співі соліста... Якщо не знаєш сольної партії напам'ять, маєш увесь час бачити не дві, а три стрічки нотного тексту.

- Коли збігаються реєстри у сольного інструменту і фортепіано, потрібно грати тихіше, ніж мені хочеться...

Заняття з постановки голосу:

- Сценічний одяг вокаліста має відповідати тому музичному твору, який він виконує.
- Під час прилюдного виступу потрібно знайти у залі очі, які тебе розуміють.
- Коли потрібно взяти високу ноту, потрібно коліна розслабити і ніби трішечки присісти.
- Вокальні твори потрібно виконувати на мові оригіналу...

II розділ. Матеріали від інших

2.2. Цікаві музично-педагогічні тести для дітей

Вправа «Керування оркестром».

Ця гра підбадьорює дітей та формує в них відчуття тісного єднання з однолітками.

Мета. Кожній дитині надати можливість для виходу її емоцій, після чого бажано аналізувати та обговорювати результати, отримані під час гри.

Матеріали: Диск із жвавою веселою музикою, яка подобається дітям.

Інструкція: Хто із вас коли-небудь бачив диригента? Чи спостерігали ви за тим, як він рухається за диригентським пультом?

Коли залунає музика, ви всі можете встати і диригувати уявним оркестром. Диригуйте долонями, руками, колінами, ногами та всім своїм тілом, щоб показати музикантам, з якою експресією ті повинні грати.

Вправа «Гротеск»

Мета. Зняти напругу та стрес у дітей. Гра є для них відпочинком перед роботою.

Матеріали. Диск із записом жвавої музики, яка спонукає до відтворення рухів.

Інструкція. Розділити дітей на групи з п'яти осіб та поставити їх поряд пліч-о-пліч. Починає гру останній зліва. Дитина виконує ледь помітний рух якою-небудь частиною свого тіла. Сусід справа повинен повторити цей рух якомога точніше, але з більшою силою, виразніше. Третій повторює рух другого теж якнайточніше, але ще підсилюючи рухи. Так має відбуватися, поки останній із п'ятірки не зробить рух найбільш зрозумілим і емоційним.

У результаті вся група буде виконувати однакові рухи, але кожен зі своєю силою. Після цього на місце крайнього зліва стає інший і пропонує свій рух, який всі повторюють з відповідним підсиленням.

Вправа «Це майже піаніно»

Мета. Дати змогу кожному учневі випробувати свій голос. Крім цього, незвичайна структура гри має забезпечувати особливу концентрацію дітей на тому, що відбувається і вони змушені слухати один одного. Звичайно, при цьому повинна розвиватися музична ерудиція та здатність творчого самовираження.

Оптимальний за складністю «інструмент» ви можете скласти із шести осіб. Допоможіть дітям відтворити звучання і тональність їх інструменту та запропонуйте їм зіграти роль Музиканта. Після того як ви декілька разів проведете цю гру, ви помітите, що діти стають більш винахідливими, придумуючи нові форми і тембри звучання інструменту.

Інструкція. Сьогодні я хочу «побудувати» за вашою допомогою музичний інструмент, якого насправді не існує. Розбийтесь, будь ласка, на групи по шість осіб у кожній. П'ятеро із вас стануть музичним інструментом, а один — музикантом. Я допоможу кожній групі розпочати роботу.

(Учитель починає роботу з однією групою, а решта — спостерігають). Посадіть дітей на розміщені в ряд стільці. Першу дитину запитайте, якою нотою, або яким звуком вона б хотіла бути. Цей звук можна проспівати. І треба пам'ятати, що під час гри доведеться відтворювати його багато разів. Потім запропонуйте те саме іншій дитині. Спробуйте, щоб кожна дитина продемонструвала свій звук. Шоста дитина буде виконувати роль Музиканта. — А тепер я покажу, як потрібно «грати на цьому цікавому інструменті». Коли торкатимуся тебе, ти будеш співати свій звук до того часу, поки я не заберу руку. Тобто, таким чином я буду «грати» певну ноту. Якщо я буду «грати» двома руками, я зможу відтворити одночасно два звуки. Вони можуть бути різної довжини звучання.

Продемонструйте різні можливості «інструмента» і передайте роль Музиканта шостій дитині. Допоможіть іншим групам сформувати свої «інструменти». Простежте за тим, щоб під час гри якомога більше дітей побували Музикантами.

Визначення сформованості емотивного компоненту МД студентів ФММ

Інструкція:

Прочитайте наведені запитання і спробуйте відповісти на них з максимальною об'єктивністю. У випадку Вашої ухвали змісту запитання відповідайте «так», при невпевненості – «не знаю», або «буває», при не ухвалі – «ні».

- 1) емоційна культура і артистизм;
- 2) вміння керувати власною емоційністю;
- 3) емоційна чуттєвість;
- 4) художня емпатійність;
- 5) художньо-емоційна сприйнятливість.

Запитальник

1. Чи в змозі Ви завершити вивчення музичного твору, який для Вас є нецікавим?
2. Чи можете Ви без особливих зусиль здолати внутрішній супротив, коли потрібно піти на пару, яка Вам не подобається?
3. Якщо Вам конче необхідно провести вечір за інструментом, чи зможете Ви здолати спокусу і відмовитись від пропозицій друзів провести вечір з ними?
4. Попадаючи у конфліктну ситуацію в навчанні, чи в змозі ви взяти себе в руки настільки, щоб поглянути на ситуацію збоку, з максимальною об'єктивністю?
5. Я вмю вгамовувати власні негативні відчуття на сцені.
6. Під час виконання програмних творів чи відчуваєте Ви себе артистом?
7. Чи слухаєте ви для приведення себе у стан підвищеної активності бурхливу мажорну музику?
8. Чи достатньою, на Ваш погляд, є Ваша емоційна чуттєвість до окремих деталей музичного твору? Чи відчуваєте Ви їх?
9. Чи існує музика щастя?

10. Чи вважаєте Ви важливими прояви чуттєвості до авторських почуттів в осягненні програмних творів з фахових дисциплін?
11. Чи здатні Ви до глибокого переживання авторських почуттів у спілкуванні з твором мистецтва?
12. Чи вважаєте ви обов'язковими акторські перевтілення у виконанні музичних творів?
13. Чи аналізуєте Ви свої негативні почуття від власних сценічних виступів з метою їх виправлення?
14. Емоції, отримані від відвідання філармонійних концертів іноді спонукають мене до більш відповідального ставлення до навчання.
15. Чи впливає на ваше ставлення до програмного твору з фахових дисциплін емоційна активність викладача?

Дякуємо за співпрацю.

Додаток Ж. 1 Таблиця 3.2.1

Показники сформованості гносеологічного компоненту МД студентів

ЕГ і КГ (%)

Показники гносеологічного компоненту			Рівень мистецької ерудиції		Здатність до художнього спілкування		Вміння аналізувати власний МД		Наявність потреби у самовдоскон.	
			Повнота мистецьких знань	Уміння визначати характерні риси індивідуальних стилів композицій	Відвідування мистецьких заходів	Прагнення до деталізації роботи над програмним твором	Здатність до самоаналізу	Визначеність мистецьких уподобань	Усвідомлення впливовості художнього спілкування	Активність позиції у виборі програмного репертуару
В кінці експерименту	КГ (40)	В	5,00	2,50	22,50	27,50	15,00	20,00	40,00	30,00
		С	75,00	77,50	70,00	70,00	70,00	67,50	55,00	65,00
		Н	20,00	20,00	7,50	2,50	15,00	12,50	5,00	5,00
	ЕГ (39)	В	35,90	30,77	43,59	30,77	2,56	28,21	56,41	41,03
		С	61,54	66,67	53,85	66,67	92,31	69,23	43,59	58,97
		Н	2,56	2,56	2,56	2,56	5,13	2,56	0,00	0,00
На початку експерименту	КГ (40)	В	2,50	0,00	27,50	22,50	12,50	22,50	40,00	15,00
		С	47,50	82,50	62,50	72,50	70,00	55,00	50,00	77,50
		Н	50,00	17,50	10,00	5,00	17,50	22,50	10,00	7,50
	ЕГ (39)	В	2,56	0,00	33,33	17,95	20,51	12,82	38,46	20,51
		С	64,10	84,62	51,28	79,49	61,54	64,10	53,85	74,36
		Н	33,33	15,38	15,38	2,56	17,95	23,08	7,69	5,13

Додаток Ж.2 Таблиця 3.2.2
Показники сформованості герменевтичного компоненту МД студентів
ЕГ і КГ (%)

Показники герменевтичного компоненту			Вияв мистецько-пізнавального потенціалу		Ступінь розуміння мистецької семантики		Глибина особистісного сприймання		Здатність до інтуїтивного пізнання	
			Прагнення до розкриття історичного контексту	Ставлення до мист. творів, як до носіїв інформативного повідомлення	Осягнення мови різних видів мистецтва	Застосування досвіду інтеграції мистецтв	Уміння вживатися у особистий світ автора	Співставлення змісту твору з особистим життєвим досвідом	Вміння приводити себе у стан натхненності	Використання інтуїції як засобу глибинного осягнення твору
В кінці експерименту	КГ (40)	В	12,50	12,50	7,50	10,00	15,00	7,50	17,50	15,00
		С	67,50	77,50	77,50	72,50	72,50	80,00	70,00	72,50
		Н	20,00	10,00	15,00	17,50	12,50	12,50	12,50	12,50
	ЕГ (39)	В	35,90	23,08	17,95	23,08	35,90	28,21	28,21	23,08
		С	61,54	76,92	71,79	66,67	58,97	66,67	69,23	71,79
		Н	2,56	2,56	10,26	10,26	5,13	5,13	2,56	2,56
На початку експерименту	КГ (40)	В	5,00	7,50	10,00	7,50	7,50	10,00	17,50	15,00
		С	67,50	82,50	72,50	75,00	72,50	67,50	70,00	70,00
		Н	27,50	10,00	17,50	17,50	20,00	20,00	15,00	15,00
	ЕГ (39)	В	7,69	5,13	7,69	7,69	7,69	10,26	17,95	15,38
		С	64,10	82,05	76,92	74,36	76,92	71,79	61,54	74,36
		Н	28,21	10,26	17,95	17,95	15,38	17,95	20,51	10,26

Додаток Ж.3 Таблиця 3.2.3
Показники сформованості емотивного компоненту МД студентів ЕГ і

КГ (%)

Показники емотивного компоненту			Емоційна культура і артистизм		Вміння керувати власною емоційністю		Емоційна чуттєвість		Художня емпатійність		Художньо-емоційна сприйнятливість		
			Здатність до акторсько-виконавських перевтілень	Відповідність сценічної поведінки художньому змісту твору	Наявність вольового потенціалу	Активність сценічної уваги	Гострота емоційного переживання музики	Осмисленість музичних емоцій	Здатність до емпатійних перевтілень	Чуттєвість до авторських почуттів	Адекватність реакцій на зміст музичних творів	Адекватність реакцій на власний публічний виступ	
В кінці експерименту	КГ (40)	В	35,00	2,50	22,50	2,50	10,00	10,00	15,00	10,00	10,00	10,00	
		С	47,50	80,00	55,00	75,00	77,50	77,50	67,50	70,00	62,50	72,50	
		Н	17,50	17,50	22,50	22,50	12,50	12,50	17,50	20,00	27,50	17,50	
	ЕГ (39)	В	35,90	30,77	12,82	17,95	25,64	28,21	28,21	23,08	37,50	27,50	
		С	61,54	66,67	71,79	71,79	64,10	66,67	58,97	53,85	52,50	62,50	
		Н	2,56	2,56	15,38	10,26	10,26	5,13	12,82	23,08	7,50	7,50	
	На початку експерименту	КГ (40)	В	2,50	5,00	0,00	0,00	7,50	7,50	7,50	7,50	10,00	10,00
			С	77,50	70,00	80,00	60,00	75,00	77,50	72,50	65,00	65,00	70,00
			Н	20,00	25,00	20,00	40,00	17,50	15,00	20,00	27,50	25,00	20,00
ЕГ (39)		В	2,56	2,56	0,00	0,00	7,69	5,13	7,69	7,69	10,00	5,00	
		С	76,92	71,79	69,23	71,79	74,36	71,79	66,67	69,23	60,00	77,50	
		Н	20,51	25,64	30,77	28,21	17,95	23,08	25,64	23,08	27,50	15,00	

Додаток Ж 4 Таблица 3.2.4
Показники сформованості праксеологічного компоненту МД
студентів ЕГ і КГ (%)

Показники праксеологічного компоненту			Визначеність мистецько-професійних прагнень		Самооцінка творчого потенціалу		Сформованість мистецького «Я-образу»		Володіння вербальною і виконавською інтерпретацією		Готовність до самостійної мистецької діяльності	
			Прагнення до самостійної мистецької діяльності	Систематичність занять з фахових дисциплін	Участь у мистецькому житті факультету	Наполегливість, впевненість у собі	Наявність мистецьких здібностей	Готовність до мистецької діяльності	Сформованість понятійно-термінологічного запасу	Здатність до інтерпретаційного самовираження	Сформованість музично-виконавських умінь	Вміння проектувати майбутню діяльність
В кінці експерименту	КГ (40)	В	10,00	5,00	7,50	5,00	15,00	7,50	15,00	12,50	17,50	7,50
		С	62,50	82,50	75,00	80,00	70,00	77,50	75,00	77,50	77,50	85,00
		Н	27,50	12,50	17,50	15,00	15,00	15,00	10,00	10,00	5,00	7,50
	ЕГ (39)	В	33,33	20,51	30,77	12,82	23,08	35,90	20,51	17,95	37,50	20,00
		С	56,41	71,79	61,54	82,05	74,36	58,97	74,36	76,92	57,50	72,50
		Н	10,26	7,69	7,69	5,13	2,56	5,13	5,13	5,13	2,50	5,00
На початку експерименту	КГ (40)	В	5,00	2,50	2,50	2,50	2,50	5,00	5,00	7,50	2,50	5,00
		С	67,50	90,00	70,00	77,50	80,00	75,00	75,00	75,00	82,50	77,50
		Н	27,50	7,50	27,50	20,00	17,50	20,00	20,00	17,50	15,00	17,50
	ЕГ (39)	В	5,13	2,56	5,13	2,56	5,13	5,13	2,56	5,13	2,50	2,50
		С	79,49	76,92	66,67	82,05	76,92	74,36	79,49	76,92	80,00	65,00
		Н	15,38	20,51	28,21	15,38	17,95	20,51	17,95	17,95	15,00	30,00

Таблиця 3.2.5

Результати порівняльного аналізу показників сформованості
компонентів МД студентів ЕК та КГ (%)

Структурний компонент	Фаза експерименту	Рівні сформованості					
		Низький		Середній		Високий	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Гносеологічний	на початку	30,00	33,33	37,50	41,03	32,50	28,21
	в кінці	22,50	2,56	37,50	20,51	40,00	76,92
Герменевтичний	на початку	35,00	33,33	42,50	43,59	22,50	25,64
	в кінці	30,00	10,26	45,00	35,90	25,00	53,85
Емотивний	на початку	52,50	48,72	37,50	41,03	10,00	12,82
	в кінці	40,00	12,82	45,00	33,33	15,00	53,85
Праксеологічний	на початку	37,50	35,90	52,50	58,97	10,00	7,69
	в кінці	27,50	10,26	52,50	38,46	20,00	51,28

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина О.А. Общая педагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. / О.А.Абдулина; М.: Просвещение, 1984. - 208 с.
2. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Эдуард Борисович Абдуллин, Елена Владимировна Николаева. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 336 с.
3. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Методика музыкального образования. / Эдуард Борисович Абдуллин, Елена Владимировна Николаева; М. : Academia , 2004. – 333 с. - [2] с.
4. Адорно Т. Введение в социологию музыки / Теодор Адорно; Избранное: Социология музыки; Двенадцать теоретических лекций. [Перевод А. В. Михайлова]; Москва - Санкт-Петербург.: Университетская книга, 1999. – С. 7- 190.
5. Аладова Л.П. Взаимодействие общепедагогических и специальных знаний в подготовке учителя музыканта / Л.П.Аладова // Актуальные проблемы профессиональной подготовки учителя музыки: Материалы конференции. – Минск: МПГИ, 1990. – С.31-34.
6. Александров В.В. Понимание и социально-познавательный опыт субъекта / В.В.Александров; Опыт и его место в социальном познании. – Калинин. : Издательство Гос. Университета, 1984.- С.127-140.
7. Алексеев Н.И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.И.Алексеев; – Тюмень, 1997. – 168 с.
8. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. / Ю.Б.Алиев; М.: Валдос, 2000. -336 с.
9. Андреев А.Л. Место искусства в познании мира. / А.Л.Андреев; М.: 1980. - 255 с.

10. Андриющенко В.П. Теория и практика подготовки учителей к музыкально-эстетической деятельности: Учебное пособие. / Виктор Павлович Андриющенко; Ялта. РИО, 2008. - 107 с.
11. Антология мировой философии. Леонардо да Винчи. – М.: Мысль. 1970.,- Т.2. – 766 с.
12. Антонів А.В. Розуміння: суть, види та механізми. / А.В.Антонів; К.: Болгарія. Інтернаціональна асоціація Перспектива, 1999. - 31с.
13. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова; Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой. - М.: Наука, 1982. - С. 3-18.
14. Арановский М. Тезисы о музыкальной семантике / М.Г. Арановский; Музыкальный текст: структура и свойства. М., «Композитор», 1998. - С.315-342.
15. Аристотель. Метафизика / Аристотель; Сочинения в четырех томах. — М.: Мысль, 1976. — Т. 1. —368 с.
16. Аркадьев М.А. Временные структуры новоевропейской музыки. (Опыт феноменологического исследования) / М.А.Аркадьев; М.: Изд-во «ИЦ-Гарант», 1992. - 160 с.
17. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. / Л.Г.Арчажникова; М.: Просвещение, 1984. - 111 с.
18. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. / Борис Владимирович Асафьев; Л.: Музыка, 2-е изд., 1973. - 144 с.
19. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Борис Владимирович Асафьев; Л., 1971.- 376 с.
20. Афанасьев Ю.Л., Джура О.Ф. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського. / Юрій Львович Афанасьев, Оксана Федорівна Джура; К.: ДАКККіМ, 2009. - 128 с.
21. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и искусство. / Л.А.Баренбойм ; Л., 1974. - 335 с.

22. Басин Е.Я. Творчество и эмпатия. / Е.Я.Басин; // Вопросы философии. 1987, №2. - С.54-66.
23. Батай Ж. Внутренний опыт./ Жорж Батай; [Электронный ресурс] – Режим доступа до інформації: librussian.info/lib_page_139017.html - 34к
24. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. / Михаил Михайлович Бахтин; - М., Искусство, 1979.- С.168-169.
25. Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. / Л.А.Безбородова, Ю.Б.Алиев; М.: Академия, 2002 г.- 416 с.
26. Безклубенко С.Д. Нариси загальної теорії мистецтва. / С.Д.Безклубенко; [Электронный ресурс] – Режим доступа до інформації: www.knukim.edu.ua/articles.htm -
27. Белая Н.Л. Формирование творческой способности студентов музыкально-педагогических факультетов педвузов в процессе индивидуального обучения: дис. на соиск. учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Наталья Леонидовна Белая. – К., 1985. - 212 с. – 178 с.
28. Бергсон А. Творческая эволюция. / Анри Бергсон; [Электронный ресурс] – Режим доступа до інформації: www.humanities.edu.ru
29. Береза А.В. Педагогічно-виконавська практика майбутнього вчителя музики / Адам Васильович Береза. – Вінниця : ВДПУ, 2003.
30. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива // Початкова школа. – 2002. - №5. - С.5-6.
31. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. / І.Д.Бех; К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
32. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. / В.М. Бехтерев; М.: Госиздат, 1926. — 423 с.
33. Бідюк Н. Професійне портфоліо як перспективна технологія оцінювання навчальних досягнень студентів у американській освітній практиці. / Н.М.Бідюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики

- навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр.. Вип.21. / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – 574 с. , С.19-24.
34. Білоус О.С. Дидактичні основи формування творчої активності студентів у процесі особистісно-орієнтованого навчання: автореферат дисс... канд. пед.наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.С.Білоус. - Луцьк . 2005. –22 с.
 35. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. / Л.И. Божович; М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – с.352.
 36. Большунова Л.Н. Влияние музыкальных средств на развитие эмпатии личности : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Лариса Николаевна Большунова. - Новосибирск, 2000. - 226 с.
 37. Бонфельд М. Музыка: язык или речь? / Морис Шлемович Бонфельд; Музыкальная коммуникация: сб. научных трудов. Серия «Проблемы музыкознания», вып. 8. СПб, 1996. - С. 15 – 39.
 38. Боров Ю.Б. Эстетика. / Ю.Б. Боров; 4-е изд., доп.- М.: Политиздат, 1988.- 496 с.
 39. Бочелюк В.Й. Психологічна готовність учителя до особистісно орієнтованого навчання: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.06 «Юридична психологія» / В.Й.Бочелюк. - К., 1998. – 205 с.
 40. Бочкарев Л.И. Психологические аспекты подготовки музыкантов-исполнителей к концерту / Л.И.Бочкарев // Проблемы высшего музыкального образования. Вып. 19. М.: 1976. - С.43-68.
 41. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности. / Л.П.Бочкарев; М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
 42. Брайченко Т.Ф. Формирование ценностных ориентаций у студентов пединститута средствами музыкального искусства : дис. ...канд пед. наук / Т.Ф.Брайченко. - К., 1990. – 176 с.

43. Брилін Б.А. Акомпанемент та імпровізація: методичні матеріали для студентів музично-педагогічних факультетів. Вип.1. / Борис Андрійович Брилін; Київ, 2002. -143 с.
44. Брылин Б.А. Музыкально-творческое развитие учащихся в условиях досуга. / Борис Андреевич Брылин; К.: КДИК, 1998. -204 с.
45. Бузова О.Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики : автореф. дис... канд.. пед.. наук: 13.00.02 / О.Д.Бузова; Нац. Пед.. ун-т ім.. М.П.Драгоманова. – К., 2004. 19 с. / [Електронний ресурс] – Режим доступу до інформації: <http://disser.com.ua/content/36111.html>
46. Бурська О.П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Олена Петрівна Бурська – К.: 2005. – 20 с.
47. Бурська О.П. Методика розвитку виконавського мислення у процесі фортепіанної підготовки педагога-музиканта / Ірина Гринчук, Олена Бурська // Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навч.-мет. посібник. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. –224с.
48. Бурська О.П. Феномен музичного переживання у формуванні виконавської майстерності піаніста-музиканта / Олена Петрівна Бурська / Проблеми і перспективи розвитку мистецької освіти в Україні // Зб.наук.мат-лів засідання «Круглого столу» Третьої Міжнародної конференції студентів та молодих науковців «Слов'янське мистецтво у контексті європейської культури». – Вінниця, 2009. – 108 с. – с. 64-70.
49. Бутенко В.Г. Педагогические основы формирования у старшеклассников эстетического отношения к искусству: автореф.дис. ... докт.пед.наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В.Г. Бутенко - НИИ педагогики Украины. – К., 1992. – 44 с.

50. Бэкон Ф. Новый органон / Френсис Бэкон; Соч. в 2 т. – М.: Мысль, 1972. Т.2. – С.5-222.
51. Вахтомин Н.К. Практика – мышление – знание: К проблеме творческого мышления. / Н.К.Вахтомин; М., Наука, 1978. – 112 с.
52. Василевська - Скупа Л.П. Комунікативна якість як стрижневий компонент педагогічної культури майбутнього вчителя музики / Л.П. Василевська – Скупа / Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : Методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 21. - Редкол. : І. А.Зязюн (голова) та ін.. – Київ- Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009.
53. Василевська - Скупа Л.П. Соціокультурний розвиток особистості засобами мистецтва (світовий досвід) / Л.П.Василевська-Скупа // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : Методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 24. - Редкол. : І. А.Зязюн (голова) та ін.. – Київ - Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – С.246-250.
54. Васильківська К.М. Організація пізнавальної діяльності студентів на засадах культурологічного підходу / К.М.Васильківська // Мистецтво та освіта, 2004. - №2. – С.7-11.
55. Воробьёва Л.И. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода. / Л.И.Воробьёва, Т.В.Снегирёва; // Вопросы психологии – 1990. - №2.- С.5-13.
56. Вульффов Б.З. Учитель: профессиональная духовность / Б.З.Вульффов; // М.: Педагогіка, 1995. - №2.- С.48-52.
57. Вундт В. Очерк психологии. / Вильгельм Вундт; М.: СПб., 1897. - 230 с.
58. Виногородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики) 1990 года: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.М.Виногородський; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 1999. — 20 с.

59. Выготский Л.С. Психология искусства / Лев Семёнович Выготский; 3-е изд.- М.: Искусство, 1986.- 573 с.
60. Гадамер Г. Актуальність прекрасного. / Ганс Георг Гадамер. Герменевтика і поетика. - Київ: «Юніверс», 2001.- 288 с.
61. Гадамер Г.-Г. Вірш і розмова / Ганс Георг Гадамер; Есе. [пер. з нім. Т. Гавриліна]; Львів : [б.в.], 2002.- 185 с.
62. Гадамер Г. Естетика і герменевтика // Ганс Георг Гадамер; Герменевтика і поетика. - Київ: «Юніверс», 2001.- 288 с.
63. Г.Гадамер Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. / Ганс Георг Гадамер; [Электронный ресурс] – Режим доступа до інформації: www.filosof.historic.ru
64. Гардинер П. Артур Шопенгауэр - философ германского эллинизма. Мышление и опыт. / П.Гардинер; [Электронный ресурс] – Режим доступа до інформації: www.society.polbu.ru
65. Гарипова Н. К вопросу об эмоциональных компонентах в структуре содержания и восприятия музыки / Н.К.Гарипова; // Внемузыкальные компоненты композиторского текста: Межвузовский сборник статей. Отв. ред.-сост. Шаймухаметова Л.Н. Уфа: РИЦ УГИИ, 2002. - С.101-117.
66. Гартман Н. Эстетика. / Н.Гартман; К.: Ника-Центр, 2004. – 640 с.
67. Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии./ Вильгельм Фридрих Гегель; М.:СПб.: Наука, 2001.- Т.3.- 584 с.
68. Гегель Г.В.Ф. Система наук. Часть 1. Феноменология духа. / Георг Вильгельм Фридрих Гегель; М.: СПб: Наука, 1999.- 444с.
69. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: В 4-х т. Т.1. / Георг Вильгельм Фридрих Гегель; / Под. ред. Мих. Лившица. – М., 1971. М.: Искусство, 1971. -312 с.
70. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. / Иоганн Фридрих Герbart; Т. 1. М.: 1940. - 133 с.
71. Гиппократ. Фрагменты ранних греческих философов. / Гиппократ; М.: Наука, 1989. – Ч.1. – 576с.

72. Глузман О. В. Базові компетентності: їхня сутність та значення у життєвому успіху особистості / О. В. Глузман. - С.6-15. - Бібліогр.: 5 назв.
73. Гоббс Т. Человеческая природа / Томас Гоббс; Соч. в 2т. – М.: Мысль, 1989.- Т.1. –573 с.
74. Гольденберг Н.М. Яворский и музыкальное воспитание детей / Б.Яворский. статьи, воспоминания, переписка. – Т.1. – 2-е изд. – М.: Сов. Композитор, 1972. С.115-132.
75. Гольденвейзер А.Б. Творчество // Вопросы фортепианного исполнительства: Очерки. Статьи. Воспоминания. / А.Б.Гольденвейзер; М., 1965. – Вып. 1. – С. 36-44.
76. Гоноблин Ф.Н. О некоторых психических качествах в личности учителя / Ф.Н.Гоноблин // Вопросы психологи. – 1975. - №1. – С.100-111.
77. Гризоглазова Т.И. Формирование нравственного опыта младших школьников средствами музыкальной сказки: дисс. на соискание учёной степени канд. пед. наук: 13.00.01. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т.И.Гризоглазова – К., 1994. – 133 с.
78. Грінченко Т.Д. Навчальна програма та методичні матеріали до спецкурсу «Основи мистецького досвіду». / Тетяна Дмитрівна Грінченко; Вінниця, 2010. – 46 с.
79. Грінченко Т.Д. Онтологічне осмислення музичного твору як необхідний принцип формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики. / Т.Д.Грінченко; // Проблеми і перспективи розвитку мистецької освіти в Україні // Зб.наук.мат.засідання «Круглого столу» Третьої Міжнародної наук.-практ. конф. Студентів та молодих науковців «Слов'янське музичне мистецтво у контексті європейської культури». – Вінниця, 2009. – 108 с. – С.30-35.
80. Грінченко Т.Д. Принципи художньої трилогічності та емпатійності у формуванні мистецького досвіду майбутнього вчителя музики / Т.Д.Грінченко; // Наукові записки Вінницького державн.пед.ун-ту.

- Серія: Педагогіка і психологія: // Зб.наук.праць. - вип.28 /Редкол.: М.І.Сметанський (голова) та ін. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. - 414 с. – С. 148-152.
81. Грінченко Т.Д. Фортепіанний калейдоскоп / Т.Д. Грінченко. / Навчально-методичний посібник для студентів естрадних та хореографічних відділів факультетів музичного мистецтва. - Вінниця, 2006. - 72 с.
 82. Гринчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. / Ірина Гринчук, Олена Бурська; Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 224 с.
 83. Гузій Н.В. Емоційна культура учителя-вихователя як емотивна складова педагогічного професіоналізму / Н.В.Гузій; // Наукові записки Вінницького державн.пед.ун-ту. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб.наук.праць. - Вип. 8 / Редкол.: М.І.Сметанський (голова) та ін. Вінниця: «Гіпаніс», 2003. - 176 с. – С.86-92.
 84. Гуревич Р. Інформаційно-комунікативні технології у підготовці майбутніх вчителів / Роман Семенович Гуревич, О.М.Скупий // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід,проблеми // Зб. наук. пр.. Вип.21. / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – 574 с. , С.33-36.
 85. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия / Эдмунд Гуссерль; // Вопросы философии. М.:1986., № 3. - С. 101-116.
 86. Демокрит. Антология мировой философии. / Демокрит; М.: Мысль, 1969.- Т.1. – 936 с.
 87. Дильтей В. Категории жизни. / Вильгельм Дильтей; // Вопросы философии. 1995. N 9. - С.129-140.
 88. Довгань О.З. Формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки:

- автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» /– Тернопіль.: 2011. – 21 с.
89. Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: дис. ... докт.пед.наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.І.Дряпіка ; - К.: 1997. -399 с.
 90. Дряпіка В.І. Орієнтація студентської молоді на цінності музичної культури. / В.І.Дряпіка; Кіровоград, 1997. - 215 с.
 91. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. / Джон Дьюи; М.: 1980. – 126 с.
 92. Жигалова М.П. Герменевтика – теория интерпретации художественного текста / М.П.Жигалова // Мир образования – образование в мире. – 2004. – №3. – С. 34–42.
 93. Завадская Т.Н. Формирование музыкально-эстетического опыта младших школьников: дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Тетяна Миколаївна Завадська – КПІ ім. Драгоманова. – К.: 1993. – 195 с. Бібл. С.178- 195.
 94. Зайцева Л.А. Онтологічна концепція музики: на прикладі світських та духовних жанрів: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.01 «Теорія і історія культури» / Л.А.Зайцева - Харківський державний інститут мистецтв ім. І.П. Котляревського, 2004.- 18 с.
 95. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э.Ф Зеер; Екатеринбург, 2002. - 126 с.
 96. Зеленіна Н.В. Підтекст музичного твору: формування і функціонування 2004 года: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. мистецтвознавства: 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Н.В.Зеленіна - Нац.муз.акад. України ім. П.І.Чайковського. – К., 2004. –16 с.

97. Знаков В.В. Понимание как проблема психологии мышления. / В.В.Знаков // Вопросы психологии. – 1991, №1.- С. 19 –28.
98. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. / І.А.Зязюн; К.: Вища школа, 1976. – 172 с.
99. Зязюн І. Естетичні засади розвитку особистості / І.А.Зязюн; // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред.,передмова та післямова Н.Г.Ничкало; Чернівці: Зелена Буковина, 2006.- 224 с. – С.14-36.
100. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства: Учебн. пособие. / И.А.Зязюн; М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
101. Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І.А.Зязюн; К.: Постметодика, 1996. – №4. С.11-13.
102. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. / В.П.Иванов; К.: Наукова думка, 1977. – 251 с.
103. Ісьянова Л. До проблеми оновлення методології художнього пізнання: філософія мистецтва О.Лосєва / Л.Ісьянова; // «Мистецтво і освіта», 1998. №1. – С.7-11.
104. Кабалевський Д.Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы. / Дмитрий Борисович Кабалевский; – М., 1975.- 112 с.
105. Каган М.С. Мир общения. / М.С.Каган; М.: 1988. – 389с.
106. Каган М.С. Целостная концепция / М.С.Каган; // Советская музыка. – 1985. - №1.- С.71-79.
107. Кадемія М. Орієнтир - державний стандарт / Майя Юхимівна Кадемія. // Професійно-технічна освіта : Науково-методичний журнал. - К. : «Педагогічна преса», 2006. № 3 - С.17-19.
108. Казанцева Л.П. Автор в музыкальном содержании. - М.: РАМ им. Гнесиных: 1998. –248 с.
109. Казанцева Л. П. Анализ музыкального содержания. Методическое пособие. / Л.П.Казанцева; Астрахань, АГК: 2002. – 96с.

110. Казанцева Л. П. О содержательных особенностях музыкальных произведений с тематическими заимствованиями: автореф. дис... канд. иск.: спец. «Искусствоведение» - Л., 1984.- 23 с.
111. Канарский А.С. Природа искусства и активность его эстетического воздействия на человека. / А.С.Канарский; // Искусство и творческая активность масс: Сб.ст. / Ред.кол. Л.Т.Левчук, А.Т.Гордиенко, В.Ф.Передерий. – К., 1985. – С.37-40.
112. Кант И. Критика чистого разума. Соч. в 6-ти т. Т. 3. / Иммануил Кант; М. : Мысль, 1964. - 799 с.
113. Капская А.И. Формирование готовности студентов педвуза к исполнительско-речевой деятельности в системе профессиональной подготовки: автореф. ... д-ра пед.наук / А.И Капская – К.: 1989. – 36 с.
114. Карась Г.В. Формування естетичного досвіду старшокласників у фольклорних колективах: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г.В.Карась – Ів.-Франківськ, 1996. – 234 с.
115. Касавин И.Т. Опыт как знание о многообразии. / И.Т.Касавин; [Электронный ресурс] – Режим доступа до інформації: <http://ru.philosophy.kiev.ua.htm>
116. Кашкадамова Н. Історія фортеп'янного мистецтва. ХІХ сторіччя / Н.Кашкадамова / Підручник., Тернопіль: АСТОН, 2006. - 608 с. нот.
117. Квіт С.М. Герменевтика: Навч.посібник. / С.М.Квіт; К.: Вид.дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – 42 с. – Бібліогр.: с.35-36.
118. Клюев А. С. Онтология музыки в контексте философской рефлексии XVII–XVIII веков. / А.С.Клюев; Санкт-Петербургский Центр истории идей. Философский век. Альманах. Вып. 3. Христиан Вольф и русское вольфианство / Отв. редакторы Т. В. Артемьева, М. И. Микешин. - СПб., 1998. - 393 с.
119. Ковалевська Н. Особливості використання педагогічної герменевтики у процесі підготовки майбутнього вихователя дітей дошкільного віку. /

- Н. Ковалевська; [Електронний ресурс] – Режим доступу до інформації:
www.rusnauka.com
120. Коваленко А.Б. Психологія розуміння. / Алла Борисівна Коваленко; К.: 1999. - 184 с.
121. Коган Г.М. Вопросы пианизма: Избранные статьи. // Г.М.Коган ; М.: «Советский композитор», 1968.- 461с.
122. Козир А.В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. / А. В. Козир // Мат-ли Всеукраїнської науково-практичної конференції «Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії» / К.: 2007. - [Електронний ресурс] – Режим доступу до інформації:
www.culturalstudies.in.ua/knkonf_hosv_zm.php - 50к –
123. Кондрацька Л.А. Герменевтичний підхід до культурознавства як проблема духовної освіти. / Л.А.Кондрацька // Наукові записки ТДПУ ім. В.Гнатюка. Серія : Педагогіка: № 9. – 2000. – С.82-91.
124. Кондрацька Л.А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей: автореф. дис... д-ра пед.наук: 13.00.04/ Л.А.Кондрацька; Терноп. нац. пед. ун-т ім.. В.Гнатюка. – Т., 2004. - 40 с. - [Електронний ресурс]
<http://dissert.com.ua/contents/9004.html>
125. Кондрацька Л.А., Стельмашук З.М. Сучасні проблеми фахової підготовки майбутнього вчителя мистецтва / Л.А.Кондрацька., З.М.Стельмашук // Мандрівець / К.: 1994 - №3. – С.26-32.
126. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 2. – С. 3 – 22.
127. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах: Інформаційний збірник МОН. – 2004. – № 10. – С. 4–32.

128. Корженевський А.Й. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця. / А.Й. Корженевський; К.:Музична Україна, 1981.- С. 29-40. (Питання фортепіанної педагогіки та виконавства).
129. Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания. / Ю.К.Корнилов; Ярославль: Изд-во Ярославского ин-та, 1979. – 80 с.
130. Корсакова О. Формування в учнів досвіду творчої діяльності // Шлях освіти. —1999. — №2. — С 35—39.
131. Королева Т.П. Стимулирование профессионально-педагогической направленности студентов музыкально-педагогического факультета в процессе индивидуальных занятий: автореф. на соиск. ученой степени канд.пед.наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т.П.Королева – М., 1988.- 16 с.
132. Корыхалова Н. Интерпретация музыки. / Н.Корыхалова; Л.: Музыка, 1979. - 208с.
133. Корто А. О фортепианном искусстве. / А. Корто; М.: Музыка, 1965. – 363 с.
134. Костюк Г.С. Про психологію розуміння. / Григорій Силович Костюк // Наук.записки НДІ психології. Т.2. – Київ, 1950. – С. 7 – 57.
135. Костюк О.Г. Сприйняття музики та художня культура слухача / О.Г.Костюк. – К.: Наукова думка, 1965. -168 с.
136. Котляревська О. Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування: автореф. на здобуття наукового ступеня канд. мистецтвозн: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / О.Котляревська К.: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1996.-19 с.
137. Кременштейн Б.Л. Педагогика Г.Г.Нейгауза. / Б.Л.Кременштейн. М.: Музыка, 1984. – 89 с.
138. Кривцун О.А. Историческая психология и история искусств. / О.А.Кривцун; М.: ГИИ, 1997. - 256 с.

139. Кривцун О.А. Психология искусства. / О.А.Кривцун; М.: Изд-во Лит.ин-та им.А.М.Горького, 2000. – 221 с.
140. Кривцун О.А. Историческая психология и художественный процесс. / О.А.Кривцун; / Художественное творчество и психология. М.: 1991.- 75 с.
141. Критский Б. Д. Теория и практика подготовки учителя музыки (Образовательный метатекст и проблемы его педагогической интерпретации) : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Б.Д.Критский; Москва, 2001. - 355 с.
142. Кроче Б. Эстетика как наука о выражении и общая лингвистика. / Б.Кроче; М. : 1920. - 18 с.
143. Кудін В.О. Бесіди про естетику. / В.О.Кудін; К.: 1969. - 223 с.
144. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990.– 119 с.
145. Лактионов О.М. Опыт как философско-психологическая проблема: от античности до Нового времени. / О.М.Лактионов; // Вестник Харьковского университета: Серия «Психология», 1999. - №452 –С.81-90.
146. Лактионов А.Н. Категориальное пространство опыта человека. / А.Н.Лактионов; // Вестник Харьковского Университета: Серия «Психология», 1998. № 3.- С. 115-122.
147. Лактіонов О.М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду : автореф. дис. ... д-ра психолог. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.М.Лактіонов; Київ. нац.ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2000.- 36 с.
148. Леви-Строс К. Мифологии: Сырое и приготовленное / К. Леви-Строс; М.: ИД «Флюид», 2006.- 399 с.
149. Левченко В.Л. Онтологические основания феномена музыки. / В.Л. Левченко; // Центр Современной философии и культуры

- им.В.А.Штоффа (Центр «СОФИК») Мелос и Логос: Диалог в истории. // Материалы Третьей Международной конференции «Метафизика искусства», 19 – 20 ноября 2004 года [Электронный ресурс] – Режим доступа до інформації: www.sofik-rgi.narod.ru
150. Левчук Л.Т. Эстетика: Підручник / Л.Т.Левчук, Д.Ю.Кучерюк, В.І.Панченко; За заг.ред. Л.Т.Левчук.- К.: Вища школа., 1997. – 399 с.
151. Лехциер В. Неизбежность трилога. / В.Лехциер; Введение в феноменологию художественного опыта. Монография. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2000. – 235 с.
152. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності: Навчально-методичний посібник. / М.П.Лещенко; К.: АСМІ, 2003. – Ч.1. – 304 с.
153. Линенко А.Ф. Педагогическая рефлексия в формировании готовности студентов к профессиональной деятельности / А.Ф.Линенко // Педагогічна освіта: досвід, проблеми, перспективи. – Миколаїв, 1996. - 128 с.
154. Лисакова І.В. Художня емпатія як чинник формування професіоналізму в майбутнього музиканта-педагога. / І. В. Лисакова; // Зб. наук. праць : (Педагогічні науки). № 2. Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації / Бердян. держ. пед. ун-т ; [редкол.: Крижко Василь Васильович та ін.]. - Бердянськ : [б. в.], 2006. - 214 с. - С .104-110.
155. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении. / Джон Локк; Соч. в 3 т. – М., 1985. Т.1. – С.77-582; - Т.2. – С.3-201.
156. Лопатина А., Скребцова М. Книга для занятий по духовному воспитанию. / А.Лопатина, М.Скребцова; Книга V. – М.: ИПЦ «Русский Раритет», 1997. – 576 с.
157. Лосев А.Ф. Диалектика художественной формы // Алексей Фёдорович Лосев; Форма - Стиль - Выражение. - М.: Мысль, 1995. - С. 5 - 296.

158. Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Содержание. / Алексей Фёдорович Лосев; М., 1995. - С.469-481.
159. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. К вопросу о лжемусыкальных феноменах. / Алексей Фёдорович Лосев; Музыкальная психология: Хрестоматия. М., 1992.- С.12-17.
160. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом: прикладная логотерапия. [Перевод с немецкого: А.Боковиков, С.Хальбруннер, А.Локтионова]. / А.Лэнгле; [Електронний ресурс] – Режим доступу до інформації: psylib.org.ua/books/lenge01/index.htm
161. Люріна Т.І. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів музики / Т.І.Люріна // Матеріали І Міжнародної конференції «Нові виміри сучасного світу». Том 1. Часть 1. -Мелітополь, 2005. - С. 46-49.
162. Ляшенко О. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів / О.Ляшенко; //Мистецтво та освіта. – 1998. - №4.- С.54-57.
163. Маркова А.К. Психология труда учителя. / А.К.Маркова; М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
164. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Людмила Миколаївна Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432. с.
165. Масол Л. М. Компетентнісно-орієнтований підхід до загальної мистецької освіти / Л. М. Масол // Зб. наук. пр. : (Педагогічні науки). № 2. Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації / Бердян. держ. пед. ун-т ; [редкол.: Крижко Василь Васильович та ін.]. - Бердянськ : [б. в.], 2006. - 214 с. - С .25-31. - Бібліогр.: с. 30-31 (6 назв).
166. Масол Л. Виховний вплив мистецтва – джерело освітніх інновацій. / Людмила Миколаївна Масол; // Мистецтво і освіта.- 2001. - №1. – С.1-5.
167. Масол Л.М. Емерджентні та понятійні параметри художньо-дидактичної інтеграції (на прикладі курсу «Мистецтво») / Л.М. Масол // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. — 2005. — N 21. — С. 6-7.

168. Медведева И. А. Формирование профессионального художественного мышления будущего учителя музыки : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.А.Медведева. - Москва, 2002. - 327 с.
169. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. / В.В.Медушевский; М., 1976. - С. 57-63. - 254 с.
170. Медушевский В. Стиль как семиотический объект / В.В.Медушевский // Советская музыка. – 1981. – №9. – С. 55.
171. Мелик-Пашаев А. Педагогика искусства и творческие способности. / А. Мелик-Пашаев; М., 1981. - 91 с.
172. Методология педагогики музыкального образования: Абдуллин Э.Б., Морозова Н.В., Николаева Е.В. и др. // Методология педагогики музыкального образования: Учебник для вузов (под ред. Абдуллина Э.Б.) Изд. 2-е, испр., доп. М.: 2006. - 272 с.
173. Мінаков М.А. Історія поняття досвіду: Монографія. / М.А.Мінаков; К.: ПАРАПАН, 2007. - 380 с.
174. Мінаков М.А. Питання досвіду в філософії Ч.С.Пірса / М.А.Мінаков; // Мультиверсум: Філософський альманах. - Київ, 2006.- №55. - С. 16-30.
175. Мінаков М.А. Герменевтичний досвід і його роль в аналізі культури / М.А.Мінаков; // Мультиверсум. Філософський альманах. - К.: Центр духовної культури, - 2005. - № 45. — С. 182-195.
176. Михайлов М. Этюды в стиле музыки: Статьи и фразменты / М.Михайлов. Сост. А Вульфсон. – Л.: Музыка, 1990. - 288 с.
177. Мозгальова Н.Г.Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки 2002 года. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Г. Мозгальова; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2002. — 18 с. — укр.
178. Моляко В. О. Психологічна проблема творчого потенціалу людини [Текст] / В. О. Моляко // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН Укр. - 2007. - № 4/5 (Лип-Верес.). - С. 115-118.

179. Монтень М. Опыты. / Мишель де Монтень; М.: Глос, 1992. –Кн.3.- 436 с.
180. Морозова Т. А. Формирование педагогической рефлексии как основы профессионального становления будущего учителя : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Т.А.Морозова. - Тула, 2003.- 177 с.
181. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа) / В.Г.Москаленко; К. и КГК им. П. И.Чайковского, 1994.- 157 с.
182. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (12-річна школа) «Мистецтво» / [Електронний ресурс] – Режим доступу до інформації <http://iteach.com.ua>
183. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. / Е.В.Назайкинский; М.: Музыка, 1972. - 382 с.
184. Назаренко М.П. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності на основі інтегративного підходу: автореф. дис.... канд.. пед.. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс] / М.П.Назаренко; Черкас. Нац. ун-т ім.. Б.Хмельницького. – Черкаси, 2009. – 20 с.
185. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – №26 (24 квітня – 1 травня). – С. 2-14.
186. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. / Генрих Густавович Нейгауз; 3-е изд.- М.: Музыка, 1967.- 310 с.
187. Немыкина И.Н. Содержание и функции обобщенных понятий в профессиональной подготовке учителя: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Николаевна Немыкина. - М., 1997. - С. 292.
188. Нестеренко Г. Можливості самореалізації особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти / Г.Нестеренко // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С.20-27.

189. Ницше Ф. Избранные сочинения: В 2 т. / Фридрих Ницше; Т. 2 М., 1990. - С. 477.
190. Ничкало Н.Г. Державний стандарт професійно-технічної освіти – наукове обґрунтування / Неля Григорівна Ничкало // Науково-теоретичні і методичні засади конструювання змісту професійної освіти. – Ч.І.: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції / Відп. ред. Н.Ничкало. – Вінниця, 1998. – С. 154-160.
191. Новоблаговещенский В.Я. Интегративный принцип в преподавании музыки (на материале работы музыкальных училищ и колледжей) / В.Я.Новоблаговещенский : Дис... канд.. пед.. наук: 13.00.02. – М., 1997. – 213 с.
192. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. / Ольга Миколаївна Олексюк; К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
193. Олексюк О.М. Сучасна музична освіта: інноваційний аспект. / Ольга Миколаївна Олексюк. // Восток — Запад: культура и цивилизация: Материалы междунар. музыковед. семинара и науч.-практ. конф. 2003 г. — Одесса, 2004.- 390 с. - С.184-192.
194. Олексюк О.Н. Формирование нравственно-эстетического опыта студентов вузов культуры в художественно-творческих коллективах: дисс. канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ольга Миколаївна Олексюк – К., 1988. – 204 с.
195. Олесина Е.П. Воображение как механизм активизации художественно-эстетического сознания школьников / Е.П.Олесина; // Электронный журнал «Педагогика искусства» №1, 2006 - [Электронный ресурс] – Режим доступа до журналу: - www.art-education.ru/otd-basic-integras.htm - 50к
196. Орлов Г.А. Психологические механизмы музыкального восприятия / Г.А.Орлов // Вопросы теории и эстетики музыки. – Л., 1963. - Вып.2. – С. 181-215.

197. Орлов В.И. Методические основы обучения. / В.И.Орлов; Методические основы обучения. - М.: Информационно-внедренческий центр «Маркетинг», 2000. - 72с. - С.54.
198. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія. / В.Ф.Орлов; К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
199. Орлова Т.І. Мистецькознавчі концепції кінця ХХ століття у люстрі естетико-художньої освіти. / Т.І.Орлова // Сучасний стан українського мистецтвознавства та шляхи його подальшого розвитку: Мат-ли наук. конференції. – К.: ВПП «Компас», 2000. -128 с.
200. Отич О. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту. / Олена Миколаївна Отич // Мистецтво та освіта. 2008. -№ 2. – С.13-17.
201. Отич О.М. Теорія і практика художньо-естетичного розвитку майбутнього фахівця в системі професійної освіти. / Олена Миколаївна Отич; // Зб. наук. пр.. : (Педагогічні науки). № 2. Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації / Бердян. держ. пед. ун-т ; [редкол.: Крижко Василь Васильович та ін.]. - Бердянськ : [б. в.], 2006. - 214 с. - С .72-80. - Бібліогр.: с. 80 (8 назв).
202. Падалка Г.М. Концептуальні засади мистецької педагогіки / Галина Микитівна Падалка // Всеукраїнська науково-практична конференція «Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії» / К.: 2007. - [Електронний ресурс] – Режим доступу до інформації: www.culturalstudies.in.ua/knkonf_hosv_zm.php - 50к –
203. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Галина Микитівна Падалка / За ред. В.Г.Бутенка. - Херсон: ХДПІ, 1995. -104 с.
204. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). / Галина Микитівна Падалка; К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

205. Падалка Г. М. Формування духовної культури студентів педагогічних університетів в процесі мистецької підготовки / Г. М. Падалка. // Педагогіка духовності : поступ у третє тисячоліття : матеріали міжнар. наук. конференції, 19 квітня 2005 р. Т. 2 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; редкол. В. П. Андрущенко. - Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. - 170 с. – С. 46-50.
206. Пахальчук Н. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування естетичного досвіду молодших школярів : дис... канд. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталя Олександрівна Пахальчук – Вінниця, 2008. – 180 с.
207. Петрушенко В.Л. Філософія: курс лекцій. / В.Л.Петрушенко; Львів: «Новий світ-2000», «Магнолія плюс-2003». - 544с.
208. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Уч.пособие для студ. и преп. / В.И.Петрушин; М.: ВАЛДОС, 1997. -384 с.
209. Пехота О.М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя / Пехота О.М. // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України, 1994.-№ 4. - С.106-113.
210. Пиличяускас А.А. Познание музыки как педагогическая проблема / А. А. Пиличяускас // Музыка в школе. - 1989. - № 1. – С. 21-24.
211. Пішванова В.О. Соціальна педагогіка Джона Дьюї: методологічний аспект / В.О.Пішванова // Вісник / Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. Серія «Педагогіка»; К., 2001. - Вип. 5. - С. 106-115.
212. Платон. Государство / Платон; Соч. в 3 т. – М.: Мысль, 1971. – Т.3.- Ч.1. – С.89-454.
213. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов; М.: Наука, 1986. – 254 с.
214. Плотницька О. Принципи впровадження інтеграційних підходів у процес самостійної роботи студентів / Оксана Плотницька / Проблеми і перспективи розвитку мистецької освіти в Україні // Зб.наук.мат-лів засідання «Круглого столу» Третьої Міжнародної конференції студентів

- та молодих науковців «Слов'янське мистецтво у контексті європейської культури». – Вінниця, 2009. – 108 с. – С.45-48.
215. Пляченко Т. Аксіологічні засади фахової підготовки майбутнього вчителя музики / Тетяна Пляченко. / Проблеми і перспективи розвитку мистецької освіти в Україні // Зб.наук.мат-лів засідання «Круглого столу» Третьої Міжнародної конференції студентів та молодих науковців «Слов'янське мистецтво у контексті європейської культури». – Вінниця, 2009. – 108 с. – с.7-11.
216. Побережная Г.И. Музыка в детской душе. / Галина Іонівна Побережна; К.: Українське агентство інформації та друку «Рада», 2007. - 80 с.
217. Подворна С. Мистецтво диригування як спосіб пізнання майбутнім учителем музики власної самості. / С.Подворна. // Матеріали конференції «Людина у світі духовної культури». Культурна асоціація «Новий акрополь». - [Електронний ресурс] – Режим доступу до інформації: www.newacropolis.org.ua
218. Подласый И. П. Педагогика: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. / И.П. Подласый; М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. – 476 с.
219. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. / С.И.Подмазин; Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
220. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие / Я.А.Пономарёв; М. : Просвещение, 1967. – 264с.
221. Потеня А.А. Слово и миф. / Александр Афанасьевич Потеня; М., 1989. - 321 с.
222. Програма «Мистецтво» для середньої ЗОШ 5-8 кл. / Масол Л.М., Гайдамака О., Городенко В. та ін. – К.: Перун, 2005.
223. Програма та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика, 5-8 класи. / Під ред. О.Я.Ростовського, О.Р.Марченко, Л.О.Хлебнікової, З.Т.Бервецького. – К., 1996, - 101 с.

224. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Музика» 1-8 класи / Р. Марченко, О. Ростовський, Л.Хлебнікова. – К.: Шкільний світ, 2001. - 237 с.
225. Прокопцева В.П. Инновации в художественном образовании как отражение процесса интеграции искусств / В.П. Прокопцева // Материалы Международной научно-практической конференции «Подготовка научных кадров высшей квалификации с целью обеспечения инновационного развития экономики». Под ред. Войтова И.В. и др. — Мн.: ГУ «БелИСА», 2006. — 146 с. – С.76-77.
226. Прокофьева И.В. Формирование готовности студентов вузов искусств и культуры к художественно-педагогической деятельности: автореф. дис. ... на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогика и образования» / И.В.Прокофьева ; Тюмень, 2002. - 21 с.
227. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: дисс. ... в форме науч. докл. д-ра пед. наук. / В.Г.Ражников; М., 1993. — 60с.
228. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В.Г.Ражников // Вопросы психологии. - 1988. - № 1. - С. 33-41.
229. Рапацкая Л. Спецкурс «Проблемы современной художественной культуры» на муз.-пед. фак-те / Л.Рапацкая // Музыка в школе. – 1994. – №3. – 27 с.
230. Рапацкая Л. Формирование художественной культуры учителя музыки. / Л.Рапацкая; М.: Прометей, 1991. – 140 с.
231. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции. / С.Х.Раппопорт; М., 1972. -166 с.
232. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю // Раппопорт, С.Х. От художника к зрителю: как построено и как функционирует произведение искусства. - М., 1979. - С. 190-226.

233. Раппопорт С. Природа искусства и специфика музыки // Эстетические очерки. Избранное. / С.Раппопорт; Моск. гос. конс. им. П. И. Чайковского. - М.: Музыка, 1980. - С. 63-102.
234. Раппопорт С. Семиотика и язык искусства / С.Раппопорт // Музыкальное искусство и наука. Вып. 2. М., 1973. - С. 18 -21.
235. Рейзенкинд Т.И. Формировать творческое «Я»: семантическая модель в профессиональной подготовке учителя музыки на основе интеграции искусств / Т.И.Рейзенкинд // Гуманітарні науки. Науково-практичний журнал. – 2002. – № 1. – С.31-38.
236. Рейзенкинд Т.Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс] / Т.Й. Рейзенкинд; Ін-т пед. освіти і освіти дорос. АПН України. – К., 2008. – 36 с.
237. Рикёр П. Герменевтика и метод общественных наук / Поль Рикёр; / Библиотека Института философии Российской Академии Наук. / [Електронний ресурс] – Режим доступу до інформації: <http://www.philosophy.ru/library/ricoeur/social.html>
238. Романчук С.М. «Художній текст як інструмент естетичної компетенції та семіотики мистецтва» / Світлана Миколаївна Романчук / Міжнародний науковий форум «Простір гуманітарної комунікації - [Електронний ресурс] – Режим доступу до інформації: www.pgk.npu.edu.ua/index
239. Роменець В.А. Психологія творчості. / В.А.Роменець; К.: «Либідь», 2001. – 288 с.
240. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навчальний посібник. / О.Я.Ростовський; К.: ІЗМН, 1997. – 256 с.
241. Рубинштейн С.Л. О понимании. / Сергей Леонидович Рубинштейн / Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1976.- 416 с.

242. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. / Оксана Петрівна Рудницька; Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
243. Рудницька О.П. Психолого-педагогічні проблеми загальної та мистецької освіти // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. – С. 36-55.
244. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя: Навч. посіб. / О.П.Рудницька; К.: КДПІ, 1992. – 96 с.
245. Ручьевская Е.А. Об анализе содержания музыкального произведения / Е.А.Ручьевская. / Критика и музыкознание. – Л.: Музыка, 1987. – Вып.3. – С.69-96.
246. Савин Е. Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности: дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Евгений Юрьевич Савин : Москва, 2002. - 162 с.
247. Сартр Ж. П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. [Пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко.] / Жан-Поль Сартр; М.: Республика, 2000. - 639 с.
248. Свещинська Н.В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Василівна Свещинська – Кіровоград, 2005. – 20 с.
249. Світашев С.С. Філософсько-методологічні основи гуманістичної психології К.Роджерса 2002 року: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.05 «Історія філософії» / С.С.Світашев : Дніпропетр. нац. ун-т., 2002. — 18 с.
250. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности. / И.Н.Семенов,С.Ю.Степанов // Вопросы психологии, 1983, № 2. - с.35- 42.

251. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. / Эдвард Сепир; М., 1993. - С. 270-284.
252. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. / В.В.Сериков; М., 1999. – 272 с.
253. Сипченко І.В. До проблем формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики / Ірина Владиславівна Сипченко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. — 2002. — № 9. — С. 135-137. — Бібліогр.: 2 назв. — укр.
254. Сипченко І.В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики: дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Владиславівна Сипченко – УДПУ ім. Драгоманова. – К.: 1997. – 191 с.
255. Сирятська Т. О. Виконавська інтерпретація в аспекті психології особистості музиканта-артиста : дис. на здобуття наук.ступеня канд.мистецтвознавста : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Тетяна Олександрівна Сирятська. - Харків, 2008. - 18 с.
256. Скорик Т.В. Формування естетичного досвіду студентів засобами музики: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Тамара Володимирівна Скорик – К., 1998. – 169 с.
257. Слостенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.В. Исаев, Е.Н. Шиянов; Слостенин В.А. - М.: Академия, 2002. - 576 с.
258. Сметанський М. Проблема професіоналізму у вищій школі / Микола Іванович Сметанський. // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. - К. : «Педагогічна преса» 2006., №2. - С.67-72.

259. Сова М. Інтеграція художньо-естетичних знань у сучасній парадигмі освіти. / М.Сова // Рідна шк.. – 2003. - №3. – С.30-33.
260. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного становлення / М.Солдатенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Випуск 2. – С.54-66.
261. Станіславська К.І Мистецька діяльність як найвищий прояв творчості / К.І.Станіславська // Матеріали конференції «Творчість у контексті розвитку людини». Культурна асоціація «Новий акрополь». К.: 2003. - [Електронний ресурс] – Режим доступу до інформації: www.newacropolis.org.ua
262. Стрелков Ю. Длительность в структурах профессионального опыта. Психология и ее приложения. / Ю. Стерелков. // Ежегодник РПО. Т.9, вып. 3. — М., 2002. - С.66-67.
263. Сурио Э. Искусство и философия. / Эжен Сурио // Вопросы философии. - 1994. - № 7-8. - С. 104 – 118.
264. Суханцева В. К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки / В. К. Суханцева. – К.: Факт, 2000. – 176 с.
265. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов. / Г.В.Суходольский. – Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А.Жданова, 1972. - 430 с.
266. Тарасенко Г.С. Роль гносеологічної функції мистецтва в професійній підготовці вчителя початкових класів / Г.С. Тарасенко // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К. ; Вінниця : ДОВ «Вінниця» , 2009. – Вип. 21. С. 527 – 531.
267. Тарасов Г.С. О психологии искусства / Г.С.Тарасов // Вопросы психологии.- 1992.- №1-2.- С.105- 110.
268. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности (На материале музыкального восприятия). / Г.С.Тарасов; М.: Знание, 1988- 63 с.

269. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. / В.Н.Телия; М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
270. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. – 335 с. – Библиогр.: с. 326-333.
271. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. / Б.М.Теплов; М., 1961. — 536 с.
272. Теплова О.Ю. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики: дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Олена Юріївна Теплова - Вінниця – 2005.- 185 с. (Бібл. 186 – 215, 308 дж.).
273. Ткач М.М. Становлення художнього світовідношення майбутніх музикантів-педагогів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Ткач; Центр. ін-т післядипломної пед. освіти акад. пед. наук України. – Київ, 2004. – 21с.
274. Тукачев Ю.А. Профессиональный опыт специалиста как предмет психологического исследования / Ю.А.Тукачев // Материалы XI Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2004». Т.3. Психология. Социология. Юридические науки. М.: Изд-во МГУ, 2004. - С.174 — 175.
275. Туник Е. Диагностика личностной креативности / Е.Туник // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. - Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. – С.55-57.
276. Уваров М.С. Мелос и логос философии / М.С.Уваров // Вестник С.-Петербургского госуниверситета. 2003. Сер. 6. Вып. 2(14). – С. 12-19.

277. Федорович Е.Н. Основы психологии музыкального образования: Учеб. Пособие [Текст] / Е.Н.Федорович; Екатеринбург: Банк культурной информации, 2004. -152 с.
278. Федорчук В.В. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи.: - автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.02 «теорія та методика навчання(математика)» / Вікторія Вікторівна Федорчук.- Нац.пед.ун-т. ім.М.П.Драгоманова – К., 2002. – 20 с.
279. Філіпчук Г.Г. Музичне виховання особистості. / Георгій Георгійович Філіпчук / В кн. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. – С. 93-104.
280. Фрицюк В.А. Поняття креативності майбутнього вчителя музики // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. – Вип.6. – Ч.2. – Вінниця : ВДПУ, 2002. - С.128-130.
281. Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В.Харченко / В кн. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. – С.75-93.
282. Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / П.В.Харченко – Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2004. – 21 с.
283. Хлебик С.Р. Формирование нравственно-эстетического опыта младших школьников средствами искусства: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С.Р.Хлебик – К., 1992. – 227 с.
284. Хлебнікова О.В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури : автореф. на здобуття наук. ступеня канд.

- пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / О.В.Хлебнікова – НПУ ям. М.П.Драгоманова. - К., 2001. - 22 с.
285. Холл Н. Диагностика «емоціонального інтелекта» / Н.Холл // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. - Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості та малих груп. - М., Изд-во Інститута Психотерапії, 2002. - С.46-48.
286. Холодная М.А. Психологія інтелекта. Парадокси дослідження. / М.А.Холодная; 2-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2002. – 272 с. : ил. - (Серия «Мастера психологии»).
287. Холопов Ю.Н. О формах постиження музикального буття // Вопросы философии. 1993. № 4. – С. 106-114.
288. Холопова В.Н. Інтерпретація знаків Ч. Пірса в теорії музикального змісту / В.Н.Холопова // Семантика музикального мови / Отв. ред. Э. П. Федосова. М., 2004. – С.25-30.
289. Холопова В.Н. Музика як вид мистецтва. Учебное пособие. / В.Н.Холопова; СПб. Лань, 2002. 4-е изд. - 320 с.
290. Цыкин А.В. Теорія самоорганізації – сучасна парадигма освіти та формування моделі вчителя / А.В.Цыкин // Практична філософія. – 2003. - №1. - С. 174-222.
291. Цыпин Г.М. Музикальне мислення та навчання грі на фортепіано / Г.М.Цыпин // Навчання грі на фортепіано. - М., 1984. - С. 133-139.
292. Чемберджи М.І. Розвиток творчої особистості у Київській дитячій Академії мистецтв: концептуальні засади та практичний досвід / М.І.Чемберджи / В кн. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. – С. 173-193.
293. Чепелева Н. Перспективи психологічної герменевтики / Наталя Василівна Чепелева // Наукові записки ін.-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К.: 2000, вип.20 – С.202-211.

294. Чепелева Н.В. Теоретико-методологічні засади психологічної герменевтики. / Наталя Василівна Чепелева // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків: «ОВС», 2002. – 640с.- с.503-516.
295. Чернявська М. Н. Аксиологічний аспект теорії інтерпретації та проблеми музичної педагогіки: автореф. на здобуття наук. ступеня канд.мистецтвознавста: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / М.Н.Чернявська; К.: КГК, 1996. - 21 с.
296. Шевнюк О.Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ О.Л.Шевнюк; К., 1995. – 202 с.
297. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя. / О.Л.Шевнюк // Мистецтво та освіта. – 2003. - №3. – С. 2-6.
298. Шевченко Т.И. Педагогические основы формирования творческой активности при подготовке музыканта : дис. ... канд.пед.наук. / Т.И.Шевченко – М.: МГПИ им. Ленина, 1984. 146 с.
299. Шеллинг Ф. В. Философия искусства [Пер. с нем. П. С. Попова.] / Фридрих Вильгельм Шеллинг. Под общ. ред. М. Ф. Овсянникова; Москва: Мысль, 1999. - 608 с.
300. Шингаров Г.Х Эмоции и чувства как форма отражения действительности. / Г.Х.Шингаров; М.: Наука, 1971. – 221 с.
301. Шип С. Як передати словом зміст музики? / С.Шип // Мистецтво та освіта. – 2001. - №2.- С.8-12.
302. Шлейрмахер Ф. Речи о религии к образованным людям ее презиращим. / Ф.Шлейрмахер; М.-К.: «РЕГ-book-USA», 1994. - С.85-151.

303. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. – / Ольга Пилипівна Щолокова К.: ІЗМН, 1996. – 172 с.
304. Щолокова О.П. Якість навчання як пріоритетний напрям розвитку української педагогіки мистецтва / Ольга Пилипівна Щолокова / Проблеми і перспективи розвитку мистецької освіти в Україні // Зб.наук.мат-лів засідання «Круглого столу» Третьої Міжнародної конференції студентів та молодих науковців «Слов'янське мистецтво у контексті європейської культури». – Вінниця, 2009. – 108 с. – С. 3-6.
305. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: автореф. дис.. ... д-ра пед.наук 13.00.04. / Ольга Пилипівна Щолокова – Київський ун-т ім.. Т.Шевченка. – К.: 1996. – 43 с.
306. Юрова Т. В. Условия развития педагогической рефлексии учителя музыки в процессе повышения квалификации : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т.В.Юрова. - Чита, 2005.- 252 с.
307. Юсов Б.П. Современное состояние вопроса: Научная гипотеза. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников // Рекомендации к разработке программ по искусству для школьных и внешкольных занятий / под ред. Г.П.Шевченко, Б.П. Юсова. – М.: Педагогика, 1990. – С. 180-314.
308. Яворський Б.Л. Статті. Воспоминания. Переписка. / Болеслав Леопольдович Яворський; М.: Сов. Композитор, 1972. – 703 с.
309. Яворский М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания. / М.Г.Яворський; М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
310. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская. // Вопр. психологии. - 1995. - N 2. - С. 31-42.

311. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия./ П.М.Якобсон; М.: 1964. - 84 с.
312. Яковлева Н.А. Художественное сотворчество в искусстве и педагогике. К определению понятия / Н.А.Яковлева // Художественный образ и педагогический процесс. Вып.1: «Художественное сотворчество в искусстве и педагогике». - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1997. - С.8-17.
313. Яруллин В.Х. Трансцендентальная природа музыки: онтологический и гносеологический аспекты - автореферат дис. на соискание учёной степени кандидата философских наук / В.Х.Яруллин. – Уфа, 2007. - 18 с.
314. Bourdieu P. Les Regles de l'art. / P. Bourdieu; Paris, Seuil, 1992. – p. 251 p.
315. Galizot R. L'Éducation esthétique / R. Galizot; Paris, Delagrave, 1975. -191 p.
316. Kagan D.M. The heuristic value of regarding classroom instruction as an aesthetic medium. / D.M. Kagan // Educational Researcher, 1989. - №19. – P. 15-19.
317. Kullak A. Asthetik des Klavierspiels / Adolf Kullak; 10 Auflage hgb. v. W. Niemann. – Lpzg: C.F.Kahnt, 1922 – 374 S.
318. Kuhs T.M. Measure for Measure / Kuhs T.M. – Portsmouth : Heinemann, NH, 1997. - 231 p.
319. Meyer Th. Das Stilgesetz der Poesie. / Th. Meyer; Leipzig Hirzel, 1901. – S.180.
320. Przychodzinska-Kaciczak M. Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – wspolczesnosc. / M. Przychodzinska-Kaciczak; W-wa: WsiP, 1979. – 264 s.
321. Röd W. Erfahrung und Reflexion. Theorien der Erfahrung in transyendental-philosophischer Sicht. / W. Röd; München: C.H. Beck, 1991.— S. 24.
322. Seldin P. The Teaching Portfolio / P.Seldin - [Second Edition]. – Bolton : Ancer Publishing Company, Inc., MA, 1997.- 268 p.

323. Souriau E. L'instauration philosophique. / E. Souriau; Paris, 1939. – P.6-7.
324. Suchodolski B. Wychowanie mimo wszystko. / B. Suchodolski; W-wa: WsiP, 1990. – S. 77-81.
325. Suchodolski B. Wspolczesne problemy wychowania estetycznego / B. Suchodolski // Wychowanie przez sztuke / Wybor, wstep i red. I. Wojnar. – Warszawa, 1965. – S. 21-31.
326. Szuman S. Istota kierunki i struktura uzdolnien muzycznych / S. Szuman // Szkola Artystyczna. – T.III 1957, № 1-2. – S.8-30.
327. Teacher Portfolio Assessment. ERIC /AE. [Електронний ресурс] – Режим доступу до інформації: <http://searcheric.org/digests/ed 385608.html>