

Чернігівський національний педагогічний  
університет імені Т.Г.Шевченка

На правах рукопису

**ВЕРГУНОВА ВАЛЕРІЯ СЕРГІЇВНА**

УДК 378. 016 : 78

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ  
ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І МУЗИКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
**Ростовський Олександр Якович**  
доктор педагогічних наук, професор

Київ - 2011

## ПЛАН

<b>ВСТУП</b> . . . . .	3
 <b><i>Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА</i></b>	
1.1. Досвід як сутнісна якість особистості . . . . .	11
1.2. Досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва як естетичний феномен . . . . .	38
Висновки до першого розділу . . . . .	64
 <b><i>Розділ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</i></b>	
2.1. Проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у теорії та методиці фахової підготовки майбутніх учителів музики . . . . .	66
2.2. Педагогічні умови формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів . . . . .	88
Висновки до другого розділу . . . . .	103
 <b><i>Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА</i></b>	
3.1. Діагностика сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики (констатувальне дослідження) . . . . .	105
3.2. Обґрунтування методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва та зміст дослідно-експериментальної роботи . . . . .	136
3.3. Аналіз результатів дослідження . . . . .	157
Висновки до третього розділу. . . . .	186
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.</b> . . . . .	189
<b>ДОДАТКИ.</b> . . . . .	193
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.</b> . . . . .	211

## ВСТУП

*Актуальність дослідження.* Реформування системи педагогічної освіти передбачає оновлення змісту, форм і методів підготовки фахівців. Перехід до особистісно орієнтованого навчання, осмислення ідей гуманістичної педагогіки зумовлюють нові підходи до формування особистості майбутнього вчителя, де пріоритетним є становлення його індивідуальних якостей, творчого стилю, досвіду як своєрідного орієнтиру й певної програми здійснення професійної діяльності.

Грунтовні зміни є винятково важливими у сфері підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики, які закладають основи духовної культури підрастаючого покоління. Від них значною мірою залежить розвиток інтелектуальних та емоційних сил дитини, її світосприйняття й світорозуміння, здатність до засвоєння загальнолюдських цінностей, втілених у мистецтві, зокрема, у музиці. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, який сприяє переживанню й осмисленню музичних цінностей, характеризує підготовленість майбутнього вчителя до музично-освітньої діяльності в школі, істотно позначається на її ефективності.

Проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є складною і багатогранною, про що свідчить велика кількість досліджень у цьому напрямку. У філософському аспекті інтерес до феномену досвіду в свій час виявляли Аристотель, Г.Гегель, В.Джеймс, І.Кант, Дж.Локк, Б.Рассел, Г.Сковорода, П.Юркевич та інші мислителі, які вбачали у ньому вагомий складову пізнавальної та практично-перетворювальної діяльності людини. Різноманітні підходи до розуміння досвіду висвітлені у працях В.Александрова, В.Іванова, А.Солонько, В.Швирьова, В.Лекторського. Предметом уваги дослідників стали також особливості естетичного досвіду як результату взаємодії людини з естетичними явищами дійсності та мистецтва (Ю.Борєв, І.Зязюн, М.Каган, Л.Левчук, В.Личковах, Н.Крилова, В.Кудін, О.Семашко, Л.Столович, І.Шитов та інші).

Психологічні дослідження пов'язуються із розглядом досвіду як важливого чинника розвитку особистості людини (Б.Ананьєв, Л.Анциферова, Л.Божович, О.Леонт'єв, С.Максименко, А.Маслоу, К.Платонов, В.Рибалка, К.Роджерс, В.Роменець та інші); формуванням індивідуального досвіду в межах діяльнісного підходу (К.Абульханова-Славська, Л.Виготський, П.Гальперін, С.Рубінштейн та інші); вивченням генезису, структури та функціонування досвіду (О.Артем'єва, Л.Воробйова, М.Холодна); формуванням досвіду ставлень (І.Бех, О.Бодальов, О.Лазурський, Б.Ломов, В.Мясищев та інші).

Педагогічні аспекти формування досвіду особистості розкриваються у працях Ш.Амонашвілі, О.Вербицької, Дж.Дьюї, В.Сєрикова, В.Сухомлинського, К.Ушинського, І.Якиманської та інших. Питанням формування естетичного досвіду у шкільному і студентському віці засобами мистецтва присвячено дослідження Т.Завадської, С.Мельничука, О.Олексюк, Н.Ничкало, Г.Падалки, Г.Шевченко, О.Щолокової та інших.

Істотним внеском у розкриття проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва стали дослідження, що стосуються становлення ціннісних пріоритетів молоді у сфері музичного мистецтва (В.Дряпіка, І.Куликова, І.Климук, І.Орлова, Н.Свещинська та інші); формування досвіду музичного сприймання (Б.Асаф'єв, Є.Назайкінський, В.Рева, О.Ростовський, О.Рудницька та інші); фахової підготовки вчителя музики (Е.Абдулін, О.Апраксина, Л.Арчажникова, Л.Василенко, Д.Кабалевський, А.Козир, В.Крицький, Г.Ніколаї О.Отіч, В.Орлов, Г.Падалка, Л.Паньків, В.Ревенчук, В.Шульгіна, О.Щербініна та інші); музичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вищих педагогічних закладах (І.Арановська, С.Барановська, В.Мішедченко, Л.Кожевнікова, О.Рябініна, С.Чабан, О.Хижна та інші).

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики поки що не дістала належного

наукового висвітлення. В окремих працях вона розглядається лише частково, що пов'язується зі складністю та багатогранністю означеного феномену. У практичній сфері помітна тенденція до спрощеного ставлення до досвіду як абстрактного поняття, під яким розуміється сукупність знань і вмінь, що набуваються автоматично. Це зумовлює недостатню орієнтацію фахової підготовки майбутніх учителів на формування саме досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Опрацювання теоретичних джерел з означеної проблеми, аналіз навчально-виховного процесу підготовки вчителів початкових класів і музики дозволили виявити суперечність між необхідністю формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів музики початкової школи та відсутністю методичних засобів оптимізації цього процесу.

Актуальність, теоретична і практична значущість окресленої проблеми для педагогіки вищої школи, її недостатнє вивчення зумовили вибір теми дослідження – **„Методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики”**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дослідження входить до плану науково-дослідної роботи Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка й виконувалась у межах наукової теми кафедри естетичного виховання „Теоретико-методичні проблеми підготовки студентів до естетичного виховання учнів початкових класів”.

Тему дисертації затверджено Вченою радою Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка (протокол № 7 від 26.03.2008 року), узгоджено в Раді координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 6 від 17.06.2008 року).

**Мета дослідження** полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов і методики формування

досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики.

**Об'єктом дослідження** є процес фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики.

**Предмет дослідження** складають педагогічні умови і методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики.

У відповідності з метою дослідження було поставлено такі **завдання**:

- розкрити сутність поняття „досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва”;
- здійснити аналіз стану розкриття проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у теорії та методиці фахової підготовки учителя музики;
- обґрунтувати педагогічні умови, необхідні й достатні для формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва;
- встановити критерії діагностики сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва;
- розробити методику формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики;
- перевірити ефективність експериментальної методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва та педагогічних умов, які забезпечують її успішну реалізацію.

**Теоретико-методологічною основою** дослідження стали: філософські положення щодо феномену досвіду як основи пізнання дійсності, сутності мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості, природи художнього пізнання (Аристотель, Г.Гегель, В.Джеймс, В.Іванов, І.Кант, Дж.Локк, Т.Титаренко, С.Раппопорт, Н.Хамітов), особливостей естетичного досвіду, ролі мистецтва у формуванні особистості (Ю.Борев, І.Зязюн, М.Каган, Л.Левчук, В.Личковах, Н.Крилова, В.Кудін, О.Семашко, Л.Столович, І.Шитов); теорії розвитку особистості, психологічні аспекти досвіду

(Б.Ананьєв, І.Бех, О.Бодальов, Л.Божович, Л.Виготський, О.М.Леонт'єв, С.Максименко, А.Маслоу, В.Мясищев, К.Платонов, В.Рибалка, К.Роджерс, В.Роменець, С.Рубінштейн); положення музикознавчої науки щодо музичної діяльності як творчого процесу, діалектичного взаємозв'язку соціального й особистісного у процесі творення, виконання і сприймання музики (Б.Асаф'єв, О.Костюк, В.Медушевський, Є.Назайкінський); наукові праці з теорії та методики музичної освіти (А.Козир, О.Михайличенко, О.Олексюк, О.Отіч, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та інші).

Вивчення наукових джерел дозволило визначити *концептуальні ідеї дослідження*, а саме:

- досвід є інтегрованою якістю, що характеризує розвиток людини як особистості та визначає її підготовленість до певного виду діяльності. У ньому діалектично поєднуються соціальне й особистісне, раціональне, чуттєве і практичне;

- досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва як сутнісна якість особистості зумовлюється її загальним та естетичним розвитком. Він є складовою частиною життєвого досвіду людини, у якому відображається результат її взаємодії з музикою;

- формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є складним процесом, який полягає у накопиченні музичних вражень, набутті знань про музичне мистецтво і вмінь музичної діяльності, на основі яких здійснюється ціннісне ставлення до музичних творів; у розвитку здатності до переживання й осмислення музичних цінностей, реалізації особистісного ставлення до них;

- основою формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є музично-творча діяльність особистості.

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань використано методи теоретичного та експериментально-емпіричного рівнів. *Першу групу* склали методи теоретичного аналізу і синтезу, абстрагування та ідеалізації, індукції і дедукції, моделювання і конкретизації теоретичного

знання, систематизації та узагальнення. З їх допомогою розглянуто сутність феномену досвіду, науково-методичні засади формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, виявлено педагогічні умови формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, визначено критерії діагностики його сформованості, розроблено й обґрунтовано експериментальну методику формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики.

До *другої групи* увійшли такі методи, як анкетування, тестування, опитування, бесіда, педагогічне спостереження, вивчення навчальної документації, педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний), статистичний та графічні методи обробки експериментальних даних, які забезпечили експериментальну перевірку розробленої методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, діагностику його сформованості у студентів.

***Організація дослідження.*** Дослідно-експериментальна робота проводилась відповідно до поставлених завдань і включала три етапи.

*На першому етапі* (2007-2008 рр.) проаналізовано наукову літературу з теми дослідження, визначено його методологічні та теоретичні основи, об'єкт, предмет, мету, завдання. Проведено констатувальний експеримент, розроблено програму формувального експерименту і розпочато його перший етап.

*На другому етапі* (2008-2009 рр.) було продовжено апробацію експериментальної методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, визначено педагогічні умови, необхідні для його формування, проведено порівняльний аналіз результатів дослідної роботи.

*На третьому етапі* (2009-2010 рр.) було завершено формувальний експеримент, узагальнено і систематизовано результати проведеного дослідження, оформлено текст дисертаційної роботи.

*Експериментальною базою дослідження* виступили: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, Ніжинський



державний університет імені Миколи Гоголя, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. У дослідженні брали участь 218 студентів.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що дисертантом уперше:

- виявлено особливості формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів факультетів початкового навчання;
- визначено критерії діагностики його сформованості;
- розроблено й апробовано методику формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики;
- встановлено педагогічні умови забезпечення успішності цього процесу.

*Конкретизовано* сутність поняття „досвід ціннісного ставлення майбутніх учителів до музичного мистецтва”; *удосконалено* методику навчання музики студентів факультетів початкового навчання; *подальшого розвитку* набуло навчально-методичне забезпечення фахової підготовки вчителя початкових класів і музики.

**Практичне значення дослідження** визначається можливістю впровадження у процес фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики апробованої методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Матеріали дослідження можуть бути використані при розробці навчальних програм з музичних дисциплін, написанні навчально-методичних посібників; мати практичне застосування у діяльності викладачів вищих навчальних закладів педагогічної освіти.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження оприлюднено на міжнародних конференціях: „Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи” (Харків, 2010 р.); „Педагогічна спадщина К.Ушинського у контексті сучасних проблем початкової освіти” (Чернігів, 2010 р.); на всеукраїнських науково-практичних конференціях: „Проблеми вдосконалення професійної

підготовки майбутнього вчителя музики в умовах провадження інноваційно-освітніх технологій” (Суми, 2008 р.); „Сучасна мистецька освіта: проблеми, технології, перспективи” (Ніжин, 2008 р.); „К.Д.Ушинський: актуальні проблеми української освіти і педагогічної науки” (Чернігів, 2008 р.); ”Проблеми дошкільного виховання у педагогічній спадщині Софії Русової”, (Чернігів, 2009 р.); „Соціально-педагогічні основи розвитку особистості в загальнолюдському, національному та соціально-культурному контексті” (Кам’янець–Подільський, 2010 р.) „Мистецька освіта ХХІ століття: проблеми теорії і практики” (Ніжин, 2010 р.); на засіданнях кафедри естетичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка, кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Розроблену методику формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва впроваджено у навчально-виховний процес Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка (довідка № 04-11/661 від 10.06.2010 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка №04/1212 від 02.09.2010 р.), Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка №21 від 16.04 2010 р.), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (довідка № 369 від 27.04 2010 р.).

**Публікації.** Основні теоретичні положення і висновки дисертації відображено у 18 одноосібних публікаціях, з них 7 – у фахових виданнях.

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку літератури (270 найменувань, з них 7 – іноземні джерела). Основний текст складає 178 сторінок, повний обсяг дисертації 235 сторінок. Робота містить 26 таблиць, 16 рисунків, що разом з додатками становить 32 сторінки.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІННИСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

#### 1. 1. Досвід як сутнісна якість особистості

Формування активної, відповідальної, ініціативної особистості, здатної до самовдосконалення та самореалізації, є важливою проблемою педагогічної науки. Її вирішення потребує врахування багатьох чинників, котрі сприяють становленню індивідуальності, розкриттю творчого потенціалу, активізації внутрішніх механізмів саморозвитку підростаючого покоління. До них належить, насамперед, досвід, який, характеризуючи власне надбання кожної людини, зумовлює стійкі результати її професійної діяльності.

Поняття *досвід* є досить поширеним. Проте, вже на буденному рівні, вживання цього слова передбачає кілька значень. Зазвичай, під ним розуміють сукупність усіх подій, що пережила людина впродовж свого життя [204, с. 259]. Іноді досвідом називають єдність знань та вмінь, здобутих та перевічених на практиці [25, с. 321]. Типовим є використання цього поняття як характеристики способу отримання знань, відомого як метод "спроб і помилок". "Досвід – це сума здійснених помилок, а також помилок, які, на жаль, не вдалося здійснити", – писав Ф.Саган [21, с. 339]. У давнину вважалося, що досвід концентрує в собі ефективні уроки на майбутнє й виступає у вигляді своєрідного утворення – мудрості. "Не той багато знає, хто багато жив, а той, хто багато пережив", – говорить у народному прислів'ї [221, с. 225]. Водночас, для акцентування конкретного аспекту дійсності виокремлюється безліч видів досвіду: життєвий, індивідуальний, естетичний, моральний, історичний, соціальний, чуттєвий, теоретичний тощо.

Етимологічно слово досвід походить від польського дієслова *doswiadczyć* (засвідчувати) та його префіксального утворення *swiadek* (свідок). У ХІУ столітті воно означало підтверджувати доказами, а у ХУІ – випробовувати, дізнаватися. Дослівно слово досвід перекладається як

первісно (безпосередньо) знаючий [66, с. 113]. Російське слово *опыт* бере свій початок від слова *пытать* [258, с. 147]. З англійської слово *досвід* (*experience*) означає дійсне життя, що протиставляється уявному [92, с. 117].

У науковій літературі визначення поняття *досвід* відзначається варіативністю підходів. Це зумовлено тим, що його часто розглядають переважно з позицій інших базових наукових категорій. Англійський філософ Б.Рассел писав: ”Досвід – це одне із тих слів, яке часто вживають, але рідко якому дають визначення” [168, с. 737].

Довідкові джерела характеризують *досвід* як: *основу* будь-якого знання [204, с. 259]; *результат* практичної і пізнавальної діяльності людини [226, с. 447]; *стан* нашої свідомості [205, с. 54]; *власну систему уявлень* про світ та своє місце у ньому [227, с. 169]; *форму засвоєння* людиною раціональних здобутків минулої діяльності; *експеримент* [228, с. 151] (див. додаток А). Відзначається, що й сама наука об’єктивно можлива лише у вигляді відповідної форми – *досвіду*, ”як питання про себе ... про свою даність та спосіб цієї даності” [119, с. 4].

У *філософському аспекті* поняття *досвід* пов’язується із розмірковуваннями мислителів про можливість людини у своїх уявленнях створювати правильне відображення дійсності. Однак, характеристика означеного феномена значною мірою зумовлюється тією позицією, якої дотримується той чи інший філософ. ”Поняття *досвіду* є щоразу таким філософським конструктом, в якому відображенні очікування філософів та сучасна їм філософська система”, – відзначав англійський філософ Дж.Дьюї [64, с. 80]. Відтак, погляди щодо *досвіду*, його змістовного наповнення, функцій, будови, сфери вияву тощо іноді істотно відрізняються.

Серед значної кількості підходів у розгляді цього поняття, спостерігаються дві основні тенденції. Перша пронизує усі періоди розвитку філософської думки від Античності до наших часів і в загальному значенні зводиться до визначення *досвіду* як сукупності чуттєвих даних і вражень, які отримує індивід за допомогою органів чуття. Інша з’явилася пізніше у

зв'язку з розвитком природознавства. Завдяки їй досвід розглядається як експеримент. Спільним для обох тенденцій є розуміння досвіду в якості важливого елемента пізнання.

Для мислителів Античності типовим було застосування цього поняття у його життєвому значенні. Це, як підкреслював Дж.Дьюї, зумовлювалося тим, що "старе поняття досвіду було саме по собі продуктом досвіду – єдиним видом досвіду, що на той час був доступний для людей. Це поняття про те, що справді було досвідом у греків" [64, с. 80]. Вважалося, що досвід включає в себе своєрідні уроки на майбутнє, оскільки він певним чином упорядковує отримані враження та створює звичку діяти так чи інакше.

Набуття досвіду пов'язувалося з пам'яттю. "Істота, яка відчуває і має таку організацію, придатну для пам'яті, пов'язує отримані враження ..., що складає історію її життя", – підкреслював Аристотель [117, с. 419]. При цьому відзначалося, що він є не тільки сукупністю життєвих подій конкретної людини, але й забезпечує збереження різних звичаїв, норм, традицій усього суспільства.

На думку мислителів того часу, накопичення досвіду здійснюється стихійно. При цьому від людини не вимагається активних дій, оскільки досвід ніби „падає” на неї.

Давньогрецькі філософи стверджували, що основою досвіду є дані, отримані за допомогою органів чуття. Тому у їхніх працях йдеться, насамперед, про *чуттєвий досвід*, який, по суті, є джерелом одиничного, а відтак хибного, знання. Вважалося, що справжнє знання можливе завдяки силі, що виходить за межі досвіду – теоретичній діяльності розуму. "Ті, хто мають досвід, – писав Аристотель, – знають "що", але не знають "чому", ті, хто володіють мистецтвом, знають "чому", тобто знають причину" [117, с. 479].

Розмежування життєвого і наукового досвіду відбулося за доби Просвітництва. У ХУІІ столітті англійський філософ Ф.Бекон запропонував нове на той час визначення досвіду – експеримент. Таке розуміння цього

поняття зумовлене висновками вченого щодо можливостей пізнання дійсності, у якому поєднується чуттєве та раціональне. ”Гола рука і представлений сам собі розум не мають великої сили”, – вважав Ф.Бекон [7, с. 194]. На його думку, досвід відіграє значну роль у здобутті наукових фактів, оскільки за його допомогою здійснюється перевірка ідей, створених розумом. Він фіксує ”відмінність і спільність речей, які він бачив, про які чув, над якими розмірковував” [7, с. 207].

У працях українського мислителя Г.Сковороди підкреслюється практична спрямованість досвіду як основи життєтворчості людини, що акумулює в собі ”знання та звички, з яких народились усі науки, і книги, і вправності” [201, с. 40].

Тривалий час розвиток уявлень щодо феномену досвіду відбувався в межах дискусії філософів про співвідношення у пізнанні чуттєвого та раціонального.

Раціоналісти вважали, що дані досвіду є неповноцінними і невірогідними, тому його, як джерело недостовірного знання, протиставляли діяльності розуму. Однак, міркування філософів щодо мислення і свідомості як основи істинного знання, зумовили новий підхід до визначення поняття досвід, під яким, насамперед, розумівся *досвід теоретичний*.

Натомість, представники емпіричного напрямку підкреслювали, що тільки досвід може дати людині справжнє знання про світ. Дж.Локк відзначав, що людина при народженні є ”чистою дошкою”, на якій досвід пише знання. ”Припустимо, – писав він, – що душа є, так би мовити, білий аркуш без будь-яких знань та ідей. Але яким чином вона їх отримує? Звідкіля набувається той значний запас, який діяльна і безмежна людська уява малює з такою різноманітністю? Звідкіля отримує вона весь матеріал розмірковувань і знання? На це я відповідаю словом: із досвіду” [107, с. 128].

Російський філософ О.Радищев підкреслював, що досвід і його характеристики не можна розглядати однобічно, оскільки людина пізнає речі і за допомогою органів чуття, і за допомогою діяльності розуму: ”Досвід

буває двоякий: адже сила поняття пізнається за допомогою органів чуття, що ми називаємо чуттєвістю, а зміна у ній – чуттєвим досвідом; друге пізнання відношень речей між собою називаємо розумом, а повідомлення про зміни нашого розуму є досвід розумний” [7, с. 740].

Водночас, філософи-емпірики, розуміючи досвід як сукупність індивідуальних чуттєвих даних, звернули увагу на те, що останні можуть існувати у вигляді власне відчуттів (як внутрішні психічні факти), і як реальність, яку відчуває суб’єкт і яка існує поза ним. Зокрема, Дж. Локк вважав, що досвід має подвійну природу. Окрім чуттєвого (*зовнішнього*) досвіду людина має ще й *внутрішній досвід*, оскільки пізнання відбувається не тільки за допомогою органів чуття, але й включає факт переживання суб’єктом самого себе. ”Друге джерело”, з якого досвід постачає ідеї розуму, є рефлексія, внутрішнє сприйняття своєї власної діяльності”, – писав учений. – Під рефлексією я розумію спостереження розуму над своєю діяльністю, способами її вияву, внаслідок чого у розумі виникають ідеї цієї діяльності” [107, с. 129].

Таке пояснення досвіду призвело до того, що між мислителями розгорнулася суперечка з приводу елементів, які відіграють у ньому вирішальну роль. Зокрема, французькі матеріалісти стверджували, що досвідом є те середовище, в якому живе індивід. Тому відмінність між досвідами різних людей зумовлюється, насамперед, відмінністю у вихованні, що визначає і особистість людини, і її діяльність. ”Нерівність розуму є результатом відомої причини; і ця причина – відмінність у вихованні”, – підкреслював К.Гельвецій [51, с. 124]. Інші філософи-емпірики вважали, що досвідом є внутрішній, психологічний світ людини.

На думку представника німецької класичної філософії І.Канта, досвід і розум є двома аспектами єдиного процесу пізнання. Ідеї у досвіді існують апріорі. ”Будь-який досвід включає в себе, крім чуттєвого споглядання, за допомогою якого дещо дається, ще й поняття про предмет, який даний для споглядання або є у ньому”, – відзначав філософ [8, с. 124]. Досвід

”складається із того, що ми сприймаємо за допомогою вражень та із того, що наша власна пізнавальна здібність дає від себе самої, причому це додавання ми відрізняємо від основного чуттєвого матеріалу лише тоді, коли тривалі повторення звертають на нього увагу і роблять його здатним до його відокремлення” [117, с. 508].

У вченні німецького філософа XIX століття Г.Гегеля досвід виводиться з руху свідомості. Він є наслідком суперечностей між метою діяльності, яку ставить свідомість, та її результатом. Реалізуючи мету, свідомість виявляє, що досягнута мета не збігається з тією метою, яка була поставлена, що знання предмета на певному етапі відрізняється від об’єктивної даності цього предмета. ”Цей діалектичний рух, здійснюваний свідомістю у самій собі як щодо свого знання, так і щодо свого предмета, оскільки для неї виникає з цього новий істинний предмет, є, власне, те, що називається досвідом”, – наголошував філософ [117, с. 449].

У XIX столітті уявлення щодо означеного феномена змінюється, завдяки новому розумінню поняття „чуттєвий”. Тепер досвід розглядається не стільки у плані відчуття світу, а й пов’язується зі сферою почуттів, які відображають активні реакції суб’єкта на взаємодію зі світом. Він стає відображенням буття людини у світі й розуміється у особливій своїй якості – як переживання суб’єктом свого життєвого процесу [76, с. 130].

Водночас розвиток біології змінив уявлення щодо пасивності досвіду. Так, учені пояснювали його набуття, виходячи із життєвої необхідності людини (як і будь-якої іншої істоти) пристосовуватись до довкілля. Вважалося, що відповідно до підтримки життя, людина не тільки починає діяти, але й відчуває наслідки своєї поведінки і страждає від них. Цей тісний зв’язок між дією і стражданням є тим, що називається досвідом у його життєвому значенні [64, с. 84]. Досвідом не можна назвати непов’язані між собою дію і страждання, наприклад, рух м’язів при спазмі, оскільки ці рухи нічого не означають і не мають наслідків для життя. Але якщо, наприклад, дитина граючись торкнулася вогню, тобто відбулася дія і є результат – опік,



то в такому разі маємо говорити про наявність досвіду. У цьому випадку, дані органів чуття не виступають у якості змісту досвіду, а відіграють роль стимулу до дії. Справжній його зміст – це адаптивні образи дій, звички, сенсорно-моторні координації [64, с. 84].

Представник прагматизму Дж.Дьюї дійшов висновку щодо розуміння досвіду як динамічного утворення, що зумовлюється активністю суб'єкта і, водночас, яке саме має активну природу. "...Сам факт досвіду включає процес, за допомогою якого він спрямовує себе до власного покращення", – підкреслював учений [64, с. 90].

На думку російського філософа В.Соловйова, досвід – це своєрідний стан свідомості, яка охоплює все пізнане, зрозуміле, вивчене в дійсності, за допомогою знань у їх нерозривній єдності з чуттями [225, с. 73]. Він виступає у вигляді *безпосереднього досвіду*, в якому фіксуються стани, що переживаються або пережиті самим суб'єктом, та *опосередкованого досвіду* – достовірного свідчення про чужі досвіди.

Особливу роль у розкритті специфіки досвіду відіграли погляди філософів марксизму. Зокрема відзначалося, що досвід є не тільки елементом пізнання, але й характеризує сферу буття людини як практичної, мислячої істоти. Окрім того, підкреслювалося, що означене явище має розглядатися у його соціально-історичному значенні [226, с. 447].

XX століття характеризується широким спектром підходів до феномену досвіду. Так, прихильники махізму розуміли його у суто об'єктивному значенні – як реальний, незалежний від свідомості світ. Для екзистенціоналістів досвід – це сфера внутрішнього світу, основою якого є асоціальне, суб'єктивне Я; результат осмислення людиною власного існування, змістом якого є безпосередні переживання, що зумовлюються тими цінностями, які суб'єкт обирає для себе.

У працях І.Зязюна підкреслюється, що залежно від змістовного наповнення, досвід можна визначати як *теоретичний*, *чуттєвий* або *практичний*. Вчений відзначає, що вживання цього поняття у різних

значеннях є виправданим, бо при цьому маються на увазі різні сфери і властивості, що ним відображаються. Проте, слід виходити з того, що йдеться про різні грані *однієї сутності*. Тому методологічне значення має висновок філософа про те, що досвід діалектично поєднує усі визначені окремі вияви. Так, чуттєвий досвід, взятий сам по собі, не існує, він неодмінно містить у собі певну частку теоретичного й практичного досвіду і навпаки. При цьому значна роль відводиться чуттєвому досвіду, який є початковим еталоном інших його виявів [73, с. 72].

І.Зязюн стверджує, що досвід є складним утворенням, у якому тісно переплітається соціальне та психологічне. Він є необхідним рушійним чинником соціологізації людини і засобом розвитку її духовного світу, оскільки відображає, з одного боку, соціальні стосунки, з іншого – потреби, інтереси, цінності конкретної людини [73, с. 74].

На думку вченого, досвід нерозривно пов'язаний зі свідомістю, характеризуючи її відображувально-пізнавальну та відображувально-оцінну здатність [73, с.76].

Методологічне значення має висновок І.Зязюна про те, що досвід виступає необхідною основою діяльності і, водночас, формується у ній. "Нагромаджений досвід є результат минулої діяльності і початковий пункт діяльності наступної", – відзначає філософ [73, с. 72]. Він стверджує, що для набуття досвіду необхідне циклічне повторення будь-якої діяльності, а існування різних видів досвіду зумовлюється різноманітною діяльністю, до якої залучається індивід. Відтак, специфічні її види породжують відповідний досвід, наприклад, естетичний, педагогічний, професійний тощо.

Досить ґрунтовно категорія досвіду досліджується В.Івановим. На думку вченого, досвід є особливою сферою буття людини, суб'єктивною формою освоєння світу [76, с.132]. Він характеризує конкретного суб'єкта як носія цілеутворюючої діяльності, і тому "не може бути нічим іншим, ніж досвідом діяльності" [76, с.133].

Досвід має практичну спрямованість та забезпечує, насамперед, прагматичну орієнтацію будь-якої діяльності. Проте, хоча діяльність є джерелом досвіду, їх не можна ототожнювати, оскільки цілі діяльності не відповідають цілевідповідності самого досвіду. „Досвід є результатом здійснення попередніх цілей, даних для цілей наступних, і ця відмінність між безпосереднім цілеутворенням і цілевідповідністю самого досвіду виявляється тоді, коли негативні результати діяльності повідомляють суб'єкту позитивний досвід у вигляді „повчальних прикладів” на майбутнє”, – писав В.Іванов [76, с. 142-143].

Досвід унікальний, індивідуальний та неповторний, оскільки характеризує інтеграцію життєвого шляху конкретного суб'єкта. Його особливістю є те, що у ньому ”завжди залишається невлотою деяка найбільш суб'єктивна частина, оскільки досвід не тільки предмет, не тільки дещо зроблене і представлене ззовні, але й сама справа суб'єкта, яка є невіддільною частиною його самості” [76, с. 171-172]. Тому за досвідом завжди простежується глибина внутрішнього світу людини. ”Проникнення у досвід по суті відповідає входженню у специфічний світ, упорядкований суб'єктивними правилами, смислами, умовностями, заборонами і дозволами”, – відзначає В.Іванов [76, с. 176].

У сфері самореалізації людини досвід функціонує як арсенал акумульованих здатностей до наступних ефективних дій. Проте, він втрачає будь-який сенс, якщо не засвоюється індивідами і не перетворюється в стимул їх власного активного діяння [76, с.151].

Зміст досвіду, на думку В.Іванова, зумовлюється аспектом його розгляду. Так, на індивідуальному рівні він відображає звички, стереотипи діяльності і поведінки, на рівні колективному – норми, традиції, звичаї [76, с. 136]. У загальному розумінні він включає в себе раціональні здобутки діяльності, акумулюючи не тільки *чуттєві дані*, але й *схеми діяльності*, а також *переживання*, що супроводжує діяльність і *внутрішнє самопочуття*, за якими минуле знову може бути викликане на поверхню [76, с. 145-146].

”Досвід пов’язаний з формою презентації у суб’єкті різних духовних і практичних здобутків, ....що можуть увійти в досвід як пережиті та відчуті”, – стверджує філософ [76, с.143].

Розглядаючи досвід як результат життєдіяльності людини, В.Іванов підкреслює, що він має ще одне джерело, з яким пов’язане утворення так званого опосередкованого досвіду – спілкування [76, с. 168]. Зокрема, у центрі уваги науковця стало питання щодо такого способу спілкування, завдяки якому досвід однієї людини увійшов би у досвід іншої.

Вчений відзначає, що інформація про досвід уже не є самим досвідом, а відчуття цієї відмінності спонукає людей переймати досвід не тільки за самими розповідями, навіть достовірними, а, так би мовити, на ”місці дії”. „Циркуляція досвіду у каналах спілкування, яке базується на самоаналізі чи на пізнавальній інтерпретації з боку, не є вичерпуючим та адекватним способом передачі і засвоєння досвіду. Досвід завжди змістовніше того, що про нього знають”, – відзначає В.Іванов [76, с. 172].

На думку філософа, у спілкуванні слід розрізняти дві форми: спілкування як повідомлення, і спілкування як залучення. Останнє не зводиться тільки до акту розуміння, а й включає ефект присутності одного суб’єкта у діяльності іншого. Тому саме такий спосіб спілкування забезпечує оволодіння і засвоєння чужого досвіду, оскільки передбачає співтворчість та співпереживання.

Методологічне значення має висновок В.Іванова про те, що набуття досвіду під час спілкування вимагає активної участі того, хто хоче його отримати [76, с. 180].

У сучасних філософських дослідження проблема досвіду пов’язується з розглядом суб’єкт-суб’єктних стосунків, до яких залучається індивід. Зокрема, Н.Хамітов відзначає, що одним із аспектів дослідження означеного феномену є його розуміння як результату комунікації людини з людиною на особистісному рівні [236, с.141].

Слово *комунікація* походить від латиського *communicare*, що означає ”робити спільним”. Під ним розуміється ”процес розуміння і передачі взаємоприйнятого значення” [269, с. 14]. Як підкреслює А.Бадан, комунікація, у широкому значенні, охоплює передачу інформації, її інтерпретацію й обробку, що закінчується новим ”інформативним станом” суб’єкта, який отримав інформацію [13, с. 246]. У цьому плані важливе значення має виникнення взаєморозуміння як важливої складової комунікації, без якого комуніканти, можуть або не зрозуміти значення інформації, або зрозуміти неправильно, що призводить до розриву комунікації [269, с. 7].

Відтак, поняття досвіду має суперечливу історію. У різні періоди воно набувало нових характеристик (див. додаток Б). На основі здійсненого аналізу філософської літератури визначимо основні підходи щодо його розуміння, а саме:

- досвід розглядається як *спосіб* отримання знань про світ і самого себе. У цьому плані важливе значення мають його процесуально-діяльнісні ознаки;
- досвід характеризує *стан* свідомості й виступає як особливе духовне утворення, що виникає внаслідок пізнання та оцінки явищ дійсності;
- досвід – це *результат* діяльності, здійсненої у минулому, у якому зосереджуються найбільш раціональні її здобутки;
- досвід – це *сукупність* властивостей людини, набутих у процесі її взаємодії зі світом (див. рис 1.1.1).

Кожен із підходів підкреслює ті чи інші характеристики досвіду, однак його сутнісною особливістю є їх поєднання, що дозволяє розглядати означене явище одночасно у різних його виявах (як спосіб, результат, стан свідомості, сукупність властивостей).

На основі узагальнення різних підходів, визначимо основні положення, на яких ґрунтується загальнофілософське розуміння досвіду: досвід є основою освоєння дійсності; це складне та багатогранне явище, що

діалектично поєднує чуттєві, раціональні та практичні елементи; його існування пов'язується із двома вимірами: соціальним та індивідуальним; досвід включає в себе, окрім відображення об'єктивних даних, факт переживання суб'єктом самого себе; це динамічне утворення, яке постійно змінюється і збагачується; він є завершальним етапом минулої та вихідним етапом наступної діяльності.

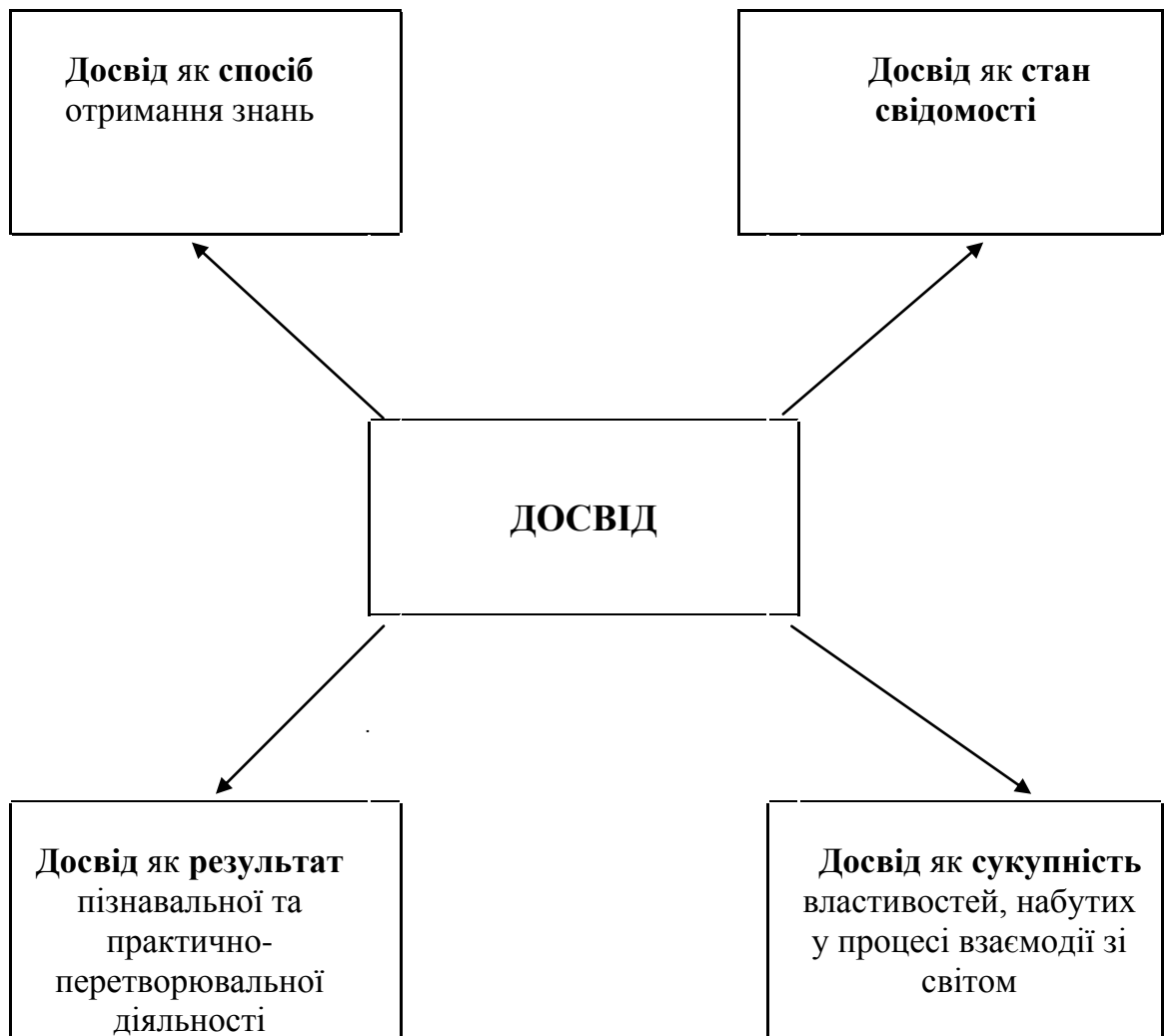


Рис. 1.1.1 *Основні філософські підходи до розуміння досвіду*

У психологічному аспекті проблема досвіду розглядалась, виходячи з поглядів філософів-емпіриків щодо його визначення як суб'єктивної психологічної реальності. Тривалий час це поняття використовували для позначення сукупності усіх психологічних станів людини [130, с. 84].

На початку ХХ століття розгорнулася дискусія щодо змісту досвіду: включає він лише свідомі моменти чи зумовлюється неусвідомленими чинниками. Зокрема, З.Фрейд, К.Юнг наголошували на провідній ролі несвідомих моментів. Натомість В.Джеймс підкреслював значення свідомих: "Мій досвід – це те, на що я погодився звернути увагу. Тільки те, що я помітив, формує мій розум; без селективного інтересу досвід був би справжнім хаосом" [164, с. 17].

Нове значення досвіду запропонував представник гуманістичної психології К.Роджерс. На його думку, досвід фіксує моменти оцінювання організмом власних станів. Це психоорганізмичне явище, яке ґрунтується на несвідомих станах організму, їх переживанні. Він "включає все, що відчуває організм, незалежно від того, робить він це свідомо, чи ні", – вважав психолог [173, с. 225]. Саме досвід є тим чинником, що визначає життя і поведінку людини. "Я можу жити тільки за допомогою тлумачення власного життєвого досвіду", – писав учений [173, с. 68].

На думку К.Роджерса, основну роль у досвіді відіграє емоційна сфера, за допомогою якої відбувається його "відчування", а не діяльність розуму. "Я підозрюю, – писав психолог, – що мій життєвий досвід розумніший, ніж інтелект. Звичайно, мій досвід допускається помилок, але, сподіваюся, меншою мірою, ніж мій інтелект". Тому "на організмичне відчуття ситуації можна покластися більше, ніж на її логічне осмислення" [173, с. 64].

Важливе значення мають висновки вченого щодо досвіду як основи становлення особистості людини, розвитку її самості. "Швидше "Я" та особистість виникає із досвіду, чим досвід тлумачити і викривлювати, щоб відповідав уявній структурі "Я", – наголошував К.Роджерс [173, с. 239]. Для того, щоб пізнати себе, писав учений, необхідно пізнати власний досвід і довіритися своїм почуттям. Без цього неможлива самоактуалізація особистості, розкриття власного творчого потенціалу. Відсутність „відкритості” досвіду веде до появи захисних реакцій.

Проблема досвіду набула нових характеристик у зв'язку із застосуванням культурно-історичного та діяльнісного підходів до розвитку психіки людини. Основне положення стало вирішальним у дослідженні досвіду: це принцип єдності свідомості і діяльності. Зокрема, акцентуючи увагу на історичному походженні діяльності, психологи відзначали, що досвід конкретної людини, хоча й зберігає свою неповторність, є відображенням соціально-історичного досвіду людства. Як стверджував С.Рубінштейн: „Будь-яке психічне явище – це, з одного боку, продукт і залежний компонент органічного життя індивіда, а з іншого – відображення світу, що його оточує” [185, с. 11]. Тому поняття досвід необхідно розглядати у єдності із поняттям *культура*.

Аналізуючи різні підходи у визначенні культури, М.Гусельцева відзначала: ”Культура у якості середовища є створений творчістю людини простір історичного досвіду, який виступає як ”породжуюча структура” по відношенню до людських якостей” [57, с. 10]. Доцільно говорити про неподільність психологічного досвіду і культури, оскільки ”не існує психіки поза культурою, ні культури поза психікою, культура – це ”атмосфера психічного розвитку” [152, с. 3]. Подібної думки дотримувались психологи Л.Воробйова та Т.Снегірьова, які стверджували: ”Психологічний досвід особистості і культура – є, по суті, єдиною системою” [47, с. 4].

За Л.Виготським, культурою є абстракція, яка характеризує ту реальність, що протиставляється природі. Це продукт соціального життя людей і людської діяльності, в основі якого лежить ”розвиток системи знаків, що слугують для керування поведінкою людини” [152, с.13]. Б.Братусь підкреслював, що культура характеризує особливий соціальний вимір, що створюється спільною діяльністю людства. Вона існує у вигляді поля значень, яке окремий індивід знаходить як поза-ним-існуюче, сприймає і засвоює його [165, с. 381].

Досвід, як відображення культури (у її соціальному значенні), виступає формою збереження, накопичення й передачі ціннісних здобутків певного



суспільства. Такий підхід підкреслює наявність у його змісті соціальних (об'єктивних моментів). Однак, завдяки діяльності, досвід, поєднуючись із індивідуальними характеристиками людини, стає її внутрішнім надбанням. Цей процес, як підкреслював О.Леонт'єв, здійснюється завдяки оволодінню людиною певними значеннями. "Людина у ході свого життя засвоює досвід минулих поколінь людей; це відбувається саме у формі оволодіння нею значеннями", – відзначав психолог [165, с. 406].

Разом з тим, досвід пов'язується із культурою конкретної людини та відображає її розвиток як особистості. Як стверджував С.Рубінштейн, "...усі психічні процеси відбуваються у особистості, і кожний із них у своєму реальному перебігу залежить від неї" [186, с. 95].

Поняття *особистість* багатогранне. З одного боку, воно характеризує результат історичного розвитку психіки, а з іншого – виступає продуктом суспільного життя людини. Так, В.Рибалка розглядає особистість як вершину двох взаємопов'язаних процесів – психогенезу та соціогенезу [172, с. 121]. О.Леонт'єв наголошував на тому, що це "відносно пізній продукт суспільно-історичного і онтогенетичного розвитку людини" [100, с. 40]. За К.Платоновим – "це людина як носій свідомості" [151, с. 201].

На думку Л.Разоріної, усі визначення цього поняття можна поділити на три групи. В одних випадках вони ґрунтуються на думці про те, що особистість – сутність людини. Проте, вважає дослідниця, таке розуміння є неправильним, оскільки "сутність людини – її діяльна, перетворююча соціальна природа", а особистість є "продукт дії цієї сутності" [163, с. 80]. Іноді особистість розглядають як особливий рівень розвитку людини, що має соціальний характер, або використовують для позначення тих якостей, які набуває людина завдяки життю в суспільстві [163, с. 80].

Особливе значення має трактування особистості як способу, функціонального органу розвитку та саморозвитку людини [163, с. 82]. Зокрема, Л.Божович характеризувала її як "такий рівень розвитку людини,

що дозволяє їй керувати і обставинами власного життя, і самим собою” [18, с. 67].

Л.Непомнящая відзначала ціннісний аспект розуміння особистості, адже вона є ”цінність і самоцінність, що ні з чого не виводиться, і ні до чого не зводиться” [61, с. 56].

О.Асмолов вважав, що особистість необхідно розглядати цілісно, а не зводити до окремих виявів чи властивостей психіки. ”Характеризуючи особистість, мають на увазі ”цілісність”, але таку, яка народжується у суспільстві” [158, с. 152].

С.Максименко визначав особистість як форму існування психіки людини, яка є цілісністю, здатною до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ [111, с. 1].

Важливими є висновки відомого психолога К.Платонова, який у структурі особистості виокремив чотири підструктури: спрямованість, досвід, підструктуру психічних процесів та підструктуру біопсихічних властивостей особистості. На думку вченого, підструктура досвіду включає в себе *знання, уміння, навички та звички* [151, с. 245].

Як підкреслював К.Платонов, досвід характеризує сукупність властивостей особистості, а тому виступає як її особлива *якість*, формування якої пов’язується із навчанням. Її сутністю є встановлення зв’язків того, що засвоюється в процесі вправлення, із засвоєним раніше [151, с. 245].

У діяльності досвід перетворюється на потенційну здібність (а точніше стає нею). Це відбувається тоді, коли виявляється ступінь його відповідності діяльності, для якісного виконання якої він необхідний. Ця потенційна здібність ”перетворюється” в актуальну, як тільки особистість починає виконувати дану діяльність [151, с. 201]. У цьому розумінні досвід виступає як підготовленість особистості до певного виду діяльності [90, с. 39].

Відтак, здійснений аналіз дозволив визначити основні психологічні підходи до розуміння досвіду, які відображенні на рисунку 1.1.2. Зокрема, у

різні часи під ним розуміли: своєрідний продукт психіки (що охоплює як свідомі, так і несвідомі елементи), якість особистості, що формується у процесі навчання, особливе утворення, що має культурно-історичне походження; психоорганізмичне явище, яке ґрунтується на переживанні станів організму. При чому, кожен із підходів не заперечує, а органічно доповнює характеристику досвіду як багатогранного феномену.

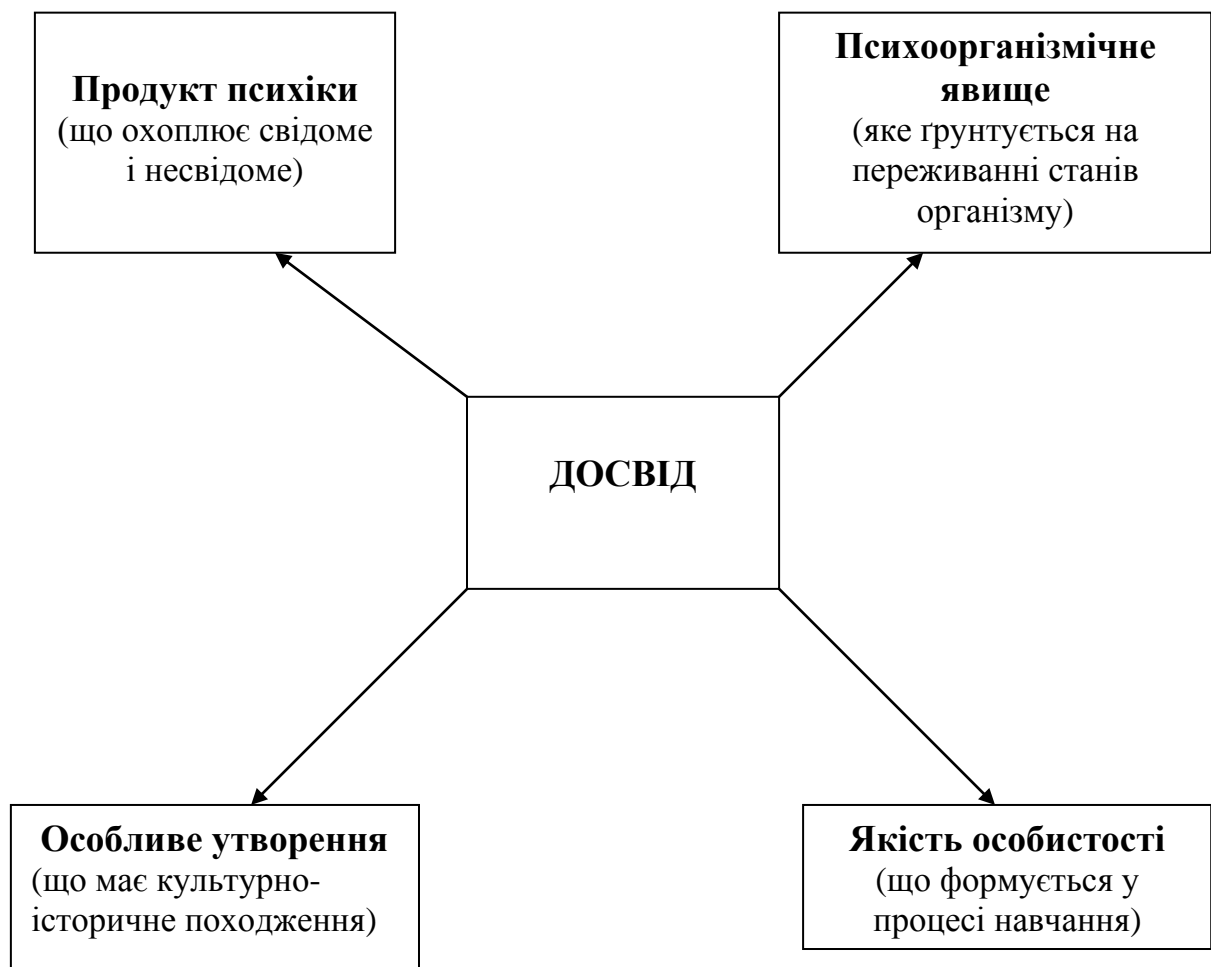


Рис. 1.1.2. Основні психологічні підходи до розуміння досвіду

Важливим є висновок психологів про те, що набуття досвіду зумовлює розвиток особистості. Зокрема В.Мясищев відзначав: "Розвиток особистості – це розвиток психіки, а отже, це розвиток і психічних процесів, що постійно ускладнюються, і накопичення досвіду" [165, с. 100]. Виходячи із сучасного розуміння розвитку, досвід характеризує два взаємопов'язані процеси: соціалізацію та індивідуалізацію. "Історію людини характеризує, передусім,

те, що... вона засвоїла із результатів попереднього історичного розвитку людства, і що вона сама зробила для свого подальшого просування – як вона включилася в характеристику історії”, – писав С.Рубінштейн [185, с. 643].

Методологічне значення має висновок С.Рубінштейна, який підкреслював: ”Усе у психології особистості, яка формується, так чи інакше зовнішньо зумовлене, але ніщо у її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх впливів” [165, с. 239].

Оскільки у досвіді особистість переводить частину світу у своє внутрішнє надбання, формується, так би мовити, вторинний досвід, що означає одночасно і переживання прожитого, і отримання досвіду переживань або досвіду рефлексії.

Поняття *рефлексії* має кілька значень. Виділимо таке: рефлексія – це здатність людини осмислювати способи, методи, засоби оперування одержаною інформацією, що забезпечує усвідомлення та регуляцію людиною своєї життєдіяльності [22, с. 94, 97].

І.Лялюк стверджує, що досвід рефлексії ґрунтується на самооцінці та передбачає вироблення більш ґрунтовних і адекватних знань про світ; побудову нових образів себе у результаті спілкування з іншими людьми та під час активної діяльності [110, с. 8].

На думку А.Фурман, саме завдяки рефлексії здійснюється навчання особи, а результатом цього процесу є саморозвиток та ствердження самоактивності, зміни у психологічній організації внутрішнього світу індивіда [235, с. 7].

Варто відзначити, що змістовне наповнення досвіду зумовлюється способом взаємодії особистості з дійсністю. У цьому плані, акцентуючи увагу на якомусь одному аспекті перетворення світу, досвід набуває різних ознак. Тому його можна розглядати окремо як досвід діяльності, досвід спілкування, рефлексії або ж як когнітивний, емоційний або ціннісний досвід. Однак, незважаючи на відносну самотійність визначених виявів

досвіду, підкреслимо, що між ними існує тісний взаємозв'язок (див. рис. 1.1.3).

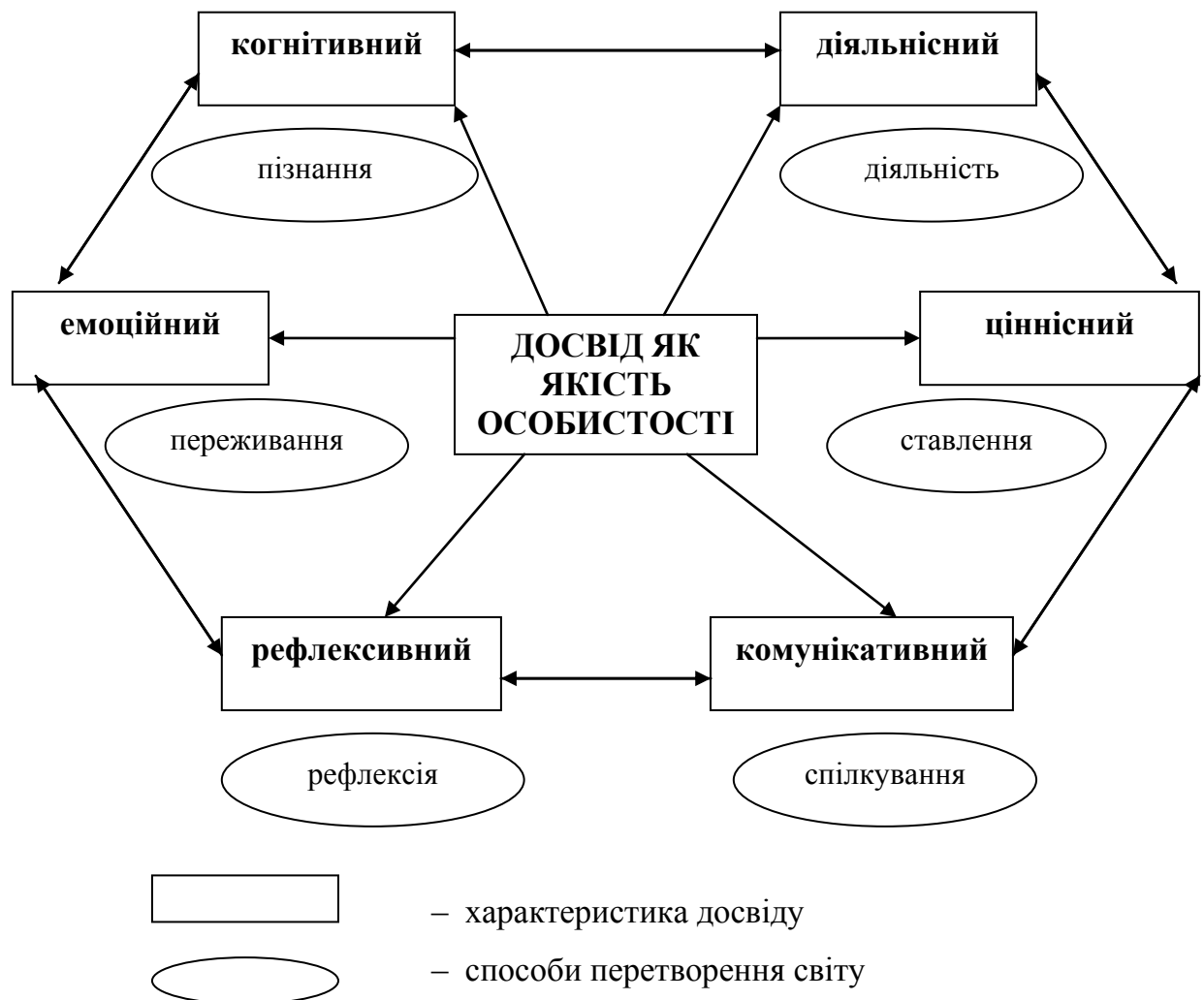


Рис. 1.1.3 *Характеристика досвіду як сутнісної якості особистості*

Так, включаючись у діяльність і оволодіваючи способами її здійснення (діяльнісний досвід), особистість має володіти певними знаннями (когнітивний досвід), які, у свою чергу, поглиблюються завдяки діяльності. Водночас, набуття знань зумовлюється певними емоційними станами (емоційний досвід), а результативність діяльності передбачає її відповідність ціннісним орієнтирам особистості (ціннісний досвід). Цінності зумовлюють спілкування особистості, в ході якого здійснюється обмін інформацією (комунікативний досвід) та її осмислення (досвід рефлексії).

Важливе значення має те, що досвід є певною призмою, інструментом, завдяки якому особистість включається у нові зв'язки зі світом. Він є основою формування внутрішнього Я особистості, її індивідуальних характеристик (інтересів, смаків, орієнтирів). При цьому цей зв'язок має і зворотну дію: змістовність досвіду зумовлюється особистісними смислами, цінностями, уподобаннями.

У *педагогічній науці* поняття досвід зазвичай застосовується із позиції закріплення певного матеріалу або практичного застосування знань, умінь, навичок. Підкреслюється, що у ньому сконцентровані уявлення про те, що людина має знати, уміти та якими якостями володіти. Як результат практичної діяльності педагога вживають термін *педагогічний досвід*, що характеризує сукупність знань і навичок, набутих на основі й у процесі безпосередньої педагогічної діяльності [52, с. 102]. Розглядаються також різні види досвіду: соціальний, життєвий, особистий, індивідуальний, суб'єктивний, вітагенний тощо.

Представник прагматизму Дж.Дьюї стверджував, що досвід є важливим способом навчання, яким має користуватися вчитель при подачі інформації. "Учитися на досвіді означає бачити попередні й майбутні зв'язки між тим, що ми робимо, і тим, які наслідки ми отримуємо від цього. За таких обставин діяльність стає випробовуванням, експериментом зі світом для того, щоб виявити, який він, а те, що ми називаємо навчанням, – відкриттям зв'язків між речами", – підкреслював учений [65, с. 117]. Передача знань тільки шляхом повідомлення забезпечує їх поверхове засвоєння, оскільки "крапля досвіду краща за тонну теорій, бо тільки він має життєвий сенс..." [65, с. 117].

На думку Дж.Дьюї, застосування досвіду у навчально-виховному процесі дає можливість учням самим пізнати матеріал шляхом особистої участі у реальних ситуаціях. "Відбиток, який залишає власне, особисте усвідомлення, формує позицію людини набагато глибше, ніж привнесене ззовні правило про те, як має бути; так сформована позиція становить

справжню норму оцінювання, яку докладають до подальшого досвіду”, – писав він [65, с. 187]. При цьому враховуються особливості кожної дитини, її потреби, інтереси, здійснюється особистісний підхід, без чого засвоєні знання будуть винятково символічні.

За Дж.Дьюї, той досвід, який самостійно набувається особистістю, виступає як ціннісний або ”довершений досвід”, оскільки він фіксує значущість об’єктів, із якими взаємодіє людина [65, с. 198]. Проте, у процесі навчання його роль часто не враховується. ”Вимальовується загроза того, що у сфері безпосереднього розуміння цінностей поширюватиметься схильність до технізованості, тобто йдеться про те, що безпосереднє розуміння якихось ситуацій становить достатню основу”, – підкреслював учений [65, с. 117].

Проблема досвіду особистості привертала увагу й вітчизняних педагогів. Зокрема, у працях К.Ушинського знаходимо важливі думки щодо того значення, яке має досвід у духовному становленні людини: ”Дух людський є організм, але ґрунтом цього організму є тіло, а поживою – найрізноманітніший досвід, якого ми набуваємо за допомогою наших чуттів” [223, с. 454]. Спираючись на висновки того часу, формування досвіду педагог пов’язував із накопиченням у свідомості слідів, що залишаються від дії середовища на органи чуття: ”Відчуття наші в усій своїй безмежній різноманітності й сліди цих відчуттів, що зберігаються нервовим організмом у формі звичок і спогадів, – ось що становить необхідну поживу духовного організму, без якої він так само мало міг би виявити ознаки життя і розвитку...” [223, с. 454]. У цьому процесі беруть участь усі психічні процеси особистості, але особлива роль відводиться увазі й пам’яті: ”Усяке зовнішнє відчуття, пройшовши через увагу, залишається в душі нашій слідом, усі наші органи чуття, усі наші знаряддя зовнішніх відчуттів невинно працюють для того, щоб наповнити нашу душу слідами” [223, с. 430].

На думку К.Ушинського, формування особистості відбувається шляхом накопичення, насамперед, духовного досвіду, в якому поєднується моральне та естетичне. ”...Із усієї сітки слідів виростають моральні або неморальні

нахили й характер людини” – писав учений [223, с. 290]. Джерелом цього досвіду є так звані почування, які охоплюють тілесні відчуття, душевні переживання та духовні почуття. Саме вони, визначаючи змістовне наповнення досвіду, утворюють „лад душі”. „Із чуттєвих слідів виникають пронизані різними почуваннями низки та сітки, а всі разом вони складають те, що ми називаємо ладом душі”, – відзначав він [223, с. 384].

К.Ушинський стверджував, що становлення духовного досвіду зумовлене розвитком емоційної сфери особистості. „Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і правильно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття: у них відчутно характер не окремої думки, а всього змісту нашої душі та її ладу”, – наголошував педагог [223, с.385]. До духовних почувань вчений відносить моральні, релігійні та естетичні почуття, які ґрунтуються на розумінні прекрасного у його співвідношенні з істиною та добром.

У працях С.Русової поняття досвід розглядається як психологічне утворення, що дозволяє людині орієнтуватися у довкіллі. Він пов’язується з пам’яттю. „Не можна не визнати, що весь обсяг нашого мислення, наш життєвий досвід живуть пам’яттю. Уся наша розумова діяльність складається не лише з сучасних фактів і явищ, а й з тих, що колись нами були сприйняті або пережиті. Пам’ять закладає в нашому розумі цілі скарби, а разом з тим навертає нашу думку на готові факти, закликає на вже протоптані шляхи”, – писала вона [192, с. 85].

Досвід є неповторним, оскільки в ньому втілюється унікальний процес розвитку особистості, її індивідуального ”Я”. „Як нема в садку двох кущів однаковісінських, так немає в класі двох дітей з однаковими почуттями, думками, здібностями”, – наголошувала педагог [192, с. 6].

С.Русова підкреслювала, що навчання відбувається на основі поєднання кожного нового досвіду з попереднім, зростання з ним, його реконструювання. „В кожний новий досвід ми вкладаємо щось репродуктивне (утворене) попередніми сприйманнями. Нема такого



переживання, на загальний характер якого не впливали б сліди попереднього досвіду”, – підкреслювала вчена [192, с. 92]. Саме до досвіду дитини звертається учитель, спонукаючи її до нового знання. Тому його перший обов’язок ”добре ознайомитися зі своїми учнями, з обставинами їхнього життя, дізнатися, який свідомий капітал знання щодо їхнього обмеженого поля спостереження, помалу додавати нове, єднати розірване, освітлювати близькі відносини різних речей”, – наголошувала просвітителька [192, с. 6].

Подібної думки дотримувався Ш.Амонашвілі, який відзначав, що педагогіка має спиратися на життєвий досвід дитини. ”Моя турбота у тому і полягає, щоб допомогти дітям збагатитися життєвим досвідом дитинства, оскільки добре знаю: чим багатогранніше у дітей досвід дитинства, тим успішніше можна вплести у нього багатий досвід людства”, – писав педагог [5, с. 11].

В.Сухомлинський вважав, увага вчителя повинна зосереджуватись на формуванні індивідуального досвіду, оскільки ”немає жодної педагогічної закономірності, немає жодної істини, яка була б абсолютно однакою для всіх дітей. Тому що виховувати людину – це передусім виховувати її душу, бачити й відчувати її індивідуальний світ” [215, с.422].

Зазначимо, що впродовж усієї історії розвитку педагогічної думки, поняття досвіду завжди пов’язувалося із двома аспектами: соціальним та індивідуальним, між якими тривалий час не було чіткого розмежування. Від уявлень педагогів про зміст досвіду залежав і напрямок розвитку педагогіки. Розуміння навчання та виховання як окремих процесів призвели до суто вузького розуміння досвіду як сукупності знань і умінь.

У ХХ столітті І.Лернер, В.Краєвський, М.Скаткін дійшли висноку, що досвід (у його соціальному розумінні) характеризує зміст освіти. Тому слід звернути увагу на складові цього досвіду як основи навчання та виховання підростаючого покоління [105, с. 5].

В умовах переходу до особистісної парадигми, заміни навчально-дисциплінарної моделі взаємодії педагога та вихованців на особистісно

зорієнтовану, проблема досвіду набула нового забарвлення. Цьому сприяла орієнтація на внутрішній світ людини, спрямування на розвиток самостійності, творчої ініціативи, формування особистісних якостей підростаючого покоління. У зв'язку з цим, засвоєння змісту освіти передбачає виявлення особистісного смислу у об'єктивному матеріалі, а завдання педагогів полягає не тільки у "врахуванні", але й "включенні" особистісних функцій учня у навчальний процес.

На думку Н.Вербицької, коли йдеться про досвід, мається на увазі, насамперед досвід життєвий. „Думається, не зміст освіти, а саме життєвий досвід зумовлює справжній смисл набутих знань, стає ціннісним надбанням особистості, активно формує образ життя і професійну компетентність людини”, – відзначає вона [26, с. 16]. Звернення до досвіду ґрунтується на встановленні конструктивного співробітництва між учасниками процесу навчання, коли учень і викладач виступають не тільки пасивними об'єктами учіння, але й є активними його суб'єктами.

Як стверджує дослідниця, у процесі навчання поєднання набутого знання і життєвого досвіду формує новий вид досвіду – вітагенний, який має ціннісний смисл для конкретної людини, допомагає проектувати майбутнє, включає в себе досвід минулих поколінь та безперервно поповнюється і розвивається. Спираючись на вітагенний досвід, особистість ніби "вживається" у свою майбутню професію, що сприяє успішній професійній і життєвої адаптації фахівця [26, с. 17, 19].

Подібної думки дотримувалась Н.Свініна. Вона характеризувала вітагенний досвід як "вітагенну інформацію, яка стала надбанням особистості, відклалась у резервах довготривалої пам'яті, і яка знаходиться в стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях. Це сплав думок, почуттів, вчинків, які пережила людина і які мають для неї самодостатню цінність" [195, с. 29]. Досвід набувається на основі безпосереднього переживання подій та є „особистісно значущою, найбільш

актуалізованою частиною життєвого досвіду людини, яка характеризує її егоцентричне світовідчуття” [195, с. 30].

У дослідженні В.Серикова досвід розглядається у двох формах: як суб’єктивний досвід особистості, і як досвід значень, що виступає у вигляді текстів культури, в яких він зафіксований. На думку вченого, особистісний досвід зумовлюється індивідуальними особливостями його носія: рефлексивністю, відповідальністю, саморегульованістю, креативністю, внутрішньою свободою тощо. Він забезпечує розвиток смислової сфери учня, оскільки відрізняється здатністю вибирати із інформації особистісно цінний зміст [198, с. 6]. Його набуття передбачає не тільки включення до діяльності, але й створення ситуацій, переживаючи які, у свідомості учня відкладаються висновки із пережитого у вигляді особистісного знання [198, с. 7].

Відтак, основні підходи щодо розуміння досвіду у педагогічному аспекті представлено на рисунку 1.1.4.

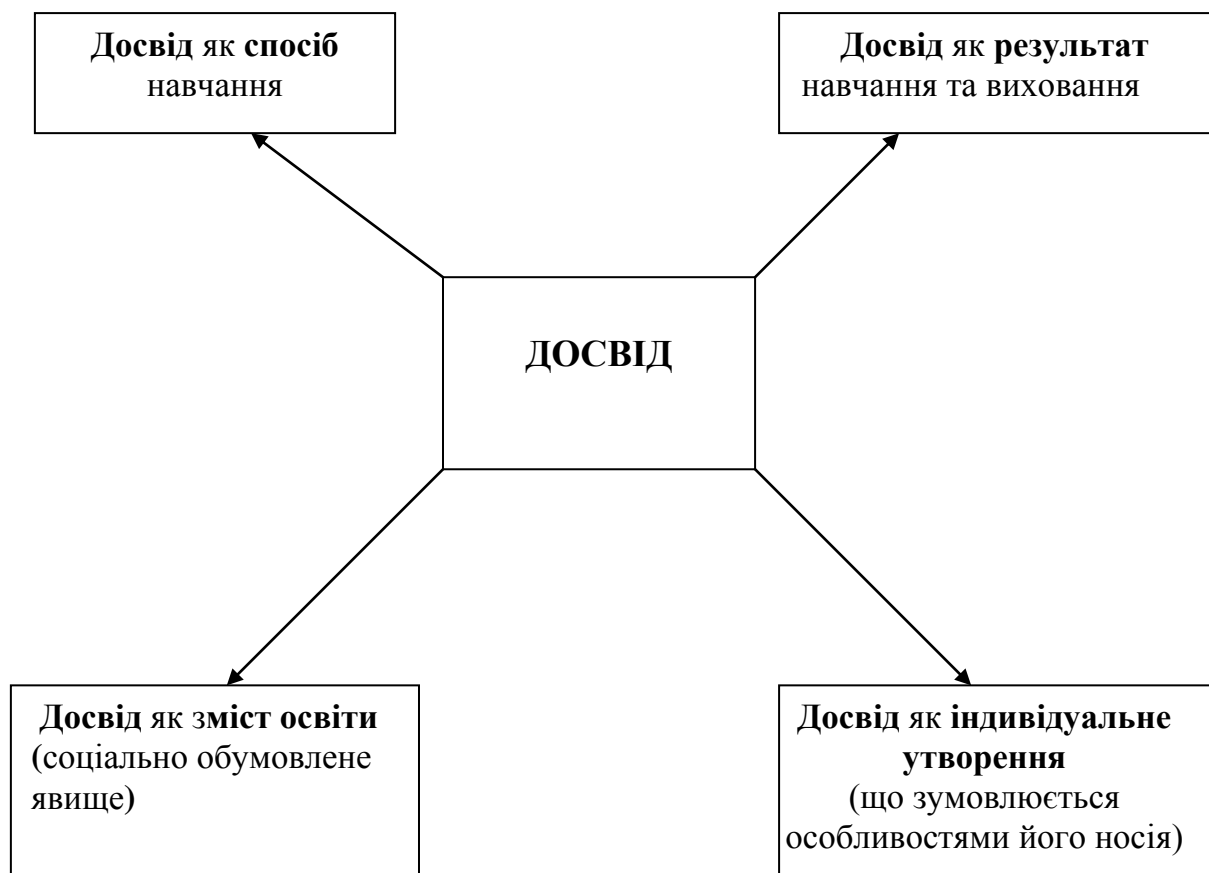


Рис. 1.1.4 Основні педагогічні підходи до розуміння досвіду

Як бачимо, з одного боку, під досвідом розуміється спосіб отримання знань та умінь, з іншого – результат і основа навчання та виховання особистості. Водночас, у широкому розумінні, досвід характеризує зміст освіти і, разом з тим, виступає як суто індивідуальне утворення.

*Отже, враховуючи наукові підходи щодо розуміння досвіду, визначимо його як складне та багатогранне явище, що характеризує результат пізнавальної та практично-перетворювальної діяльності людини, спрямованої на вироблення індивідуально-специфічного образу світу і власного Я; як якість особистості, що охоплює сукупність знань і вмінь, пов'язаних з емоційними станами й ціннісними орієнтирами, які супроводжують певну діяльність та є основою освоєння дійсності.*

Враховуючи специфіку означеного феномену, визначимо його базові складові. Так, філософи підкреслюють, що досвід, з одного боку, є поєднанням чуттєвого, раціонального і практичного, з іншого – індивідуального й соціально-історичного. Подібної думки дотримується І.Якиманська, яка стверджує, що досвід є своєрідним "сплавом" суспільного та індивідуального, де зафіксовано особистісні смисли, цінності, ставлення [259, с. 11].

І.Зязюн наголошує на взаємозв'язку у досвіді пізнавальних та чуттєво-оцінних елементів, що виявляються у вигляді знань, оцінок, ставлень, почуттів, потреб, інтересів [73, с. 76].

Психологи серед складових досвіду виокремлюють, насамперед, знання уміння, навички, звички (К.Платонов) [151, с.84]; знання, навички, уміння, ставлення (В.Мясищев) [165, с. 100]. Підкреслюється також, що досвід фіксує значущість об'єктів, а тому пов'язується із емоційними станами, потребами, інтересами, ціннісними орієнтаціями особистості.

На думку В.Краєвського, І.Лернера досвід включає чотири елементи: досвід пізнавальної діяльності, який фіксується у формі її результатів – знаннях; досвід здійснення відомих способів діяльності, що виступає у формі умінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності – що має форму умінь

приймати нестандартні рішення у проблемних ситуаціях; досвід емоційно-ціннісних ставлень, який має форму особистісних орієнтацій [105, с. 6-7].

Важливими є висновки О.Рудницької, яка стверджувала, що особистісний досвід, включає в себе три основні складові: *пізнавальний (когнітивний) досвід*, як систему знань; *практичний досвід* (досвід здійснення способів діяльності), котрий передбачає засвоєння вмінь та навичок і є основою здійснення тих чи інших видів діяльності; *емоційний досвід* (як систему мотиваційно-ціннісних і емоційно-вольових відношень), що виражає оцінне ставлення до явищ довкілля, діяльності, людей і самої себе, та характеризується культурою почуттів особистості [188, с. 22-23]. Кожен із означених складових має свою сферу набуття. Зокрема, оволодіння когнітивним досвідом відбувається завдяки інтелектуально-пізнавальному пошуку, якщо він перетворюється у пошук знань, сповнений особистісним смислом; практичний досвід набувається у процесі комунікативно-діалогічної діяльності, якщо вона призводить до вироблення й апробації власної життєвої позиції; емоційний – у сфері емоційно-особистісних виявів, що супроводжуються ціннісними переживаннями різноманітних дій і відносин [188, с. 28-29].

Відтак, узагальнюючи погляди науковців щодо складових досвіду, вважаємо, що до останніх слід віднести:

- знання, які характеризують загальну картину зовнішнього і внутрішнього світу;
- уміння, що відображають способи оволодіння певною діяльністю;
- ставлення як вираження емоційно-мотиваційних утворень, що забезпечують оцінку явищ дійсності.

Названі складові, мають окремий зміст і виконують свою особливу функцію: знання формують уявлення про світ, створюють умови для орієнтації у ньому і в напрямках пошуку шляхів та реалізації цілей; завдяки накопиченню способів діяльності та їх втіленні забезпечується цілеспрямоване перетворення довкілля та відтворення культури; система

цінностей людини виконує сигнальні та регулятивні функції, зумовлює ставлення до світу, допомагає співвідносити діяльність зі своїми потребами і мотивами. Водночас, не зважаючи на відносну самостійність, складові досвіду тісно взаємопов'язані між собою. Кожен із попередніх є умовою функціонування наступного. Так, без знання неможливе здійснення способів діяльності. Нові знання, за наявності опорних умінь, формують нові уміння. Окрім цього, застосування відомих способів діяльності для отримання певного результату за наявності нових умов призводить до набуття як нових знань, так і нових способів діяльності. Названі складові завжди супроводжуються емоційними переживаннями й спрямовуються ціннісними орієнтаціями особистості.

## **1.2. Досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва як естетичний феномен**

Досвід відображає багату палітру взаємодії людини зі світом. При цьому, відповідно до об'єкта та специфіки діяльності, він набуває своєрідних ознак. Розглянемо специфіку досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, який характеризує результат освоєння художньо-естетичних цінностей, втілених у музиці.

Доведено, що пізнання світу здійснюється на основі особливого *чуттєвого досвіду*, що фіксує чуттєві реакції людини щодо довкілля, інших людей чи самої себе. Як зазначає І.Зязюн, саме цей досвід є еталоном інших досвідів. Він зберігає цілісність психічного розвитку особистості, сприяє її самореалізації, осмисленню свого місця у житті, оскільки "самоствердження, як безкінечний процес, полягає у чуттєвому осмисленні свого місця у житті, у діяльності, у вчинках" [72, с. 30-31].

На думку науковця, чуттєвий досвід нерозривно пов'язаний з чуттєво-образним аспектом людської свідомості та характеризує її відображувально-оцінну здатність. Він належить до внутрішнього світу особи, віддзеркалює світ її переживань, та водночас має соціальний зміст [73, с.76].

Одним із виявів чуттєвого досвіду є естетичний досвід, що „...існує і виявляється через чуттєвість, як вираження людських сутнісних сил” [73, с. 163].

У науковій літературі підкреслюється, що *естетичний досвід* характеризує здатність людини чуттєво реагувати на явища дійсності, творчо перетворювати їх відповідно до уявлень про красу. Зокрема у дослідженні Т.Завадської, він визначається як сукупність знань, умінь, навичок та емоційно-ціннісного ставлення до дійсності у їх взаємозв’язку [67, с.14]. М.Долматова розглядає його як ”певний обсяг знань, умінь і навичок та ціннісного ставлення до них, їх осмислення з особистісної естетичної позиції” [62, с.24].

Естетичний досвід пов’язується з естетичною діяльністю, яка спрямована на виявлення і створення естетично цінних об’єктів. Він утворюється завдяки специфічній пам’яті про естетичне та його вищий вияв – прекрасне або красу. Ця пам’ять слугує механізмом переходу від накопичених знань і вмінь до освоєння й створення нових цінностей; утримує їх за ступенем значущості, оберігає і, відповідно, включає до духовного світу особистості [257, с. 31-32].

У працях К.Ушинського підкреслюється, що ядром естетичного досвіду є прагнення людини до краси, яке необхідно розглядати у його співвідношенні з істиною та добром. ”Моральне неодмінно буде сферою естетичних почуттів”, – писав учений [223, с.176]. Цю думку підтримувала С.Русова, яка неодноразово стверджувала, що ”краса завжди пов’язана з добром” [192, с. 67].

Як відзначав К.Ушинський, прагнення до прекрасного хоча й є вродженим, однак під впливом середовища може поступитися місцем тілесним потягам. Це відбувається через надмірне піклування про біологічні потреби. У такому разі, бажаючи їх задовольнити, людина байдуже ставиться до краси та реагує лише на її форму без усвідомлення змісту. ”...Взагалі все, що подобається нашим тілесним чуттям в

найрізноманітніших сполученнях, тільки одяг, в який ми огортаємо істинно естетичний зміст”, – підкреслював учений [223, с. 171].

У працях І.Зязюна зазначається, що естетичний досвід допомагає виявити, зрозуміти й оцінити естетичні моменти дійсності у різних видах людської діяльності та взагалі у ставленні людини до світу [72, с.7]. Це утворення, з одного боку, є мірою духовної зрілості людини, оскільки відбивається на формуванні її потреб, інтересів, мотиваційної сфери, а з іншого – важливим критерієм її творчої самореалізації [73, с. 33].

Методологічне значення має висновок І.Зязюна щодо структури естетичного досвіду, яка зумовлюється складовими естетичного сприймання як основи формування означеної якості [73, с. 32]. Вчений стверджує: для того, щоб людина могла естетично відображувати дійсність, вона повинна володіти системою естетичних поглядів, вироблених людством за часів свого існування, виявляти специфічну почуттєву реакцію на предмети і явища, володіти певною потребою, смаками та ідеалами. Тому естетичний досвід акумулюється у *почуттях, поглядах, смаках, потребах* і взагалі – в *ідеалах* людини, оскільки саме вони виступають активним збудником людського самоствердження в навколишньому світі [73, с. 30-31]. Розглянемо ці складові.

Почуття є однією із форм відображення світу, що виражає зв'язок предметів і явищ з потребами, метою і мотивами діяльності.

*Естетичне почуття* є результатом вільної творчої фантазії людини та характеризується як її суб'єктивна здатність оцінювати естетичні властивості явищ дійсності. Воно відображає переживання естетичних цінностей, виявляється у ціннісному ставленні до них, супроводжує оцінку і сприймання явищ дійсності; виражається у духовній насолоді [263, с. 112].

*Естетична потреба* розуміється як зацікавленість людини в естетичних цінностях; початковий момент освоєння і створення естетичного в різноманітних формах. З нею пов'язана поява нового, "не споживчого" ставлення до предмета [59, с. 175]. І.Джидар'ян підкреслює, що саме від



означеної складової ведуть свій логічний початок усі інші естетичні характеристики особистості: естетичний смак, естетичні почуття, переживання, судження, оцінка тощо. У цьому розумінні потреба виступає ніби стрижнем естетичної свідомості особистості, психологічною основою різних форм естетичної активності людини [59, с. 5]. Багато вчених відзначають багатогранність естетичної потреби, в якій перетинаються всі інші потреби людини, насамперед, потреба у спілкуванні [59, с. 125].

*Естетичні погляди* характеризуються як буденне знання, що дає можливість людині емпірично пізнати деякі подібні ознаки явищ дійсності, і на цій основі зрозуміти, які з них викликають естетичне задоволення, а які – незадоволення, чим відрізняється прекрасне від потворного тощо [257, с. 222].

*Естетичний смак* є конкретним виразом естетичного почуття в оцінці явищ, які людині подобаються або не подобаються; він пов'язує між собою чуттєве і раціональне, емоційне й інтелектуальне, відбиває сприймання та оцінку краси дійсності; виступає своєрідним регулятором естетичної діяльності [257, с. 119]. На думку І.Зязюна, смак – це безпосереднє, особистіно-внутрішнє ставлення особи до об'єкта [73, с. 35].

П.Скатерщиков стверджував, що естетичний смак є механізмом набуття естетичних поглядів цілого суспільства; забезпечує перетворення суспільної свідомості у факт свідомості кожної людини [196, с. 72].

*Естетичний ідеал* характеризують як систему стверджуючої духовної орієнтації людини [263, с. 163]. Це уявлення про досконалість, красу, в якому знаходяться узагальнення естетичних властивостей явищ дійсності, а також передбачення тієї мети, до якої повинна привести естетична діяльність суспільства [82, с. 27].

Названі складові забезпечують опанування чуттєвої культури суспільства, а їх розвиненість характеризує багатство естетичного досвіду конкретної людини. Разом з тим, перетворюючись у внутрішнє надбання

особистості, вони забезпечують її ставлення до світу, у якому відображається естетична цінність явищ дійсності.

Відтак, взаємодія з естетичними явищами дійсності здійснюється на основі естетичного досвіду, що характеризує результат естетичної діяльності людини та акумулюється в естетичних почуттях, потребах, смаках, ідеалах. Як індивідуальне утворення він зумовлюється естетичним розвитком особистості та виявляється у її ставленні до довкілля.

Дослідники підкреслюють, що здатність ставитися до чогось притаманне лише людині. Тварина є об'єктом природи, з якою становить єдине ціле, а тому може тільки пристосовуватись. Людина ж, завдяки перетворенню дійсності, виокремлює себе від природи, а тому є не тільки її об'єктом, але й суб'єктом, що має здатність активно ставитися до чогось [166, с. 63]. "...Людину, – підкреслює І.Бех, – можна правильно зрозуміти за умови нехтування в процесі її дослідження споглядальним трактуванням людської свідомості та утвердженням активного ставлення людини до реальної дійсності" [15, с. 23].

Проте, саме поняття *ставлення* потребує уточнення, оскільки наукові уявлення щодо його сутності мають суперечливий характер. Зокрема, спостерігається взаємозаміна та недиференційованість понять *ставлення, відношення, відносини, стосунок*, які є аналогом російського слова *отношение*. Визнання цих слів синонімічними та відсутність чітких меж між ними створює певні труднощі у виокремленні їх суттєвих ознак.

У філософському аспекті під *відношенням* розуміють особливу категорію, що "відображає один із *об'єктивних* моментів взаємозв'язку речей, зумовленого матеріальною єдністю світу" [229, с. 59-60]. Натомість у психологічних словниках відношення виступає як "*суб'єктивний* бік відображення дійсності, результат взаємодії людини і довкілля" [246, с. 53].

У сучасному тлумачному психологічному словнику під поняттям *відношення* розуміють взаємне розташування об'єктів та їхніх властивостей. Відзначається, що відношення може бути наявним як між мінливими

об'єктами, явищами і властивостями (прикладом може слугувати будь-який закон як сутнісне відношення між явищами), так і у випадку виділеного незмінного об'єкта в його зв'язках з іншими об'єктами, явищами і властивостями. Виділяють відношення просторові, часові, причинно-наслідкові, зовнішні, внутрішні, логічні, математичні, відношення форми і змісту, частини і цілого, одиничного і загального тощо. Особливий тип відношень складають суспільні *відносини*, які характеризують взаємозв'язки між соціальними спільностями та їх властивостями, що виникають у ході спільної діяльності. Їх класифікують, по-перше, на рівні соціальних спільностей (як відносини класові, національні, групові, сімейні); по-друге, на рівні зайнятих тією чи іншою діяльністю груп (відносини виробничі, навчальні тощо); по-третє, на рівні взаємозв'язків між людьми у групах – відносини міжособистісні; по-четверте, відносини внутрішньо особистісні (емоційно-вольові установки щодо себе) [246, с. 53].

Іноді зустрічається поняття суб'єктивні відношення, під якими розуміється сукупність ціннісних орієнтацій, інтересів, симпатій і антипатій та інших характеристик особистості, які забезпечують залучення особистості до життя суспільства та визначають способи її діяльності і взаємодії з іншими людьми [160, с. 59-60]. Для їх характеристики у психології використовуються 11 параметрів та два рівні. На першому рівні відношення визначаються *модальністю*, *інтенсивністю* (спадання, наростання), *широтою* та *ступенем стійкості*. До другого рівня належать *домінантні відношення* – ті, що набувають особливого значення для особистості і стають основними (пов'язані з цілями і мотивами життя). Їх параметрами виступають: *когерентність*, *емоційність*, *ступінь узагальненості*, *принциповість відношень*, *ступінь усвідомлення*. Специфічне поєднання цих параметрів визначає особливості психічного складу конкретної особистості [160, с. 59-60].

Для визначення відмінності між поняттями відношення та ставлення звернемося до довідкових джерел, у яких підкреслюється різні їх значення

залежно від способів застосування. Так, у тлумачний словнику української мови слова відношення і ставлення не розглядаються окремо і, визначаються як "стосунок, причетність до когось, чого-небудь; зв'язок із кимось, чимось" [25, с. 134]. У довіднику культури української мови відзначається, що слова відносини, взаємини, стосунки, ставлення деякими значеннями об'єднуються в один синонімічний ряд. Однак, кожне з них має свою семантику й відрізняється лексичною сполучуваністю. Зокрема, слово відношення передає зміст поняття "стосунок, причетність до чого-небудь". Слово ставлення вживається у тих випадках, коли йдеться про вияв власних почуттів [97, с. 45-46].

Є.Чак наголошувала, що слово відношення вживається у науковій мові, найчастіше в математиці, для вираження різного роду зв'язку між двома величинами. Проте, якщо мають на увазі спілкування, поводження з кимось, думку про когось або щось, потрібно вживати слово ставлення, а не відношення [242, с. 29].

Психологи відзначають, що ставлення є важливою ознакою особистості, яка допомагає розкриттю та встановленню смислового зв'язку, єдності зі світом, а тому реалізує особистісний підхід до вивчення усіх психічних явищ [16, с. 9]. "Особистістю у специфічному розумінні цього слова є людина, в якій свої позиції, своє яскраво виражене свідоме ставлення до життя, світогляд, до якого вона прийшла шляхом великої свідомої роботи", – наголошував С.Рубінштейн [186, с. 241]. Подібної думки дотримувався К.Платонов: "Особистість – це конкретна людина як суб'єкт перетворення світу на основі його пізнання, переживання і ставлення до нього" [151, с. 201].

До категорії ставлення зверталися О.Лазурський та В.Мясищев. Зокрема, В.Мясищев стверджував, що структурним ядром особистості, яке визначає рівень і характер цілісної організації людини, є система суб'єктивно-оцінних, індивідуально-вибіркових ставлень цієї особистості до дійсності. "Зміст особистості включає і предметний зміст досвіду людини, і

ставлення її як суб'єкта до предметного змісту, і пов'язану з цим систему цінностей, ідеалів, переконань, що характеризують не тільки знання, але й спонукання до певних дій”, – писав учений [124, с. 159]. За ним ставлення – це ”свідомий, вибірковий, оснований на досвіді психічний зв'язок людини із різними сторонами об'єктивної дійсності, що виражається у її діях, реакціях і переживаннях” [124, с. 35].

В.Мясищев підкреслював, що ставлення виявляє природу суб'єктивного у людині. ”Ставлення реалізується або виявляється у зовнішньому факторі, але разом з тим воно виражає внутрішній, ”суб'єктивний” світ особистості”, – наголошував він [124, с. 100]. Цю думку поділяв Б.Ломов: ”Термін ”ставлення” означає не тільки і не стільки об'єктивний зв'язок особистості з її оточенням, але, передусім, її суб'єктивну позицію у цьому оточенні” [164, с. 107]. У такому розумінні, підкреслював учений, поняття ставлення близьке за змістом до понять *установка*, *особистісний смисл* і *атитюд*, які допомагають людині у прийнятті рішень.

На думку К.Платонова, ставлення можна розглядати у суб'єктивному та об'єктивному аспектах. У першому випадку це активний компонент свідомості, що відображає зворотний суб'єктивний зв'язок зі світом; в іншому – йдеться про сукупність сукупних ставлень, що склались історично [151, с. 164].

Ставлення до дійсності конкретної людини є унікальним явищем, оскільки воно – безпосередній продукт її психіки. Водночас, психологічні та соціологічні дослідження свідчать про те, що існують спільні риси в особистісних ставленнях до подібних явищ у людей одного віку, професії, нації тощо [166, с. 73]. Виникаючи на основі системи конкретних взаємовідносин людей з різними явищами дійсності, внутрішні ставлення особистості перетворюється в певні вольові якості, уподобання, смаки, звички. ”У ході розвитку суб'єктивних ставлень формуються специфічні утворення: система переваг, думок, смаків, інтересів”, – відзначав Б.Ломов [164, с. 109].

Методологічне значення має висновок Б.Ананьєва про те, що ставлення, як зв'язок між ідеальними і матеріальними предметами, виникає лише у випадку, якщо вони були своєчасно емоційно оцінені, тобто набули свідомого суб'єктивного смислу і цінності [6, с. 79].

На думку І.Беха, основою різних ставлень особистості є ставлення до себе як до самоцінності. "Розвиненою особистістю може вважатися та, яка досягла найвищого рівня духовного освоєння навколишнього світу. Щоб це сталося, вона на такому ж рівні мусить освоїти і свій внутрішній світ, який часто буває для неї закритим. Тому слід формувати... здатність до чимраз більшої відкритості самому собі, а також наближення до найсуттєвішого в собі", – вважає психолог [15, с. 29]. І тільки на цій основі інші види ставлень набувають свого вияву. "Лише відчуваючи себе абсолютною цінністю, людина може поставитись і до іншої, як до такої самої абсолютної цінності", – відзначає вчений [15, с. 25].

Ставлення базується на оцінному акті, оскільки не можна ставитись до чогось, не оцінюючи одночасно предмет ставлення і сам процес ставлення. Момент оцінювання пов'язується з певною потребою суб'єкта і особливостями об'єкта, з яким він взаємодіє. Усвідомлення потреби виявляється в інтересах до певного кола явищ та породжує бажання оволодіння ними.

Методологічне значення має такий висновок С.Рубінштейна: "У вчинках людей, у діях їхнє ставлення до довкілля не тільки виражається, але й формується: дія виражає ставлення, але і навпаки – дія формує ставлення" [186, с. 10].

Щодо структури ставлення, то, на думку І.Беха, її характеризують пізнавальні та емоційні утворення, їх своєрідний сплав. Це пов'язано з тим, що у свідомості людини відбувається когнітивне (*пізнавальний компонент*) і смислове (*емоційний компонент*) відображення дійсності. Емоційний компонент вважається провідним, оскільки будь-яке за змістом ставлення завжди мусить емоційно переживатися людиною. "Без емоційного

компоненту взагалі не може бути суб'єктивно-оцінного ставлення суб'єкта", – писав учений [16, с. 10].

В.Мясищев у структурі ставлення виокремлював *емоційний, пізнавальний* (оцінювальний) та *поведінковий* (конантивний) компоненти. Перший відображує емоційне ставлення особистості до об'єктів довкілля, людей, суспільства і самої себе; другий – зумовлює сприйняття та оцінку (усвідомлення, розуміння, пояснення) об'єктів оточення, людей, самої себе; третій – визначає вибір стратегій і тактик поведінки особистості стосовно значущих цінних об'єктів оточення, людей, самої себе [124, с. 76].

Відтак, у науковій літературі під ставленням розуміється:

- ознака особистості (С.Рубінштейн);
- свідомий, вибірковий зв'язок з явищами дійсності (В.Мясищев);
- суб'єктивна позиція щодо оточення (Б.Ломов);
- зворотний суб'єктивний зв'язок зі світом (К.Платонов).

Специфіка ціннісного ставлення визначається поняттям *цінність*.

Як підкреслював І.Бех, це поняття охоплює широке коло явищ: це все, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим [15, с. 7]. Це "ті відображені суб'єктом сфери його існування, через які відбувається вирізнення ним самого себе..., це утворення, в якому немовби сплавлене власне – "особистісне" і "зовнішнє", "об'єктивне" [15, с. 210].

Р.Шакуров стверджував, що цінність є джерелом задоволення й насолоди, оскільки відображає процес подолання людиною різних бар'єрів на шляху до взаємодії з привабливими об'єктами [244, с. 19-20].

Цінність має об'єктивно-суб'єктивний характер: з одного боку, вона характеризує реальні властивості дійсності; з іншого – належить людині і дістає у її свідомості суб'єктивне відображення у формі оцінки [189, с.10].

У вигляді цінностей можуть виступати як конкретні матеріальні блага, так і духовні ідеї, котрі містяться у поняттях з високим ступенем узагальненості. На думку О.Ленге, роль цінностей виконують цінності переживання, цінності творчості та життєвих установок [109, с. 4]. В.Франкл

виокремлював цінності творчості (те, що ми даємо життю), цінності переживання (те, що ми беремо від світу), цінності ставлення (позиція, яку ми посідаємо по відношенню до нього) [234, с. 174]. Д.Леонтьєв – розподіляв цінності на три форми, що існують у співвідношенні між собою та взаємних переходах: соціальні ідеали, предметно втілені цінності, особистісні цінності [104, с. 24].

Важливим є висновок А.Лазарчук про те, що цінність відображає не сам об'єкт, а характеризує ступінь його значущості для окремої людини [98, с. 22]. Цю думку поділяє І.Шитов. Зокрема він відзначає: "Дослідження конкретних явищ у ціннісному аспекті – це аналіз їх ролі й значущості для людини" [250, с. 4].

Як підкреслював Л.Столович, *ціннісне ставлення* утворюється як загальнолюдське ставлення та поступово диференціюється на різні види. Це зумовлено своєрідними аспектами ціннісної орієнтації людей: етичної, релігійної, естетичної, правової, пізнавальної, утилітарно-практичної тощо. Виходячи з цього, усе духовне життя і діяльність людини є виявами таких ставлень: етичного, релігійного, естетичного, правового, пізнавального, утилітарно-практичного, специфіка яких зумовлюється відповідними цінностями [210, с.11, 36].

На думку Р.Шакурова, особливість ціннісного ставлення полягає у його емоційній основі, оскільки "цінність об'єктів виростає із емоційних реакцій" [244, с. 20]. Таку думку підтримував О.Ленге, який наголошував: "Специфіка сприйняття цінностей полягає в тому, що їх неможливо "думати", їх можливо тільки відчувати" [109, с.4-5].

Методологічне значення має думка І.Шитова про те, що ціннісне ставлення є оцінним ставленням, однак, на відміну від останнього, виступає не лише у вигляді духовного аспекту, а обов'язково є ставленням практичним [250, с.13].

Відтак, під ціннісним ставленням ми розуміємо свідомий, аксіологічно детермінований зв'язок з довкіллям, що ґрунтується на переживанні й



розумінні значущості явищ дійсності, їх оцінці відповідно до власних потреб, який характеризує суб'єктивну позицію щодо них та виражається у думках, емоційних станах, ціннісних орієнтирах, діях особистості.

Змістовність ціннісного ставлення зумовлюється відповідними цінностями. Зокрема реакцію особистості щодо естетичних цінностей характеризує поняття *естетичне ставлення*.

Н.Крилова визначала естетичне ставлення як таке "ціннісне ставлення людини до світу, в якому знаходять діяльнісне, оцінне й емоційне вираження творчі здібності людей, що відображають їхні потреби в упорядкуванні, досконалості, гармонії і красі" [95, с. 36]. Вчена підкреслювала, що, з одного боку, естетичне ставлення відображає діяльний, емоційно-оцінний процес зв'язку людини і світу, з іншого – виступає як здатність до естетичного сприймання, оцінки й діяльності [95, с.48].

На думку Н.Крилової, естетичне ставлення виражається у діях, відчуттях, судженнях людини, її уявленнях про гармонію і досконалисть [95, с. 6]. Як елемент культури воно виконує, зокрема, *евристичну* функцію, яка дозволяє кожній людині заново відкривати для себе світ, внутрішньо збагачувати його, розкривати в ньому нові здібності, а також такі функції, які сприяють розвитку особистості, її цілісності й потенціалу: *предметно-практичну, регулятивно-нормативну, соціально-культурну, гуманістичну* [95, с. 10].

Важливе значення має виокремлення рівнів естетичного ставлення, які вчена визначає як: *інформаційний*, оскільки перед тим, як до чогось поставитись, людина має отримати багато інформації, яку вона просіює, відбирає, оцінює та бере до уваги найбільш цінне; *ціннісно-орієнтаційний*, що характеризує повноту ціннісного ставлення як вияв потреб, інтересу і цілей діяльності, а також виокремлення того, заради чого людина оцінює інформацію; *нормативно-регулятивний*, від якого залежить, наскільки особа співставляє свою мисленеву й практичну діяльність з діючими у суспільстві й сприйнятими нею самою естетичними нормами і критеріями оцінки;

*предметно-практичний*, котрий визначає реалізацію естетичного ставлення у вигляді вербальної поведінки, творчої діяльності або спілкування з мистецтвом [95, с. 49].

Відтак, естетичне ставлення до дійсності є виявом ціннісного ставлення, змістовність якого зумовлюється естетичними цінностями. Розглянемо специфіку ціннісного ставлення до мистецтва, зокрема музики.

*Мистецтво* є складним феноменом, у якому акумулюються ціннісні уявлення певного суспільства та досвід ціннісного ставлення до дійсності тих, хто втілює у ньому власні особистісні цінності.

Особливістю мистецтва є те, що через нього можна прожити тисячі життів людей різних епох, і завдяки цьому спроектувати власний особистісний досвід. Як підкреслюють учені, це зумовлено тим, що матеріал, зафіксований у художніх творах, дає можливість людині зробити висновки узагальнюючого характеру, які за істиною, глибиною і силою не поступаються висновкам, отриманим у результаті пізнання [137, с. 152].

С.Раппопорт відзначав, що мистецтво є формою особливого досвіду – *досвіду ставлень*, який, на відміну від *досвіду фактів*, що ґрунтується на науковому пізнанні дійсності, пов'язується із емоційною сферою людини [166, с. 56-57].

Як стверджував Б.Неменский, у мистецтві закладені два види досвіду: це *професійний досвід* певного мистецтва, та *досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності*, який є основою формування людської сутності [129, с. 48].

*Музика* є тим видом мистецтва, у якому виявляються найглибші та найінтимніші переживання людей. Її специфіка полягає в тому, що вона відображає не сам світ, а переживання світу. Завдяки своїй значній емоційній силі, музичне мистецтво наділяє особистість такою духовною силою, яка підносить внутрішнє „Я” до масштабів усього світу, створюючи благотворний вплив на її духовний світ. „Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання,

по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури”, – зазначав В.Сухомлинський [213, с. 553].

Матеріалом музики є звуки, які впливають на всю психіку й організм людини, об’єднуючи в собі минуле і теперішнє в усьому багатстві відчуття життя. Тому музичне мистецтво близьке до мовної інтонації, де внутрішній стан людини, її емоційно-ціннісне ставлення до світу виражаються за допомогою характеристик звучання голосу. Різноманітні інтонації тісно пов’язуються з характерними для кожної епохи поетичними ідеями, конкретними зоровими уявленнями, різними емоційними станами, що призводить до утворення стійких асоціацій. Ці асоціації, які слухач присвоює у процесі спілкування з музичним твором, допомагають при ”розкодуванні” його змісту [48, с.141].

Ставлення до музичного мистецтва ґрунтується на його пізнанні, що має свої особливості. Розглянемо цей аспект детальніше.

Проблема пізнання мистецтва має глибоку історію. Так, давньогрецький мислитель Аристотель вважав, що цінність мистецтва (у тому числі й музики), у його здатності облагороджувати внутрішній світ людини, впливати на її психіку та соціальну поведінку. Відбувається це завдяки особливому механізму – ”катарсису”, через який душа звільняється від негативних пристрастей. Філософ підкреслював, що особливість музичного мистецтва полягає у впливі на емоційно-чуттєві та моральні сторони особистості. Тому його пізнання – це водночас пізнання себе, оскільки катарсис приводить людину до усвідомлення власного чуттєвого досвіду. Упізнаючи себе у музиці, людина дістає задоволення, а це відіграє значну роль при залученні до мистецтва [9, с. 63]. Звідси, методологічного значення набуває думка про те, що музичний твір буде мати цінність, якщо він викликає у людини глибокі переживання.

Важливими є думки Г.Гегеля щодо таких закономірностей музики, як її часова природа, ”непредметний” характер змісту, діалектичний зв’язок духовного змісту та форми музичного твору [2, с. 28]; висновки Г.Плеханова

щодо сутності музики, яка полягає у її здатності активізувати певним чином емоційно-оцінні, художньо-пізнавальні й інші реакції особистості [153, с. 76]; положення А.Сохора щодо соціальної зумовленості музичного мистецтва. Зокрема, він відзначав, що осмислене сприймання музики, її розуміння та переживання можливі лише на основі певного кола слухацьких вражень, асоціацій, умінь і навичок, які склались у людини під впливом того соціально-культурного середовища, в якому вона живе [207, с. 102]. Тому подібне ставлення слухачів до музичних творів зумовлене особливостями не конкретних особистостей, а тих груп, які мають більш-менш однаковий досвід спілкування з ними.

Методологічне значення має висновок А.Сохора про те, що вплив будь-якого художнього твору на людину залежить не тільки від того, що це за твір, але й від того, якою є людина, що його сприймає [207, с. 13].

С.Раппопорт стверджував, що освоєння мистецтва, у тому числі музики, відбувається на трьох взаємопов'язаних рівнях. Перший відображає авторські уявлення про дійсність; на другому – композитор "заражає" нас своїм ставленням до цих подій, і це ставлення ніби присвоюється нами, стає нашим ставленням. Третій рівень передбачає переживання і роздуми над почутим. На цьому рівні результат художнього впливу конкретизується, набуває індивідуальних рис, які відповідають своєрідності конкретної особистості [167, с.223].

М.Каган підкреслював, що пізнання музичного мистецтва здійснюється на основі спілкування з ним, що сприяє "досягненню духовної спільності між людьми" [81, с. 293]. Тому, як вважав філософ: "...Естетичне задоволення від сприймання твору мистецтва можна розглядати як радість, пробуджену безкорисним спілкуванням з художником як з близькою людиною, розумним і душевним другом" [81, с. 294]. Саме спілкування забезпечує виявлення особистісного смислу твору, встановленню з ним тісного зв'язку, оскільки "ні передачею повідомлення, ні прямим

матеріальним впливом неможливо сформувати особистісні смисли, систему цінностей індивіда ” [81, с. 300].

У працях Л.Виготського підкреслюється, що основою освоєння музики є емоційне переживання [49, с. 313]. Такої ж думки дотримується М.Каган: „Те, що мистецтво неможливо ні створити, ні „спожити”, ні сприйняти позаемоційно, позаособистісно, робить його незамінимим у формуванні нашого особистісного ставлення до світу” [79, с. 86].

Учені відзначають, що художні емоції, відрізняються від буденних, які людина отримує впродовж життя. Як зауважував С.Раппопорт, ”художні емоції є відображенням не життєвих емоцій, а самого життя, і відображенням більш глибоким, ніж це здатні зробити буденні емоції” [166, с. 5]. У них закладений соціальний досвід, через який людина осмислює себе, при цьому не протиставляючи художній твір, а переживаючи його як власне, інтимне, вистраждане.

Б.Додонов стверджував, що художні емоції характеризують ціннісну картину світу у свідомості реципієнта і мають здатність підвищувати особистість над буденністю, звільняти її від корисності [61, с. 46].

На думку Б.Неменського, переживання мистецтва сприяє виникненню духовного зв'язку між ним і тим, хто до нього звертається [129, с. 84].

Методологічне значення має думка Л.Виготського про те, що вплив мистецтва на людину здійснюється не миттєво – по-справжньому глибокі внутрішні перетворення відбуваються лише в результаті довготривалого спілкування з мистецтвом і постійного його осмислення ”для себе”. ”Мистецтво... ніколи прямо не породжує із себе тієї чи іншої практичної дії, воно тільки підготовлює організм до цієї дії”, – підкреслював учений [49, с. 313].

Як наголошує І.Шитов, істотну роль у ціннісному ставленні до мистецтва, зокрема музики, відіграє здатність суб'єкта до побудови художнього образу. Однак, вважає вчений, нерідко для людини в художньому об'єкті існує лише його предметний бік. Таке явище отримало

назву ціннісної сліпоти, яка пов'язується зі зникненням із ціннісного сприймання емоційності [250, с. 162].

І.Шитов підкреслює, що ціннісна сліпота виникає тому, що, по-перше, суб'єкт шукає у творі тільки те, що його цікавить, по-друге, при сприйманні художнього твору у людини можуть виникати почуття, які не мають прямого відношення до даного об'єкта. Вони не є адекватними і в цьому сенсі справжніми художніми переживаннями. "Виникнення емоційних переживань у процесі сприймання художнього об'єкта саме по собі не є критерієм його дійсного розуміння. Вся справа в тому, яке джерело цих емоцій, викликаються вони цим твором, чи твір виконує роль "пускового механізму", який звільняє гру емоцій" [250, с.163-165].

Важливими є висноки В.Медушевського щодо інтонаційно-фабульної і комунікативної природи музики [2, с. 33]. Зокрема, вчений наголошував на пріоритетності інтонаційного мислення. "Інтонаційно мислити – значить чути життя у звуках, через узагальнену інтонацію ліричного героя відчувати його душу, дивитись на світ його очима. Саме так у музиці здійснюється дивовижний і специфічний для мистецтва ефект художнього сприймання, який в естетиці та мистецтвознавстві називають "перенесенням" і який одноковою мірою властивий композитору, виконавцю, слухачеві", – стверджував він [48, с. 191].

Виходячи із того, що пізнання музичного мистецтва базується на музичному сприйманні, розглянемо його особливості.

Сприймання творів мистецтва характеризують як "складний процес співучасті та співтворчості суб'єкта, що сприймає, з художньою діяльністю художника – творця твору мистецтва" [137, с. 4]. У цьому процесі істотну роль відіграють творчі елементи. "Сприймання мистецтва вимагає творчості, тому недостатньо просто щиро пережити те почуття, яке оволоділо автором, недостатньо розібратися і в структурі самого твору – необхідно ще творчо подолати своє власне почуття, знайти його катарсис, і лише тоді дія мистецтва виявиться повністю", – наголошував Л.Виготський [49, с. 237]. Цю

думку поділяють інші науковці. Зокрема О.Органова підкреслювала: "...Без "зараження" почуттями та думками, без цього тимчасового „перевтілення” в автора неможливе глибоке проникнення в задум художника, правильне розуміння його суті й істинного смислу творів мистецтва” [137, с. 158].

Сприймаючи художній твір, суб'єкт наче "розкодовує", оживляє у своїх власних переживаннях емоції, закладені автором, його почуття, прагнення, психічний стан [137, с. 157].

Як відзначав Є.Назайкінський, *музичне сприймання* є природним способом залучення людини до художнього світу музичного твору. Це процес осягнення й осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності [126, с. 91].

Складність сприймання музики полягає в тому, що музичний образ – це передусім вираження певних почуттів, переживань, які складно перевести на мову понять. Тому набуття відповідного досвіду, накопичення музично-естетичних вражень відіграють у цьому процесі значну роль.

Науковці підкреслюють, що при сприйманні музики у слухача виникає той емоційний стан, який прагнув викликати композитор. Переломлюючись крізь індивідуальний життєвий досвід, переживання, викликані художнім твором, стають глибоко індивідуальними. Завдяки цьому слухач, засвоюючи певну інформацію художнього твору, виходить за його рамки, пізнає новий зміст [177, с. 58]. У цьому процесі розвивається уява, творчі здібності, образне мислення особистості, відбувається переосмислення й глибше розуміння сутності явищ дійсності.

Важливим є те, що музичне сприймання ціннісне за своєю природою, оскільки супроводжується почуттям переживання цінності. Це виявляється у вибіркового ставленні до певних музичних творів, залежності соціального існування музики, як способу пізнання внутрішнього світу людини, від ціннісної орієнтації слухача [48, с.21]. Звідси, методологічне значення має такий висновок: чим більшу цінність має музика для особистості, тим повніше актуалізується її ціннісне ставлення до неї.

Виявлення значущості конкретного музичного твору здійснюється на основі сутнісної особливості музичного сприймання – його емоційності. Завдяки естетичному переживанню, відбувається не лише розуміння музичних творів, але й інтеріоризація їх змісту, тобто особистісне осягнення і засвоєння музичних цінностей. Однак, цей процес передбачає також врахування раціональних моментів. „Ніколи не слід відмовлятися від ствердження інтелектуального начала в музичній творчості й сприйманні. Слухаючи, ми не тільки відчуваємо або переживаємо певні стани, але й диференціюємо матеріал, який сприймається, проводимо відбір, оцінюємо, отже, мислимо” – писав Б.Асаф’єв [11, с. 58]. Сприймання музики, обмежене лише її прослуховуванням, має здебільшого поверховий характер. Уміння аналізувати музичні твори веде до розпізнання виразних елементів музичної мови, які визначають її художню своєрідність. Непідготовлений слухач задовольняється оцінкою – ”подобається – не подобається”, а переведення емоційних переживань на мову словесно-логічних категорій забезпечує осмислення музики. Водночас, аналіз музичних творів має здійснюватись з урахуванням цілісності музичного сприймання, оскільки слухач може зрозуміти і пережити зміст музики лише тоді, коли здатний сприйняти музичний потік не як набір хаотичних звучань, а як організований і осмислений звуковий процес [207, с. 100]. Як підкреслював Б.Асаф’єв: ”Сприймається музика в цілому. Елементи не диференціюються, якщо до задуму композитора не входить свідоме виділення й підкреслення значення одного з елементів” [12, с. 198].

Науковці відзначають, що процес сприймання охоплює кілька стадій, до яких входить, зокрема, *слухання* як фізичний процес, *розуміння* і *переживання* музики, її *інтерпретація* та *оцінка*. Додатковими стадіями цього процесу є *формування* у слухача *установки* на сприймання та наступна *післядія* твору, тобто його *осмислення* і *переосмислення*, вплив на подальшу поведінку слухачів [207, с.100].



П.Якобсон вважав, що художнє, у тому числі музичне, сприймання проходить кілька ступенів – від поверхового, зовнішнього сприйняття найяскравіших образів твору до осягнення його глибинної суті [260, с. 38].

Є.Назайкінський виділяв три етапи "бачення" музики слухачем – від суто конкретних музично-слухових відчуттів, які не переводяться на будь-яку іншу мову, до музично-інтонаційного співпереживання процесу становлення художнього смислу і – до осягнення специфічного музичного "сюжету" – твору з його логікою і загальною ідеєю [126, с. 42].

Сприймаючи музичний твір, у свідомості слухача художній образ набуває необхідної конкретизації завдяки включенню асоціативних низок, що зумовлюється важливою ознакою цього процесу – асоціативністю. В.Медушевський стверджував, що музичний образ – це "система життєвих асоціацій, яка знаходить своє втілення у музичному матеріалі – моделюється в музичних засобах і породжує у них відношення, названі "синтаксисом образу" [114, с. 27]. Ця особливість зумовлює те, що музичне сприймання виконує своєрідну „пускову функцію” стосовно минулого досвіду людини.

Специфіка асоціацій, які виникають у процесі сприймання, полягає, насамперед, у їх емоційній основі. Є.Назайкінський підкреслював, що музика асоціюється "не з яскраво усвідомлюваними, чітко видимими, відчутними образами-уявленнями, а з невиразними комплексними відчуттями, часто емоційного характеру, які не встигають піднятися до рівня усвідомлення, і лише при подальшому самоаналізі ці приховані компоненти сприймання можуть набувати форми наочного уявлення, образного метафоричного значення" [127, с. 180].

Важливе значення для виникнення ціннісного ставлення до музичного мистецтва має таке музичне сприймання, яке є адекватним. Науковці відзначають, що це пов'язується не лише з якісним рівнем сприймання, а й з його відповідністю соціальним оцінкам і нормам, еталонам смаку і судженням про художню цінність. В.Медушевський наголошує на теоретичній умовності поняття "адекватність сприймання". На відмінну від

розуміння адекватності сприймання як відповідності авторському задуму твору, вчений вважає, що адекватне сприймання – це прочитання тексту у світлі музично-мовних, жанрових, стилістичних і духовно-ціннісних принципів культури. Відтак, чим повніше особистість засвоює досвід музичної і загальної культури, тим адекватнішим виявляється властиве їй сприймання [48, с.143].

Методологічне значення має висновок В.Медушевського про те, що адекватним є таке сприймання, у якому слухач, на основі оволодіння музичною мовою, жанрово-стилістичними уявленнями, системою художніх цінностей та за допомогою свого художнього мислення, здатний зрозуміти твір та виявити в ньому особистісний смисл [48, с. 151]. Останнє забезпечує утворення стійкого, смислового зв'язку між особистістю та конкретним музичним твором. Цю думку підтверджує такий висновок О.Леонтьєва: ”Для того, щоб у голові людини виник відчутний зоровий або слуховий образ предмета, необхідно, щоб між людиною і цим предметом склалось діяльне відношення (зв'язок). Від процесів, що реалізують цей зв'язок, залежить адекватність і сутність повноти образу” [100, с. 113].

У цьому процесі значну роль відіграє наявність необхідних знань про музичне мистецтво та його цінність, оскільки чим більше сторін музики відбито у свідомості особистості, тим повнішими і змістовнішими будуть її уявлення про неї. У свою чергу, такі уявлення сприятимуть глибшому осягненню естетичного змісту музичних творів.

Важливе значення має розуміння музичного сприймання як складного процесу, в якому поєднується соціальне та особистісне, де останнє відіграє вирішальну роль. У цьому плані методологічне значення має висновок І.Шитова, про те, що ”поза сприйманням художня цінність залишається незавершеною і в цьому розумінні не існує реально. Завершеності цінності надає суб'єкт, який оцінює та сприймає цінність” [250, с. 11].

Відтак, спираючись на висновки вчених щодо досвіду як основи взаємодії людини зі світом, відзначимо, що досвід ціннісного ставлення до

музичного мистецтва є складовою частиною життєвого досвіду особистості, в якому відображається результат її діяльності, детермінованої естетичними цінностями, втіленими, зокрема, у музиці. З іншого боку, він є виявом досвіду ставлень до дійсності в цілому, який пов'язується, у свою чергу із загальним та естетичним розвитком індивіда (див. рис.1.2.1).

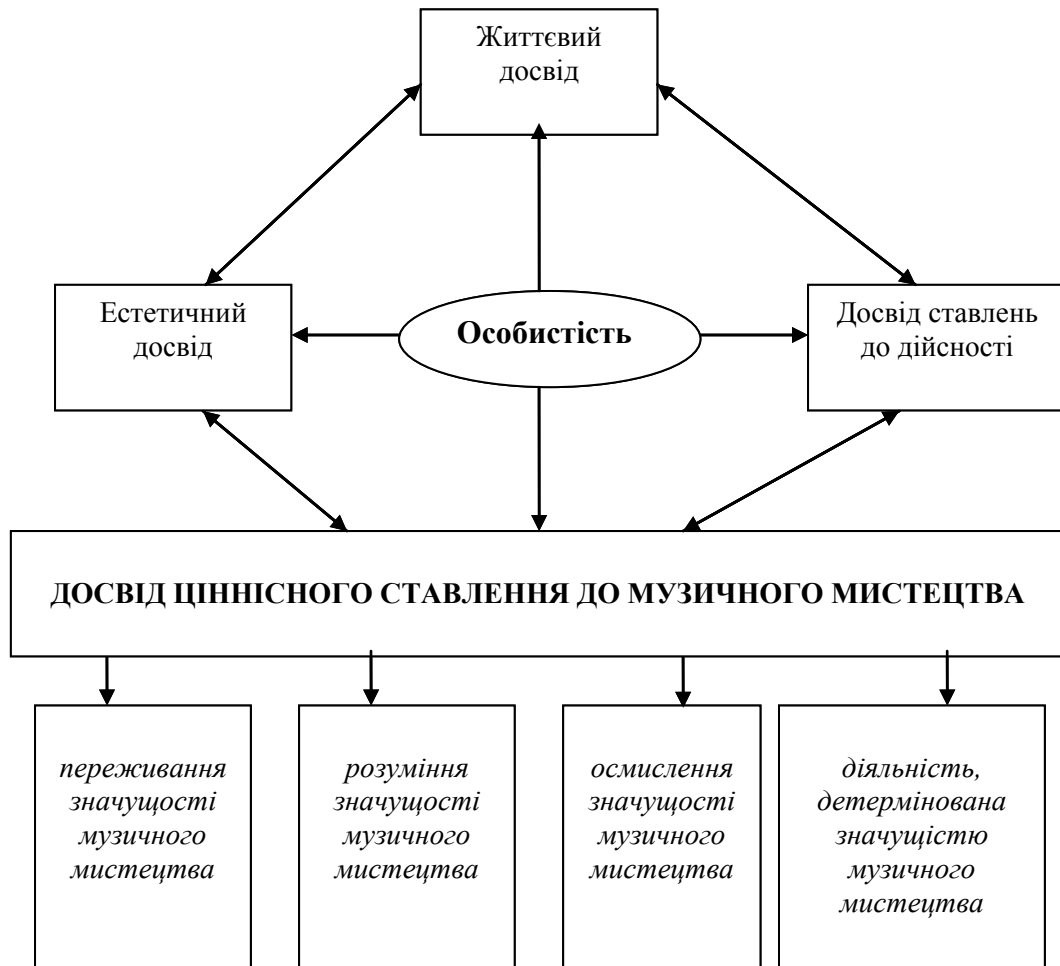


Рис.1.2.1. Особливості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва

На підставі здійсненого теоретичного аналізу під **досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва** ми розуміємо *складне, інтегративне утворення, що є основою освоєння музичного мистецтва та зумовлює утворення свідомого, вибіркового зв'язку з ним, ґрунтуючись на переживанні й осмисленні значущості музичних явищ; особистісну якість,*

*що охоплює сукупність вражень, знань і вмінь, які є результатом музичної діяльності спрямованої на виявлення і втілення музичних цінностей.*

Виходячи з особливостей досліджуваного явища, розглянемо його структуру.

У філософському розумінні *структура* – це ”спосіб закономірного зв’язку між складовими частинами предметів і явищ об’єктивного світу, мислення, пізнання” [229, с. 502]. Її розглядають як внутрішню будову чогонебудь. Поширеним є визначення структури як відносно стійкої єдності елементів, їх відношень і цілісності як інваріантного аспекту системи [151, с. 41]. Слідом за К.Платоновим, зупинимось на такому визначенні: ”Структура – це єдність елементів, цілісність їх всебічних зв’язків” [151, с. 42].

Структура досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва складна, оскільки його елементи тісно взаємодіють між собою і взаємопроникають один в одного. Виходячи із базових складових досвіду та структури ставлення (В.Мясищев), а також враховуючи специфіку складових естетичного досвіду (І.Зязюн), визначимо структуру досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. На нашу думку, вона є поєднанням *когнітивного, емоційно-мотиваційного, рефлексивно-оцінного та діяльнісно-творчого* компонентів (див. рис. 1.2.2).

*Когнітивний* компонент характеризує пізнавальні можливості людини і включає в себе комплекс знань про музичне мистецтво як відображення об’єктивних властивостей та зв’язків, що були накопичені в процесі музично-естетичної діяльності, і які слугують для її здійснення у формі понять та уявлень [188, с. 22].

Вчені підкреслюють, що знання виступають, по-перше, основою уявлень про дійсність (*знання – результат*); по-друге – виконують роль орієнтиру при визначенні людиною напрямку своєї діяльності – практичної чи духовної (*знання-орієнтири*); по-третє – слугують базою формування ставлення до об’єктів дійсності (*знання – основа ставлення*) [82, с. 10-11].



**Рис. 1.2.2 Структура досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва**

М.Скаткін і В.Краєвський виокремлюють такі види знань: основні *терміни і поняття*, без яких не можна зрозуміти жодного тексту; *факти* повсякденного життя і наукові факти, без яких неможливо зрозуміти закони науки, формувати переконання, доводити і відстоювати свої ідеї; *теорії*, що включають систему наукових знань про певну сукупність об'єктів і методів пояснення явищ даної предметної області; *методологічні знання* – знання про способи діяльності, методи пізнання й історію отримання знань; *оцінні знання*, тобто знання про норми ставлення до різних явищ життя [82, с. 11].

Зазначимо, що у змісті досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва (як і будь-якого досвіду) знання представлені двояко: як *об'єктивні* (зовнішні або нормативні) та *суб'єктивні* (внутрішні, особистісні) знання. Перші відображають засвоєні загальні знання про музичне мистецтво, інші – власні уявлення особистості про нього, міру внутрішнього сприйняття (несприйняття) об'єктивних знань.

Окрім того, знання, як складова досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, мають аксіологічний характер, оскільки пов'язані з уявленнями про значущість музичного мистецтва, ціннісну взаємодію з ним.

Зазначений компонент передбачає усвідомлення значущості музичних явищ, узагальнює музичні враження й минулі знання особистості, забезпечує

відбір найбільш цінної інформації, є основою ціннісного ставлення до явищ музичної культури.

*Емоційно-мотиваційний компонент* включає в себе ті складові, які забезпечують естетичну оцінку музичних явищ, сприяють визначенню їх об'єктивної та суб'єктивної значущості, підкреслюють спрямованість особистості щодо тих чи інших цінностей у світі музики. Він характеризує емоційне ставлення до музичних творів, здатність до переживання його змісту, забезпечує накопичення музичних вражень, створює певний емоційно-естетичний фон, відіграє значну роль у залученні до музичного мистецтва. Б.Неменський підкреслював: "Справжнім стимулом у житті... є внутрішнє, емоційне ставлення, і діями нашими, особливо у екстремальних умовах, керує саме воно. І поки таке ставлення не сформоване, не засвоєне, немає і справжньої вихованості, хоча людина й володіє знаннями, уміннями і навіть здібностями" [129, с. 33].

Основою цього компоненту є емоційні реакції особистості, які, з одного боку, свідчать про цінність конкретного музичного твору, з іншого – спонукають до певної діяльності. Він виявляється у почуттях та переживаннях особистості, її потребах, забезпечує виникнення інтересів та ціннісних орієнтацій у царині музичного мистецтва, впливає на творчу активність особистості у різноманітній музичній діяльності.

Як відзначав Б.Додонов, емоції людини передбачають кілька моментів, а саме: *відображення* об'єктивних якостей або параметрів стимулу, *оцінювання значущості* для того, хто їх відображає, фізіологічну готовність до реакції на стимул, відповідно значенню останнього для суб'єкта, *переживання*, яке закріплює враження від результатів оцінювання й одночасно спонукає поведінку. "Емоції, як і мислення, виконують функцію обробки первинної інформації про світ, в результаті якої ми виявляємось здатними сформулювати свою думку про нього: мисленню належить вирішальна роль у розкритті сутності предметів і явищ, а емоціям – у визначенні їх цінності", – писав учений [61, с. 9].

Емоції несуть у собі інформацію про цінність об'єктів, а цінність завжди визначається їх відношенням до певних потреб. Зв'язок цей знаходить вираження у тому, що емоція, насамперед, своєрідно обслуговує ту чи іншу потребу, яка спонукає до необхідних для її задоволення дій. У свою чергу, потреби пов'язані з оцінками, спектр яких настільки широкий, як і спектр явищ, які можна оцінювати. Відтак емоції виконують дві важливі функції: *оцінну* та *мотиваційну*, тобто, з одного боку характеризують переживання цінності об'єкта (*переживання-враження*), з іншого – викликають бажання діяти (*переживання-прагнення*).

*Діяльнісно-творчий* компонент характеризує здійснення музичної діяльності у всіх її виявах. Він відображає пізнавальну і творчу активність особистості, що відзначається пошуком, ствердженням і реалізацією музично-естетичних цінностей, міру її самостійності при взаємодії з музикою. Основою цього компоненту є уміння, як сукупність способів здійснення певної діяльності, що сприяють творчій інтерпретації змісту музичного твору, практичному застосуванню знань, втіленню набутого досвіду у сприйманні, виконавській діяльності, творчості, а також спілкуванні.

*Рефлексивно-оцінний компонент* передбачає здатність особистості до осмислення значущості музичних творів, а також власних музичних вражень, які виникають під їх впливом. Його основою є рефлексія, яка зумовлює розвиток самоаналізу й самопізнання, сприяє самооцінці свого внутрішнього світу й діяльності, передбачає порівняння власної системи цінностей з тими значеннями, які зафіксовані у музичних творах, самоствердженню у музичній діяльності, усвідомленню себе як її суб'єкта, впливає на засвоєння музичних цінностей, становлення ціннісних орієнтацій.

Отже, досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва є особливим явищем, яке, з одного боку, є соціально обумовленим, з іншого – визначається естетичним розвитком особистості, сформованістю її загальної й, зокрема, музичної культури. Він відображає результат освоєння

музичного мистецтва, характеризує зв'язок з ним, що ґрунтується на переживанні й осмисленні значущості музичних явищ; визначає підготовленість особистості до здійснення музичної діяльності, детермінованої музичними цінностями. Структура означеного досвіду визначається єдністю чотирьох компонентів: когнітивного, емоційно-мотиваційного, діяльнісно-творчого та рефлексивно-оцінного, які перебувають між собою у тісному взаємозв'язку.

### **Висновки до першого розділу**

Розвиток сучасної наукової думки характеризується підвищеним інтересом дослідників до феномену досвіду, що сприяє розумінню різних сфер життєдіяльності людини, зумовлює їх характеристику із позиції основоположних феноменів психіки, таких як *діяльність, спілкування, рефлексія*. Водночас зростає увага педагогічної спільноти до проблеми формування досвіду підростаючого покоління. Це пов'язано із методологічною переорієнтацією системи шкільної і вищої освіти на розвиток особистості, визнанням її самоцінності та неповторності, пріоритетним значенням принципів гуманізації, демократизації, діалогічності, співтворчості.

На підставі теоретичного аналізу виявлено, що під досвідом розуміється складне та багатогранне явище, що відображає різні аспекти людського пізнання у взаємозв'язку чуттєвого, раціонального і практичного, індивідуального та суспільно-історичного. Він є основою освоєння дійсності; узагальнює уявлення людини про світ і про себе; є завершальним етапом минулої та вихідним етапом наступної діяльності.

З'ясовано, що формування досвіду відбувається через безпосередню діяльність; через спілкування, якщо воно здійснюється у формі співтворчості, а не повідомлення; через осмислення життєвого і професійного шляху (рефлексію).



Встановлено, що складовою частиною життєвого досвіду людини є **досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва**, що охоплює знання, уміння і враження, які є результатом здійснення музичної діяльності, спрямованої на пошук, освоєння і втілення музичних цінностей. Цей досвід є водночас естетичним феноменом, оскільки зумовлюється розвитком естетичного досвіду та його складових.

Теоретичне і методологічне значення для формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва мають наступні положення:

- розвиток людини як особистості зумовлюється її досвідом;
- досвід є не тільки передумовою певної діяльності, але й її результатом. Його набуття пов'язується із циклічним повторенням діяльності, що може мати стихійний характер або здійснюватись на основі спеціально організованих впливів (у навчанні);
- досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва відображає загальний і естетичний розвиток особистості;
- формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва визначається співвіднесеністю музичних творів до потреб особистості та супроводжується впливом на її емоційну сферу, що сприяє визначенню значущості музичних явищ;
- основою формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є музично-творча діяльність;
- чим повноцінніше сприймання музичних творів, тим ефективнішим є формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Структура досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва зумовлюється специфікою його змістовного наповнення, що пов'язується із ціннісними знаннями й уявленнями, ціннісними переживаннями, здатністю виявляти, підтримувати і втілювати музичні цінності у музично-творчій діяльності. Вона є поєднанням *когнітивного, емоційно-мотиваційного, діяльнісно-творчого та рефлексивно-оцінного* компонентів, які перебувають між собою у тісному взаємозв'язку.

## РОЗДІЛ II

### МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

#### 2.1. Проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у теорії та методиці фахової підготовки майбутніх учителів музики

Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є однією із провідних проблем музичної педагогіки. Всебічний розвиток особистості передбачає не тільки оволодіння необхідними знаннями та вміннями, але й зумовлюється здатністю до творчої діяльності, співпереживання, потребує становлення ціннісних орієнтацій. Тому сформованість цієї якості у майбутнього вчителя музики, визначає його здатність до глибокого переживання й осмислення музичних творів, сприяє успішності музично-освітньої діяльності.

Насамперед, звернемо увагу на сутність словосполучення *формування досвіду*. Погоджуючись із теоретичними міркуваннями щодо того, що досвід "набувається", відзначимо, що у нашому дослідженні йдеться про цілеспрямований вплив на процес входження особистості до сфери музичного мистецтва, що передбачає врахування різних чинників: стихійних та організованих, в якому останні відіграють значну роль.

Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є складним процесом, складові якого перебувають між собою у тісному взаємозв'язку.

У філософському розумінні *процес* – це сукупність подій, станів, змін, які мають певну цілісність і спрямованість, та характеризуються діалектичною єдністю безперервності. Одні елементи процесу виконують роль утворюючих, є вихідними пунктами, інші – умов, що забезпечують результативність процесу. Кожна складова частина процесу є відносно самостійним елементом у межах цілого [228, с. 300].

Під формуванням досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва ми розуміємо процес, який включає отримання різноманітної інформації щодо музичного мистецтва, її оцінку й відбір у ній найбільш цінного; переживання значущості музичних творів; осмислення вражень, отриманих внаслідок взаємодії з музикою; реалізацію досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у музичній діяльності та спілкуванні. Виокремлення відповідних складових є умовним, оскільки вони не йдуть безпосередньо один за одним, а взаємозумовлюють та взаємодоповнюють один одного.

Зазначимо, що процес формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва має динамічний характер, оскільки поглиблення, збагачення й трансформація означеної якості відбувається при кожному спілкуванні з музичними творами. Він потребує безпосереднього включення особистості до активної музичної діяльності, активізації творчого потенціалу, здатності до сприймання музичних цінностей; зумовлюється наявністю відповідних знань і вмінь, розвиненістю музичних потреб, інтересів, смаків та ідеалів.

Проблему формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва необхідно розглядати у двох аспектах: з позиції досвіду як стійкого утворення (досвіду-результату), що передбачає врахування особливостей становлення й розвитку його основних складових, і з позиції досвіду у його процесуальному вияві, (досвіду-процесу), де важливе значення має визначення певних вимог (принципів), виконання яких забезпечує достатню ефективність цього процесу. Ці підходи тісно взаємопов'язані.

У музичній педагогіці накопичено чимало праць, присвячених висвітленню того чи іншого аспекту проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, оскільки вона пов'язується із вирішенням важливих філософсько-естетичних та музично-педагогічних питань щодо особливостей пізнання музичного мистецтва, його значущості

для людини і суспільства, впливу на особистість, специфіки музичного сприймання та багатьох інших, які турбували й турбують філософів, психологів, педагогів різних часів.

Корені означеної проблеми знаходимо у працях античних мислителів, ідеї яких, як підкреслює О.Ростовський, склали класичну спадщину музичної педагогіки та зберігають своє неперехідне значення до наших днів. Зокрема, вчений відзначає, що саме давньогрецьким філософам належить глибоке за своєю сутністю визначення мети музичного виховання, яка в педагогічній інтерпретації В.Сухомлинського формулюється так: "Музичне виховання – це не виховання музиканта, а передусім виховання людини". Це стосується також відомого вислову українського педагога: "Як гімнастика виправляє тіло, так музика виправляє душу людини", який становить перефразовану думку Платона і Аристотеля: "Подібно до того, як гімнастика сприяє до певної міри розвитку фізичних якостей, так само й музика здатна виявити певний вплив на естетичну природу" [178, с. 11-12].

Проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва торкається важливих питань музичного навчання і виховання підростаючого покоління. У цьому плані істотну роль відіграють думки видатного музиканта-педагога Д.Кабалевського. Зокрема, він наголошував, що мета музичного виховання полягає у формуванні музичної культури особистості як невід'ємної частини її духовної культури [78, с. 9]. За його словами, музичну культуру особистості характеризують любов до музики і розуміння її в усьому багатстві форм і жанрів; особливе "відчуття музики", яке спонукає сприймати її емоційно, відрізняючи хорошу музику від поганої; уміння чути музику як змістовне мистецтво, яке несе в собі почуття і думки людини, життєві образи і асоціації; відчувати внутрішній зв'язок між характером музики і характером її виконання тощо" [78, с. 5-35]. Виходячи з цього, пізнання музики, як особливої сфери художнього освоєння дійсності, полягає не просто у засвоєнні знань та оволодінні умінь, а й передбачає їх перетворення у внутрішнє надбання особистості, розвиток емоційно-

почуттєвої та мотиваційної сфер шляхом занурення у світ музично-естетичних цінностей.

Педагог підкреслював, що залучення до музичного мистецтва, розуміння й усвідомлення змісту музичних творів, формування на цій основі особистісних якостей здійснюється лише у процесі активного музичного сприймання. ”Лише тоді музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну функції, коли діти навчаться по-справжньому чути її і роздумувати про неї. Справжнє, відчуте і продумане сприймання музики, – основа усіх форм прилучення до музики, тому що при цьому активізуються внутрішній світ учнів, їх почуття і думки”, – наголошував Д.Кабалевський [78, с. 28].

На думку Е.Абдуліна, змістом музичного навчання та виховання є три основні елементи: музичні знання, музичні уміння й навички та досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Ці елементи знаходяться у тісному взаємозв’язку: досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, втілений у музиці, виступає в єдності із узагальненими музичними знаннями; сутність музичних умінь виявляється завдяки здатності застосовувати знання у процесі сприймання музики; виконавські навички, формуючись разом із розвитком сприймання музики, сприяють її пізнанню, а отже, пов’язані зі знаннями та уміннями. Важливий висновок ученого щодо творчої діяльності, яка пронизує весь процес засвоєння знань, формування умінь та навичок, а тому не виокремлюється як самостійний елемент змісту музичного навчання [1, с. 20].

Е.Абдулін відзначає, що основними завданнями музичного виховання є: формування емоційного, свідомого і діяльнісно-практичного ставлення до музичного мистецтва [1, с. 17]. *Емоційне ставлення* передбачає формування емоційного відгуку, музичних почуттів, активного прагнення до засвоєння знань, бажання слухати і виконувати музику, інтерес до вияву зв’язків між музикою і життям. *Свідоме ставлення* зумовлює усвідомлене сприймання, уміння застосовувати музичні знання, уміння не тільки відчувати, але й розуміти характер музичних образів. Важливе значення має те, що обидва ці

завдання реалізуються у єдності; усвідомлене ставлення до музики формується на основі досвіду емоційного, образного її сприймання і навпаки. *Діяльнісно-практичне ставлення* передбачає розвиток музично-слухових уявлень, виконавських навичок, включення у процес виконання музики, що дає можливість відчувати внутрішню причетність до процесу музичної творчості [1, с. 17-18].

Е.Абдулін підкреслює, що стійке ставлення до музичних творів виявляється через музичні потреби, розвиток яких здійснюється у три етапи. На першій стадії музика для особистості є природною сферою вираження її почуттів та настроїв. На наступній стадії відбувається засвоєння музичної мови, внаслідок чого ставлення людини до музики стає більш узагальненим. На вищій стадії відбувається широке проникнення естетичних знань, загальноприйнятих критеріїв цінності творів мистецтва у особистісне ставлення до музики [1, с. 16].

Важливі висновки вченого про те, що систематичне засвоєння знань про музику, формування умінь і навичок мають бути спрямовані на розвиток емоційної чутливості особистості. В іншому випадку цей процес може нанести музичному вихованню більше шкоди, ніж користі. ”Процес духовного пізнання музики – це діяльність естетично забарвлена, вона має приносити радість при живому доторканні до музичного мистецтва”, – підкреслював Е.Абдулін [1, с. 8].

На думку С.Гільманова, музичне виховання має сприяти духовному становленню людини. Це зумовлюється створенням піднесеного стану душі у спілкуванні з музикою, розвитком здатності бачити в музиці людину. Тому її не можна розглядати тільки як набір знань, умінь та навичок: це відчужує музику від життя духу людини. „Музика не має бути тим, що освоюється: вона має переживатися і проживатися учнем і учителем”, – відзначав він [116, с. 22-23].

О.Ростовський наголошує на нерозривній єдності музичного навчання-виховання, що передбачає органічний зв'язок знань, умінь і навичок

музичної діяльності, з одного боку, та досягнення естетичної суті музичного мистецтва – з іншого. Виходячи з цього, важливим завданням музичної освіти є формування *досвіду музичної діяльності* та *досвіду ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва*, специфіка яких визначається тим, який із аспектів музичного розвитку особистості виходить на чільне місце [179, с. 4-5].

У дослідженні Ю.Алієва доводиться неподільність музичної культури та досвіду. Зокрема, музична культура розуміється як індивідуальний соціально-художній досвід у сфері музичного мистецтва, який зумовлює виникнення і задоволення музичних потреб. Його показниками є *музична розвиненість* (любов до музики, емоційне ставлення до неї, спрямованість на споживання високих зразків музичного мистецтва, музична спостережливість), *музична освіченість* (озброєння способами музичної діяльності, музикознавчими знаннями, досвідом музично-творчих занять, емоційно-ціннісним ставленням до музичного мистецтва і до життя) [116, с. 92].

Проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва актуалізується у зв'язку зі зміною освітньої парадигми, де важливу роль відіграє визнання самоцінності кожної особистості, її унікальності та неповторності. Відтак ставляться нові вимоги до підготовки вчителя, який не тільки знає, але й уміє діяти у складних ситуаціях, котрий здатний виявити самостійність і творчий підхід у виконанні різних завдань. Відтак спрямованість на формування особистісних якостей майбутнього фахівця є тим орієнтиром, який відповідає вимогам часу.

О.Олексюк підкреслює, що в умовах сьогодення особливе значення має орієнтація сучасної педагогічної науки на зміцнення духовних сил підростаючого покоління. Тому в підготовці учителів має важливе значення розвиток ціннісної свідомості і ціннісного світовідношення, формування духовного потенціалу особистості [136, с. 4].

Слідом за Г.Щербаковою, вчена відзначає, що ”перехід від єдиної ідеології до плюралізму, від диктату норми – до нового ціннісного осмислення соціокультурної реальності свідчить про початок нового часу, в якому особистісно-ціннісне начало, виходить на авансцену історії” [136, с.110]. Тому основою навчання у вузі має стати *аксіологічний підхід*, який дає змогу усвідомити, що формування цінностей у музично-педагогічному процесі створює майбутньому вчителю музики фундамент для особистісної світобудови.

Подібної думки дотримується Г.Падалка. Зокрема, вона стверджує: „Стратегія розвитку мистецької освіти, внесення інноваційних перетворень до її змісту і технологій має ґрунтуватися на ціннісному збагаченні учнів” [144, с. 34]. Учена вважає, що у сфері вдосконалення фахової підготовки вчителя музики значні перспективи відкриває гуманістична парадигма, яка спрямовується на визнання самоцінності студента, передбачає повагу до нього, сприяє його творчій самореалізації [144, с. 53].

Цю думку підтримує О.Ростовський, який підкреслює, що перегляд системи цінностей і пріоритетів вузівської музичної педагогіки на основі висунення гуманістичних ідей та орієнтирів, має бути проникнутий повагою до особистості кожного студента. Однак „не можна гуманізувати музично-педагогічну освіту, не розвиваючи у студентів художньо-образне бачення світу, досвід емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва” [181, с. 11].

Проблема фахової підготовки вчителя музики постійно знаходиться у центрі уваги дослідників. Зокрема В.Мішеченко у її змісті виокремлює:

- систему знань про музичне мистецтво та види музичної діяльності;
- музично-педагогічні знання, уміння й навички, що виявляються у творчій навчальній діяльності;
- досвід емоційно-ціннісного ставлення особистості до явищ музичного мистецтва та світу в цілому [120, с.10].

Л.Арчажникова стверджувала, що аналіз професії учителя музики може здійснюватись у двох аспектах: з позиції його професійної компетенції та з



позиції сформованості особистісних якостей. ”Професійно-діяльнісний підхід із урахуванням особистісних характеристик служить основою для вирішення завдань вдосконалення підготовки учителя музики”, – відзначала вона [116, с. 31]. Професійна компетенція передбачає оволодіння вчителем багатограними компонентами діяльності, комплексом професійних знань, умінь і навичок. Особистісний підхід пов’язаний з цілісною системою властивостей і характеристик, без яких професійна діяльність не може здійснюватися.

Важливою ознакою, що характеризує особистість учителя музики, Л.Арчажникова вважала ставлення до професії, яке виявляється як цілісна позиція особистості, як ”внутрішній каталізатор зовнішніх дій”, що відображає особистісну зацікавленість і відповідальність учителя за виконану діяльність і сформованість професійних переконань [116, с. 28].

Л.Арчажникова відзначала, що проблема формування особистісних якостей вчителя музики пов’язана, насамперед, із його підготовкою до музично-педагогічної діяльності, оскільки ”оволодіння діяльністю, з одного боку, є відображенням того, що набув учитель у вузі, а з іншого – тільки завдяки діяльності він може реалізувати завдання музично-естетичного виховання школярів” [154, с. 5]. „Коли ми говоримо про професію учителя музики, – писала дослідниця, – то доцільно підійти до визначення його діяльності як музично-педагогічної. При цьому необхідно підкреслити, що в процесі формування готовності вчителя до виконання музично-естетичного виховання дітей саме музично-педагогічна діяльність є вихідною ланкою у всьому, що має відношення до його професії. Цим визначається і *обсяг* необхідних йому знань, умінь і навичок, і *зміст* цих знань і методи їх передачі, і особистісні якості вчителя у проведенні уроків музики, у залученні школярів до музичного мистецтва” [10, с. 17].

Музично-педагогічна діяльність, за словами вченої, включає в себе суто педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, виконавську, лекторську, дослідницьку та інші види діяльності. Кожен із цих видів потребує

відповідного комплексу знань і умінь, однак у цілісній музично-педагогічній діяльності вони виявляються у вигляді низки компонентів. Зокрема, Л.Арчажникова виокремлювала орієнтаційний та емоційний компоненти [154, с. 8].

Як стверджувала дослідниця, *орієнтаційний компонент* музично-педагогічної діяльності пов'язаний із формуванням ціннісного ставлення до дійсності, у тому числі й мистецтва; з діями, спрямованими на виховання культури особистості, розвитку її естетичного смаку і переконань. Він включає знання значущості музичного виховання і навчання у формуванні всебічно розвиненої особистості; шляхів і засобів формування моральних переконань, світоглядної позиції учня з опорою на музично-естетичні знання, а також вміння оцінювати з позиції цінностей явища музичного мистецтва, відрізняти у ньому справжнє і фальшиве; виховувати активну позицію щодо негативних явищ у сфері музики; виховувати потребу творчого ставлення до неї [154, с. 9].

*Емоційний компонент* виявляється у діях вчителя, у ставленні до музичного мистецтва, у потребі спілкування з прекрасним, здатності чуттєво реагувати на його вияви, у бажанні формувати такі ж почуття у школярів; активній участі у музичній діяльності, прагненні передати свої знання і вміння підростаючому поколінню. Він ґрунтується на знаннях соціальної ролі музичного виховання, значущості емоційної культури для формування особистості, особливості впливу музики на людину, основних положень щодо формування інтересу до музичних занять у школярів. Серед умінь учена виокремлює вміння виховувати емоційне ставлення до музичного мистецтва, керувати розвитком музично-естетичних потреб школярів, виховувати через музичне мистецтво розуміння прекрасного у житті, емоційні почуття, вміння збагачувати світ естетичних переживань учнів [154, с. 12-13].

Зазначимо, що досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва характеризує особливий особистісний акцент, який виникає при освоєнні

музично-естетичних цінностей. Тому він виявляється у знаннях, переживаннях, оцінках, ціннісних орієнтаціях особистості, визначає появу домінуючих потреб та інтересів у сфері музичного мистецтва, пов'язується із розвитком цих складових. Розглянемо, зокрема, особливості музичних знань, які набувають майбутні вчителі музики у процесі фахової підготовки.

Відомо, що музичні знання – це сукупність різноманітних відомостей про особливості та закономірності музичного мистецтва, засоби музичної виразності, зміст і побудову музичних творів, а також відомості про творчість композиторів та виконавців. Вони є основою осягнення, осмислення, розуміння музичних явищ.

Знання, як відзначає Р.Тельчарова, зумовлюють успішність музичної діяльності та забезпечують глибоке переживання краси музичних творів [218, с. 26].

На думку Е.Абдуліна, музичні знання характеризують знання двох рівнів: *знання*, які сприяють формуванню цілісного уявлення про музичне мистецтво, та *знання*, які допомагають ”спостереженню за музикою” (Б.Асаф’єв), сприйняттю конкретних музичних творів. Перший рівень характеризує природу музичного мистецтва як соціального явища, його функцію і роль у суспільстві, критерії і норми музичної культури. Другий – це знання особливостей музичної мови, закономірностей побудови і розвитку музики, засобів музичної виразності [1, с. 24]. Вони становлять, відповідно, *ключові* та *часткові* знання у царині музичного мистецтва.

Вчені наголошують, що часткові знання характеризують *знання-засоби*, а ключові – *знання-цінності*, оскільки вони дозволяють орієнтуватися у різноманітних музичних явищах, виділяти в них найістотніше, сприяють виразному й осмисленому виконанню музики, глибокому сприйманню музичних творів. Орієнтація лише на часткові знання призводить до поверхового уявлення про музику.

У процесі фахової підготовки майбутній учитель музики оволодіває значним обсягом знань. Зокрема М.Михаськова виокремлює такі:

- знання історії музичного мистецтва, української народної музичної творчості;
- знання видів музичного мистецтва, стилевих особливостей та специфіки виконання творів різних епох, видів, народів;
- знання основних особливостей національних композиторських шкіл; ідейно-естетичних поглядів композиторів;
- знання систем музичної освіти і виховання дітей;
- знання методики музичної освіти дітей;
- знання психології музичних здібностей, музичної діяльності;
- знання особливостей музичного сприймання, методики його формування;
- знання специфіки вокально-хорової роботи в школі;
- знання основної літератури з мистецтвознавства, музичної педагогіки [118, с. 50].

О.Щолокова підкреслює, що оволодіння знаннями здійснюється з урахуванням певних принципів. Серед них вона виокремлює *принцип історизму*, який дозволяє розглядати явища мистецтва з позиції їх походження та розвитку у конкретних умовах. ”Завдяки історичному мисленню, приходять розуміння глибокої залежності художніх явищ від явищ суспільного життя”, – пише вчена [255, с. 19]. Вчена відзначає, що цьому сприятиме використання таких прийомів, як порівняння, зіставлення, ретроспективи, які забезпечують усвідомлення зв’язків подій і часу; посилюють актуальність творів у дидактичному розумінні. Наступний принцип – *принцип опори на творчий метод митця*, який дає змогу зрозуміти поступовий розвиток мистецтва у його ідейних і художніх зв’язках, сприяє донесенню особистісного ставлення художника до дійсності до студентів, розкриттю динаміки розвитку художньої культури в цілому. *Принцип урахування аксіологічної функції мистецтва* виконує роль механізму, який об’єднує об’єктивне і суб’єктивне у ставленні до мистецтва. *Принцип єдності особистісного, діяльнісного і діалогічного підходів*

спрямовується на формування професійних умінь, передбачає емоційну відкритість і рівноправність партнерів [255, с. 19-21].

У сучасних дослідженнях, присвячених проблемам фахової підготовки майбутніх учителів музики, наголошується на тому, що отримані знання не завжди стають основою ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Часто спостерігається формалізм, розрізненість знань, невміння використовувати їх на практиці тощо. Це зумовлено тим, що більшість викладачів акцентує увагу на відтворенні знань, а не їх творчому освоєнні, що призводить до пасивності майбутніх учителів у процесі навчання.

Багато вчених відзначає перевантаженість дисциплін непотрібною інформацією. У цьому плані важливими є думки О.Ростовського, який вважає, що вирішальне значення має не стільки обсяг знань, скільки їх глибина і системність. Не максимум знань, а їх мобільність, гнучкість і достатність для викладання музики в школі є важливіші для майбутнього вчителя [180, с. 15-22].

Науковець підкреслює, що майбутній педагог-музикант має не тільки оволодіти необхідними знаннями і вміннями, а й усвідомити шлях їх набуття, оволодіти принципами і методами пізнання теорії й практики музично-освітньої діяльності. Тому фахова підготовка майбутнього вчителя музики має забезпечувати формування творчого ставлення до оволодіння музичним мистецтвом, що передбачає рефлексивне осмислення різноманітних явищ і процесів музично-педагогічної дійсності [180, с. 12].

У процесі формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва вирішальну роль відіграє перехід засвоєних знань у внутрішнє надбання особистості, надання їм особистісної значущості. Проте, як свідчить практика, часто отримані у процесі навчання знання залишаються "мертвим тягарем", оскільки дієвості їм надає лише статус цінності.

Недоліком у засвоєнні знань є відірваність їх від життя. О.Ростовський підкреслює: "...Навчати студентів слід не на „міфологізованих” реаліях музично-освітнього процесу в школі, а розкривати їм цей процес таким, яким

він є насправді. Бажання багатьох викладачів (можливо неусвідомлене) видавати бажане за дійсне створює серйозну проблему адаптації випускників вузу до шкільної практики” [180, с. 12]. Усвідомлення практичної значущості знань є результатом розуміння специфіки власної діяльності та її цілей. Виходячи із цього, важливим принципом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є *принцип зв'язку музичного навчання з життям*.

Звичайно, підготовка вчителя музики передбачає накопичення певних знань. Збільшення їх обсягу, як правило, супроводжується серйозними якісними змінами у розвитку особистості. Проте, як наголошувала О.Рудницька, проблема полягає не тільки у кількості знань, а й у тому, що саме знає людина, *що* вона інтеріоризує для себе як цінність [205, с. 155]. ”Найважливішою ознакою розвитку особистості є не інтенсивність засвоєння суспільно значущих цінностей, а процес їх перетворення на власну систему цінностей”, – відзначала вона [205, с. 158].

Як стверджують науковці, значну роль у перетворенні об'єктивних знань у особистісні відіграє їх емоційне забарвлення, що зумовлюється специфікою художнього пізнання. О.Рудницька підкреслювала, що засвоєння певних положень тільки на інтелектуальному рівні, без їх емоційного забарвлення, призводить до оволодіння абстрактними знаннями, що не мають особистісної значущості [206, с. 29-30]. Цю думку підтримує Л.Школяр, яка зазначає, що ніякий набір знань, якою б великою не була їх кількість, до ”цілісного усвідомлення музики” не призведе, оскільки при цьому є відсутньою їх основа – емоційність. В умовах ”не переживання” змісту музики, а значить і самого процесу набуття знань, можна отримати лише саме загальне ”туманне” уявлення про музичне мистецтво [219, с. 17].

Водночас, не заперечуючи роль емоційних елементів у вивченні музичних творів, Г.Ципін підкреслює, що їх розуміння передбачає також активізацію інтелектуальних процесів, які здатні підсилити відповідне естетичне переживання. Зокрема, розглядаючи виконавську діяльність як

основу залучення особистості до музичного мистецтва, він відзначав: "Виконання музики – дія, емоційно насичена у своїй основі – в принципі обов'язково активізує музичне мислення, створює відповідні умови для здійснення музично-інтелектуальних процесів" [241, с. 144]. Тому на музичних заняттях необхідно використовувати більш широкий діапазон повідомлень музично-теоретичних і музично-історичних, збагачувати виконавця розгорнутими системами уявлень і понять, пов'язаних з конкретним матеріалом.

І.Лісовська наголошує на тому, що у навчальному процесі студентами часто не усвідомлюється художня цінність і соціальна значущість музики. У процесі музичного сприймання переважають або раціональні, або емоційні компоненти. В останньому випадку має місце активна і пасивна модель. При пасивній моделі метою спілкування з музичним твором є прагнення відчутти гедоністичний ефект, пережити почуття естетичної насолоди. У такому разі увага майбутніх учителів спрямовується на емоційне інтонування, результатом якого є неусвідомлене слухацьке враження про "настрій у музиці". При активній моделі враження усвідомлюються, хоча емоційні стани не пов'язуються зі змістом музичних творів [126, с. 179].

Як стверджує Г.Падалка, мистецька педагогіка має спиратися на специфіку освоєння мистецтва, у якому істотну роль відіграє взаємодія раціонального і емоційного. "Сприймання, оцінювання і творення мистецтва в навчальному процесі не можуть відбуватися плідно, якщо не передбачають взаємодії раціональних і почуттєвих аспектів психічного життя учнів", – наголошує вона [144, с. 79]. Тому важливим принципом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є *принцип єдності емоційного і свідомого*, реалізація якого забезпечує здійснення оцінки музичного твору та становлення ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики.

Поняття *ціннісна орієнтація* безпосередньо пов'язане з філософською категорією цінність, що позначає позитивну чи негативну значущість явищ дійсності. Вона діє як відносно стійка система фіксованих установок, які

зумовлені певними вартостями і виражаються у здатності особи цілісно усвідомлювати й адекватно переживати явища дійсності та мистецтва, а також у готовності до вибіркової оцінної діяльності та в мотивації певного ставлення до них [63, с. 14].

Ціннісні орієнтації віображають, що саме вважати за прекрасне і потворне, які цінності становлять основу світогляду особистості, яким орієнтирам вона надає перевагу в їх ієрархії. Вони зумовлюють певне коло інтересів, що виникають на основі потреб і які свідчать про особистісний смисл предметних цінностей.

Проекції художньо-естетичних ціннісних орієнтацій у сфері музичного мистецтва визначають їх якісне наповнення – музично-ціннісні орієнтації, які виступають одним із способів ціннісного пізнання явищ музичної творчості.

Музично-ціннісні орієнтації визначають як загальну спрямованість людини на певні цінності музичного мистецтва, що виявляється у її ставленні до музичних творів й змісту музичної діяльності. Як підкреслює В. Мішеченко, їх розвиненість характеризується готовністю особистості самостійно виявляти музичні цінності, власною музичною діяльністю збагачувати їх, відстоювати свої музично-естетичні переконання [120, с.41].

Будучи одним із механізмів художньо-творчого самовираження особистості, музично-ціннісна орієнтація впливає на її творчу активність у різноманітній музичній діяльності. Їй належить значна роль у збагаченні й актуалізації художньо-творчого потенціалу людини.

Т.Брайченко відзначав, що між якістю орієнтації майбутніх учителів на загальнолюдські цінності музичної культури, і особистісною системою ціннісних орієнтацій, тобто у судженнях і діях студентів, спостерігається певний розрив. Він виокремлював три рівні ціннісних орієнтацій студентів. Для низького, емоційно-емпіричного рівня, характерна наявність слабких уявлень щодо специфіки музичного мистецтва, відсутність досвіду спілкування з класичною музикою, домінуюча спрямованість на який-небудь



один вид музичної діяльності. Для середнього рівня характерна наявність певних знань щодо цінностей музичного мистецтва, інтересу до музичних явищ. Високий рівень передбачає глибоке усвідомлення цінностей [232, с. 182].

В.Дряпіка підкреслював, що "орієнтація на цінності культури регулює характер життєтворчості особи, оскільки вибір нею тих чи інших вартостей значною мірою визначає її установку на діяльність у цій сфері" [63, с. 1]. Через засвоєння особою справжніх музичних цінностей досягається цілеспрямоване формування її суспільно значущих властивостей, насамперед, соціального та соціально-культурного самовизначення. Ці властивості забезпечують включення студентів у соціокультурну діяльність для передачі ними від покоління до покоління багатства духовної, музичної культури [63, с. 35].

Досліджуючи проблему ціннісних орієнтацій молоді у сфері сучасної молодіжної музики, вчений підкреслював її значення у задоволенні потреб підростаючого покоління. "Жанри молодіжної музичної культури – це явище, яке існує переважно у стихійних, майже нерегульованих формах аксіологічного орієнтування молоді, але воно є важливим, оскільки на його підґрунті здійснюються, виростають пагони музичної культури", – наголошував він [63, с. 17]. Відірваність від реалій сьогодення у музичному житті, ігнорування інтересів молоді, певна консервативність і обмеженість музично-естетичних поглядів не дає порозумітися наставникам і вихованцям [63, с. 4].

Г.Ананченко акцентує увагу на тому, що вивчення у вузі музично-теоретичних дисциплін відходить від головного завдання – підготовки вчителя музики, який має усвідомити, що основним компонентом уроку музики в школі є не наукові знання, а емоційно-ціннісне ставлення до музичного мистецтва [232, с. 99]. Дослідниця підкреслює, що ставлення до музики зумовлюється правильним визначенням критеріїв оцінки творів мистецтва. Якщо цього немає, студент керується тільки суб'єктивним

ставлення за принципом "подобається – не подобається". Таке ставлення здебільшого спонтанне і не потребує спеціального формування. Цей висновок перекликається із думками Н.Свещинської, яка стверджує, що одним із важливих критеріїв фахових якостей майбутнього вчителя має бути вміння правильно орієнтуватись і чітко визначати цінність музичної інформації, аргументовано пояснювати своє ставлення до неї [194, с. 8].

Проблема формування оцінного ставлення до музичного мистецтва знайшла своє відображення у працях О.Рудницької. Зокрема, вона підкреслювала: "Ступінь естетичної вихованості людини зумовлений тим, наскільки глибоко вона засвоїла об'єктивні критерії цінності, зуміла перетворити їх на свої переконання і може використати в процесі оцінки різноманітних явищ" [189, с. 19].

Як зауважувала вчена, вміння цінувати прекрасне в музичному мистецтві передбачає його естетичну оцінку, яка виявляється в емоційних реакціях та відображає почуття і переживання особистості. Водночас, емоційний відгук пов'язується з умінням глибоко усвідомлювати свої почуття, пояснювати й аргументувати їх на основі певних поглядів і уявлень щодо музично-естетичної цінності [189, с. 20].

На думку Г.Падалки, одним із недоліків підготовки вчителя музики є відсутність орієнтації на оцінну діяльність. Педагог підкреслює, що традиційно студенти пізнають музичне мистецтво під керівництвом викладача, виконуючи його вказівки і зауваження: "Ні викладачі, ні студенти не орієнтовані на оцінне, критично осмислене засвоєння мистецтва" [144, с. 103]. Вона стверджує, що такий підхід визначає спрямованість переважної більшості програм з мистецьких дисциплін, у яких за основу береться набуття учнями знань, умінь та навичок, а не формування оцінних суджень, розвиток ціннісних реакцій, активізація ціннісного ставлення до мистецьких творів [144, с. 103].

Як відзначала О.Рудницька, переважна більшість майбутніх учителів музики має вузьке коло музичних інтересів і захоплень, їхні судження про

музичне мистецтво характеризуються стереотипністю, стихійно-емоційною описовістю оціночних інтерпретацій [189, с. 110].

На думку вченої, проблема полягає у тому, що, віддаючи перевагу музиці, молодь по-різному уявляє собі зміст цього виду мистецтва. Саме цим пояснюється те, що одні вбачають у спілкуванні з нею важливу духовно-моральну потребу, котра виховує світ благородних роздумів і почуттів, інші відводять їй роль "служниці розваг" [189, с. 114].

О.Критська стверджувала, що ставлення до музики у студентів зумовлюється тим, на якому аспекті музичного мистецтва акцентується їхня увага, зокрема, виступає вона як особлива мова, яка потребує свого вивчення, як мова емоцій, сприйняття якої викликає ті чи інші переживання, чи як мистецтво інтонаваного смислу. Звідси й орієнтування майбутніх учителів або на елементи музичної мови, або на розбір характеру чи зміну емоційних станів, або на прагнення зрозуміти думку композитора, логіку емоційних контрастів у єдності інтонаційної і аналітичної сторони музичної форми, на оцінювання твору й вираження до нього свого ставлення. В результаті змістом їх музично-педагогічної діяльності виступає або оволодіння знаннями, уміннями, навичками, або розвиток емоційного відгуку на музику, або виховання творчо мислячої індивідуальності, яка має досвід емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, до життя в цілому [219, с. 103].

Як підкреслює Г.Падалка, традиційно навчання у вузі орієнтує студентів на систематичну працю. Однак за такого підходу поза увагою викладачів залишається важлива функція музичного мистецтва – нести радість людині від спілкування з прекрасним. Педагог підкреслює, що сучасні орієнтири мистецької освіти мало приділяють уваги гедоністичним моментам, хоча поза ними не відбудеться процес художнього пізнання [144, с. 23]. "Нерідко забувається, – пише Г.Падалка, – що наполеглива праця – це важливий, необхідний, але тільки засіб сходження на мистецькі вершини, де має панувати вільне, нічим не скуте і не обмежене почуття радості від художнього пізнання, насолоди від зустрічі з прекрасними образами, від

можливості наблизитись і доторкнутися до Краси” [144, с. 24]. Викладач має закріпити почуття естетичної насолоди і не переходити до повчального тлумачення змісту чи виражальної ролі художніх засобів виразності твору [144, с. 25]. Відтак, процес формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва ґрунтується на *принципі обов’язковості гедоністичного ефекту*.

Важливою складовою фахової підготовки вчителя музики є виконавська діяльність.

На думку Г.Ципіна, у процесі виконавської діяльності відбувається музичний розвиток особистості, коли учень практично (а не умоглядно), власноручно оперує матеріалом. ”Тільки практичне відтворення засвоюваного матеріалу, частіше всього здійснює благотворний вплив”, – підкреслював він [241, с. 7].

В.Ревенчук стверджує, що реальні умови навчально-виконавської діяльності постійно витісняють на другий план художньо-творчі аспекти виконавської підготовки. Спостерігається фетишизація навчальних програм щодо розвитку технічних навичок гри, розучування певної кількості музичних творів, контролю за їх виконанням, прагнення нав’язати власну оцінку твору. Традиційно усталені форми роботи, надмірна концентрація уваги на виконавських проблемах нерідко спричиняють фактичне ігнорування особистості, роботи його власної думки, ставлення до музики й процесу пізнання, необхідність виявлення особистісного смислу музичного твору в процесі взаємодії з ним [170, с. 22]. Звідси, важливим принципом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є *принцип єдності художнього і технічного*.

Процес формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва вимагає розвитку творчих здібностей студентів. Зокрема, Г.Ципін підкреслював: ”Виконавське мистецтво... потребує не репродуктивного відображення музики в уявленні виконавця, а ініціативного, творчого, тісно пов’язаного з діяльністю уяви, зі складною індивідуальною переробкою

сприйнятого матеріалу” [241, с. 75]. Цей висновок перекликається із думкою О.Рудницької. Вчена відзначала, що творчий підхід є основою освоєння музичного мистецтва: ”Якщо творчий пошук внутрішніх взаємозв’язків інтонаційно-образної системи відсутній, сприйняття музики не включається в структуру індивідуального досвіду особи і виховний потенціал твору залишається нереалізованим”, – наголошувала вона [189, с. 33].

Важливе значення для розвитку творчого ставлення до музичного мистецтва відіграє самостійна діяльність студента. Г.Нейгауз писав: ”Одне із головних завдань педагога – зробити як можна скоріше так, щоб стати непотрібним учневі, тобто прищепити йому самостійність мислення, методів роботи, самопізнання й уміння добиватися цілей, що називається зрілістю, межею? за якою починається майстерність” [128, с. 147]. Цю думку підтримував Г.Ципін. Зокрема, він стверджував, що музичний розвиток може бути тоді, коли учень сам активно добуває необхідні знання і вміння. ”Не тільки те відіграє роль у формуванні музичного мислення, що і скільки набуто, але й те, як здійснювались ці набуття, якими шляхами були досягнуті результати ”, – відзначав педагог [241, с. 169]. Відтак, формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва передбачає опору на *принцип активності і самостійності*.

Чільне місце у фаховій підготовці майбутнього вчителя відведено методиці, яка, спираючись на психолого-педагогічні та фахові дисципліни, інтегрує й поглиблює знання з цих дисциплін, переводить їх у практичну площину [180, с. 5]. О.Ростовський підкреслює, що зміст методик фахових дисциплін не тотожний обсягу засвоєної інформації, оскільки набуті студентами знання і фахові вміння не завжди є запорукою успішної професійної діяльності. ”Тут вирішальне значення має не стільки обсяг знань, скільки їх глибина і системність. Це вимагає викладання методики на тому інтелектуальному художньо-творчому рівні, який визначається філософічною сутністю музичного мистецтва, його гуманістичними й перетворюючими функціями в суспільстві ”, – відзначає вчений [180, с. 11].

Зазначимо, що формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є процесом динамічним. Він потребує не тільки накопичення нових знань, умінь і переживань, але й їх трансформацію, доповнення, осмислення, реалізацію. Ці окремі складові вимагають знаходження особистості "безпосередньо на місці дії", відображають не тільки її знання, але й спосіб їх отримання. У той час, як майбутній учитель включається у музичну діяльність, на основі якої здійснюється пізнання художнього світу, названі дії відбуваються постійно, безперервно змінюючи один одного. Тому успішність процесу формування довіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва забезпечується реалізацією *принципу безперервності набуття досвіду*, який передбачає, поєднання кожного його нового елемента з попереднім.

Окрім того, необхідно враховувати, що підготовка майбутніх учителів є не новим етапом їх музичного розвитку, а включає в себе минулі спілкування з музикою. Тому значну роль у подальшому освоєнні музичного мистецтва відіграє духовне багатство особистості, її художній та життєвий досвід. Цей аспект підкреслює ту особливість, що у процесі навчання викладач має спиратися на цей досвід, відштовхуватись від нього, розвивати, інтерпретувати та включати у навчально-виховний процес. Тільки у такому випадку можна говорити про особистісну значущість пізнання явищ музичного мистецтва. У цьому плані важливими є думки О.Ростовського, який стверджує, що слухач сприймає у музиці те, що *хоче і може* почути [177, с.119]. Виходячи з цього, одним із принципів формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є *принцип опори на життєвий і художній досвід особистості*.

Важливу роль у цьому процесі відіграє створення особливих стосунків між викладачем і студентом. Як стверджував К.Роджерс, виникнення відповідної атмосфери, що ґрунтується на визнанні цінності індивіда, відсутності зовнішньої оцінки, спрямовує особистість на саморозвиток та самовдосконалення. "Якщо створити певний тип стосунків з іншою

людиною, вона знайде у собі здатність використати їх для свого розвитку, що викличе зміни і розвиток її особистості”, – наголошував він [173, с.75]. Тому формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва передбачає опору на *принцип педагогічної взаємодії*.

Однак, більшість учених підкреслює, що викладання у вузі часто носить авторитарний характер, який орієнтує майбутніх фахівців на слідування за певним інтерпретаційним зразком, позбавляє їх самостійності, активності, ігнорує творчу ініціативу.

На думку О.Ростовського, мистецька підготовка майбутніх учителів повинна ґрунтуватися не на авторитарному, а на рефлексивно-інтерпретаційному підході, на художньо-педагогічному спілкуванні, що має по можливості моделювати майбутню практичну діяльність [181, с. 19-20].

Г.Падалка наголошує на тому, що спілкування між викладачем та учнем має здійснюватися в умовах взаємодії, яка сприяє створенню позитивної атмосфери освоєння музичного мистецтва. Основою створення такого спілкування є суб'єкт-суб'єктні стосунки. „Міжсуб'єктний зв'язок відрізняється від суб'єкт-об'єктного тим, що педагог бачить у учневі унікальну особистість, яка спроможна продукувати цінності естетичного порядку, перетворювати їх, а не тільки засвоювати”, – підкреслює вона [144, с. 164]. Вчена відзначає, що спілкування між викладачем і студентом має здійснюватись на діалогічних засадах, в ході якого відбувається звернення до художнього досвіду, обмін думками [144, с. 165].

Як підкреслює В.Серіков, саме діалогічність сприяє тому, що процес навчання перетворюється з інформаційного у ціннісно-смысловий, за якого взаємодія педагога й учня стає не просто співробітництвом, а пошуком і погодженням у смислах [198, с. 7].

На думку В.Ревенчук, виникнення навчальної взаємодії у класі основного інструмента ґрунтується на художньо-педагогічному спілкуванні, що сприяє успішності виконавської діяльності студентів [170, с. 53].

Отже, формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є складним процесом, що передбачає отримання різноманітної інформації щодо музичного мистецтва; переживання значущості музичних творів; осмислення вражень, отриманих внаслідок взаємодії з музикою; реалізацію досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у музичній діяльності та спілкуванні. Названі складові цього процесу взаємозумовлюють один одного та тісно взаємодіють між собою.

В умовах фахової підготовки вчителя музики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва пов'язано з низкою проблем: стихійним перебігом цього процесу; відсутністю аксіологічної спрямованості навчання; перенасиченістю студентів музичними враженнями; акцентуванням уваги викладачів тільки на емоційному або раціональному аспекті пізнання музики; застосуванням здебільшого інформаційних методів навчання, формальним підходом до інтерпретації музичних творів. Основою вирішення цих проблем є врахування виховної спрямованості викладання музичних дисциплін, органічне поєднання музичних знань, умінь та естетичного розвитку студентів; переорієнтація педагогічної освіти на засади гуманізації; застосування рефлексивно-інтерпретаційного підходу до мистецької освіти майбутніх учителів.

## **2.2. Педагогічні умови формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів педагогічних факультетів**

Оскільки ефективність професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів і музики значною мірою залежить від сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, потрібно виявити педагогічні умови, необхідні й достатні для забезпечення його формування.

Відзначимо, що формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва передбачає таке змістовне наповнення фахової підготовки студентів, яке б викликало прагнення до пізнання музики,



стимулювало оцінне ставлення до музичних творів, музично-творчу діяльність, створювало умови для особистісного спілкування з музикою. При цьому має враховуватись, що становлення означеної якості зумовлюється психологічними особливостями студентської спільноти. Розглянемо цей аспект детальніше.

У психологічній літературі зазначається, що студентство охоплює період юнацького віку та ранньої молодості. І.Кон підкреслював, що цей період характеризується збільшенням діапазону доступних або нормативно обов'язкових для індивіда соціальних ролей, що пов'язано із розширенням сфери його життєдіяльності [89, с. 43].

Як стверджують психологи, юність є важливим етапом розвитку розумових здібностей та емоційної сфери особистості. У цей час мисленнева діяльність стає більш активною і самостійною, з'являється потяг до узагальнень, пошуку загальних принципів і законів, які стоять за частковими фактами. У порівнянні з підлітками, юнаки виявляють більшу екстравертованість і емоційну стійкість, меншу імпульсивність і емоційне збудження. Їх емоційні реакції стають диференційованішими, збагачуються способи вираження емоційних станів, підвищується здатність до самоконтролю і саморегуляції, розширюється коло особистісно-значущих відносин, здійснюється розвиток вищих почуттів – почуття обов'язку, здатності до співпереживання, потреби у дружбі і коханні [89, с. 57-58].

Важливий аспект цього віку – становлення самосвідомості і стійкого образу "Я". Цьому сприяють зміна структури його соціальних ролей і рівня домагань, перехід із зовнішньої системи керування до самокерування. Отримуючи здатність заглиблення в себе, насолоджуючись власними переживаннями, юнак відкриває цілий світ нових почуттів, звуків музики, красу природи, починає сприймати й осмислювати свої емоції як стан свого власного "Я" [89, с. 59-60].

Як стверджує І.Кон, у юнацькому віці збільшується масштаб самооцінок: "внутрішні" якості усвідомлюються пізніше "зовнішніх".

Підвищення ступеня усвідомленості своїх переживань нерідко супроводжується гіпертрофованою увагою на себе, егоцентризмом [89, с. 70]. Тому юність особливо чутлива до "внутрішніх", психологічних проблем.

Відбуваються зрушення у сприйнятті дійсності: ставлення до світу отримує яскраво виражене особистісне забарвлення [89, с. 139].

Як підкреслював В.Роменець, провідною діяльністю студентства є оволодіння спеціальними знаннями і відповідними вміннями з обраного фаху. Тому в цей час проходить розвиток спеціальної пам'яті та спостережливості, що сприяють поглибленому інтересові до обраної професії [174, с. 110].

Характерною особливістю цього періоду є прагнення до творчості, що передбачає не просто засвоєння знань, а й вияв інтелектуальної ініціативи і створення чогось нового [7, с. 47; 174, с. 112].

У студентів помітно розширюється сфера естетичних почуттів, які поступово виокремлюються із кола інших переживань і знаходять специфічні способи вираження і задоволення. При цьому, як зауважує І.Кон, в естетиці, як і в моралі, юність особливо чутлива до контрастів [89, с. 59].

Відтак, у студентському віці відбувається збагачення емоційного світу, формування світогляду, становлення ціннісних орієнтацій студентів. Цей вік чутливий до сприйняття творів мистецтва, зумовлює кількісні і якісні зміни у естетичних потребах та інтересах молоді.

Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів передбачає виявлення умов, які сприяють ефективності цього процесу.

Відомо, що *умова*, як філософська категорія, відбиває універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки умовам можливості речей переходять у дійсність. Вплив умов на спосіб існування речі зумовлюється особливим чинником – людиною, без діяльності якої умова сама не може продукувати нову діяльність [224, с. 243].

Виокремлення педагогічних умов формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва потребує врахування висновків сучасної психології, згідно з якими людина розуміється не як пасивний об'єкт впливу середовища, а як активна, діяльна істота [159, с. 25]. Необхідно враховувати, що зовнішні умови спрямовують її психологічний розвиток, переломлюючись через особистість, індивідуальні психічні особливості й діяльність. С.Рубінштейн зазначав: „Усе в психології особистості, що формується, так чи інакше зумовлене зовнішньо, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх умов” [185, с. 315]. Тому, окрім зовнішніх, необхідно враховувати внутрішні умови, які визначаються особистісними характеристиками студентів. До них, насамперед, слід віднести набутий життєвий та художній досвід, розвиток психічних (пам'ять, увага, мислення тощо) та професійних якостей (асоціативна уява, слухова увага, емоційна сприйнятливність, художні потреби, смаки, оцінки тощо) [177, с. 118].

Зазначимо, що при формуванні досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, слід прагнути до створення таких умов, які були б спільними для всіх студентів, незалежно від їхнього рівня підготовки.

Під педагогічними умовами формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва нами розуміються такі спеціально створені умови, які необхідні та достатні для переживання особистісної значущості музичних творів, виявлення й осмислення музично-естетичних цінностей, посилення впливу музичного мистецтва на особистість.

Виділимо умови, які, на наш погляд, є найсуттєвішими для формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва:

- педагогічне керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва;
- розвиток музичного сприймання студентів як основи ціннісного ставлення до музичних творів;
- стимулювання оцінної діяльності студентів;

- формування мотивації спілкування з музичними творами.

Ефективність формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів залежить, насамперед, від характеру перебігу цього процесу: обмежуватиметься він лише стихійними впливами, чи проходить організовано. Саме тому важливою умовою є *педагогічне керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва*.

Як підкреслює О.Ростовський, педагогічне керування виражає сутність, характер і функціональний аспект навчально-виховної роботи, яка спрямовується на організацію навчальної та іншої суспільно значущої діяльності учнів, встановлення духовної спільності вчителів і вихованців, стосунків взаємної поваги і довір'я. Тобто, в педагогічному аспекті педагогічне керування полягає у доцільній організації навчально-виховного процесу [177, с. 82].

Педагогічне керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва потребує певної програми дій учителя, яка полягає у доцільному впливі на студентів з метою організації й координації їхньої діяльності, спрямованої на досягнення ціннісного змісту музичних творів.

*Метою* педагогічного керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є підвищення його ефективності. *Об'єктом* керування цим процесом є студент як особистість з усіма її фізіологічними і психологічними особливостями.

Керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва можна уявити за такою схемою: викладач, володіючи інформацією про студентів та музичний твір, орієнтуючись на мету педагогічної діяльності, планує і здійснює певні керівні впливи. Каналами зворотного зв'язку до нього надходить інформація про реалізацію керівних впливів, згідно з якою вчитель здійснює нові керівні впливи [177, с. 85]. Водночас, цей процес передбачає розгортання діяльності студентів за певною

програмою. Л.Виготський відзначав: ”В основу виховного процесу має бути покладена особиста діяльність учня, і все мистецтво вихователя повинне зводитись тільки до того, щоб спрямовувати і регулювати цю діяльність” [158, с. 82].

О.Ростовський стверджує, що при педагогічному керуванні певним процесом необхідно враховувати здатність студентів відгукуватись на виховні впливи. На думку вченого, є два основні чинники, від яких залежить керуваність: по-перше, власна активність і психічна організація студентів; по-друге їх комунікативність. Перше визначається передусім психофізіологічними особливостями (пам'яттю, мисленням, увагою, волею тощо), рівнем загального і музичного розвитку, стилем діяльності. Комунікативність, тобто здатність вступати в інформаційний контакт з іншими людьми, залежить від наявності емоційного досвіду, знань, умінь і навичок; від настроєності на взаємодію з довкіллям. Будучи відносно самостійними, обидва чинники тісно взаємопов'язані, взаємозумовлюють та взаємодоповнюють один одного. Комунікативність залежить від активності підростаючого покоління, активність визначається їх комунікативністю [177, с. 87].

Організація навчально-виховного процесу полягає у створенні сприятливих умов, спрямованих на стимулювання самостійності студентів у музично-творчій діяльності; поступового і цілеспрямованого переведення його змісту на більш вищий рівень. Це досягається шляхом постійного ускладнення навчальних завдань, залученням до самоорганізації, самооцінки власного досвіду. Відтак, ефективним є таке керування процесом формування досвіду, яке максимально сприяє виникненню прагнення до самопізнання, допомагає усвідомити цілі навчальної діяльності.

Успішність педагогічного керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва залежить від коригування, яке здійснюється з урахуванням відхилень і причин їх виникнення. До останніх слід віднести недостатній рівень музичного розвитку, індивідуальні

особливості сприймання, відсутність сприятливих умов для спілкування з музикою, недоступність твору, невідповідність інтересам і потребам слухачів, їхньому психологічному і фізіологічному стану, вплив випадкових чинників тощо. Коригування може бути прямим або непрямим. Перше передбачає застосування відповідних вказівок, які безпосередньо коригують перебіг процесу формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Друге – керування через такі впливи, які не нав'язують певної програми дій [177, с. 90].

Звертаючись до педагогічних засобів, необхідно враховувати, що будь-яка нормативна вказівка може порушити спілкування слухача з твором. Тому впливи мають не перешкоджати цілісності і самостійності ціннісної взаємодії з музичним мистецтвом. Йдеться про опосередковані впливи, які не припускають прямого втручання, а "наводять" студентів на досягнення значущості музичного твору [177, с. 90]. Б.Асаф'єв вказував, що педагог має так розподілити і дібрати матеріал, щоб потайно мати на увазі так звану індукцію – наведення уваги учнів на те, що йому бажане, саме на ті елементи музики, які є на даний момент об'єктом спостереження [11, с. 69]. Способами опосередкованого впливу виступають створення сприятливих ситуацій спілкування з музикою, формування установки на пізнання значущості музичного твору, цілеспрямоване збагачення художнього досвіду, активізація асоціацій тощо.

При педагогічному керуванні процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва необхідно враховувати його ймовірнісний характер, визначений тим, що значна частина причин і чинників, які впливають на цей процес, не підлягають ефективному контролю або просто залишаються невідомими. Водночас, спрямованість діяльності викладача зумовлюється тим, як він розуміє призначення мистецтва: чи повинно воно викликати естетичне задоволення, насолоджувати, розважати, виховувати, слугувати засобом духовного спілкування тощо.

Важливу роль у педагогічному керуванні процесом формування досвіду ціннісного ставлення відіграють стосунки між студентом і викладачем, які мають бути вільними та відкритими. Якщо студенти відчують повчальність тону викладача, вони мимоволі опираються такому впливу. Завдання викладача полягає в активізації виявів особистісного ставлення студентів до музичних творів, що передбачає підвищену увагу до студентських переживань, їх реакцій на музику. Важливе значення має здатність викладача уважно прислухатися до думки студента. При цьому відбувається збагачення не тільки індивідуальних інтерпретацій музики студентами, а й художньої позиції викладача. Якщо він цього не враховує, то змушений наповнювати аналіз твору власною суб'єктивною інтерпретацією, стає тлумачем музики. Тому одна із найважливіших функцій викладача у керуванні процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва – бути посередником між музичним твором і студентом. Якщо ж він орієнтуватиме студентів на засвоєння готових знань, то процес керування зводиться до інформативної функції.

Відтак, педагогічне керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів передбачає *педагогічне прогнозування*, яке пов'язане з передбаченням музичного розвитку студента та результатів його навчальної діяльності; *прийняття педагогічних рішень*, які є результатом аналізу об'єкта керування, вибору методів впливу на студентів; оцінку і *контроль* результатів музично-виховної діяльності студента; *коригування*, яке може здійснюватись у формі попередження відхилень у цьому процесі шляхом внесення відповідних змін.

Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва неможливе без включення студентів до музичної діяльності. Однак, самого факту слухання музичного твору чи його формального виконання недостатньо. Необхідно, щоб студенти вміли глибоко переживати та осмислювати музичне мистецтво, виявляти власне ставлення до нього. Тому

наступною умовою є розвиток музичного сприймання студентів як основи ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Музичне сприймання, як процес осягнення й осмислення музики, передбачає поступове заглиблення слухача в художньо-естетичний зміст твору [177, с. 58]. Цей процес є необхідним механізмом, що визначає глибину переживання й осмислення музичних творів, їх розуміння, а також стимулює розвиток комунікативних умінь, спостережливості, здатності до емпатії та інших ознак, котрі характеризують особистість майбутнього вчителя.

Музичне сприймання молоді людини зумовлене особливостями мислення, що притаманне цьому віку. Зокрема, схильності до аналізу, здатністю до абстрагування. У цьому віці значну роль відіграє попередній музичний досвід, зростає роль знань, прагнення до осмислення різноманітних засобів музичної виразності, усвідомлення їх зв'язків зі змістом музики [142, с. 42]. Під впливом соціокультурного середовища накопичується певний запас слухацьких вражень, асоціацій та образів, які складають семантичну основу музики і служать умовою її розуміння. Водночас, у деяких студентів залишається фрагментарний характер сприймання.

Розвиток музичного сприймання визначається багатьма чинниками, тому викладач має пам'ятати, що художній світ твору відображається слухачем з урахуванням усіх впливів, у тому числі й позамузичних, ситуативних.

Викладач має постійно зосереджувати увагу студента на сприйманні музики, спрямовувати його активність на контакт з нею як художньою цінністю. Це пов'язується із збагаченням емоційного досвіду студентів, активізацією естетичного переживання, що сприяє встановленню емоційно-духовного зв'язку між студентами і музичним твором, ціннісного ставлення до нього. Як стверджує О.Ростовський: „У центрі уваги вчителя має бути не стільки музичний твір, скільки результат його впливу, тобто ті духовні зміни, які відбуваються в учнів під дією музики” [177, с. 203].



Для розвитку музичного сприймання студентів необхідно враховувати основні етапи цього процесу, серед яких виокремлюють передкомунікативний, комунікативний та посткомунікативний. На першому етапі відбувається накопичення необхідних знань, загальномузичних вражень, уявлень про можливі засоби музичної діяльності. Вони знаходять своє вираження у ціннісних орієнтаціях особистості й характеризують її життєвий та художній досвід. Комунікативний етап спрямований на формування досвіду спілкування з музикою. На цьому етапі важливо активізувати всі види музичної діяльності студентів і спрямовувати їх на розвиток емоційної сфери та формування свідомості, вміння аналізувати і розуміти образний зміст музичних творів. Посткомунікативний етап сприяє пізнанню слухачем своєї духовності, творінню самого себе на підґрунті здобутих музичних вражень. На цьому етапі важливо створити умови для формування досвіду рефлексії, тобто внутрішнього досвіду пізнання своїх емоційних реакцій та уявлень [189, с. 33-34].

Розвиток музичного сприймання як основи ціннісного ставлення до музичного мистецтва передбачає формування музичного мислення, яке є відображенням у свідомості людини музичного образу. Високоорганізоване, зріле музичне мислення демонструє здатність проникати у глибинні пласти музичного мистецтва, акумулювати в собі найбільш витончені і складні художньо-поетичні ідеї; у ньому переплітається раціональне та емоційне [219, с. 137].

Реалізація цієї умови передбачає врахування природи музичного сприймання. Зокрема, його емоційної основи, асоціативності, особистісного характеру.

Наступною умовою формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є *стимулювання оцінної діяльності студентів*.

Науковці відзначають, що оцінна діяльність, здійснюючись на раціональній основі, забезпечує усвідомлення суб'єктивної та об'єктивної значущості конкретного музичного твору. "Оцінна діяльність є ланкою, яка

об'єднує мисленнєві, перцептивні і комунікативні дії слухача, і тому об'єднує під своєю егідою усвідомлені елементи слухацької поведінки”, – підкреслював Є.Назайкінський [48, с. 210].

Насамперед, оцінна діяльність, передбачає естетичну оцінку музичних творів, яка розглядається як вияв уміння розуміти, емоційно переживати і правильно визначати красу музики. Вона ґрунтується на знаннях про музичне мистецтво та критеріїв його краси. Л.Коваль підкреслювала, що основою естетичної оцінки є два моменти: емоційний відгук на художній твір і його раціональна переробка, тобто уміння логічно порівнювати естетичні норми з художніми образами твору мистецтва, який сприймається [84, с. 13]. Естетична оцінка передбачає елемент творчості, що забезпечує здатність переноситися в атмосферу художнього твору, співпереживати.

Завдяки оцінній діяльності певне враження від музичного твору постає у вигляді емоційного відгуку на нього, а також визначається, якою мірою і які грані потреб задовольняє музичний твір, внаслідок чого він характеризується як художня цінність. Усвідомлення вражень дає можливість враховувати естетичну своєрідність музичних творів, співвідносити їх з об'єктивними нормами, виробленими суспільною практикою. У свою чергу, естетична оцінка, як почуттєва реакція на певний музичний твір, можлива, якщо людина володітиме естетичною потребою.

Є.Назайкінський стверджував, що оцінна діяльність розгортається одночасно зі слуханням музичного твору. Це зумовлено тим, що мистецтво, зокрема музика, має здатність моделювати різні важливі для життя предмети, явища, події, з якими людині доводиться зустрічатись у житті. Провокуючи й організовуючи оцінні процеси, мистецтво сприяє вдосконаленню орієнтуючо-оцінних дій та навичок оцінної діяльності взагалі, і в цьому, насамперед, реалізується його виховна сила. Основні функції оцінки: безпосередня ціннісна реакція на музику, яка звучить, і акт офіційної критичної праці [48, с. 199].

Важливі висновки вченого про те, що оцінна діяльність у багатьох своїх елементах відбувається усвідомлено, причому усвідомленість поширюється як на предмет оцінки, так і на саму оцінку і навіть способи оцінювання та вираження думок [48, с. 210].

Оцінка завжди потребує зовнішнього і внутрішнього обґрунтування, аналізу вражень. У свою чергу, високий ступінь усвідомлення оцінної діяльності пояснюється соціально-культурною зумовленістю сприйняття, його нормованістю, а також потребою вираження в оцінному спілкуванні.

О.Рудницька вважала, що естетична оцінка, характеризуючи структуру твору мистецтва й структуру свідомості того, хто його сприймає, може бути індикатором складного процесу функціонування й освоєння музичної культури. З одного боку, вона дозволяє виявити вплив мистецтва на людину, з іншого – визначити рівень естетичної свідомості слухача, міру відповідності твору його потребам та інтересам. Дослідження оцінки відкриває шлях до встановлення рівня розвитку музичного сприймання, творчої активності, глибини і перебігу переживання, розуміння та інтерпретації твору [191, с. 31].

Стимулювання оцінної діяльності передбачає розвиток навичок словесного аналізу, інтерпретації художнього образу, оскільки правильні оцінні судження про музичні твори активізують виразність їх виконання; застосування ціннісних критеріїв, уміння творчо співвідносити загальні естетичні принципи з особливостями оцінюваного твору мистецтва, розвиток творчої активності особистості, єдність емоційних і раціональних моментів [189, с. 6].

Як стверджувала О.Рудницька, сформованість естетичної оцінки у майбутніх учителів музики можна визначити завдяки наявності стійких музичних інтересів та потреб, розвиненості художніх смаків, що виявляється у їхніх судженнях про музику [189, с. 110].

Г.Падалка відзначає, що оцінна діяльність включає в себе процес і результат встановлення значущості музичних творів. Вона виявляється як

реакція смаку особистості, дія якого, у свою чергу, неможлива поза співвіднесенням з ідеалом [144, с. 104]. У зв'язку з цим педагог має дбати, щоб студенти активно діяли в оцінному просторі, щоб їх цікавило самостійне визначення художніх переваг, щоб вони прагнули до формування власної естетичної позиції у питаннях художньої оцінки, а не механічно відтворювали вказівки викладача. Водночас він має слідкувати, в якому напрямку буде активізуватись оцінна діяльність, до яких результатів вона призведе, які художні цінності учні будуть сприймати як істинно прекрасні [144, с. 106].

На думку Г.Падалки, активізація оцінної діяльності пов'язана із забезпеченням мотиваційного ставлення до навчального матеріалу. "Викликати бажання, смак до оцінювання – означає надати процесу мистецького навчання як усвідомленого пізнання, так і емоційного забарвлення. Якщо учня цікавить не лише сприймання, а й оцінка мистецького твору, процес навчання набуває рис усвідомленого пізнання, активного втручання до сутності мистецьких подій і явищ. Учень починає сприймати мистецтво не відсторонено, а у зіставленні з власними інтересами", – пише вона [144, с. 108].

Вчена підкреслює, що стимулювання оцінної діяльності зумовлено словесним оформленням власної думки. "Нерідко висловлювання студентів обмежуються коротким "подобається – не подобається". Причина цього не стільки у збідненості мови чи нечіткості художніх уявлень, скільки у відсутності установки на розгорнуте висловлювання вражень. Практика показує, що постійна увага викладача до оцінювальних висловлювань учнів з часом викликає у них бажання поділитись своїми враженнями і думками щодо ціннісних аспектів художніх явищ", – відзначає Г.Падалка [144, с. 114].

Наступною умовою формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є *формування мотивації спілкування з музичними творами.*

У філософському розумінні мотивація – це процес спонування до здійснення тих чи інших дій та вчинків, оцінювання альтернатив, вибору та прийняття рішень [130, с. 390]. Психологи характеризують її як ”сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості ” [226, с.218].

Мотивація охоплює складові, що, з одного боку, мають стійкий характер (потреби, інтереси, емоції, установки, ідеали, цінності), інші – ситуативний(стимули, вимоги, вплив інших людей, складність завдань тощо). Окрім того, вона має предметний характер, тобто включає потреби, здібності, ціннісні орієнтації, спрямованість яких веде до виокремлення смислоутворюючих мотивів та їх об’єктивації в інтересах, установках, емоційних виявах, прагненнях.

Ядром мотивації є потреби, яка, як відзначають вчені, після ”зустрічі” зі своїм ”предметом” потреба трансформується у мотив діяльності.

Мотивація спілкування з музичним мистецтвом має свої особливості, які зумовлюються специфікою музичного сприймання, спрямованого на осмислення й переживання музичних цінностей.

М.Каган розглядає художню (музичну) потребу як стан, що спонукає до сприймання цінностей мистецтва [79, с.83]. З позиції теорії ставлення особистості трактує потребу Г.Тарасов: ”Музична потреба виступає як ставлення індивіда..., яке визначається якістю музики... обсягом і силою його почуттів, життєвих цінностей” [217, с.65].

Психологи підкреслюють, що для формування мотивації необхідно активізувати мотиви певної діяльності. При цьому слід враховувати те, які її мотиви є домінуючими. Якщо в особистості переважають внутрішні мотиви, говорять про сформованість внутрішньої мотивації. Іншого значення набуває спонування ззовні. У цьому разі мотиви носять короткочасний характер і припиняють свою дію за відсутності відповідних спонукальних сил. Нерідко спостерігається формування негативної мотивації, коли активність особистості зумовлюється загрозою санкцій, прагненням уникнути неприємностей і покарання. Зважаючи на ці особливості, завдання викладача

полягає у тому, щоб сформувати саме внутрішню мотивацію спілкування з музичним мистецтвом.

Як відзначають науковці, формування внутрішньої мотивації зумовлюється здатністю особистості до цілеутворення та усвідомлення смислу власної діяльності.

Цілеутворення передбачає прийняття суб'єктом цілей, які поставлені іншою людиною, або їх самостійну постановку [226, с. 440]. Формування цілей значною мірою залежить від того, наскільки звичним є для особистості цілеутворення в повсякденному житті. Коли людина здатна ставити перед собою цілі та працювати над їх досягненням, це свідчить про наявність у неї "образу Я". Доведено, що мета, яка ставиться самостійно, підсилює мотивацію, створює позитивний настрій та утримується довше. Зовнішня вимога часто викликає низьку активність, має меншу спонукальну силу. Тому завдання викладача полягає у тому, щоб забезпечити перехід зовнішньої вимоги у внутрішнє прагнення особистості. Для цього необхідно залучати студентів до постановки цілей спілкування з музикою, обговорення шляхів їх досягнення, аналізу можливих труднощів.

Значну роль для формування мотивації спілкування з музичним мистецтвом має усвідомлення смислу музичної діяльності.

На думку В.Франкла, поняття "смысл" пов'язане з уявленням особистості про цінності, за допомогою яких вона може зробити своє життя більш осмисленим [234, с.174]. І.Ростовська підкреслює, що саме переживання учнем особистісного смислу є провідним компонентом мотивації учіння [159, с. 129].

Відтак, формування мотивації спілкування з музичним мистецтвом здійснюється шляхом виявлення позитивних (існуючих) мотиваційних установок, їх підтримки; створення умов до появи нових мотивів, корекції неправильних мотиваційних установок, зміну ставлення студента до наявного рівня своїх пізнавальних можливостей, перспектив їх розвитку [226, с.54-56]. Завдання викладача полягає у постійній активізації мотивів шляхом

включення до репертуару високохудожніх творів, роз'яснення суспільної та особистісної значущості музичного мистецтва, вмілому використанні заохочень, залучення студентів до самооцінки.

Отже, урахування означених педагогічних умов значною мірою буде впливати на формування складових досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Недотримання навіть однієї умови, при дотриманні інших, негативно впливатиме на навчально-виховний процес.

### **Висновки до другого розділу**

Реформування педагогічної освіти супроводжується інтенсивним пошуком механізмів становлення духовно розвиненої, творчої особистості, здатної до самореалізації та самовдосконалення. У цьому плані важливого значення набуває оновлення змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх учителів музики, спроможних залучити підростаюче покоління до скарбниці загальнолюдських цінностей засобами музичного мистецтва.

Фахова підготовка учителів музики передбачає засвоєння знань та вмінь, необхідних для здійснення музично-освітньої діяльності в школі. Однією із її складових є досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва, який, характеризуючи надбання конкретної особистості, сприяє переживанню й осмисленню художніх цінностей, втілених у музичних творах; розумінню ролі музичного мистецтва для власного розвитку та у вихованні дитини.

Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є складним процесом, що передбачає засвоєння музичних знань; переживання значущості музичних творів; осмислення музичних вражень, отриманих внаслідок взаємодії з музикою; реалізацію досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у музично-творчій діяльності та спілкуванні. Названі складові цього процесу взаємозумовлюють один одного та тісно взаємодіють між собою.

Встановлено, що формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва зумовлюється дотриманням певної сукупності музично-педагогічних принципів: зв'язку музичного навчання з життям; безперервності набуття досвіду; єдності емоційного і свідомого; художнього та технічного; обов'язковості гедоністичного ефекту; активності і самостійності; опори на життєвий та художній досвід студентів; педагогічної взаємодії.

Основними проблемами формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є: стихійний перебіг цього процесу; відсутність аксіологічної спрямованості занять з музичних дисциплін; перенасиченість студентів музичними враженнями; порушення співвідношення емоційного та раціонального у процесі освоєння музичного мистецтва; застосування здебільшого інформаційних методів навчання; відносна обмеженість навчального музичного репертуару; ігнорування власного ставлення студентів до музичного мистецтва з боку викладачів, нав'язування авторитарних думок щодо музичних творів. Основою вирішення цих проблем є врахування виховної спрямованості викладання музичних дисциплін, органічне поєднання музичних знань, умінь та естетичного розвитку студентів; переорієнтація педагогічної освіти на засади гуманізації.

Найістотнішими для формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є такі умови: педагогічне керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва; розвиток музичного сприймання як основи ціннісного ставлення до музичних творів; стимулювання оцінної діяльності студентів; формування мотивації до спілкування з музикою. Забезпечення означених педагогічних умов значною мірою сприятиме формуванню досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Важливо, щоб вони створювалися в комплексі. Недотримання навіть однієї умови, при дотриманні інших, негативно впливатиме на навчально-виховний процес.



### РОЗДІЛ ІІІ

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

### 3.1. Діагностика сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики

Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва неможливе без діагностики цієї якості, що передбачає виявлення рівня музичних знань студентів, розвиненості емоційної сфери, здатності до сприймання музично-естетичних цінностей та втілення відповідного досвіду у самостійній музично-освітній діяльності.

Для здійснення такої діагностики необхідні науково обґрунтовані критерії, котрі є тими об'єктивними ознаками, що забезпечують порівняльну оцінку досліджуваного явища.

На основі здійсненого теоретичного аналізу та встановлення істотних ознак досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва нами виділено такі *критерії* його сформованості: *когнітивний* (ступінь музично-теоретичної обізнаності); *емоційно-мотиваційний* (стан сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичного мистецтва); *діяльнісно-творчий* (міра розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва); *рефлексивно-оцінний* (стан сформованості рефлексивних умінь). Означені критерії ми пов'язали із системою показників, через які найчіткіше виявляються властивості означеного феномена (див. таблицю 3.1.1).

*Когнітивний* критерій спрямований на з'ясування ступеня музично-теоретичної обізнаності студентів у царині музичного мистецтва.

Як стверджують науковці, ступінь теоретичної обізнаності визначається ґрунтовністю та системністю знань. Ці показники характеризують глибину, усвідомленість знань, розуміння суттєвих зв'язків

між ними, похідності одних знань від інших, базової ролі одних для інших [82, с. 26].

Таблиця 3.1.1

**Критерії та показники сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
<i>Когнітивний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ґрунтовність знань;</li> <li>- системність знань;</li> <li>- розуміння практичної значущості знань;</li> <li>- аргументованість оцінних суджень;</li> </ul>
<i>Емоційно-мотиваційний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- захопленість музичним мистецтвом;</li> <li>- спрямованість ціннісних орієнтацій;</li> <li>- усвідомлення об'єктивної значущості музичного мистецтва;</li> <li>- усвідомлення суб'єктивної значущості музичної діяльності;</li> </ul>
<i>Діяльнісно-творчий</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіння вміннями музичного сприймання;</li> <li>- самостійність і творча ініціативність;</li> <li>- художньо-виконавська активність;</li> <li>- здатність до художньо-педагогічного спілкування;</li> </ul>
<i>Рефлексивно-оцінний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність до самоаналізу музичних вражень;</li> <li>- адекватність і повнота самооцінки;</li> <li>- критичність оцінки власного досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва</li> </ul>

На основі ґрунтовності та системності знань виявляється розуміння практичної значущості знань, що сприяє ефективному їх використанню. Йдеться, насамперед, про розуміння значущості музичного мистецтва, процесу осягнення музичних творів для формування особистості, що робить знання і пізнання музики самостійною цінністю.

Важливим показником музично-теоретичної обізнаності є оцінні судження особистості. Оцінка є компонентом взаємодії людини із

середовищем та характеризує ціннісне ставлення до довкілля, зокрема, творів мистецтва. Вона може здійснюватись на свідомому та несвідомому рівнях. Вчені розглядають оцінку у двох значеннях: *оцінка-процес* і *оцінка-результат*. Н.Семенова відзначає, що оцінна діяльність, здійснюючись на раціональному рівні, набуває форми оцінного судження. На відміну від оцінювання, що є процедурою цілеспрямованого, усвідомленого виявлення і визначення суб'єктом істотних для нього ціннісно-естетичних, музично-технологічних або виконавських якостей об'єкта, сформованих на основі відповідного музичного аналізу, оцінне судження – це висловлювання, в якому відбиваються ціннісні пріоритети особистості, виявлені під час аналітико-оцінної діяльності [197, с. 7].

Відтак ступінь музично-теоретичної обізнаності можна виявити за такими показниками: *грунтовність знань, системність знань, розуміння практичної значущості знань, аргументованість оцінних суджень*.

Емоційно-мотиваційний критерій спрямований на виявлення стану сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичного мистецтва.

Емоційне ставлення до явищ дійсності відзначається динамічністю. Воно може бути негативним, позитивним або нейтральним, що зумовлюється силою емоційних переживань та інтенсивністю їх перебігу.

На думку Е.Абдуліна, є три типи реакцій, які виражають у цілому позитивне ставлення слухача до музики. Це, по-перше, "емоції враження", що ґрунтуються на інтуїтивному відчутті музики. Вони є показником недиференційованого ставлення до музичного твору і виражаються в критеріях: "подобається – не подобається", без будь-якої мотивації оцінки; по-друге, це "емоції переживання", що характеризуються усвідомленням особистісного смислу музичного твору, однак без його співвіднесеності з об'єктивним значенням музики; по-третє, "емоції співпереживання", котрі характеризуються злиттям суб'єктивного переживання з позицією автора і виконавця. Вони є результатом осмислення об'єктивної значущості музичного твору [2, с. 150].

Емоційно-мотиваційне ставлення до музичного мистецтва виявляється у захопленості музичним мистецтвом та музичною діяльністю, в емоційному піднесенні при спілкуванні з музичними творами, у відкритості новим музичним враженням, прагненні до переживань музичних цінностей. Це зумовлюється потребою у певних емоціях, що супроводжують музично-пізнавальну діяльність і усвідомлюються як певний нахил до неї.

Емоційно-мотиваційне ставлення до музичних творів відображає здатність адекватно переживати явища мистецтва, готовність до вибіркової оцінної діяльності та виявляється у ціннісних орієнтаціях особи.

Ціннісні орієнтації характеризують цінності, що становлять основу світогляду особистості, орієнтири, яким вона надає перевагу в їх ієрархії. На основі ціннісних орієнтацій можна робити висновок про рівень соціального та естетичного розвитку особистості, коли художня, зокрема, музична вихованість людини стає дієвим засобом формування аксіологічних установок. Ціннісні орієнтації відображають коло інтересів, які виникають на основі потреб та певних установок, і які свідчать про особистісний смисл предметних цінностей. Н.Свещинська стверджує, що ціннісні орієнтації особистості в музичній сфері – це призма, яка визначає ракурс осягнення музики й внутрішнього світу особи, пов'язаний із індивідуальним усвідомленням світу музики [194, с. 8].

Емоційно-мотиваційне ставлення до музики пов'язується не тільки з потребами, але й характеризує те, чому вона діє так чи інакше, тобто заради чого відбувається дія. Йдеться про переживання смислу процесу оволодіння музично-естетичними цінностями, набуття досвіду ціннісного ставлення до музичних творів.

Смисл, як відображення активного ставлення людини до явища, є важливою складовою свідомості, оскільки характеризує значущість об'єкта, що пройшов крізь її життя [165, с. 450-451]. Уявлення особою смислу потребує складної і специфічної внутрішньої діяльності. Це відбувається

через оволодіння музичними цінностями, розуміння їх об'єктивної значущості, усвідомлення суб'єктивної значущості музичної діяльності.

На підставі здійсненого аналізу встановлено такі показники емоційно-мотиваційного ставлення до музичного мистецтва: *захопленість музичним мистецтвом; спрямованість ціннісних орієнтацій; усвідомлення об'єктивної значущості музичного мистецтва; усвідомлення суб'єктивної значущості музичної діяльності.*

*Діяльнісно-творчий критерій* спрямований на виявлення міри розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Він визначає оволодіння способами досягнення музичного мистецтва; активне й творче ставлення до музичних творів.

Способи виконання діяльності, у тому числі й музичної, відображають різноманітні уміння як здатність свідомо діяти на основі отриманих знань [46, с.239].

Для практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва необхідно володіння уміннями музичного сприймання. На думку О.Ростовського, до них належать: уміння виявляти інтонаційні зв'язки твору, стежити за розвитком основних інтонацій; уміння відчувати жанрові ознаки у простих та розвинутих формах; уміння розрізняти на слух національно-стильові особливості музики та її драматургічний розвиток; уміння виявляти змістовність функціонування тих виразних засобів, які використані у творі [179, с. 21].

Важливою характеристикою розвиненої здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є виявлення самостійності як володіння уміннями самостійно інтерпретувати музичні твори та розмірковувати про них.

Осягнення музики є складною діяльністю, в якій поєднуються вміння і творчість. Творчість виявляється у здатності творчо переживати, осмислювати значущість музичного твору, в ініціативності; подоланні стереотипності та консервативності в оцінці музичних творів.

Самостійність та ініціативність виявляються через здатність вслухатись у музичний твір, у прагненні осмислювати почуте, самостійно орієнтуватись у незнайомому матеріалі, визначенні цілей освоєння музичного мистецтва, а також у художньо-виконавській активності, яка, у свою чергу, характеризує прагнення виконувати музичні твори, готовність до дій, забезпечує успішність музично-виконавської діяльності.

Важливим показником діяльнісно-творчого критерію є здатність до художньо-педагогічного спілкування, яке передбачає, з одного боку, уміння спілкуватись з музикою, з іншого – потребує уміння спілкуватися з приводу музики. Це виявляється у здатності до співпереживання й співтворчості, прагненні зрозуміти твір, знайти щось у ньому спільне або відмінне від власних уявлень, прагненні до розмірковування про музику, використання образного мислення, уяви.

Відтак показниками діяльнісно-творчого критерію спрямованого на визначення міри розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є: *володіння уміннями музичного сприймання; самостійність та творча ініціативність; художньо-виконавська активність, здатність до художньо-педагогічного спілкування.*

*Рефлексивно-оцінний критерій* спрямований на визначення рівня сформованості рефлексивних умінь. Він характеризує уміння, необхідні для узагальнення власного досвіду, здійснення аналізу; уміння робити висновки, контролювати хід і результати діяльності, співставляти свої можливості з цілями діяльності. Завдяки цим умінням особистість переводить частину світу у своє внутрішнє надбання, виключає її із реальності, забезпечує переживання прожитого.

Рефлексивні уміння виявляються у здатності особистості аналізувати й осмислювати власні враження від музики. Водночас вони зумовлюються рівнем розвитку особистісного Я, сприяють самопізнанню.

Показниками рефлексивно-оцінного критерію визначено: *здатність до самоаналізу музичних вражень; адекватність і повнота самооцінки;*

*критичність оцінки власного досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.*

Ефективність діагностики досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва зумовлюється можливими рівнями його сформованості, які ми визначили, виходячи із принципу полярності, як низький, середній та високий. З позицій означених критеріїв ми спрогнозували їх загальну характеристику.

*Високий рівень* сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва виявляється: **а)** у ґрунтовних та системних знаннях; в усвідомленні їх практичної значущості; в аргументованості оцінних суджень, розвиненому самотійному мисленні; **б)** у позитивно-активному ставленні до музичного мистецтва, відкритості новим музичним враженням; в орієнтації на естетичні, загальнолюдські цінності, втілені у музичних творах; у розумінні об'єктивної значущості музичного мистецтва; усвідомленні суб'єктивної значущості музично-творчої діяльності; **в)** у сформованих уміннях музичного сприймання; творчому підході до спілкування з музичними творами, вияві самотійності та творчої ініціативності; художньо-виконавській активності; розвиненій здатності до художньо-педагогічного спілкування; **г)** у розвиненій здатності до самоаналізу музичних вражень; в умінні адекватно і повно оцінювати свій досвід; у здатності критично оцінювати власний досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

*Середній рівень* сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва визначається: **а)** достатньою наявністю знань; їх відносною системністю; розумінням практичної значущості знань; неповною аргументацією оцінних суджень; **б)** позитивним ставленням до музичного мистецтва; частковою орієнтацією на естетичні цінності музичного мистецтва; усвідомленням об'єктивної значущості музичного мистецтва, його естетико-виховних можливостей; частковим розумінням суб'єктивної значущості оволодіння досвідом ціннісного ставлення до музичного

мистецтва; **в)** частковій сформованості умінь музичного сприймання; недостатньою самостійністю та творчою ініціативністю; художньо-виконавській активності; репродуктивним характером художньо-педагогічного спілкування; **г)** недостатньою сформованою здатністю до самоаналізу музичних вражень; адекватною, але не повною самооцінкою; частковою здатністю критично оцінювати власний досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

*Низький рівень* сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва характеризується: **а)** поверховістю знань, їх фрагментарністю, безсистемністю; нерозумінням їх практичної значущості; стереотипністю оцінних суджень; недостатньо розвиненим самостійним мисленням **б)** індиферентним, формальним ставленням до музичного мистецтва; орієнтацією на задоволення споживацьких потреб; недостатнім розумінням об'єктивної значущості музичного мистецтва, його ролі у житті суспільства; недостатньою усвідомленістю суб'єктивної значущості оволодіння досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва; **в)** недостатньо розвиненими уміннями музичного сприймання; слабким виявом самостійності та творчої ініціативності; художньо-виконавською пасивністю; недостатньо розвиненою здатністю до художньо-педагогічного спілкування; **г)** слабкою здатністю до аналізу власних музичних вражень; завищеною або заниженою самооцінкою; некритичним ставленням до себе як суб'єкта ціннісної взаємодії з музикою.

Зазначимо, що поки що відсутня універсальна методика діагностики стану сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Тому в ході дослідження нами використовувалися як адаптовані методики, так і спеціально розроблені нами відповідно до завдань дослідження.

Складність діагностики сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва полягає в необхідності визначення особистісного ставлення до музики, рівнів засвоєння знань, умінь, міри безпосередньої участі у музичній діяльності. Діагностика досвіду ціннісного ставлення до



музичного мистецтва ускладнюється також тим, що ця якість є динамічною і значною мірою зумовлюється специфікою мислення та іншими індивідуальними особливостями студентів.

З метою діагностики стану сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики нами було проведене констатувальне дослідження, що охоплювало студентів випускних курсів Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Метою діагностування було визначення рівнів сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів; апробація методики діагностики стану сформованості означеної якості.

Відповідно до мети констатувального дослідження вирішувались такі завдання:

- з'ясувати ступінь музично-теоретичної обізнаності студентів;
- встановити стан сформованості емоційного ставлення до музичних творів;
- виявити міру розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва;
- визначити ступінь розвиненості рефлексивних умінь;
- на основі сукупності конкретних показників розвиненості означених компонентів встановити рівні сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Усього констатувальним дослідженням було охоплено 124 студенти-випускники.

Методика визначення ступеня музично-теоретичної обізнаності студентів у царині музичного мистецтва складалася із кількох груп завдань \*.

Виявлення ґрунтовності знань здійснювалось за допомогою письмового опитування. Виходячи зі специфіки досліджуваного феномену, запитання мали аксіологічний зміст, тобто вимагали від студентів розуміння ціннісної природи мистецтва, усвідомлення його багатофункціональності, соціальної значущості, особливостей ціннісного ставлення до нього; специфіки художніх цінностей, втілених у музичних творах тощо.

Завдання 1\*\*:

1. Який вплив виявляє музика на людину? Яка специфіка цього впливу? У чому полягає його особлива дієвість? Обґрунтуйте свою відповідь.
2. Як Ви розумієте думку В.Сухомлинського: ”Як гімнастика виправляє тіло, так музика виправляє душу людини”? Аргументуйте свою відповідь.
3. Як Ви розумієте таку думку: ”Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу” (В.Сухомлинський). Аргументуйте свою відповідь.
4. Як Ви розумієте роль музичного мистецтва у розвитку духовної культури особистості? Обґрунтуйте свою відповідь.
5. Чи згодні Ви з твердженням: ”Чим більше стикається людина з музикою, тим плодотворніший її вплив на особистість?” Аргументуйте свою позицію.
6. Як Ви розумієте поняття ”музика легка” і ”музика серйозна”? Аргументуйте свою позицію.

---

\* Для визначення ступеня теоретичної обізнаності частково використовувалась методика, яка була застосована у дослідженнях Ю.Ростовської та М.Михаськової, адаптована до предмету нашого дослідження.

\*\* Нами частково використовувалися навчальні завдання та контрольні запитання з навчальних посібників О.Ростовського, адаптовані до завдань дослідження [176, 178].

Оцінка відповідей студентів здійснювалась так: за правильну й аргументовану відповідь студенти отримували 2 бали; за правильну, але не аргументовану – 1 бал; за неправильну – 0 балів. За сумою балів учасники експерименту розподілялись за рівнями. Зокрема, до високого рівня відносилися студенти, які отримали 10-12 балів; до середнього – 6-9 балів; низького – 1-5 балів.

Встановлено, що значній частині студентів було важко виконувати поставлені завдання, оскільки вони вимагали самостійних роздумів і виявлення власної думки. Тому деякі учасники обмежувались перефразуванням самого запитання, давали неповні відповіді. Наприклад, при відповіді на запитання №3 студентка Світлана І. написала: *”Музичне мистецтво має важливе значення у духовному і загальному розвитку особистості”*. Учасники, які давали в цілому правильні відповіді, також відчували труднощі під час обґрунтування чи аргументації власної думки. В індивідуальних бесідах, які проводились по закінченню цього завдання, студенти пов’язували ці труднощі із недостатнім досвідом розмірковування про музичне мистецтво. Вважаємо, що такі недоліки є наслідком зорієнтованості студентів на засвоєння готових знань. Крім того, однозначні відповіді учасників не дозволяли прослідкувати, наскільки вони є особистісними переконаннями.

Виявилося, що студенти недостатньо розуміють естетичну цінність музичного мистецтва, його роль у духовному розвитку особистості. При відповіді на питання №1 більшість опитуваних (87, 5%) вбачали силу музичного мистецтва у його здатності впливати на емоційний світ людини. Значна кількість студентів пов’язувала дієвість цього впливу зі здатністю музики знімати емоційну напругу, створювати необхідний настрій або сприяти вираженню власних почуттів та переживань.

У деяких відповідях відчувалось прагнення висловити власну точку зору. Наприклад, студентка Ірина Г. відповіла так: *”Музика впливає на внутрішній світ людини, її думки і почуття, дає значний заряд енергії,*

*формує різні погляди на життя, інших людей. Хоча вплив музики на кожну людину різний. Це зумовлюється, по-перше, тим, хто слухає музику, який рівень його загального та музичного розвитку, які в нього індивідуальні характеристики. По-друге, важливе значення має те, якою є сама музика. Адже це може бути „попса” або класичні твори. У кожному випадку результат і дієвість впливу будуть різними”.*

Студентка Катерина Н., відповідаючи на запитання №2, написала: *”Я цілком погоджуюся із цією думкою. Музика впливає не тільки на почуття людини, але і її розум, мислення. Вона вчить добру, вчить відчувати красу, змінює ставлення до життя, інших людей. Тому цією думкою Василь Сухомлинський підкреслив ще одну, в якій говориться про те, що музичне виховання – це не виховання музиканта, а виховання людини”.*

Складним виявилось завдання №3. При відповіді на це питання значна частина не продемонструвала ґрунтовності знань. Наприклад, Ольга В. відповіла так: *”Цю думку я розумію так, що мистецтво відображає багатство духовного світу людей. Тому воно зближує їх незалежно від місця перебування (долає простір), і часу, в якому вони живуть”.* Такі відповіді були характерними, що свідчить про стереотипність мислення, відсутність творчого підходу, прагнення до розмірковування. У них виявляється буквальне розуміння простору і часу, відсутнє узагальнення й абстрагування набутих знань.

Виконання завдання №5, на думку студентів, не було дуже складним. Тому відповіді учасників були більш розгорнутими. Наведемо приклад відповіді студента Володимира В. *”Я вважаю, що відповідь на це питання не може бути однозначною. Можна, наприклад, погодитись із цим твердженням, якщо людина спілкується постійно із тією музикою, яку вона любить. Якщо ж її залучають до тієї музики, яку вони не люблять, то її вплив буде мінімальним. Інша справа, якщо якість цієї музики не висока, тоді частота спілкування з нею також не принесе ніякої користі”.*

Відповіді на запитання №6 були без особливої аргументації, короткими. Приклад відповіді студентки Наталії Д.: *”На мою думку, легка музика, це та, яку приємно слухати. Серйозна – слухання якої потребує роботи думки, розуміння якої потребує неодноразового прослуховування”*. Частина студентів ототожнювали поняття музика „серйозна” і ”складна”, розуміючи під ним у першу чергу складну музику для виконання. Деякі учасники пов’язували ці поняття із особливостями сприймання конкретного слухача, який сам визначає для себе, якою є музика: легкою чи серйозною.

За результатами опитування виявилось, що кількість студентів, яких ми віднесли до середнього та низького рівнів майже однакова (45,2 % і 45,9 % відповідно). Аргументувати і правильно пояснити свою відповідь змогли тільки (8,9 %) учасників.

Для виявлення системності знань студентам було запропоновано окреслити коло знань, які, на їхню думку, необхідні для відповіді на поставлені запитання. Якщо студенти демонстрували широке коло знань, вони відносилися до високого рівня, якщо обмежувались переліком 2-3 предметів – до середнього, решта – до низького.

Як з’ясувалося, студенти відчували труднощі при виконанні цього завдання. У своїх відповідях вони здебільшого використовували знання з музичних дисциплін, знань загальнонаукового й філософського характеру майже не було. Учасники демонстрували розрізненні знання. У багатьох випадках поза увагою залишились мистецтвознавчі знання. Хоча були й більш розгорнуті відповіді. Наприклад студентка Оксана Н. вказала, що при відповіді на запитання №3 їй були необхідні знання з філософії, історії, культурології, соціології, мистецтвознавства, естетики.

Переважна більшість студентів (50,8 %) виявилася неспроможною систематизувати отримані знання, що позначилося на загальному рівні музично-теоретичної обізнаності.

Для визначення розуміння практичної значущості знань студентам пропонувались такі запитання:

1. Як Ви розумієте таку думку: "Музичне виховання – це не виховання музиканта, а передусім виховання людини"? Обґрунтуйте свою відповідь.
2. Як Ви розумієте таке положення: "Культурі почуттів дитину слід учити так само наполегливо, як і навчати основам наук"? Аргументуйте свою позицію.
3. Як Ви розумієте думку Д.Кабалевського про те, що головним завданням масового музичного виховання у загальноосвітній школі є не стільки навчання музиці, скільки вплив через музику на духовний світ учнів? Обґрунтуйте свою відповідь.
4. Як Ви розумієте сутність музичного навчання і музичного виховання? Який взаємозв'язок між цими педагогічними явищами. Обґрунтуйте свою відповідь.
5. Якою мірою ефективність музичного навчання і виховання залежить від особистості вчителя? Поясніть свою позицію.
6. Розкрийте значення своєї професії для виховання музикою розуму і почуттів дітей.

Оцінка відповідей студентів здійснювалась за бальною системою, яка використовувалась для визначення ґрунтовності знань.

Виявилось, що значна частина студентів майже не замислюється над виховною роллю музики. Відповіді мали загальний характер. Більшість студентів не намагалась опиратись у відповідях на власний практичний досвід роботи із дітьми. Наприклад, відповідь студентки Дарини Г. на запитання №8: *"Дитина – це відкрита скриня, до якою педагогам слід покласти цінні скарби – знання, уміння, почуття. Від майстерності вчителя залежить і багатство духовного світу дитини, її чесність, порядність, доброта"*. Деякі учасники обмежувались однозначними відповідями, типу: „Я погоджують із цією думкою”. Без пояснень власної позиції.

У відповідях на запитання №1 студенти намагались дати визначення процесам музичного навчання та виховання. Так, більшість учасників

пов'язували музичне навчання з вивченням музичної грамоти, формуванням співацьких умінь та навичок. Під музичним вихованням розуміли виховання почуттів школярів, їх емоційної сфери, художніх смаків, формування ціннісної сфери. Але змогли пояснити, який взаємозв'язок між цими явищами спробували лише 12 % учасників. Наведемо приклад відповіді студентки Наталії Н: *”Музичне навчання – це процес, який спрямований на засвоєння музичних знань, музичної термінології, музичної мови, що допомагає сприйманню музичних творів. Музичне виховання – це виховання смаку та прагнення до довершеності й краси. Якщо навчання – це передача музичних знань, то виховання сприяє формуванню естетичних поглядів людини. А взагалі і навчання, і виховання зумовлює розвиток особистості людини, збагачує її духовну сферу”*.

Відзначимо, що у більшості учасників спостерігалась певна стереотипність відповідей. Відтак, результати письмового опитування студентів дозволили визначити рівні розуміння практичної значущості знань. Використовуючи суму отриманих балів, до високого рівня ми віднесли тільки 11,2%, до середнього – 48,5 %, 40,3 % – до низького рівня.

Для визначення аргументованості оцінних суджень студентам пропонувалось дати письмову відповідь на таке запитання: „У чому, на Вашу думку, полягає цінність відомого Вам музичного твору? Аргументуйте свою відповідь”.

За результатами виконаного завдання студенти розподілилися на три групи. До першої групи належали студенти, у відповідях яких переважали емоційно-описові оцінки. Вони здебільшого, обмежувались відгукками ”подобається-не подобається”, без пояснень власної позиції. Їх ми віднесли до низького рівня. До другої групи ми віднесли студентів, які повторювали авторитетні висловлювання про музичний твір чи композитора, однак без їх аргументації. До цієї групи належать і учасники, у відповідях яких помітний аналіз засобів музичної виразності використаних у творі, хоча й без пояснень їх зв'язку з художніми образами; описувався власний емоційний стан та

застосовувались образні характеристики, але без виявлення власного ставлення до твору. Третю групу склали ті студенти, які змогли пояснити власне ставлення до музичного твору, використовували широкі асоціативні зв'язки, спиралися на набутий слухацький і життєвий досвід.

Відзначимо, що більшість студентів виявила неспроможність самотійно дати оцінку музичному твору. Учасникам важко було пояснити, чому вони так чи інакше ставляться до музичного твору, їх висловлювання не мали особистісного характеру. У значної кількості учасників відповіді були стереотипними. Багато студентів характеризували засоби музичної виразності, які використанні у творах, але не пов'язували їх із вираженням авторського задуму. Поза увагою учасників лишилось визначення зерна-інтонації музичного твору.

У висловлюваннях студентів (48,5 % ) переважали емоційно-описові оцінки без їх аргументації; 44 % учасників спиралися на позамузичні асоціації. Деякі студенти цінність музичного твору пов'язували із його здатністю знімати емоційне напруження, створювати приємний настрій. Частина учасників не називала конкретного музичного твору, а намагалась оцінювати музичне мистецтво у цілому. Багато було відповідей з неповною аргументацією. Наприклад, студентка Інна К., *характеризуючи Угорський танок №5 Й.Брамса, відзначила, що цінність цього твору зумовлюється тим, що його написав відомий композитор. У цьому творі використовується гармонія, властива тільки йому.*

У значної частини учасників (41 %) переважали оцінки репродуктивного характеру, у них повторювались авторитетні думки або загальноприйняте ставлення до якогось конкретного композитора чи музичного твору. Студенти виявляли відсутність навичок аналізу й осмислення музичних цінностей, не бажання знаходити словесне пояснення музичним образам, небажання розібратися у музичному матеріалі. Деякі відповіді мали формальний характер, у них здійснювався технічний аналіз



музичного твору, зокрема, перераховувалися засоби музичної виразності, без розкриття емоційної суті музичного твору.

Проте були й аргументовані відповіді. Наводимо приклад відповіді студентки Марії С., яка обрала твір М.Глінки "Вальс-фантазію": "Цей твір вражає мене, з одного боку, своєю легкістю, і водночас силою тих почуттів, які передає композитор. Я не перестаю дивуватись майстерності цього великого композитора, який зміг через звичайний вальс передати різноманітність самого життя: то спокійного, то радісного, то схвилюваного. Слухаючи його, я кожного разу знаходжу щось нове у самій собі, відчуваю свою близькість із усім живим".

В результаті до високого рівня ми віднесли 8,9 % студентів, до середнього – 41,1 %, до низького – 50 %.

Результати діагностики ступеня теоретичної обізнаності у царині музичного мистецтва свідчать про те, що переважна більшість студентів має низький рівень його сформованості (47 %). За підсумками проведених завдань до високого рівня відноситься лише (9 %) студентів, до середнього – 44 %. Дані представлені у таблиці 3.1.2.

Таблиця 3.1.2

### Стан сформованості музично-теоретичної обізнаності

Критерій	Показники	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс	%	абс	%	абс	%
Ступінь теоретичної обізнаності	Грунтовність знань	11	<b>8,9</b>	56	<b>45,2</b>	57	<b>45,9</b>
	Системність знань	9	<b>7,2</b>	52	<b>42</b>	63	<b>50,8</b>
	Розуміння практичної значущості знань	14	<b>11,2</b>	60	<b>48,5</b>	50	<b>40,3</b>
	Аргументованість оцінних суджень	11	<b>8,9</b>	51	<b>41,1</b>	62	<b>50</b>
<i>Середній показник</i>		<b>9</b>		<b>44</b>		<b>47</b>	

За даними, представленими у таблиці, можна судити про нерівномірність сформованості музично-теоретичної обізнаності. Так, низький відсоток за такими показниками, як ґрунтовність та системність

знань, на нашу думку, пояснюється незначною кількістю навчальних годин, виділених на музичні дисципліни у педагогічних закладах, "розірваності" музичних дисциплін. Низькими виявилися дані за показником аргументованості оцінних суджень, що свідчить про такі недоліки підготовки студентів, як обмежений словниковий запас, нерозвиненість образної уяви, недостатнє самостійне мислення. Дещо вищими є результати за показником розуміння практичної значущості знань, проте, вони теж недостатні.

У студентів, віднесених до низького рівня, помітний значний розрив між показниками системності знань (50,8 %) та розуміння практичної значущості знань (41 %); між показниками ґрунтовності знань (45,9 %) та аргументованістю оцінних суджень (50 %). Відзначимо, що різниця між середнім та низьким рівнями сформованості ступеня теоретичної обізнаності виявилася також невеликою. Хоча в експерименті брали також участь студенти музично-педагогічного факультету, їх дані істотно не вплинули на загальні результати.

Наступна група завдань спрямовувалась на діагностику стану сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичних творів.

Для вивчення захопленості музичним мистецтвом було використано метод ранжування. Учасникам пропонувалось на шкалі градацією від – 2 до +2 визначити власне ставлення до музики. Значення розподілялись так: – 2 – не подобається; – 1 – швидше не подобається, ніж подобається; 0 – мені байдуже; + 1 – подобається; +2 – дуже подобається (див. таблиця 3.1.3.).

*Таблиця 3.1.3*

### **Ставлення студентів до музичного мистецтва**

<b>Відповіді студентів</b>	<b>Абс.</b>	<b>%</b>
Дуже подобається	30	24,1
Подобається	71	57,4
Мені все рівно	20	16,1
Швидше не подобається, ніж подобається	3	2,4
Не подобається	-	-

У результаті, до низького рівня ми віднесли тих учасників експерименту, які обрали позначки від  $-2$  до  $0$ . Студенти, які надали перевагу  $+1$  – до середнього рівня, а тих, хто обрав  $+2$  – до високого. Виявилось, що емоційне захоплення від спілкування з музикою відчувають 24,1 % учасників, 57,4 % подобається музичне мистецтво, 18,5 % – виявили байдужість. Негативних відповідей не було.

Спрямованість ціннісних орієнтацій визначалася за допомогою методики незакінчених речень (див. додаток Е). Її метою було визначення переваг студентів у царині музичного мистецтва; того, які потреби задовольняє спілкування з музичними творами; особистісних уявлень про цінність музики.

Виявилось, що більшість учасників (78 %) вбачають цінність музичного мистецтва у його здатності впливати на настрій, заспокоювати. У відповідях значної кількості учасників акцентувалась розважальна та компенсаторська функція музики. Для деяких студентів цінність музики полягала у розумінні її як засобу для самовираження, самопізнанням (43 %). Наведемо приклад висловлювання студентки Тамари О.: *”Для мене цінність музичного мистецтва полягає в тому, що воно є частинкою моєї душі, втіленням прекрасного. Музика дозволяє краще пізнати себе”*.

При визначенні того, яким музичним сферам студенти надають перевагу, у деяких відповідях спостерігалась категорична прихильність до одного жанру, і нетерпимість до інших. Зустрічались відповіді загального характеру, типу: *”Люблю твори Й.Баха, В.Моцарта”* або *”Мені подобаються твори ліричного характеру”*. Зустрічались відповіді, у яких студенти вказували, що люблять усю музику (без конкретизації). Це вказує на *”всєідність”* та невимогливість смаку у ставленні до музичного мистецтва. Було важко дати відповідь на поставлені запитання 37, 5% учасникам.

У відповідях студентів спостерігались значні розбіжності. Так, студентка Світлана І. серед улюблених називала відомі класичні твори, а улюбленим жанром назвала естрадну музику, що характеризує

невизначеність у ставленні до творів, відсутність критичності смаку. Серед основних музичних сфер значна частина студентів назвала естрадну музику.

Серед улюблених музичних творів студенти здебільшого називали твори класичного мистецтва, з якими знайомились під час навчання в університеті. (Це говорить про те, що студенти не поповнюють самостійно власні музичні враження, мало слухають твори "серйозної" музики). Зокрема були названі такі твори: Л.Бетховен. "Місячна соната", "До Елізи", Симфонія №5; А.Вівальді. Цикл "Пори року"; Й.Бах. "Токата і фуга" ре мінор; А.Хачатурян. "Вальс" із балету "Маскарад"; М.Римський-Корсаков. "Політ джмеля"; В.Моцарт. "Реквієм"; Н.Паганіні. "Каприс № 24"; Е.Гріг. "У печері гірського короля", "Ранок"; Г.Альбініні. "Адажіо". Серед балетів було названо балет "Лускунчик" П.Чайковського, "Ромео та Джульєта" С.Прокоф'єва; опер – опера "Кармен" Ж.Бізе, "Любов до трьох апельсинів" С.Прокоф'єва. Студенти любляють також інструментальні твори Ф.Шопена та С.Рахманінова. Твори українських композиторів залишились поза увагою студентів. Серед улюблених, учасники виокремили українські народні пісні "Туман яром", "Ой у вишневому саду". Серед творів естрадної музики студенти називали здебільшого виконавців. Наприклад, твори у виконанні Лори Фабіан, Стаса П'єхи; твори гурту "Пара Нормальних", зарубіжних рок-груп; улюбленою є музика до кінофільму "Гардемарини, вперед".

У цих творах студентів приваблює їх емоційність, сила почуттів, втілених у них. Серед улюблених композиторів називали П.Чайковського, В.Моцарта, Л.Бетховена, С.Прокоф'єва, С.Рахманінова, Дж.Ленона. У значної кількості учасників поза увагою залишились сучасні композитори.

Результати отриманих даних розподілились таким чином: 15,2 % учасників можна віднести до високого, 49,4 % – до середнього рівня; 35,4 % – до низького.

Для усвідомлення об'єктивної значущості музичного мистецтва студентам пропонувалося написати невеликий твір-роздум на тему:

”Музичне мистецтво як складова частина духовної культури суспільства”, метою якого було виявлення розуміння того, яку роль відіграє музика у житті суспільства; у чому полягають її функції.

Виявилось, що переважна більшість студентів підкреслюють такі функції музики, як розважальна, компенсаторна, терапевтична. Поза увагою залишились пізнавальна та виховна функції музики. Деякі студенти при виконанні цього завдання звертали увагу на те, яке значення має музика у їх власному житті. Наведемо приклад твору студентки Ірини В.: *”Музика існує з давніх-давен і завжди супроводжувала життя людей. Вона дозволяла краще відпочити після тяжкої праці, отримати задоволення від краси звуків. Сьогодні музика існує скрізь. Її можна почути у метро, магазині, громадському транспорті. Музика посідає важливе місце у житті людей. Коли нам погано – підбадьорить, коли знервовані – заспокоїть. Музика допомагає забути проблеми, згадати про давніх друзів. Я не можу уявити власне життя без музики. Для мене вона – одна із радостей нашого „сірого” життя”.*

Приклад твору студентки Олени Г.: *”З прадавніх часів музика посідала важливе місце у житті людини. Зазнаючи змін з плином часу, твори музичного мистецтва, втім, не втрачали свого значення. Для чого ж потрібна музика? На це питання важко відповісти. Музика супроводжує працю людей, виконує і розважальну функцію. Проте не тільки: музика має також і магічне значення. А ще неабиякі лікувальні властивості! Мені здається, що музика може впливати на плин часу, зупиняючи його. У наш час особливо необхідним є прищеплення любові до народної музики, у якій втілюється душа українського народу. Світ швидко змінюється, змінюються і людські цінності, проте я впевнена, що музика залишатиметься у житті людей завжди, додаючи їм наснаги, роблячи їх добрішими і чуйними, а їхні життя – повнішими та гармонічнішими”.*

В результаті виконаного завдання до високого рівня ми віднесли 8,9 % студентів, до середнього – 42,8 %, до низького – 48,3 %.

Для визначення суб'єктивної значущості оволодіння досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва нами частково використовувалась методика В.Ованесова, апробована у дослідженні І.Ростовської. Студентам необхідно було обрати із низки тверджень ті, що відповідають їх особистій думці (див. додаток Ж).

Виявилось, що музичне мистецтво і, відповідно, ставлення до нього, у свідомості студентів існує дещо розірвано: як музика, що вивчається в університеті, і як музика "домашня". Значна частина учасників не замислюється над суб'єктивною значущістю пізнання музичних явищ.

Оскільки розуміння суб'єктивної значущості оволодіння досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва не відбувається автоматично, а виявляється у ході спілкування з музикою, студентам необхідно було дати відповідь на запитання чому вони займаються музикою.

Як з'ясувалося, більшість студентів вбачають смисл оволодіння музичним мистецтвом у тому, щоб отримати задоволення від спілкування з нею. Проте, значна частина учасників навчання в університеті пов'язують із отриманням диплому про вищу освіту.

За результатами виконаних завдань, до високого рівня ми віднесли 13,7 % студентів, до середнього – 45,2 %, до низького – 41,1 %.

Результати діагностики стану сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичного мистецтва вказують на переважання середнього рівня його сформованості у студентів (див. таблицю 3.1.4.).

Встановлено, що переважну більшість студентів (49 %) можна віднести до середнього рівня. Проте, показники усіх рівнів виявилися неоднорідними. Так, у студентів, яких було віднесено до середнього рівня, спостерігається розрив між рівнем захопленості музичним мистецтвом (57,4 %) та усвідомленням об'єктивної значущості музичного мистецтва (42,8 %). Ще більший розрив спостерігається у студентів, віднесених до низького рівня, але у зворотному напрямку: рівень усвідомлення об'єктивної значущості музичного мистецтва переважає захопленість музичним мистецтвом майже

на 29 %. Значною є кількість студентів, які недостатньо усвідомлюють суб'єктивну значущість оволодіння досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва (41 %).

Таблиця 3.1.4

### Стан сформованості емоційного ставлення до музичного мистецтва

<i>Критерій</i>		<i>Показники</i>		<i>Рівні</i>					
				<i>високий</i>		<i>середній</i>		<i>низький</i>	
				<i>абс</i>	<i>%</i>	<i>абс</i>	<i>%</i>	<i>абс</i>	<i>%</i>
<b>Стан сформованості емоційного ставлення до музичних творів</b>	Захопленість музичним мистецтвом	30	<b>24,1</b>	71	<b>57,4</b>	23	<b>18,5</b>		
	Спрямованість ціннісних орієнтацій	19	<b>15,2</b>	61	<b>49,4</b>	44	<b>35,4</b>		
	Усвідомлення об'єктивної значущості музичного мистецтва	11	<b>8,9</b>	53	<b>42,8</b>	60	<b>48,3</b>		
	Усвідомлення суб'єктивної значущості музичної діяльності	17	<b>13,7</b>	58	<b>45,2</b>	56	<b>41,1</b>		
<i>Середній показник</i>		<b>15</b>		<b>49</b>		<b>36</b>			

Показники студентів, віднесених до високого рівня, також є неоднорідними. Зокрема, найвищим є рівень захопленості музичним мистецтвом (24 %), а найнижчим – усвідомлення об'єктивної значущості оволодінням досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва (8,9 %). Виявилось, що студенти надають перевагу розважальній, комперсаторній та терапевтичній функціям музики, у той час, її пізнавальна функції здебільшого залишалась поза увагою учасників. Серед улюблених творів 44 % студентів обрали твори "легкої" музики, що вплинуло на загальний стан сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичного мистецтва. Помічено, що студенти, які спілкуються з музикою лише для задоволення власних потреб, недостатньо усвідомлюють її об'єктивну значущість.

Наступна група завдань була спрямована на виявлення міри розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Для виявлення рівня розвитку умінь музичного сприймання було використано метод звукової анкети. Студенти мали прослухати музичний твір та виконати завдання (див. додаток 3), які виявляли уміння знаходити інтонаційні зв'язки твору та простежити за розвитком основних інтонацій; відчувати жанрові ознаки твору; його національно-стильові особливості; характеризувати драматургічний розвиток музики; виокремлювати засоби музичної виразності та виявляти їх змістовність функціонування.

У ході завдання було використано такі твори: Й.Бах. Концерт для 2-х скрипок (ре-мінор); Л.Бетховен. Симфонія №7 (уринок); С.Рахманінов. „Варіації на тему Паганіні (уринок); Ф.Мендельсон. „Весняна пісня”; Ж.Массне. „Роздуми”; Г.Свїрїдов. „Час, вперед!”; С.Прокоф'єв. Марш із опери „Любов до трьох апельсинів”; А.Пьяццола. „Adios Nonino”; Є.Станкович. Симфонія №6 (уринок); М.Зубицький. ”Гуцульська рапсодія”.

Результати оцінювались за бальною системою. У кількісному значенні до високого рівня відносилися студенти, які отримували 10-12 балів, якщо отримували 6-9 балів – до середнього рівня, 1-5 – до низького.

Виявилось, що студенти активно реагували на відомі твори, твори ліричного характеру, з наспівною мелодією. Виконання завдань після прослуховування творів сучасних композиторів значній частині студентів давалися важко, що свідчить про непідготовленість до їх сприймання. З цієї причини студенти відчували труднощі при характеристиці художнього задуму музичного твору.

Встановлено, що студенти краще володіють уміннями визначати жанрові ознаки твору (57,4 %), дещо гірше – його стильові особливості. Складним виявилось визначення художнього задуму. З цим завданням справилось лише (8,9 %) учасників. Наприклад, студентка Ганна Л. так охарактеризувала художній задум Ф.Мендельсона ”Весняна пісня”: *”У цьому творі відображається пробудження природи після довгої зимової сплячки. Світла, ніжна мелодія передає нам почуття радості зустрічі із весною. Слухаючи твір стає спокійно, затишно. Хочеться вірити у щось гарне і*



*добре*". Значна частина студентів не приділяла належної уваги інтонаційному стрижню твору; тлумачення основної ідеї стосувалось емоційного характеру музики.

При виконанні завдання, в якому студенти мали визначити функціональні особливості засобів музичної виразності, використані у творі, учасники здебільшого обмежувалися їх переліком, не підкреслюючи їх значущість для передачі художнього образу. Наприклад, відповідь студента Олександра К. після слухання твору Г.Свірідова „Час, вперед!": *”У цьому творі мені дуже сподобався ритм. Такий стрімкий та енергійний. Він ніби переносить нас у місто, де всі постійно кудись поспішають, де гудять машини, де є постійний рух”*.

Оцінюючи отримані результати, до високого рівня ми віднесли студентів, які вміли виокремлювати інтонаційне зерно твору, характеризували розвиток основних інтонацій, правильно визначали жанр, відчували національно-стильові особливості, змогли виокремити основні засоби музичної виразності та пояснити їх роль у створенні художнього образу. Опитуваних, які частково справлялись із завданнями, ми відносили до середнього рівня. До низького рівня були віднесені студенти, які майже не виявляли цих умінь.

Найскладнішим для більшості студентів, віднесених до низького рівня (32 %), виявилось розкривати інтонаційні зв'язки твору та стежити за розвитком основних інтонацій (48 %), розрізняти на слух національно-стильові особливості музики (41 %), виявляти змістовність функціонування тих виразних засобів, які використані у творі (47 %), що свідчить про незначний слухацький досвід студентів та невідповідність до сприймання ”серйозної” музики.

В результаті 16,9 % студентів віднесено до високого рівня, 52,5 % – середнього, 30,6 % – низького.

Для виявлення самостійності та творчої ініціативності студентам пропонувалась низка ситуацій, в яких вони мали обрати один із варіантів поведінки. Зокрема, ми обрали такі ситуації:

1. Ви прослухали музичний твір, який виявився для Вас незрозумілим. Якими будуть Ваші дії?
2. Як Ви вчините, коли викладач запропонує за бажанням знайти додаткову інформацію про певний музичний твір?
3. Якими будуть Ваші дії, якщо Вам необхідно підготувати бесіду про музичний твір?
4. Якщо після прослуховування музичного твору у Вас виникло запитання. Якими будуть Ваші дії?
5. На занятті з музичного інструменту Вам запропонували створити різні виконавські інтерпретації музичного твору. Якими будуть Ваші дії?
6. Вам запропонували прослухати музичний твір вдома, але Ви знаєте, що ця робота не буде оцінюватись. Якими будуть Ваші дії?
7. Якщо після прослуховування музичного твору Вас попросили поділитися музичними враженнями. Якими будуть Ваші дії?

Виявилось, що значна частина студентів здебільшого обирали середній варіант відповідей, тобто виконували б завдання із допомогою викладача. Це свідчить про перевагу репродуктивного характеру виконання завдань над творчим. Письмові відповіді доповнювались бесідами зі студентами у яких вияснилося, що багатьом студентам важко виявляти ініціативу, виконувати творчі завдання, вони краще виконують завдання за зразком. Викликають труднощі у студентів завдання, які вимагають самостійної інтерпретації музичного твору чи розмірковування про нього, орієнтуватись у незнайомому матеріалі, що впливає на загальний рівень розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. У результаті, за даними дослідження, 15,3 % студентів ми віднесли до високого рівня, 49,3 % до середнього, 35,4 % – до низького.

Для визначення художньо-виконавської активності студентів була використана тест-анкета (див. додаток К).

Результати свідчать про те, що лише невелика частина студентів намагається підвищити свій рівень музичної підготовки. 75% студентів поповнюють власні знання за навчальною необхідністю. 10% не відчують бажання займатися самоосвітою. При опитуванні значна частина студентів не пов'язувала свій професійний шлях з діяльністю вчителя музики.

Про художньо-виконавську активність свідчить і успішність студентів. Тому нами була вивчена документація, в якій зафіксована навчальні досягнення студентів. У результаті до високого рівня ми віднесли 19,4 %, до середнього – 50 %, до низького – 30,6 % учасників.

Для виявлення здатності до художньо-педагогічного спілкування студентам необхідно було спочатку підготувати і провести вступну бесіду до музичного твору, потім – продемонструвати здійснення його художньо-педагогічного аналізу.

З'ясувалося, що значній частині учасників було важко виконувати це завдання, оскільки воно вимагало спілкуватися з аудиторією. У результаті до високого рівня було віднесено студентів, які у своїх відповідях використовували образні характеристики, спиралися на знання інших видів мистецтв, спонукали інших співбесідників до висловлювання власних думок, творчо підходили до поставлених завдань.

За даними дослідження визначено, що студенти здебільшого мають середній рівень розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва (див. таблицю 3.1.5).

Встановлено, що учасники експерименту відчували труднощі при художньо-педагогічному спілкуванні, про що свідчить значна кількість студентів, віднесених до низького рівня (37 %) та незначна кількість студентів, віднесених до високого рівня (12 %).

Для визначення міри розвиненості рефлексивних умінь використовувалися методи самооцінки. Здатність до самоаналізу музичних

вражень визначалася за відповідями студентів на п'яте завдання звукової анкети (див. додаток 3).

Таблиця 3.1.5

**Міра розвиненості здатності до практичного втілення досвіду  
ціннісного ставлення до музичного мистецтва**

<i>Критерій</i>		<i>Показники</i>		<i>Рівні</i>			
				<i>високий</i>		<i>середній</i>	
		<i>абс</i>	<i>%</i>	<i>абс</i>	<i>%</i>	<i>абс</i>	<i>%</i>
<b>Міра розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва</b>	Володіння уміннями музичного сприймання	21	16,9	65	52,5	38	30,6
	Самостійність та творча ініціативність	19	15,3	61	49,3	44	35,4
	Навчально-виконавська активність	24	19,4	62	50	38	30,6
	Здатність до художньо-педагогічного спілкування	15	12,1	63	50,8	46	37,1
<i>Середній показник</i>		<b>16</b>		<b>51</b>		<b>33</b>	

Студентам необхідно було описати власні враження після прослуховування музичних творів. Учасники, які пов'язували особистісний смисл твору із його об'єктивним значенням, ми відносили до високого рівня; учасників, у відповідях яких акцентувалась увага на виявленні особистісного смислу (враження пов'язувались із емоційним станом), – до середнього, неповні відповіді – до низького.

Результати свідчать про те, що лише 8,9 % студентів мають високий рівень сформованості рефлексивних умінь. Для більшості це завдання виявилось складним. У відповідях учасники здебільшого давали емоційно-описові характеристики, не пов'язували свої враження із засобами музичної виразності, із задумом композитора. Наприклад, "твір викликає стан спокою, задоволення, ліричні переживання", "мелодія викликає спогади, тугу за минулим". Часто музичні враження зводились до характеристики звучання: "Звучала схвильована музика, прониклива". Студенти відзначали, що їм важко було підібрати слова, щоб передати те, що вони переживають, дати

відповідь на питання *чому* саме таке враження викликав той чи інший музичний твір. У бесідах виявилось, що раніше над цим запитанням студенти замислювались мало. Хоча були розгорнуті й аргументовані відповіді. Наведемо приклад відповіді студентки Марини М. на твір Ж.Массне „Роздуми”: *„Коли слухаю цей твір, у мене з'являється враження, ніби розпускається квітка у душі. Я набираю повні груди повітря і лечу над світом. Піднімаюсь дуже високо в небо і потрапляю у країну мрій, спокою. Чому таке враження? Думаю, що завдяки мелодії, яка постійно знімається все вище і вище, завмираючи на високих звуках. Я відчуваю спокій, тепло, закоханість, я люблю весь світ”*.

У ході індивідуальної бесіди зі студентами, на запитання, чи допомагає кращому розумінню музичних творів аналіз власних вражень, 50 % з них відповіло ствердно, 37,5% було важко відповісти, 12,5 % дали негативну відповідь.

У результаті виконаного завдання, до високого рівня було віднесено студентів, які давали образні характеристики музичного твору, пов'язували їх із об'єктивною значущістю твору, усвідомлювали особистісну значущість твору (8,9 %). До середнього рівня ми віднесли 54,8 % студентів. Низький рівень виявили студенти, які неспроможні були проаналізувати власні музичні враження (36,3 %).

Для визначення повноти самооцінки студентам необхідно було оцінити себе як суб'єкта ставлення до музичного мистецтва. Для цього потрібно було дати відповідь на поставленні запитання (див. додаток М).

Виявилось, що студенти не завжди точно оцінюють себе, даючи завищену або занижену самооцінку. Значній частині студентів давати відповіді на такі запитання доводилося вперше, що вказує на те, що над цими аспектами свого Я вони мало замислюються.

Для встановлення адекватності самооцінки ми просили викладачів оцінити студентів за цими ж показниками (метод експертних оцінок). Виявилось, що лише 12,9 % учасників мають адекватну самооцінку, тобто

таку, що відповідає реальній поведінці. В результаті виконаного завдання до високого рівня ми віднесли 12,9 % студентів, до середнього – 50,8 %, до низького – 36,3 %.

Для визначення критичності оцінки власного досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва студентам необхідно було охарактеризувати, орієнтуючись на план, яких знань, умінь, почуттів не вистачає їм для повноцінного спілкування з музикою.

Виявилось, що 11,3 % критично ставляться до набуття власного досвіду, вважаючи його важливою складовою, необхідною для роботи у загальноосвітній школі. Студенти підкреслювали, що їм не вистачає знань з музичної літератури, історії музичного мистецтва, теорії музики.

Дані дослідження міри розвиненості рефлексивних умінь дозволили розподілити їх таким чином (див. таблицю 3.1.6).

Таблиця 3.1.6

### Міра сформованості рефлексивних умінь

<i>Критерій</i>		<i>Показники</i>		<i>Рівні</i>					
				<i>високий</i>		<i>середній</i>		<i>низький</i>	
		абс	%	абс	%	абс	%		
<b>Міра розвиненості рефлексивних умінь</b>	Здатність до самоаналізу музичних вражень	11	<b>8,9</b>	68	<b>54,8</b>	45	<b>36,3</b>		
	Адекватність і повнота самооцінки	16	<b>12,9</b>	63	<b>50,8</b>	45	<b>36,3</b>		
	Критичність оцінки власного досвіду	14	<b>11,3</b>	62	<b>50</b>	48	<b>38,7</b>		
<i>Середній показник</i>		<b>11</b>		<b>52</b>		<b>37</b>			

Як бачимо, більшість студентів віднесено до середнього рівня (52 %), що характеризується задовільним вираженням усіх показників. Значною є кількість студентів, віднесених до низького рівня, показники якого знаходяться у межах від 36,3 % до 38,7 %. Водночас, незначною є кількість учасників, віднесених до високого рівня (11 %).

За емпіричними даними, отриманими у ході констатувального експерименту, встановлено стан сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів-випускників (див. таблицю 3.1.7).

Таблиця 3.1.7

**Стан сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва**

<b>Критерій</b>		<b>Показники</b>		<b>Рівні</b>					
				<b>Високий</b>		<b>Середній</b>		<b>Низький</b>	
				абс	%	абс	%	абс	%
<b>Когнітивний</b> (ступінь музично-теоретичної обізнаності)	Ґрунтовність знань	11	<b>8,9</b>	56	<b>45,2</b>	57	<b>45,9</b>		
	Системність знань	9	<b>7,2</b>	52	<b>42</b>	63	<b>50,8</b>		
	Розуміння практичної значущості знань	14	<b>11,2</b>	60	<b>48,5</b>	50	<b>40,3</b>		
	Аргументованість оцінних суджень	11	<b>8,9</b>	51	<b>41,1</b>	62	<b>50</b>		
<b>Емоційно-мотиваційний</b> (стан сформованості емоційного ставлення до музичних явищ)	Захопленість музичним мистецтвом	30	<b>24,1</b>	71	<b>57,4</b>	23	<b>18,5</b>		
	Спрямованість ціннісних орієнтацій	19	<b>15,2</b>	61	<b>49,4</b>	44	<b>35,4</b>		
	Усвідомлення об'єктивної значущості музичного мистецтва	11	<b>8,9</b>	53	<b>42,8</b>	60	<b>48,3</b>		
	Усвідомлення суб'єктивної значущості музичної діяльності	17	<b>13,7</b>	58	<b>45,2</b>	56	<b>41,1</b>		
<b>Діяльнісно-творчий</b> (міра розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва)	Володіння уміннями музичного сприймання	21	<b>16,9</b>	65	<b>52,5</b>	38	<b>30,6</b>		
	Самостійність та творча ініціативність	19	<b>15,3</b>	61	<b>49,3</b>	44	<b>35,4</b>		
	художньо-виконавська активність	24	<b>19,4</b>	62	<b>50</b>	38	<b>30,6</b>		
	Здатність до художньо-педагогічного спілкування	15	<b>12,1</b>	63	<b>50,8</b>	46	<b>37,1</b>		
<b>Рефлексивно-оцінний</b> (стан сформованості рефлексивних умінь)	Здатність до самоаналізу музичних вражень	11	<b>8,9</b>	68	<b>54,8</b>	45	<b>36,3</b>		
	Адекватність і повнота самооцінки	16	<b>12,9</b>	63	<b>50,8</b>	45	<b>36,3</b>		
	Критичність оцінки власного досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва	14	<b>11,3</b>	62	<b>50</b>	48	<b>38,7</b>		
<b>СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ %</b>		<b>13</b>		<b>49</b>		<b>38</b>			

До високого рівня сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва ми віднесли (13 %), учасників експерименту. Найбільшу групу склали студенти, віднесені до середнього рівня (49 %). До низького рівня ми віднесли 38 % студентів.

Відзначимо, що у даних, отриманих у ході дослідження, є певні суперечності, пов'язані зі складною структурою критеріїв та їх показників; неоднозначними відповідями учасників. Однак їх порівняння дозволило виявити однакову тенденцію, відображену у зведеній таблиці представлений у таблиці 3.1.7.

Виявлено, що дані усіх рівнів виявилися неоднорідними. Так, у студентів середнього рівня показники знаходяться в межах від 41 до 58 %. Розрив спостерігається між показниками захопленості музичним мистецтвом (57,4 %) та аргументованістю оцінних суджень (41 %). У студентів, віднесених до високого рівня, найвищими виявилися показник захопленості музичним мистецтвом (24, %), а найнижчим – системності знань (7,2%). Ще більший розрив спостерігається у студентів, віднесених до низького рівня, але у зворотному напрямку: системність знань переважає захопленість музичним мистецтвом на 23%.

Проведене констатувальне дослідження дало підстави для висновку щодо недостатньої сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів, що свідчить про незначну увагу викладачів до формування означеної якості; відсутність методики керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Це визначає завдання і зміст подальшої дослідно-експериментальної роботи.

### **3.2. Обґрунтування методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва та зміст дослідно-експериментальної роботи**

Аналіз наукових уявлень щодо особливостей досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, здійснена діагностика стану його



сформованості у студентів-випускників, сприяли виявленню основних напрямків формування означеної якості. Перший напрям передбачає розширення музичного тезаурусу студентів, накопичення та узагальнення їхніх музичних вражень. Другий напрям полягає в активізації внутрішніх сил особистості, спрямованих на переживання й осмислення музичних цінностей. Третій – у забезпеченні реалізації набутих знань, умінь та ставлень у самостійній музично-творчій діяльності. Ці напрямки визначили зміст і завдання методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Розробка відповідної методики зумовлена недостатньою ефективністю навчального процесу, в якому формування саме досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва майбутнього музики початкової школи нерідко відходить на другий план.

У науковій літературі поняття *методика* розглядається як галузь педагогічної науки, яка вивчає теоретичні аспекти навчання якомусь предмету. Методика окремого навчального предмета розглядається як часткова дидактика, зміст якої включає встановлення пізнавального й виховного значення даного навчального предмета; визначення його завдань і місця в системі шкільної освіти; вироблення методів, методичних засобів і організаційних форм навчання [52, с. 206]. Відзначається, що методика включає в себе сукупність методів разом зі змістом навчальної програми, а її ефективність оцінюється результатами досягнення поставленої освітньої мети [177, с. 5].

Під методикою формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва слід розуміти сукупність завдань, змісту, принципів і методів навчання, спрямованих на розвиток духовних сил особистості, в основі вибору яких лежить ідея орієнтування не на передачу музичних знань та умінь, а на формування особистісної якості, що забезпечує встановлення індивідуального, вибіркового зв'язку з музичним мистецтвом.

Для розробки відповідної методики методологічне значення мали ідеї Дж.Дьюї щодо сутності досвіду, концепція естетичного досвіду І.Зязюна, естетичного ставлення Н.Крилової. Зокрема, ми спиралися на рівневу структуру естетичного ставлення, розробленою Н.Криловою, у якій, на нашу думку, відображена загальна тенденція руху формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Так, *інформаційний* рівень пов'язується із накопиченням інформації про об'єкт та її оцінкою; *ціннісно-орієнтаційний* характеризує вияв потреб, інтересу і цілей діяльності, а також те, заради чого людина оцінює інформацію; *нормативно-регулятивний* забезпечує співвідношення власної мисленнєвої та практичної діяльності з діючими у суспільстві естетичними нормами і критеріями оцінки; *предметно-практичний* визначає реалізацію естетичного ставлення у вигляді вербальної поведінки, творчої діяльності або спілкуванні з мистецтвом [95, с. 49].

З іншого боку, враховувалися висновки І.Зязюна щодо дотримання таких вимог при формуванні досвіду:

- об'єкт має бути знайомий людині (тобто вона повинна знати хоча б у загальних рисах його суть, значення і властивості);
- він повинен мати для реципієнта безпосередній або опосередкований життєвий інтерес;
- необхідно, щоб через нього, кожна людина могла пов'язати власне життя із життям всього суспільства [73, с. 32].

Ці положення дозволили визначити логіку формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, яка полягає у засвоєнні музично-теоретичних знань щодо музичного мистецтва, активізації рефлексивних процесів під час спілкування з ним, вираженні набутого досвіду у музично-творчій діяльності.

На підставі теоретичного аналізу суті й змісту досліджуваного явища, визначено концептуальні засади методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, які склали такі положення:

- досвід є інтегруючою якістю, що характеризує розвиток людини як особистості та визначає її підготовленість до певного виду діяльності. У ньому діалектично поєднуються соціальне й особистісне, раціональне, чуттєве та практичне;

- досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва як сутнісна якість особистості зумовлюється її загальним та естетичним розвитком. Він є частиною життєвого досвіду людини, у якому відображається результат її взаємодії з музикою, що формується в процесі її сприймання;

- формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є складним процесом, який полягає у набутті музичних вражень, накопиченні інформації щодо музичного мистецтва; розвитку здатності до переживання значущості музичних творів, їх осмислення; реалізації набутих знань, умінь, емоційних станів у музичній діяльності та спілкуванні. Він здійснюється на основі діяльнісного, аксіологічного та особистіснозорієнтованого підходів;

- основою формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є музично-творча діяльність особистості.

Виходячи із концептуальних положень та логіки формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва було розроблено відповідну методику, в основу якої покладено дидактичну модель формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Відомо, що модель – це знакова або уявна система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, ті чи інші властивості досліджуваного об'єкта, безпосереднє вивчення якого через певні причини неможливе або ускладнене, і яка може змінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нової інформації про нього [52, с. 213].

Дидактична модель включає визначення мети, завдань, змісту, принципів, етапів, методів, педагогічних умов формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва (див.рис 3.2.1).

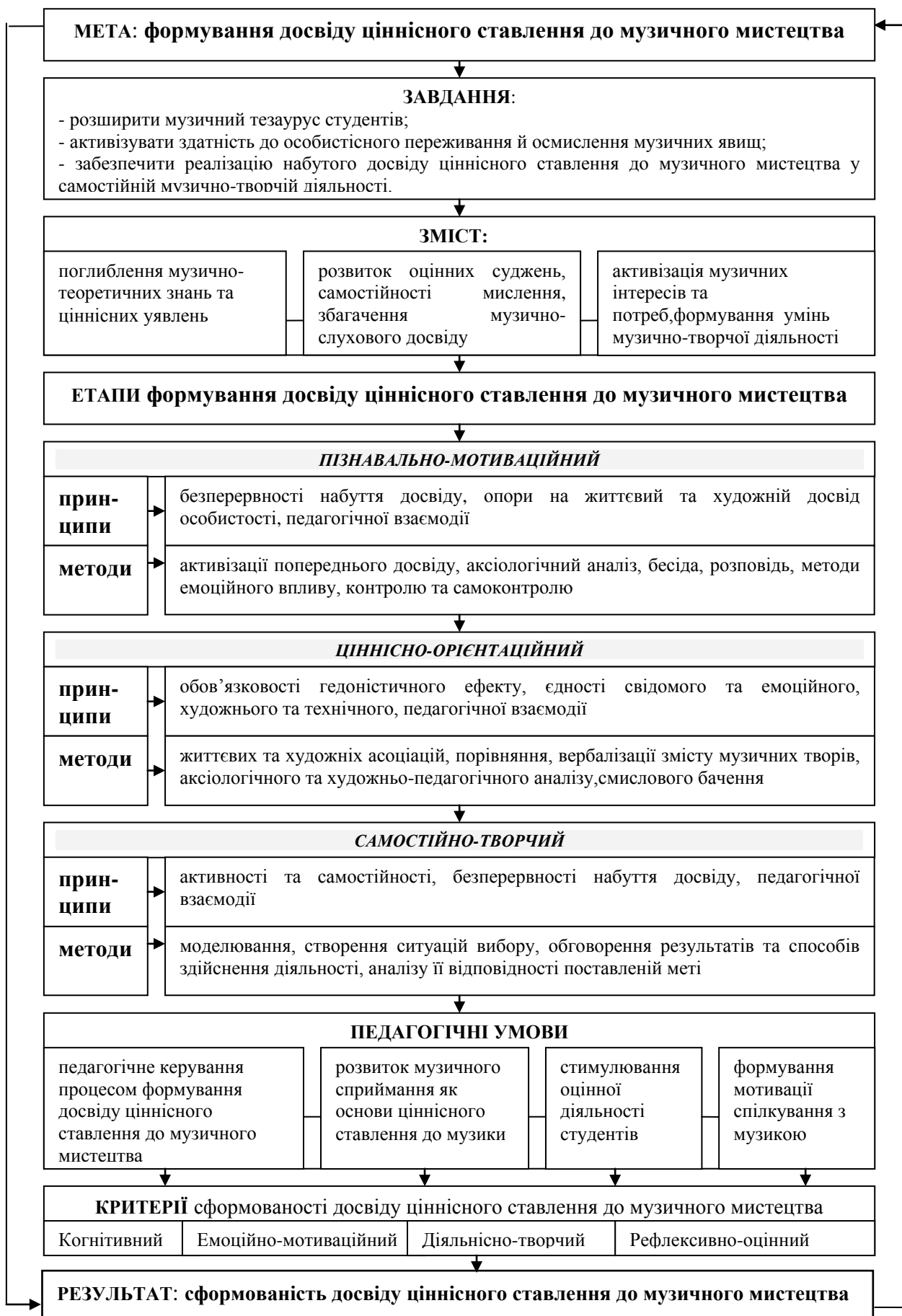


Рис. 3.2.1. Дидактична модель формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва

*Мета* розробленої методики полягає у формуванні досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва як такої особистісної якості, що забезпечує сприймання музичних явищ, визначення їх значущості на основі засвоєних музично-теоретичних знань і вмінь, становлення індивідуально-вибіркової позиції щодо музичного мистецтва. Відповідно до цієї мети було визначено такі основні **завдання**:

- розширити і збагатити музичний тезаурус студентів;
- активізувати їх здатність до особистісного переживання й осмислення музичних явищ;
- забезпечити реалізацію набутого досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у самостійній музично-творчій діяльності.

Відповідно до мети і завдань запропонованої педагогічної моделі формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва ми визначили зміст фахової підготовки студентів. Для цього ми використали методику змістових ліній, вже апробовану в дослідженні М.Михаськової [118]. Сутність цієї методики полягає в інтеграції фахових дисциплін відповідно до наскрізних ліній, що забезпечують їх міжпредметне узгодження. Кожна із змістових ліній характеризує певну сукупність знань, умінь та емоційно-мотиваційних утворень, якими має оволодіти студент під час вивчення цих дисциплін.

Виходячи із специфіки досліджуваного явища, ми обрали такі змістові лінії: „Світ музики”, „Музика в мені”, „Я у музиці”.

Змістова лінія „Світ музики” спрямовувалась на розкриття різних граней музичного мистецтва. Її впровадження забезпечувало засвоєння студентами музично-теоретичних знань, сприяло їх цілісності та системності. У межах цієї лінії студенти отримували різноманітну інформацію щодо музики як особливого виду мистецтва, її пізнавальних та виховних можливостей; щодо специфіки музичного сприймання; своєрідності художніх цінностей, критеріїв та норм оцінювання музичних творів;

різномаїття музичних жанрів та форм, способів музичної діяльності; ознайомлювались із творчістю композиторів різних часів.

Виокремлюючи коло знань, які сприяють виникненню ціннісного ставлення до музичного мистецтва, ми виходили з того, що вони повинні мати аксіологічну спрямованість.

Під час констатувального експерименту виявилось, що студентам бракує тих знань, які б забезпечували розуміння соціальної та особистісної значущості музичного мистецтва. Тому при їх подачі необхідно йти від знань, які розкривають закономірності розвитку музики та дають уявлення про її життєві зв'язки та соціальні ролі. При цьому ми спиралися на тезу про взаємозумовленість змістовності знань у вузі та в школі (Г.Падалка). У зв'язку з цим, пріоритетними є:

- знання про музику як невід'ємну частину життя;
- розгляд музичного мистецтва та музичної діяльності як особливого виду художньої творчості;
- знання про музику як втілення культурних цінностей суспільства, досвіду особистісного ставлення до світу композитора;
- знання про зв'язок музичної та мовної інтонації, про музику як мистецтво інтонованого смислу;
- знання про виразну роль елементів музичної мови;
- розгляд творчості композиторів під кутом зору їх соціальної значущості.

Змістова лінія "Музика в мені", спрямовувалась на розвиток музичного сприймання, оцінного ставлення до музичних творів, здатності до переживання й осмислення їх змісту, прагнення до спілкування з музичним мистецтвом; на формування ціннісних орієнтацій, умінь ставити цілі та усвідомлювати смисл музично-творчої діяльності. Її впровадження забезпечувало перетворення знань у план „значущості для себе”, сприяло розвитку естетичних смаків студентів.

Змістова лінія "Я у музиці" спрямовувалася на стимулювання виконавсько-творчої діяльності та вербальної інтерпретації музичних творів,

здатності до самостійного, творчого використання набутих знань; на розвиток умінь, необхідних для ціннісного ставлення до музики; здатності до коригування власних дій, оцінки результатів спілкування з музикою.

Таким чином, зміст фахової підготовки студентів охоплює:

- систему знань щодо музичного мистецтва та специфіки музичних цінностей;
- систему умінь, необхідних для сприймання, оцінки та інтерпретації змісту музичних творів;
- досвід здійснення музично-творчої діяльності;
- емоційно-мотиваційні стани, що виникають внаслідок взаємодії з музичним мистецтвом (як вияв почуттів, прагнень, ціннісних орієнтацій).

Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва здійснювалось з опорою на такі *принципи*: безперервності набуття досвіду; опори на попередній життєвий та художній досвід студентів; зв'язку музичного навчання з життям; обов'язковості гедоністичного ефекту; єдності емоційного і свідомого; єдності художнього та технічного; активності і самостійності; педагогічної взаємодії.

Принцип безперервності набуття досвіду полягає у поєднанні нового навчального матеріалу з попереднім досвідом студентів, актуалізацію та включення особистісного досвіду студента у процес спілкування з музичними творами. Принцип опори на попередній життєвий та художній досвід студентів передбачає орієнтацію на минулі музичні враження студентів, врахування відповідності між новою музичною інформацією та засвоєними знаннями; здійснення осягнення змісту художнього твору з опорою на інтереси та потреби студентів, їх музичні здібності, життєві установки; розкриття практичної значущості знань. Принцип обов'язковості гедоністичного ефекту передбачає збереження естетичного враження у студента від музичного твору. Принцип єдності емоційного і свідомого полягає у забезпеченні цілісності пізнання музичних явищ. Принцип активності і самостійності студентів передбачає залучення до безпосередньої

музично-творчої діяльності, використання у навчанні проблемних методів; задіянні усіх психічних процесів, які сприяють активізації пізнання музики. Принцип педагогічної взаємодії полягає у створенні довірливих стосунків між викладачем та студентом.

Враховуючи специфіку досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, нами визначено такі **підходи** до навчання студентів: особистісний, аксіологічний та діяльнісний. Особистісний підхід спрямований на використання внутрішнього потенціалу студентів, формування їх самостійності та відповідальності. Аксіологічний – забезпечує виявлення й усвідомлення ціннісних пріоритетів у сфері музичного мистецтва та у здійсненні музично-творчої діяльності. Діяльнісний підхід характеризує „навчання у дії”, коли набуття і засвоєння певних знань та вмінь відбувається завдяки безпосередній участі студента у музично-творчій діяльності.

**Умовами** формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва виступили:

- педагогічне керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва;
- розвиток музичного сприймання як основи ціннісного ставлення до музичного мистецтва;
- стимулювання оцінної діяльності студентів;
- формування мотивації спілкування з музикою.

Реалізація цих умов передбачала використання відповідних методів навчання. Зокрема, перевага надавалась методам, які забезпечували розвиток музичного сприймання; сприяли проникненню у зміст музичного твору, активізації емоційних і інтелектуальних сил студентів; встановленню взаємодії у тріаді студент – викладач – музичне мистецтво. Ми використали чотири групи методів, а саме:

*Методи, спрямовані на засвоєння музичних знань та створення атмосфери зацікавленості на заняттях* (бесіда, розповідь, демонстрація



музичних творів, коментування, пояснення, обговорення, емоційного впливу, стимулювання музичного навчання).

*Методи, що сприяють досягненню змісту музичного твору* (метод аксіологічного та художньо-педагогічного аналізу, асоціацій, порівняння, вербалізації змісту музичних творів, творчі методи, методи самопізнання).

*Методи стимулювання самостійної та творчої діяльності* (моделювання, творчі методи, проблемно-пошукові, створення ситуацій вибору, активізація попереднього досвіду студентів, ігрові методи).

*Методи контролю і самоконтролю* (усне, письмове опитування, контрольні роботи, тести, методи самоконтролю).

Використання цих методів сприяло розвитку компонентів досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, вираженню особистісного ставлення до музичних творів. Так, *бесіда* передбачала створення художньо-навчального діалогу, коли викладач не тільки подає факти, але й залучає до розмови студентів. Цей метод забезпечував активізацію внутрішніх сил учасників.

*Розповідь* використовувалась для послідовного викладу широких фрагментів словесного тексту, біографічних відомостей, фактів з історії життя митців, створення творів тощо.

*Метод пояснення* передбачав розкриття сутності художніх образів, способів їх вираження; спрямовувався на висвітлення шляхів досягнення музичного мистецтва.

*Обговорення* забезпечувало активізацію студентів, вияв їх самостійних міркувань. Цей метод сприяв розвитку здатності до відстоювання власних позицій, до словесного оформлення особистісних вражень, отриманих від спілкування з музичними творами; їх глибшому усвідомленні.

*Коментування* дозволяло пояснити особливості твору, привернути увагу студентів до тих сторін, які при самостійному сприйманні не були б достатньою мірою сприйнятті.

*Метод вербалізація змісту музичних творів* (Г.Падалка) сприяв досягненню глибшого усвідомленню внутрішньої сутності художніх образів, характеристики їх смислового наповнення; активізації мистецької уваги, спонукав до художньо-образного мислення. Він застосовувався у вигляді усних і письмових анотацій до музичних творів.

*Метод порівняння* поглиблював розуміння особливостей засобів музичної виразності використаних у музичному творів та їх роль у створенні певного художнього образу. Метод зіставлення спрямовувався на активізацію творчої фантазії студентів.

*Метод аксіологічного аналізу* (О.Олексюк), сприяв осмисленню музичного мистецтва як особливого виду художньої творчості; зверненню (через осягнення світу музичних цінностей) до духовного світу особистості, до розвитку її естетичних смаків, ідеалів, переконань.

*Метод асоціацій* передбачав розширення асоціативного фонду, словникового запасу студентів, збагачення їх музичного тезаурусу.

*Методи емоційного впливу* (звертання до студентів на ім'я, похвала, створення мажорного настрою, розрядки тощо) забезпечували створення психологічного клімату, комфорту; появу захопленості, задоволення, впевненості у своїх силах, виникнення позитивних переживань у студентів.

*Методи стимулювання музичного навчання* передбачали застосування різних спонук: висвітлення ролі мистецтва у житті людини, розширення художнього досвіду студентів, акцентування їх досягнень у процесі навчальної діяльності, розкриття впливу музики на особистість; усвідомлення соціальної значущості музичного мистецтва, мистецької професії, ролі музики у процесі людинотворення, усвідомлення її невичерпних можливостей.

*Методи активізації музично-творчої діяльності* спрямовувалися на розвиток емоційно-емпатійних та творчих сил студентів, стимулювали уяву, забезпечували набуття нових знань у музичній діяльності, спонукали до вияву творчої ініціативи.

*Методи моделювання* створювали імітацію реальної музично-творчої діяльності. Вони спрямовувались на розвиток організованості, вимогливості, оперативності студентів.

Формуванню досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва сприяло використання різноманітних форм організації навчальної діяльності, серед яких ми використали такі **форми**: *колективні* (лекція, семінарські заняття, музичний лекторій, брейн-ринг), *групові* (робота у групах), *індивідуальні* (індивідуальні заняття, виконання індивідуальних творчих завдань).

Названі складові дидактичної моделі перебувають між собою у тісному взаємозв'язку, що забезпечує цілісність процесу формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, де вибір певних методів зумовлюється метою та змістом навчання. У свою чергу, реалізація мети забезпечується застосуванням певних принципів, методів та форм, створенням необхідних педагогічних умов. У цілому представлена дидактична модель характеризує спрямованість фахової підготовки майбутніх учителів музики початкової школи на формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва; орієнтацію на поетапне формування цієї якості; опору на педагогічні впливи, які перетворюють цей процес у педагогічно керований.

Перевірка ефективності розробленої методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва здійснювалась у ході дослідно-експериментальної роботи.

В експерименті, який проводився у 2007-2010 роках, брали участь студенти і викладачі Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Виходячи з того, що кількість студентів на одному курсі є обмеженою, ми не мали можливості розподілити їх на контрольну і експериментальну групи, що навчалися б паралельно. Тому для проведення дослідної роботи ми використали відому у практиці педагогічних досліджень методику умовно паралельного експерименту, коли контрольною виступає група студентів, що навчалася на рік раніше експериментальної групи. Таким чином, ми порівнювали результати ЕГ, отримані в поточному році, з результатами попереднього року.

Формувальний експеримент включав:

- констатацію вихідного стану сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів, які брали участь у формувальному експерименті;
- реалізацію розробленої методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва;
- діагностування підсумкового рівня сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва; кількісну обробку та якісний аналіз результатів дослідження.

Ми враховували, що студенти – учасники експерименту, мали різну довузівську підготовку: початкову музичну освіту (65 %), середню спеціальну (училища культури і мистецтв, педагогічні та музичні коледжі (20 %). Частина студентів не мали музичної освіти ( 15%).

Діагностика вихідного стану сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва здійснювалася на основі розробленої методики констатувального експерименту. При цьому, поряд із розробленою методикою діагностики стану сформованості означеної якості використовувались вербальні методи, які дозволяли отримувати дані про ставлення до музики та її пізнання у процесі навчання. Для цього студентам ставилися такі запитання: „Чи хотіли б Ви більше вивчати музичне мистецтво?"; „Чи припинили б Ви заняття музикою?"; „На які музичні дисципліни, на Вашу думку, слід збільшити кількість часу?";

Реалізація методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики розпочалася на третьому році їх навчання в університеті. Це зумовлено тим, що спеціалізація „Музика” концентровано впроваджується лише на п'ятому курсі, а до цього часу музичні дисципліни представлені в обмеженому обсязі.

Навчальний процес в експериментальній групі проводився на основі розробленої методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. У контрольній групі використовувалася традиційна методика навчання.

Впровадження методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва проходило в умовах навчального процесу на основі модульної технології навчання. Це забезпечувало варіативність подачі навчального матеріалу, його адаптування відповідно до здібностей учасника та індивідуального темпу навчання. Важливу роль при цьому відіграла професійна спрямованість навчання, де опрацювання кожного модуля складало частку професійного становлення майбутнього фахівця; безпосередньо чи опосередковано зміст кожного модуля давав студентам відповідь на запитання: „Яке значення це має для моєї майбутньої діяльності?”.

Особлива увага приділялась самостійній роботі студентів, яка реалізує одну із головних цілей вузівського навчання – становлення майбутніх учителів початкових класів і музики суб'єктами діяльності. Саме у самостійній роботі, актуалізуються суб'єктні позиції особистості, виявляється „значення-для-мене” отриманих знань; досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва набуває реального носія; відбувається втілення особистісних цінностей майбутніх учителів у музично-творчій діяльності.

У формуванні досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва ми умовно виокремили три етапи, а саме: *пізнавально-мотиваційний*, *ціннісно-орієнтаційний* та *самостійно-творчий*. Названі етапи не йшли безпосередньо

один за одним, але вони відображали загальну тенденцію у становленні означеної якості. Окрім того завдання, які були доміантними на певному етапі забезпечували поступове формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів, а завдяки взаємопроникненню елементів відповідного досвіду, кожен із етапів підсилював новоутворення попереднього.

Реалізація мети і завдань кожного етапу відбувалася з урахуванням педагогічних умов, що сприяють ефективності цього процесу, створення яких забезпечувалось опорою на відповідні принципи та методи навчання. Розглянемо зміст цих етапів та їх роль у становленні означеної якості.

***Пізнавально-мотиваційний етап.*** Роль цього етапу, тривалість якого ми умовно визначили в один рік, полягала у наданні різноманітної інформації про музичне мистецтво. Його метою було забезпечення студентів музично-теоретичними знаннями, розширення їх музичного кругозору. Досягненню мети сприяло вирішення таких завдань:

- створити атмосферу зацікавленості у вивченні музичних дисциплін, розвинути прагнення до пізнання музичного мистецтва;
- розширити уявлення про значущість музичного мистецтва;
- збагатити студентів музичними враженнями.

Домінантою на цьому етапі стала змістова лінія „Світ музики”. Відповідно до цієї змістової лінії, завданням кожного предмету було розкриття різних граней музичного мистецтва. Впровадження відповідної змістової лінії спрямовувалось, насамперед, на розвиток когнітивного компоненту досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Однак, завдяки взаємопроникненню змістових ліній, інші складові означеної якості також знаходилися в центрі уваги. Наприклад, на заняттях з теорії музики студенти знайомились з виражальними особливостями музичної мови, вчилися спостерігати за музичними явищами. Водночас під час практичних занять з музичного інструменту студенти набували умінь аналізувати музичні твори, розвивали творчі та виконавські уміння, самостійність,

вчилися розмірковувати про музику (змістова лінія „Я у музиці”). З іншого боку, підкреслювалась емоційна природа музичного мистецтва; студенти вчилися розуміти красу музичних творів, переживати втілені у них музичні цінності (що є основою змістової лінії „Музика в мені”).

На пізнавально-мотиваційному етапі домінували принципи безперервності набуття досвіду, опори на попередній досвід студентів, педагогічної взаємодії.

Важливе значення у формуванні досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва мало з'ясування того як саме студенти повинні отримувати музичні знання і як забезпечити їх перехід у внутрішнє надбання.

У розв'язанні цього питання, ми виходили з того, що отримання знань само по собі не забезпечує автоматичне формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Це відбувається лише у ході безпосередньої, активної діяльності, яка базується на переживанні музичних явищ. Тому засвоєння музичних знань здійснювалось на основі відомих шедеврів музичного мистецтва, що сприяло узагальненню музичних вражень.

З метою розвитку прагнення до пізнання музичного мистецтва зі студентами проводилися бесіди щодо важливості їх майбутньої фахової підготовки. Педагогічні дії спрямовувалися на активізацію позитивного ставлення до музики та власної музично-творчої діяльності. Для цього підкреслювалися вдалі моменти у виконання завдань, тактовно зверталась увага на недоліки.

На музичних дисциплінах викладачі, окрім обговорення суто теоретичних знань, наголошували на значущості музичних творів, виявляли власну позицію щодо них, що стимулювало самостійність мислення, вдумливе ставлення студентів до музики, розширювало коло музичних знань, необхідних для пізнання музичного мистецтва.

Відповідно до завдань, які були поставлені на мотиваційно-пізнавальному етапі, використовувались такі методи як: активізації попереднього досвіду студентів, аксіологічного аналізу, бесіда, розповідь,

пояснення, обговорення, емоційного впливу, творчі методи, методи контролю та самоконтролю.

Реалізація визначених принципів та методів сприяла створенню педагогічних умов формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Зокрема, метод активізації попереднього досвіду студентів у вигляді спогадів про пережиті події або стани, що пов'язані з музичними творами, сприяв формуванню мотивації спілкування з музичним мистецтвом, фіксації позитивної установки щодо нього. Керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва здійснювалось на основі міжособистісного спілкування викладача та студента, створення довірливих стосунків між ними. При цьому, ми виходили з того, що викладач виступає не у якості інформатора, а у якості консультанта (К.Роджерс), який з повагою ставиться до студента та вміє прислухатися до його думки.

Враховувалось, що викладач має власним прикладом демонструвати ціннісне ставлення до музичного мистецтва, уміти "заражати" студентів естетичними емоціями, які спрямовані на досягнення музичних цінностей; підтримувати позитивні моменти у їх особистісному ставленні до музичних творів. Цьому сприяло використання художніх образів, епітетів у розповідях про музику, емоційний характер розмови, інтерес до музичних смаків студента.

Враховуючи спрямованість мотиваційно-пізнавального етапу, завдання викладача полягало у виявленні індивідуальних життєвих позицій студента, його потреб, прагнень; їх максимальному залученні у процесі навчання.

Доцільними на мотиваційно-пізнавальному етапі виступили групові форми організації навчальної діяльності студентів, що дозволило студентам слухати та аналізувати досвід одногрупників, обговорювати вибір музичних творів для академконцертів. Під час групових форм роботи



використовувались діалогічні методи, які забезпечували вибір музичного матеріалу, його оцінку.

До індивідуальних форм належали: самостійна робота над твором, ескізний розбір музичного матеріалу, самостійне слухання музики.

Індивідуальні творчі завдання включали в себе підготовку бесід та розповідей про музику, музичний твір, пошук додаткової інформації, робота в мережі Інтернет; введення щоденнику музичних вражень, підбір цікавих відомостей про музику, написання творів, анотацій.

У результаті проведеної нами дослідної роботи, студенти починали усвідомлено ставитися до музичних творів, намагались зрозуміти їх значущість, що сприяло підвищенню інтересу до пізнання музичного мистецтва та здійснення музично-творчої діяльності.

***Ціннісно-орієнтаційний етап.*** Роль цього етапу у формуванні досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва полягала у тому, щоб студенти зрозуміли необхідність переживання й осмислення музичних цінностей. Для цього ставилися такі завдання:

- активізувати естетичні потреби студентів;
- розвинути критичне ставлення до музичних творів;
- стимулювати переживання їх особистісної значущості.

Домінантною на цьому етапі було обрано змістову лінію "Музика в мені", яка спрямовувалась на розвиток музичного сприймання студентів, їх естетичних оцінок. Відповідно до неї, спільним для фахових дисциплін було розкриття краси музичних творів у єдності змісту та форми, залучення до міжособистісного спілкування з ними. Так, на заняттях з історії музичного мистецтва музичні явища розглядались у тісному взаємозв'язку з існуючими у певному суспільстві ціннісними уявленнями, що відповідали конкретному історичному періоду, здійснювалось їх порівняння із сучасними критеріями та нормами оцінок; студенти ознайомились із творчістю композиторів виходячи з позиції їх соціальної значущості; вчилися співвідносити власні уявлення із системою цінностей композитора, бачити життєву позицію

автора завдяки сприйманню конкретних творів; звертали увагу на красу твору, вчилися розуміти елементи музичної мови як втілення художнього образу. Водночас, продовжували набувати музичних знань та вражень (змістова лінія „Світ музики”), здійснювали виконавську діяльність, вербальну інтерпретацію змісту музичних творів (змістова лінія „Я у музиці”).

Основні дидактичні вимоги до організації навчання студентів на цьому етапі акумулювані у принципах обов’язковості гедоністичного ефекту, єдності свідомого та емоційного, художнього та технічного, принципу педагогічної взаємодії.

Важливе значення для формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва мало забезпечення розвитку музичного сприймання студентів як основи ціннісного ставлення, формування мотивації спілкування з музичним твором.

Ці умови створювались шляхом використання індивідуального підходу до студентів, добором високохудожнього музичного репертуару, врахування музичних потреб та інтересів майбутніх учителів початкових класів і музики, їх комунікативної позиції щодо музичних творів.

Ми виходили з тези про те, що осягнення музичних творів відбувається лише через відчуття внутрішньої причетності до світу художніх цінностей (О.Ростовський). Тому найбільш доцільним на ціннісно-орієнтаційному етапі виступили такі методи як метод життєвих та художніх асоціацій, порівняння, методи аксіологічного та художньо-педагогічного аналізу.

Окрім традиційних методів застосовувались творчі методи. Зокрема, метод емпатії ”Уяви себе”. Суть цього методу полягала у тому, що студент за допомогою чуттєвих та мисленнєвих уявлень намагався перевтілитись у композитора або героя твору (намагався відчувати його переживання зсередини). Мета використання цього методу полягала у тому, щоб спостереження „іншого” трансформувалось у самоспостереження.

Осмиленню музичних цінностей сприяв метод смислового бачення („Дивись у корінь”), коли студент, концентруючи увагу на музичному творі, намагався зрозуміти його основну ідею, його внутрішню суть. Для цього перед прослуховуванням твору ставились такі запитання: ”Чим, на Вашу думку, цей твір відрізняється від інших музичних творів з подібним емоційним зерном?”, „Чим цей музичний твір відрізняється від творів інших видів мистецтв?”. Цей метод забезпечував відкриття певних музичних явищ „для себе”.

Ми виходили з того, що спілкування з музичним твором не відбувається лише під час його сприймання. Необхідно, щоб студенти намагалися усвідомити та осмислити те, що саме хотів виразити і передати композитор. Для цього використовувався прийом перенесення в уявну ситуацію, коли студент, виступаючи у ролі композитора або виконавця намагався виразити думки й почуття, які втілилися у певному музичному творі.

Для активізації оцінного ставлення студентів здійснювалась демонстрація музичних творів у різних інтерпретаціях та їх обговорення, використовувався метод вербалізації змісту музичних творів, у вигляді письмових та усних анотацій.

Домінуючими на цьому етапі стали індивідуальні форми роботи, які передбачали максимальне врахування індивідуальних особливостей кожного студента. Групові форми спрямовувались на вираження особистісного ставлення до творів, осмилення музичних вражень.

Важливе значення мало виконання самостійної роботи, яка, відповідно до завдань ціннісно-орієнтаційного етапу, включала: підбір цікавих відомостей про музичний твір, самоспостереження власних емоційних станів, написання творів, читання додаткової художньої літератури, введення щоденнику музичних вражень, слухання музичних творів, відвідування концертів, складання програм виступів.

Ми виходили із тези про те, що якщо музичний твір, не приніс естетичної насолоди, він не набуває для особистості статусу цінності. Тому викладач мав не тільки допомогти студентові проаналізувати музичний твір, але й вчасно відгукнутись на його переживання, зафіксувати і продовжити ефект першого враження від музичного твору. Цьому сприяло сприятлива атмосфера стосунків між викладачем і студентом, повторне слухання музичних творів за бажанням.

Наступний етап – *самостійно-творчий* – забезпечував оволодіння способами музично-творчої діяльності, сприяв розвитку умінь застосовувати набуті знання та вміння на практиці. Роль цього етапу полягала у тому, щоб студенти навчилися самостійно реалізувати та поповнювати власний досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва. У зв'язку з цим, ставилися такі завдання:

- залучити студентів до різних видів музично-творчої діяльності.
- активізувати самостійну музично-творчу діяльність студентів;
- розвинути прагнення до неї.

Домінантною змістовою лінією на цьому етапі було обрано змістову лінію "Я у музиці". Ця лінія спрямовувалась на стимулювання активності студентів, вияву творчого ставлення до музичних творів, формування відповідальності за здійснення музично-творчої діяльності. Тому під час вивчення фахових дисциплін значне місце посідали завдання, що включали здійснення виконавської і творчої діяльності, а також виявлення умінь вербального спілкування.

У зв'язку з тим, що на самостійно-творчому етапі особлива увага приділялась розвитку діяльно-творчого компоненту досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, пріоритетне значення надавалось принципам активності та самостійності, безперервності набуття досвіду, принципу педагогічної взаємодії.

З метою розвитку здатності до художньо-педагогічного спілкування студенти проводили фрагменти уроку, здійснювали художньо-педагогічний

аналіз музичного твору. Для вияву самостійності і творчої ініціативи використовувались такі завдання як створення музичного супроводу до певної мелодії, виконання твору відповідно до інтерпретації його змісту, ескізний розбір музичного твору.

Ми виходили з того, що реалізація досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва зумовлюється усвідомленням цілей музично-творчої діяльності, розуміння її практичної значущості. Тому на цьому етапі було застосовані методи моделювання музично-творчої діяльності, створення ситуацій вибору, обговорення результатів та способів здійснення діяльності іншими студентами, аналіз музично-творчої діяльності у відповідності до мети, яка ставилась на початку її виконання. При цьому роль викладача полягала у обговоренні проблемних питань, у допомозі при здійсненні цілепокладання й планування.

У ході дослідження за допомогою діагностичних зрізів контролювалися результати цілеспрямованого формування всіх структурних компонентів досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва (когнітивного, емоційно-мотиваційного, рефлексивно-оцінного, діяльнісно-творчого).

Діагностування підсумкового рівня сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва здійснювався відповідно до розроблених критеріїв. Це дозволяло аналізувати отримані дані, виявляти їх відповідність бажаним результатам, уточнювати й коригувати методику дослідження. Заключний аналіз результатів дослідження дав змогу встановити їх достовірність, визначити наукову новизну й практичне значення зроблених висновків.

### **3.3. Аналіз результатів дослідження**

Перевірка ефективності апробованої методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва передбачала виконання наступних завдань:

- виявити динаміку формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва всіх етапах дослідної роботи за допомогою контрольно-діагностуючих зрізів;
- здійснити порівняльний аналіз кількісних і якісних даних, отриманих у ході дослідної роботи;
- статистичними методами обробки даних перевірити вірогідність результатів та довести дієвість запропонованої методики.

У формувальному експерименті взяло участь 94 студенти, з яких 48 склали експериментальну групу (ЕГ), 46 – контрольну (КГ). Зі студентами ЕГ робота проводилася відповідно до розробленої нами методики, зі студентами КГ – за традиційною методикою.

На початку експерименту було здійснено діагностування вихідного стану сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Для цього ми обрали такі показники: ступінь теоретичної обізнаності, аргументованість оцінних суджень, захопленість музичним мистецтвом, спрямованість ціннісних орієнтацій, володіння досвідом музичного сприймання, володіння виконавським досвідом, здатність до самоаналізу музичних вражень, які, на нашу думку, найкраще характеризують музичний розвиток студентів та відображають їхню здатність до сприймання й втілення музичних цінностей.

Встановлено, що студенти обох груп мають приблизно рівні дані за всіма показниками, що, на нашу думку, пояснюється більш-менш однаковою музичною підготовкою.

Отримані результати діагностування вихідного стану сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва свідчать про те, що більшість студентів обох груп мають елементарний ступінь теоретичної обізнаності, не можуть повно аргументувати свою відповідь. Однак, захопленість музичним мистецтвом виявили майже 57 % студентів ЕГ та 60 % КГ. Серед улюблених жанрів значна частина студентів надала перевагу естрадній музиці. Володіння досвідом музичного сприймання виявили лише

35 % учасників. Дещо краще студенти володіють виконавським досвідом (майже 45 % у студентів КГ та 37 % у ЕГ). Незначна їх частина розкрила здатність до самоаналізу музичних вражень (лише 13 % та 11 % відповідно).

З'ясовано, що під час попереднього музичного навчання, а також стихійного спілкування з музикою, студенти набувають певного музичного досвіду. Однак цей процес не можна назвати успішним, оскільки значна частина студентів обох груп виявила низькі дані за всіма показниками. Серед показників найвищим є показник захопленості музичним мистецтвом, а найнижчим – ступінь музично-теоретичної обізнаності.

Оскільки на початку експерименту діагностування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва здійснювалось вибірково, проведений наприкінці першого етапу проміжний діагностичний зріз дозволив встановити загальний стан сформованості означеної якості за всіма визначеними нами показниками. Однак спостереження, насамперед, за динамікою показників, обраних для з'ясування вихідного стану сформованості відповідного досвіду, сприяло виявленню кількісних та якісних змін у його розвитку.

За результатами діагностичного зрізу можна судити про позитивний вплив навчання в університеті на розвиток структурних компонентів досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Зокрема, виявлено зміни у музично-теоретичній обізнаності студентів. Ці дані мають такий вигляд: у ЕГ до високого рівня віднесено 8,3 % студентів, 43,7 % – до середнього, 47 % – до низького. У КГ, відповідно, до високого – 6,5 %, до середнього – 32,6 %, низького – 60,9 % (див. таблицю 3.3.1).

Проведений діагностичний зріз показав істотні зміни у розвитку когнітивного компоненту досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, що пов'язується, насамперед, зі збільшенням обсягу музичних дисциплін. Так, привертають увагу дані ЕГ. У кількісному плані вони значно підвищилися у середньому (з 22,9 % до 43,7 %) та зменшилися у низькому (з 60,5 % до 47 %) рівнях. Хоча в цілому кількість студентів, віднесених до

низького рівня, залишилася досить значною (47 %). У студентів цього рівня кількісні показники системності знань (54,2 %) та аргументованості оцінних суджень (50 %) виявилися високими, що вплинуло на загальний стан сформованості музично-теоретичної обізнаності. Це свідчить про фрагментарність та розрізненість знань, недостатньо сформоване критичне мислення. Водночас, дані за показником розуміння практичної значущості знань становить 41, 7 %, що, на нашу думку, пояснюється залученням студентів до пасивної педагогічної практики у цей період навчання.

Таблиця 3.3.1

**Стан сформованості музично-теоретичної обізнаності студентів  
наприкінці першого етапу (у %)**

<i>Показники</i>	<i>Рівні</i>					
	<i>високий</i>		<i>середній</i>		<i>низький</i>	
	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>
Грунтовність знань	8,4	6,5	45,8	32,6	45,8	60,9
Системність знань	6,2	6,5	39,6	30,5	54,2	63
Розуміння практичної значущості знань	10,4	8,7	47,9	39,1	41,7	52,2
Аргументованість оцінних суджень	8,3	4,4	41,7	28,3	50	67,3
<i>Середнє значення у %</i>	<b>8,3</b>	<b>6,5</b>	<b>43,7</b>	<b>32,6</b>	<b>47</b>	<b>60,9</b>

У студентів КГ також спостерігаються зміни, хоча їхня динаміка виражається дещо менше. Так, у середньому рівні показники зросли приблизно на 9 % (з 23,6 % до 32,6 %) і на стільки ж зменшилися у низькому (з 71,7 % до 60,9 %).

Як і в ЕГ, показники аргументованості оцінних суджень та системності знань студентів КГ, віднесених до низького рівня, є найвищими (67,3 % та 63 % відповідно), що вказує на спільні тенденції у розвитку когнітивного компоненту досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів.

Важливим чинником розуміння музичних цінностей є переживання й усвідомлення їх значущості. Проміжний зріз виявив позитивну динаміку сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичного мистецтва. За результатами діагностичного зрізу студенти ЕГ розподілилися таким



чином: до високого рівня віднесено 16,7 % учасників, до середнього – 52,1 %, до низького – 31,2 %. У КГ 15,2 %, 39,1 %, 45,7 % відповідно (див. таб. 3.3.2).

Таблиця 3.3.2

**Стан сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичних явищ наприкінці першого етапу (у %)**

<i>Показники</i>	<i>Рівні</i>					
	<i>високий</i>		<i>середній</i>		<i>низький</i>	
	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>
Захопленість музичним мистецтвом	22,9	17,4	64,6	47,8	12,5	34,8
Спрямованість ціннісних орієнтацій	16,7	10,9	47,9	36	31,2	52,2
Усвідомлення об'єктивної значущості музичного мистецтва	12,5	15,2	45,8	34,8	41,7	50
Усвідомлення суб'єктивної значущості пізнання музики	14,6	17,4	50	39,1	31,2	43,5
<i>Середнє значення у %</i>	<b>16,7</b>	<b>15,2</b>	<b>52,1</b>	<b>39,1</b>	<b>31,2</b>	<b>45,7</b>

З'ясувалося, що між показником захопленості музичним мистецтвом та усвідомленням суб'єктивної значущості його пізнання існує пряма залежність. Так, високий показник захопленості музичним мистецтвом (64,6 %) у студентів ЕГ, віднесених до середнього рівня, сприяв усвідомленню суб'єктивної значущості пізнання музики (50 %). Водночас низький рівень цього показника зумовив низький рівень усвідомлення суб'єктивної значущості музичного пізнання. Серед показників у студентів цього ж рівня найнижчими виявився показник усвідомлення об'єктивної значущості до музичного мистецтва (45,8 %), у той же час він є найвищим у студентів, віднесених до низького рівня (50 %).

Істотні зміни спостерігаються у студентів ЕГ за показником спрямованості ціннісних орієнтацій. Так, ці показники зросли майже втричі у високому (з 4,2 % до 16,7 %), майже на 12 % у середньому (з 34,8 % до 47,9 %) та удвічі зменшилися у низькому (з 60,8 % до 31,2 %) рівнях. На нашу думку це пояснюється поглибленням теоретичної підготовки студентів, орієнтацією на їх потреби та інтереси, використанням аксіологічного підходу до музичних явищ.

У КГ дані майже не змінилися. Зокрема, захопленість музичним мистецтвом виявили 47,8 %, а показник спрямованості ціннісних орієнтацій зріс лише на 2 %.

Порівняння результатів діагностики стану сформованості емоційного ставлення до музичних явищ у студентів КГ і ЕГ дає підставу для висновку, що означений компонент потребує цілеспрямованого розвитку, оскільки він істотно впливає на формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Спостерігаються зміни у здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Зокрема, за результатами проміжного зрізу студенти розподілилися так: у ЕГ до високого рівня віднесено 12,5 % учасників, до середнього рівня 41,7 %, до низького – 45,8 %. У КГ 10,9 %, 39,1 %, 50 % відповідно (див. таб. 3.3.3).

Таблиця 3.3.3

**Міра розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва наприкінці першого етапу (у %)**

<i>Показники</i>	<i>Рівні</i>					
	<i>високий</i>		<i>середній</i>		<i>низький</i>	
	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>
Володіння уміннями музичного сприймання	14,6	13	39,6	39,3	45,8	52,7
Самостійність та творча ініціативність	10,4	8,7	41,7	39,3	47,9	50
Художньо-виконавська активність	16,7	10,9	43,7	43,5	39,6	43,6
Здатність до художньо-педагогічного спілкування	8,3	8,7	39,6	36	52,1	54,3
<i>Середнє значення у %</i>	<b>12,5</b>	<b>10,9</b>	<b>41,7</b>	<b>39,1</b>	<b>45,8</b>	<b>50</b>

Як бачимо, значною є частина студентів обох груп, віднесених до низького рівня. При цьому сформованість показників цього рівня виявилася неоднорідною. Так, їх діапазон знаходиться в межах від 39,6 % до 52,1 %. Виявилось, що студенти обох груп відчувають труднощі у художньо-педагогічному спілкуванні (52,1 % у студентів ЕГ та 54,3 % у КГ ).

Кількісний діапазон сформованості показників студентів КГ, віднесених до низького рівня, знаходиться в межах від 43,6 % до 54,3 %.

Значна частина учасників цієї групи студентів відчуває труднощі при сприйманні музичних творів (52,7 %), у художньо-педагогічному спілкуванні (54,3 %).

Проміжний зріз вказує на необхідність розвитку рефлексивних умінь студентів, оскільки з'ясувалося, що значна частина учасників обох груп знаходиться на низькому рівні їх сформованості (58,4 % у студентів ЕГ та 65,2 % у студентів КГ). Дані інших рівнів такі: у ЕГ до високого віднесено лише 10,4 % студентів, до середнього – 31,2 %. У КГ 4,4 % і 30,4 % відповідно (див. таблицю 3.3.4).

Таблиця 3.3.4

### Стан сформованості рефлексивних умінь наприкінці першого етапу (у %)

Показники	Рівні					
	високий		середній		низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Здатність до самоаналізу музичних вражень	8,3	2,2	35,4	34,8	56,3	63
Адекватність і повнота самооцінки	14,6	6,5	29,2	28,3	56,2	65,2
Критичне ставлення до набуття досвіду	8,3	4,4	29,3	28,3	62,5	63
<i>Середнє значення у %</i>	<b>10,4</b>	<b>4,4</b>	<b>31,2</b>	<b>30,4</b>	<b>58,4</b>	<b>65,2</b>

Складним для студентів виявилось здійснювати самоаналіз музичних вражень, критично оцінювати набуття власного досвіду. Однак позитивна динаміка цих якостей у студентів ЕГ переважає. Зокрема, показник здатності до самоаналізу музичних вражень у середньому рівні збільшився на 5 % і на 10 % зменшився у низькому, тоді як у студентів КГ зміни відбулися незначні (з 23,9 % до 30,4 % у середньому та з 71,7 % до 65,2 % у низькому рівнях).

Відтак, проведений наприкінці першого етапу дослідної роботи проміжний діагностичний зріз дав змогу розподілити студентів ЕГ за рівнями сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва таким чином (див. таблицю 3.3.5). Переважна більшість склала низький рівень (46 %). При цьому на чільне місце виходить низький рівень сформованості рефлексивних умінь (58,4 %).

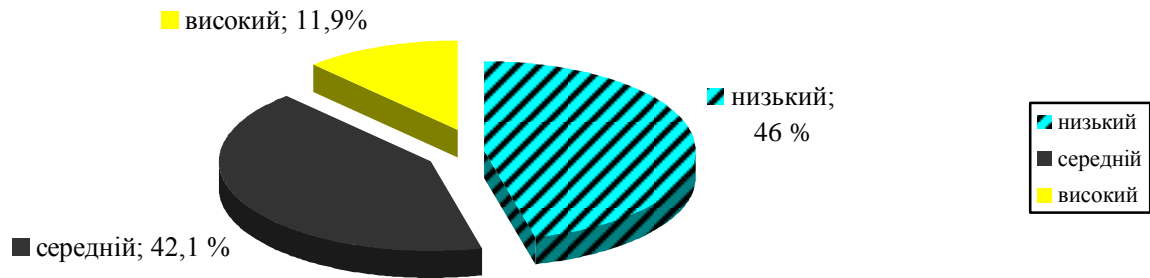
**Розподіл студентів ЕГ за рівнями сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва наприкінці першого етапу**

Критерії	Рівні	Високий		Середній		Низький	
		абс	%	абс	%	абс	%
Ступінь музично-теоретичної обізнаності		4	8,3	21	43,7	23	47
Стан сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичних явищ		8	16,7	25	52,1	15	31,2
Міра розвиненості здатності до практичного втілення набутого досвіду		6	12,5	20	41,7	22	45,8
Рівень сформованості рефлексивних умінь		5	10,4	15	31,2	28	58,4
<i>Середнє значення у %</i>			<b>11,9</b>		<b>42,1</b>		<b>46</b>

Відзначимо, що порівняно з результатами вихідного діагностичного зрізу, дані в ЕГ поліпшилися, у той час як у студентів КГ результати змінилися мало. Зокрема у студентів ЕГ дані показників високого рівня зросли на 4,5 % , у середньому – на 10 %. Водночас у КГ різниця становить лише 1,6 % та 3,7 % відповідно. Особливо після проведення першого етапу роботи змінився стан музично теоретичної обізнаності у студентів ЕГ. Так, 52 % студентів цієї групи склали високий та середній рівні. У КГ – 41,8 %. Підвищився стан емоційно-мотиваційного ставлення, про що свідчить значна кількість студентів, віднесених до високого та середнього рівнів (68,8 %). Дещо складнішим виявилось для студентів втілювати у музичній діяльності набутий досвід (за результатами зрізу до низького рівня було віднесено 45,8 % студентів ЕГ та 50 % студентів КГ) та здійснювати його самооцінку (що становить 58,4 % у студентів ЕГ та 65,2 % у КГ).

Наочне зображення рівнів сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва наприкінці першого етапу дається у діаграмі на рисунку 3.3.1.

Отримані результати діагностичного зрізу наприкінці першого етапу дослідної роботи дали змогу порівняти ефективність експериментальної та усталеної методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, скоригувати зміст формувального експерименту.



**Рис. 3.3.1. Розподіл студентів ЕГ за рівнями сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва наприкінці першого етапу**

Студенти КГ за результатами проведеного діагностичного зрізу наприкінці першого етапу розподілилися так: до високого рівня віднесено 9,2 % студентів, до середнього 32,6 %, до низького – 55,2 %.

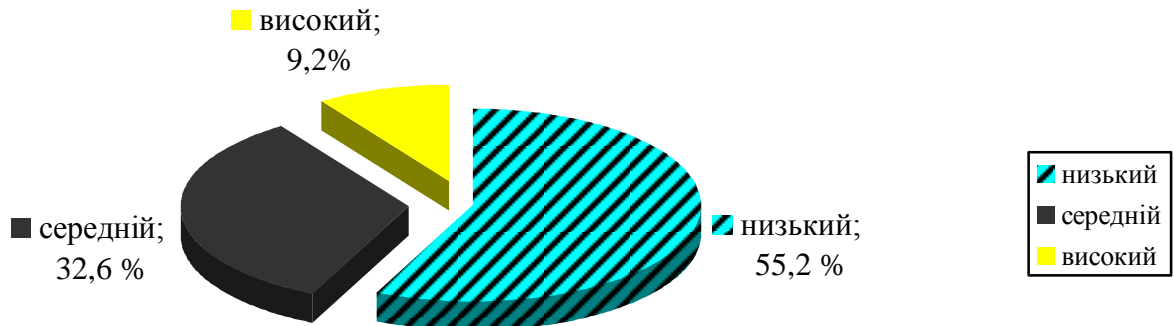
Спостерігаються майже однакові тенденції у формуванні досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва в учасників обох груп, однак динаміка розвитку компонентів означеної якості істотно відрізняється. Зокрема, до середнього рівня в ЕГ віднесено 42,1 %, а в КГ – на 10 % менше; до низького рівня в ЕГ віднесено 46 %, а в КГ – 55,2 %. Різниця, відповідно, у 9 % (див. таблицю 3.3.7.).

*Таблиця 3.3.6*

**Розподіл студентів КГ за рівнями сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва наприкінці першого етапу**

Критерії	Рівні		Високий		Середній		Низький	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Ступінь музично-теоретичної обізнаності	3	6,5	15	32,6	28	60,9		
Стан сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичних явищ	7	15,2	18	39,1	21	45,7		
Міра розвиненості здатності до практичного втілення набутого досвіду	5	10,9	18	39,1	23	50		
Рівень сформованості рефлексивних умінь	2	4,4	14	30,4	30	65,2		
<i>Середнє значення у %</i>				<b>9,2</b>		<b>32,6</b>		<b>55,2</b>

Наочне зображення рівнів сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів КГ наприкінці першого етапу дається у діаграмі, представлений на рис. 3.3.2.



**Рис. 3.3.2. Розподіл студентів КГ за рівнями сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва наприкінці першого етапу**

Проведений наприкінці другого етапу діагностичний зріз дозволив визначити позитивні зміни у структурних компонентах досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Зокрема, поліпшився стан музично-теоретичної обізнаності. Так, до високого рівня було віднесено 12,5 % студентів ЕГ, до середнього – 47,9 %, до низького – 39,6 %. Різниця з попереднім етапом становить майже 5 %. У той час дані КГ змінилися мало. У цій групі студенти розподілилися так: до високого рівня віднесено 10,9 %, до середнього – 41,3 %, до низького – 47,8 % (див. таблицю 3.3.7.).

*Таблиця 3.3.7*

**Стан сформованості музично-теоретичної обізнаності студентів наприкінці другого етапу (у %)**

<i>Показники</i>	<i>Рівні</i>					
	<i>високий</i>		<i>середній</i>		<i>низький</i>	
	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>
Грунтовність знань	12,5	10,9	47,9	43,5	37,5	45,7
Системність знань	10,4	8,7	45,8	39,1	43,7	52,2
Розуміння практичної значущості знань	14,6	13	50	47,8	35,4	39,1
Аргументованість оцінних суджень	12,5	8,7	47,9	36	39,6	54,4
<i>Середнє значення у %</i>	<b>12,5</b>	<b>10,9</b>	<b>47,9</b>	<b>41,3</b>	<b>39,6</b>	<b>47,8</b>

У студентів ЕГ, віднесених до середнього рівня, показники виявилися більш-менш однорідними. Їх кількісні дані знаходяться у межах від 45,8 % до 50 %. Значною залишилася частина студентів, віднесених до низького рівня (39,6 %). Тут чільне місце посідає показник системності знань (43,7 %), дані якого вплинули на загальний стан музично-теоретичної обізнаності студентів.

Спостерігаються спільні тенденції у зростанні показників обох груп. Однак цей процес у студентів ЕГ відбувається динамічніше, що вказує на доцільність застосування розробленої методики.

Помітно змінилося емоційно-мотиваційне ставлення студентів до музичних явищ. Особливо підвищився показник спрямованості ціннісних орієнтацій у студентів ЕГ (з 47,9 % до 54,2 %). У студентів КГ цей показник зріс лише на 2 %.

Усвідомлення суб'єктивної значущості пізнання музики виявили 58,3 % учасників ЕГ та 47,8 % студентів КГ. Водночас діагностичний зріз показав, що об'єктивну значущість музичного мистецтва усвідомлюють 50 % та 45,6 % відповідних груп.

У порівнянні з попереднім діагностичним зрізом показники в ЕГ у високому рівні зросли на 4 %, у середньому – на 6 %, а у низькому зменшилися майже на 11 %.

У студентів КГ також спостерігаються позитивні зміни про що свідчить зниження низького рівня (з 45,7 % до 34,8 %). Хоча ця динаміка має скоріше еволюційний характер, що вказує на малу ефективність усталеної методики навчання. Результати сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичних явищ подано у таблиці 3.3.8.

Діагностичний зріз наприкінці другого етапу показав зміни за всіма показниками діяльнісно-творчого критерію (див. таблицю 3.3.9). Зокрема, зменшилася кількість студентів ЕГ, віднесених до низького рівня (з 45,8 % до 33,9 %). Майже на 6 % збільшилася кількість студентів, віднесених до середнього рівня.

**Стан сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичних явищ наприкінці другого етапу (у %)**

<i>Показники</i>	<i>Рівні</i>					
	<i>високий</i>		<i>середній</i>		<i>низький</i>	
	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>
Захопленість музичним мистецтвом	25	21,7	66,7	50,6	8,3	21,7
Спрямованість ціннісних орієнтацій	20,8	13	54,2	39,2	20	47,8
Усвідомлення об'єктивної значущості музичного мистецтва	18,7	17,4	50	45,6	27,3	36
Усвідомлення суб'єктивної значущості музичного сприймання	22,9	17,4	58,3	47,8	22,8	34,8
<i>Середнє значення у %</i>	<b>22,9</b>	<b>17,4</b>	<b>58,3</b>	<b>47,8</b>	<b>18,8</b>	<b>34,8</b>

Переважає більшість студентів набула здатності усвідомленого, творчого ставлення до музичних творів, здатності до художньо-педагогічного спілкування.

У студентів КГ 43,5 % за всіма показниками віднесено до низького рівня, що лише на 5 % менше від результатів першого проміжного зрізу. Незначним є зростання кількості студентів, віднесених до середнього рівня: з 39,1 % на після першого зрізу, 43,5 % після другого.

Таблиця 3.3.9.

**Міра розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва наприкінці другого етапу (у %)**

<i>Показники</i>	<i>Рівні</i>					
	<i>високий</i>		<i>середній</i>		<i>низький</i>	
	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>
Володіння уміннями музичного сприймання	14,6	13	45,8	41,3	39,6	43,5
Самостійність та творча ініціативність	12,5	13	52,1	45,7	35,4	39,1
Художньо-виконавська активність	18,7	13	50	43,3	31,3	43,5
Здатність до художньо-педагогічного спілкування	14,6	10,9	43,7	39,1	41,7	47,8
<i>Середнє значення у %</i>	<b>14,6</b>	<b>13</b>	<b>47,9</b>	<b>43,5</b>	<b>33,9</b>	<b>43,5</b>

Позитивна динаміка спостерігається у розвитку рефлексивних умінь. Про це свідчить зменшення кількості студентів ЕГ, віднесених до середнього



рівня (з 31,2 % до 43,7 %). У високому рівні дані зросли на 6 %, а у низькому значно зменшилися. У КГ зміни лише на 4 % збільшилася кількість студентів, віднесених до середнього рівня, у високому залишилися майже незмінними (див. таблицю 3.3.10).

Таблиця 3.3.10.

**Стан сформованості рефлексивних умінь студентів наприкінці другого етапу (у %)**

<i>Показники</i>	<i>Рівні</i>					
	<i>високий</i>		<i>середній</i>		<i>низький</i>	
	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>
Здатність до самоаналізу музичних вражень	16,7	8,7	45,8	36	37,5	54,3
Адекватність і повнота самооцінки	20,8	10,9	43,7	36	35,5	52,1
Критичне ставлення до набуття досвіду	12,5	6,5	39,6	30,5	47,9	63
<i>Середнє значення у %</i>	<b>16,7</b>	<b>8,7</b>	<b>43,7</b>	<b>34,8</b>	<b>39,6</b>	<b>56,5</b>

Результати вказують на зростання кількості студентів ЕГ, які аналізують власні музичні враження (45,8 %), можуть повно й адекватно оцінити себе (43,7 %). Водночас значна частина учасників недостатньо критично ставляться до набуття досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва (47,9 %).

Проведений діагностичний зріз наприкінці ціннісно-орієнтаційного етапу дав змогу розподілити студентів ЕГ за рівнями сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва таким чином: переважна більшість склали середній (49,4 %) та високий (16,7 %) рівень (див. таблицю 3.3.11). При цьому на чільне місце виходить рівень емоційно-мотиваційного ставлення до музичних явищ (відповідно 52,1 % і 16,7 %). Наступним за кількісними даними виступають ступінь теоретичної обізнаності (43,7 % і 8,3 %), та міра розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва (41,7 % і 12,5 %). Складнішим для студентів ЕГ виявилось здійснювати самооцінку набутого досвіду. Значною залишається кількість студентів ЕГ, віднесених до низького рівня (33,9 %). Тут діапазон кількісних даних широкий: від 18,8 % показників

сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичних явищ – до 39,6 % розвитку рефлексивних умінь.

Таблиця 3.3.11

**Розподіл студентів ЕГ за рівнями сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва наприкінці другого етапу**

Критерії	Рівні	Високий		Середній		Низький	
		абс	%	абс	%	абс	%
Ступінь музично-теоретичної обізнаності		6	12,5	23	47,9	19	39,6
Стан сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичних явищ		11	22,9	28	58,3	9	18,8
Міра розвиненості здатності до практичного втілення досвіду		7	14,6	21	47,9	20	37,5
Рівень сформованості рефлексивних умінь		8	16,7	21	43,7	19	39,6
<i>Середнє значення у %</i>		<b>16,7</b>		<b>49,4</b>		<b>33,9</b>	

Студенти КГ за результатами проведеного другого діагностичного зрізу розподілилися так: до високого рівня віднесено 12,5 %, до середнього – 41,8 %, до низького – 45,7 %. У порівнянні з першим діагностичним зрізом у цій групі спостерігається така динаміка сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва: високий рівень зріс на 2 %, у середньому на 8 % більше студентів, а низького зменшилося на 10 % (див. таблицю 3.3.12.)

Таблиця 3.3.12

**Розподіл студентів КГ за рівнями сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва наприкінці другого етапу**

Критерії	Рівні	Високий		Середній		Низький	
		абс	%	абс	%	абс	%
Ступінь музично-теоретичної обізнаності		5	10,9	19	41,3	22	47,8
Стан сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичних явищ		8	17,4	22	47,8	16	34,8
Міра розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва		6	13	20	43,5	20	43,5
Рівень сформованості рефлексивних умінь		4	8,7	16	34,8	26	56,5
<i>Середнє значення у %</i>		<b>12,5</b>		<b>41,8</b>		<b>45,7</b>	

Проведений підсумковий діагностичний зріз виявив такі зміни у розвитку структурних компонентів досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Зокрема, поліпшився стан музично-теоретичної обізнаності у студентів ЕГ. Так, показники високого рівня зросли до 14,6 % (за результатами діагностування вихідного стану цей показник становив 7,6 %, а наприкінці першого етапу – 8,3 %). Помітні зміни у показниках ґрунтовності знань та аргументованості оцінних суджень у студентів, віднесених до середнього рівня (до 50 %).

У студентів КГ також спостерігаються позитивні зміни у сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва за когнітивним критерієм, про що свідчить зменшення кількості студентів, віднесених до низького рівня (з 47,8 % до 43,5 %) (див. таблицю 3.3.13.).

Таблиця 3.3.13.

### Стан сформованості музично-теоретичної обізнаності студентів наприкінці третього етапу (у %)

<i>Показники</i>	<i>Рівні</i>					
	<i>високий</i>		<i>середній</i>		<i>низький</i>	
	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>
Ґрунтовність знань	14,6	13	50	43,5	35,4	43,5
Системність знань	12,5	10,9	47,9	39,1	39,6	50
Розуміння практичної значущості знань	16,7	15,2	54,2	52,2	29,2	32,6
Аргументованість оцінних суджень	14,6	13	50	39,1	35,4	47,9
<i>Середнє значення у %</i>	<b>14,6</b>	<b>13</b>	<b>50</b>	<b>43,5</b>	<b>35,4</b>	<b>43,5</b>

Істотно змінилося емоційно-мотиваційне ставлення до музичних явищ у студентів ЕГ, тому лише 12,5 % віднесено до низького рівня (за результатами попередніх діагностичних зрізів ці дані були такими: 31,2 % після першого етапу та 18,8 % після другого). Особливо зросли дані показників у студентів віднесених до високого та середнього рівня (22,9 % та 58,3 % відповідно). Помітні зміни у спрямованості ціннісних орієнтацій (20,8 % у високому і 54,2 % у середньому рівнях). Показники цього критерію зросли на 8 % . Особливо підвищився показник спрямованість ціннісних

орієнтацій (з 55 % до 63,2 %). Емоційну захопленість музичним мистецтвом виявили 82 % віднесених до цих рівнів.

У студентів КГ показники емоційно-мотиваційного критерію також змінилися. Зокрема, зменшилася кількість студентів, віднесених до низького рівня (з 45,7 % до 34,8 %). Хоча в цілому динаміка є не такою вираженою (див. таблицю 3.3.14).

Таблиця 3.3.14

**Стан сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичних явищ наприкінці третього етапу (у %)**

<i>Показники</i>	<i>Рівні</i>					
	<i>високий</i>		<i>середній</i>		<i>низький</i>	
	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>
Захопленість музичним мистецтвом	27,1	21,7	66,7	56,6	36,2	21,7
Спрямованість ціннісних орієнтацій	25	15,2	58,3	41,3	16,7	43,5
Усвідомлення об'єктивної значущості музичного мистецтва	22,9	17,4	58,3	47,8	18,8	34,8
Усвідомлення суб'єктивної значущості музичного сприймання	25	17,4	66,7	54,3	8,3	28,3
<i>Середнє значення у %</i>	<b>25</b>	<b>17,4</b>	<b>62,5</b>	<b>50</b>	<b>12,5</b>	<b>32,6</b>

Міра розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва визначається багатьма чинниками серед яких чільне місце посідає володіння уміннями музичного сприймання. Підсумковий діагностичний зріз свідчить про значне зростання студентів ЕГ, які вміють визначити жанрові та стильові особливості твору, охарактеризувати значущість використаних засобів музичної виразності, співвіднести власні уявлення про твір з композиторським задумом.

Студенти КГ теж виявляють певну динаміку розвитку цих умінь. Проте значною є частина студентів цієї групи, віднесених до низького рівня (43,5 %).

Самостійно-творчий етап дослідної роботи сприяв подальшому розвитку здатності до художньо-педагогічного спілкування. У студентів ЕГ цей показник зріс майже на 9 % у середньому (з 43,7 % до 54,2 %) та на 15 % у зменшився у низькому рівнях (з 41,7 % до 27,1 %). У студентів КГ цей

показник поліпшився лише на 2 %. 80 % студентів ЕГ високого та середнього рівнів виявили самостійність та творчу ініціативність.

Для студентів КГ цей етап не позначився достатньою мірою на розвитку здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Тому їхні показники змінилися лише на 2 % у високому та середньому рівнях (див. таблицю 3.3.15).

Таблиця 3.3.15.

**Міра розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва наприкінці третього етапу (у %)**

<i>Показники</i>	<i>Рівні</i>					
	<i>високий</i>		<i>середній</i>		<i>низький</i>	
	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>
Володіння уміннями музичного сприймання	16,7	13	58,3	45,7	25	41,3
Самостійність та творча ініціативність	18,7	17,4	62,5	50	18,8	32,6
Художньо-виконавська активність	20,8	17,4	58,3	54,4	20,9	28,2
Здатність до художньо-педагогічного спілкування	18,7	13	54,2	41,3	27,1	45,7
<i>Середнє значення у %</i>	<b>18,7</b>	<b>15,2</b>	<b>58,3</b>	<b>47,8</b>	<b>23</b>	<b>36</b>

Істотно підвищилися показники стану сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів ЕГ за рефлексивно-оцінним критерієм. Про це свідчать зменшення кількості студентів ЕГ, віднесених до низького рівня (з 39,6 % до 33,3 %). Позитивні зміни спостерігаються за всіма показниками у студентів цієї групи. Зокрема, збільшилася кількість студентів, віднесених до високого рівня (18,8 %). За результатами першого проміжного зрізу цей показник становив 8,3 %. Зросла кількість студентів, здатних до адекватної та повної самооцінки (з 43,7 % до 52,1 %).

Отримані результати свідчать про необхідність пошуку форм і методів підготовки студентів, які сприятимуть розвитку рефлексивних процесів, залучення до осмислення власних дій та музичних вражень. Ці висновки

враховувались при реалізації методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

У КГ показники у усіх рівнів майже не змінилися (див. таблицю 3.3.16).

Таблиця 3.3.16.

### Стан сформованості рефлексивних умінь студентів наприкінці третього етапу (у %)

Показники	Рівні					
	високий		середній		низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Здатність до самоаналізу музичних вражень	18,8	8,7	50	39,1	31,2	52,2
Адекватність і повнота самооцінки	20,8	10,9	52,1	43,5	27,1	45,6
Критичне ставлення до набуття досвіду	16,7	6,5	43,7	41,3	39,6	52,2
<i>Середнє значення у %</i>	<b>18,7</b>	<b>8,7</b>	<b>48</b>	<b>41,3</b>	<b>33,3</b>	<b>50</b>

Проведений підсумковий діагностичний зріз дав змогу розподілити студентів ЕГ за рівнями сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва (див. таблицю 3.3.17).

Таблиця 3.3.17

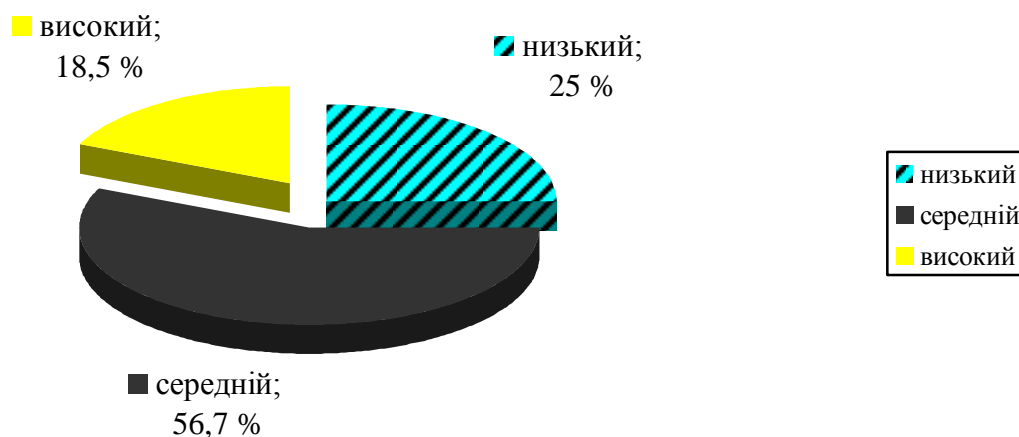
### Розподіл студентів ЕГ за рівнями сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва наприкінці третього етапу

Критерії	Високий		Середній		Низький	
	абс	%	абс	%	абс	%
Ступінь музично-теоретичної обізнаності	7	14,6	24	50	17	35,4
Стан сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичних явищ	12	25	30	62,5	6	12,5
Міра розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва	9	18,7	28	58,3	11	23
Рівень сформованості рефлексивних умінь	9	18,7	23	48	16	33,3
<i>Середнє значення у %</i>	<b>18,2</b>		<b>56,7</b>		<b>25</b>	

Переважна більшість студентів (74,9 %) склали високий (18,2 %) та середній рівень (56,1 %). Ці студенти виявили достатні та ґрунтовні знання у царині музичного мистецтва, спрямованість на засвоєння ціннісних аспектів музичних творів, достатньо розвинене самостійне мислення, усвідомлення

об'єктивної значущості музичного мистецтва, здатність до художньо-педагогічного спілкування.

Наочне зображення рівнів сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів ЕГ наприкінці третього етапу дається у діаграмі, представлений на рис. 3.3.3.



**Рис. 3.3.3. Розподіл студентів ЕГ за рівнями сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва наприкінці третього етапу**

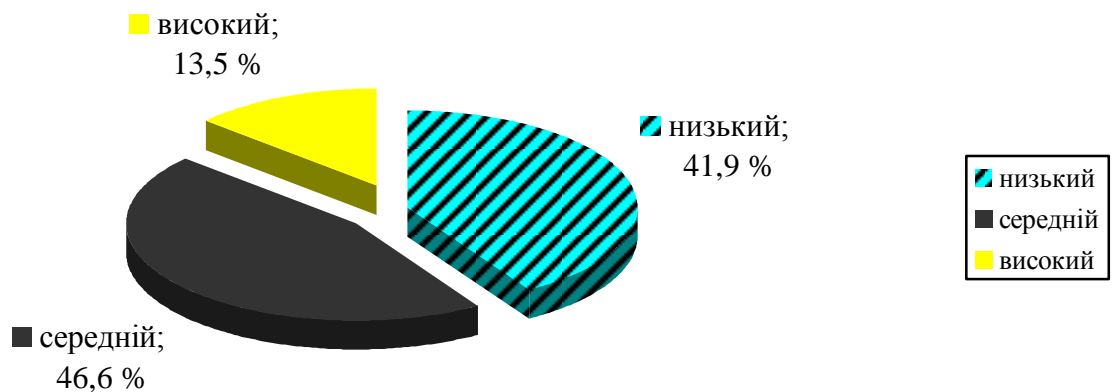
Встановлено, що у студентів швидше формується емоційне ставлення до музичних явищ, повільніше вони починають усвідомлювати його значущість та виявляти власне ставлення у музичній діяльності. Розвиток рефлексивних умінь становить для студентів певні труднощі.

Студенти КГ за результатами підсумкового діагностичного зрізу розподілилися так: високий рівень – 13,5 %, середній 46,6 % – низький – 41,9 %. У порівнянні з попередніми діагностичними зрізами у цій групі спостерігається така динаміка сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва: високий рівень зріс на 4 %, середній – на 14 %, низький зменшився на 13,3 % (див. таблицю 3.3.18.)

**Розподіл студентів КГ за рівнями сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва наприкінці третього етапу**

Критерії	Рівні	Високий		Середній		Низький	
		абс	%	абс	%	абс	%
Ступінь музично-теоретичної обізнаності		6	13	20	43,5	20	43,5
Стан сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичних явищ		8	17,4	23	50	15	32,6
Міра розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва		7	15,2	22	47,8	17	36
Рівень сформованості рефлексивних умінь		4	8,7	19	41,3	23	50
<i>Середнє значення у %</i>			<b>13,5</b>		<b>46,6</b>		<b>41,9</b>

Наочне зображення рівнів сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва наприкінці третього етапу дається у діаграмі, представлені на рисунку 3.3.4.



**Рис. 3.3.4. Розподіл студентів КГ за рівнями сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва наприкінці третього етапу**

Графічне співвідношення між досягнутими рівнями сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів ЕГ та КГ наприкінці третього етапу відображено на рисунку 3.3.5.



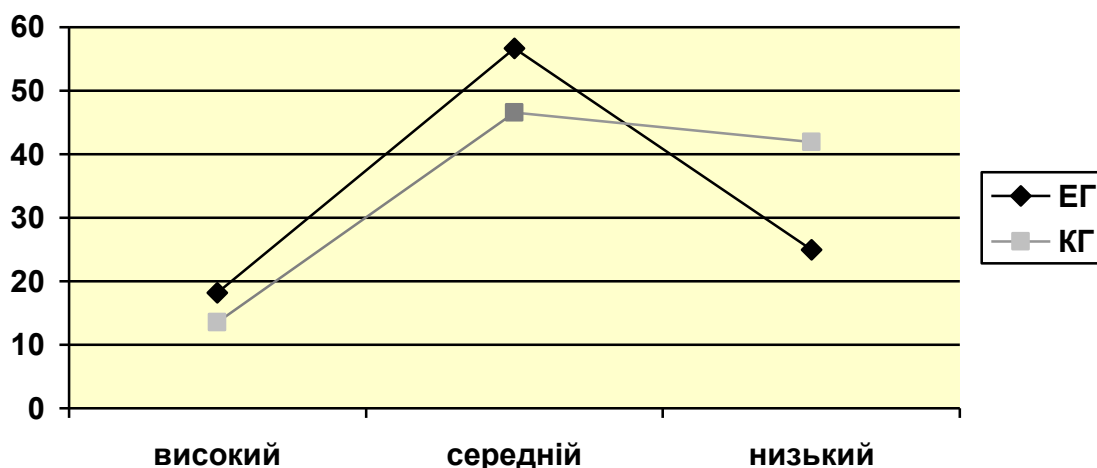


Рис. 3.3.5. Динаміка формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів ЕГ та КГ наприкінці третього етапу

Відзначимо майже однакові тенденції формування досвіду ціннісного ставлення у студентів ЕГ та КГ. Однак загальний результат і динаміка формування його компонентів істотно відрізняється. У загальному плані дані ЕГ на 4,7 % є вищими ніж у студентів КГ у високому рівні, на 10 % у середньому та на 16,9 % меншими у низькому (див. таблицю 3.3.19).

Привертає увагу значна кількість студентів ЕГ та КГ, віднесених до низького рівня (25 % і 41,9 % відповідно). Вони є свідченням складності процесу формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, на який, окрім цілеспрямованих педагогічних впливів, впливають зовсім неконтрольовані впливи об'єктивного і суб'єктивного характеру.

Порівняння результатів початкового та проміжних діагностичних зрізів показало значну відмінність рівнів сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у ЕГ та КГ. Зокрема, високий рівень у студентів ЕГ зріс на 6,3 %, середній – на 14,6 %, низький зменшився на 21 %. У студентів КГ до високого та середнього рівня віднесено відповідно на 4,3 % та 13,3, до низького – на 13 % менше.

**Рівні сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва студентів ЕГ та КГ на всіх етапах експерименту**

Критерії	Рівні	Контрольно-діагностичні зрізи					
		Наприкінці першого етапу		Наприкінці другого етапу		Наприкінці третього етапу	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
		<i>abc / %</i>	<i>abc / %</i>	<i>abc / %</i>	<i>abc / %</i>	<i>abc / %</i>	<i>abc / %</i>
<i>Когнітивний</i>	Високий	4/ 8,3	3/ 6,5	6/ 12,5	5/ 10,9	7/ 14,6	6/ 13
	Середній	21/ 43,7	15/ 32,6	23/ 47,9	19/ 41,3	24/ 50	20/ 43,5
	Низький	23/ 47	28/ 60,9	19/ 39,6	22/ 47,8	17/ 35,4	20/ 43,5
<i>Емоційно-мотиваційний</i>	Високий	8/ 16,7	7/ 15,2	11/ 22,9	8/ 17,4	12/ 25	8/ 17,4
	Середній	25/ 52,1	18/ 39,1	28/ 58,3	22/ 47,8	30/ 62,5	23/ 50
	Низький	15/ 31,2	21/ 45,7	9/ 18,8	16/ 34,8	6/ 12,5	15/ 32,6
<i>Діяльнісно-творчий</i>	Високий	6/ 12,5	5/ 10,9	7/ 14,6	6/ 13	9/ 18,7	7/ 15,2
	Середній	20/ 41,7	18/ 39,1	21/ 47,9	20/ 43,5	28/ 58,3	22/ 47,8
	Низький	22/ 45,8	23/ 50	20/ 37,5	20/ 43,5	11/ 23	17/ 36
<i>Рефлексивно-оцінний</i>	Високий	5/ 10,4	2/ 4,4	8/ 16,7	4/ 8,7	9/ 18,7	4/ 8,7
	Середній	15/ 31,2	14/ 30,4	21/ 43,5	16/ 34,8	23/ 48	19/ 41,3
	Низький	28/ 58,4	30/ 65,2	19/ 39,6	26/ 56,5	16/ 33,3	23/ 50

Зазначимо, що позитивні зміни були зафіксовані й у КГ. Так, показник високого рівня підвищився з 9,2 % до 13,5 %, середнього – з 32,6 % до 46,6 %, низького зменшився з 55,2 % до 41,9 % (див. таблицю 3.3.20).

Таблиця 3.3.20

**Динаміка змін рівнів сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва**

Рівень	ЕГ			КГ		
	<i>1-й зріз</i>	<i>2-й зріз</i>	<i>3-й зріз</i>	<i>1-й зріз</i>	<i>2-й зріз</i>	<i>3-й зріз</i>
Високий	11,9	16,7	18,2	9,2	12,5	13,5
Середній	42,1	49,4	56,7	32,6	41,8	46,6
Низький	46	33,9	25	55,2	45,7	41,9

Наочне зображення динаміки формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів ЕГ та КГ на всіх етапах дослідно-експериментальної роботи дається на гістограмах, представлених на рисунку 3.3.6 і 3.3.7.

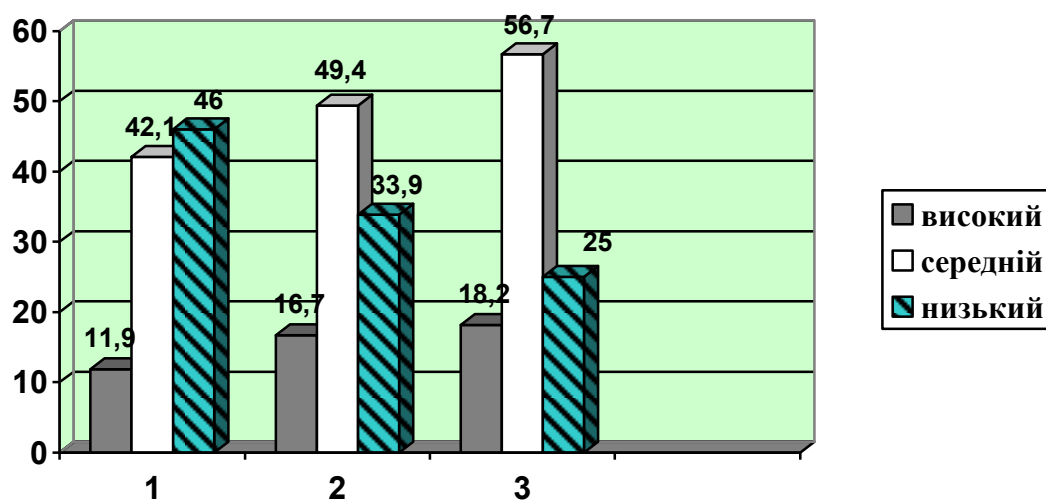


Рис. 3.3.6. Динаміка змін рівнів сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів ЕГ

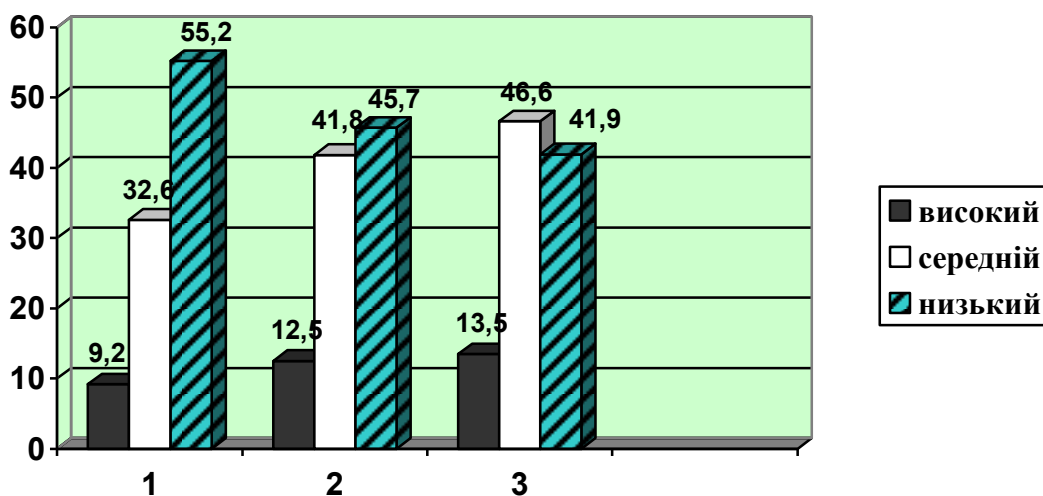


Рис. 3.3.7. Динаміка змін рівнів сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів КГ.

Графічно динаміку формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів ЕГ та КГ на всіх етапах дослідно-експериментальної роботи відображено на рис. 3.3.8 і 3.3.9:

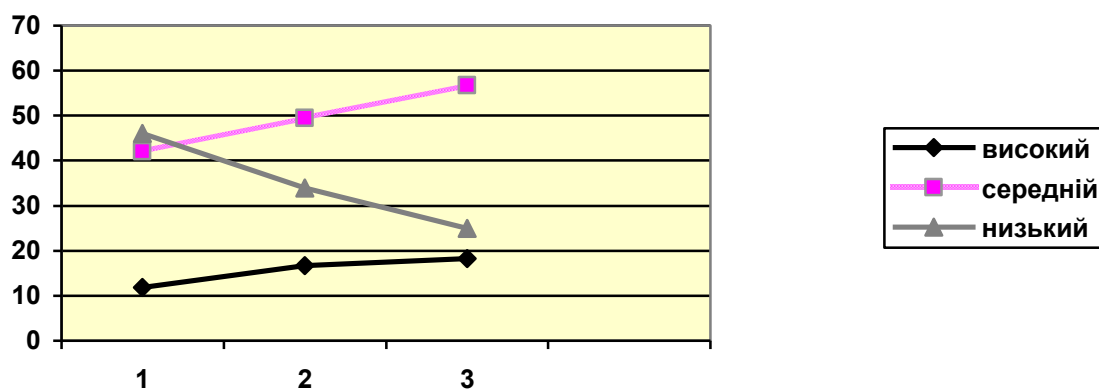


Рис. 3.3.8. Динаміка змін рівнів сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів ЕГ

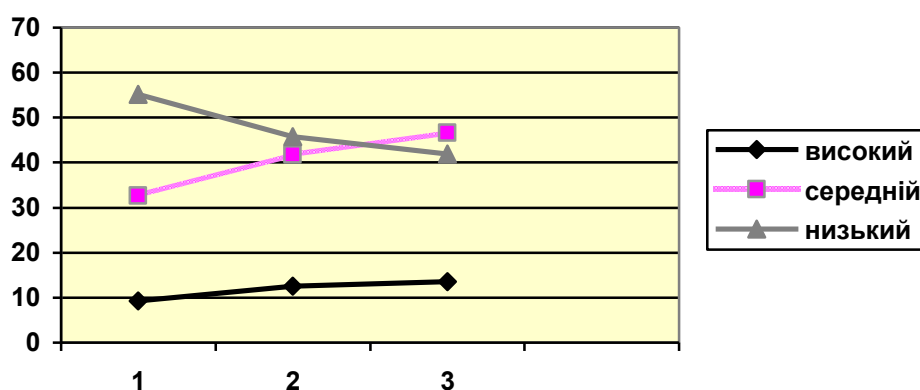


Рис. 3.3.9. Динаміка змін рівнів сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів КГ.

Про якісні зміни у досвіді ціннісного ставлення до музичного мистецтва свідчать зміни у спрямованості ціннісних орієнтацій студентів, аргументованості оцінних суджень.

У порівнянні з результатами констатувального дослідження, у студентів істото зросло коло музичних інтересів, здатність до аргументації власної позиції щодо музичного мистецтва. Істотно підвищився ступінь теоретичної обізнаності. Зокрема, студенти виявляли розуміння соціальної значущості музичного мистецтва, її виховне значення; виявляли прагнення до аргументації своєї відповіді; індивідуальний підхід при вирішенні завдань,

що свідчить про здатність до самостійних розмірковувань; демонстрували знання з різних галузей наукового знання.

Якісний аналіз результатів проведеного дослідження дав підстави для висновку, що студенти, яких віднесено до високого рівня сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, виявляють більшу підготовленість до сприймання музичних цінностей, ніж студенти інших умовно визначених рівнів.

У процесі дослідження встановлено, що формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва зумовлюється індивідуальними особливостями студентів. Це виявляється у динаміці цього процесу: різному темпі засвоєння знань, змін у компонентах означеної якості. У одних студентів процес формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва здійснюється послідовно: поглиблюються знання, усвідомлюються та осмислюються музичні враження, формуються відповідні уміння, підвищується ефективність музично-творчої діяльності. У інших розвиток компонентів досвіду відбувається стрибкоподібно. Це спонукає до врахування у процесі фахової підготовки студентів індивідуальних відмінностей, використання диференційованого підходу. Одних студентів необхідно збагатити знаннями, для інших важливе значення має активізація мотивації спілкування з музикою, третім необхідно розвивати уміння й навички музичної діяльності, з четвертими треба працювати в усіх напрямках.

Суперечливість процесу формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва полягає в тому, що, з одного боку, для нього потрібно багато знань, музичних вражень, з іншого – значну роль у ньому відіграють оточення та взаємини з людьми.

Виявлено розбіжності між успішним засвоєнням знань та надання їм особистісної значущості; між висловлюванням про музичні цінності та втіленням їх у музично-творчій діяльності; між оцінками судженнями та

сформованістю ціннісних орієнтацій; між високим рівнем засвоєних знань і формальним ставленням до них.

З'ясовано, що деякі студенти навіть при невисокому рівні засвоєння знань виявляють досить усвідомлене ціннісне ставлення до музичних явищ. Є студенти, які, незважаючи на засвоєнні знання та емоційне ставлення, не спираються на них під час музично-творчої діяльності.

Відповідно до вираження емоційного ставлення до музичного мистецтва було визначено різні його типи, а саме: *формальне, позитивно-пасивне (аморфне), позитивно-пізнавальне та ціннісне*.

Для студентів із *формальним* ставленням до музичного мистецтва характерним є ситуативне виникнення емоцій у процесі спілкування з музикою, відсутність зв'язку цих емоцій з певним музичним твором (а також зі змістом навчання); нестійкий інтерес до вивчення музичних дисциплін. Такі студенти орієнтуються, насамперед, на отримання балів або здачу екзамену, виявляють незначну активність на практичних заняттях. Їхні знання є поверховими; у судженнях про музику переважають стереотипні уявлення. Ці студенти не виражають готовності до саморозвитку, не відчують прагнення до особистісного і професійного самовдосконалення засобами музичного мистецтва.

У студентів із *позитивно-пасивним* ставленням до музики переважає вибіркоче емоційне ставлення до окремих музичних творів. У першу чергу їх реакції відображають новизну та оригінальність. Інтерес до музичного мистецтва є ситуативним. Тому такі студенти виконували лише ті завдання, які їх приваблювали, приймали участь у обговоренні емоційно цікавого матеріалу, старались не занурюватись у складні роздуми про музику; не бажали отримати додаткову інформацію щодо музичних явищ, не відчували бажання змінюватись.

Студенти з *позитивно-пізнавальним* ставленням до музичного мистецтва виявляють позитивне ставлення до засвоєних знань. Вони мають розвинені пізнавальні інтереси, прагнуть до отримання додаткової музичної інформації,

усвідомлюють значущість музики для ефективного здійснення музично-освітньої діяльності в школі. Їх знання є системними, глибокими усвідомленими і стійкими.

Для студентів із *ціннісним ставленням* до музичного мистецтва характерним є критичний підхід до музичних творів; їх знання є осмисленими, глибокими, гнучкими та оперативними. Освоєння музики вони пов'язують із самопізнанням. На заняттях у цих студентів переважала активна особистісно зацікавлена позиція. Вони прагнули до аналізу попереднього досвіду, пошуку нових знань; виявляли самостійність та творчу ініціативність; прагнули до колективного обговорення музичних вражень, з інтересом обговорювали проблемні питання, приділяли увагу думкам однокурсників, спонукали інших студентів до музично-творчої діяльності.

Проведене дослідження показало, що якщо музичний твір не викликає у студента емоційних переживань, навчальна діяльність набуває формального характеру; якщо самостійна робота позбавлена творчого пошуку, вона виконується з меншим інтересом.

Дістали підтвердження висновки психологів про те, що студенти краще сприймають інформацію, якщо вона торкається особистісних інтересів.

Виявилось, що абстрактне розуміння необхідності оволодіння досвідом не забезпечує його формування (при цьому пізнання музики перетворюється на нецікаве заняття); що засвоєння знань, умінь та включення студента до музично-творчої діяльності не приводить до автоматичного формування означеної якості; що озброєння готовими знаннями є малоефективним.

Встановлено, що основний шлях формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва полягає у накопиченні музичних вражень та знань про музику; у залученні до сприймання художніх творів; пошуку особистісної значущості музичного твору. Дослідження дало можливість відстежити такі важливі закономірності:

- набуті знання, вміння та враження забезпечать формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва лише тоді, коли вони будуть особистісно значущими;
- формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва зумовлюється ступенем єдності знань, умінь, вражень та прагнення до самопізнання та самовдосконалення засобами музичного мистецтва;
- чим більше включено особистісних якостей у взаємодію з музичним мистецтвом, тим динамічніше буде формування досвіду ціннісного ставлення до музики;
- формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва зумовлюється ступенем зацікавленості особистості у саморозвитку.

У ході дослідження встановлено, що формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів пов'язується з їх віковими особливостями (розвитком самостійності, відповідальності, самосвідомості, прагненням до самоствердження), а також з розвитком індивідуальних характеристик (специфікою мислення, пам'яті, станом музичної та загальної культури, сформованістю ціннісних орієнтацій, інтересів та потреб тощо).

Наукову достовірність результатів експериментального дослідження було підтверджено за допомогою методів математичної статистики. Враховуючи те, що на початку дослідної роботи студенти експериментальної та контрольної груп виявили майже однаковий рівень сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, ми вважали за достатнє визначити статистичну достовірність за результатами першого та контрольної-діагностичного зрізу наприкінці формувального експерименту. Обчислення мали довести, що застосування розробленої методики підвищило якісний рівень сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Для цього ми скористалися статистичним методом, відомим під назвою  $\chi^2$  - критерій ("хі-квадрат критерій").

Його формула виглядає так:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}$$



де  $P_k$  – результати зрізу, проведеного на початку експерименту;

$V_k$  – результати зрізу, проведено наприкінці експерименту;

$m$  – загальне число груп, на що поділилися результати зрізів.

Згідно отриманих в експериментальній групі даних, змінна  $P_k$  має такі значення: 11,9 %, 49,1 %, 46 %, а змінна  $V_k$  – такі значення: 18,2 %, 56,7 %, 25 %.

Підставимо ці значення в формулу для  $\chi^2$  і визначимо його величину для експериментальної групи:

$$\begin{aligned}\chi^2_{\text{експер}} &= \frac{(18,2 - 11,9)^2}{11,9} + \frac{(56,7 - 42,1)^2}{42,1} + \frac{(25 - 46)^2}{46} = \frac{39,69}{11,9} + \frac{213,16}{42,1} + \frac{441}{46} = \\ &= 3,34 + 5,06 + 9,6 = 18\end{aligned}$$

Скористаємося критичними значеннями  $\chi^2$ -критерію, що відповідають різним ймовірностям допустимої похибки та різним степеням свободи, і з'ясуємо ступінь значення утворених відмінностей в розподілі оцінок до і після формувального експерименту. Отримане нами значення  $\chi^2 = 18$  більше відповідного табличного значення  $m-1=2$  степенів свободи, що складає 13,82 при ймовірності допустимої похибки менш ніж 0,001.

Отже, висновок про значущі зміни, що відбулися у навчальних досягненнях студентів у результаті використання розробленої методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, підтвердився, і ми це можемо стверджувати, припускаючи похибку, що не перевищує 0,001%.

Для порівняння визначимо величину  $\chi^2$  для контрольної групи.

Згідно отриманих у контрольній групі даних, змінна  $P_k$  має такі значення: 9,2 %, 32,6 %, 55,2 %, а змінна  $V_k$  – такі значення: 13,5 %, 46,6 %, 41,9 %.

Підставимо ці значення в формулу для  $\chi^2$  і визначимо його величину:

$$\chi^2_{\text{контр}} = \frac{(13,5-9,2)^2}{9,2} + \frac{(46,6-32,6)^2}{32,6} + \frac{(41,9-55,2)^2}{55,2} = \frac{18,49}{9,2} + \frac{196}{32,6} + \frac{176,89}{55,2} =$$

$$= 2,01 + 3,2 + 4,22 = 9,43$$

Отримане нами значення  $\chi^2 = 9,43$  менше відповідного табличного значення  $m-1=2$  степенів свободи. Таким чином, висновок про неефективність усталеної методики формування мотивації учіння гри на фортепіано теж підтвердився, і ми це можемо стверджувати, припускаючи похибку, що не перевищує 0,001%.

Виявлення вагомих переваг у сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів експериментальної групи та доведення достовірності отриманих результатів підтверджує ефективність запропонованої методики.

### **Висновки до третього розділу**

Для перевірки ефективності формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів, та на підставі здійсненого теоретичного аналізу визначено й обґрунтовано критерії, які сприяли спостереженню за динамікою розвитку означеної якості та виявленню результативності запропонованої методики, а саме:

- *когнітивний критерій*, спрямований на з'ясування сформованості ступеня музично-теоретичної обізнаності майбутніх учителів. Він включає знання особистості у сфері музичного мистецтва, на основі яких формується відповідне ставлення до нього;
- *емоційно-мотиваційний критерій*, що характеризує стан сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музики, відображає прагнення особистості, здатність до переживання й оцінки музичних творів;
- *діяльнісно-творчий критерій*, спрямований на з'ясування міри розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Він характеризує виявлення

самостійності та творчої ініціативності студентів, визначає ступінь оволодіння способами музично-творчої діяльності, готовність до ціннісної взаємодії з музикою;

- *рефлексивно-оцінний критерій*, спрямований на виявлення міри розвитку рефлексивних умінь, здатності до самооцінки й критичного ставлення до набуття власного досвіду.

Означені критерії дозволили у ході констатувального дослідження діагностувати стан сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів випускних курсів, а на формувальному етапі – простежити динаміку формування означеної якості у майбутніх учителів початкових класів і музики на основі розробленої методики.

Діагностика показала, що більшість студентів-випускників мають недостатньо сформований досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва, про що свідчить значна частина учасників, віднесених до низького рівня (38 %).

Враховуючи результати констатувального дослідження, розроблено методику формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, сутність якої полягає у цілеспрямованому розвитку структурних компонентів означеної якості; поетапному формуванні досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва; орієнтуванні на розвиток досвіду як особистісної якості студента.

В основу методики була покладена дидактична модель, яка включала такі складові: мету, завдання, зміст, етапи, принципи, методи, педагогічні умови формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Встановлено, що основний шлях формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва полягає у набутті музичних вражень, накопиченні музичної інформації, в активізації особистісних властивостей студентів, залученні до сприймання й оцінки художніх творів; пошуку і виявленню особистісної значущості музичного твору, реалізації особистісних цінностей у музично-творчій діяльності.

З'ясовано, що формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів доцільно реалізовувати за такими етапами: пізнавально-мотиваційним, ціннісно-орієнтаційним та самостійно-творчим. На першому етапі здійснюється розширення музичного тезаурусу студентів, на другому активізуються внутрішні сили студентів, спрямовані на переживання й осмислення музичних цінностей. На третьому відбувається реалізація відповідного досвіду у музично-творчій діяльності. Організація навчання на кожному етапі забезпечила цілеспрямоване формування усіх компонентів досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва та поступове підвищення його рівнів.

Запропонована методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва виявила достатню ефективність. Порівняння результатів початкових та заключного діагностуючих зрізів показало значні відмінності у рівнях сформованості означеної якості у студентів ЕГ та КГ за визначеними критеріями, що підтверджує необхідність її застосування в умовах фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики. Так, високий рівень у студентів ЕГ підвищився на 6,3 % (з 11,9 % до 18,2 %), середній – на 14,6 % (з 42,1 % до 56,7 %), низький зменшився на 21 (з 46 % до 25 %). Позитивні зміни були зафіксовані й у КГ, однак їх динаміка істотно відрізняється. Зокрема, показники високого рівня зросли на 4,3 % (з 9,2 % до 13,5 %), середнього – на 13,6 % (з 32,6 % до 46,6 %), низького – зменшилися на 13,3 % (з 55,2 % до 41,9 %). Достовірність результатів експериментального дослідження перевірялася за допомогою методів математичної статистики.

Виявлення вагомих переваг у сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів експериментальної групи підтверджує ефективність запропонованої методики.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики, що знайшло відображення в обґрунтуванні та експериментальній перевірці розробленої методики.

Проведене дослідження дало можливість зробити такі висновки відповідно до поставлених і вирішених завдань:

1. Актуальність дослідження проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва зумовлена її теоретичною та практичною значущістю для фахової підготовки майбутніх учителів музики початкових класів, підвищенням ролі аксіологічних засад у цьому процесі. Проведений теоретичний аналіз свідчить про недостатню розробку означеної проблеми у музичній педагогіці. Її вирішення ускладнюється багатогранністю феномену досвіду, відсутністю його поглиблених досліджень, цілісних уявлень щодо специфіки досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, шляхів і способів його формування, що істотно позначається на якості фахової підготовки студентів.

2. З'ясовано сутність поняття **досвід**, під яким розуміється складне та багатогранне явище, яке відображає різні грані людського пізнання у взаємозв'язку чуттєвого, раціонального і практичного, індивідуального та суспільно-історичного. Встановлено, що особливістю означеного феномена є його існування одночасно як способу отримання даних про світ і своє місце в ньому, як особливого стану свідомості, як результату практичного освоєння дійсності, як особистісної якості, що є сукупністю знань, умінь, уявлень, переживань, оцінок, спрямованих на вироблення специфічного образу світу і власного Я.

3. Конкретизовано поняття *досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва* як сутнісної якості особистості, що охоплює враження, знання і уміння, які є результатом здійснення музичної діяльності, спрямованої на

пошук та втілення музичних цінностей. Виявлено, що досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва, як естетичний феномен, характеризує процес встановлення смислового зв'язку з музикою і водночас виступає основою її пізнання. Як особистісна якість, він є важливою складовою загальної та музичної культури майбутнього вчителя музики, що сприяє підвищенню його фахової компетентності у музично-освітній діяльності.

Визначено структуру досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, яка включає чотири взаємопов'язані компоненти: когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-творчий та рефлексивно-оцінний. Урахування змістового наповнення цих складових та їх функціонального значення забезпечує цілісність формування означеного досвіду.

4. Обґрунтовано критерії діагностики сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, а саме: *когнітивний*, спрямований на з'ясування сформованості ступеня теоретичної обізнаності; *емоційно-мотиваційний*, що характеризує стан сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичних творів; *діяльнісно-творчий*, спрямований на виявлення міри розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва; *рефлексивно-оцінний*, спрямований на з'ясування міри сформованості рефлексивних умінь студентів.

5. Встановлено, що формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є складним процесом, який включає отримання різноманітної інформації щодо музичного мистецтва; усвідомлення значущості музичних творів; переживання й осмислення вражень; реалізацію набутого досвіду в музично-творчій діяльності та спілкуванні. Названі складові цього процесу взаємозумовлюють один одного та тісно взаємодіють між собою.

6. Розроблено та експериментально перевірено поетапну методичку формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, сутність якої полягає у цілеспрямованому розвитку структурних компонентів

означеної якості; поетапному формуванню досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. В основу методики покладено дидактичну модель формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, яка включала обґрунтування мети, завдань, змісту, етапів, принципів і методів формування означеної якості,

7. З'ясовано, що процес формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва ґрунтується на таких принципах: безперервності набуття художнього досвіду; єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного; обов'язковості гедоністичного ефекту; активізації музично-творчої діяльності; опори на життєвий та художній досвід студентів; педагогічної взаємодії.

Доведено, що основний шлях формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва полягає у засвоєнні музичних знань; активізації особистісних переживань студентів, залученні їх до сприймання й оцінки художніх творів; організації музично-творчої діяльності, спрямованої на пошук і виявлення особистісних цінностей.

8. Встановлено, що ефективність формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва підвищується завдяки створенню таких педагогічних умов: педагогічне керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва; розвиток музичного сприймання як основи ціннісного ставлення до музичного мистецтва; стимулювання оцінної діяльності студентів; формування мотивації спілкування з музикою. Ці умови мають забезпечуватися комплексно, оскільки вони тісно взаємопов'язані між собою.

9. Запропонована методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва майбутніх учителів музики початкової школи у процесі їх фахової підготовки виявила достатню ефективність, про що свідчить динаміка отриманих результатів. Успішна апробація методики дає підставу рекомендувати її для широкого впровадження у практику підготовки студентів.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшої розробки потребують дослідження методологічних засад, принципів та закономірностей формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, особливостей ціннісного осмислення музично-освітньої діяльності, підготовки майбутніх учителів музики до організації музично-творчої діяльності школярів, спрямованої на засвоєння музичних цінностей.



## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Основні визначення поняття «досвід» за словниками

№	Визначення	Сфера набуття	Джерело
1	Сукупність усіх подій, що пережила людина	Життя людини	Словарь-справочник (атор. Коропец И.Д)
2	Сукупність чуттєвих сприймань	Взаємодія людини і світу	Великий глумачний словник сучасної української мови / Ред. В.Т.Бусел.
3	Сукупність знань, умінь	Життя і практика	
4	Єдність знань, умінь, почуттів і волі	Життя і практика	Новейший философский словарь (Сост. А.А. Грицанов)
5	Сукупність знань	Безпосередня діяльність	Філософський словник соціальних термінів.
6	Підструктура особистості, груп	Діяльність і виховання	Глумачний словник психологічних термінів в українській мові (Бродовська В. та інші)
7	Суб'єктивне уявлення про життя	Життя	Психологія особистості: Словник-довідник (ред. П.П.Горностая)
8	Сукупність знань і навичок;	Взаємодія людини із зовнішнім світом	Філософський словник (рд. В.І.Шинкарука).
9	Форма засвоєння раціональних здобутків діяльності		
10	Компонент пізнавальної діяльності	Пізнавальна діяльність	Философская энциклопедия. (ред. Ф.В.Константинова).
11	Єдність знань і умінь	Чуттєво-емпіричне пізнання світу	Философский энциклопедический словарь (редкол.: С.С.Аверинцев)
12	Процес і результат пізнання світу;	Пізнання світу Діяльність Спілкування	Хамитов Н., Крылова С. Философский словарь. Человек и мир.
13	Єдність знань і умінь;		
14	Результат комунікації людини з людиною на особистісному рівні		
15	Пізнання дійсності;		Современная философия: Словарь и хрестоматия
16	Основа будь-якого знання;		
17	Сукупність усього, що відбувається з людиною в житті;		
18	Зміст, який суб'єкт знаходить в собі;		
19	Стан свідомості, який має три рівні (фізичний, психічний, містичний досвід)		
20	Сукупність знань, умінь, навичок	Життя	Немов Р.С. Психология: Словарь
21	Елемент пізнавальної і практичної діяльності;	Діяльність	Філософський словник "Абрис"
22	Форма збереження, фіксації і передачі знання у процесі комунікації;	Спілкування	
23	Реакція органів чуття на фізичні впливи зовнішнього світу;		
24	Інтуїтивно виділене з практики знання про систему навичок певної діяльності;		
25	Результат діяльності, методологічна основа суб'єктивно-об'єктивної взаємодії		

## Додаток Б

## Філософські підходи до розуміння феномена досвіду

№	Філософ	Визначення	Зміст	Ознаки
1	Аристотель	Джерело знань	Чуттєві дані	Зовнішній досвід, що не залежить від людини
2	Ф.Бекон	Експеримент	Чуттєві дані й мислення	Досвід, що поєднує зовнішнє і внутрішнє; слугує для перевірки даних
3	Р.Декарт	Результат діяльності розуму	Мислення	Внутрішній досвід, що зумовлюється мисленням
4	Дж. Локк	Сукупність чуттєвих даних	Чуттєві дані, внутрішні переживання	Досвід, в якому поєднується об'єктивне і суб'єктивне
5	І.Кант	Елемент пізнання	Чуттєві дані, Дані, отриманні за допомогою розуму	Досвід, що поєднує раціональне і чуттєве
6	Г.Гегель	Результат руху свідомості	Чуттєві дані, свідомість, діяльність	Має соціально-історичне походження
7	В.Соловйов	Стан свідомості	Власні переживання, переживання чужих досвідів	Поєднує безпосереднє та опосередковане
8	Д.Дьюї	Елемент пристосування до середовища	Адаптивні образи дій, звички	Виходить із практичних потреб людини
9	В.Іванов	Сфера буття людини як активної, мислячої істоти	Раціональні здобутки діяльності	Суб'єктивний, але зумовлюється об'єктивним середовищем
10	І.Зязюн	Результат діяльності і її передумова	Поєднує раціональне, чуттєве і практичне	Є одночасно соціально-історичним та індивідуальним явищем

## АНКЕТА

**Для визначення ступеня теоретичної обізнаності студентів.**

**Мета:** перевірка ґрунтовності та системності знань у сфері музичного мистецтва

1. Який вплив виявляє музика на людину? Яка специфіка цього впливу? У чому полягає його особлива дієвість? Обґрунтуйте свою відповідь.
2. Як Ви розумієте думку В.Сухомлинського: "Як гімнастика виправляє тіло, так музика виправляє душу людини"? Аргументуйте свою відповідь.
3. Як Ви розумієте таку думку: "Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу" (В.Сухомлинський). Аргументуйте свою відповідь.
4. Як Ви розумієте роль музичного мистецтва у розвитку духовної культури особистості? Обґрунтуйте свою відповідь.
5. Чи згодні Ви з твердженням: "Чим більше стикається людина з музикою, тим плодотворніший її вплив на особистість?" Аргументуйте свою позицію.
6. Як Ви розумієте поняття „музика легка” і „музика серйозна”? Аргументуйте свою позицію.

**АНКЕТА**

**для визначення ступеня теоретичної обізнаності студентів.**

**Мета:** перевірка розуміння практичної значущості знань

1. Як Ви розумієте таку думку: "Музичне виховання – це не виховання музиканта, а передусім виховання людини"? Обґрунтуйте свою відповідь.
2. Як Ви розумієте таке положення: "Культурі почуттів дитину слід учити так само наполегливо, як і навчати основам наук"? Аргументуйте свою позицію.
3. Як Ви розумієте думку Д.Кабалевського про те, що головним завданням масового музичного виховання у загальноосвітній школі є не стільки навчання музиці, скільки вплив через музику на духовний світ учнів? Обґрунтуйте свою відповідь.
4. Розкрийте значення своєї професії для виховання музикою розуму і почуттів дітей.
5. Як Ви розумієте сутність музичного навчання і музичного виховання? Який взаємозв'язок між цими педагогічними явищами. Обґрунтуйте свою відповідь.
6. Якою мірою ефективність музичного навчання і виховання залежить від особистості вчителя? Поясніть свою позицію.

**АНКЕТА**

**для визначення захопленості музичним мистецтвом.**

Позначте на шкалі як Ви ставитесь до пізнання світу музики

-3      -2      -1      0      +1      +2      +3

-2 Не подобається

- 1 Швидше не подобається

0 Байдуже

+ 1 Подобається

+ 2 Дуже подобається

**Методика незакінчених речень:**

Письмово закінчіть речення:

1. Для мене цінність музичного мистецтва полягає в тому, що...
2. Я люблю слухати музику, оскільки...
3. Я надаю перевагу (рок, поп-музика, класика, народна музика, джазова музика).....музиці, оскільки
4. Моїми улюбленими творами є....
5. Особливо у них мене приваблює ....
6. Моїми улюбленими композиторами є ....
7. Я займаюсь музикою тому, що.....

**АНКЕТА**

**для усвідомлення суб'єктивної значущості оволодіння музичним мистецтвом.**

**Інструкція.** Вам пропонується низка тверджень. Якщо якесь із них відповідає Вашій особистій думці, дайте відповідь так, якщо не відповідає – дайте відповідь ні.

**Текст опитування**

1. Думаю, цілком можна обійтися без творів музичного мистецтва.
2. Вважаю заняття музикою марною втратою часу.
3. Мені здається, що люди не щирі, стверджуючи, що їм подобається симфонічна музика.
4. Слухання класичної музики знімає мій поганий настрій.
5. Вважаю, що опера застаріла.
6. Думаю, що не обов'язково знати автора і назву музичного твору, головне, щоб він сподобався.
7. Важливе значення для розуміння творів музичного мистецтва відіграють знання особливостей життя композитора і тієї епохи в якій він жив.
8. Музичне мистецтво робить людину добрішою.
9. Вважаю, музика здатна об'єднувати людей між собою.
10. Думаю, що музика залучає людину до культурного досвіду минулих поколінь.
11. Вважаю, що музику необхідно вивчати лише для того, щоб засвоїти елементи музичної мови.
12. Мені здається, що композитори використовують засоби музичної виразності для ефективності звучання.
13. На ставлення до музичного мистецтва конкретної людини впливає культурний розвиток певного суспільства.
14. Джерелом музичного мистецтва є життя.

15. Думаю, що основна роль музики полягає у її здатності розважати.
16. Мені здається, музичне мистецтво характеризує спілкування між різними поколіннями.
17. Для мене пізнання світу музики – це моє духовне збагачення.
18. Для мене заняття з музики є обтяжливим заняттям.
19. Мені здається, що не обов'язково любити музику, щоб бути освіченою людиною.
20. Я не цікавлюся творами класичної музики.
21. Вважаю, що пізнання музичного мистецтва потребує вдумливого ставлення до нього.
22. Спілкування з музикою не можливе без її глибокого переживання.
23. Для мене музика є джерелом спілкування з прекрасним.
24. Для мене музика існує тільки як приємний фон.
25. Для мене пізнання світу музики це можливість пізнання самого себе.
26. Мені однаково яку музику слухати.
27. Мені важливо зрозуміти зміст музичного твору.
28. Для мене переживання музики пов'язане з образними асоціаціями.
29. До філармонії я ходжу швидше з обов'язку.
30. У вільний час я часто займаюся музичною діяльністю.
31. Музика викликає у мене творче натхнення.
32. В музиці я надаю перевагу естраді.



**АНКЕТА**

**для визначення володіння уміннями музичного сприймання.**

**Метод звукової анкети.**

**Інструкція.** Прослухайте музичні твори і дайте відповідь на запитання.

1. Які основні жанрові ознаки цього твору (пісня, танець, марш).
2. Якому композитору може належати цей твір (автор, країна, епоха).
3. Який художній задум цього твору.
4. Якими засобами музичної виразності передається художній образ твору.
5. Охарактеризуйте Ваші враження від прослуханого музичного твору.

**АНКЕТА****для визначення художньо-пізнавальної активності**

1. Чи виникає у Вас емоційне піднесення при спілкуванні з музичними творами?
  - так, завжди;
  - інколи;
  - не виникає
2. Наскільки емоційно Ви ставитесь до занять музикою?
  - дуже емоційно;
  - коли як;
  - мало емоційно
3. Чи здатні Ви займатися музикою, жертвуючи розвагами та відпочинком?
  - так;
  - коли як;
  - ні.
4. Ви вивчаєте музичне мистецтво:
  - з бажанням;
  - з обов'язку;
  - коли як.
5. Чи слухаєте Ви музику у позанавчальний час:
  - так, завжди;
  - інколи;
  - ні.
6. Чи відвідуєте Ви концерти у філармонії:
  - так, завжди;
  - інколи;
  - ні.
7. Чи читаєте Ви додаткову літературу про музику і музикантів:
  - так;
  - інколи;
  - ні
8. Чи приймаєте Ви участь у обговоренні творів музичного мистецтва?
  - так;
  - коли як;
  - ні
9. Чи виникає у вас бажання поділитися своїми музичними враженнями?
  - так;
  - інколи;
  - ні.
10. Чи прагнете Ви до пошуку нових музичних вражень:
  - так, завжди;
  - зрідка;
  - ні.

Відповідь а свідчить про виражену активність.

**АНКЕТА**

**для визначення самостійності і творчої ініціативності.**

**Інструкція.** Виберіть як ви будете поводитись у наступних ситуаціях.

1. *Ви прослухали музичний твір, який виявився для Вас незрозумілим, Ваші дії:*
  - a. прослухаю його ще раз, намагаючись осмислити;
  - b. звернуся за поясненнями до викладача;
  - c. не надам цьому особливого значення.
2. *Викладач запропонував за бажанням знайти додаткову інформацію про певний музичний твір, Ви:*
  - a. виконаєте завдання із задоволенням;
  - b. виконаєте завдання швидше з обов'язку;
  - c. не візьметесь за виконання цього завдання.
3. *Вам необхідно підготувати бесіду про музичний твір:*
  - a. постараюсь творчо виконати це завдання;
  - b. не буду довго гаяти час і проведу бесіду за зразком;
  - c. звернуся до когось за допомогою.
4. *Після прослуховування музичного твору у Вас виникло запитання, Ви:*
  - a. самостійно знайдете на нього відповідь;
  - b. вдовольнитесь готовою відповіддю викладача;
  - c. проігнорую його.
5. *На занятті з музичного інструменту Вам запропонували створити різні виконавські інтерпретації музичного твору:*
  - a. постараюсь творчо виконати завдання;
  - b. попрошу викладача продемонструвати, а потім повторю виконане;
  - c. відмовлюсь, оскільки це дуже складно для мене.
6. *Вам запропонували прослухати музичний твір вдома, але Ви знаєте, що ця робота не буде оцінюватись, Ваші дії:*
  - a. прослухаю твір і постараюсь осмислити прослухане;
  - b. прослухаю просто із цікавості;
  - c. не буду гаяти свій час.
7. *Після прослуховування музичного твору Вас попросили поділитися музичними враженнями:*
  - d. постараюсь висловити власне ставлення до музичного твору;
  - e. відповім так, як, на мою думку, хоче викладач;
  - f. краще промовчу.

**АНКЕТА****для визначення самооцінки****Завдання 1**

Вам пропонується написати невелику розповідь про себе, використовуючи такий план.

**План-орієнтація.**

1. Емоційна сприйнятливість музичних творів. (Як Ви реагуєте на музичні твори. Чи завжди переживаєте її, коли саме і як).
2. Розуміння музичних творів (Чи завжди Ви намагаєтесь зрозуміти музику, коли саме).
3. Критична оцінка творів (Чи критично Ви оцінюєте твори).
4. Образність сприймання музики (Чи пов'язане Ваше переживання музики з образними асоціаціями).
5. Вплив музики. (Музика породжує у мене думки про себе, викликає в мене роздуми про сенс життя).
6. Отримання насолоди від спілкування з творами мистецтва.
7. Мої знання у галузі мистецтва.
8. Мої уявлення про музичні цінності.
9. Моя музично-пізнавальна діяльність.
10. Моя самостійна музична діяльність.
11. Успішність навчання.
12. Уявлення про майбутню музично-освітню діяльність.
13. Уявлення про якість учителя початкових класів і музики.

**Завдання 2.** Користуючись планом, який подано вище, опишіть яких якостей Вам не вистачає, для спілкування з музичним мистецтвом.

## ДОДАТОК Н

**Стан сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва за когнітивним критерієм**  
(результати констатувального дослідження у таблицях та рисунках)

Таблиця 1.

## Грунтовність знань

Показник \ Рівень	Високий		Середній		Низький	
	абс	%	абс	%	абс	%
Грунтовність знань	11	8,9	56	45,2	57	45,9

Таблиця 2.

## Системність знань

Показник \ Рівень	Високий		Середній		Низький	
	абс	%	абс	%	абс	%
Системність знань	9	7,2	52	42	63	50,8

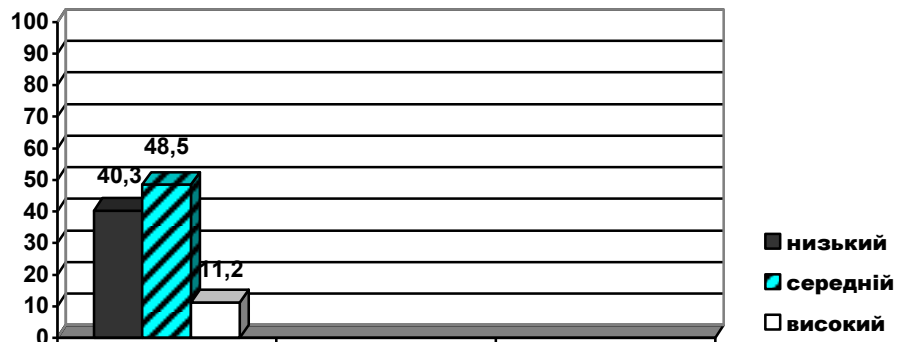


Рис. 1. Розуміння практичної значущості знань (у %)

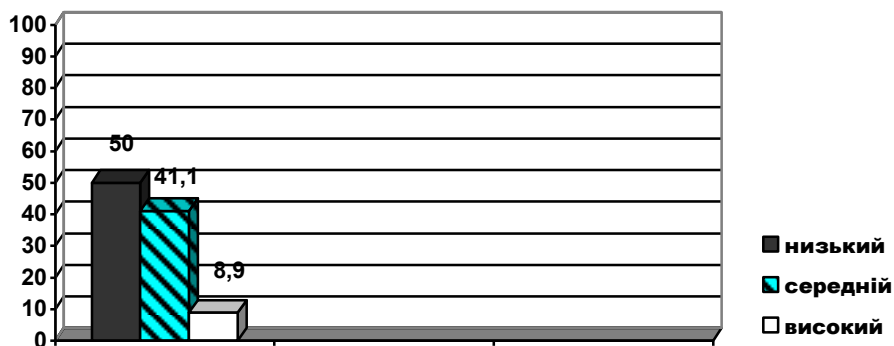


Рис. 2. Аргументованість оцінних суджень (у %)

## ДОДАТОК О

**Стан сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва за емоційно-мотиваційним критерієм**  
(результати констатувального дослідження у таблицях та рисунках)

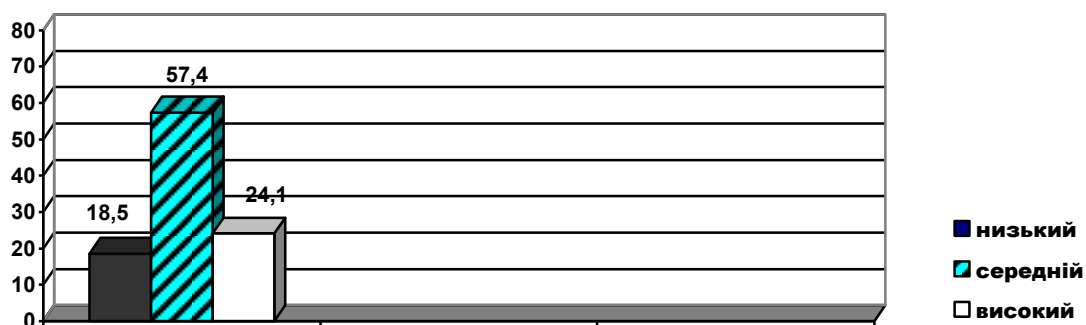


Рис. 1. Захопленість процесом досягнення музичних творів

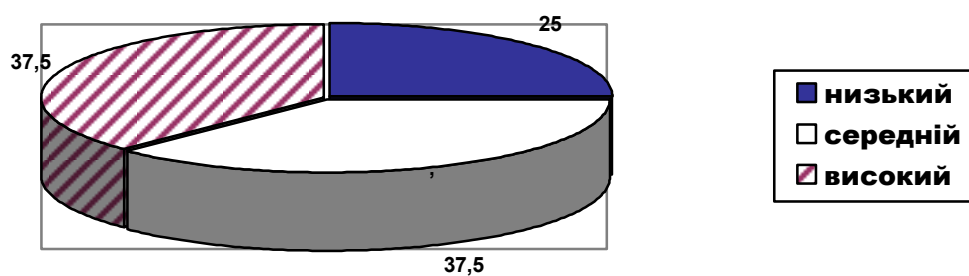


Рис. 2. Спрямованість ціннісних орієнтацій у царині музичного мистецтва

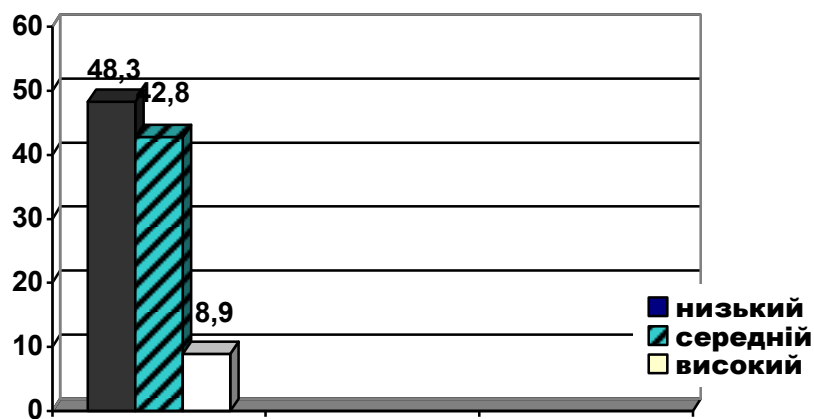


Рис. 3. Усвідомлення об'єктивної значущості музичного мистецтва

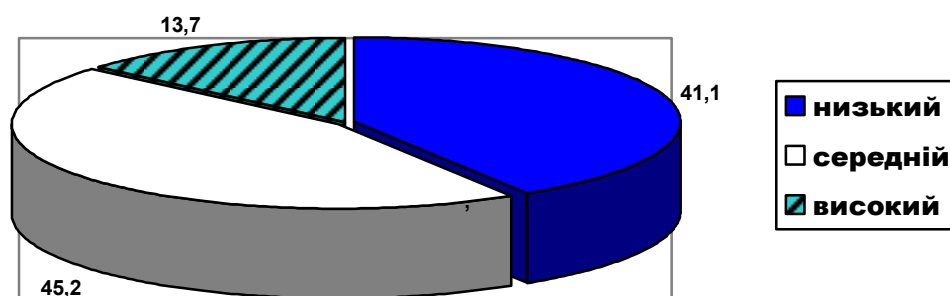


Рис. 4. Усвідомлення суб'єктивної значущості оволодіння досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва

## ДОДАТОК П

**Стан сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва за діяльнісно-творчим критерієм**  
(результати констатувального дослідження у таблицях та рисунках)

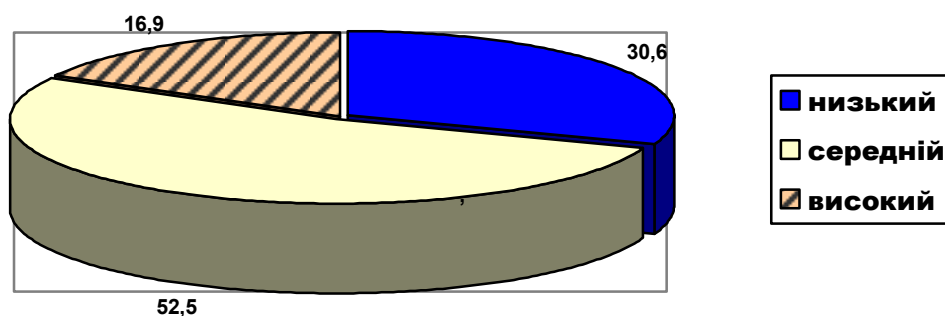


Рис. 1. Володіння уміннями музичного сприймання

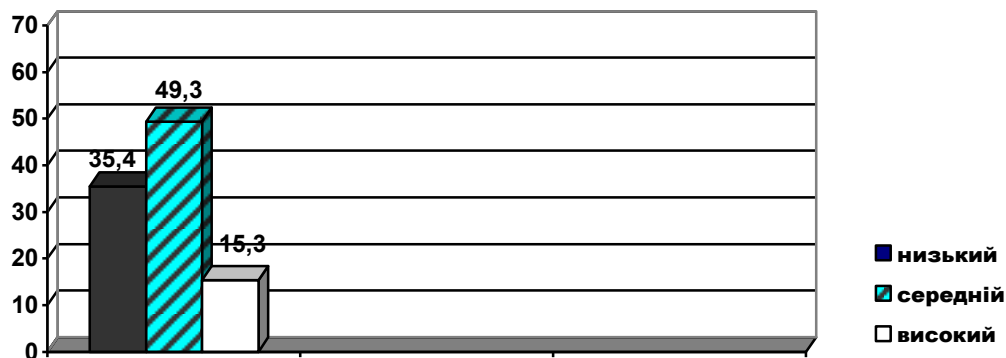


Рис. 2. Рівень самостійності та творчої ініціативності



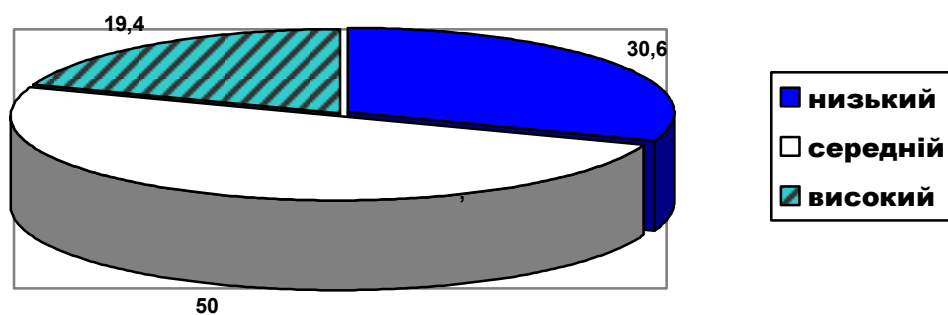


Рис. 3. Художньо-виконавська активність

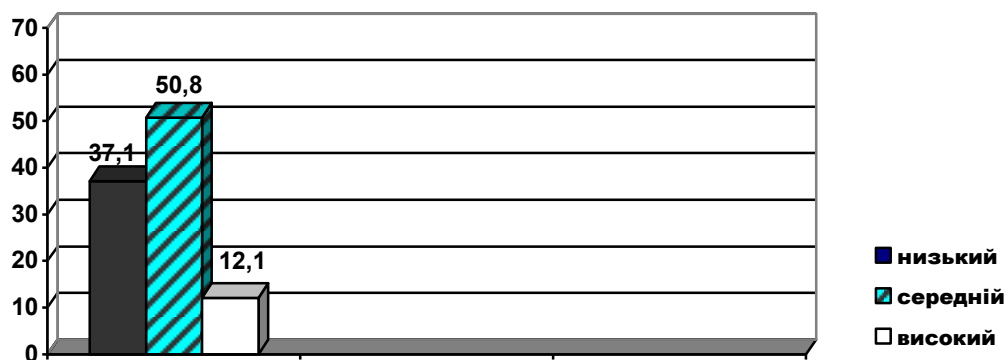


Рис. 4. Здатність до художньо-педагогічного спілкування

## ДОДАТОК Р

**Стан сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва за рефлексивно-оцінним критерієм**  
(результати констатувального дослідження у таблицях та рисунках)

Таблиця 1

**Стан сформованості здатності до самоаналізу музичних вражень**  
(у %)

<i>Показник</i>	<i>Рівні</i>	<i>високий</i>	<i>середній</i>	<i>низький</i>
Здатність до самоаналізу музичних вражень		8,9	54,8	36,3

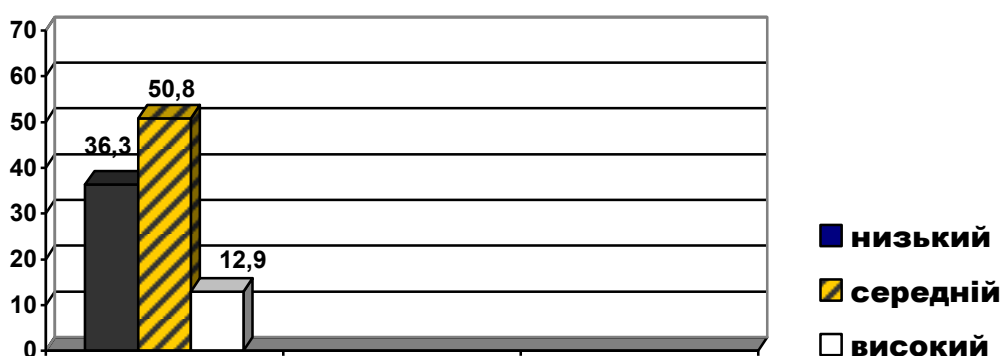


Рис. 1. Адекватність і повнота самооцінки

Таблиця 2

**Критичність оцінки набуття власного досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва (у %)**

<i>Показник</i>	<i>Рівні</i>	<i>високий</i>	<i>середній</i>	<i>низький</i>
Критичність оцінки набуття власного досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва		11,3	50	38,7

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе [Текст] : пособие для учителя / Э.Б. Абдулин – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Абдулин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования [Текст] : учеб. пособие / Э.Б. Абдулин. – М.: Прометей, 1990. – 186 с.
3. Абшиева А.К. О понятии „ценность” [Текст] / А.К. Абшиева // Вопросы философии. – 2002. – №3. – С.139-146.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія [Текст] : підручник / А.М. Алексюк . – К. : Либідь, 1998 – 560 с.
5. Амонашвили Ш. Как живете, дети? Книга для чтения [2-е изд.] / Ш.Амонашвили . – М. : Просвещение, 1991. – 175 с.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
7. Антология мировой философии. В 4-х т. – Т.2. [Текст] (Европейская философия от эпохи Возрождения по эпоху Просвещения) / ред. коллегия: В.В. Соколов и др. – М. : Мысль, 1970. – 776 с.
8. Антология мировой философии. В 4-х т. – Т.3. [Текст] / ред. коллегия: В.В. Соколов и др. – М. : Мысль, 1971. – 760 с.
9. Аристотель. Поэтика [Текст] / Аристотель. – К. : Мистецтво, 1967. – 136 с.
10. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки [Текст] : кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
11. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – [2-е изд.] / Б.В.Асафьев – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
12. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс [Текст] / Б.В.Асафьев. – Л. : Музыка, 1972. – 375 с.
13. Бадан А.А. Мовна комунікація як відображення картини світу [Текст] / А.А.Бадан // Філософські обрії. – 2003. – №10. – С.245-259.

14. Бемякова Е.Г. Смыслоориентируванна педагогическая позиция [Текст] / Е.Г.Бемякова // Педагогика. – 2008. – №2. – С. 49-54.
15. Бех И. Д. Виховання особистості : в 2-х кн.– Кн.1. [Текст] / И.Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
16. Бех И.Д. Категория ”ставлення” в контексті розвитку образу „Я” особистості [Текст] / И.Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С. 9-22.
17. Бодалев А.А. Психология личности [Текст] / А.А. Бодалев . – М. : МГУ, 1988. – 188 с.
18. Божович Л. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.Божович – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
19. Бойко Я. Організація самостійної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах / Я.Бойко // Рідна школа. – 2009. – №10. – С. 19-23.
20. Бондарчук І.М. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ”Теорія і методика музичного навчання” / І.М. Бондарчук – К., 2006. – 20 с.
21. Борохов Э. Энциклопедия афоризмов. В мире мудрых мыслей / Э.Борохов. – М.: ООО „Из-во АСТ”, 2001. – 672 с.
22. Бугерко Я. Категоріальний аналіз рефлексії як явища, процесу, стану, властивості [Текст] / Я. Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008. – №1. – С. 93-105.
23. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие [Текст] / АН УССР. Ин-т. философии; [отв. ред. В.П. Иванов.] – Киев : Наук. думка, 1991. – 200 с.
24. Васильковська К.М. Формування художнього світогляду майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-історичних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02

- ”Теорія і методика музичного навчання” / К.М. Васильковська. – К., 2006. – 20 с.
25. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад.: голов. ред. В.Т.Бусел.]. – К.; Ірпінь : ВТФ Перун, 2007. – 1736 с.
26. Вербицкая Н.О. Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта [Текст] / Н.О. Вербицкая // Педагогика. – 2002. – №6. – С. 14-19.
27. Вергунова В.С. Мотиваційний компонент підготовки майбутніх учителів початкових класів до музично-естетичного виховання школярів / В.С.Вергунова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць / за заг. редакцією академіка АПН України Євтуха М.Б., укладач – О.В. Михайличенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2008. – Випуск 35. – С. 64 – 66.
28. Вергунова В.С. К. Ушинський про естетичний досвід особистості / В.С.Вергунова // Вісник ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка : збірник. – Чернігів, 2008. – Випуск 56. – С. 238–241. – (Серія: Педагогічні науки).
29. Вергунова В.С. До сутності поняття ”досвід емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва” В.С. Вергунова // Наукові записки / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – №4. – С. 56–58. – (Серія: Психолого-педагогічні науки).
30. Вергунова В.С. Проблема формування естетичного досвіду дитини у педагогічній спадщині С. Русової / В.С. Вергунова // Вісник ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка : збірник. – Чернігів, 2009. – Випуск 71. – С. 33–35. – (Серія: Педагогічні науки).
31. Вергунова В.С. Теоретичне обґрунтування критеріїв та показників сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики / В.С. Вергунова // Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. –

Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. XIV. – С. 267–272. – (Серія: соціально-педагогічна).

32. Педагогічні проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва майбутніх учителів початкових класів і музики / В.С. Вергунова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів, 2010. – Вип. 79. – С. 138–140.
33. Вергунова В.С. Стан сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів (на матеріалі констатувального дослідження / В.С. Вергунова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць / До 175-річчя Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. — К. : НПУ, 2010. – Вип. 10 (15). – С. 54–56.
34. Вергунова В.С. Формування мотивації музичної діяльності як педагогічна проблема / В.С. Вергунова // Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей / відп. ред. О.Я. Ростовський. – Ніжин : НДУ, 2008. – Вип. 2.– С.115–119.
35. Вергунова В.С. Мотиваційний компонент самостійної музичної діяльності майбутніх учителів початкових класів і музики / В.С. Вергунова // Теоретико-методичні проблеми підготовки студентів до естетичного виховання учнів початкових класів. – Чернігів : ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2008. – Випуск 4. – С. 54–56.
36. Вергунова В.С. Формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики як педагогічна проблема / В.С. Вергунова // Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей / відп. ред. О.Я. Ростовський. – Ніжин : НДУ, 2008. – Вип. 3. – С. 155–159.

37. Вергунова В.С. До питання музично-педагогічної підготовки студентів-заочників факультету початкового навчання / В.С. Вергунова // Теоретико-методичні проблеми підготовки студентів до естетичного виховання учнів початкових класів. – Чернігів : ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2008. – Випуск 5. – С. 51-53.
38. Вергунова В.С. Формування у майбутніх учителів початкових класів ціннісного ставлення до музичного мистецтва / В.С. Вергунова // Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей / відп. ред. О.Я. Ростовський. – Ніжин : НДУ, 2009. – Вип. 4. – С. 72–78.
39. Вергунова В.С. Розвиток музичного сприймання як основа ціннісного ставлення до музичного мистецтва / В.С. Вергунова // Теоретико-методичні проблеми підготовки студентів до естетичного виховання учнів початкових класів. – Чернігів : ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2009. – Випуск 6. – С. 51–54.
40. Вергунова В.С. Стан сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва за когнітивним критерієм / В.С. Вергунова // Теоретико-методичні проблеми підготовки студентів до естетичного виховання учнів початкових класів. – Чернігів : ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2010. – Випуск 7. – С. 51–55.
41. Вергунова В.С. Досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва як сутнісна якість особистості вчителя початкових класів і музики / В.С. Вергунова // II Міжнародна наукова конференція: Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи, м. Харків, ХДАДМ, 15-16 квітня 2010 р. / збірник матеріалів. – Харків : ХДАДМ, 2010. – С.178–179.
42. Вергунова В.С. Емоційно-мотиваційний компонент у структурі ціннісного ставлення до музичного мистецтва / В.С. Вергунова // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань

- пам'яті професора О.П. Рудницької [за ред. О.М. Отич]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – С. 232–234.
43. Вергунова В.С. Методика діагностики стану сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва / В.С. Вергунова // Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей / відп. ред. О.Я. Ростовський. – Ніжин : НДУ, 2010. – Вип. 5. – С. 45–52.
  44. Вергунова В.С. Оцінна діяльність як складова фахової підготовки майбутніх учителів музики початкової школи / В.С. Вергунова // Теоретико-методичні проблеми підготовки студентів до естетичного виховання учнів початкових класів. – Чернігів : ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2010. – Випуск 8. – С. 19–21.
  45. Вересов Н.Н. Культура и творчество как психологические идеи [Текст] / Н.Н. Вересов // Вопросы психологи. – 1992. – №1-2. – С. 124-128.
  46. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
  47. Воробйова Л.И., Психологический опыт личности: к обоснованию похода [Текст] / Л.И. Воробйова, Т.В. Снегирева // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С. 5-13.
  48. Восприятие музыки : сб. статей [Текст] / ред.-сост. В.Н. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – 256 с.
  49. Выготский Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский [ред. М. Ярошевского.] – М. : Педагогіка, 1987. – 344 с.
  50. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский [ред. В. Давыдова] – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
  51. Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та виховання [Текст] / К.А. Гельвецій. – К. : Основи, 1994. – 416 с.
  52. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
  53. Горбенко С.С. Цілі та завдання загальної музичної освіти сьогодення у контексті її гуманізації / С.С.Горбенко // Наукові записки / за заг. ред.



- проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2008. – №4. – С.38- 40. – (Серія: Психолого-педагогічні науки).
54. Горбунова М. Развитие художественного опыта подростков на уроках музыки и внеклассных занятиях [Текст] / М. Горбунова // Искусство в школе. – 2007. – №2. – С.71-72.
  55. Григорьева Т.Г. Философия красоты [Текст] / Т.Г. Григорьева // Вопросы философии. – 2007. – №1. – С.61-74.
  56. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика музичного навчання" / Л.В.Гусейнова. – К., 2005. – 20 с.
  57. Гусельцева М.С. Категория культуры в психологии и гуманитарных науках [Текст] / М.С.Гусельцева // Вопросы психологии. – 2006. – №4. – С. 3-14.
  58. Державні стандарти початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – №8. – С. 28-54.
  59. Джидарьян И.А. Эстетическая потребность [Текст] / И.А. Джидарьян. – М. : Наука, 1976. – 220 с.
  60. Джола Д.М. Теорія і методика естетичного виховання школярів: Навчально-методичний посібник [Текст] / Д.М. Джола, А.Б. Щербо – К. : ІЗМН, 1998. – 392 с.
  61. Додонов Б.И. В мире эмоций [Текст] / Б.И. Додонов – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
  62. Долматова М.П. Формування естетичного досвіду студентів філологічних факультетів вищих педагогічних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07.– „Теорія і методика виховання” / М. П. Долматова. – Луцьк, 2007. – 20 с.
  63. Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: автореф. дис. на

- здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01., 13.00.05 / В.І. Дряпіка. – К., 1997. – 44 с.
64. Дьюї Дж. Реконструкція в філософії / [перевод М.Занадворов, М.Шинов.]. – М. : Логос, 2001. – 168 с.
65. Дьюї Дж. Демократія і освіта [Текст] / Дж.Дьюї. – К. : Академвидав, 2002. – 252 с.
66. Етимологічний словник української мови у 7 т.– Т 2. [ред. М. Фасмер.] – К. : Наукова думка, 1985. – 571 с.
67. Завадська Т.М. Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” Т.М. Завадська. – К., 1993. – 23 с.
68. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Издательский центр „Академия”, 2006. – 208 с.
69. Замашна С.М. Виховання естетичного ставлення старшокласників до творів мистецтва української діаспори: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 „Теорія і методика виховання” / С.М. Замашна. – К., 2005. – 17 с.
70. Згурська Н.М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ”Теорія і методика музичного навчання” / Н.М. Згурська. – К., 2001. – 17 с.
71. Знаков В.В. Психология человеческого бытия – одно из направлений развития психологии субъекта [Текст] / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2008. – Том 29. – №2. – С. 69-77.
72. Зязюн І.А. Комунізм і естетичний розвиток особи [Текст] / І.А. Зязюн. – К. : Мистецтво, 1972. – 172 с.
73. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи [Текст] / І.А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – 176 с.

74. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти [Текст] / І.А.Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – №3. – С.58-61.
75. Ілініцька Н. Організаційно-педагогічні умови музичної самоосвіти [Текст] / Н. Ілініцька // Мистецтво та освіта. – 2001. – №4. – С.19-22.
76. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство [Текст] / В.П. Иванов. – К. : Наукова думка, 1977. – 250 с.
77. Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем [Текст] / П.Р. Ігнатенко // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 118-123.
78. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца [Текст] : книга для учителя / Д.Б.Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
79. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа [Текст] / М.С.Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
80. Каган М.С. Музыка в мире искусств [Текст] / М.С.Каган // Сов. музыка. – 1987. – №1. – С. 26 – 32.
81. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений [Текст] / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
82. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования [Текст] / ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.
83. Кічук А. Ціннісне ставлення як психологічний феномен [Текст] / А.Кічук // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 80-84.
84. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного [Текст] / Л.Г. Коваль. – К. : Рад. школа, 1983. – 120 с.
85. Коган Л.Н. Художественный вкус [Текст] / Л.Н. Коган. – М. : Мысль, 1968. – 213 с.
86. Козир А.В. Професійна майстерність учителя музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В.Козир. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2008. – 380 с.
87. Колесник М.І. Людянність краси: Естетичне як особистісне відношення [Текст] / М.І. Колесник. – К. : Мистецтво, 1980. – 173 с.

88. Комарова А.И. Эстетическая культура личности [Текст] / А.И. Комарова. – К. : Вища школа, 1988. – 150 с.
89. Кон И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. [Текст] / И.С. Кон – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
90. Копець Л.В. Психологія особистості [Текст] : навч. посібник для студентів вузів / Л.В. Копець. – К. : Вид. дім ”Киево-Могилянської академії”, 2007. – 460 с.
91. Корнеев П.В. О понятии жизненного опыта [Текст] / П.В. Корнеев // Философские науки. – 1980. – №1. – С. 143 – 146.
92. Краткий англо-русский философский словарь. – Изд-во Московского у-та, 1969. – 320 с.
93. Кремень В. Смысл і цінності в системі гуманітарного знання [Текст] / В.Кремень // Рідна школа. – 2009. – №8-9. – С. 3-5.
94. Крицький В.М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.М. Крицький – К., 1999. – 16 с.
95. Крылова Н.Б. Эстетическое отношение: содержание и функции [Текст] / Н.Б. Крылова. – М. : Знание, 1980. – 64 с.
96. Кудін В.О. Мистецтво і духовний світ молоді [Текст] / В.О. Кудін. – К. : Рад. школа, 1983. – 96 с.
97. Культура української мови: довідник [С.Я.Єрмоленко, Н.Я. Дзюбишина-Мельник, К.В.Ленець та ін.] / ред. В.М.Русанівського. – К. : Либідь, 1990. – 304 с.
98. Лазарчук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні [Текст] / А.Лазарчук // Психологія і суспільство. – 2003. – №2. – С. 20-38.
99. Лекторський В.А. Теория познания [Текст] / В.А. Лекторський // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 72-80.

100. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев – [изд. 2-е.]. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
101. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Мысль, 1965. – 574 с.
102. Леонтьев А.Н. Значение и смысл / А.А. Леонтьев // Мир психологии. – 2001. – №2. – С. 13-20.
103. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента [Текст] / А.Н. Леонтьев // Психология в вузе. – 2003. – №1-2. – С. 232-341.
104. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: Опыт многомерной реконструкции [Текст] / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С. 15-26.
105. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
106. Личкова В.А. Переживание красоты [Текст] / В.А. Личкова – К. : Мистецтво, 1987. – 87 с.
107. Локк Дж. Избранные философские произведения. В 2-х томах. – Т 1. – М. : Изд-во социально-экономической литературы, 1960. – 734 с.
108. Лукина В.С. Исследование мотивации внутреннего развития [Текст] / В.С. Лукина // Вопросы психологии. – 2004 –. №5. – С. 25-32.
109. Лэнге А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности [Текст] / А. Лэнге // Вопросы психологии. – 2004. –№4. – С. 18-27.
110. Лялюк І.М. Формування індивідуального досвіду розв'язування мислительних задач у студентів вищого педагогічного закладу: автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 19.00.07 / І.М.Лялюк – К., 2002. – 20 с.
111. Максименко С.Д. Поняття особистості в психології [Текст] / С.Д.Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – № 7. – 2006. – С. 1-7.

112. Малахов В.А. Искусство и человеческое мироотношение / В.А.Малахов. – К. : Наукова думка, 1988. – 216 с.
113. Медушевский В.В. Человек в зеркале интонационной формы // Сов. музыка. – 1980. – №9. – С. 52-59.
114. Медушевский В.В. К проблеме семантического синтаксиса // Сов. музыка. – 1973. – №3. – С.20-29.
115. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В.Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
116. Методологические проблемы музыкальной педагогики: Материалы межреспубликанской научно-практ. конференции [ред. Э.Б.Абдулин] – М.: МПДГУ им. В. Ленина, 1991. – 124 с.
117. Мир философии: Книга для чтения. В 2-х ч. – Ч.1. – М. : Политиздат, 1991. – 672 с.
118. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика музичного навчання" / М.А. Михаськова. – К., 2007. – 19 с.
119. Мінаков М. Засади метатеорії досвіду [Текст] / М.Мінаков // Філософська думка. – 2006. – № 6. – С. 3-10.
120. Мішеченко В.В. Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика музичного навчання" / В.В. Мішеченко. – К., 2002. – 19 с.
121. Москаленко В.В. Культурно-діяльнісна концепція соціалізації особистості / В.В.Москаленко., В.Т. Циба // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С.136-142.
122. Музична естетика античного світу. – К. : Муз. Україна, 1974. – 220 с.
123. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования [Текст] : сб. ст. / сост. А.Г. Костюк. – К. : Муз. Украина, 1986. – 160 с.

124. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии / В.Н. Мясищев // Психология личности в трудах зарубежных авторов. – СПб : Питер, 2000. – С. 34-41.
125. Мясищев Психология отношений. Избр. психол. труды / под ред. А.А.Бодалева. – Москва-Воронеж, 1995. – 353 с.
126. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции [Текст] / Е.В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1982. – 319 с.
127. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е.В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 367 с.
128. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г.Г.Нейгауз [5-е изд.] – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
129. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о пробл. эстет. Воспитания : кн. для учителя. – [2-е изд.] / Б.М. Неменский – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.
130. Немов Р.С. Психология: Словарь - справочник: В 2-х ч. – Ч.2. / Р.Немов. – М. : Изд-во ВЛАДОС–ПРЕСС, 2007. – 351 с.
131. Непомнящая Н.И. Целостно-личностный подход к изучению человека / Н.И. Непомнящая // Вопросы психологии. – 2005.– №1. – С. 116-124.
132. Ничкало Н. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті Європейської інтеграції [Текст] / Н.Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2008. – №1. – С. 57-70.
133. Ніколаї Г.Ю. Дидактичне обґрунтування виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Г.Ю. Ніколаї. – К., 1992. – 16 с.
134. Новейший философский словарь / [сост. А.А. Грицанов.]. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
135. Овсянников М.Ф. История эстетической мысли [Текст] / М.Ф.Овсянников. – М.: Высшая школа, 1978. – 352 с.

136. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва [Текст] : навчальний посібник // О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
137. Органова О.Н. Специфика эстетического восприятия [Текст] / О.Н. Органова . – М.: Высш. шк., 1975. – 223 с.
138. Орлов А.А. Модернизация педагогической подготовки педвузов [Текст] / А.А.Орлов // Педагогика. – 2010. – №5. – С. 29-36.
139. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія [за загальною ред. І.А.Зязюна] / В.Ф. Орлов. – К. : Наукова думка, 2003. – 276 с.
140. Орлов В.Ф. Мистецтво і педагогічні технології [Текст] / В.Ф.Орлов // Мистецтво та освіта. – 2001. – №1. – С.8-15.
141. Отич О. Педагогіка мистецтва: Сутність та місце в системі наук про освіту [Текст] / О.Отич // Мистецтво та освіта. – 2008. – №2. – С.13-16.
142. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В.Д. Остроменский. – К. : Муз. Украина, 1975. – 193 с.
143. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості / А. Павліченко // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С.98-121.
144. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва [Текст] (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М.Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
145. Падалка Г.М. Формування естетичної свідомості майбутніх учителів музики в процесі залучення їх до оцінно-вибіркових дій / Г.М.Падалка // Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 3. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – С.46-52.
146. Падалка Г.М. Художнє пізнання як взаємодія сприймання, оцінювання і творення / Г.М.Падалка // Мистецтво та освіта. – 2008. – №2. – С.3-8.
147. Пампурин В.П. Внутренний мир личности и искусство / В.П. Пампурин. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 212 с.



148. Пелех Ю. Теоретико-методичний аналіз впливу аксіологічної складової на розвиток навчально-змістового компонента системи підготовки майбутніх учителів / Ю.Пелех // Рідна школа. – 2009. – №12. – С.8-12.
149. Пометун О. Що є навчанням і чи можна його покращити [Текст] / О.Пометун // Рідна школа. – 2009. – С.10-13.
150. Платонов К.К. Структура и развитие личности [Текст] / К.К.Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
151. Платонов К.К. Система психологии и теории отражения / К.К.Платонов. – М. : Наука,1982. – 310 с.
152. Платонова Э.Е. Культурология / Э.Е. Платонова. – М. : Академ. проект, 2003. – 256 с.
153. Плеханов Г.В. Избранные философские произведения: В 5 т. – Т.5. / Г.В. Плеханов. – М. : Госполитиздат, 1958. – 903 с.
154. Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе: Межвузовский сборник научных трудов. – Ярославль, 1985. – Вып. №73. – 140 с.
155. Полюдова Е. О понятии „художественный опыт” в педагогике [Текст] / Е. Полюдова // Искусство в школе . – 2007– №5. – С.72-74.
156. Праслова Г. Профессиональная компетентность как личностная характеристика педагога-музыканта / Г.Праслова // Искусство в школе. – 2007. – №1. – С.70 – 72.
157. Пронякін В.І. Досвід як фактор соціальної причинності / В.І. Пронякін // Філософська думка, 1984. – №4. – С. 35-41.
158. Психология личности в трудах отечественных психологов / [Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова.]. – СПб. : Питер, 2001. – 480 с.
159. Психология: Словарь / [ред. А.В.Петровского, Г.М. Ярошевского] – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
160. Психологічна енциклопедія / [автор-упоряд. О.М. Степанов] – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с.

161. Психологія діяльності та навчальний менеджмент [Текст] : підручник. У 2-х ч. – Ч 1. Психологія суб'єкта діяльності. – К. : КНЕУ, 2000. – 243 с.
162. Психологія особистості: Словник-довідник / [ред. П.П. Горностая., Т.М. Титаренко] – К.: Рута, 2001. – 320 с.
163. Разорина Л.М. К определению содержания понятия "личность" в советской психологии / Л.М. Разорина // Вопросы психологии. – 2005. – №1. – С. 79-87.
164. Райгородский Д.Я. Психология личности [Текст] : хрестоматия. – Т1. [изд. 2-е.]. – Самара: Издательский Дом БАХРАХ, 1999. – 448 с.
165. Райгородский Д.Я. Психология личности: Хрестоматия. – Т2. – [изд. 2-е.]. – Самара : Издательский Дом БАХРАХ, 1999. – 544 с.
166. Раппопорт С. Искусство и эмоции [Текст] / С. Раппопорт. – М. : Музыка, 1968. – 160 с.
167. Раппопорт С.Х. Искусство и личность / С.Х.Раппопорт // Искусство и школа : книга для учителя / сост. А. Василевский. – М. : Просвещение, 1981. – С.215-229.
168. Рассел Б. История западной философии. В 3-х кн. / подгот. текста В.В.Целищева [2-е изд.] / Б.Рассел. – Новосибирск : Изд-во Новосибир. у-та, 1997. – 815 с.
169. Рассел Б. Мудрость Запада: Историческое исследование философии в связи с общественными и политическими обстоятельствами / ред. англ. изд. П.Фулкес; общ. ред. и предисл. проф. В.А. Малинина. – М. : Республика, 1998. – 479 с.
170. Ревенчук В.В. Організація навчальної взаємодії у класі музичного інструменту як педагогічна проблема / В.В.Ревенчук // Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей / ред. О.Я.Ростовський. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2008. – Вип. 2. – С. 21-27.
171. Ревенчук В.В. Методичні засади взаємодії викладача і студента у процесі навчання гри на фортепіано: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика музичного навчання" / В.В. Ревенчук. – К., 2006. – 19 с.

172. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології [Текст] : навчально-методичний посібник / В.В. Рибалка – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
173. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека – [общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной ] / К.Р. Роджерс. – М. : Издательская группа Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
174. Роменець В.А. Психологія творчості [Текст] : навч. посібник [3-тє вид.] / В.А. Роменець – К. : Либідь, 2004. – 288 с.
175. Ростовська І.О. Методичні засади формування мотивації учіння гри на фортепіано у школярів // Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей / відп. ред. О.Я. Ростовський. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2007. – Вип.1. – С.128 - 139.
176. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання [Текст] : навч.-метод. посібник / О.Я.Ростовський – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
177. Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки. Навчальний посібник / О.Я.Ростовський. – Ніжин : Видавництво НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2003. – 193 с.
178. Ростовський О.Я. Музична педагогіка. Навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали [Текст] : навчальний посібник / О.Я. Ростовський. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2008. – 191 с.
179. Ростовський О.Я. Методика викладання фахових дисциплін у системі музично-педагогічної освіти / О.Я.Ростовський., Ю.О. Ростовська // Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей / ред. О.Я.Ростовський. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2008. – Вип.2. – С. 5-12.
180. Ростовський О.Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування

- сучасної загальноосвітньої школи / О.Я.Ростовський // Наукові записки. – 2001. – [2]. – Тернопіль : ТДПУ, 2001. – С.12-22. – (Серія: Педагогіка).
181. Ростовський О.Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.Я. Ростовський. – К., 1993. – 48 с.
182. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі [Текст] : навч.- метод. посібник / О.Я.Ростовський. – Тернопіль : Богдан, 2001. – 215 с.
183. Ростовський О.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи / О.Я.Ростовський // Наукові записки. Тернопільський державний педагогічний університет.– 2001. – №2. – С. 15-22. – (Серія: Педагогіка).
184. Ростовська Ю.О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ”Теорія і методика музичного навчання” / Ю.О. Ростовська. – К., 2005. – 20 с.
185. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – Спб. : Питер, 2007. – 713 с.
186. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т.2. – / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
187. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
188. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька [Текст] : навчальний посібник / О.П.Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
189. Рудницька О.П. Вчись цінувати прекрасне [Текст] / О.П. Рудницька. – К. : Музична Україна, 1983. – 112 с.

190. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти [Текст] : навч. посібник / О.П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
191. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя [Текст] : навч. посібник / О.П. Рудницька. – К. : КДПІ, 1992. – 96 с.
192. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. – Кн.2. [за ред. Є.І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є.І Коваленко, І.М.Пінчук] – К. : Либідь, 1997. – 320 с.
193. Самохин В.Н. Эстетическое восприятие: вопросы методологии и критики [Текст] / В.Н. Самохин. – М. : Мысль 1985. – 208 с.
194. Свещинська Н.В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ”Теорія і методика музичного навчання” / Н.В. Свещинська. – Кіровоград, 2005. – 20 с.
195. Свинина Н.И. Жизненный опыт учащихся в контексте личностно ориентированого образования / Н.Г.Свинина // Педагогика. – 2001. – №7. – С. 27-31.
196. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
197. Семенова Н.М. Педагогічні умови становлення оцінних суджень студентів у курсі „Аналіз музичних творів”: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ”Теорія і методика музичного навчання” / Н.М. Семенова. – К, 2001. – 18 с.
198. Сериков В.В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность [Текст] / В.В. Сериков // Педагогика. – 2007.– №10. – С. 3-12.
199. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога [Текст] / В.В.Сериков // Педагогика. – 2010. – №5. – С. 29-36.

200. Скатерщев П.О. Об эстетическом вкусе / П.О. Скатерщев. – М. : Знание, 1974. – 96 с.
201. Сковорода Г. Собака та кобила. – К. : АТ „Обереги”, 1994, – Т. 1. – С. 413– 463.
202. Скребець В.О. Основи психодіагностики [Текст] : навч. посібник / В.О.Скребець. – К. : Видавничий дім „Слово”, 2003. – 192 с.
203. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.И. Чижикова– М.: Академія, 2003. – 192 с.
204. Словарь-справочник „Человек и общество” / [авторы-сост. И.Д. Коропец, Л.А. Штомпель, О.М. Штомпель.]. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 1996. – 554 с.
205. Современная философия: Словарь и хрестоматия. – Ростов-на-Дону. : Феникс, 1996. – 511 с.
206. Солопанова О. Духовность как методологический ориентир современного музыкального образования / О.Солопанова // Искусство в школе. – 2006. – №6. – С.68 – 70.
207. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3 т. – Т. 1. – / А.Н. Сохор. – М. : Сов. композитор, 1981. – 296 с.
208. Социальная философия: Учебник / [ред. В.П. Анрущенко, Н.И. Горлача.]. – К. – Харьков : Единорог, 2005. – 735 с.
209. Столин В.В. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании / В.В. Столин, М. Кальвиньо // Вест. Моск. у-та. Сер. 14. Психология, – 1982. – №3. – С.38-47.
210. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина [Текст] : очерк истории эстет. аксиологии / Л.Н.Столович – М. : Республика, 1994 – 464 с.
211. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек: функции художественной деятельности / Л.Н. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.
212. Субботский Е.В. Диалогическое общение в образовании: мифы и реальность [Текст] / Е.В.Субботский., О.Б.Чеснокова // Вопросы психологии. – 2008. – №6. – С. 151-161.

213. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. – Т.3. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 5 – 282.
214. Сухомлинський В.А. Серце віддаю дітям / В.А. Сухомлинський. – К: Радянська школа, 1981. – 382 с.
215. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – Т.2. – С. 422.
216. Тарасенко Г.С. Використання педагогічної евристики у фаховій підготовці вчителів початкових класів [Текст] / Тарасенко Г.С., О.А. Тімік // Педагогіка і психологія . – 2009. – №4. – С.18-26.
217. Тарасов Г.С. Психология музыкальной потребности // Г.С.Тарасов. Психологический журнал. – Том 9. – №5. – 1988. – С. 63-71.
218. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры (Их опыта работы) / Р.А.Тельчарова. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
219. Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие / [Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др.].– [2-е изд.]. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 336 с.
220. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові / [В.Й. Бродовська, І.П. Патрик, В.Я. Яблонко]. – [2-е вид.]. – К. : ВД Професіонал, 2005. – 224 с.
221. Українські прислів'я та приказки / [упоряд. С. Мишанича та М. Пазяка]. – К.: Дніпро, 1983. – 390 с.
222. Ушинський К.Д. Твори в шести томах. – Т. 5-й. – К.: Рад. Школа, 1954. – 430 с.
223. Ушинський К.Д. Твори в шести томах. – Т. 6-й. – К.: Рад. Школа, 1954. – 616 с.
224. Философская энциклопедия / [ред. Ф.В.Константинов.]. – Т 4. – М.: Советская энциклопедия, 1967. –592 с.
225. Философский словарь Владимира Соловьева. – Ростов н/Д.: Изд-во Феникс, 1997. – 464 с.

226. Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др.]. – [2-е изд.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
227. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 744 с.
228. Філософський словник / [ред. В.І.Шинкарука.]. – [2-е вид., перероб. і доп. ]. – К. Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
229. Філософський словник / [ред. член-кореспондента АН УРСР В.І.Шинкарука]. – К. : Головна ред. УРЕ, 1973. – 600 с.
230. Філософський словник соціальних термінів. – Х. : Р.И.Ф., 2005. – 672 с.
231. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации [Текст] / А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 2004. – №6. – С.72-83.
232. Формирование эстетического отношения к искусству: В 6-ти т. – Т.1. / [редкол.: И.А.Зязюн и др]. (Теоретико-методологические вопросы формирования эстетического отношения к искусству). – [отв. ред. и сост. В.Г. Бутенко.] – М., АПН СССР, 1991. – 328 с.
233. Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство и духовный мир человека / Ю.У. Фохт-Бабушкин. – М.: Знание, 1982. – 64 с.
234. Франкл В. Человек в поисках смысла : Сборники: пер. с англ. и нем. / [ред. Л.Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
235. Фурман А.В. Психологія української ментальності [Текст] / А.В. Фурман – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
236. Хамитов Н. Философский словарь. Человек и мир / Н. Хамитов С. Крылова. – К. : КНТ, Центр учебной литературы, 2006. – 306 с.
237. Хижна О.П. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи (теоретико-методологічний та методичний аспекти) [Текст] : монографія [за ред. В.І. Бондаря] / О.П.Хижна – К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 456 с.
238. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная – М. : Томск: Барс, 1997. – 392 с.



239. Художественная деятельность: Проблема субъекта и объективной детерминации. – К. : Наукова думка, 1980. – 295 с.
240. Цвелих Т.І. Естетичне виховання учнів старших класів середньої школи / Т.І. Цвелих. – К. : Рад. школа, 1960. – 68 с.
241. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано [Текст] : учеб. пособие / Г.М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
242. Чак Є. Складні випадки українського слововживання / Є. Чак – К.: Рад. школа, 1969. – 220 с.
243. Чудновский В.Є. Смыслжизненный аспект современного процесса образования / В.Э.Чудновский // Вопросы психологии. – 2009. – №4. – С. 50-60.
244. Шакуров Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления [Текст] / Р.Х. Шакуров // Вопросы психологи. – 2004. – №5. – С.18-32.
245. Шакуров Р.Х. Психология эмоций: новый поход [Текст] / Р.Х. Шакуров // Мир психологии. – 2002. – №4. – С.33-45.
246. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник [Текст] / В.Б. Шапар – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.
247. Швырев В.С. О деяльностном подходе к истолкованию „феномена человека” / В.С. Швырев // Вопросы философии. – 2001. – №2. – С.107-115.
248. Шевнюк О.Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 ”Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.Л. Шевнюк. – К., 1995. – 17 с.
249. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: історія і практика [Текст] : монографія / О.Л. Шевнюк. – К. : КНПУ ім. М.Драгоманова, 2003. – 232 с.
250. Шитов И.П. Природа художественной ценности [Текст] / И.П. Шитов – К.: Вища школа, 1981. – 224 с.

251. Шиянов Е.Н. Аксиологические основания процесса воспитания [Текст] / Е.Н.Шиянов // Педагогика – 2007. – №10.– С.33-37.
252. Щербакова А.И. Аксиологический поход к музыкально-педагогическому образованию / А.И. Щербакова // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 15-25.
253. Щербініна О.М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика музичного навчання" / О.М. Щербініна. – К., 2005. – 20 с.
254. Щербо А.Б. Джола Д.Н. Красота воспитывает человека / А.Б. Щербо, Д.Н.Джола. – К. : Рад. шк, 1977. – 103 с.
255. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти і виховання школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.05 / О.П. Щолокова. – К., 1996. – 44 с.
256. Щолокова О.П. Основы професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів [Текст] / О.П. Щолокова. – К.: ІЗМН, 1996. – 170 с.
257. Эстетическое сознание и процесс его формирования. – М. : Искусство, 1981. – 255 с.
258. Этимологический словарь русского языка. – Т.3. – М. : Изд-во Прогресс, 1971. – 828 с.
259. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.
260. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия / П.М.Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 88 с.
261. Яковчук Г.В. Музично-творчий розвиток майбутнього вчителя музики/ Г.В. Яковчук // Мистецтво та освіта. – 2001. – №4. – С.12-14.

262. Яремчук С.В. Професійно-психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя [Текст] / С.В. Яремчук // Педагогіка і психологія. – 2001. – №1. – С. 89-96.
263. Ястребова Н.А. Формирование эстетического идеала и искусство/ Н.А.Ястребова. – М. : Наука, 1976. – 290 с.
264. Betty E/ Philosophy of Culture: reconstructing the foundations of human development. – Boston, 1997. – 120 p.
265. Davies J. The psychology of Music. – London, 1980. – 240 p.
266. Dearden R.F. Theory and Practice in Education // Journal of the Philosophy of Education, Vol 14,1,1980.–P. 31–32.
267. Downey J.E. A musical Experiment // American J. of Psychol. 1987. –Vol. 9.– P. 63-69.
268. Glover J.I. The Philosophy and Psychology of Personal Identity. – L.: Penguin book, 1991.–208 p.
269. Pearson J.W., Nelson P.E/ Understanding and Sharing: An Introduction to Speech Communication // WCB Brown & Benchmark, Madison, USA, 1994. – 474 p.
270. Reynolds R. Mind Models. New Forms of Musical Experience (New York, 1975), 80 p.