

**Міністерство освіти і науки України**  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**  
**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА МИСТЕЦТВ**  
кафедра хорового мистецтва та методики музичного виховання

**ДИПЛОМНА РОБОТА**

**на тему:**

**«РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ-ПІДЛІТКІВ У  
ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО  
МИСТЕЦТВА»**

Студентки 2 курсу  
Напряму підготовки: 7.02020401  
Музичне мистецтво (за видами)\*  
**Богдан А.В.**

Науковий керівник: **канд. пед. наук**  
**доц. Кравцова Н.Є.**

Вінниця 2015

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ</b>	
1.1. Дефінітивний аналіз поняття «музичне мислення».....	7
1.2. Художня комунікація як процес передачі мистецького досвіду.....	22
1.3. Особливості розвитку мислення в учнів підліткового віку.....	37
Висновки до першого розділу.....	43
<b>РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ-ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА</b>	
2.1. Діагностика рівнів сформованості музичного мислення в учнів підліткового віку.....	46
2.2. Естетично-оцінна діяльність як педагогічна умова розвитку музичного мислення в учнів підліткового віку в процесі художньої комунікації.....	51
2.3. Взаємодія мистецтв як педагогічна умова розвитку музичного мислення в учнів підліткового віку в процесі художньої комунікації.....	58
Висновки до другого розділу.....	69
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	70
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	73
<b>ДОДАТКИ</b>	

## ВСТУП

Сучасний етап в педагогіці мистецтва характеризується наявністю сформованих і розроблених фахівцями різних напрямків науки основних понять, науково-методичних принципів, методик художньої освіти і виховання дітей. Звертаючись до досліджень проблем художньої освіти, вчені, педагоги визначили шляхи, які б допомогли залучити дітей до мистецтва, винайшли методи пробудження художніх інтересів, оволодіння навиками художньо-творчої діяльності, формування здібностей адекватно сприймати художні твори і правильно їх оцінювати. Однак проблема художнього виховання належить до нагальних проблем, оскільки кожний історичний етап розвитку суспільства, формуючи свій ідеал, пред'являє до людини нові вимоги або модифікує попередні. Проблеми художнього виховання на сучасному етапі визначаються характером і змістом умов, що характеризують життя сучасного суспільства. До таких проблем належать проблеми музичного виховання і освіти. Кожний вид мистецтва своєрідно входить у життя людей, бере участь у здійсненні головного завдання – в перетворенні людини в якості суб'єкта і особистості, у формуванні її відношення до світу і до самої себе. Осягнути специфіку музики – означає насамперед визначити своєрідний характер її участі в суспільному житті.

Пізнати світ у зв'язку з відношеннями до нього людини – означає водночас оцінити його. Адже особистісне ставлення неодмінно містить в собі оцінку, яка показує важливість тих чи інших явищ для певної людини і слугує їй орієнтиром у взаємодії з оточуючими людьми. Такою людиною для мистецтва музики є в тому числі й слухач. Мистецтво музики, виконуючи своє призначення, певним чином орієнтує його в житті. Музика, як будь-який вид мистецтва, з одного боку звернена до пізнання, з іншого – до проектування: оцінює і створює в розумовому плані такі відношення, які хоче привити своїм слухачам. Це означає, що воєдино зливаються пізнавальна, ціннісно-орієнтовна і проектувальна робота музики. Також тісно вона пов'язана з комунікативною діяльністю. Основою формування

слухацької культури як складової духовної культури людини є розвинене музичне мислення.

**Теоретичною основою дослідження** є фундаментальні праці з проблем розвитку музичного мислення Б. Асаф'єва, М. Арановського, В. Медушевського, В. Холопової, Б. Яворського, В. Цуккерман, В. Григор'єва, А. Сохор та ін. Розвиток музичного мислення розглядався в теоретичному і практичному ракурсах у працях В. Брайніна, О. Рафалович, Ф. Брянської, Я. Мільштейна, А. Алексєєва, Т. Родіонової. Серед українських науковців – І. Гринчук, В. Москаленко, О. Бурська, О. Єрьоміна, С. Сердюк. Розвиток музичного мислення в психологічному аспекті розглядався С. Рубінштейном, Б. Тепловим, Л. Бочкар'євим, Л. Виготським, Є. Назайкінським та ін. Сучасні українські вчені в своїх працях вбачають у розвиненому музичному мисленні один із основних критеріїв сформованості культури, музичного сприйняття, естетичного ставлення до дійсності та мистецтва (О. Щолокова, О. Рудницька, В. Бутенко, О. Костюк).

Враховуючи актуальність досліджуваної проблеми, ми визначили тему роботи «Розвиток музичного мислення в учнів підліткового віку в процесі художньої комунікації».

**Об'єкт дослідження** – процес музичного мислення учнів підліткового віку в процесі художньої комунікації.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови розвитку музичного мислення в учнів підліткового віку в процесі художньої комунікації.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови розвитку музичного мислення учнів підліткового віку в процесі художньої комунікації.

**Завдання дослідження:**

- зробити аналіз музично-педагогічної та музично-психологічної літератури з проблеми дослідження;

- розкрити сутність поняття «музичне мислення», його структуру як психологічної категорії, конкретизувати дане поняття стосовно навчальної і художньо-комунікативної діяльності учнів підліткового віку;
- розкрити сутність поняття «художня комунікація»;
- визначити педагогічні умови розвитку музичного мислення в учнів підліткового віку на уроках музичного мистецтва.

**Гіпотеза дослідження:** розвиток музичного мислення в учнів підліткового віку в процесі художньої комунікації буде відбуватись ефективніше за таких педагогічних умов, як от: включення учнів в естетично-оцінну діяльність і широке використання взаємодії мистецтв на уроках музичного мистецтва.

**Методологічну основу дослідження** складають положення філософії, педагогіки і психології як соціальну істоту, що пізнає і перетворює світ і саму себе, про творчість як сутнісну характеристику людської діяльності; про місце і роль творчої самореалізації в естетичній діяльності учнів підліткового віку; положення педагогічної і музичної психології про сутність та специфіку музично-естетичної діяльності школярів.

**Методи дослідження:** аналіз літератури, спостереження, метод проектів, порівняння, методи проблемного навчання: метод проектів, метод «Шість капелюхів», аналіз-інтерпретація, наочно-ілюстративний, статистичний.

**Апробація і впровадження результатів дослідження.** Основні результати дослідження були презентовані на студентській науково-практичній конференції у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського (квітень 2015 р.). Положення висвітлені в збірнику студентських наукових статей «Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору» (Вінниця 2015 р.).

**Структура роботи:** робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

Основний текст роботи викладено на 77 сторінках. Ілюстративний матеріал подано у 1 таблиці і 9 малюнках. Бібліографія містить 51 джерело.

## **РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

### **1.1. Дефінітивний аналіз поняття «музичне мислення»**

Проблема музичного мислення існує в сучасній науці відносно недавно і є однією з найактуальніших в теоретичному музикознавстві, музичній педагогіці та психології. Саме поняття «музичне мислення» ще не отримало статусу суто наукового терміну. Справа не лише в недостатній вивченості цього явища, але в його відмінності від того що, називається власне мисленням.

Система співвідношення музичних тонів, відкрита Піфагором у процесі його експериментів з монохордом, дала початок розвитку науки про музичне мислення. Неможливо точно з'ясувати, де і коли вперше з'явилося поняття «музичне мислення», але термін «музична думка» ми знаходимо вже в музично-теоретичних працях історика Форкеля у XVIII ст. Епізодичний вислів: «...ми здатні не тільки відчувати звуки, але й мислити ними», безперечно, спирається на добре розвинуту музичну інтуїцію автора, але праці щодо дослідження музичного мислення на сьогодні відсутні.

Витоки вивчення музичного мислення простежуються до XVIII ст., коли воно було вперше використано як поняття у музично-теоретичних працях. Теорія музичного мислення формувалася на основі праць падре Мартіні, філософа І. Гербарта, історика І. Форкеля. Вінцем періоду досліджень Е. Гансліка, Г. Рімана в галузі музичного сприймання, пошуків музичної логіки стала гіпотеза про існування специфічного музичного мисленнєвого процесу. Цю ідею розвивають теоретики наступних поколінь (О. Зіх, Е. Курт, Г. Мерсманн, В. Гельферт, І. Гуттер), шукаючи специфічність, цілісність названого феномена [16;49].

Аналіз педагогічної і психологічної літератури, який присвячений проблемі дослідження, дозволяє виділити протиріччя в процесі розвитку музичного мислення учнів: між різним тлумаченням понять «музичне сприйняття» і «музичне мислення». Недостатньо правильне розуміння змісту цих понять визначило необхідність переосмислення мети, завдань, напрямку роботи навчально-виховного процесу. Заміна мети і змісту навчального процесу у формуванні музичного сприйняття як пасивного процесу на розвиток музичного мислення як активного, творчого, в основі якого виявлення особистісного смислу учнів під час аналізу музичних творів як умови повноцінного сприйняття, визначило введення технології критичного мислення і діалогової взаємодії в музично-педагогічну діяльність.

Загальна концепція музичного мислення в сучасній психології, незважаючи на низку фундаментальних праць (Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Леонтьєв), в деяких аспектах продовжує залишатися недостатньо зрозумілою. Окремі спроби порушити цю тему, розпочаті в різні часи та у різних аспектах, судження та погляди, влучні, проникливі, які проливають світло на проблематику музичного мислення, не вибудовують суцільної, структурно завершеної, всебічно розробленої теорії. Як одне із центральних відгалужень художньо-образного мислення, музичне мислення ніби вбирає в себе цілком і повністю полеміку, котра й до сьогодні не припиняється навколо нього. У центрі цієї полеміки, яка зіштовхує психологів, естетиків, музикознавців, педагогів, такі вузлові питання, як взаємодія та внутрішнє протиставлення емоційного і раціонального в механізмах творчої діяльності; природа і специфіка власне інтелектуальних проявів у ній; подібне та відмінне між художньо-образними та абстрактними, конструктивно-логічними формами розумової активності людини.

Музичне мислення є невід'ємною частиною людського мислення. Воно забезпечує високий рівень художніх емоцій. В сфері психології музики зусилля дослідників спрямовані на проблему музичного сприйняття, у той час як природа музичного мислення залишається менш вивченою.



Над цією проблемою працювали багато дослідників, зокрема Б. Яворський, який мету музичного виховання вбачав у розвитку загально художніх та інтелектуальних даних, закладених в дитині самою природою, створенні основи для розвитку музичного сприймання, художнього творчого мислення. Завдання Яворський вбачав у вихованні учнів шляхом розвитку їх музичного мислення, як здатності осмислювати логіку розвитку музичної мови, виявляти її закономірності, внутрішні зв'язки, тобто здатності розуміти мову музики і розмовляти нею; виховання «здатності відчувати та сприймати стихію мистецтва». Найбільш істотною в його концепції музичного мислення як комплексу практичних здібностей є активність інтонаційного мислення [8;51].

Чільне місце у педагогіці Б. Яворського посіло формування творчих здібностей особистості. Він виходив із розуміння цілісності сприймання дитиною явищ навколишнього життя, мистецтва, тому для його педагогічної діяльності було характерне залучення різних асоціацій, як музичних, так і поза музичних. На цій основі була створена цілісна концепція розвитку асоціативного мислення учнів. Згідно цієї концепції, дитяче мислення проходить шлях від розрізнених, іноді не пов'язаних між собою вражень (зорових, рухових, слухових) до їх упорядкування, поглиблення, усвідомлення, до вистроювання їх в єдину низку, до більш високого виду асоціацій. На певному етапі музичного розвитку, вважав Б. Яворський, художній і виконавський досвід учнів поєднується, що стає передумовою для цілісного творчого сприймання ними художніх явищ або навіть створення власного музичного твору [30;14].

Розвиваючи асоціативне мислення, він закладав основи різних видів художньої діяльності і через них стимулював музичну творчість.

Асоціації, на думку Б. Яворського, можна умовно поділити на чотири групи: зорові, рухові, літературно-мовні, музичні. Значне місце він відводив музичним асоціаціям, в основі яких лежать жанрова природа музики та її інтонаційний зміст, вихованню в дітей ладового чуття [30;15].

У своїй педагогічній діяльності Яворський прагнув об'єднати усі чинники художнього впливу і викликати творчу активність учнів і у виконанні, і в творенні її, і в сприйманні. Його педагогічне кредо виражене в словах звернутих до учнів: «Моє завдання не повчати вас, а навчити вас мислити» [31;76 ].

Важливим завданням учений вважав встановлення логічно-доцільної послідовності музичних творів для поступового збагачення музичних уявлень і знань. Вирішення цього завдання Б. Яворський вбачав в опорі на такі основні види музичної діяльності, як слухання музики, хоровий спів, рух під музику, які були нерозривно пов'язані між собою і складали єдиний метод розвитку емоційної чутливості дітей, забезпечення свідомого осягнення музичної мови, діалектики розвитку музичної думки; критичного ставлення до творів музичного мистецтва; виховання творчого начала, закладеного в психіці дитини.

Процес формування музичного сприймання і музичної творчості учня, на думку Б. Яворського, має включати п'ять етапів, які він назвав «введенням у творчість»:

- 1) накопичення вражень;
- 2) спонтанне вираження творчого начала в зорових, сенсорно-моторних і мовних виявах;
- 3) імпровізація рухова, мовна, музична, ілюстрації в малюнках;
- 4) створення власних композицій (музичних, зображальних, пластичних, літературних), що відбивають якісь художні або життєві враження: пісень, віршів, прозових мініатюр, пластичних композицій, малюнків тощо.
- 5) музична творчість – створення пісень, нескладних п'єс для фортепіано [51;128]. Особливе значення музикант-педагог надавав першим двом етапам.

На формування музичного мислення впливають фактори соціальної сфери: сім'я, родичі, друзі, засоби індивідуальної і масової комунікації, уроки музичного мистецтва. Роль сім'ї та школи полягає у спільності зусиль у розвитку музичного мислення та смаку дитини. Основою формування

слухацької культури як частини духовної культури людини є розвинуте музичне мислення.

Музичне мислення – специфічна психічна функція, завдяки якій людина взаємодіє з художньо-звуковою реальністю музичного мистецтва.

У вітчизняній культурології та музикознавстві музичне мислення розглядається як продуктивне творче мислення, що відображає різноманітні види людської діяльності: від відображення і сприймання до спілкування і творчості. Основоположником теорії музичного мислення був Б. В. Асаф'єв. Слідом за інтонаційною теорією Б. В. Асаф'єва музикознавець А. Н. Сохор говорить про основні закономірності музичного мислення як соціального феномена (музичне мислення – музична мова, котрій притаманна музична логіка). Вчений підкреслює, що музичне мислення розвивається в процесі музичної діяльності. Педагог-дослідник М. Г. Арановський розглядає музичне мислення як вид комунікативної діяльності. При цьому музичний твір він трактує як комунікант, тобто звукове повідомлення, адресоване слухачу. Передача інформації втілюється засобами музичної мови. Музична мова – музичне повідомлення [45].

Музичне мислення композитора створює музичний твір в якості джерела чуттєвості та раціональності, в той час як музичне мислення виконавця і слухача розгортається уже в присутності музичного твору, створеного композитором та існуючого у вигляді музичного тексту.

В. Медушевський визначає музичне мислення як процес натхненного пошуку художньої істини, він вважає, що музичне мислення – це здатність оперувати музично-мовними слуховими уявленнями, музичними образами та їх художніми елементами, асоціативно смисловими значеннями та ідеями: «Музичне мислення поповнюється красою завдяки прихованому в ньому життєтворчому витоку і піднімається на сходинку духовного життя. Інтенсивність цього внутрішнього життя визначається тим, що в ньому містяться всі сутнісні сили людини: фантазія, уява, сприйнятливність до гармонії світу, любов до істини та людства. Виявляють себе потаємні

бажання людини, її емоції та почуття, втілюються її уявлення про світ [28;18–27].

Розглядаючи музичне мислення лише як діяльність (а не психологічний процес, що лежить у її основі), постає питання обумовленості його існування у свідомості. В той же час практично виключається можливість психологічного аналізу «здібностей мислити музикою». Безумовно, можна уявити музичне мислення в якості так званої музично-мовної здібності. Постає також питання самої можливості засвоєння музичної мови (наприклад, народними музикантами, без музичної освіти).

У процесі інтуїтивного осмислення й засвоєння музичної інформації, які притаманні людській свідомості, велике значення мають стереотипи мислення, які формуються в свідомості, в результаті гармонічних, ритмічних, мелодичних, темпових повторень, і допомагають орієнтуватись у світі музичних інтонацій.

Процес музичного мислення, як і діяльність мислення в цілому, суб'єктивний за своєю природою. Заперечення суб'єктивної сутності процесу осмислення музики призводить до ігнорування його психологічної сторони, відриву гносеологічного аспекту пізнання музики від психологічного аспекту. Внаслідок цього пізнавальна потреба людини, заснована на інтонуванні, не виправдано послаблюється. Виникає ситуація, коли не музичне мислення людини в контексті його пізнавальних потреб мислиться як основа розвитку музичних здібностей, а навпаки – музичні здібності вважаються детермінантою навику музичного мислення. У результаті – психолого-педагогічна проблема розвитку музичного мислення перестає існувати. Процес осмислення музичних інтонацій притаманний людській свідомості, і представлений різними формами як професійного, так і побутового виконання музики: від масштабних музичних фестивалів до домашнього музикування. Безсумнівно, процес музичного мислення має рефлекторну основу. І вона є необхідною умовою здійснення комунікативних якостей музики.

Музичне мислення виконує ряд функцій: 1) гносеологічну; 2) онтологічну; 3) методологічну; 4) комунікативну; 5) аксіологічну; 6) світоглядну.

Музика є інтонаційний образ дійсності, що допомагає проникненню в досі недоступні грані буття, вивільнює не відчутні раніше відтінки переживань та емоцій. Цей образ – продукт музичного мислення, тобто психічного процесу художнього відображення дійсності в інтонуванні і засобами інтонування (в асаф'євському розумінні). Музика, виражаючи нероздільну цілісність досвіду людини, справді спроможна сказати все. Її мова торкається тих сфер, що не доступні «розумовій» логіці, і реагує на імпульси підсвідомості більше, ніж будь-яка інша мовна система.

Психологічна здатність людини відображати інтонацію у відриві від її реального звучання у вигляді музично-слухового уявлення є основою музичного мислення. Таким чином, сутнісна природа музично-слухового уявлення – це знову ж таки музична інтонація. Інтонація виступає у музиці і як основа музичної мови, і як основа музичного мислення, виконуючи ті ж психологічні функції, які несе слово в мовленнєвій діяльності, включаючи і сигніфікативну (означальну) функцію. Знаком у музиці є власне інтонація як процес. З цього погляду музика – один із найбільш психологічних видів мистецтва і є, мабуть, єдиним мистецтвом, у якому втілюється сутність процесу у чистому вигляді. Тому очевидно, що інтонаційно-смісловий образ музичної мови, що виникає у свідомості людини на основі загальних психологічних закономірностей мислення та сприйняття. Генералізація інтонаційної семантики, яка відбувається при осмисленні музичної мови, – результат мисленнєвої діяльності конкретної людини. З цього приводу психологи говорять, що смисл, який привноситься від себе, – ознака будь-якого розуміння взагалі. Поняття інтонації відображає всі ті відтінки музичного мовлення, які неможливо зафіксувати на письмі: «Слова можна вимовляти, не інтонуючи їхньої якості, їхнього істинного змісту; музика завжди ж інтонується й інакше не чується [4; 121].

Видатний піаніст і педагог Г. Ципін зазначає, що емоційна реакція на інтонацію, проникнення в її виразну сутність – вихідний пункт процесів музичного мислення, але ще не саме мислення. Це є поки що не більше чим відчуття – первинна форма орієнтиру у сфері звукової виразності. Оскільки мислення у всіх своїх різновидах починається з відчуття, необхідно визнати відчуття музичної інтонації як сигнал до будь-яких музично-розумових дій. Усі вони спираються, врешті-решт, на здатність людини чуттєво сприймати виразний смисл музичної інтонації, емоційно відкликатися на неї. «Все в мистецтві звукових образів – багатство музичних засобів, різноманітність елементів — має інтонаційну основу [49].

Подальші більш високі форми відображення музичних явищ у психіці людини пов'язані з усвідомленням конструктивно-логічної організації звукового матеріалу. Б. Кременштейн у своїй праці «Педагогіка Г. Нейгауза» пише: «Галузь музичного мислення піддається логічному усвідомленню – розум людини здатен усвідомлювати, оцінювати, організовувати музичний матеріал, тобто управляти процесом художньої творчості. Музичний матеріал твору підпорядковується законам конструювання та розвитку, ці закони диктують певні структурні, гармонічні, темброві та інші співвідношення [23].

Тільки тоді, коли інтонації певним чином опрацьовані, скомпоновані, зведені в ту чи іншу систему, тільки тоді вони знаходять можливість трансформуватися в мову музичного мистецтва. Поза музичною логікою, яка виявляє себе через широкий комплекс архітектонічних засобів, таких як форма, лад, гармонія, метроритм – музиці не вдалося б вийти з хаосу випадкових, розрізнених інтонацій, піднятися до рівня мистецтва. Саме раціонально-логічна основа в музичному мисленні, виводить його за межі області, в якій існують тільки почуттєві відчуття і сприйняття, додає йому якості, характерні для мислення в загальноприйнятому значенні цього терміна, робить життя музиканта не тільки емоційним, а ще й інтелектуальним. Водночас виявляються зв'язки, які поєднують музично-

розумові операції з універсальними розумовими операціями, притаманними психіці людини. Таким чином, музичне мислення підпадає під вплив деяких загальних закономірностей, які регулюють протікання інтелектуальних операцій у людини. Воно не тільки чуттєво конкретне; за наявності певних умов до його функцій належить оперування абстрактно-логічними категоріями. Суттєві сторони й ознаки стилів, жанрів, різні елементи музичної виразності – усе це відображується у свідомості музиканта не інакше, як через певні системи уявлень і понять. Аналізуючи численні судження Г. Нейгауза, можна побачити, що він завжди підкреслює два важливих моменти в музичному мисленні людини: емоційний і раціональний. «Талант – це пристрасть плюс інтелект. Холодний розум і гаряче серце, міцна воля та жива уява координатами з давніх-давен визначається становище художника в мистецтві [34]. Отже, проникнення у виразно-смыслову сутність інтонації, з одного боку, та осмислення логічної організації звукових структур – з іншого, створює у своєму синтезі музичне мислення в істинному розумінні цього поняття. Таким чином можна говорити про основні функції музичного мислення – інтонаційну і конструктивно-логічну.

Оригінальний і широкий підхід до проблеми музичного мислення засвідчило дослідження М. Бонфельда, в якому автор розглядає категорію «музичне мислення» не вузько, з позиції музикознавства, а виводить її в загальнопсихологічний, загальноестетичний контексти. Дослідник пропонує як терміни чотири поєднання слів «музика» і «мислення»: «мислення музикою», «мислення в музиці», «мислення як музика», «музика як мислення», вкладаючи в кожне з них певний зміст; спільним є те, що це характеристики процесів художньої музичної діяльності, в яких музичне мислення є найважливішим, але не єдиним, системоутворювальним компонентом. М. Бонфельд акцентує роль усвідомленого інтелекту. Для прикладу, вмінь зрозуміти, оцінити і побачити перспективу результату, що досягнуто, здавалося б, позасвідомо (явище інсайту). Розведення «інсайту» в

науці, техніці й мистецтві, дозволило дослідникові зробити висновок про художню творчість як процес, в якому «спалахи зливаються в мерехтливу лінію», як неперервний, схований від усвідомлення мисленнєвий процес, тобто континуальне мислення.

Континуальне мислення виявляє себе на рівнях створення, виконання, сприймання музики, як прояв її «вічної таємниці» – симультанності. Розглядаючи музику як мислення, дослідник підкреслює, що «можливість наближення до абстрактно-логічного процесу в музичній тканині, що є реалізацією континуальної думки, ґрунтується на двох обставинах. Перша – це поєднання континуальної природи музичного смислу з членуванням музичного мовлення. Структурні одиниці уподібнюються в цьому разі до ланок логічного ланцюга... Друга – витікає із особливого, естетичного, і навіть, гедоністично-чуттєвого характеру, властивого інтенсивним процесам людського мислення загалом... Музика і логічне мислення ніби рухаються назустріч... аж до дифузії: музика – своєю найбільш абстрактно-логічною гранню, логічне мислення – естетично-чуттєвою. Резюмуючи, М. Бонфельд загострює увагу на особливій позиції музики серед інших видів мистецтва як «квінтесенції континуальності», як мистецтва, якому властиве виключне право «безпосередньо впливати на всі сфери людського духу: на мотиваційну сферу психіки – емоції, афекти, потяги («мислення музикою»); сферу абстрактно-логічного мислення («музика як мислення»); на сферу континуального мислення («музичне мислення»). А результатом впливу музики на всі мисленнєві сфери психіки стає їх трансформація, організація, впорядкування, гармонізація, тобто перетворення мислення в музику [11].

Дослідник Ю. Тюлін переконує, що музичне мислення передбачає основні закономірності мислення взагалі, а його специфіка обумовлена образністю, інтонаційною природою музичного мистецтва, семантикою музичної мови й активним самовираженням особистості в процесі музичної діяльності. Він виокремлює два структурних рівня музичного мислення: «чуттєвий» і «раціональний». Об'єднуючою ланкою між ними є музична



уява. До першого рівня відносяться такі компоненти: емоційно-вольовий і музичні уявлення. До другого рівня Ю. Тюлін відносить асоціації, творчу інтуїцію, логічні засоби мислення та музичну мову. Врешті-решт, «надбудова» – якості творчого мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність [46].

Основою музичного мислення є психічна властивість людини уявляти інтонацію у відриві від її реального звучання у вигляді музично-слухових уявлень. Музично-слухове уявлення – це є суб'єктивний інтонаційний образ, який викликає індивідуальні асоціації та зв'язки, а тому – неповторне емоційне забарвлення інтонаційних потоків, та, врешті-решт, засвоєні в результаті величезного духовного та інтелектуального напруження музичномовні норми оперування інтонаціями. Разом із тим, усі засоби музичної думки виробляються людиною на основі загальноприйнятих норм музичної мови. Тому пізнання смислу музики – це, одночасно, й оволодіння музичною мовою. Отже, інтонація виступає в музиці і як основа музичної мови, і як основа музичного мислення. Знаком у музиці постає інтонація як процес. Тому, для того, щоб учні змогли зрозуміти зміст музичного твору, вони повинні володіти хоча б мінімумом «мовного запасу». Аналіз психологічних і музикознавчих підходів до визначення поняття «музичне мислення» підтвердив, що це є складний процес, який вказує на спрямованість, стиль, образ мислення. В основі музичного мислення лежать психологічні закономірності, характерні для мислення людини взагалі. Цей процес є аналітико-синтетичною діяльністю і здійснюється під впливом об'єктів зовнішнього середовища, і як всі види мислення має активний характер. Особливим різновидом мислення, видом інтелектуальної діяльності, яке направлене на створення і сприйняття творів мистецтв, є художнє мислення. Воно має свою специфіку – відображення дійсності і вираження думок і почуттів автора (художника, поета, музиканта) в художньому образі.

Музичне мислення характеризується наявністю специфічних рис, якісними характеристиками художнього мислення і закономірностями мислення загалом. Однією із специфічних рис музичного мислення є інтонаційна природа музичної мови. Отже, музичне мислення – це особливий вид художнього відображення дійсності, який складається з ціленаправленого, опосередкованого і узагальненого пізнання дійсності, творчості, передачі і сприйманні специфічних музично-звукових образів. Музичне мислення проявляється в творчій діяльності. Результатом творчої діяльності є створення і сприймання художньо-образного відображення дійсності.

Художні образи, які виникають в свідомості людини, пов'язуються за принципом подібності, аналогії і утворюють асоціативний зв'язки, в яких відображаються і закарбовується зміст творів мистецтва. В сучасній музичній психології музичне мислення визначається як відображення дійсності через узагальнення музичних образів, здатність подумки оперувати елементами музичної мови, як психічна діяльність, через яку особистість долучається до світової спадщини музичного мистецтва.

На педагогічному рівні музичне мислення розглядається як складова музичного виховання в цілому. Мета і зміст музичної педагогіки на сучасному етапі чітко окреслена: формування і розвиток особистості учнів. Формуючи особистість, ми розвиваємо її інтелект, її індивідуальні можливості, формуємо її свідомість, розвиваємо мислення. Всі види музичної діяльності керуються і регулюються художньою (музичною) свідомістю. Художня (музична) свідомість формується і розвивається завдяки процесам художнього (музичного) мислення. Художнє мислення і його різновид – музичне формує духовні, моральні якості. Музичне мислення – це процес психічної діяльності суб'єкта, моделювання його відношення до реальної дійсності в інтонуючи звукових образах. Суб'єктом відносин в процесі моделювання виступає конкретна особистість, в структурі якої музичне мислення органічно пов'язане зі всіма психологічними характеристиками.

Воно виникає в процесі активної, естетично забарвленої взаємодії зі звуковою реальністю.

Формування музичного мислення відбувається в практичній діяльності через спілкування з спадщиною людства, яке закладене в музичному мистецтві. Музичному мисленню притаманні мислительні операції, які властиві мисленню взагалі. Як і в загальній психології мислення, операції визначення, узагальнення, порівняння, аналізу, синтезу, класифікації, висновків в музичному мисленні також мають місце, але з особливими якостями. Музичне мислення має таку структуру, яка відображає творчість людини в музичній діяльності. Головною метою процесу, що веде до продукту як результату діяльності музичного мислення, стає переживання художнього змісту твору, що призводить до особистісного зростання. Таким чином, під **музичним мисленням** ми розуміємо активне, логічно-осмислене сприйняття художньо-звукової реальності, що проявляється в продуктивній творчій діяльності, яка розкриває особистісно-значимий зміст музики і є засобом спілкування між музичним твором і слухачем. Під час художнього пізнання музики в процесі слухання і аналізу музичного твору провідними є психічні процеси, які притаманні процесу мислення: пам'ять, уява, сприйняття, воля, увага, емоції.

Існує безліч видів прояву музичного мислення як центрального феномену музичної діяльності. На думку психологів, музичне мислення розглядається як реальна психічна діяльність, з допомогою якої особистість залучається до музичного мистецтва, осягаючи закладені у ньому духовні цінності. Н.Сулова виділяє ряд самостійних проблем [36]:

- музичне мислення як процес засвоєння музичного твору особистістю;
- музичне мислення як спосіб мислення людини під час спілкування з музикою як видом мистецтва;
- музичне мислення як один із засобів спілкування людини зі світом через музику.

Два фактори – музичний твір і практична музична діяльність, визначають основні риси музичного мислення особистості. Музичний твір відіграє роль інформаційної структури, а практичне музикування виступає як конкретний механізм опрацювання цієї інформації.

Комунікативний аспект музичного мислення нерозривно пов'язаний із практичною діяльністю. Це всі види співів, гра на музичних інструментах, рухи під музику, в тому числі диригування, пластичне інтонування, танець, драматизація тощо. Слухання музики як вид діяльності, на перший погляд, може виглядати пасивнішим, ніж інші. Але відсутність зовнішніх проявів не є доказом внутрішньої пасивності. Підтвердження цього можна знайти у Г. Костюка. Він стверджує, що дослідник, який вивчає музичну творчість, завжди спирається як на самий музичний твір, так і на його нотний текст. При вивченні проблем виконавства опорою завжди є його вияв, тобто, експресивне звучання. Що стосується сприймання, то його продукт – це зрушення у глибинах людської психіки. Тому для вивчення музичного сприймання необхідна солідна психологічна база, знання психологічних законів музичного пізнання слухача. До того ж, сприймання обумовлене соціально-культурним станом людини й «...удосконалюється в ході музичного виховання» [22;10-11].

Сприймання – це комплекс активних розумових операцій, спрямованих на розкриття архітектоніки музичного матеріалу, «логіки» його розвитку. Це – аспект наукового дослідження. Різноманітність тлумачень змісту музики свідчить про індивідуальну несхожість між наочними образами, що виникають у слухачів [22;64]. Зв'язок зору і слуху будується у людини на індивідуальних психофізіологічних особливостях відповідних аналізаторів. Чим багатша наочно-зорова активність, тим яскравішими і рельєфнішими будуть враження від музики. Але необґрунтоване фантазування може і спотворити зміст музичного твору. Тому, визначаючи пізнавальну роль незвучних уявлень, треба враховувати рівень культури сприймання. Поступово процес музичного виховання і розвитку сприймання

відгалужується в окрему форму пізнання музики і відмежовується від суміжних видів активності, зокрема від роздумів під її звучання та відгадування змісту. З часом значення наочних уявлень у сприйманні дещо зменшується.

У початковий період музичне сприймання розвивається, спираючись на зовнішній моторний – чи то вокальний, чи то руховий (танцювальний, пантомімічний). Поступово зовнішній моторний відгук переноситься у глибини свідомості, «стає внутрішнім механізмом перцептивного акту» [22;70-88].

Теоретичне положення про єдність трьох ланок ( творчість – виконавство – слухання) музичної діяльності дає можливість інтерпретувати процес слухання – сприймання музики так: «сприймання – мислення», «слухання – розуміння», «переживання – усвідомлення» тощо [43;28].

Відомий ланцюжок « композитор – виконавець – слухач» є для нас принциповим, оскільки дослідники часто будують на цьому класифікацію музичного мислення, розрізняючи мислення композиторське, виконавське та слухацьке, надаючи кожному свого значення. Але при цьому, як стверджує О. Брушлинський: «Мислення завжди є творчим» [12;85].

Слухаючи твір, учні не тільки вчаться розуміти зміст музики, а й виділяють окремі її виразні засоби. У процесі музичного мислення виділяють такі етапи: цілісне сприймання загального характеру музики; диференційоване сприймання окремих епізодів творів; усвідомлення виразної ролі окремих засобів виразності у зв'язку з розвитком музичного образу, і повторне цілісне сприймання у процесі завершення роботи над твором.

У сучасній психології художній музичний образ розглядається в єдності трьох компонентів – матеріального, духовного і логічного [36;152]. Матеріальна основа музики – це сукупність акустичних характеристик матерії, що звучить (фактура, динаміка, тембр, ритм, характер окремих звуків і співзвуч, графічно відображених у нотному записі). Емоції та настрої,

асоціації та художні образи, викликані почутим, складають духовний компонент музичного образу. Сприйняття музики як організоване дійство виконавця (чи виконавців) – логічний його компонент. Сукупність цих компонентів і складає сутність музичного мислення.

Методологічними постулатами сучасної мистецької освіти виступають визнання суб'єктних засад, домінування особистісних функцій у навчальному процесі і водночас розвиток неповторного суб'єктивного, емоційно-особистісного ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності [43]. Підґрунтям такого ставлення, на нашу думку, повинна виступати спрямованість на конструктивну і творчу взаємодію суб'єкта з явищами мистецької та педагогічної реальності. Звідси одним із пріоритетних завдань сучасної освіти виступає розвиток в учнів вміння самостійно ставити і творчо вирішувати пошукові завдання.

## **1.2. Художня комунікація як процес передачі мистецького досвіду**

Термін «комунікація» з'явився у науковій літературі на початку ХХ століття. Ним позначають спілкування людей, обмін інформацією у суспільстві, засоби спілкування. За допомогою спілкування та обміну інформацією людина будує свої соціальні відношення з іншими людьми. Комунікація здійснює інформаційний обмін і взаємодію між індивідами (міжособистісне спілкування), між індивідами та групою, між групами (соціальне спілкування) [50;52].

Питанням взаємодії комунікаційної сфери зі сферою культури та мистецтва займалися відомі зарубіжні та вітчизняні науковці, соціологи, філософи та мистецтвознавці, такі як Р. Якобсон, Г. Грайс, Р. Вільямс, Е. Холл, В. Медушевський, Б. Асаф'єв, Г. Макаренко, В. Боров, А. Коваленко, Г. Єржемський, А. Якупов, С. Скребков, Є. Назайкинський, О. Берегова, Н. Белявіна, В. Щербина, Н. Уланова, Л. Черкашина, О. Подшибякін та ін.

Незважаючи на кількість досліджень, орієнтованих на вивчення проблем інформатизації культурного та мистецького простору, все ще недостатньо досліджені проблеми реалізації художніх уявлень в контексті інформаційного суспільства.

Специфіка сучасної художньої культури, на відміну від художніх культур попередніх історичних періодів, полягає в її перехідному характері, що пов'язано з істотними змінами в культурі рубежу ХХ - ХХІ століть, і формуванням інформаційного суспільства.

І як зазначає, О. Подшибякін, до цих пір немає чітких уявлень про механізм здійснення художньої комунікації в інформаційному середовищі. Ще не достатньо вивчений зв'язок між інформаційними технологіями і художніми уявленнями існуючими в суспільній свідомості. Недостатньо послідовних досліджень специфіки художньої культури в умовах становлення інформаційно-орієнтованого світогляду, і як наслідок цього, не представляється можливим проаналізувати адекватність використання категорій сучасних наук про культуру, для аналізу художнього простору інформаційного суспільства .

На думку О. Подшибякіна, художня культура у сучасному суспільстві існує в системі об'єктивізації соціокультурної діяльності, основними ланками якої виступають два рівнонаправлених вектори художньої діяльності в соціальному просторі. Перший, що визначає структуру та кодування майбутнього послання, це творчість художника, актуалізація його естетико-аксіологічних уявлень про світ. Другий вектор, що найбільше проявився лише в культурі ХХ століття (але, був присутнім протягом становлення мистецтва як такого), є співтворчість публіки в процесі осмислення художнього об'єкта і наділення його певним значенням. Отже, робить висновок О. Подшибякін, «в якості одного з головних елементів сучасної художньої культури виступає поняття художньої комунікації. Твір мистецтва не створюється у відриві від соціокультурного контексту, оскільки будь-який діалог з простором здійснюється як дія,

спрямована на втілення і вияв свого художнього послання в житті окремого індивіда, групи людей чи усього суспільства в цілому» [37;11].

О. Берегова говорить про художню комунікацію як взаємодію між художником-творцем і читачем (слухачем, глядачем), котрий сприймає твір мистецтва, що найбільш яскраво демонструє комунікативну функцію культури [9;260]. На підтвердження своїх думок вона наводить вислів дослідника І. Савранського: «Художня комунікація – це завжди духовно-емоційне явище, яке сприяє засвоєнню найважливіших загальнокультурних цінностей.....засвоєння культури – це, певною мірою, процес художньої комунікації, який активно впливає на формування людської особистості, створення її моральної основи, вироблення того чи іншого ставлення людини до світу і до людей» [47;73].

Ю. Лекомцев розглядаючи художню комунікацію, зазначає, що твір мистецтва в широкому плані повинен розглядатися як специфічне повідомлення в деякій комунікації. У комунікативну ситуацію входять творець і коло глядачів, з наборами близьких за структурою кодів або естетичних моделей. Роль глядача не зводиться, підкреслює Ю. Лекомцев, до механічного декодування (або до суми ізольованих декодуючих процесів); сприйняття твору викликає загальну реакцію, зближує одних, розмежовує інших, служить провідником впливів одних на інших і т.д. Творець знаходиться під постійним впливом суспільства (тобто своїх глядачів). І, нарешті, робить висновок вчений, загальне оточення впливає і на автора, і на глядача, обумовлюючи спільність естетичних моделей, змісту, потреби в комунікації [24].

За визначенням В. Козакової, художня комунікація – це здійснення інтелектуально-творчого взаємозв'язку автора (митця) та реципієнта, передача останньому художньої інформації, що містить певне ставлення до світу, художню концепцію, стійкі ціннісні орієнтації. Опосередкованою ланкою цієї передачі є художній твір, а у виконавчих видах мистецтва (музика або театр) ще й виконавець. В ході художньої комунікації у



адресанта (митця) виникають три типи стосунків: автор (митець) – дійсність, автор (митець) – реципієнт, автор (митець) – художній процес, завдяки яким і відбувається повний комунікативний акт.

Художня комунікація, підкреслює О. Козакова, здійснюється через розуміння змісту художнього твору, його прочитання в контексті історії, соціальної реальності, художньої культури, громадської думки. Цей аспект художньої комунікації передбачає розуміння: історичної реальності, що зображена автором; реальності, сучасної реципієнту; автора (його особистості); того, що він хотів сказати і того, що він сказав; змісту художнього тексту; духу культури, відображеного в тексті, художньої концепції твору.

У процесі художньої комунікації, за словами Козакової, виникає поле ставлень реципієнта – сукупність об'єктивних та суб'єктивних факторів, що визначають сприйняття повідомлення. Сприйняття залежить від певних передумов – знань, почуттів, переживань реципієнта, від характеру повідомлення та від обставин (місце та час) його отримання. Актуальність повідомлення визначається його важливістю для отримувача в тому сенсі, що має на увазі відправник. Процес комунікації реалізується, коли поле ставлень отримувача інформації співпадає з визначаючим текст полем ставлень відправника [19].

За Є. Назайкинським, художня комунікація – це процес, в якому реально втілюється творчість, виконання, сприйняття та реалізується акт спілкування. На думку Є. Назайкинського, в системі художньої комунікації центром є твір. Навколо нього групуються найбільш важливі елементи комунікації – автор, виконавець, реципієнт. Художнє спілкування, зауважує вчений, неможливе і без інших елементів, що створюють умови та середовище спілкування, а також є об'єктами відображення, впливу та перетворення.

Є. Назайкинський створює свою схему системи художньої комунікації. Він говорить про художню комунікацію як про систему, в якій

реально втілюються процеси творчості, виконання, сприйняття та реалізується акт спілкування.

В зображеній системі центром являється твір (наприклад, музичний). Біля нього групуються найбільш важливі елементи комунікації – автор, виконавець, слухач. Художнє спілкування неможливе і без інших елементів, що створюють умови та середовище спілкування, а також, що являються об'єктами відображення, впливу та перетворення. До них відносяться інструмент, зал, музична мова, культура в цілому, світ, життя. Воно неможливе без педагога та підручників, без художнього керівника, без музичного редактора та типографії, без інтерпретатора-критика та аналітичної статті, хоча всі ці компоненти факультативні в тому сенсі, що вони визначають лише специфічні додаткові властивості музичного життя та культури [32;20-22].

Ґрунтуючись на дослідженнях Є. Назайкинського, Н. Белявіна пропонує свою схему художньої комунікації. Процес об'єктивізації системи художньої комунікації, на думку Н.Белявіної, відтворюється через акт творчості, акт сприйняття та акт спілкування всіх компонентів системи. Він провокує автора на створення художнього твору, залучає споживача художнього твору – виконавця та менеджера, які завершують коло художньої комунікації через слухача актом сприйняття [10;12].

Досить часто специфіка каналу комунікації визначає код трансляції тексту. Так, своєрідним кодом у процесі існування музичного твору як тексту культури є його виконавська інтерпретація.

Актуальність вивчення особливостей художньої комунікації зумовлюється тим, що дослідження художньої комунікації допомагають вивести загальні закономірності, притаманні процесам комунікації, а також закономірності впливу художньої інформації на індивіда, які пояснюють деякі не з'ясовані, але інтуїтивно вживані закономірності впливу її на соціум, що здійснюються безпосередньо в системі музичного виховання.

Мистецтво – це художня комунікація. І в цьому аспекті воно близьке до мови. Ця спорідненість неодноразово підкреслювалося в історії естетики (Г. Лессінг, І. Гердер, А. Потебня, С. Лангер, У. Еко, Б. Кроче).

Художня комунікація – це насамперед віртуальна комунікація. Хоч композитор може бути сучасником слухача, слухач може прийти на концерт – зустріч з композитором, може листуватися з автором, але ці процеси комунікації виникають внаслідок віртуальної комунікації. Слухачеві сподобався образ автора, який слухач створив на основі творів композитора, і цей образ підштовхує слухача до спроб комунікації з реальним автором. Автор теж створював для себе образи слухачів. Якщо твір зазнав популярності, то, значить, ці образи були створені з вірним угадуванням реальних слухачьких рис. Тобто художня комунікація – це процес, у якому безпосередня комунікація відбувається між автором і образом слухача, а при зворотному зв'язку – між слухачем, з одного боку, і образами героїв і автора, з іншого боку. Образ автора і поєднаний з ним образ героя в уяві слухача, а також образ слухача в уяві автора служать трансляторами образів реальних комунікантів у художній комунікації.

Проблеми комунікативності мистецтва у просторі сучасної гуманітаристики розвиваються у двох напрямках: по-перше, мистецтво як особливий вид комунікації, зі своєю мовою, засобами, реципієнтами; по-друге, мистецтво як система соціальних інститутів, в межах якої здійснюється комунікативний процес.

Художня комунікація – це здійснення інтелектуально-творчого взаємозв'язку автора і реципієнта, передача реципієнту художньої інформації, яка містить певне ставлення до світу, художню концепцію, стійкі ціннісні орієнтації. Опосередкованою ланкою є художній твір, а в виконавських мистецтвах (музика чи театр) ще й виконавець. В процесі художньої комунікації у адресанта (художника) виникає три типи відносин: автор – дійсність; автор – реципієнт; автор – художній процес.

Кожну з ланок і граней художньої комунікації вивчає особлива дисципліна.

1. Художня комунікація починається з творчого процесу створення художнього тексту і подальшого його впливу на аудиторію. Тому вивчення художньої комунікації випереджається розглядом духовних механізмів, що забезпечують: творчий процес втілення задуму і створення твору; духовне привласнення художніх творінь. Ці проблеми вивчає *психологія мистецтва*.

2. Творчий процес завершується створенням художнього тексту, який потім сприймається реципієнтом. При цьому художня думка за допомогою мови даного виду мистецтва зашифровується, кодується. Закодована думка художника складається в певну знакову систему, яка і складає текст твору. При сприйнятті тексту реципієнтом відбувається декодування знакової системи і сприйняття повідомлення. Всі ці аспекти процесу вивчає *семіотика мистецтва*.

3. Створення художнього тексту і подальше його сприйняття реципієнтом є переданням художньої інформації, яку вивчає *теорія художньої інформації*.

4. Істотна ланка художньої комунікації – художнє сприйняття. Яку вивчає *теорія художньої рецепції*, яка розглядає психофізичні і естетичні механізми сприйняття (ідентифікація, синестезія, художня сугестія, естетична насолода).

Художня комунікація надає системі культури динамічність і актуальність, яка сприяє розвитку культури.

В умовах сучасного інформаційного й полікультурного середовища питання комунікації набувають особливої значущості, висвітлюються в різних контекстах, зокрема, у спектрі культурологічних дисциплін, де вивчаються проблеми естетичних комунікацій та художнього спілкування (А. Моль, М. Каган, С. Раппопорт, Ю. Філіп'єв), особливостей комунікації в контексті діалогу культур, у науково-освітньому сегменті тощо.

Значний внесок у розвиток теорії комунікативної функції в культурологічній та музикознавчій сфері здійснив своєю працею «Музична форма як процес» Б. Асаф'єв, якому вдалося виявити специфічний зовнішній чинник, що визначає характер семантичної спрямованості еволюції музичних форм – збільшення довготи музичного сприйняття й максимальне звукове заповнення простору, що опановується. У процесі вивчення проблеми зумовленості музично-композиційних прийомів спрямованістю на сприйняття музикознавець виокремлює такі важливі в інформаційному контексті сторони аналітичної діяльності музичної свідомості, як її здатність розрізняти, запам'ятовувати, порівнювати, впізнавати схожість і виділяти різницю між ними. Зіставлення психологічних і композиційно-формуотворювальних аспектів виявляє призначення багатьох семантичних прийомів музичної організації [6;51-59]. Асаф'євський теоретичний концепт «спрямованості форми на слухача» [7] В. Медушевський характеризує як вищий щабель комунікативної досконалості музики [29;110].

Теорія комунікативної функції в музиці набуває свого розвитку в працях Л. Мазеля, Є. Назайкінського, В. Медушевського. Л. Мазель розробляє модель цілісного аналізу музичного твору, виділяє принципи художнього впливу музичної мови, виявляє комунікативні закономірності та механізми функціонування музичної свідомості [25]. Є. Назайкінський у процесі вивчення психофізіологічних основ функціонування музичного сприйняття описує ефект константності сприйняття музики [33;4]. В. Медушевський досліджує закономірності та засоби художнього впливу музики на слухача, розробляє концепцію подвійності музичної форми, при цьому особливу увагу приділяє аналізу її комунікативної функції [27;9].

Вихідна теза дослідника така: музика, спираючись на інтонаційно-мовний досвід і пластику рухів, здатна відображати нескінченно різнобарвний світ людських почуттів, переживань, характерів, соціальних відносин. Як інтонаційний складник мови музика ніби орієнтована

переважно на діяльність недомінантної півкулі мозку (конкретно-чуттєвого мислення), що зв'язана зі сприйняттям музичного твору як позачасового цілого. Нейросеміотичні дослідження (Б. Каспаров, В. Іванов) підтверджують, що організація музичного твору в часі, тобто організація метроритмічної форми музики, є результатом аналітичної діяльності лівої півкулі мозку. Виходячи з цього, В. Медушевський робить висновок, що за нормальних умов музична комунікація забезпечується інтегрованим мозком, у якому функції лівої півкулі пов'язуються з організацією музичного твору в часі, а правої – з його симультанним сприйняттям як позачасового цілого [27;178-179]. У зв'язку з цим, виникає проблема теоретичної інтерпретації сполучення змістовного (інтонаційно-сислового) і формального (знаково-символічного) аспектів музичної комунікації.

В. Медушевський пропонує варіант синтезу цих аспектів музичної комунікації, спираючись на дві узагальнюючі категорії – поняття аналітичної та інтонаційної (інтонаційно-драматургічної) сторони музичної форми. При розробці ідеї подвійності музичної форми дослідник виходить із природного розподілу іконічного музичного знаку та інтонаційно-аксіологічного смислу, що презентується ним. Аналітична сторона форми набуває вигляду символічно-схематизованого (жанрового) каркасу музичного повідомлення. Інтонаційна ж форма в його концепції представлена у двох «іпостасях» як потенційна передоснова (коли в неї ще не вкладений конкретний варіант аналітичної форми) і як жива основа музики.

Комунікативний смисл принципу подвійності виявляє себе вже на рівні сприйняття окремих музичних звуків: вони сприймаються водночас аналітично – за висотою, довготою, тембром, голосністю, артикуляцією (у межах традиційної теорії музики) і синкретично – як певна виразна інтонація, з притаманною їй смисловою багатозначністю (інтонаційна теорія музики). Отже, аналітична диференціація музичної мови як

результат історичного розвитку супроводжувалася перетвореннями в ній синкретичної організації, яка протягом віків «всмоктувала» в себе досвід усіх видів людської діяльності, втілювалася у різнобарвності інтонацій, драматургічних засобів і типах музичної драматургії загалом [27;181-183].

У процесі розробки концепту комунікативної функції музики В. Медушевський виходить з медіативного розуміння форми музичного (ширше – художнього) твору як семантичного феномену, який не тільки служить відтворенню й моделюванню дійсності, фіксуванню ціннісних ставлень людини до світу, але при цьому й особливим чином впливає на слухача, керує його сприйняттям. Можливість комунікативного управління процесом музичного сприйняття «закладена» в будові художньої форми твору, оскільки в ній набувають відбиття біологічно й культурно-історично сформовані властивості сприйняття, самі ситуації та умови художнього спілкування [29;105-106]. Як вважає В. Медушевський, визначена свого часу Б. Асаф'євим спрямованість музики на художнє спілкування виявляє себе саме у взаємодії її семантичної й комунікативної функцій, результат якої спостерігаємо в будові конкретного музичного твору.

Музичні комунікації й музичне спілкування характеризуються складним інтерсуб'єктивним культурним контекстом, у якому домінантне значення має спільне переживання узагальнено-типізованих емоцій. А звідси виходить, що сутнісний нерв музичного спілкування становить адекватне сприйняття й спільне співпереживання комунікативно запрограмованої композитором у музичному творі послідовності узагальнених моделей соціальних емоцій.

Складність взаємодії в музичному творі засобів виразності та комунікативних прийомів актуалізує проблему управління процесом художнього сприйняття. У свою чергу, вивчення ж сутності управління процесом спілкування в музичному творі передбачає: виділення його носіїв (приймів, засобів, особливостей музичної структури, що «матеріалізують» цю функцію); аналіз самої комунікативної функції (психологічних процесів

розпізнавання структури, розуміння смислу, навіювання, зараження та інших, що регулюються відповідними прийомами); умов комунікації, до яких підстроюються прийоми та засоби сприйняття, а також місця цієї функції в цілісній організації музики, тобто зв'язки її із змістом твору, його цілями [29;106, 112].

Суттєвим компонентом системи музичної комунікації є сприйняття музичної інформації. У теорії комунікативної функції музичної форми дослідник відводить музичному сприйняттю визначальне місце, наділяючи всі інші компоненти цієї системи статусом «умов комунікації» [29;114].

Заглиблюючись у вивчення проблеми управління процесом художнього спілкування, дослідник звертає увагу на внутрішню схожість у будові комунікативних прийомів, що використовуються в музичних творах, з комунікативною побудовою вербальних знаків, у яких також проглядається знаково-символічна (звукова, матеріально-конструктивна) основа й те, що ховається за нею – комунікативно-сміслові значення. У свою чергу, структура значень комунікативних прийомів пов'язана з умовами функціонування музики (процесами, ситуаціями, умовами комунікації), а також психологією сприйняття (закономірностями сприйняття), відносно незалежними один від одного. Комунікативні прийоми «матеріалізують» комунікативну функцію, адже в них потенційно закладений вплив на слухача, який і виявляє себе в конкретному процесі музичної комунікації. Інакше кажучи, через умови комунікації, які складаються, комунікативні прийоми, що використовуються в музичному творі, здійснюють безпосередній вплив на слухача [29;113-112].

В. Медушевський вважає, що у рамках музичного твору комунікативні прийоми організовуються в комунікативну структуру – як би «закодовану» програму сприйняття, ступінь досконалості якої багато в чому залежить від уміння автора враховувати закони сприйняття, співвідносити їх з умовами й цілями музичного спілкування. Найбільш удалі форми музичних комунікативних структур закріплюються в музичній



мові. Однією з основ для їхнього вибудовування в більш складні музичні форми-повідомлення є комунікативний синтаксис – історично складені правила побудови й розгортання музичної мови, спрямовані на активне освоєння слухачем змісту музичного твору відповідно до мети та умов комунікації. Музичний комунікативний синтаксис характеризується великою складністю, оперуванням уже цілими комплексами комунікативних прийомів. Комунікативний синтаксис бере участь у побудові форми музичного твору й здійсненні музичної комунікації, тому його теоретична реконструкція передбачає дві головні функціональні цілі: опис психологічних дій, що здійснює слухач на різних етапах сприйняття музичного твору, і визначення відповідних цим діям ознак експозиційних, розвивальних та заключних розділів форми [29;115]. Застосовуючи метод теоретичного опису реконструкції психологічних дій слухача на різних етапах сприйняття музичного твору, можна простежити за участю комунікативного синтезу в його створенні.

Уже з початкових композиційних побудов слухач намагається визначитися в стилі, жанрі музичного твору, впізнати його головну ідею, виділити провідні мотиви та ритмічно-інтонаційні комплекси. Ці психологічні моменти враховуються композитором при побудові експозиційних розділів твору, мета яких – увести слухача в систему художніх образів, забезпечити їхнє збереження в пам'яті за допомогою так званих «прийомів, що прояснюють» (В. Медушевський). Такі прийоми ретельно диференціюються завдяки паралельним діям засобів завершення (ритмічному уповільненню, мелодичному спаду, гармонійним кадансам). У результаті здійснення акту музичної комунікації безпосередні музичні уявлення слухача поєднуються з можливостями його тезаурусу – «словникового запасу» оперативної та довготривалої пам'яті. Формуванню таких запасів пам'яті допомагають традиційні форми музичного навчання та організації музичного матеріалу.

Рухаючись за ниткою експозиційного розвитку, слухач опановує звуковий простір і в процесі безпосереднього комунікативного контакту з твором мовби розчиняється у світі його художніх образів. Але щоб музичне спілкування відбулося й акт музичної комунікації був адекватно завершеним, композитор повинен наступні (середні) розділи музичного твору вибудовувати логічно більш продумано, цілісно й раціонально. Відчуття й розуміння цілісності комунікативного акту, що виникає, є результатом суміщення в них більшої свободи за рахунок зменшення глибини цезур, досягнутого рівня централізації музичного матеріалу, його музичного злиття.

Композиційна будова заключних розділів твору, навпроти, мовби упереджує слухача про близьке його завершення, готує площину для переходу музичного твору за грань останнього такту, в іншу форму його буття – буття в пам'яті слухача. Тому комунікативні прийоми заключних розділів, на відміну від експозиційного, спрямовані на злам усіх видів інерції, інтенсивне встановлення цілісності, резюмування, нагадування головного, повернення до всеохоплюючого огляду.

Така раціональна організація музичної форми служить фундаментом для управління сприйняттям слухача. Причому, як виявляється, головну роль у вибудовуванні структурних відмінностей між частинами музичної форми відіграють не стільки особливості змісту музичного твору, скільки його комунікативна спрямованість на властивості сприйняття слухача (сприймаючої системи). Окреслені моменти психології музичної форми, як доводить практика, підлеглі загальним законам вводу інформації в людину, що виявляють себе в усіх достатньо складних процесах комунікації [29;116-117].

Структура музичного сприйняття становить складне переплетіння пізнавальних, емоційних та емоційно-оцінних процесів, оптимальне функціонування яких здійснюється за рахунок комунікаційних прийомів. Пізнавальні процеси мають характер аналітико-синтетичної діяльності з

розпізнанням елементів звукової тканини музичного твору, опанування її смислового навантаження. Як уже було зазначено, «спостерігаючи» за розвитком музичного повідомлення, слухач запам'ятовує його водночас мовби «стягуючи» музичний матеріал, що розгортається в часі, у симультанний образ. Такого характеру пізнавальні процеси забезпечуються двома засобами роботи сприйняття – механізмів розпізнання й розуміння. Якщо розглядати сприйняття з погляду динамічної («лінійної») сторони, то виявляють себе його різні фази на рівні тональних, метричних, тематичних, образних, стилістичних та інших установок, їхніх змін і трансформацій (модуляцій), у яких особливу роль виконують орієнтовна реакція слухача, пульсація його уваги. У рамках же створення симультанного образу в процесі «згортання» інформації слухач орієнтується на закони групування, ієрархії, уподобання рівнів тощо. Причому, як зауважує В. Медушевський, механізми розпізнання й розуміння можуть працювати й у відносно спокійному, і підвищено активному, творчому стані мислення. У свою чергу, спрямованість музичних засобів на ці способи функціонування сприйняття виявляє себе в «прояснюючій», або кларитивній (від лат. *clarus* – ясний, *claro* – робити ясним), та евристичній функціях. «Прояснююча» функція виявляється у зверненості музичної структури до механізмів сприйняття і розуміння, й породжує ефекти ясності, стрункості, дохідливості, пластичності, природності, простоти, передбачуваності, легкості та ін. Реалізація евристичної функції музики виявляється у впливі на механізми активізації уваги, сприйняття, інтуїтивних та свідомих процесів мислення.

Дія комунікативної функцій у музичному творі виявляється і в управлінні емоційно-оцінними процесами завдяки роботі двох механізмів – «зараження» (через розпізнання слухачем музичних емоцій і проникнення ними) та задоволення потреб слухача, їхнього розвитку й навіть зміни системи ціннісних уподобань під впливом музики. Під час розпізнання емоцій, що становлять структуру художнього змісту музичного твору,

слухач захоплюється ними, сприймає як особисті переживання, відчуваючи, водночас, при цьому (у випадку збігу з його потребами) естетичну насолоду. Відмічаючи той факт, що рішення цього комунікативного завдання достатньо складне, оскільки потреби слухачів індивідуалізовані, дослідник разом з тим підкреслює, що музика намагається знайти загальнозначущі точки зіткнення з масовим слухачем, спиратися на них і, притягнувши його до себе, подібно магніту, повести за собою [29;118, 120].

Систему комунікації характеризує ступінь диференційованості (або, навпроти, не розчленованості) комунікативних ролей, їхній розподіл між учасниками спілкування. У ситуації музичного спілкування – це ролі композитора, виконавця, слухача, в умовах же «буття» самого музичного твору – редактора, звукорежисера тощо.

Особливості комунікації визначаються числом її учасників, характером слухачької аудиторії, її потребами, інтересами, підготовкою. Тим самим дослідник підкреслює, що жанрові, стильові та інші особливості музики орієнтовані на конкретну аудиторію слухачів.

При вивченні комунікативних складників музичних творів важливо враховувати матеріальні канали й засоби комунікації (спілкування безпосереднє чи опосередковане тощо).

Усі перелічені сторони тією чи іншою марою впливають на будову музичного твору. З диференціацією ролей композитора, виконавця, слухача набувають розвитку важливі для музики як культурного явища нюанси у відносинах між ними як учасниками комунікативного процесу. Як зауважує В. Медушевський: «у цілому музика становить дивовижну зустріч трьох активностей: композитор та виконавець прагнуть висловитися, передати слухачам свої думки, почуття; але й слухач теж виступає як активна сторона – він не просто поглинає те, що йому пропонують, він зацікавлено випитує композитора та виконавця, шукає в них задоволення власних інтересів, іноді їм «влаштовує допит»,

з'ясовуючи їхній кругозір та оцінюючи ступінь їхньої майстерності, таланту». Причому, співвідношення цих дієвих осіб може бути різним. У якомусь випадку простежується психологічна дистанція між композитором (виконавцем) і слухачем. При довірливому способі спілкування композитор дозволяє слухачу бути свідком того, що відбувається, але не нав'язує своїх переживань, волі. У цьому випадку дослідник говорить про «автокомунікативну» спрямованість спілкування: зверненість скоріше до себе, ніж до співбесідника. Прикладів комунікації може бути чимало, адже комунікативна функція в різних музичних творах виявляє себе по-різному, але саме вона визначає ступінь зацікавленості музичним твором у слухачів, і як наслідок – якісь музичні твори користуються підвищеною популярністю в них, інші не чіпляють [29;123].

Узагальнюючи сутність поглядів В. Медушевського на теорію комунікативної функції, акцентуємо увагу на тому, що внутрішні закони музичної форми визначаються не лише завданнями опанування дійсності, але й її спрямованістю на художнє спілкування (властивості сприйняття, умови комунікації). У структурі музичного твору зафіксовані всі сторони художнього спілкування: умови, спрямованість, цілі комунікації, закони та якості сприйняття. Комунікативна функція музичних творів служить засобом художнього спілкування. У більш вузькому розумінні комунікативна функція становить спрямований вплив музичної структури на процес і результат опанування слухачем музичного змісту в залежності від умов і цілей комунікації. Дія комунікативної функції забезпечується розвиненою системою художніх засобів. Формальні конструкції музичного твору виконують функцію схематичного плану для утворення розгорнутої образно-емоційної (образно-сислової) форми.

### **1.3. Особливості розвитку мислення в учнів підліткового віку**

На підлітковий вік припадає активний пізнавальний розвиток особистості. Розгортається він у малопомітних для дитини і тих, хто її

оточує, формах. Упродовж цього періоду триває розвиток мислення, пам'яті, формується цілісне усвідомлення того, що відбувається навколо, розширюються межі уяви, діапазон суджень. Ці можливості пізнання сприяють швидкому нагромадженню знань. Когнітивний розвиток у підлітковому віці характеризується розвитком абстрактного мислення, логічної пам'яті, використанням метакогнітивних (пов'язаних з виробленням стилю інтелектуальної діяльності) навичок. Ці фактори суттєво впливають на зміст думок підлітка, його здатність до моральних суджень.

Для цього віку є характерним розвиток пізнавальних інтересів та інтелекту. Більш яскраво розкриваються здібності абстрагування, аналізу власної думки, розвивається нестандартний підхід до вже відомих питань. Явища дійсності цікавлять учнів не самі по собі, а у зв'язку з їхнім власним ставленням до них. Сприймання характеризується цілеспрямованістю, пролонгованою увагою, смисловою пам'яттю, розвиваються теоретичне мислення, уява. Дедалі більше виявляється попередній музичний досвід, помітно зростає роль знань у музичному сприйманні, посилюється прагнення до предметно-образного тлумачення творів, осмислення різноманітних засобів музичної виразності й усвідомлення їх зв'язків зі змістом музики. Уміння утримувати увагу на абстрагованому, логічно організованому матеріалі, яке розвивається в цьому віці, є передумовою стійкості музичного сприймання, завдяки чому стають доступними складніші твори.

Водночас сприймання підлітків зберігає основні якості, притаманні сприйманню молодших школярів. Це стосується, насамперед, сенсомоторного характеру сприймання, реагування на масивність і динаміку звучання, темп і регістр, темброву палітру музики і загальний тонус звучання, розповідний, запитальний характер музичного висловлювання, ніжність і різкість, м'якість і жорсткість, політність і дзвінкість, ліричну наповненість або металічну сухість звучання тощо. Як і в молодших школярів, сприймання підлітків тісно пов'язане з руховими переживаннями (ритмічний рух, спів). Їх приваблює ритмізована й мальовнича музика, яка

відповідає їхній потребі до активних виявів. Емоційність сприймання доповнюються прагненням учнів зрозуміти, що виражає музика, у чому її смисл. Вони спроможні досить повно визначити емоційний розвиток музики, дати їй образне пояснення, а завдяки властивій їм спостережливості виділити окремі деталі музичної мови, відтінки виконання.

Учні починають сприймати специфічну музичну виразність — мелодику, і ритмічну організацію, інтонаційний розвиток — як найважливіший компонент музичного звучання. На відміну від молодших школярів, вони стають здатними сприймати мелодію як носія суб'єктивного людського начала, як щось близьке їх власним інтонаційним навичкам і можливостям, а фонові пласти пов'язувати з образами зовнішнього оточення, середовищем.

Учні підліткового віку спроможні сприймати значно складнішу музику, ніж молодші школярі. Під впливом соціокультурного середовища у них накопичується певний запас слухацьких вражень, асоціацій та образів, які складають семантичну основу музики і служать умовою її розуміння. Водночас багатьом учням властива поверховість естетичного осягнення складної музики, фрагментарність вражень, коли окремі музичні побудови сприймаються поза контекстом твору. При цьому музичний образ розпадається на ряд мало пов'язаних між собою, нерідко неадекватних вражень. Фрагментарний характер сприймання, порушення функціональних взаємозв'язків між музичними враженнями веде до викривлення сприйнятого, руйнування цілісності суб'єктивного образу.

Формальні операції виникають на основі конкретних. Характерною їх особливістю є відмежування форми знання від його змісту. Це означає, що підліток оперує причинно-наслідковими зв'язками незалежно від конкретного змісту завдання. Загалом, здійснення формальних операцій у процесі пізнання свідчить про розвиток форм логічного мислення.

Важливою ознакою абстрактного мислення є використання понять, що забезпечує усвідомлення особливостей перебігу думки у процесі власної пізнавальної активності.

Новим у розвитку мислення підлітка є зміна способів розв'язування пізнавальних завдань. На відміну від молодшого школяра він починає аналіз завдань зі з'ясування можливих відношень у наявних даних, висуває різні припущення про їх зв'язок, а потім перевіряє їх. У підлітка розвивається вміння оперувати гіпотезами у процесі розв'язування мислительних завдань. Мислення на рівні формальних операцій передбачає вміння формулювати, перевіряти та оцінювати гіпотези, маніпулювати не тільки відомими фактами, які можна перевірити, а й думками, які суперечать наявним знанням. Це розвиває здатність підлітків планувати і передбачати.

Основою абстрактного мислення підлітків є сформованість таких здатностей:

- врахування більшості комбінацій змінних у процесі пошуку розв'язку проблеми;
- продукування припущень про вплив однієї змінної на іншу;
- об'єднання і розподіл змінних гіпотетико-дедуктивним шляхом («Якщо є X, то відбудеться Y»).

Однак не всі підлітки і дорослі здатні мислити на рівні формальних операцій. Наприклад, перед новими проблемами у нетипових ситуаціях вони часто використовують конкретні судження замість припущень. Психологи пояснюють це недостатнім для формально-операційного мислення рівнем розвитку інтелекту підлітків. Серед них, однак, не має одностайності у поглядах на особливості когнітивного (інтелектуального) розвитку в підлітковому віці.

Прихильники інформаційного підходу вважають, що на відміну від молодшого школяра інтелектуальний розвиток підлітків включає:

- більш ефективне використання таких механізмів обробки інформації, як збереження її в пам'яті, перенесення в іншу ситуацію;



- формування складніших стратегій для різних типів розв'язування інтелектуальних, мислительних завдань;
- ефективніші способи отримання інформації та її збереження у символічній формі;
- розвиток виконавських функцій більш високого порядку (метафункцій), зокрема планування, прийняття рішень; значно вища гнучкість у виборі методів реалізації усіх функцій із широкої бази сценаріїв.

Основну увагу представники інформаційного підходу звертають на формування в підлітків метапізнання здатності рефлексувати у сфері мислення, формувати стратегії і планувати. Такі когнітивні уміння допомагають їм аналізувати і свідомо змінювати процеси свого мислення. Поява нових і удосконалення раніше сформованих когнітивних умінь розширюють діапазон мислення підлітків, збагачують і ускладнюють його зміст.

Порівняно з молодшими школярами підлітки мають ширший набір сценаріїв і схем, які можуть використати для вирішення проблеми. Вони розробляють складніші сценарії для особливих обставин (гра в футбол), процедур (вибір старости класу). Намагаючись розв'язати проблему чи розібратися в соціальній події, виявляють здатність використовувати інформацію з усіх соціальних сценаріїв.

Оскільки вони вже можуть розглядати ситуації, які суперечать реальності, їхніми новими захопленнями часто стають читання наукової фантастики, перегляд фантастичних фільмів. Вони цікавляться окультизмом (вченням про існування надприродних сил і можливість спілкування з ними), поклонінням божествам, прагнуть будь-яким способом змінити стан свідомості – від медитації (приведення психіки у стан глибокої зосередженості) до вживання наркотиків.

Важливою ознакою розвитку мислення, що розкривається саме в підлітковому віці, є схильність до експериментування, яка полягає в небажанні все приймати на віру. Підлітки виявляють широкі пізнавальні

інтереси, пов'язані з прагненням усе самотійно перевірити, особисто впевнитися в істинності знань, думок. На останньому рубежі цього вікового періоду таке бажання дещо згасає, з'являється більше довіри до досвіду інших, яка ґрунтується на раціональному ставленні до її джерела.

Для підлітків характерна підвищена інтелектуальна активність, стимульована не тільки їх природною допитливістю, а й бажанням розвинути, продемонструвати свої здібності, отримати високу оцінку. Розв'язуючи складні завдання, вони нерідко виявляють високорозвинений інтелект, неабиякі здібності. Необхідність розв'язувати прості завдання іноді викликає у них емоційно-негативну афективну реакцію, відмову від такої роботи.

Підлітковий вік є порою динамічного розвитку таких індивідуальних особливостей мислення, як творчість, самотійність, гнучкість.

До загальних ознак творчого характеру мислення належать:

- 1) оригінальність думки, здатність давати відповіді, які суттєво відхиляються від звичних;
- 2) велика кількість думок, ідей, що виникають у людини за одиницю часу;
- 3) сприйнятливості до проблем, чутливість до суттєвого;
- 4) здійснення розумових дій доцільно, а не випадково;
- 5) здатність виявляти нові, незвичні функції об'єкта чи його частини;
- 6) гнучкість розмірковування, коли людина може легко відхилитися від звичного способу розв'язування завдання, долаючи «бар'єр минулого досвіду»;
- 7) здатність самотійно відкривати нові знання тощо.

Самотійність мислення підлітка реалізується в умінні самотійно побачити, поставити нове запитання, нову проблему, розв'язати її власними силами, у незалежності вибору способу поведінки.

Ознаками гнучкості мислення є здатність змінити раніше складений план розв'язування завдання, якщо він не відповідає умовам, які розкрилися у процесі роботи.

Нерідко підлітки відчують труднощі в процесі мислення, недостатню розвиненість таких мислительних операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. А засвоєння ними понять часто є неглибоким. Зосередженість на деталях, дрібних фактах заважає виокремити головне і зробити необхідні узагальнення. Іноді їм не вистачає критичності в оцінюванні власної розумової діяльності, наприклад, у них рідко виникають сумніви щодо якості написаного твору чи іншої виконаної ними роботи. Тому часто неохоче сприймають пропозиції ще раз обдумати виконане завдання.

Розвитку мислення підлітків сприяють сформульовані вчителем завдання, поставлені питання, які вимагають осмисленої відповіді. Маючи це на увазі, небайдужий педагог поступово ускладнюватиме завдання, створюватиме все нові проблемні ситуації, прийняття рішення в яких потребуватиме все глибших, складніших, системніших самостійних міркувань [30].

У старших підлітків яскраво виявляється потреба у самовихованні, яке починає слугувати не тільки засобом самоствердження в класі — воно стає значущим саме по собі. Природно, що в процесі самовиховання підлітки ставлять привабливі цілі. Ця вікова особливість може бути використана для залучення учнів до музики. Якщо вони зрозуміють, що призначення музики не стільки в тому, щоб розважати, а насамперед, щоб облагороджувати, прикрашати життя людини, виникає сприятлива можливість зробити музику джерелом виховання і самовиховання підлітків [39].

### **Висновки до першого розділу**

Аналіз психолого-педагогічної та спеціальної наукової літератури, теорії і практики естетичного виховання в школі приводить до висновку, що для ефективного розвитку музичного мислення в учнів-підлітків на уроках музичного мистецтва необхідно розширити сферу їх спілкування з різними видами та жанрами мистецтв, формувати у школярів емоційно-ціннісне став-

лення до творів мистецтва. Такий підхід обумовлює включення до сфери естетичних інтересів молодших школярів різних жанрів музичного мистецтва. При цьому варто враховувати, що розширення сфери спілкування з мистецтвом, зокрема музичним, має відбуватись усвідомлено. Для цього необхідно формувати здатність учнів до адекватного сприйняття учнями художніх образів музичного мистецтва.

Проаналізувавши різні погляди на сутність поняття «музичне мислення» як різновиду художньо-образного, ми дійшли висновку, що музичне мислення ґрунтується на загальних закономірностях людського мислення, що здійснюється на основі аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення. В основі музичного мислення перебуває складна пошукова, аналітико-синтетична робота свідомості, спрямована на виокремлення і об'єднання основних елементів звукової тканини музичного твору та їх осмислення у формі емоційно-асоціативних комплексів.

Крім того, музичне мислення є одним із видів художнього мислення і має творчий характер, оскільки в ньому проектується специфічні властивості мистецтва музики. Важливою умовою його розвитку є мистецтво. Завдяки сприйманню художніх творів розвиваються всі його компоненти і активізується емоційно-почуттєва сфера. Впливаючи на світ почуттів, а через нього на інтелект, мистецтво глибоко впливає на соціальну практику. В нашому дослідженні ми дотримуємось такого визначення поняття музичного мислення як особливого виду художнього відображення дійсності, який у цілеспрямованому, опосередкованому і узагальненому пізнанні суб'єктом цієї дійсності дає можливість творчо сприймати, усвідомлювати і транслювати продукти мистецтва музики у специфічних музично-звукових образах.

Аналіз педагогічної, мистецтвознавчої літератури з проблеми дослідження дозволяє зробити висновок стосовно того, що розвиток музичного мислення в учнів-підлітків на уроках музичного мистецтва є

важливою ланкою навчально-виховного процесу, невід'ємною складовою художнього виховання.

## РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ-ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

### 2.1. Діагностика рівнів сформованості музичного мислення в учнів підліткового віку

Практика масового музичного мистецтва постійно ставить питання: як допомогти учням адекватно сприймати музику; як організувати і спрямувати мислення учнів у процесі музичної діяльності?

З цією метою нами був проведений педагогічний експеримент, який відбувався поетапно шляхом здійснення діагностичного та формувального експериментів.

Діагностичний експеримент, мета якого полягала у встановленні первинного рівня сформованості музичного мислення учнів підліткового віку, проводився у 2014-2015 навчальному році у ФМГ №17 Вінницької міської ради. В його проведенні взяли участь 55 учнів, серед яких 28 учнів експериментального 8-А класу і 27 учнів контрольного 8-Б класу.

Для визначення рівнів сформованості музичного мислення учнів-підлітків були встановлені такі *критерії*: швидкість, гнучкість, оригінальність.

Швидкість мислення характеризується часом, витраченим на пошуки правильної відповіді.

Гнучкість мислення – здатність швидко і легко переходити від одного явища до іншого, далекого за змістом. Відсутність такої здатності називають інертністю, ригідністю й навіть застійністю мислення.

Оригінальність мислення полягає в його новизні. Показниками даних критеріїв є:

- розвиненість музично-абстрактних і музично-слухових уявлень;

- уміння визначати стилістичні, жанрові, образно-виражальні, драматичні зв'язки як у змісті одного музичного твору, так і у його взаємодії з іншими творами мистецтва;
- оволодіння нормами музичної мови;
- регуляція емоційних проявів у процесі музичного сприймання;
- розвиток уяви, інтуїції, фантазії, асоціативної сфери мислення.

На основі розроблених критеріїв нами були сформульовані якісні характеристики рівнів сформованості музичного мислення в учнів-підлітків. Ми виділили три рівні: високий, середній, низький.

До *високого рівня* було віднесено учнів з розвиненим музичним мисленням, що мало прояв в адекватному музичному сприйнятті творів, глибоких судженнях, високій естетичній вибірковості, розвиненості творчої уяви і фантазії.

До *середнього рівня* були віднесені учні, для яких характерна потреба у спілкуванні з найбільш популярними, широко відомими музичними творами та схильність до модних течій у мистецтві. У них домінувало стихійне слухання музики і сприйняття інформації, яке переважно обмежувалось засобами масової інформації. Свої судження учні формулювали за допомогою стандартних фраз.

До *низького рівня* були віднесені учні, для яких характерне не вибіркоче ставлення до музичних творів, однобічне захоплення у сфері музичного мистецтва, а також відсутність навичок адекватного музичного сприймання. У мисленні відсутня здатність висловлювати та аргументувати власні думки та судження.

З метою визначення рівнів сформованості першого критерію (*швидкість* музичного мислення) в учнів експериментального класу ми розробили анкету, яка містила питання:

1. Якій музиці (серйозній чи легкій) ви надаєте перевагу? Чому?
2. Який Ваш улюблений жанр музики? Чому?
3. Ваші улюблені композитори? Чому?

4. Ваш улюблений виконавець? Чому?
5. Яким музичним твором Ви охарактеризували б себе?
6. Чи допомагає музика Вам у житті?

Відповіді на запитання анкети були найрізноманітнішими:

«Я надаю перевагу легкій музиці, бо вона піднімає настрій. Вона подобається багатьом моїм друзям і допомагає у спілкуванні.» (учениця 8-Б класу Анастасія М.);

«Мені подобається серйозна музика, хоча слухати її, часом, зовсім не просто, але вона проникає у саме серце » (учень 8-А кл. Андрій Я.)

«Мій улюблений виконавець Михайло Хомич (сценічне ім'я Дзідзьо) Мені подобається його пісні та голос, який так легко упізнати». (учениця 8-Б кл. Марія Л. )

«Мій улюблений музичний твір – увертюра-фантазія «Ромео і Джульєтта» П.І.Чайковського. Він найбільш близький моєму внутрішньому світу. Ця музика водночас заглиблена і замріяна, тривожна і натхненна, але надзвичайно красива. Коли я її слухаю, завмираю в очікуванні прекрасного». (учениця 8-А кл. Оксана П.)

«Музика дуже допомагає мені у житті. Коли вранці я прокидаюся, щоб йти до школи, обов'язково вмикаю ноутбук, а музика, що лунає, підіймає настрій на увесь день. На перервах ми з друзями слухаємо музику, у нас виникає багато тем для розмов. Жодне тренування у спортзалі не обходиться без динамічної музики, вона задає ритм і допомагає протриматись до кінця». (учень 8-Б кл. Дмитро А.)

У розкритті другого (*гнучкість*) ми застосували метод порівняння. На уроках музичного мистецтва в якості творчого завдання пропонувалось прослухати музику, яка написана у різні епохи і має характерні ознаки стилю. Серед них: А. Вівальді «Пори року» 3ч. «Літо» («Гроза»), А.П'яццола «Пори року в Буенос-Айросі» «Літо».



Після слухання запропонованих творів, ми задали учням такі питання: «На вашу думку, у яку епоху було створено даний твір? Аргументуйте ваші судження», «Як ви думаєте, хто є автором цього твору?»

Нас цікавило, наскільки учні здатні розмірковувати про музичні твори на основі одержаних раніше знань, за якими ознаками відносили їх до певних музичних стилів. Для підказки ми запропонували учням таблиці з характеристиками засобів музичної виразності (словник В.Г.Ражнікова).

Ось такими були відповіді учнів на запитання:

«На мою думку, перший твір був створений в епоху бароко, у цій музиці відчувається стрункість, гармонія, злагодженість, пишність. Думаю, її автором міг бути Антоніо Вівальді. Його музика відома, популярна і в наш час» (учениця 8-А кл. Руслана М.)

«У другому творі яскраво виражена танцювальність за рахунок пульсуючого ритму і синкоп, які дуже нагадують мені латиноамериканську музику. Крім того, музика дуже експресивна, яскрава, пристрасна і водночас лірична. Вона мені дуже нагадує одне популярне танго П'яццолі» (учениця 8-А кл. Мирослава Ю.)

Слухаючи фрагмент із опери «Великий Мертвіарх» (1996 р.) угорського композитора-авангардиста Дьордя Шандора Лігеті у виконанні Барбари Ханніган ми застосували метод аналізу. «Ми слухали непростий твір: не можна визначити мелодію, звуковий хаос зображає містичність, химерність, внутрішній стан неадекватної людини. Мені важко визначити хто є автором даного твору, але, думаю, що хтось із сучасних композиторів». (учень 8-Б кл. Олексій М.)

У процесі визначення третього критерію (*оригінальність*) на одному з уроків ми запропонували учням прослухати арію з «Бразильської бахіани» №5 Віла-Лобоса, при цьому застосувавши ситуацію-гру «*Творча майстерня*». Суть гри полягала в тому, що учні класу ділились на три групи: художники, поети, танцюристи. При чому диференціація відбувалась шляхом особистісної значущості для кожного («Я вмію володіти своїм тілом, я хочу і

люблю танцювати»). Ми давали установку на відтворення художнього образу прослуханого твору відповідно свого виду діяльності. В даному випадку спрацьовував механізм творчого процесу: усвідомлення, постановка проблеми; знаходження принципу вирішення – формування гіпотези, задуму художнього твору; розвиток і розробка задуму; практична перевірка гіпотези, об'єктивізація художнього твору. Ми помітили, що в учнів є підвищена потреба у виконанні і недостатність майстерності для задоволення цієї потреби. Тому ми запропонували обійти ці труднощі, пов'язані з відтворенням конкретного сюжету, і перевели їх в область абстракції, узагальнених асоціацій і відчуттів. Девіз був такий: «Що відчуваю, слухаючи музику, те передаю».

В процесі гри виявилось, що більша частина класу 61% віднесли себе до групи художників. Це зумовлено, на нашу думку, тим що музичні образи твору пробуджували в пам'яті учнів певні переживання, настрої, почуття, пов'язані з життєвими подіями, явищами. Деякі учні уявили себе «художниками-декораторами», тобто вони виконували функцію дизайнерів сучасного музичного шоу. Наприклад, одна із відповідей: «Прослухавши цю музику, я уявила собі шоу, яке буде відбуватись на березі моря в гавані, на відкритій сцені. На фоні музики чарівний морський пейзаж і танцююча пара в стилі контемпту, створюють атмосферу романтики, гармонії людини і природи». (учениця 8-А кл. Алла К.) Лише декілька учнів змогли пригадати вірші, які на їх погляд відповідали настрою даного твору (7%). 32% учнів зарахували себе до групи танцюристів. Слід зазначити, що ця музика викликала у них емоційно-експресивний відгук, який вони виразили різними пластичними рухами.

Немає сумніву, що сучасному учневі-підлітку для повноцінного і адекватного сприйняття музики необхідно поглиблення естетичного кругозору, набуття повноцінних знань про жанри, стилі музичного мистецтва, розвинене музичне мислення, творча уява і фантазія.

Аналіз результатів діагностичного експерименту представлено в таблиці, яка засвідчує, що найвищим є результат з третього критерію «оригінальність». (Див. табл.)

#### **8-А (експериментальний клас)**

Рівні	Критерії		
	Швидкість	Гнучкість	Оригінальність
Високий	11%	16%	25%
Середній	58%	63%	57%
Низький	21%	21%	18%

#### **8-Б ( контрольний клас)**

Рівні	Критерії		
	Швидкість	Гнучкість	Оригінальність
Високий	9%	16%	19%
Середній	61%	62%	59%
Низький	30%	22%	22%

### **2.2. Естетично-оцінна діяльність як педагогічна умова розвитку музичного мислення в учнів підліткового віку в процесі художньої комунікації**

Наступним етапом дослідно-експериментальної роботи було проведення формувального експерименту, у ході якого були апробовані педагогічні умови розвитку музичного мислення в учнів експериментального класу, які були нами визначені у ході діагностичного експерименту.

Набуваючи досвіду спілкування з мистецтвом, дитина завжди певним чином ставиться до нього, виявляє почуття задоволення або обурення і це

ставлення завжди оцінне. Проте оцінка, яка виражається судженнями «подобається» і «не подобається» є тільки першою сходинкою у світ прекрасного. Справжньою, естетичною вона стане тоді, коли знання про мистецтво будуть глибокі. Оцінка при цьому свідчить про певний рівень освоєння учнями культурних цінностей та їх уміння активно виявляти своє ставлення до дійсності у різних формах оціночної діяльності – емоційній, теоретичній та практичній. У єдності цих форм формуються естетичні смаки учнів, розвивається здатність критично ставитись до проявів байдужості, потворного в мистецтві і дійсності, уміння обґрунтовувати свої мистецькі уподобання тощо.

Сучасна педагогічна практика виробила й ефективно використовує методи виховання естетичних оцінок учнів засобами впливу різних видів мистецтва. Проте результати діагностичного показали, що учням важко визначити естетичну цінність явища і вони часто спрощують її, підміняючи естетичну оцінку частковими зауваженнями. Часто оцінка творів мистецтва ґрунтується на простому перекладі подій, змальованих у творі. Тому на етапі формувального експерименту ми намагалися організувати діяльність учнів так, щоб вони навчилися оперувати знаннями з мистецтва й естетики, долучаючись до оціночної практики.

В основу експериментальної методики була покладена ідея про те, що естетично-оцінна діяльність сприяє глибокому пізнанню музичного мистецтва, активізує та розвиває мислення учнів, збагачує їхню уяву.

Мистецтво має величезний гуманітарний вплив на особистість людини, її розвиток і формування. Через мистецтво виховується естетичне ставлення людини до людини, природи, суспільства, зароджується почуття прекрасного, відчуття єдності з навколишньою дійсністю. Воно відіграє величезну роль і в передачі моральних цінностей. Твори мистецтва – це найбільш повна і достовірна історія життя людей, їх почуттів. Її не можна переписати, сфальсифікувати, змінити.

Музика займає одне з провідних та основних місць в системі формування особистості. Музика – душа людини. Достукатися до душі кожної дитини – завдання вчителя. Адже мистецтво – це не безпечна річ. Воно володіє приголомшливою творчою, але і руйнівною силою. Музику треба постійно переживати разом з дітьми і переживати як частину життя, пам'ятаючи про її життєвий, філософський, моральний зміст, треба вміти слухати музику ненав'язливо, даючи можливість висловитися кожній дитині, яка має право на свою думку. Уроки музичного мистецтва як уроки мистецтва загалом, уроки творчості повинні сприяти розвитку у дітей цілісного мислення і будь-яка форма спілкування з музикою повинна бути спрямована на розвиток сприйняття музичного образу, а через нього – на сприйняття різних сторін життя. Сприйняття ґрунтується на активному пробудженні в слухача емоцій, думок, світорозуміння, що опирається на особистий досвід, на почуття, переживання, раніше пережитих людиною. Світ слухача тісно переплітається і стає складовою частиною світу, створюваного композитором. Основою художнього сприйняття є емоції, сюди ж входить естетичне переживання, інтелектуальна діяльність і втілення виникають образів – творчість.

Повноцінне сприйняття художніх образів пов'язане з розвитком логічного мислення, яке значно поглиблює розуміння твору. Л. Виготський писав, що сприйняття мистецтва вимагає творчості, тому що недостатньо просто щиро пережити те почуття, яке опанувало автора, недостатньо розібратися у структурі самого твору – необхідно ще творчо подолати своє почуття.

Ми керувалися думкою, що будь-яка творчість породжується емоціями, уявою і інтелектом, на розвиток яких ефективно впливають всі види мистецтва.

І тут на допомогу приходять всі види мистецтва. Діти повинні переживати якомога більше емоцій. Чим більше емоцій, тим чистіша душа. Через емоції розвивається образне мислення, в основі якого лежить

сприйняття. Сприйняття – це співтворчість, а не готове знання, не «правильна відповідь» почерпнута з книг або отримана від учителя.

На уроках ми широко використовували інтеграцію і синтез мистецтв, які органічно поєднували знання з літератури, історії, театру, образотворчого мистецтва, але зерном таких уроків була музика, а взаємодія мистецтв необхідна для більш повного розкриття образу і для встановлення на уроках зворотного зв'язку, тобто учні слухають музику і передають почуття за допомогою слова (оповідання, вірш, твір), фарб (створюють картини), складають музику на свої вірші або на вірші відомих поетів, на музику пишуть вірші.

Ми ставили такі цілі інтегративних уроків:

- поглиблене вивчення програмного матеріалу, що дало можливість показати музичний образ з різних сторін;
- з'єднати в сприйнятті учня локальні знання з кожного предмету мистецтва в цілісну картину світу;
- навчити учнів мислити масштабно;
- сприяти формуванню в учнів широкого «гуманітарного мислення»;
- навчити учнів емоційно-смісловому аналізу музичних творів у взаємозв'язку з візуальним мистецтвом, літературою тощо;
- розвинути художнє пізнання учнів через власну художньо-творчу діяльність.

Вирішувалися наступні завдання:

- всебічний розвиток особистісно-творчого потенціалу учнів;
- активізація евристичного мислення та пізнавальної діяльності учнів;
- вплив музики на емоційну сферу людини, на її ставлення до навколишньої дійсності, на ідейні, моральні і естетичні ідеали;
- оволодіння образною мовою музичного мистецтва за допомогою засвоєння знань, формування умінь і навичок з метою осягнення суті музики, взаємозв'язку її з суміжними видами мистецтва.

Були запропоновані творчі завдання на прослухані твори:

- дати рецензію (написати мікротвір) на прослухану музику;
- описати образ і характер композитора;
- відобразити в кольорових плямах музичний твір;
- графічно зобразити мелодичну лінію;
- намалювати картину на прослуханий музичний твір;
- створити вірші на музику;
- написати музику на вірші.

Проілюструємо сказане конкретними прикладами. На одному з уроків музичного мистецтва ми використали інтеграцію музики і візуального мистецтва. Для прикладів ми використали фрагмент з опери «Великий Мертвіарх» сучасного угорського композитора-авангардиста Д. Ш. Лігеті (Додаток 7), опера є яскравим зразком театру абсурду і всесвітньо відому картину К.Малевича «Чорний квадрат». Ми поставили перед учнями завдання знайти спільні риси даних творів (ідейний зміст і втілення).

Чесно кажучи, перше прослуховування цієї опери викликало у всіх учнів шок і виникла думка про те, що це не кращий твір автора. Д. Лігеті доводить все до крайньої точки, до абсурду: і сюжет, і музику і сам оперний жанр, і цим він ризикує бути незрозумілим багатьма слухачами. Однак після того ми прослухали фрагмент опери ще кілька разів і поступово звикли до сюжету, почали знаходити багато цікавих музичних рішень. Коли познайомились із сюжетом опери, з ідеєю кітч (сучасне псевдомистецтво), який все більше проникає в культуру нашого часу, дійшли висновку, що опера «Великий мертвіарх» - твір сучасного мистецтва, який змальовує реалії сьогодення.

Картина «Чорний квадрат» (Додаток 2) К. Малевича (Додаток 6) викликала багато суперечливих думок серед учнів. Дивлячись на цю картину, кожен сприймав її по-своєму: одні – були здивовані, інші – дивились на картину з цікавістю, треті – були обурені нісенітницею, четверті – робили вигляд знавців, а п'яті – заглибилися у себе, залишившись наодинці зі своїми думками. Тобто для одних це нісенітниця, для інших – безодня, космос,

можливість поговорити з собою, зануритися в роздуми. Це ніби було внутрішнє бачення учнів самих себе, дзеркало відображення душі. Твори мистецтва – це свого роду «чорні квадрати», які ми намагалися розгадати, наповнити собою, власним «Я».

На наступному уроці учні спочатку прослухали фрагмент із циклу «Пори року» П.І.Чайковського (Додаток 5) «Серпень. Жнива», а далі переглянули картину «На жнивах. Літо» (Додаток 1) О. Венеціанова (Додаток 4).

В роботі прослідковувалися наступні етапи:

- виділявся загальний образ;
- давався мистецтвознавчий коментар;
- аналізувалися засоби художньої виразності по всім видам мистецтва;
- творчість учнів відбувалась в такій послідовності: сприйняття – співпереживання – співтворчість – творчість.

Для аналізу прослуханого твору задавалися питання:

- 1) Що подобається в цьому творі?
- 2) З яких частин складається цей твір?
- 3) Яка частина (або весь твір) справила найсильніше враження? Що в ній привернуло увагу: мелодія (яка вона), ритм (визначте його), сила звуку або інші музичні засоби?
- 4) Тема, ідея, сюжет – як вони виражені в музиці?
- 5) З чим можна порівняти даний твір?
- 6) Які почуття чи асоціації викликає ця музика?
- 7) Заради чого написано цей твір, що хотів повідомити, висловити або зобразити композитор?
- 8) Чим зацікавила дана тема митців різних видів мистецтва?
- 9) Які засоби виразності використані в музиці, візуальному мистецтві?
- 10) Вкажіть емоційну спорідненість даних творів.

В результаті ми дійшли висновку, що порівняння двох «Жнив» - Чайковського та Венеціанова є дуже доречним: на картині зображено працю і



відпочинок, і в п'єсі, написаній в тричастинній формі, крайні частини передають настрій радісної праці, а середня – відпочинку. В змалюванні роботи і відпочинку в «Жнивах» Венеціанова і Чайковського є, однак, відмінність. На картині загальне освітлення і тінь вказують на час, коли сонце вже далеко на заході і робочий день добігає кінця – можна припустити, що жниця відпочиває після трудового дня. У п'єсі Чайковського повернення (в репризі) до початкового – «трудового» музичного матеріалу, в свою чергу, вказує на те, що відпочинок був в середині роботи.

Один із уроків був присвячений творчості Г.Свірідова. За допомогою методу порівняння учні слухали два твори: «Зимова дорога», «Співає зима, аукає» (назви творів не повідомлялися). У процесі слухання романсу «Зимова дорога» у виконанні О.Образцової було поставлено запитання: «Яку картину намалював романс?»

До слухання твору «Співає зима, аукає» була поставлена низка запитань:

- Яка картина змальовується?
- Що Ви відчуваєте, коли слухаєте даний твір?
- Що зображують початкові інтонації?
- Чому їх виконують чоловічі голоси?
- Яка головна інтонація, що змальовує бурю?

Наступним завданням було дати назву цьому твору і були поставлені наступні запитання:

- Які почуття викликає він у вас?
- Яка мелодія?
- Що змальовує початок – це як би вступ?

Проведені нами уроки мали загальнорозвивальний та яскраво виражений практичний характер, були спрямовані на пізнання життя через мистецтво.

Отже, естетична оцінка є важливим зовнішнім індикатором культури художнього сприйняття, музичного мислення, що показує вплив мистецтва на людину, характер її емоційного реагування, відповідність твору особистісним потребам та інтересам. Оцінна діяльність впливає на інтелектуальну та емоційну сферу дитини, і це неодмінно пов'язується з оціночним ставленням до фактів і явищ реальної дійсності, поведінки і вчинків дітей, наявності певного запасу емоційних та інтелектуальних вражень. На уроках ми намагалися підводити школярів до того, щоб вони, сприймаючи певне явище, усвідомлювали та обґрунтовували ті критерії оцінки, які в них вже є, активно порівнюючи з ними нові знання. Лише така активна оцінна діяльність формує вміння повністю осягати красу, розвиває смак, музичне мислення, певну систему естетичних оцінок.

### **2.3. Взаємодія мистецтв як педагогічна умова розвитку музичного мислення в учнів підліткового віку в процесі художньої комунікації**

Виділяючи питання взаємозв'язку різних видів мистецтва на уроках музичного мистецтва, ми виходили з того, що доцільне використання художніх творів різних видів мистецтва дає вчителю можливість вирішувати складні завдання налаштування учнів на естетичне осягнення і переживання змісту музичних творів з опорою на попередній художній досвід дітей.

Безпосередність певного виду образності або, навпаки, необхідність асоціативного мислення зумовлює сильні й слабкі сторони різних видів мистецтва у їх конкретно-почуттєвому впливі на слухача, читача, глядача. Наприклад, художнє слово викликає емоційно-естетичну реакцію; сприймання музики йде зворотним шляхом: емоційно-естетична реакція викликає активну мисленнєву діяльність, яка матеріалізується в слові. Тому співдружність цих видів мистецтва виявляється такою плідною.

В реалізації даної педагогічної умови ми виділили наступні педагогічні умови, які б сприяли розвитку музичного мислення:

- коли навчальний процес здійснюється в межах технології критичного мислення, діалогової взаємодії;
- коли ціннісні інтегративні основи впливу музичного, мовного, образотворчого мистецтва є фактором формування духовної культури учнів.

Проектування педагогічних умов розвитку музичного мислення здійснювалося на основі теорії розвивального навчання і співзвучною з нею теорією розвивального навчання в музичній педагогіці, яка формує музичне мислення. Ми керувалися думкою, що мислення розкривається в узагальненнях і є процесом руху думки, різновидом мислення взагалі. Його специфіка визначається значною роллю емоційної сфери. Потрібно мати на увазі, що існує мислення емоційно-образне і логічне. Діють вони взаємопов'язано. Обов'язкова участь образного мислення передбачає участь і логічного. Тоді музичне мислення є регулятором перебігу емоційних та інтелектуальних процесів людини. Емоції в музичному мисленні виконують основну функцію: через музичну мову як спосіб вираження змісту музики, вони підводять до її розуміння. Осмислення змісту закладене в інтонаціях. Між інтонаціями в музиці та інтонаціями в мові багато спільного. Інтонація містить емоційний та інтелектуальний компоненти, тому, музична мова є формою комунікації. Базується музичне мислення на знаннях (його складовою є сформована музична грамотність, що містить знання про музичну мову), але не тотожне їм.

У педагогічну практику універсальний грецький термін «технологія» (означає «знання про майстерність») увійшов разом із виникненням необхідності наукового обґрунтування закономірностей пошуку оптимальної сукупності методів і засобів організації навчально-виховного процесу, цілеспрямованого впливу на особистість учня, що характеризують майстерність педагога, подібну до мистецької діяльності.

Педагогічна технологія передбачає гнучке управління навчальною діяльністю учнів, а не жорстке авторитарне керування.

На уроках музичного мистецтва з метою розвитку музичного мислення в учнів експериментального класу ми застосували ряд художньо-педагогічних технологій, зокрема, метод «Шість капелюхів», метод проектів.

Урок музичного мистецтва відкриває широкі можливості для вияву глибинного потенціалу особистості учня і вчителя, забезпечує безперервне розширення й поглиблення їхнього емоційно-естетичного досвіду. Відчуття музики як живого мистецтва визначає і спосіб досягнення музичного змісту творів шляхом спільного (учнів і вчителя) розмірковування над почутим.

Для вміння виявляти схожість музичного твору з іншими видами художніх творів (за змістом) – з візуальним (живописний текст) і вербальним (поетичний текст), ми використали методику «Художні тріади змісту» (авторська модифікація методики тріадичного вибору Л.Н.Рожіної). Процедура методики полягала в наступному: учням пропонувалося прослухати три музичних твори і до кожного підібрати, з декількох запропонованих варіантів, одну картину і один поетичний твір з схожим змістом. Серед запропонованих для вибору картин і поетичних уривків (по 3 варіанти для кожного музичного твору) тільки одна пара (картина-вірш) дійсно відповідають змісту музичної композиції.

В основі способу розвитку критичного мислення на уроках музичного мистецтва нами була використана ідея одного з найвідоміших дослідників механізмів творчості Едварда де Боно, який розробив прийоми, що формують ефективність мислення, зокрема метод «Шести капелюхів».

Метод «шести капелюхів» – це простий і практичний спосіб розподілу процесу мислення на шість різних режимів, кожен з яких представлений метафоричним капелюхом певного кольору.

За умовами гри, кожен учасник зобов'язаний побувати в усіх капелюхах та намагатись підстроїти своє мислення згідно відповідної моделі.

На одному з уроків музичного мистецтва ми запропонували учням для обговорення тему: «*Ефект Моцарта*». Обговорення відбувалося з

використанням методу «Шести капелюхів» (Додаток 3) як способу розвитку критичного мислення.

Були поставлені наступні завдання:

- формування різних способів мислення;
- освоєння способу ціннісно-сміслового аналізу музичного твору;
- освоєння способу творчо інтерпретувати дану інформацію;
- формування спрямованості на самореалізацію, потреби в рефлексії, в самоствердженні.

Ми поставили питання – «Моцарт – геній?», на яке учні мали відповісти в кінці уроку. Урок відбувався поетапно.

1-й етап. *Визначення мети.* Учні, познайомившись з темою, самостійно сформулювали мету уроку.

2-й етап. *Актуалізація знань.* На цьому етапі учні поділилися на шість груп, подумки «одягали» білий капелюх (відповідає за інформацію) і вивчали факти з життя В.А. Моцарта (зверталися до енциклопедії класичної музики). Обговорювали і називали найбільш значущі, на їхню думку, факти з життя та творчості композитора.

3-й етап. *Емоційне сприйняття музики В.А. Моцарта.* На цьому етапі учні «одягали» червоний капелюх (почуття та інтуїція) і прослухали кілька фрагментів музичних творів В.А. Моцарта (Перша частина 40-ї симфонії, фрагменти з «Реквієма», камерні твори). Обговорювали і описували словами почуття, які викликала музика.

4-й етап. *Критична оцінка.* Учні «одягали» чорний капелюх (критика) і висловлювали сумніви, з приводу геніальності музики В.А. Моцарта (наводили аргументи з поеми О. С. Пушкіна «Моцарт і Сальєрі»).

5-й етап. *Захист.* «Одягаючи» жовтий капелюх (логічний позитив), учні наводили аргументи на захист геніальності В.А. Моцарта.

6-й етап. *Народження нової гіпотези.* Учні «одягнувши» зелений капелюх (креативність), на аркуші паперу малювали символ, що виражав їхнє розуміння музики В.А. Моцарта.

Критерії оцінки роботи (за Д. Гілфордом):

- продуктивність – швидкість створення ідей, кількість;
- гнучкість – здатність показати широке розмаїття ідей, варіантів виконання завдання;
- оригінальність – здатність породжувати нові, нестандартні ідеї, несхожі на ідеї інших учасників;
- художня завершеність – здатність удосконалювати або надавати закінчений вид «продукту» своєї діяльності.

7-й етап. *Узагальнення.* В «синіх капелюхах» учні узагальнювали те, що дізналися на уроці, за допомогою сінквейна.

Сінквейн (від фр. *Cinquains*, англ. *Cinquain*) – це творча робота, яка має коротку форму вірша, що складається з п'яти неримованих рядків.

Сінквейн – це не просто вірш, а вірш, написаний за такими правилами:

1-й рядок – одне слово (іменник), що виражає головну тему сінквейна.

2-й рядок – два прикметники, що виражають головну думку.

3-й рядок – три дієслова, що описують дії в цій темі.

4-й рядок – фраза, що несе певний сенс.

5-й рядок – висновок у формі іменника (асоціація з першим словом).

Учні склали сінквейн швидко і цікаво, робота над яким активізувала в них образне мислення.

*Моцарт*

*Творець, художник,*

*Яскравий, світлий, талановитий,*

*Молодість музики.*

*Геній.*

Останнє слово сінквейна стало відповіддю на запитання, яке було сформульоване на початку уроку. Таким чином, мета уроку – досягнута.

Використання методу «Шість капелюхів» допомогло:

- виробити свою власну думку;
- аналізувати чуттєве сприйняття музичного твору;

- прийти до певних висновків;
- логічно вибудувати ланцюг доказів;
- творчо виразити ціннісне ставлення до досліджуваної теми.

В реалізації другої педагогічної умови ми також використали один з методів художньо-педагогічних технологій – це **метод проектів** (проектна технологія, проблемне навчання).

Метод проектів – художньо-педагогічна технологія, в результаті якої учні набувають знання та вміння в процесі планування та виконання поступово ускладнених практичних завдань – проектів.

Метод проектів не є принципово новим у педагогічній практиці, але, разом з тим, його сьогодні відносять до педагогічних технологій XXI століття як такий, що передбачає вміння адаптуватися у світі, що стрімко змінюється, постіндустріальному суспільству. «Кинутий уперед» – є точним перекладом слова «проект».

Учитель має навчити учнів мислити, розмірковувати, досліджувати, робити висновки, обґрунтовувати та відстоювати свої думки. За таких умов найдоцільнішим та найактуальнішим є використання в навчанні методу проектів, специфіка та особлива важливість якого полягає в підготовці особистості до реального життя. «Знайди потребу й задовольни її» – девіз проектної діяльності учня.

Виник метод з ідеї вільного виховання на початку минулого сторіччя в США метод проектів увібрав у себе ідеї гуманістичного напрямку у філософії й освіті. Дж. Дьюї і його учень В.Х. Кілпатрик запропонували будувати навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня.

Метод проектів не є альтернативою класно-урочної системи, натомість – це додатковий засіб, що підвищує якість навчання, розвиває пізнавальну сферу та особистісні якості учнів.

У виконанні проекту виділяють три взаємопов'язані етапи: організаційно-підготовчий (передпроектний), пошуковий (власне проект), підсумковий (завершальний).

Проект здійснювався за такою схемою:

1. Підготовка до проекту. Приступаючи до створення навчального проекту, слід:

- попередньо вивчити індивідуальні здібності, інтереси, життєвий досвід кожного учня;
- вибрати тему проекту, сформулювати проблему, запропонувати ідею, обговорити її з учнями.

2. Організація учасників проекту. Спочатку формуються робочі групи учнів, де перед кожним стоїть своя задача. Розподіляючи обов'язки, враховуються схильності учнів до логічного міркування, до формулювання висновків, до оформлення проектної роботи. При формуванні групи до їх складу включаються школярі різної статі, різної успішності, різних соціальних груп.

3. Виконання проекту. Цей крок пов'язаний з пошуком нової, додаткової інформації, обговоренням зібраної інформації, і її документуванням, вибором способів реалізації проекту (це можуть бути малюнки, музичні вистави, газети, присвячені музикантам та ін.). Одні проекти оформлюються самостійно, інші – потребують допомоги з боку вчителя, створюються в класі. Головне – не придушувати ініціативу, з повагою ставиться до будь-якої ідеї, створювати ситуацію «успіху».

4. Презентація проекту. Важливим стимулом для розвитку особистості – є ступінь творчості та оригінальності під час виконання проект. Весь опрацьований, оформлений матеріал треба представити й захистити проект. Для аналізу пропонованої методики навчання важливі способи виконання та подання проекту.

5. Підведення підсумків проектної роботи. Є кількість кроків – етапів від прийняття ідеї проекту до його презентації, все залежить від його складності [25;45 ].

На декількох уроках учні презентували дослідницький проект на тему: **«Музичні кумири ХХ століття»**



Ключові питання: Кумири ХХ століття. Що ми знаємо про них?

Яку спадщину залишили вони нашим сучасникам ?

В контексті загальної теми, ми виділили три міні-проекти: «Вокальні ритми Америки (джаз, рок- і поп-музика)», «Шансон – це пісні про красиве кохання і життєві переживання», «Український соловейко».

В проекті взяли участь учні експериментального класу, який ми поділили на три підгрупи стосовно кожної підтеми.

В кожній підгрупі ми виділили теми самостійних досліджень учнів:

- 1-ша підгрупа – «Вокальні ритми Америки» ( Луї Армстронг (Додаток 8) – «король джазу»);
- 2-га підгрупа – «Шансон – це пісні про красиве кохання і життєві переживання» ( класичний шансон (Е.Піаф) (Додаток 9), естрадний шансон (Д.Дассен), новий шансон (Ш. Азнавур), сучасний шансон (Л.Фабіан);
- 3-я підгрупа – «Український соловейко» (музично-літературна світлиця, присвячена творчості Анатолія Солов'яненка) (Додаток 10).

На початку презентації учнями своїх міні-проектів учні провели невеличке соціологічне опитування на виявлення рівня розвитку вокальної культури підлітків.

Результати дослідження представленні у вигляді: презентації цікавих фактів та об'єктів, музичного матеріалу з тем дослідження.

З метою пошуку відповідей на ключові питання, учні:

- пішли в бібліотеку і познайомилися з літературою з обраних тем.
- звернулися до Інтернет-ресурсів.
- поспілкувалися з учителем музичного мистецтва.
- проаналізували зібраний матеріал.

Отже, проект 1-ї підгрупи – «Вокальні ритми Америки» (супроводжувався презентацією). Учні працювали в групах, щоб зібрати інформацію, поглибити свої знання про музичні напрями, створити власний образ музики. Отже, у нас утворились такі групи: група прихильників одного з напрямів елітарної музики, а саме, джазу, під назвою «Джаз-мени»; група

прихильників рок-музики під назвою «Рокери»; група прихильників сучасної поп-музики під назвою «Поп-зірки». Названі групи презентували свої міні-проекти і намагалися довести нам, що їх улюблена музика також має право на існування.

2-га підгрупа у своїй підтемі «Шансон – це пісні про красиве кохання і життєві переживання» коротко охарактеризувала кожен з видів шансону і показала по-одному представнику (відеоряд).

3-я підгрупа готувала міні-проект на тему «Український соловейко» (Музична світлиця, присвячена співаку Анатолію Солов'яненку).

Слід зазначити, що в процесі підготовки проекту учні розподіляли соціальні ролі, різні за мірою активності: лідерські, виконавчі, творчі тощо. Всі в групах дотримувались рухливості ролей, здійснювали їх зміну, щоб кожний з учнів відчув себе в різних позиціях.

На підготовку проекту було відведено обмежений об'єм часу з метою активізації творчого потенціалу учнів. Одні займалися пошуком інформаційних матеріалів (історична епоха: традиції, морально-етичні норми, особливості музичного мистецтва, біографії та творчість композиторів); другі знаходили аудіо-та відеоматеріали, ілюстрації; треті створювали декорації та костюми тощо. На презентації проектів були присутні учні паралельних класів і вчителі, і це дало змогу учням відчувати себе в ролі: і режисера, і постановника, і лектора, і виконавця-інтерпретатора. Учні у своїх виступах висловлювали власне бачення життєвих явищ і обставин, аналізували музичні твори, вдало підбирали музичне оформлення, що вказувало на активну роботу мислення учнів.

Як правило дослідницькі проекти є міжпредметними. Підліток може сам обрати, з яким предметом пов'язати тему з музики. Зазвичай учні обирають той предмет, який розуміють або той, який викликає найбільший інтерес.

Наступний проект був на тему: «Музика – дзеркало?», в якому було два міні-проекти.

В 1-му міні-проекті на тему: *«Історія в музиці»*, учні, поділені на групи («Музикознавці», «Історики», «Літератори») розглянули опери зарубіжних композиторів на історичний сюжет, порівняли художнє зображення події з реальним, описаним істориками. В якості музичного матеріалу ми обрали опери: «Іван Сусанін» М. Глінки, «Князь Ігор» О. Бородіна і порівняли з літературним історичним пам'ятником «Слово о полку Ігоревім». Результат був представлений у вигляді презентації-порівняння.

В наступному міні-проекті *«Музика в літературі»* аналізувалося втілення літературних образів у музичному творі, в даному випадку порівнювалися музичні образи опери Ж. Бізе «Кармен» з їх втіленням у літературному творі Проспера Меріме. Наприкінці учні відтворили музичну і літературну характеристику головної героїні (інсценізація).

У результаті впровадження методу проектів підвищилась мотивація навчально-пізнавальної діяльності; збагатилась емоційна сфера (ефект емпатії, «проживання» емоційно-естетичних почуттів іншого); відбулась систематизація та інтеграція знань, посилилась їх прикладна спрямованість; відчувалась толерантність під час дискусій, обговорення різних інтерпретацій, версій, трактувань та оцінок; розвивалась поліфонічність «бачення» неоднозначних мистецьких явищ; формувались комунікативні навички, досвід діалогового спілкування, вміння працювати в команді в умовах співробітництва і взаємодопомоги (ефект соціалізації), глибше усвідомлювалась відповідальність за результат – власний і колективний.

### **Висновки до другого розділу**

На завершення дослідно-експериментальної роботи ми провели підсумковий зріз за тими ж критеріями, що були визначені нами на початковому етапі діагностичного експерименту. Контрольний зріз засвідчив розвиток музичного мислення в учнів експериментального 8-А класу. На нашу думку, це пояснюється тим, що проведена експериментальна

робота ефективно вплинула на інтерес учнів до творів мистецтва, розвинула їх адекватне музичне і художнє сприймання, поглибила їхні знання у сфері мистецтва і головне – сприяла розвитку їх музичного мислення. Після проведення підсумкового зрізу були отримані наступні результати (Див.табл.)

#### **8-А (експериментальний клас)**

Рівні	Критерії		
	Швидкість	Гнучкість	Оригінальність
Високий	20%	21%	26%
Середній	65%	64%	60%
Низький	15%	15%	14%

#### **8-Б ( контрольний клас)**

Рівні	Критерії		
	Швидкість	Гнучкість	Оригінальність
Високий	14%	19%	21%
Середній	59%	64%	60%
Низький	27%	17%	19%

Отже, як бачимо, відбулося суттєве зростання рівнів музичного мислення за усіма критеріями в учнів експериментального класу на відміну від учнів контрольного класу, що доводить ефективність запропонованих педагогічних умов. Аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов ефективно вплинула на розвиток музичного мислення учнів; розвинула їх комунікативні вміння, творчу уяву, музичну пам'ять, адекватне художнє, зокрема, музичне сприймання; сприяла підвищенню рівня музичної і загальної культури учнів.

Використання інтегративних зв'язків музики з іншими видами мистецтва збагатили музичні враження учнів, виводячи їх на нові рівні художнього узагальнення. Звернення до них було виправданим, оскільки вся робота була спрямована на виховання в учнів уміння цінувати, розуміти, емоційно й свідомо сприймати музику в усій сукупності її зв'язків із життям і явищами духовної культури.

Застосування сучасних художньо-педагогічних технологій на уроках музичного мистецтва (методів «Художні триади змісту», «Шість капелюхів») ефективно вплинуло на розвиток музичного мислення учнів, активізувало їх творчо-мисленнєву діяльність, виховувало музичну культуру учнів як складову їх духовної культури.

## ВИСНОВКИ

Теоретично дослідивши проблему музичного мислення, розглянувши різні погляди і думки щодо розкриття творчого потенціалу, ми дійшли висновку, що музичне мислення учнів піддається розвитку. За умови використання ефективних педагогічних прийомів та методів можна досягти високих результатів у розвитку музичного мислення учнів-підлітків.

Музичне мислення є одним із видів художнього мислення і має творчий характер, оскільки в ньому проектується специфічні властивості мистецтва музики. Як відомо, мислення в цілому є специфічною, духовною і теоретичною діяльністю людини, яка виступає процесом усвідомлення її буття.

Сутність музичного мислення можна визначити наступним чином: особистість в практичній діяльності через музичний твір спілкується з духовним досвідом людства. Проникнення в діалектику зв'язків форми і змісту музичного твору породжує новий художній смисл, особистісно-значущий для даної людини.

Організаційними формами навчання у формування музичного мислення в умовах школи залишається урок як дидактична одиниця навчального процесу, спільна діяльність учителя-учня, колективно-індивідуальна взаємодія.

Основною вимогою розвитку музичного мислення є діяльнісний підхід в процесі сприйняття музики. Завдяки чому процес музичного сприйняття із початкового етапу процесу мислення переходить в активну фазу, яка представлена творчим, суб'єктивним продуктом мислительної діяльності. Це є показником музичного мислення. Але очевидно, що однієї фантазії не достатньо для створення в процесі музичного мислення творчого продукту – музичного образу. Разом з тим суть творчості полягає не в накопиченні знань, умінь, навичок, а в умінні людини відкривати нові ідеї, нові шляхи розвитку думки, робити оригінальні висновки.

Музичне мислення – це діяльність, направлена на створення якогось нового, оригінального продукту в сфері ідей. Для учнів, які створюють в своїй уяві в момент активної музично-мислительної діяльності образ, діяльність має суб'єктивний характер. Створення музичного образу як суб'єктивного продукту творчості учня є важливим, тому що створений вперше і є для нього новим. Потрібно врахувати, що створення нового суб'єктивного продукту творчості (створення музичного образу) буде показником росту творчих можливостей. Творча діяльність завжди пов'язана з особистісним становленням. Творчому акту і появі результату творчості, тобто появі музичних образів, передують довготривале накопичення досвіду, знань, навиків.

Накопичення знань і досвіду – це кількісний підхід до проблеми. Її вирішують за допомогою звичних, стереотипних операцій мислення, які неодноразово раніше використовувались. Учні, добре засвоївши музичну мову (засоби музичної виразності, музичну форму), аналізуючи музичний твір, виходять на початковий рівень творчості – індуктивний. Їхнє сприйняття музичної тканини твору відповідає лінійно-чуттєвому пізнанню.

У процесі педагогічного експерименту виділено критерії розвиненості музичного мислення в учнів підліткового віку: оригінальність, гнучкість, і швидкість. Процес розвитку музичного мислення учнів-підлітків буде відбуватися ефективніше і динамічніше за умови використання взаємодії мистецтв на уроках музичного мистецтва, використання арсеналу творчих завдань, сучасних художньо-педагогічних технологій. Аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов суттєво стимулює художньо-естетичне виховання засобами мистецтва, сприяє їх переходу на вищий рівень естетичної вихованості, формує музичний смак і самостійне музичне мислення.

Відомий педагог Б. М. Яворський висловив думку, що завдання педагога полягає не у виховання всіх дітей композиторами, а в необхідності

творчого розвитку кожної особистості, яка могла б відтворити найпростіше вираження своїх думок.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе/ Эдуард Борисович Абдуллин. – М.: «Просвещение», 1983. – 112с.
2. Абдуллин Е., Николаева Е. Методика музыкального образования: Уч. Для студ.высш. пед. учеб. заведений/Под общей редакцией М.М. Ройтерштейна. – М.: Музыка, 2006. – 336 с.
3. Апаскина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
4. Арановский М. Г. Мышление, язык, семантика/М. Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления: сб. статей. – М.: Музыка, 1974. – С. 121.
5. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М., 2000.
6. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
7. Асафьев Б. В. О направленности формы у Чайковского / Б. В. Асафьев // О музыке Чайковского. – Л.: Музыка, 1972. – С. 67 – 73.
8. Афанасьев Ю.Л., Джура О.Ф. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського. – К.: ДАКККІМ, 2009, - 128 с.
9. Берегова О. Комунікація в соціокультурному просторі України: технологія чи творчість? / Олена Берегова. – Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2006. – 388 с.
10. Белявіна Н.Д. Концертний менеджмент / Н.Д. Белявіна // Питання музичного менеджменту. - К: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1996. - С. 8 - 25.
11. Бонфельд М. Ш. Музыка и речь : автореф. дис.: спец. 17.00.03 «Музыкальное искусство» / М. Ш. Бонфельд. – М., 1993. – 41 с.
12. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. – М.: Мысль, 1970. – 191 с.

13. Вендрова Т., Пигарева И. Воспитание музыкой. Из опыта работы. – М., 1991.
14. Виноградов К. Работа с хором. – М., 1972.
15. Восприятие музыки: Сб. ст. / Ред.-сост. В. М. Максимов. – М.: «Музыка», 1980. – 256 с.
16. Гринчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу й ейдосу: Навч-метод. посібник. – Тернопіль. Підручники і посібники, 2008. – 224 с.
17. Дорошенко Т. Методи навчання сприйняття музики // Початкова школа. – 2003. - № 6. – С. 18 – 20
18. Журова, Е.Б. Проблема освоения музыкального содержания в контексте эстетической концепции А.И.Бурова // Педагогика искусства: современные тенденции развития, история и опыт. Сборник научных статей по Материалам II Международного научно-практического форума, 19-21 ноября 2013г. Отв. редактор-составитель Командышко Е.Ф. – М.: Издательство: «ИХО РАО», 2013. С. 80-83.
19. Козакова В.С. Проблема художественной коммуникации в культурно-эстетической действительности: вибрані матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції V культурологічні читання пам'яті В.Підкопаєва. Режим доступу: [http://www.culturalstudies.in.ua/sekcia\\_s\\_s2\\_2.php7](http://www.culturalstudies.in.ua/sekcia_s_s2_2.php7).
20. Командышко, Е.Ф. Гуманитарное образование и педагогика искусства: аспект взаимодействия // Инициативы XXI века. Научный и общественно-просветительский журнал. – 2011. – №3. С.49-52.
21. Командышко Е.Ф. Методологические аспекты развития ценностного отношения подростков к музыкальному искусству // Педагогика искусства. – 2014. – №1. [Электронный ресурс] Режим доступу до інформації: <http://www.art-education.ru>.
22. Костюк О.Г. Сприймання музики і художньої культури слухача. – К.: Наукова думка, 1965. — 121 с.

23. Кременштейн Б. Л. Педагогика Г. Г. Нейгауза / Б. Л. Кременштейн. – М.: Музыка, 1984. – 88 с.
24. Лекомцев Ю.К. Словарь терминологии тартуско-московской семиотической школы. [Электронный ресурс] – Режим доступа к информации: [http://diction.chat.ru/xud\\_kom.html](http://diction.chat.ru/xud_kom.html) 8.
25. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики / Л. А. Мазель. – М.: Сов. композитор, 1978. – 348 с.
26. Малюков А. Формирование ценностного отношения к искусству у учащихся подростков. //Искусство и образование, №2 – 2002
27. Медушевский В. В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки / В. В. Медушевский // Восприятие музыки : сб. ст. / ред-сост. В. Н. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – С. 178-194.
28. Медушевский В.В. Музыкальное мышление и логос жизни / В. В. Медушевский // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования: сб. ст. – К.: Музична Україна, 1989. – С. 18-27
29. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
30. Морозова С.Н. Далекое-близкое (Б.Л. Яворский о музыкальном воспитании детей ) // Музыкальное воспитание в школе. Сб. ст./ Сост. О. Апраксина. – Вып. 16. – М.: Музыка, 1985. – С. 14-19
31. Морозова С. Из истории массового музыкального воспитания. Б.Л. Яворский. // Музыкальное воспитание в школе. Сб. ст. / Сост О. Апраксина. – Вып. 12. – М.: Музыка, 1977. – С. 75-85.
32. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции / Е.В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1982. – 319 с.
33. Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е. В. Назайкинский // Восприятие музыки : сб. ст. / ред-сост. В. Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980. – С. 91-111.

34. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – [4-е изд.]. – М., 1982. – 304 с.
35. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов педвузов и системы повышения квалификации пед. кадров // Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
36. Подуровский В.М., Сулова Н.В., Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. Учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. – М.: Владос, 2001. – 320 с.
37. Подшибякин О.М. Специфіка художньої культури в контексті інформаційного суспільства: дис. канд. філософ. наук / Подшибякін О. М. – Великий Новгород, 2004. - 215 с.
38. Полат Е.С. Как рождается проект. – М., 1995. – 57 с.
39. Психологічна бібліотека [Електронний ресурс] – Режим доступу до інформації:<http://psychlib.com.ua/piznavalniy-rozvitok-u-pidlitkovomu-vici-rozvitok-mislennya-pidlitka.htm>.
40. Психологія підліткового віку [Електронний ресурс] – Режим доступу до інформації: [www.libr.dp.ua](http://www.libr.dp.ua).
41. Раппопорт С. Х. Гносеологические проблемы художественного мышления. М., 1968, с. 752
42. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. Тернопіль.: Навчальна книга – Богдан, 2001.
43. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. / О.П. Рудницька – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
44. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 192.
45. Ткачёва Е.Е. Музыкальное мышление – способ формирования личности учащихся / Е.Е. Ткачёва // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: журнал / № 51 –2008.

Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnoe-myshlenie-sposob-formirovaniya-lichnosti-uchaschihsya>.

46. Тюлин Ю. Н. Музыкальное мышление как форма креативной деятельности: автореф. дисс. на соискание научн. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (музыка)» / Ю. Н. Тюлин. – М., 2004. – 57 с.

47. Савранский И. Л. Коммуникативно-эстетические функции культуры / И. Л. Савранский. - М. : Наука, 1979. – 231с.

48. Цымбалюк Е.А. Инновационные подходы в музыкальном образовании школьников (Беларусская школа в контексте европейских музыкально-образовательных тенденций) / Цымбалюк Е.А. // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні аспекти розвитку. – Київ-Суми : СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2004. – С. 88-89.

49. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

50. Шарков Ф.И. Истоки и парадигмы исследований социальной коммуникации // Социологические исследования. – 2001. - №1. С. 52-61.

Режим доступа: <http://mognovse.ru/oqq-istoki-i-paradigmi-issledovaniy-socialenoy-kommunikacii.html>

51. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: Підручник. – К.: ДАКККіМ, 2005. – 271 с.