

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв

Кафедра мистецьких дисциплін

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА  
ДО ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ**

***Кваліфікаційна робота***

Галузь знань: 01 Освіта

Спеціальність: 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Освітній ступінь: магістр освіти (Музичне мистецтво)

Кваліфікація: Викладач методики музичної освіти. Учитель музичного мистецтва. Викладач методики виховної роботи.

**Виконала:**

Кулеш Кристина Валеріївна  
студентка VI курсу, 66 групи

**Науковий керівник:**

Силко Роман Миколайович,  
доцент кафедри мистецьких дисциплін,  
кандидат педагогічних наук

**Рецензент:**

Рогоза Олексій Сергійович,  
кандидат педагогічних наук,  
викладач-методист вищої категорії  
Чернігівської міської коли мистецтв

**Чернігів – 2019**

Кваліфікаційну роботу допущено до захисту

рішенням кафедри мистецьких дисциплін

Протокол № \_\_\_\_\_ від «\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Зав. кафедри \_\_\_\_\_ д. п.н., проф. Дорошенко Т.В.

підпис

### **Рекомендовано**

**до захисту**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

підпис наукового

керівника

\_\_\_\_\_

ініціали, прізвище наукового керівника

**Результат захисту**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

оцінка

\_\_\_\_\_

дата захисту

**Голова ЕК**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

підпис

\_\_\_\_\_

ініціали, прізвище голови ЕК

## Зміст

<b>Вступ.....</b>	<b>4</b>
<b>Розділ 1. Теоретичні основи підготовки учителів музичного мистецтва до формування музичного сприймання .....</b>	<b>8</b>
1.1 Проблема сприймання і розуміння музичного мистецтва .....	8
1.2 Культурологічне значення формування музичного сприймання у підготовці майбутнього учителя музичного мистецтва. ....	16
Висновок до розділу 1 .....	35
<b>Розділ 2. Методичні аспекти підготовки студентів до формування музичного сприймання молодших школярів .....</b>	<b>38</b>
2.1 Готовність до формування музичного сприймання молодших школярів як значуща якість майбутнього учителя музичного мистецтва. ....	38
2.2 Педагогічні умови підготовки студентів до формування музичного сприймання молодших школярів .....	53
Висновок до розділу 2 .....	61
<b>Розділ 3. Експериментальна перевірка педагогічних умов готовності студентів до формування музичного сприймання молодших школярів ....</b>	<b>63</b>
3.1 Діагностика готовності студентів до формування музичного сприймання молодших школярів .....	63
3.2 Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування музичного сприймання молодших школярів .....	67
3.3 Аналіз результатів дослідження.....	69
Висновок до розділу 3 .....	71
<b>Висновки .....</b>	<b>72</b>
<b>Список літератури .....</b>	<b>76</b>
<b>Додатки .....</b>	<b>83</b>

## Вступ

Сучасна музична педагогіка орієнтується на систему поглядів на музику як на джерело і спосіб розвитку дитини, як «ґрунт», на якому може зростати духовне, морально-естетичне й творче удосконалення дитини. Постановка та вирішення проблеми розвитку дитини музикою як проблеми розвитку людини змусила переглянути всю систему науково-теоретичних уявлень про педагогічний процес формування музичної культури дитини, важливою складовою якого є музичне сприймання. В системі Нової української школи відбувається зміщення акценту з вузькоспеціальних задач на задачі формування інтересу до життя через захопленість музичним мистецтвом, розвитку творчого музично-образного мислення, почуття стилю як основи музичного смаку. У якості основних цільових орієнтирів виділяють розвиток художніх потреб та здібностей учнів, освоєння дітьми культурних форм спілкування з мистецтвом, здатності до його сприймання.

Музичне сприймання – складний процес, в основі якого – здібність до слухання, переживання музичного змісту як художньо-образне відображення дійсності. Розвиток сприймання музики є важливим завданням музично-естетичного виховання школярів, й відбувається воно у процесі всіх видів музичної діяльності.

Сприймання музичних образів відбувається у результаті своєрідної творчої діяльності слухача, адже включає його особистий досвід (музично-слуховий, життєвий). Ідея твору сприймається ним як щось сокровенне. Саме тому музикознавці стверджують, що слухати музику так, щоб чути її – це напружена робота серця та розуму й особлива творчість.

Проблема розвитку музичного сприймання є однією з найбільш складних й недостатньо досліджених у педагогіці. Значний внесок у дослідження питань розвитку музичного сприймання зробили О.Я. Ростовський, Б.В. Асаф'єв, Б.М.

Теплов, Б.Л. Яворський, В.Н. Шацька, Н.Л. Грозненська, Д.Б. Кабалевський, В.Д. Остроменський, В.В. Медушевський, Є.В. Назайкинський, Н.А. Ветлугіна та інші. У працях цих авторів зібраний значний науковий теоретичний матеріал, що торкається різних граней проблеми музичного сприймання, його психологічних механізмів та педагогічних технологій розвитку у дітей.

Впливаючи, музика здатна хвилювати, приносити радість, викликати до себе інтерес. Радість і печаль, надія та розчарування, щастя та страждання – всю цю гаму людських почуттів, передану в музиці, учитель повинен допомогти дітям почути, пережити й усвідомити. Знаючи закономірності розвитку музичного сприймання, педагог може керувати процесом музичного виховання дітей, формувати їх естетичні смаки та потреби.

Сприймання музики – складне багаторівневе явище – викликає у молодших школярів значно більше труднощів, ніж сприймання творів інших видів мистецтв, що пов'язане, з одного боку, зі специфікою та складністю музичного образу, з іншого – з віковими особливостями молодших школярів. У зв'язку з цим на початковому етапі розвитку музичного сприймання, дитині необхідно допомогти почути й зрозуміти музику, увійти до світу її образів.

Саме тому, успішне формування у дітей музичного сприймання вимагає високого рівня підготовки вчителя, яка повинна мати комплексний характер. Проте, досліджень, які б торкалися власне підготовки студентів до формування музичного сприймання фактично не існує. Ця проблема згадується лише побіжно в межах інших більш загальних досліджень. Тому обрана тема є надзвичайно актуальною.

**Об'єкт дослідження** - процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Предмет дослідження** - педагогічні умови, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування музичного сприймання у молодших школярів.

**Мета дослідження:** обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування музичного сприймання у молодших школярів.

Поставлена мета зумовила вирішення таких **завдань** дослідження:

- розкрити психолого-педагогічні аспекти проблеми сприймання і розуміння мистецтва;
- обґрунтувати значення музичного сприймання та готовності до його формування у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва;
- обґрунтувати педагогічні умови підготовки студентів до формування музичного сприймання молодших школярів;
- визначити критерії та рівні готовності студентів до формування музичного сприймання молодших школярів;
- експериментально перевірити ефективність педагогічних умов підготовки студентів до формування музичного сприймання молодших школярів;

Для вирішення поставлених завдань був використаний комплекс методів:

- теоретико-методологічний (аналіз філософської, педагогічної, психологічної, методичної літератури);
- теоретичне моделювання на базі вивченого матеріалу;
- аналіз нормативних документів, журналів викладачів виконавських дисциплін предметної, навчальних планів, курсових журналів;
- емпіричні (вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, анкетування, тестування, бесіди зі студентами й викладачами);
- узагальнення незалежних характеристик, колективна експертна оцінка;
- пряме, непряме й включене спостереження;
- аналіз продуктів діяльності студентів музично-педагогічного факультету;
- педагогічний експеримент;
- методи статистичної обробки даних.



## **Розділ 1. Теоретичні основи підготовки вчителів музичного мистецтва до формування музичного сприймання**

### **1.1. Проблема сприймання і розуміння мистецтва**

Найважливішим внутрішнім рушієм самого існування, історичного розвитку та соціально значущого впливу мистецтва є його сприймання, що становить основну ланку художньо-освітньої практики. Воно забезпечує можливість і способи прилучення людини до образного змісту художніх творів, відіграє суттєву роль у реалізації творчої діяльності слухача, глядача, виконавця, художнього критика, педагога мистецьких дисциплін. Тому розвиток здатності до художнього сприймання як професійного, так і аматорського, становить невід'ємний аспект збагачення художньої культури суспільства та вдосконалення мистецької освіти.

Як зазначає О.П. Рудницька, сприймання завжди пов'язане з осмисленням і віднесенням до певного класу явищ того, що людина бачить, чує, відчуває [78, 89]. Цей особливий вид внутрішньої діяльності (перцепції) є процесом категоризації (Дж. Брунер), у ході якого людина приходить до логічного висновку, здійснює класифікацію одержаних сенсорних сигналів, що в результаті забезпечує зворотний зв'язок із зовнішнім об'єктом. Оскільки, за О.П. Рудницькою, формування образу певного явища включає акти виділення інформативних ознак, їх аналізу, порівняння, відбору, абстрагування, запам'ятовування тощо, сприймання є першим та обов'язковим етапом будь-якого мисленнєвого процесу.

Дане твердження є принциповим для розуміння особливостей музичного сприймання, «обґрунтування якого набуває додаткового смислового навантаження як узагальнений вид духовно-практичної діяльності», що передбачає не тільки логічне осмислення одержаної інформації, але й необхідності усвідомлення та інтерпретації результатів емоційного осягнення образно-символічного змісту твору [78, 89]. Завдяки цьому художнє



сприймання вважається більш широким поняттям, аніж первинне відчуття сенсорної інформації (звукової, зорової тактильної) на безпосередньо-відображувальному рівні та характеризується ще складнішою, ніж сприймання інших явищ, взаємодію перцептивних та інтелектуальних, чуттєвих і раціональних, репродуктивних і творчих, інтуїтивних та свідомих процесів. Воно відбувається у комплексі відчуттів, уявлень, асоціативного мислення й багатьох інших компонентів психічної діяльності. На думку В.М. Максимова, немає «жодної категорії психології, яку б можна було б обминути, говорячи про сприймання мистецтва як цілісний процес» [58, с 61].

Отже, перетворення сенсорної інформації в образи свідомості є лише першим кроком, необхідним для переходу до наступних ступенів осмислення твору, встановлення концептуальних зв'язків його змісту та асоціацій вищого порядку, проявів творчої ініціативи, фантазії, темпераменту, які неначе поєднуються у складний синтез особистих вражень від мистецтва на основі, ідеалів, уявлень, світоглядних ідей, смаків, тобто всього духовно-практичного досвіду особистості. У цьому різнобічному процесі важко вказати межу, за якою образно-емоційне переживання переходить в інтелектуальну роботу свідомості. Але умовно цю межу можна зобразити своєрідними сходами. Залежно від рівня підготовки до художнього спілкування той, хто сприймає, проходить цей шлях повністю і досягає на вершині розуміння всієї повноти авторського задуму, або залишається посередині, чи зовсім не підіймається вище першого поверху (В.В. Блудова). Він може обмежитись найпростішими емоціями задоволення від упізнання звичних і простих для сприймання образів, однак може і сягнути високого духовного напруження (потрясіння, катарсису) у процесі пізнання глибинного смислу мистецького явища і переживання самого факту творчого відкриття.

Наведені міркування дають можливість зрозуміти внутрішню організацію художньо-пізнавального процесу, результат якого характеризується поняттям культури художнього сприймання, тобто розвиненої у суб'єкта здатності

осягнути та оцінити, емоційно пережити й осмислити об'єкт сприймання. Для позначення цього високого рівня художнього пізнання використовуються терміни «сприймання-мислення», «переживання-усвідомлення», тобто акцентується органічний зв'язок інтелектуально-логічних та емоційно-інтуїтивних проявів художньо-пізнавальної діяльності, та необхідність урахування двох вихідних критеріальних ознак художнього сприймання – його адекватності (об'єктивний критерій) та індивідуальної неповторності (суб'єктивний критерій). Перший з них характеризує залежність сприймання від властивостей зовнішнього об'єкта, тобто твору мистецтва, а другий відображає особливості внутрішньої перцептивної дії того, хто сприймає.

Неоднаковим є розуміння їх ролі у процесі музичного пізнання, яке є педагогічно керованим. Цей факт супроводжує майже весь історичний шлях розвитку мистецької освіти і становить одну з головних проблем вибору методів впливу на особистість: пріоритет авторитетних суджень про твір, а отже і готових результатів критичного аналізу художньої форми, або стимулювання проявів особистісних реакцій на почуте та готовність до особистісних оцінок.

Адекватність сприймання розкриває багатофазне, стадіальне становлення суб'єктивного образу (перцепта), його послідовне наближення до об'єкта сприймання: від загального, відносно нерозчленованого, до все більш повного, структурованого і цілісного відображення у свідомості того, хто сприймає. Таке розгортання процесу сприймання, типове для різних галузей пізнавальної діяльності, розкриває і специфіку осягнення мистецьких явищ. Певна річ, можливість досягнення адекватності художнього сприймання, навіть доцільність використання цього критерію по відношенню до мистецтва є дещо дискусійною, зважаючи на суб'єктивно-асоціативну природу художньої творчості. Разом з тим, незаперечним є те, що без глибокого пізнання мистецтва не може здійснюватися передача творчого задуму, відбутися «зустріч» митця з майбутніми слухачами і глядачами. У будь-якому творі

закладено орієнтацію на певний тип сприймання, гіпотетичне припущення та своєрідне «програмування» бажаного ефекту. Цей елемент творчої роботи автора сприяє зовнішньому регулюванню перцептивного процесу, зумовлює його залежність від властивостей об'єкту, що відображується, і спричиняє необхідність установлення адекватності осягнення авторського задуму. Саме такий функціональний взаємозв'язок процесів творення та сприймання забезпечує існування мистецтва як форми суспільної свідомості і ефективного засобу естетичного виховання.

Педагогічне значення адекватності сприймання у вирішенні завдань мистецької освіти яскраво ілюструє характеристика, яку дав Г.Г. Нейгауз інструментальному виконанню творів відомих композиторів малорозвиненими учнями: «Музична мова їм незрозуміла, замість мови виходить бурмотіння, замість ясної думки – скупі її обривки, замість сильного почуття – немічні потуги...» [62, с.17]. Подібними є і результати художнього сприймання музики окремими слухачами, які не підготовлені достатньою мірою до спілкування з високим професійним мистецтвом.

Втім художнє сприймання, на переконання О.П. Рудницької, характеризується не тільки адекватністю, але й багато в чому наближується до характеристик творчого мислення, бо реципієнт має бути здатним образно відтворювати художню інформацію, асоціативно мислити так, як і митець [78, 91]. Кожен твір виражає сутність розуміння явищ навколишньої дійсності через призму авторської індивідуальності, що зумовлює важливість її узгодження з індивідуальністю того, хто сприймає. Творче втілення задуму неодмінно передбачає наявність елементів умовчання, невирішених ситуацій, проблемних питань, які розв'язує реципієнт у процесі сприймання. Він оцінює точку зору митця залежно від власних соціальних і естетичних позицій, погоджується або не погоджується з нею і не є пасивним «адресатом» інформації. Суб'єкт завжди вступає в уявну полеміку з автором, підтримує чи заперечує йому. Все це свідчить про те, що під ідеальними нормами адекватності сприймання не

можна розуміти якесь кальковане, підпорядковане загальній схемі авторського задуму відображення твору. Сприймання є імовірним процесом, який значною мірою залежить від психофізіологічних особливостей, художнього досвіду суб'єкта, супутніх життєвих обставин. Тому художнє сприймання вважають актом «співучасті» і «співтворчості».

Про творчий характер сприймання, його спорідненість діяльності митця свідчить про те, що обидва процеси залежать від об'єкта інформації (у митця – це навколишній світ, а у реципієнта – художній твір); інтерпретація та оцінка цього об'єкта становить основу діяльності митця і реципієнта (митець інтерпретує і оцінює явища світу, реципієнт – твори мистецтва); вплив об'єкта позначається на характері діяльності як одного, так і другого суб'єкта (явища реальності безпосередньо чи опосередковано впливають на діяльність митця, а вплив мистецького твору на реципієнта позначається на усвідомленні ним отриманих емоційних вражень, навіть після завершення конкретного акту сприймання). Проте художня творчість митця і співтворчість того, хто сприймає, розрізняються між собою за кінцевим результатом. Слухач або глядач не створює принципово нових естетичних цінностей. Сприймання не є «технологічним» продуктивним процесом і відбувається у зворотному напрямі: від перцепції відображення вже наявного результату (твір мистецтва) до розуміння закладеної у ньому ідеї. Тому творча активність сприймання передбачає лише співпереживання, суб'єктивне тлумачення образів твору, розмаїття асоціацій, що виникають у реципієнта.

Оскільки прояви слухацької чи глядацької активності можуть бути різного рівня: від елементарного збудження або фокусування уваги на сюжетній фабулі твору до проникнення у концептуальну сутність художнього смислу, їх градація і дає підстави виявити творчий компонент художньо-пізнавальної діяльності. Характеристикою цього компонента виступає здатність реципієнта «ввійти» у систему художнього мислення автора (адекватність сприймання) і виробити своє відношення до твору мистецтва

(прояв власної індивідуальності), що є необхідною умовою для розуміння музичного мистецтва.

Розуміння є однією з фундаментальних теоретичних в прикладних педагогічних проблем, від розв'язання якої залежить подальше вдосконалення різних аспектів педагогічної діяльності. Багатопланова і багатогранна категорія розуміння доволі широко використовується у педагогічних роботах, однак більшість з них присвячені питанням розуміння вербального тексту і менше йдеться про особливості розуміння мистецьких творів, художній смисл яких виражений специфічною мовою – нотними знаками, сценографією, фарбами і лініями тощо.

Нові підходи до розв'язання проблеми розуміння відкрив (за С.У. Гончаренком) особистісно зорієнтований підхід, який визначав навчальний заклад як лабораторію для відкриття унікальності «Я» кожної особистості через ставлення педагога до учня як до самосвідомого відповідального суб'єкта свого розвитку, виявлення його творчих задатків, сприяння його самовизначенню, самоствердженню, самореалізації. [78, 93]. Виходячи з цього, «розуміння» тлумачиться як процес особистісного пошуку художнього сенсу, який виражається у вигляді символічних значень твору мистецтва.

Кожний художній твір допускає різні варіанти розуміння, бо його сутність вимагає максимально повного вираження особистості того, хто сприймає й митця, тобто художній твір та його сприймання є творчим самовираженням, наслідком якого є розуміння смислу, яке стає «самоявленим» (О.Ф. Лосєв). Воно виступає результатом співвідношенням того, що розуміється, і того, хто пізнає та намагається зрозуміти. Звідси виникають і відмінності смислової оцінки художніх явищ різними людьми. Втім такій суб'єктивності притаманні й схожі позиції (зумовлені приналежністю до одного людського роду, нації, певної соціальної групи), що детермінують подібність суджень.

Отже смисл, який має самодостатню природу (адже не суб'єкт конструює його, хоч і бере у цьому участь), розуміється глибоко, нюансовано, індивідуально, через усвідомлення себе у мистецтві. Разом з тим, він може бути осягнутий у більшій чи меншій мірі своєї адекватності. З цього випливає, що важливою складовою підготовки учнів до сприймання і розуміння мистецтва є формування у них умінь аналізу та інтерпретації творів мистецтва.

Будь-який текст являє собою єдність зовнішньої (формальної) та внутрішньої (сміслової) структур, тобто в тексті сполучаються зовнішня та внутрішня семантика. Перша з них представлена елементами засобів художньої виразності. Друга містить головний смисл повідомлення, який закодований цими засобами. Саме проникнення у внутрішню глибинну семантику характеризує суть процесу розуміння мистецького твору і досягається через інтерпретацію його символічних значень. У свою чергу, інтерпретаційні процеси базуються на результатах процесу аналізу зовнішніх виражальних засобів. Таким чином виділяються дві базові умови процесу розуміння мистецтва: наявність у того, хто сприймає, певних знань та досвіду їх використання при аналізі та інтерпретації конкретного твору.

Сутністю розуміння мистецтва є співвідношення системи знань того, хто сприймає та нової інформації, що надходить у процесі сприймання. Включення цієї інформації до системи знань може складатися з різних змістових компонентів, що дозволяє виокремити кілька типів розуміння: упізнавання (сприймання раніше відомого твору мистецтва); осягнення мистецького твору, який не сприймався раніше, але, при цьому, є звичним за формою, стилем та жанром (передбачає ретельний аналіз твору, виокремлення окремих складових та його структурну цілісність); осягнення твору, який до цього не сприймався, й характеризується художньою формою яка є відмінною від звичних для сприймання схем (відбувається «нове відкриття», яке вимагає зустрічної адаптації мислення, того хто сприймає до одержаної інформації).

На думку, О.П. Рудницької, окреслені типи розкривають підхід до процесу розуміння мистецтва як творчо забарвленої діяльності, адекватної особливостям твору, на сприймання якого вона спрямована. Тому ефективним педагогічним прийомом досягнення глибокого і повного розуміння є постановка питань (або визначення завдань) та пошук (знаходження) на них відповідей [78, 94]. Потреба людини щось зрозуміти, на думку психологів, пов'язується з виникненням неяскраво вираженого, «розмитого» запитання. Коли йдеться про розуміння художньої інформації, на нашу думку, подібне запитання зумовлює її новизну як найважливішу властивість. Тому постановка запитань дозволяє перетворити процес сприймання на цікаву творчу задачу, вирішення якої передбачає пошук відповідей на них.

Отже, можемо резюмувати, що розуміння твору мистецтва є процесом, який пов'язаний з активною переробкою художньої інформації, висуненням власних точок зору, гіпотез, запитань до тексту, згодою або незгодою з автором-митцем або змістом-образом твору, тобто проходить у формі уявного діалогу з партнером. Це пояснюється, на думку О.П. Рудницької «діалогічністю самого художнього тексту, який завжди будується з урахуванням можливості його розуміння майбутнім реципієнтом, а також комунікативно-пізнавальною діяльністю суб'єкта сприймання, який у процесі відтворення смислової структури повідомлення вступає у взаємодію з ним» [78, 95]. Тобто, по-перше, розуміння, призводить до смислової реконструкції задуму автора, а по-друге, – суб'єкт сприймання і розуміння буде свій «зустрічний текст». Не дивлячись на те, що цей «текст» ґрунтується на основі сприйнятої художньої інформації, він може доповнювати цю інформаційну основу особистим розумінням сенсу твору мистецтва. Через це такий мистецький діалог стимулює не тільки пошук прихованих запитань та відповідей на них, але й особистісне занурення реципієнта у текст. Тобто відбувається зіставлення змісту повідомлення з власними знаннями, поглядами, ціннісними орієнтаціями того, хто сприймає.

Звідси стає зрозумілим, чому розвиток в учнів здатності до сприймання мистецьких творів подається сучасною педагогікою як необхідна умова забезпечення естетичного виховання засобами мистецтва, підготовки до глибокого розуміння духовних цінностей. Досягнення такого педагогічного результату ґрунтується на органічному взаємозв'язку всіх форм прилучення до мистецтва, які, так чи інакше пов'язані зі сприйманням (слуханням, спогляданням, вокальним та інструментальним виконанням, імпровізацією, критичною оцінкою). Адже, з одного боку, сприйнятливість мистецтва збагачує різні прояви художньої діяльності, а з іншого – всі її види є засобом формування перцептивних умінь, сенсорної чутливості, тонкої спостережливості, інтелектуальних та творчих якостей, що відбувається у процесі цілеспрямованої педагогічної роботи.

## **1.2. Культурологічне значення формування музичного сприймання у підготовці майбутнього учителя музичного мистецтва.**

Зважаючи на провідну роль музично-педагогічного виховання у процесі розвитку особистості, можна стверджувати, що формування сприймання музики як складної функціональної структури, має суттєве культурологічне значення, яке необхідне для вирішення проблем удосконалення кваліфікації педагога – вихователя нашого сьогодення. Сьогодні питання культури у широкому сенсі цього поняття («професійна культура», «інтелектуальна культура», «культура почуттів», «культура поведінки», «культура побуту», «культура мови» тощо) стають все більш актуальними. аналіз ефективності будь-якого виду діяльності обов'язково пов'язується із необхідністю підвищення культури праці у різних аспектах її проявів. На наше глибоке переконання, ця вимога є актуальною для здійснення педагогічної діяльності, адже, за словами І.А. Зязюна, «високе звання “вчитель” отримує свій справжній зміст лише у тому випадку, коли стає невід'ємною частиною



поняття культури» [49, 10], що характеризує високий загальний і професійний рівень особистості, її духовного потенціалу.

За традицією, показниками майстерності учителя у педагогіці були його знання, уміння і навички. На думку багатьох, даний підхід зовсім не враховував тих особистісних якостей, якими зумовлюється успіх педагогічної діяльності у цілому, і не давав можливості усвідомити нові цілі, зміст, засоби та реальні умови підготовки вчителів. Водночас, діячі різних епох і народів, у роздумах над проблемою навчання і виховання, приходили до висновку, що педагогічний вплив, передусім, «залежить від якості розуму, характеру, волі самого вихователя, яскравості та своєрідності його особистості. Учителем може бути лише людина високої культури, освіченості та моральності, – писав Я.А. Коменський» [55, 242]. К.Д. Ушинський також говорив про те, що «вплив особи вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань та заохочень» [83, 17]. Подібної думки дотримувався й А. Дистервег. Учений був упевнений, що так «як ніхто не може дати іншому того, чого не має сам, так не може розвивати, виховувати і навчати той, хто сам не є розвинутим, вихованим і освіченим» [46 74]. Подібні міркування мав і Е. Мейман, який зазначав, що учитель повинен «не лише з'ясовувати відмінності обдарованості у своїх учнів, а й виявляти також характер власної обдарованості й спостерігати, як впливає вона на його спосіб викладання» [60, 237]. Цікавою є думка вченого щодо залежності рівня педагогічної діяльності від типу уваги учителя, його аперцепції та споглядання, а також від того, чи є у нього музичний талант, чи розвинена у нього пам'ять на імена та числа [72, 238]. За словами П.А. Флоренського, саме культура є тим середовищем, яке «зрощує» і живить особистість. Остання, орієнтуючись на культурні цінності, може піднятися і над простором діяльностей, і над колективом, і над самим собою, зокрема до рівня колективу чи підняти колектив до свого рівня.

Такі ідеї про виняткове значення культури учителя не втратили своєї актуальності й на сьогодні. Вікова мудрість конкретизується у новій якості у працях провідних українських учених, які зосереджують увагу на особливостях формування особистості майбутнього учителя (В.І. Бондар, І.А. Зязюн, О.В. Киричук, В.С. Моляко, Д.Ф. Ніколенко, М.І. Шкіль, М.Д. Ярмаченко) та окремих питаннях становлення і розвитку складових його духовної та професійної культури (А.Й. Капська, О.Р. Мазуркевич, Н.Г. Ничкало, Г.М. Падалка, О.Я. Савченко, В.К. Суханцева). У наукових працях зазначених авторів, які уособлюють типове для сьогодення розуміння зв'язку культури та освіти, наголошується на характерному для нашої епохи нагромадженні знань, які є рушієм суспільного прогресу, і вимагають від учителів творчого мислення, глибоких особистісних переконань та позицій, здатності до самостійної орієнтації у бурхливому потоці розмаїтої інформації. Іноземні вчені також розділяють думку про те, що підготовка учителя є значно більш складним та різноманітним процесом, аніж просто розвиток його професійної майстерності. Вони наголошують на тому, що «успіх у навчанні залежить, перш за все, від певних особистісних якостей, які характеризують взаємовідношення того, хто навчає, того хто навчається», від особистості самого викладача» [90, 106–111].

Узагальнюючи висловлювання науковців, можемо зробити висновок, що педагогічна культура є поняттям складним та різностороннім. Вона характеризується високим рівнем інтелектуального та емоційного розвитку вчителя, наявністю у нього певної програми самовдосконалення, вимогами до поведінки та норм взаємин з учнями, батьками, колегами тощо. Причиною невизначеності даного феномену як наукової категорії, а також відсутності сталого визначення, є його багатоаспектність. Глумачення поняття «педагогічна культура» залежать від того чи іншого напрямку її теоретичного розгляду. Найбільш розповсюдженими у наукових працях є такі інтерпретації «педагогічної культури»:

- ступінь оволодіння викладачем педагогічним досвідом людства, рівень розвитку його особистості як педагога;
- гармонійне поєднання знань, культури творчих дій, культури почуттів і спілкування учителя;
- синтез знань з теорії виховання, професійних умінь і навичок, володіння матеріалом навчальних предметів і суміжних дисциплін, прагнення до постійного самовдосконалення;
- система духовних цінностей, які виконують регулятивну функцію, спрямовують діяльність учителя, визначають його вплив на оточуючих. Гармонійно розвинуті інтелектуальні, емоційні, етичні й естетичні якості та прояви учителя.

Як бачимо, незважаючи на відмінності у повноті розкриття структурних компонентів педагогічної культури, в основу цього поняття закладено характеристики особистісних якостей учителя та відповідних умінь. У їх формуванні сучасна наука вбачає сутність розвитку педагогічної культури учителя. Отже, визначаючи цей феномен, педагогічну культуру можна подати як сукупність сформованих якостей особистості учителя, які знаходять свій вияв у його вміннях та проявляються у різних аспектах професійних відносин та діяльності.

Маємо погодитися з думкою тих авторів, які вважають безперспективним звичний для інших видів діяльності розподіл культури на загальну і професійну щодо вчителя, адже кінцевим результатом його діяльності є духовний розвиток учнів (О.В. Гармаш, Т.В. Іванова, А.М. Растрігіна). З огляду на це, педагогічну культуру варто розглядати як більш широке поняття, аніж професійну. Кваліфікація учителя певної спеціальності характеризується певними особливості та професійною своєрідністю. Проте підготовка кожного з них повинна відповідати загальним вимогам до культури фахівця у галузі освіти та виховання, що зумовлює розвиток особистісних якостей та рівень їхньої реалізації у професійній діяльності. З огляду на це, маємо підстави розглядати

педагогічну культуру як специфічний вияв загальної культури в умовах педагогічного процесу і спиратися у визначенні її параметрів на низку суміжних наук: філософії, соціології, культурології, психології та педагогіки.

Спробуємо виділити ті ознаки педагогічної культури, що мають найбільш суттєвий зв'язок з предметом нашого дослідження – формуванням музичного сприймання як процесу і результату становлення особистісних якостей майбутнього учителя та, згодом, його вихованців. Є природним, що у цьому разі окремі сторони педагогічної культури ми будемо висвітлювати більш стисло, без детального аналізу, однак це уможливить розкриття культуротворчого аспекту цілеспрямованої організації музичного сприймання у процесі професійної підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва.

В аспекті розв'язання досліджуваної проблеми найбільш плідною вважаємо концепцію культури як цілісної системи, у «полі» якої функціонують її окремі види: соціальна, політична, екологічна, трудова, етична, естетична, музична тощо. Специфікою такого багатозначного утворення є те, що в ньому не існує непроникних перегородок, «які розмежовували б дії різних за природою змінних» [39, 7–8]. Це теоретичне положення дозволяє зробити припущення про можливість цілеспрямованого впливу культури музичного сприймання на розвиток педагогічної культури майбутнього вчителя. Таким чином, ці види культур доцільно розглядати як пов'язані елементи єдиної універсальної системи людської особистості, кожен з яких може змінювати свій стан, виключаючи заразом зміни інших елементів, або всієї системи в цілому. Отже правомірним вважаємо аналіз музичного сприймання як структурно-функціонального компоненту духовної культури особистості, який разом з іншими соціально-культурними явищами забезпечує педагогічну підготовку учителя та його розвиток у цілому.

За словами О.М. Леонтьєвої, «реальним базисом особистості людини є сукупність його суспільних за своєю природою відносин до світу, але відносин, що реалізуються... його діяльністю, точніше, сукупністю його різноманітних

діяльностей» [57, 37]. Використовуючи такий підхід, сучасна наука визначає культуру особистості як певний рівень розвитку людської діяльності, її якісної категорії. Акцент робиться на тому, що не будь-яка діяльність збагачує культуру особистості, а лише та, унаслідок якої розвивається і змінюється сама людина. За Г. Гегелем, формування індивідуальності відбувається «шляхом переробки себе у процесах культури» [38, 216]. Індивідуально-неповторне творіння самого себе і навколишнього світу, що складає найсуттєвіші риси культури людини як особистості, дає підстави характеризувати цей феномен як соціально значущу творчу діяльність у діалектичному зв'язку її результативного вираження і процесуальності. Вона «передбачає, – пише М.С. Злобін, – засвоєння людьми вже існуючих результатів творчості, тобто перетворення багатства досвіду людської історії у внутрішнє багатство індивідів, які знов утілюють зміст цього багатства у власній соціальній діяльності» [48, 25–28].

Отже, творчий аспект у культурі розуміється не лише як процес їхнього збереження, передачі та споживання. Розглядаючи творчість у широкому плані, можна погодитись з думками Г.А. Давидової та Е.П. Шудрі, що вона виступає інтегральною ознакою культури, у межах якої розвиваються та поглиблюються універсальні зв'язки різних форм людської творчості [45, 145]. Наведена інтерпретація культури доводить важливість творчої діяльності у формуванні особистості майбутнього учителя музичного мистецтва, що охоплює усі сфери його духовного життя: розум, почуття, волю, а також розкриває можливості для розвитку педагогічної культури засобами мистецтва, зокрема музичного, що є найвищим ступенем творчості та духовності людини, за висловом М.С. Кагана, «самосвідомістю культури» [51, 31].

Необхідно згадати про евристичну дієвість мистецтва, що має свої специфічні засоби впливу на формування генералізованих здібностей особистості. «Воно відточує пильність, стимулює уявлення, загострює відчуття

гармонії, удосконалює культуру мислення і почуттів, тобто розвиває якості, що необхідні людині у будь-якій сфері діяльності» [34, 272].

Діяльність є безперервним процесом «розпредмечування» конкретною людиною результатів минулої праці та «опредмечування» у нових умовах її сутнісних сил і здібностей. Тому «вона набуває значення способу розвитку культури, завдяки якому здійснюється колективне та індивідуальне життя людей, стимулюється, мотивується, програмується, виконується, фізично забезпечується, функціонує і розвивається людський колектив» [49, 26].

Актуалізуючи способи діяльності у понятті «культура», можна припустити «що культура являє собою... сукупність тих прийомів, процедур, норм, що характеризують рівень і спрямованість діяльності, взятої у всіх вимірах і відношеннях» [11, 88]. Іншими словами, «культура охоплює... не лише наслідки людської діяльності, а й прийоми, способи, процедури, за допомогою яких діяльність здійснюється» [33, 221]. Отже, в аспекті культурологічного аналізу, результати педагогічної діяльності необхідно розглядати у призмі якісних характеристик відносин учителя з навколишнім світом, які дозволяють йому «жити у гармонії із загальною культурою, розвиваючи і суспільство, й індивідуальну своєрідність» [3, 7].

На основі аналізу наведених концепцій культури особистості (враховуючи всі відмінності), приходимо до висновку, що спільним елементом для них є позиція, яка вказує на динамічність цього явища, зумовленість його розвитку соціально-історичними процесами, умовами життя людини, характером епохи та цивілізованості суспільства, національними особливостями тощо. Таке трактування чинників культурного розвитку зумовлює спрямування огляду тих якостей особистості майбутнього учителя, які є професійно значущими. Виходячи з того, що загальна культура володіє безмежними формами втілення, повністю визначити які не є можливим, то провідне завдання педагогічної підготовки учителя має полягати у врахуванні найголовніших вимог сьогодення. Дослідники визначають такі найсуттєвіші

якості сучасного учителя як гуманізм, ерудицію, інтелігентність, соціальну і моральну позицію, духовність, національну свідомість. Всі ці згадані характеристики можуть бути об'єднані навколо наріжних понять світогляду – особливостей людського бачення світу, ступеню розуміння природи і суспільства, соціальних цінностей і відносин, поглядів на світ та своє місце в ньому. На нашу думку, основою культури має виступати саме відношення людини до навколишнього світу, той тип особистості, який це відношення визначає.

Безсумнівною є соціальна значущість проблеми зв'язку культури і світогляду у процесі аналізу на особистісному рівні підготовки майбутнього фахівця. Його професійна діяльність «виступає специфічним транслятором світоглядних установок, адже норми професійного мислення завжди формуються в проблемному полі взаємодії з нормами загальної культури, набуваючи характеру світогляду в процесі професійного спілкування» [22, 6]. Педагогічну культуру майбутнього учителя музичного мистецтва не можна уявити поза межами світоглядного ядра, що зумовлює процеси становлення особистості як носія й творця цінностей, норм і зразків культури.

Сучасній філософській та психолого-педагогічній джерела підкреслюють, що світогляд не обмежується системою «чистих» абстрактно-логічних знань. Він вміщує «емоційне забарвлення, виражає життєву позицію соціального суб'єкта... Як отакий, світогляд концентрує у собі і органічно сплавляє разом думки, почуття, прагнення, внутрішню готовність діяти» [30, 53-69]. Світогляд містить у своїй структурі пізнавальні та ціннісні, об'єктивні та суб'єктивні компоненти віддзеркалення дійсності, теоретичні і позатеоретичні форми пізнання. Особистий світогляд, з одного боку (пізнавального) характеризується ступенем вірності та глибини віддзеркалення об'єктивного світу, а з іншого (ціннісного) – світогляд є орієнтиром людської дійсності. Тому світогляд учителя, як і кожної людини, виступає не тільки як засіб пізнання та розуміння світу, а й принципом дій, вчинків, поведінки як регуляторів педагогічної

діяльності, що визначають рівень досягнення її розвитку, тобто культуру. З огляду на це, педагогічна діяльність виступає процесом формування і реалізації світоглядних якостей учителя як умови її подальшого вдосконалення.

Такий підхід, що уособлює взаємозв'язок педагогічної діяльності та світогляду майбутнього педагога «відповідає загальній концепції культури як особливого діяльнісного засобу освоєння людиною світу, що охоплює зовнішній світ, природу і суспільство та внутрішній світ самої людини у розумінні її формування і розвитку» [79, 81]. Наведені слова В.С. Семенова вказують на дві основні функції педагогічної культури: самоцільову та інструментальну. Так самоцільова функція зумовлює духовний розвиток особистості вчителя, а інструментальна, на переконання В.В. Чурбанова, віддзеркалює рівень його професійної педагогічної підготовки [85, 73].

Культура, функціонуючи у суспільстві у якості соціальної системи, базується на матеріальному виробництві. З цієї причини багато науковців вказували на зв'язок культури та матеріального буття, через який духовна культура в її функціональному і структурному аспектах часто розглядається лише як додаток до матеріальних цінностей. Сьогодні дослідники все частіше приходять до думки про необхідність та доцільність переосмислення усталеної думки з цього питання та рухатись у нетрадиційному напрямку розчленування цілісного цивілізацією, у межах якої конкретно-історичний тип культури існує. «Цивілізація слугує засобом оволодіння природними силами та зовнішніми умовами існування, а виникнення та існування культури є результатом опанування людиною своєї власної природи» [13, 126–127]. Отже, накопичення предметного багатства є тільки зовнішньою стороною культури, тоді як справжнім її змістом є розвиток самої людини, її сутності. «Світ культури – це світ людських цінностей і суб'єктивних смислів, на відміну від світу природи самої по собі, що існує незалежно від людини» [20, 105].

Учений В.С. Біблер розглядає культуру в якості носія людського у суб'єкті, як форму «самодетермінації індивіда у горизонті особистості»,



«самовизначенні нашого життя, свідомості, мислення», «вільного вирішення й перерішення своєї долі в усвідомленні її історії та загальної відповідальності» [31, 32]. На гуманістичному значенні культури акцентує увагу А. Швейцер. Він стверджував, що це «сукупність прогресу людини і людства у всіх галузях і напрямках за умови, що цей процес підпорядкований духовному вдосконаленню індивіда як прогресу прогресів» і називав людину «власною і останньою метою будь-якої культури» [86, 27]. Таким чином, можемо констатувати, що людина для культури постає не тільки творцем, а й головним її результатом. Розвиток особистості та її внутрішнього світу складають одне з найважливіших завдань культурної діяльності, зокрема діяльності педагога. Тому саме світогляд, як виразник духовності, виступає одним з основних елементів педагогічної культури і значною мірою визначає спрямованість та якість педагогічної майстерності учителя музичного мистецтва.

Уявлення про зміст світогляду постійно розвиваються, ускладнюються і доповнюються під впливом певних умов життя. Кожний суспільно-історичний період визначає свої основні пріоритети в системі знань і ціннісних орієнтацій, виділяє головне і другорядне в них. Очевидним є факт, що через політичний та ідеологічний плюралізм виникає необхідність переосмислення педагогічного розуміння світогляду майбутнього педагога, у призмі адекватності сучасному суспільству.

Досить довго зміст світогляду з науково-теоретичного і практичного боку визначався класово-партійним підходом до оцінки усіх явищ дійсності. Таке спрямування на «єдино вірну ідеологію» досить часто породжувала догматизм і схоластику у виховних процесах, нав'язування певних напрямків думок не враховуючи психолого-педагогічних закономірностей індивідуального розвитку особистості, неповторності та своєрідності її проявів, та залишаючи без розгляду питання глибоко особистісного характеру освоєння людиною ідей суспільства та перетворення їх на особисті переконання. Однак, слід зазначити,

що уявлення про світобудову та її закономірності є ширшими та глибшими за будь-які ідеологічні переконання.

Зміст світогляду, мотиви, ідеали, здатність до саморегуляції, моральна й естетична спрямованість особистості, що нерозривно пов'язані з її розумінням культури (матеріальної та духовної) та співставленням з певними поглядами, детермінуються не тільки соціально-історичними реаліями, але й напряду залежать від загальнолюдських уявлень про багатоаспектність відносин у системі «природа-суспільство-людина», а також суб'єктивними особливостями людини. Поясненням цьому може слугувати те, що духовна культура, у процесі освоєння якої відбувається формування світогляду, існує у вигляді єдності історично плінного та вічного, загального та індивідуального. У джерелах філософського спрямування зазначається, що саме поняття духовності зумовлює відповідний рівень культури, який визначається ступенем опанування і повнотою реалізації загальнолюдських цінностей. В умовах сьогодення, доцільним механізмом підготовки педагога у світоглядному аспекті має стати, на нашу думку, «ренесанс» і домінування загальнолюдських цінностей як необхідних основ розвитку цивілізації, а також усталення духовно-практичного відношення до них. Мова йде про таку властивість свідомості та діяльності педагога, що вбирає знання і усвідомлення вищих духовних цінностей, уміння реалізувати їх у професійній практиці та поведінці, здатність до аналізу й оцінки педагогічних явищ крізь призму людських ідеалів. Адже гуманізм – за словами М.Й. Конрада – є найважливішою з усіх ідей людства за всю його історію, найвищим показником дійсного людського прогресу [56, 485].

Напрочуд важливою ознакою педагогічної культури сучасного учителя, на нашу думку, має бути національна спрямованість світогляду. У процесі історичного розвитку у представників різних народів (ми не є виключенням) викристалізовується унікальний світогляд, який є фундаментом національної духовності та віддзеркалюється в історичних подіях, мистецькому та морально-

естетичному спадку народу, прикметах, традиціях, звичаях, архетипах і культурних здобутках. Ми глибоко переконані, що широке залучення до навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи глибин і багатства гуманістичного змісту й національних ознак українського світогляду являє нині одну із нагальних потреб сучасності.

Становлення світогляду, який заснований на усвідомленні самоцінності особистості людини, почутті власної гідності, національної самосвідомості, доброзичливості, повазі до інших народів, а також здатності співчувати та співпереживати, відбувається під значним впливом емоційних форм відносин майбутнього учителя з навколишнім світом. Дане твердження знаходить своє підтвердження у існуючих у наукових джерелах підходах стосовно структури світогляду, яка поєднує такі елементи як світовідчуження, світосприймання та світорозуміння. Здійснивши їх функціональний аналіз, приходимо до висновку, що два з цих елементів уособлюють особистісний емоційно-почуттєвий прошарок світогляду, що відповідає за закріплення у свідомості людини знань шляхом перетворення їх на «емоційно забарвлені переживання, форми поведінки та віддзеркалює загальнокультурний зміст світоглядної свідомості, наданої окремими особистостям» [14, 13]. Відповідно, можемо вважати доцільними міркування про залежність успішного розвитку світогляду від факту «пропуску» знань крізь почуттєвий рівень особистості, що значно розширює кордони пізнання навколишнього світу, допомагає усвідомити його «іманентне багатство», зумовлює ціннісне переживання явищ навколишньої дійсності [29, 65].

Отже, можемо говорити про визначальну роль мистецтва у формуванні такого утворення. Згадаємо слова С.Л. Рубінштейна, що «явище як таке, у його завершеності та досконалості починає існувати для людини завдяки мистецтву» [76, 379]. Значення мистецьких творів та механізмів їх сприймання, що неодноразово підкреслювалось у науково-методичній літературі, отримало новий соціокультурний зміст у період гуманізації, гуманітаризації та

національного відродження всіх освітніх ланок. Тому, положення про роль мистецтва у навчально-виховному процесі можна вважати одним з провідних для сучасної педагогічної науки. У цьому аспекті, значний теоретичний і практичний інтерес становить дослідження зв'язку художнього розвитку студента з процесом формування світогляду як основи особистісної педагогічної культури.

Загальновідомим є факт, впливу культури на людину відбувається через його оточення. Для ефективного культурного розвитку, особистість варто «занурити» у світ духовних цінностей, переживання яких стає регулятором та стимулом для реципієнта, спонукає його до творчості, формує власну точку зору на зміст культури» [37, 28]. Допомагає в цьому мистецтво як джерело різних типів світоспоглядання, психологічних і моральних особливостей людей різних епох та різних народів, «серцевини» їх способу життя та мислення. Віддзеркалюючи буття, мистецтво генерує ідеальні прообрази пізнавальної та предметно-практичної діяльності особистості. Твори мистецтва завжди характеризуються високим ступенем «чутливості» до навколишньої дійсності, до певних історичних зрушень на етапі їх формування. Утворах мистецтва завжди узагальнюються й синтезуються найбільш суттєві та найвизначніші проблеми людського життя. Вони викликають до них суспільний інтерес, зумовлюють необхідність їх особистісного усвідомлення. Творчий потенціал мистецьких творів полягає у можливості акумулювати досвід людей, підіймаючи його на такий рівень, де він одночасно проявляється як у вигляді універсальної загальності, так і у вигляді неповторної індивідуальності, що робить його доступнішим для освоєння. Сприймаючи мистецькі твори, людина пізнає духовні цінності суспільства, які в результаті стають надбанням її власними надбаннями. У такий спосіб відбувається залучення суб'єкта сприймання до світу художньої реальності за допомогою мистецтва.

Залучення до загальнолюдського досвіду стає ключовим для вироблення власної життєвої позиції, усвідомлення моральних зв'язків з іншими людьми і

людством взагалі. У процесі сприймання людина дотримується «норм» художньої культури, чим змінює і власну «природу». Художня культура стає внутрішнім змістом того, хто сприймає, його естетичним орієнтиром, а індивідуальний досвід художнього бачення при цьому розширюється та збагачується, почуття, смаки та потреби набувають культурно-естетичної форми.

Як писав Л.С. Виготський, «мистецтво є соціальним в нас, і якщо його вплив здійснюється на окремого індивідуума, то це зовсім не означає, що його корені та сутність індивідуальні... . Дія мистецтва у процесі здійснення катарсису і залученні до цього очищувального вогнища найбільш інтимних, найбільш життєво важливих потрясінь особистісної душі, є дією соціальною» [35, 316].

У процесі сприймання мистецтва відбувається особлива активізація свідомості, яка зумовлена тим, що мистецький твір виступає одночасно і у ролі відтворення дійсності, і у ролі вираження авторського естетичного ставлення до того, що зображується. У процесі пізнання явищ дійсності, у призмі ставлення до них людини, мистецтво дає оцінку й самим відносинам, прагнучи виявити ті з них, які є характерними для певного часу, розкрити їхню суть, джерела та тенденції розвитку. Твори мистецтва володіють знаннями про цінність буття, завдяки чому у процесі їх сприймання відбувається не тільки збагачення читачів, глядачів, слухачів життєвим досвідом і знаннями, а й спрямування оцінного ставлення до навколишнього буття. Тому мистецтво може здійснювати позитивний вплив на розвиток мислення та світосприйняття особи, формуючи її творчі здібності та здібності до розуміння предметів і явищ у їх цілісності й конкретності.

Поєднання об'єктивного та суб'єктивного, формує органічну цілісність конкретного мистецького твору та реалізується в його багатосаровій структурі. Така структура має три рівні:

- 1) *матеріальний*, який підлягає безпосередньому чуттєвому сприйманню;

2) *образно-символічний*, який не має безпосереднього виявлення у матеріальній структурі твору мистецтва;

3) *ідейно-художній*, який сприяє реалізації світогляду творчого суб'єкта.

У творі мистецтва, як цілісному утворенні, гармонійно взаємодіють всі три рівні, тому в художній концепції постає соціально-ціннісна картина буття.

Світоглядність, на наше переконання, є найважливішою функцією мистецтва, його серцевиною, з якої виходять всі інші функції: виховна, соціально-організуюча, комунікативна та аксіологічна [15, 77–78]. Як уже зазначалося, світогляд є тим феноменом, який поєднує пізнавальну, емоційну та діяльну складові людської активності. В основі світогляду лежать знання та власний досвід особи, які водночас складають його пізнавальний компонент та уособлюють гносеологічну функцію мистецтва. Знання формують переконання, чуттєві відгуки на життєві та художні явища, переживання, які становлять емоційну складову світогляду і реалізують виховну функцію мистецтва. Мистецькі твори володіють також соціально-організуючою та аксіологічною функціями, які визначаються розвитком принципів, ціннісних орієнтацій людини, що спрямовуються зв'язком пізнавальної та практичної діяльності. Отже, можемо констатувати, що світогляд для мистецтва не є чимось зовнішнім, що потрапило з інших форм суспільної свідомості (філософії, політики, науки). Зміст мистецтва та його форма закономірно зумовлюють органічну світоглядну проблематику (не тільки конструкція, а й світоспоглядання). «Її переваги перед тим світоглядом, що ми здобуємо з висловлених поглядів, ідей тощо, полягають у тому, що тут світорозуміння живе матеріально – його можна відчувати» [9, 39].

Як зазначав В.П. Іванов, «мистецтво надає людині унікальну можливість особистісно пережити чужий досвід, зберігаючи власну суверенність» [50, 61]. Цей досвід «перебування» в образі інших обумовлює таку універсальну самовизначеність кожної людини, якої б вона не досягла, користуючись виключно засобами та інструментами пізнання. Причиною цього є те, що

«пізнання і знання за своєю специфікою не можуть стати єдиною і тому вичерпною основою людської суб'єктивності й самосвідомості» [50, 202]. Мистецтво, як форма суспільної свідомості, є не менш важливим для розвитку особистості, аніж її інші форми (наука, мораль, релігія тощо). «Якщо філософія розвиває здатність теоретично мислити, то мистецтво вдосконалює здібності бачити, чуттєво споглядати навколишній світ; ці дві взаємодоповнюючі здібності, одна без одної стають “безплідними”» [16, 36]. На думку П.І. Гаврилюка, «й естетичні уявлення, й об'єктивні знання однаково культивують світосприйняття людини. Ця трансцендентальна спрямованість наукового і художнього освоєння світу є невід'ємною від усвідомлення людиною свого місця у всесвіті» [36, 12]. Філософія і мистецтво виконують разом загальнокультурну функцію, яка полягає у синтезі наукових знань і гуманістичних ідеалів у єдину універсальну цілісну систему соціального досвіду.

Художньо-науковий світогляд утворився і функціонував, на різних за часом етапах розвитку культури. У різних історичних формаціях, які породжували певні стильові напрями і течії художньої творчості, переважали різні способи образного віддзеркалення дійсності: від більш чуттєвих, до більш раціональних, від суб'єктивно-індивідуальних, до об'єктивно-узагальнених. Одні твори характеризувалися «філософсько-ліричною» структурою художнього мислення, з визначальною роллю світовідчуття і світосприйняття автора, а інші характеризувалися «філософсько-епічною» світоглядною структурою, спрямованою на віддзеркалення об'єктивних тенденцій буття людини, більш узагальнених духовних цінностей. Однак, маємо відзначити, що у всіх мистецьких творах, безвідносно до їх стильових особливостей, вираження творчого «Я» автора завжди було визначеним його ставленням до світу та суспільно-політичними умовами. Відповідно, художні образи мистецьких творів завжди передають «дух часу» і «атмосферу епохи» крізь призму світоглядної позиції автора.

Отже, у художньому мисленні, про яке І. Кант писав, що «воно дає привід так багато думати, що це не можна виразити певним поняттям» [54, 331], явища дійсності подаються в динаміці та багатоаспектно: від переживання до знання, від передчуття до ідеї, від підсвідомого до свідомого, від інтуїтивно-ліричного до загального. Така властивість мистецтва виражати не тільки реальність, але й виявляти за конкретними явищами глибинні таємниці всесвіту, його «різнобарвність» є важливою для розвитку особистості в усіх сферах її діяльності. Наприклад, відомо, що мистецькі твори іноді відіграють значно більшу евристичну роль, аніж наука. Образна асоціативність, яка насичена метафоричною значущістю, нерідко стає «трампліном» для усвідомлення істини чи виникнення нової ідеї. За словами Н. Бора, «причина, завдяки якій мистецтво може збагатити нас, полягає у здатності нагадувати нам про гармонії, що підлягають системному аналізу. Література, образотворче та музичне мистецтво створюють послідовність засобів виразності, що надають свободу гри фантазії, уявлення [27, 111]. Тому художнє мислення, стимулюючи розвиток інтуїції та ініціативи, допомагало А. Ейнштейну у процесі розв'язання складних наукових проблем у галузі фізики.

Цікавим фактом є те, що стародавні філософи не протиставляли науку мистецтву, а, навпаки, – дотримувалися точки зору про спільність та нерозривність їхнього існування. Так, римський вчений Кассіодор вважав музику нарівні з арифметикою, геометрією та астрономією, частиною математики. Він визначав музику як вчення, яке розглядає числа відносно тих явищ, які спостерігаються у звуках. Подібні міркування висловлював О. Бальзак. Він писав, що «музика є водночас і наукою, і мистецтвом. Фізика і математика, в яких вона бере свій початок, роблять з неї науку. Але вона стає мистецтвом завдяки натхненню, що за власним вибором користується висновками науки» [19, 177]. Варто згадати й те, що «... за 2200 років до н. е. у Стародавньому Китаї вже існувала система перевірки здібностей осіб, які бажали зайняти посади урядовців. Кожні три роки чиновники повторно



екзаменувались особисто в імператора з шести “мистецтв”: музики, стрільби з лука, верхової їзди, вміння писати та рахувати, знання ритуалів і церемоній» [25, 24].

Зважаючи на ці тези, а також на практику підготовки педагогічних кадрів, будемо вважати, що художнє виховання, яке активізує здатність особистості підійматися до широких творчих узагальнень почуттів і думок, є важливим не тільки для студентів гуманітарних факультетів, а й для представників інших педагогічних спеціалізацій. Вплив мистецтва, стимулюючи особистість до самостійної творчості, позначається на розвитку загального творчого потенціалу майбутніх учителів різного фаху (фізико-математичний, історичний, природознавчий тощо). Самостійні ж творчі пошуки сприяють ефективності формування світоглядних позицій і педагогічної культури у цілому.

Зараз інтерес до вивчення виховних можливостей мистецтва, до його ролі у становленні педагогічної культури майбутнього педагога істотно зріс. Пожвавилась і науково-методична робота у цій царині. Однак цілеспрямоване дослідження цієї проблеми поки не сягнуло належного розвитку. Теорія та практика підготовки ще не достатньо обізнана про особливості передачі художньо-образної інформації у процесі сприймання мистецтва, про її вплив на розвиток світоглядних переконань майбутніх учителів. Деякі дослідження спираються на надто прямолінійне тлумачення зв'язку мистецтва і світогляду, мистецтва і професійної підготовки студента.

Найсуттєвіші недоліки музики пов'язані з її непередметною природою, адже вона є найбільш віддаленою (у порівнянні з іншими мистецтвами) від предметного і понятійного світу буття. Музика уособлює здебільшого емоційну складову, яка передає внутрішні почуття людини. Через це, сприймаючи, особа може не тільки спостерігати за чужими емоціями, але й обов'язково сама долучається до них. Вказана особливість музичного мистецтва вимагає відповідної готовності майбутнього вчителя до її сприймання. Слід зазначити,

що без підготовки педагог не зможе досягнути всього прекрасного і повчального, чим сповнені музичні образи, він не стане тим чуйним поціновувачем, яким повинен бути справжній учитель музичного мистецтва.

Вважаємо за доцільне ще раз наголосити на широкому спектрі проявів світоглядної функції музичного мистецтва. Вище зазначалося, що світоглядність є основою, яка зумовлює всі інші функції мистецтва. Така позиція, враховуючи усю поліфункціональну складність мистецтва, не може бути єдиною, адже існують й інші погляди на його змістове наповнення. У наукових колах визначають естетичну, пізнавальну, ідеологічну, соціально-комунікативну функції «безпосереднього та невимушеного вдосконалення сучасного світоставлення особистості» [32, 224]. Така розбіжність поглядів пояснюється багатогранною природою мистецької творчості. Навіть, враховуючи усю функціональну сталість, історичну визначеність та соціальне спрямування, функціональна структура мистецтва може зазнавати (у залежності від особливостей функціонування) певних змін:

- зміщення акцентів;
- домінування певних аспектів соціально-виховної дієвості мистецької діяльності;
- перерозподіл основних і похідних функцій.

У призмі дослідження проблеми підготовки майбутнього учителя до формування сприймання мистецтва, подібною домінантою може виступати світоглядна функція, адже саме світогляд має системоутворюючий характер і поєднує майже всі аспекти прояву педагогічної культури (інтелектуальний, емоційний, поведінковий).

Такий функціональний підхід до мистецтва дозволяє одночасно уявити рольову різноманітність світоглядної функції, та розкрити її безпосередній вплив на формуванням особистісних якостей майбутнього вчителя. Таким чином, можемо розглядати музичне сприймання та педагогічну культуру як діалектичну єдність процесу і результату. У якості процесу музичне

сприймання торкається найбільш суттєвих аспектів реалізації цілісної функціональної системи музичного мистецтва. Як результат музичне сприймання стосується рівня сформованості особистісних якостей студента та є основою його світогляду як стрижня педагогічної культури.

Педагогічна культура, як і кожен тип культури, є нерозривно пов'язаною з особистісним розвитком та певним чином віддзеркалює структурний зміст особистості. Тому, на нашу думку, є необхідним теоретичне розроблення структури певних якостей особистості, які є визначальними для педагогічної діяльності майбутнього учителя і можуть бути сформовані під впливом музичного мистецтва. Процес формування таких якостей особистості педагога, пов'язаних з готовністю до формування музичного сприймання школярів вимагає дотримання спеціальних педагогічних умов, суть яких буде розкрита у наступному розділі.

### **Висновок до розділу 1**

1. Важливим аспектом підготовки до сприймання і розуміння мистецтва є формування у студентів умінь аналізу та інтерпретації художніх творів. Таким чином виділяються дві базові умови процесу розуміння мистецтва: наявність у того, хто сприймає, певних знань та досвіду їх використання при аналізі та інтерпретації конкретного твору.

2. Розвиток в учнів здатності до сприймання мистецьких творів подається сучасною педагогікою як необхідна умова забезпечення естетичного виховання засобами мистецтва, підготовки до глибокого розуміння духовних цінностей. Досягнення такого педагогічного результату ґрунтується на органічному взаємозв'язку всіх форм прилучення до мистецтва, які, так чи інакше пов'язані зі сприйманням (слуханням, спогляданням, вокальним та інструментальним

виконанням, імпровізацією, критичною оцінкою). Адже, з одного боку, сприйнятливість мистецтва збагачує різні прояви художньої діяльності, а з іншого – всі її види є засобом формування перцептивних умінь, сенсорної чутливості, тонкої спостережливості, інтелектуальних та творчих якостей, що відбувається у процесі цілеспрямованої педагогічної роботи.

3. Зважаючи на провідну роль музично-педагогічного виховання у процесі розвитку особистості, можна стверджувати, що формування сприйняття музики як складної функціональної структури, має суттєве культурологічне значення, яке необхідне для вирішення проблем удосконалення кваліфікації педагога – вихователя нашого сьогодення.

4. Поєднання об'єктивного та суб'єктивного, формує органічну цілісність конкретного мистецького твору та реалізується в його багат шаровій структурі. Така структура має три рівні:

- 1) матеріальний, який підлягає безпосередньому чуттєвому сприйманню;
- 2) образно-смісловий, який не має безпосереднього виявлення у матеріальній структурі твору мистецтва;
- 3) ідейно-художній, який сприяє реалізації світогляду творчого суб'єкта.

У творі мистецтва, як цілісному утворенні, гармонійно взаємодіють всі три рівні, тому в художній концепції постає соціально-ціннісна картина буття.

5. Музика уособлює здебільшого емоційну складову, яка передає внутрішні почуття людини. Через це, сприймаючи, особа може не тільки спостерігати за чужими емоціями, але й обов'язково сама долучається до них. Вказана особливість музичного мистецтва вимагає відповідної готовності майбутнього вчителя до її сприймання. Слід зазначити, що без підготовки педагог не зможе осягнути всього прекрасного і повчального, чим сповнені музичні образи, він не стане тим чуйним поціновувачем, яким повинен бути справжній учитель музичного мистецтва.

6. Міждисциплінарний характер розгляду інтегральних професійних якостей майбутнього учителя музичного мистецтва, що становлять внутрішні

психологічні ресурси вдосконалення його праці, розкриває найзагальніші уявлення про педагогічну культуру в її взаємозв'язку з підготовкою особистості до сприймання музики. Наведений блок професійних якостей може виступати як багатоаспектна характеристика і культури музичного сприймання і педагогічної культури.

7. Вплив музичного сприймання на розвиток педагогічної культури майбутнього вчителя закономірно залежить від цілеспрямованої організації процесу спілкування з музикою, що ґрунтується на розумінні естетичного кредо та світоглядної позиції автора твору, адекватному пізнанні й особистісній інтерпретації образного змісту музики, усвідомлення післядії музичних творів і самооцінки власного «Я», які зумовлюють формування особистісних професійно значущих якостей комунікативності, емпатії, креативності та рефлексії, що становлять головні структурні компоненти педагогічної культури.

## **Розділ 2. Методичні аспекти підготовки студентів до формування музичного сприймання молодших школярів**

### **2.1. Готовність до формування музичного сприймання молодших школярів як значуща якість майбутнього учителя музичного мистецтва.**

Визначення ролі готовності до формування музичного сприймання у розвитку професійно значущих якостей майбутнього учителя музичного мистецтва потребує аналізу тих закономірностей, що є основою активізації обох названих процесів. Очевидно, що це можна пояснити тим, що й донині залишаються недостатньо ясними їхні сутність, масштаби та механізми дії. Тим часом, без уявлення про те, які саме з-поміж особистісних якостей формуються під впливом музики, відносини з нею вчителя можуть тлумачитись лише з боку його музичного сприймання і не розкривати тих наслідків у розвитку педагогічної культури, до яких приводить цілеспрямована музично-перцептивна діяльність.

Розглядаючи вимоги для розвитку майбутнього учителя з такої точки зору, автори психолого-педагогічних праць тлумачать і його професійно значущі якості. Найбільш поширеним є професіографічний підхід, який надає можливість «з великою вірогідністю виділити і обґрунтувати найбільш суттєві характеристики і вимоги до особистості та рівня професійно-педагогічної підготовки учителя» [24, 114].

Формування комунікативності майбутнього учителя потребує спеціальної та копіткої роботи, оскільки «мистецтву душевного контакту не можна навчитися за підручником чи звести його до якоїсь суми правил. Його найважливіша передумова – чуйність і душевна відвертість самого вихователя, його готовність зрозуміти та прийняти дещо нове і незвичне» [14, 182]. Тому серед різноманітних засобів розвитку цієї якості визначальне місце належить

музичному мистецтву, яке можна назвати «школою мистецтва спілкування, що формує культуру останнього» [77, 21–35].

Художні твори, моделюючи різноманітні ситуації взаємин людей і сам процес їхніх стосунків, досягають виняткової глибини та повноти у розкритті форм і способів людського спілкування, психологічного аналізу його сутності. Окрім того, музичне мистецтво є діалогічним за своєю природою, оскільки структура мистецького твору завжди передбачає певний діалог з тим, хто сприймає. Ось чому процес художнього сприймання тлумачиться в літературі як діалог, партнерами у якому можуть виступати не лише реальні суб'єкти, а й їх образно-художні моделі. «Головна і визначальна риса художньої образності, що обумовлює всі інші її особливості, полягає саме в тому, що вона є моделлю суб'єкта. У якому б конкретному виді ми не взяли художній образ – як ліричного героя в поезії...; як образ персонажу твору...; як образ особистості в симфоніях..., – він функціонує... не як об'єкт серед об'єктів, а як свого роду суб'єкт, тобто «істота», що наділена активністю, свідомістю і самосвідомістю, свободою волі та унікальністю» [23, 12]. Така діалогічність художнього спілкування складається з двох прошарків: кожний слухач через образи героїв твору веде розмову з його автором, тобто спілкується і з художнім образом, і з його творцем.

На думку М.С. Кагана, найяскравіше з усіх видів мистецтва діалогова структура формується музичним мистецтвом. Автор виділяє декілька можливих форм музичного діалогу, серед яких:

- взаємодія окремих партій у процесі ансамблевого виконання (дует, тріо, квартет, концерт);
- творча імпровізація, що передбачає взаємодію творця та співавтора-інтерпретатора, розмова яких обмежується «спільною темою» – програмою конкретного твору;
- процес сприймання музики реципієнтом [77, 153–155].

Розвиток ідеї активно-діалогової природи музичного сприймання бере свій початок від ідей М.М. Бахтіна, який дотримувався думки про те, що «чужі свідомості не можна спостерігати, аналізувати, визначати як об'єкт, як речі – з ними можна тільки діалогічно спілкуватися. Думати про них – означає говорити з ними, інакше вони відразу повертаються до нас своїм об'єктивним боком: замовкають, закриваються і застигають у завершені об'єктні образи» [21,116]. Це твердження допомагає розкрити необхідність активності реципієнта в ситуації музичного сприймання. Результати цієї активності можуть проявлятися і відносно самого твору, тобто в характері впливу твору на перебудову свідомості та емоційної сфери реципієнта: у неповторній індивідуальності його розуміння і в активності особистісного рівня. Спілкування передбачає обов'язкову взаємодію музичної інформації та її розуміння, що завжди активно. Тому сприймаючий, який завжди вступає у спілкування з музикою зі своїми мотивами, інтересами, смаками, змінюється під її впливом. Варто зазначити, що для розвитку педагогічної культури майбутнього учителя виняткове значення має не лише безпосередній діалог з самою музикою, а й «комунікація з приводу музики», тобто міжособистісне спілкування партнерів у процесі музичного сприймання, до нього і після нього, але на його основі. Воно розвиває у майбутнього учителя потребу в обговоренні музичних вражень, формує його здатність до естетичної вербальної оцінки творів, стимулює пізнання себе та інших людей і позитивно позначається на професійній підготовці.

Отже, «загалом комунікативна функція музичного сприймання постає у вигляді послідовного ланцюга актів: діалог митця зі світом – діалог автора із самим собою (автокомунікація) – діалог твору з реципієнтом – діалог реципієнтів один з одним» [26, 150]. Таке духовне спілкування є тим інструментом, що зумовлює формування ціннісної свідомості майбутнього учителя, його світовідчуття і світорозуміння, ті «особистісні смисли», які розвиваються не лише раціонально, а на підґрунті суб'єктивних переживань.



Визначаючи комунікативність як певний ансамбль особистісних якостей, що дозволяють людині здійснювати комунікативну діяльність, найважливішими психологічними механізмами спілкування можна назвати співпереживання, співчуття та співучасть. Саме на їх основі відбуваються й емоційні, й ділові форми контактів, виявляється і формується спільність настроїв, думок, поглядів, досягається взаєморозуміння, здійснюється передача і засвоєння манер, звичок, стилю поведінки, створюються згуртованість і солідарність, що характеризують групову та колективну діяльність. Почуття, що, на думку багатьох авторів, є головною аналітичною одиницею вивчення міжособистісних відносин, ґрунтується на емпатії. Це здатність особистості до «співчуттєвої ідентифікації з іншою персоною» [80, 271], у якій вирізняють когнітивну (розуміння іншої людини) та емоційну (відгук на її почуття) сторони й тлумачать як «емпатійне розуміння» вчителем кожного учня з його позицій, неначебто його очима [35, 277]. Базовою характеристикою емпатійного розуміння є здатність особи до емоційного резонансу.

У науковій літературі емпатію вважають складним особистісним утворенням, найзагадковішою здібністю людини, що характеризується проникненням у внутрішній світ іншої особистості, цілісно-емоційним співпереживанням її духовному життю [31, 177]. Цей феномен пов'язаний з такими властивостями, як учування, услухування, утягування, що зумовлюють дружню і творчу співпрацю між людьми, поважне ставлення один до одного, щире уважність до іншого «Я». Поняття емпатії розкриває здатність особистості до емоційного відгуку на переживання людини, мистецтво розуміти і відчувати іншого таким, яким він є, уміння ставити себе на його місце, перейнятися його цінностями [16, 51–64]. Уходження в особистісний світ іншої людини викликає необхідність відкритості власного внутрішнього світу, особистісного, довірливого спілкування, чутливості до мінливих переживань іншого та максимальної делікатності [5, 244–255], тобто відмова від готових та упереджених оцінок.

Наведені ознаки емпатії переконливо свідчать про важливе значення цієї інтегральної якості у розвитку педагогічної культури. Емпатія визначає доброзичливість і чуйність учителя, його спостережливість і дбайливість, толерантність і емоційну витриманість, тактовність і демократичність поведінки. За висловом В.О. Сухомлинського, учитель володіє умінням серцем відчувати найтонші рухи сердець учнів і відповідати на них своїми душевними переживаннями [82, 57]. Автори підкреслюють, що «емпатія – це здатність педагога ідентифікувати себе з учнем (відчувати, природно, свою відмінність від іншого), встати на його позицію, розділяти його інтереси і турботи, радощі та прикрощі, побачити очима дитини хвилюючі її проблеми, її взаємовідношення з іншими учнями» [18, 18]. Така здатність зумовлює розвиток умінь «відчувати клас», збалансовує міжособистісні стосунки, активізує педагогічний оптимізм і почуття гумору.

Проблема емпатії є центральною і в контексті культури музичного сприймання, головною характеристикою якої виступає «емоційна чутливість», здатність до співпереживання музики, зміст якої не можна зрозуміти «інакше, ніж емоційним шляхом» [28, 51].

Музичний твір утілює та передає переважно емоційну інформацію, розкриває внутрішній світ людини, її настрої, переживання, а також є найбільш ефективним з усіх видів мистецтва. Своєрідність емоційних проявів естетичного переживання в сфері музики та людської емпатії розкривають такі характеристики, як глибина, вибірковість, сталість та експресивність.

Значення музики у розвитку емпатії людини можна підтвердити словами Г. Гервіуса, який писав: «що таке почуття ми краще за все пізнаємо завдяки музиці, що, власне кажучи, психолог повинен був би брати собі на допомогу апарат цього мистецтва, щоб висвітлити для себе внутрішнє життя почуття, навіть якщо його й не цікавить саме мистецтво».

Отже, сутністю основної властивості музичного сприймання є його емоційність, поза якої воно не відбувається, оскільки розуміння художнього змісту полягає у його переживанні.

Емоційний стан будь-якого мистецького твору матеріалізується в його «мові» – системі спеціальних виражальних засобів, що є своєрідним кодом, за допомогою якого автор передає свої почуття й думки. «Мистецтво є людською діяльністю, яка полягає в тому, що одна людина свідомо певними зовнішніми знаками передає іншим відчутті нею почуття, а інші люди заражаються цими почуттями і переживають їх» [28, 347].

Основою музичної мови є інтонаційна система, що ґрунтується на зв'язку «...засобів вираження музики, з музичними тонами у їх різноманітному поєднанні та зі словесною мовою. Думка, інтонація, форми музики – все у постійному зв'язку: думка, щоб бути вираженою у звуках, стає інтонацією, інтонується. А процес інтонування... стає “музичною мовою, музичною інтонацією”» [2, 3].

Інтонаційну основу музики утворюють її елементи: мелодія, гармонія, ритм. Так, мелодія тісно пов'язана з виразністю мовних інтонацій і може передавати такі емоційні стани людини, як відчай, суворість, ніжність, обурення, піднесення, хвилювання тощо. Виразальні можливості ритму характеризують динамічні сторони емоцій, що пов'язані з певним типом рухів людини. Емоційний вплив тембру можна порівняти з палітрою кольорів у зоровому сприйманні. Усі вони є звуковиявленням зовнішнього світу. Вони формуються на основі реальних життєвих прообразів і тому виступають специфічними засобами емоційного спілкування, тобто емпатії.

Виникнення інтонацій, що завжди тісно пов'язано з конкретним емоційним станом людини та характерними для кожної епохи поетичними ідеями, зоровими уявленнями, призводить до утворення стійких асоціацій, які виробляються і присвоюються в практиці створення і осягання творів мистецтва. Під час написання творів автор кодує його інтонаційну структуру,

розраховану на певне коло асоціацій, які утвердилися в громадській свідомості, а слухач присвоює їх їй у процесі спілкування з мистецтвом.

Завдяки внутрішньому зв'язку, що існує між переживаннями композитора, який створює музику, і зовнішнім, об'єктивним вираженням його переживань у музичному творі, стає можливим адекватне розуміння смислового значення художніх емоцій. У процесі включення асоціативних ланцюгів сприймання їх абстрактна інтонаційна форма вираження набуває у свідомості реципієнта необхідної конкретизації. Стає зрозумілим, чому специфічна природа музичного мистецтва, що передає свою інформацію шляхом збудження й організації суб'єктивних емоцій того, хто сприймає, є одним з найефективніших засобів розвитку здатності людини до емпатії.

Варто підкреслити, що не всяка емоційність сприймання може вважатися емпатією. Слухаючи музику, людина почасти тільки «заражається» її настроєм, відчуває радісні або журливі емоції, не усвідомлюючи смислове значення джерел цього емоційного стану. Для того, щоб почати виділяти, оцінювати й розуміти змістовну складову твору музики, помічати й розуміти образно-емоційну виразність музики, є необхідним набуття спеціальних знань, досвіду музичного сприймання. Тому повноцінне сприймання, має ґрунтуватися на здатності того, хто сприймає до проникнення у духовний світ іншої особи (автора чи «героя» музичного твору) Така здатність передбачає поєднання емоційної реакції з аналітико-синтетичною діяльністю розуму. «Музику слухає багато хто, – писав Б.В. Асаф'єв, – а чує мало хто, особливо інструментальну... Чути так, щоб цінувати мистецтво, – це вже напружена увага, а отже, й розумова праця, уможляд» [12, 244].

«Такий рівень естетичного переживання можна визначити як емпатію, що є основою цілісного усвідомлення духовного стану та його реконструкції» [34, 136]".

Диференціація переживань у сфері музики за принципом повноти їх усвідомлення дозволяє розкрити механізми впливу емпатії на розвиток

світогляду особистості. У літературі виділяють декілька ієрархічно взаємопов'язаних ступенів переживання музики – це стан, настрої, емоція, почуття.

Стан і настрої є найпростішими формами переживання музики, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження емоційної реакції, не усвідомлюється причина його дії. Ці форми можна віднести до фізіологічних, а не психічних реакцій, до елементарних відчуттів. Емоційне переживання як психічний акт «народжується лише тоді, коли у свідомості виникає образ того чи іншого предмету...й ми оцінюємо його з особистісної точки зору» [24, 123–124].

Такими формами є емоція і почуття, що завжди виникають як усвідомлене ставлення до джерела інформації, наближують особистісні переживання до загальних ціннісних орієнтацій і створюють передумови для розвитку складних світоглядних уявлень людини. «Пережити почуття, – пише Г.Х. Шингаров, – означає усвідомити причину, що викликала його, співвіднести його із зовнішнім світом, включити у реальні взаємовідносини предметів» [87, 93].

Відомо, що емоції реципієнтів у процесі сприймання музики виникають відповідно до задуму композитора. Оскільки кожній людині властиві більш чи менш яскраво виражені індивідуально-психологічні особливості, різний життєвий досвід, то її уява створює у процесі спілкування з музикою свій суб'єктивно забарвлений образ. Мистецький твір дозволяє викликати у суб'єкта сприймання певні емоційні реакції й разом з тим пристосовувати художній зміст до індивідуальності кожної людини, втілити авторську ідею в особистісну структуру сприймаючого. Саме таке сприймання музики є творчим, адже співпереживання і внутрішнє відтворення змісту музичного твору збагачується діяльністю уяви, відповідно до життєвого досвіду, почуттів, асоціацій, які й надають йому об'єктивно творчого характеру.

Таким чином, можна стверджувати, що у процесі художнього сприймання емпатія як інтегральна характеристика особистості тісно взаємодіє з креативністю того, хто сприймає, тобто його здатністю до творчого спілкування з мистецтвом, до суб'єктивного бачення світу, що не укладається в стереотипні межі вже відомого і загальноприйнятого. «Кожний глядач, – писав С. Ейзенштейн, – відповідно до своєї індивідуальності, по-своєму, з власного досвіду, з надр своєї фантазії з тканини своїх асоціацій, з передумов свого характеру, вдачі і соціальної належності творить образ по цих, точно спрямованих зображеннях, підказаних йому автором, який непохитно веде його до пізнання і переживання теми. Це той самий образ, який задумано й створено автором, то цей образ одночасно створено і власним творчим актом глядача».

У сучасній науковій літературі сприймання тлумачиться найчастіше як «творчість» суб'єкта музичного спілкування, що містить в собі елементи репродукування самого процесу творіння мистецтва. У цих трактовках підкреслюється, що високий рівень свідомого сприймання (розуміння) музики неодмінно передбачає творчу активність реципієнта, яка знаходить своє відображення в особистісній інтерпретації змісту твору, здатності суб'єкта до ідентифікації з музичними образами, його можливості «входити» в систему художнього мислення різних за стилем авторів (наприклад, слухати в одному концерті твори Л.С. Бортнянського і Б.М. Лятошинського, М.В. Лисенка і В.О. Барвинського).

Наявність такого творчого потенціалу є тим спільним коренем, який дозволяє співставляти мистецтво музичного сприймання та педагогічну діяльність, що становить, за відомим висловом К.Д. Ушинського, один з видів практичного мистецтва [83, 461–462]. Не випадково провідні педагоги минулого і сучасності називали навчання і виховання мистецтвом і вказували на те, що їхня продуктивність дорівнює найвищій майстерності художньої творчості.

«Ліплення» особистості учня є, безперечно, творчим процесом, результати якого значною мірою залежать від креативності учителя. Саме креативність як інтегральна професійна якість пронизує всі структурні компоненти особистості педагога (інтелектуальні, емоційні, волеві), характеризує різноманітні аспекти його загальної культури, а також відбиває особливості світогляду, практичної діяльності, індивідуальних здібностей. З цією якістю пов'язана здатність учителя до персоналізації, його авторитетність та ініціативність.

Це ставлення особистості до свого «Я» визначається поняттям рефлексії – форми теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, що спрямована на усвідомлення нею власних психічних актів та станів й завдяки цьому розкриває специфіку її духовного світу.

Рефлексія виявляється і функціонує як спрямування пізнання на самого себе, як процес «мислення про мислення», як «усвідомлення власних дій та законів» [9, 20–26].

Не потребує доказів важливість і необхідність розвитку всіх типів рефлексії для вдосконалення діяльності учителя. У межах педагогічної культури рефлексія проявляється через політичність та поліфункціональність, оскільки «рефлексивні процеси буквально пронизують рішення найрізноманітніших завдань, з якими має справу вчитель» [18, 16]. Наявність рефлексивної позиції відносно своєї діяльності дозволяє учителю запобігти професійній деформації, що сприяє розвитку «почуття міри чи такту» [15, 15], відкриває можливість «глибоко усвідомлювати проблеми, що виникають в практиці, вірно вибрати способи їх розв'язання, критичне оцінювати і коректувати одержані результати» [7, 20–25]. Рефлексія як спрямованість учителя на самого себе передбачає його здатність відтворити в ідеальній формі та осмислити внутрішній світ, логіку його розвитку відповідно до власних потреб і дій інших осіб. Тому поза механізмами рефлексії неможливо зрозуміти і пояснити змістовну сутність педагогічної культури.

Внутрішньо діалогічний характер рефлексії, полюс якого близький до критичного мислення, розкриває її значення як «інтеріоризованої дискусії» [32, 217], як своєрідної форми «самоспілкування людини, основою якої виступає творче мислення, здатність особистості до уявного роздвоєння власного “Я” і перетворення його начебто на двох співрозмовників». За В.С. Біблером, «У відповідь на репліку внутрішнього співрозмовника “Я” розвиваю і докорінно трансформую, вдосконалюю “власну” аргументацію, але теж саме відбувається з логікою мого другого “Я”» [23, 42–43]. Таке ставлення до себе сприяє здійсненню внутрішнього діалогу, що – як пише М.М. Бахтін – є тим універсальним явищем, «яке пронизує всю людську мову й всі відносини та вияви людського життя, взагалі все, що має смисл і значення» [21, 212].

Саме на цій формі рефлексії ґрунтується усвідомлення суб’єктом процесу і результату свого сприймання музики, яке можна визначити як «творіння самого себе» під впливом отриманих музичних вражень, тобто досвід пізнання людиною власних емоційних реакцій на прослухану музику, осмислення внутрішніх естетичних переживань, розуміння художньо-естетичних позицій та точок зору інших людей.

Специфічні ознаки має й світоглядна рефлексія, що передбачає визначення свого місця в світі, людського призначення, життєвого ідеалу, моральних основ життя, можливостей для досягнення поставленої мети тощо. У світоглядній рефлексії проявляється здатність людини до відображення у своїх почуттях, уявленнях, поняттях себе самого й власне буття у всьому його різноманітті. Завдяки рефлексії людина виділяє себе із світу реальності як дещо відокремлене, як істоту, що відмінна від усього останнього, усвідомлює своє ставлення до навколишньої дійсності, осмислює і оцінює себе, своє життя, свої вчинки, думки, бажання, уявляє минуле, теперішнє, майбутнє. Це, як вважав

I. Кант, «нескінченно підіймає її над усіма іншими істотами, що живуть на землі», робить її особистістю [54, 357].



Отже, міждисциплінарний характер розгляду інтегральних професійних якостей майбутнього учителя музичного мистецтва, що становлять внутрішні психологічні ресурси вдосконалення його праці, розкриває найзагальніші уявлення про педагогічну культуру в її взаємозв'язку з підготовкою особистості до сприймання музики. Наведений блок професійних якостей може виступати як багатоаспектна характеристика і культури музичного сприймання і педагогічної культури. Насамперед ці якості становлять змістовну сутність особистісної культури та сумарну критеріальну ознаку міри її розвитку. Окрім того, вони можуть розглядатися як група чинників, що безпосередньо детермінують формування культури. Ці чинники поділяються на:

- зовнішні, коли здійснення комунікативних, емоційних, креативних, рефлексивних процесів обумовлюється цілеспрямованою організацією педагогічного управління;
- внутрішні, що пов'язані з особистісними характеристиками учителя.

Такий розподіл є важливим у теоретичному плані для розуміння механізмів і способів розвитку педагогічної та музичної культури, оскільки він дозволяє простежити процес інтеріоризації цих чинників і виділити з-поміж них ті, що перетворилися із зовнішніх на внутрішні, а також ті, що залишилися на рівні формального засвоєння знань про вимоги педагогічної професії.

Нарешті, висвітлені інтегральні якості майбутнього учителя музичного мистецтва надають підстави визначити і сформулювати закономірності, що є основою розвитку педагогічної культури і культури музичного сприймання.

Оскільки культура особистості розглядається як системне утворення, то провідною засадою визначення закономірностей її розвитку виступає системно-структурний підхід. Він дозволяє послідовно та цілісно визначити зв'язки, що існують окремо в музичному та педагогічному процесах, а також розкрити закономірності впливу музики на становлення професійних якостей особистості, які можуть бути покладеними в основу розроблення змісту та організації формування музичного сприймання у системі розвитку педагогічної

культури учителя. Найбільш суттєвими потрібно вважати наступні закономірності.

1. Формування культури музичного сприймання закономірно залежить від зв'язку особистісних якостей комунікативності, емпатії, креативності та рефлексії майбутнього учителя, розвиток яких обумовлений:

- цілеспрямованою організацією діалогового процесу взаємодії з музикою та її автором;
- активністю естетичного переживання музичних образів;
- єдністю репродуктивних процесів перцептивного відображення об'єктивно даного образного змісту музики та співтворчих процесів його неповторно-індивідуальної інтерпретації;
- механізмами самопізнання власних музичних вражень та духовної сутності.

2. Вплив музичного сприймання на розвиток педагогічної культури майбутнього вчителя закономірно залежить від цілеспрямованої організації процесу спілкування з музикою, що ґрунтується на розумінні естетичного кредо та світоглядної позиції автора твору, адекватному пізнанні й особистісній інтерпретації образного змісту музики, усвідомлення післядії музичних творів і самооцінки власного «Я», які зумовлюють формування особистісних професійно значущих якостей комунікативності, емпатії, креативності та рефлексії, що становлять головні структурні компоненти педагогічної культури.

Органічною основою для розгляду взаємозв'язку музичного сприймання і педагогічної культури учителя виступає категорія діяльності. У ній інтегруються та виявляються різні індивідуальні властивості суб'єкта, який за висловом М.С. Кагана, являє собою персоніфіковану діяльність. Відомо, що її характер не можна пояснити інакше, ніж через систему якостей і станів людини. Але, оскільки списати всі тонкощі змін, що відбуваються у свідомості суб'єкта досить важко, то діяльнісний підхід до аналізу педагогічних і

музичних процесів виявляється вельми продуктивними. Саме він надає можливість зробити визначальним у дослідженні сутність особистості й розкрити її інтегральні якості, завдяки яким майбутній учитель виявляє себе як суб'єкт педагогічної та музичної діяльності.

Отже, вимоги сьогодення до особистості учителя, а також зростання соціальної значущості його діяльності викликають необхідність педагогічної орієнтації всіх навчальних дисциплін, що викладаються у ЗВО, підвищення їхньої ролі у професійній підготовці освітянських кадрів. Ця проблема безпосередньо стосується предметів естетичного циклу, зокрема музики, що має винятковий вплив на духовний розвиток людини, формування її ставлення до навколишньої дійсності.

Багатий історичний досвід використання музики у навчальному процесі вищої школи започаткувався в Україні ще у Києво-Могилянській академії та здобув подальший розвиток у практиці університетів, колегій, гімназій вищих наук, учительських семінарій тощо. Аналіз цієї художньо-педагогічної спадщини минулого України надає підстави визначити провідні принципи музичної освіти, що є важливим до сучасного етапу національного відродження та оновлення нашого суспільства.

Їх упровадження в процес психолого-педагогічної підготовки та вдосконалення професійної кваліфікації учителя ґрунтується на теорії музичного сприймання – найсуттєвішої ланки піднесення пізнавально-виховного впливу музики, що зумовлює розумово-почуттєву активність спілкування особистості з мистецьким твором. Музика, вимагаючи для свого розуміння знань, життєвого і художнього досвіду реципієнта, сприяє їхньому розвитку. Духовне зростання майбутнього учителя здійснюється не «автоматично», не як безпосередній наслідок контакту з тим чи іншим твором, а у тривалій, напруженій духовно-практичній діяльності. Щоб правильно керувати цим процесом, потрібно знати природу сприймання музики, його внутрішні рушії та умови формування.

Висвітлення феномену музичного сприймання спрямовано на розкриття його зв'язку з розвитком педагогічної культури майбутнього учителя, що визначається як сукупність сформованих якостей особистості. Ці якості проєктуються в педагогічних уміннях і проявляються в різних аспектах професійних відносин і діяльності. Дослідження проблеми у такому ракурсі зумовлено тим, що музичне сприймання впливає не лише на розвиток духовності, ерудиції та світоглядних позицій майбутнього учителя, а й формує його творчий потенціал, комунікативні уміння, здатність до емпатії, рефлексії та багато інших рис педагогічної діяльності, що разом характеризують і досвід спілкування з музикою.

Співставлення цих особистісних якостей у парадигмі музичних та педагогічних процесів дозволяє сформулювати закономірності їхнього взаємозв'язку, які, по-перше, визначають способи підвищення ефективності формування музичного сприймання, а по-друге – його діяльності як передумови загальної та професійної підготовки майбутнього учителя.

## **2.2. Педагогічні умови підготовки студентів до формування музичного сприймання у молодших школярів.**

Поняття «умова» у довідковій літературі має такі трактування: 1) обставина, від якої щось залежить; 2) обстановка, в якій відбувається, здійснюється щось; 3) вимоги, які є вихідними.

Вивченню педагогічних умов присвячені праці низки вчених. Так, Ю.К. Бабанський розглядає педагогічні умови як «обстановку, за якої навчальні компоненти (навчальний предмет, викладання і навчання) представлені у найкращій взаємодії, і яка дає можливість вчителю плідно викладати, керувати навчально-виховним процесом, а учням – успішно вчитися».

З точки зору В.Г. Максимова, педагогічні умови – це сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи, яка залежить від цілей, завдань, змісту, форм і методів цієї системи [58, 118].

Г.М. Андрєєва визначає педагогічні умови як «обставини навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей» [6, 124].

У світлі досліджуваної нами проблеми підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва до формування музичного сприймання молодшими школярами педагогічні умови являють собою обставини ефективного здійснення цієї підготовки, що є результатом відбору і застосування елементів змісту, форм, методів підготовки майбутнього учителя музики до цього виду діяльності.

Для кращого розуміння та обґрунтування педагогічних умов готовності студентів до формування музичного сприймання молодших школярів, маємо спиратися на певні закономірності сприймання музики дітьми такого віку.

Отже, як вірно зазначає Л.В. Школяр, сучасний підхід до оновлення музичної освіти, пов'язаного з розвитком сприймання музики дітьми, вимагає

від учителя орієнтації на специфіку предмету мистецтва та відбору методів, близьких до природи музики і природи дитини. [61, 232]

Необхідно звернутися до інтонаційної сутності музичного мистецтва й розглядати проблеми сприймання у співвідношенні природних основ музики та її художніх законів, інтуїтивного та свідомого, емоційного та логічного.

Б.В. Асаф'євим були намічені чотири стадії входження у музику, які у своїй сукупності забезпечують розвиток сприймання музики дітьми. [61, 232 ]

*Перша стадія* – накопичення музично-слухового досвіду. Тематизм програм з музичного мистецтва по-перше, віддзеркалює художньо-естетичні закономірності музичного мистецтва, а по-друге – узагальнює життєво-музичний досвід учнів, допомагаючи їм усвідомити свої музичні враження. Освоєння будь-якої теми передбачає, передусім, знання самої музики (програмових творів).

*Друга стадія* входження у музику пов'язана з поступовим укоріненням у свідомість учнів-слухачів основних співвідношень елементів, які звучать та організують рух музики. Таке укорінення відбувається за допомогою методу наведення. Йдеться не про засвоєння вузько-спеціальних знань-термінів, а про зміщення акцентів на розвиток музичного сприймання-мислення. Базою у цьому напрямку має стати вміле використання у процесі сприймання музики життєво-мистецького досвіду учнів. Досвід – певна множина вірних здогадок – поступово відкриває принцип розв'язання. У процесі сприймання має поєднуватись емоційне та логічне начала, інтуїтивне та свідоме.

*Третя стадія* входження у музику (сфера досвіду) – відтворення музики у найширшому сенсі цього слова. Цей досвід передбачає не тільки спільне виконання шкільного вокального репертуару, але й безпосередньо пов'язаний з розвитком музичного сприймання. Вокалізація учнями тем інструментально-симфонічної музики, творів крупної форми сприяє, на думку М.Л. Гродзенської, активному збагаченню музично-слухового досвіду дітей, вихованню їх музичної свідомості.

*Четверта стадія* входження у музику являє собою поглиблення даної сфери досвіду у творчому напрямку. Творчість розглядаємо тут як найвищий прояв музичної самодіяльності, що сприяє освоєнню матеріалу. Використання на уроці імпровізації, «творення» мелодій, інтонацій у певному жанрі, стилі є ефективним мистецько-педагогічним методом, який стимулює роботу уяви, розвиває самостійність та критичне відчуття.

Такі стадії входження у музику, по суті, являють собою методи її змістового освоєння. Завдання відчутти та зрозуміти композитора, пов'язане з розвитком сприймання, спілкування учнів з музикою, спричинила подальшу розробку активних методів музичної освіти, які поглиблюють інтонаційно-стильове осягнення музики.

Розвивати здатність адекватно сприймати музику необхідно у всіх дітей без виключення. Головне – створити умови для всебічного розвитку кожного учня – розвиток його художньо-образного мислення, емоційної сфери, смаку, естетичних потреб та інтересів.

Як бачимо, керування музичним сприйманням – означає правильно і раціонально організований процес сприймання музики. Необхідно, зазначити, що ефективність формування музичного сприймання школярів залежить не лише від зовнішніх факторів – педагогічної майстерності вчителя, активізації різних видів музичної діяльності, раціональної організації діяльності учнів, створення сприятливої ситуації, методів навчання, – а й від внутрішніх, які визначаються особистістю самих учнів. Основними з них є набутий учнями життєвий та мистецький досвід, психологічне налаштування на сприймання, розвиток таких якостей особистості, як музичний слух, музичне мислення і пам'ять, асоціативна уява, слухова увага, емоційна сприйнятливність, потреби, смаки, оцінки тощо.

На думку Ростовського, саме такі умови найбільш впливають на формування музичного сприймання: 1) інформаційне забезпечення сприймання; 2) формування установки на сприймання музичного твору; 3)

виховання вміння аналізувати музику; 4) забезпечення взаємодії мистецтв у виховному процесі; 5) організація творчої діяльності учнів у процесі сприймання. [74, 91-94]

Як бачимо, музичне сприймання – процес достатньо складний та багатоаспектний. Його здійснення та ефективність напрямку залежить від готовності вчителя. Така готовність – досить складне утворення, формування якого вимагає дотримання низки педагогічних умов.

Враховуючи різні аспекти (особливості професійної підготовки в умовах ЗВО та методичні закономірності розвитку музичного сприймання молодших школярів), припускаємо, **ефективними педагогічними умовами**, які дозволять підготувати студентів до здійснення формування музичного сприймання молодших школярів є такі:

1. Позитивна мотивація майбутніх учителів музичного мистецтва до музичного сприймання, розуміння його ролі та значення у музично-естетичному вихованні школярів.
2. Знання про сутність музичного сприймання, стадії сприймання музики, особливості організації процесу сприймання та аналізу-інтерпретації музичних творів; знання шкільного музичного та пісенного репертуару.
3. Вміння організовувати та керувати процесом музичного сприймання та аналізу-інтерпретації музичних творів; вокально-інструментальні вміння та творчо-імпровізаційні навички в межах шкільного репертуару та поза ними.

Наведені педагогічні умови уособлюють, відповідно, **мотиваційний, когнітивний та діяльнісний** компоненти готовності майбутніх учителів до формування музичного сприймання молодших школярів. Для кращого унаочнення, подаємо їх у вигляді таблиці (див. таб.2.1)



Таб. 2.1.

**Когнітивний та діяльнісний компоненти готовності майбутніх учителів до формування музичного сприймання молодших школярів**

<b>Компонент</b>	<b>Знання</b>	<b>Уміння й навички</b>
<p><i>1. Когнітивний.</i></p> <p>Теоретичне оволодіння музичним сприйманням передбачає наявність у вчителя музики таких знань та умінь:</p>	<p>-стадій сприймання музики;</p> <p>-особливостей проведення аналізу-інтерпретації муз творів;</p> <p>-закономірностей стилю, жанру та їх рис; історичної періодизації художніх напрямків; своєрідності авторських стилістик, основних принципів формоутворення і т.д.</p>	<p>– розрізняти елементи музичної мови;</p> <p>-усвідомлювати значення засобів музичної виразності;</p> <p>-відокремлювати кульмінації в частинах і в цілому музичній побудові тощо;</p> <p>-організовувати процес сприймання музики;</p> <p>-здійснювати аналіз-інтерпретацію музичних творів;</p> <p>-керувати творчою роботою учнів;</p>
<p><i>2. Діяльнісний.</i></p>		

<p>2.1. Виконавське втілення інтерпретаторського задуму ґрунтується на використанні вчителем музики таких інформаційно-операціональних компонентів:</p>	<p>--технології поетапного розучування твору; прийомів і способів звуковимови; -основних загальнодидактичних принципів і послідовностей; художньої природи музичного матеріалу тощо</p>	<p>-дотримуватися балансу у співвідношенні художніх і технічних завдань; -долати технічні труднощі; -зосереджувати увагу на звучанні й волі апарата; -здійснювати постійний слуховий самоконтроль тощо.</p>
<p>2.2. Гра в ансамблі й концертмейстерська діяльність заснована на володінні вчителем музики наступними знаннями, уміннями й навичками:</p>	<p>-акустичних особливостей різних інструментів і вокальних діапазонів; -закономірностей виконання сольної й супровідної партії; -значенневих навантажень різних видів акомпанементу тощо.</p>	<p>-слухати соліста, розуміти його художні наміри; -знаходити відповідну палітру темброво-динамічних фарб; -орієнтуватися в різних фактурах вокально-хорових творів; -вносити відповідні зміни в партію акомпанементу, виходячи з художньо-технічних завдань тощо.</p>
<p>2.3. Творче</p>	<p>-технології читання з</p>	<p>-оперувати слухо-</p>

музиціонування вчителя музики, що включає в себе такі види діяльності, як читання з аркуша, транспонування, добір по слуху і т.д., здійснюється за допомогою наступних знань, умінь і навичок:	аркуша, транспонування, добору по слуху, імпровізації і т.; -способів скорочення й полегшення перевантажених гармонійних голосів і фактур; -логіки формування музично-слухових уявлень тощо.	рухомими уявленнями; -швидко орієнтуватися в змінах розвитку фактури й засобів музичної виразності; -угадувати логіку розвитку музичної думки; спрощувати матеріал від другорядних елементів; -застосовувати аплікатурні формули у всіх тональностях тощо.
---	---	---

Серед досліджуваних дисциплін музично-естетичного циклу, на наш погляд, найбільше значення для готовності до формування музичного сприймання мають курс методики музичного виховання, історія музичної літератури, аналізу музичних форм, володіння основним інструментом (особливо важливими вміннями: ансамблевою грою, читання нот з аркуша, та акомпаніаторськими навичками) та педагогічно-виробнича практика.

У підготовці майбутніх учителів курс методики музичного виховання закладає основи для подальшої роботи студентів у школі, для успішного проведення педагогічної практики. Предмет історія музичної літератури розширює кругозір студентів, виховує їхній інтерес до кращих зразків закордонної й вітчизняної музичної культури.

Ансамблева гра на занятті з музичного інструменту формує в студентів концертмейстерські навички, вчить відчувати збалансованість при виконанні твору, виховує національну самосвідомість і любов до народної

музики, вміння слухати й розрізняти особливості мелодійної мови народів різних національностей. Заняття за курсом музичного інструменту проводяться з урахуванням індивідуальних здібностей, інтересів і бажання студентів.

Практичні навички, придбані на заняттях ансамблевої гри з музичного інструменту, орієнтують студентів на самостійну роботу в школах для організації дитячих музичних колективів.

Для успішної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва необхідним є вміння аналізувати музичні твори, що виконуються. Це вміння забезпечується інтеграцією таких дисциплін, як елементарна теорія музики, сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних форм, ансамблева гра. Завдяки даному вмінню, майбутній учитель буде вільно орієнтуватися в стилях, використовувати певні стильові надбання при роботі з учнями.

Узагальнюючи результати аналізу успішності можна зробити висновок про те, що в подальшій роботі слід стимулювати в студентів прагнення до знань і практичним умінням по дисциплінах музично-естетичного циклу.

## **Висновки до розділу 2.**

1. Міждисциплінарний характер розгляду інтегральних професійних якостей майбутнього учителя музичного мистецтва, що становлять внутрішні психологічні ресурси вдосконалення його праці, розкриває найзагальніші уявлення про педагогічну культуру в її взаємозв'язку з підготовкою особистості до сприймання музики. Наведений блок професійних якостей може виступати як багатоаспектна характеристика і культури музичного сприймання і педагогічної культури.

2. Вплив музичного сприймання на розвиток педагогічної культури майбутнього вчителя закономірно залежить від цілеспрямованої організації процесу спілкування з музикою, що ґрунтується на розумінні естетичного кредо та світоглядної позиції автора твору, адекватному пізнанні й особистісній інтерпретації образного змісту музики, усвідомлення післядії музичних творів і самооцінки власного «Я», які зумовлюють формування особистісних професійно значущих якостей комунікативності, емпатії, креативності та рефлексії, що становлять головні структурні компоненти педагогічної культури.

3. Музичне сприймання впливає не лише на розвиток духовності, ерудиції та світоглядних позицій майбутнього учителя, а й формує його творчий потенціал, комунікативні уміння, здатність до емпатії, рефлексії та багато інших рис педагогічної діяльності, що разом характеризують і досвід спілкування з музикою. Співставлення цих особистісних якостей у парадигмі музичних та педагогічних процесів дозволяє сформулювати закономірності їхнього взаємозв'язку, які, по-перше, визначають способи підвищення ефективності формування музичного сприймання, а по-друге – його діяльності як передумови загальної та професійної підготовки майбутнього учителя музики.

4. Враховуючи різні аспекти (особливості професійної підготовки в умовах ЗВО та методичні закономірності розвитку музичного сприймання

молодших школярів), нами були вироблені **педагогічні умови**, які, на нашу думку дозволять підготувати студентів до здійснення формування музичного сприймання молодших школярів. Ці умови уособлюють, відповідно, **мотиваційний, когнітивний та діяльнісний** компоненти досліджуваної готовності.

### **Розділ 3. Експериментальна перевірка педагогічних умов готовності студентів до формування музичного сприймання молодших школярів**

#### **3.1 Діагностика готовності студентів до формування музичного сприймання молодших школярів**

Експериментальна перевірка педагогічних умов готовності студентів до формування музичного сприймання молодших школярів базувалася на результатах, отриманих у ході проведення констатувального етапу експерименту. Дослідження охопило 24 студентів II - IV курсів Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (див додаток Є).

Метою констатувального етапу дослідження було:

- 1) вивчення стану готовності студентів до формування музичного сприймання молодших школярів;
- 2) визначення середньостатистичних показників готовності студентів до формування музичного сприймання молодших школярів; .

Мета дослідження зумовила визначення таких завдань:

– визначити критерії та рівні сформованості у майбутніх вчителів готовності до формування музичного сприймання молодших школярів.

Експериментальними методами були: педагогічні спостереження, бесіди, анкетування, тестування. аналіз творчих робіт студентів, математична обробка статистичних даних.

Оцінка результатів констатувального експерименту здійснювалася за допомогою таких критеріїв:

- 1) *мотиваційний* – професійно орієнтовані мотиви, установки та потреби; потреби успішного формування музичного сприймання молодших школярів; прагнення досягти успіху у розробці своїх власних методичних матеріалів з досліджуваної проблеми, оцінка ймовірності використання подібних матеріалів у своїй професійній майбутньої діяльності;

2) *когнітивний* – усвідомлення сутності музичного сприймання; знання шкільного музичного репертуару; усвідомлення стадій входження у музику; особливості аналізу-інтерпретації музичних творів.

3) *діяльнісний* – вміння організувати процес музичного сприймання та аналіз музичних творів; розвиток вокально-інструментальних умінь та творчо-імпровізаційних навичок.

Відповідно до виділених нами критеріїв рівня сформованості у майбутніх вчителів готовності до формування музичного сприймання молодших школярів, були відібрані такі методи діагностики: метод анкетування; метод тестування; метод спостереження за активною самостійною музичною діяльністю студентів; метод експертної оцінки навчальних і творчих робіт студентів.

Таким чином, на основі трикомпонентної структури та критеріальних показників, а також за результатами констатувального експерименту є підстави для визначення трьох рівнів готовності студентів до формування музичного сприймання молодших школярів: достатній, середній і високий.

Як кількісно розподілилися за рівнями і критеріями готовності до формування музичного сприймання молодших школярів студенти експериментальних і контрольних груп показує таблиця 3.1.

**Таблиця 3.1.**

**Кількісна характеристика за рівнями і критеріями готовності студентів до формування музичного сприймання молодших школярів (у%)**

Критерії Рівні	Мотиваційний		Когнітивний		Діяльнісний		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Достатній	15	14	33	32	38	39	26	25
Середній	40	38	37	36	39	42	44	44
Високий	48	47	32	34	24	26	32	33



**Достатній рівень** характеризується низьким (елементарним) рівнем професійно-орієнтованої мотивації, що означає відсутність інтересу до музично-естетичного розвитку школярів та формування їх музичного сприймання; слабо розвинені пізнавальні здібності; практично відсутнє усвідомлення сутності музичного сприймання та процесу входження у музику; поверхневі знання шкільного музичного репертуару; відсутня технічність вокально-інструментального виконання.

**Середній рівень** характеризується середнім рівнем розвитку вокально-інструментальних умінь та навичок з певним фрагментарним інтересом до процесу формування музичного сприймання у дітей; в цілому усвідомлюють сутність музичного сприймання та особливості процесу його організації; орієнтуються у змісті шкільного музичного репертуару; творчо-імпрровізаційні навички розвинуті слабо.

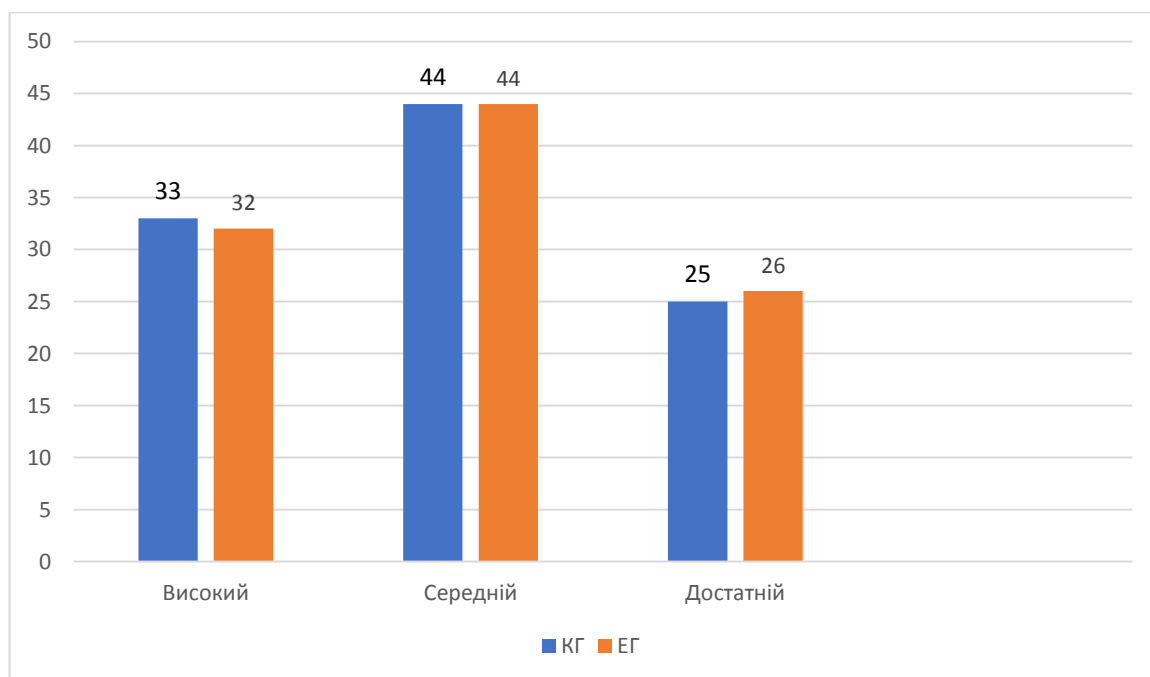
**Високий рівень** характеризується яскраво вираженим професійно-спрямованим інтересом до музичного сприймання, розумінням його значення для загального музично-естетичного розвитку молодших школярів; знає шкільний музичний репертуар та особливості музичного сприймання, вміє його організувати; вокально-інструментальні уміння характеризуються високою технічністю, присутні творчо-імпрровізаційні навички.

Зіставивши дані експериментальних і контрольних груп, наведені у таблиці 3.1., слід відмітити незначну різницю у показниках по кожному із рівнів і критеріїв готовності майбутніх вчителів до формування музичного сприймання у молодших школярів. Це означає, що обидві групи мають майже однаковий стартовий потенціал для формування готовності студентів до формування музичного сприймання у молодших школярів.

У середньому понад чверть студентів, які брали участь в експерименті, має достатній рівень готовності до формування музичного сприймання у молодших школярів. До середнього рівня відноситься найбільша кількість

студентів – 44% від усього досліджуваного масиву майбутніх вчителів. І високого рівня досягає майже третина досліджуваних студентів.

Для унаочнення пропонуємо розглянути діаграму.



**Рис. 3.1. Кількісна характеристика за рівнями готовності майбутніх учителів до формування музичного сприймання у молодших школярів (у%)**

Таким чином, внаслідок констатувального експерименту можна зробити висновок, що студенти з низьким і середнім рівнями готовності до формування музичного сприймання у молодших школярів потребують цілеспрямованого педагогічного впливу. Студенти високого рівня – ефективного педагогічного керівництва їхньої навчальної-творчої діяльності. Тому вдосконалення, оновлення й розробка змісту, форм і методів навчання в аспекті підготовки до формування музичного сприймання у молодших школярів має бути спрямована на досягнення цілісності цього процесу у єдності таких складових: розуміння – уміння – творчість.

### **3.2 Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов підготовки студентів до формування музичного сприймання молодших школярів.**

Перевірка ефективності виділених педагогічних умов здійснювалася у ході формувального експерименту за розробленою нами методикою ефективної підготовки майбутніх учителів до формування музичного сприймання молодших школярів.

Специфіка методики полягає у:

- реалізації *теоретичного компонента*, що передбачає ознайомлення студентів з поняттям «музичне сприймання», його структурою та особливостями формування. Важливою складовою компоненту має стати усвідомлення стадій входження у музику: стадія накопичення музично-слухового досвіду; стадія усвідомлення співвідношень елементів, які звучать та організовують музичний рух; стадія відтворення музики у найширшому сенсі; стадія творчості та імпровізацій. Результатом реалізації теоретичного компонента має бути також знання музичного шкільного репертуару, передбаченого для сприймання учнями на уроках та образної «мови» музики різних жанрів та стилів.
- Реалізації *діяльнісного компонента*, що передбачає розвиток та удосконалення вокально-інструментальних навичок, мінімально необхідних для реалізації програмових вимог.
- Реалізації *методичного компонента*, який передбачає оволодіння методикою організації слухання музики на уроках музичного мистецтва та проведення аналізу-інтерпретації музичних творів.
- Реалізації *творчого компонента*, що передбачає використання набутих (за реалізації попередніх компонентів методики) знань,

умінь та навичок у творчому, нестандартному, імпровізаційному ключі. Важливим результатом реалізації цього компонента має бути також здатність здійснювати творчу стадію процесу входження у музику, керувати нею: імпровізації, творення мелодій, інтонацій у певному жанрі, стилі.

Формувальний експеримент здійснювався протягом другого семестру 2018-2019 навчального року на базі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

В основі організації педагогічного експерименту був метод експериментальних і контрольних груп. При цьому в експериментальній групі вводився експериментальний фактор, а в контрольній групі – ні.

Мета формувального експерименту – перевірка ефективності педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів до формування музичного сприймання у молодших школярів.

Процес здійснення експериментального дослідження з підготовки майбутніх учителів до формування музичного сприймання у молодших школярів відбувався у вигляді проведення циклу занять, побудованих з урахуванням розроблених нами педагогічних умов (див. пункт 2.2).

Таким чином, експериментальне дослідження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до формування музичного сприймання у молодших школярів показало, що внаслідок поетапного включення студентів до процесів сприймання, вправління та самостійної творчості, вектор їхнього розвитку мав напрям від елементарних знань та технічних проявів до самостійного творчого пошуку в галузі музичного сприймання як ефективного фактору музично-естетичного розвитку молодших школярів.

### 3.3. Аналіз результатів дослідження

Після завершення формувального експерименту проведено кінцевий зріз, який дав змогу одержати кількісне вираження якісних змін у рівні готовності студентів до формування музичного сприймання у молодших школярів. Ці зміни досліджувалися за тими ж критеріями, що і в діагностичному зрізі: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний.

Під час проведення формувального експерименту навчально-виховний процес в експериментальній групі відбувався на основі розроблених нами педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів до формування музичного сприймання у молодших школярів. У контрольній групі навчально-виховний процес відбувався за традиційною методикою викладання.

На кінцевому етапі апробації педагогічних умов з метою перевірки їх ефективності було проведено підсумковий зріз у контрольній та експериментальній групах. Перевірка здійснювалася за допомогою таких самих методів, як і в констатувальному експерименті.

Як після формувального експерименту кількісно розподілилися за рівнями і критеріями готовності майбутніх учителів до формування музичного сприймання у молодших школярів студенти експериментальної і контрольної груп у підсумковому зрізі показує таблиця.

**Таблиця 3.2.**

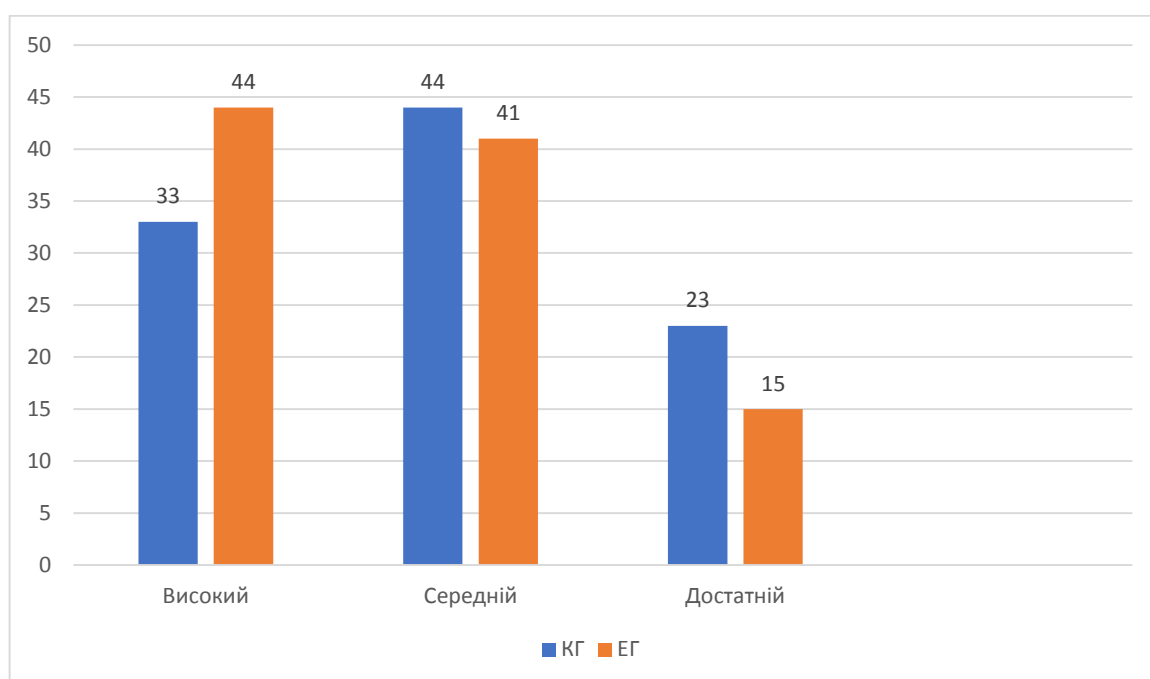
**Підсумковий зріз кількісної характеристики за рівнями і критеріями готовності майбутніх учителів до формування музичного сприймання у молодших школярів (у%)**

Критерії \ Рівні	Мотиваційний		Когнітивний		Діяльнісний		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Достатній	5	10	24	30	18	34	15	23
Середній	30	42	36	35	48	42	41	44

Високий	65	48	38	36	34	22	44	33
---------	----	----	----	----	----	----	----	----

Зіставивши дані експериментальних і контрольних груп, наведені у таблиці 3.2., слід відмітити значну різницю у показниках по кожному із рівнів і критеріїв готовності майбутніх учителів до формування музичного сприймання у молодших школярів. Ця різниця показує, що кількість студентів експериментальної групи, які підвищили свій рівень готовності внаслідок експериментального навчання зросла порівняно з констатувальними даними, а кількість студентів контрольної групи, які підвищили рівень готовності внаслідок традиційного навчання також зросла, але незначно (див табл. 3.2.).

Для унаочнення пропонуємо розглянути діаграму.



**Рис. 3.2. Підсумковий зріз кількісної характеристики за рівнями готовності майбутніх учителів до формування музичного сприймання у молодших школярів (у%)**

Так, у середньому шоста частина студентів експериментальної групи і чверть студентів контрольної групи має достатній рівень підготовки до формування музичного сприймання у молодших школярів. До середнього рівня

відноситься найбільша кількість студентів за середнім значенням – 41% – ЕГ і 44% – КГ. Високого рівня готовності досягли майже половина студентів експериментальної групи (44%) і лише третина студентів контрольної групи (33%).

Після реалізації розроблених нами педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до формування музичного сприймання у молодших школярів, у процентному співвідношенні середнє значення високого рівня готовності збільшилося на 12%, а достатнього рівня – зменшилося на 11% у експериментальній групі.

Отже, науково обґрунтована сукупність педагогічних умов, відібраних для експериментальної перевірки виявилася ефективною для фахової підготовки майбутніх учителів до формування музичного сприймання у молодших школярів.

### **Висновки до розділу 3.**

Педагогічні умови, які були покладені в основу нашого дослідження підтвердили свою ефективність і доцільність їх використання під час підготовки майбутніх учителів до формування музичного сприймання у молодших школярів.

Розроблені нами педагогічні умови мали комплексний характер та передбачали підготовку студентів на теоретичному, діяльнісному, методичному та творчому рівнях; це, у свою чергу, забезпечило оволодіння знаннями, уміннями та навичками формування музичного сприймання у молодших школярів.

Проведений нами експеримент підтверджує адекватність і дієвість розроблених нами педагогічних умов, після реалізації яких студенти показали відчутний прогрес у розумінні сутності музичного сприймання та усвідомленні особливостей його формування у молодших школярів.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Розвиток в учнів здатності до сприймання мистецьких творів подається сучасною педагогікою як необхідна умова забезпечення естетичного виховання засобами мистецтва, підготовки до глибокого розуміння духовних цінностей. Досягнення такого педагогічного результату ґрунтується на органічному взаємозв'язку всіх форм прилучення до мистецтва, які, так чи інакше пов'язані зі сприйманням (слуханням, спогляданням, вокальним та інструментальним виконанням, імпровізацією, критичною оцінкою).

2. Зважаючи на провідну роль музично-педагогічного виховання у процесі розвитку особистості, можна стверджувати, що формування сприйняття музики як складної функціональної структури, має суттєве культурологічне значення, яке необхідне для вирішення проблем удосконалення кваліфікації педагога – вихователя нашого сьогодення.

3. Музика уособлює здебільшого емоційну складову, яка передає внутрішні почуття людини. Через це, сприймаючи, особа може не тільки спостерігати за чужими емоціями, але й обов'язково сама долучається до них. Вказана особливість музичного мистецтва вимагає відповідної готовності майбутнього вчителя до її сприймання. Слід зазначити, що без підготовки педагог не зможе осягнути всього прекрасного і повчального, чим сповнені музичні образи, він не стане тим чуйним поціновувачем, яким повинен бути справжній учитель музичного мистецтва.

4. Міждисциплінарний характер розгляду інтегральних професійних якостей майбутнього вчителя, що становлять внутрішні психологічні ресурси вдосконалення його праці, розкриває найзагальніші уявлення про педагогічну культуру в її взаємозв'язку з підготовкою особистості до сприймання музики. Наведений блок професійних якостей може виступати як багатоаспектна характеристика і культури музичного сприймання і педагогічної культури.

5. Вплив музичного сприймання на розвиток педагогічної культури майбутнього вчителя закономірно залежить від цілеспрямованої організації



процесу спілкування з музикою, що ґрунтується на розумінні естетичного кредо та світоглядної позиції автора твору, адекватному пізнанні й особистісній інтерпретації образного змісту музики, усвідомлення післядії музичних творів і самооцінки власного «Я», які зумовлюють формування особистісних професійно значущих якостей комунікативності, емпатії, креативності та рефлексії, що становлять головні структурні компоненти педагогічної культури.

6. Міждисциплінарний характер розгляду інтегральних професійних якостей майбутнього учителя музичного мистецтва, що становлять внутрішні психологічні ресурси вдосконалення його праці, розкриває найзагальніші уявлення про педагогічну культуру в її взаємозв'язку з підготовкою особистості до сприймання музики. Наведений блок професійних якостей може виступати як багатоаспектна характеристика і культури музичного сприймання і педагогічної культури.

7. Вплив музичного сприймання на розвиток педагогічної культури майбутнього вчителя закономірно залежить від цілеспрямованої організації процесу спілкування з музикою, що ґрунтується на розумінні естетичного кредо та світоглядної позиції автора твору, адекватному пізнанні й особистісній інтерпретації образного змісту музики, усвідомлення післядії музичних творів і самооцінки власного «Я», які зумовлюють формування особистісних професійно значущих якостей комунікативності, емпатії, креативності та рефлексії, що становлять головні структурні компоненти педагогічної культури.

8. Музичне сприймання впливає не лише на розвиток духовності, ерудиції та світоглядних позицій майбутнього учителя, а й формує його творчий потенціал, комунікативні уміння, здатність до емпатії, рефлексії та багато інших рис педагогічної діяльності, що разом характеризують і досвід спілкування з музикою. Співставлення цих особистісних якостей у парадигмі музичних та педагогічних процесів дозволяє сформулювати закономірності

їхнього взаємозв'язку, які, по-перше, визначають способи підвищення ефективності формування музичного сприймання, а по-друге – його діяльності як передумови загальної та професійної підготовки майбутнього учителя музики.

9. Враховуючи різні аспекти (особливості професійної підготовки в умовах ЗВО та методичні закономірності розвитку музичного сприймання молодших школярів), припускаємо, ефективними педагогічними умовами, які дозволять підготувати студентів до здійснення формування музичного сприймання молодших школярів є такі: - позитивна мотивація майбутніх вчителів музичного мистецтва до музичного сприймання, розуміння його ролі та значення у музично-естетичному вихованні школярів; - знання про сутність музичного сприймання, стадії сприймання музики, особливості організації процесу сприймання та аналізу-інтерпретації музичних творів; знання шкільного музичного та пісенного репертуару; - вміння організовувати та керувати процесом музичного сприймання та аналізу-інтерпретації музичних творів; вокально-інструментальні вміння та творчо-імпровізаційні навички в межах шкільного репертуару та поза ним.

Наведені педагогічні умови уособлюють, відповідно, мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти готовності майбутніх учителів до формування музичного сприймання молодших школярів.

10. Педагогічні умови, які були покладені в основу нашого дослідження підтвердили свою ефективність і доцільність їх використання під час підготовки майбутніх учителів до формування музичного сприймання у молодших школярів.

Розроблені нами педагогічні умови мали комплексний характер та передбачали підготовку студентів на теоретичному, діяльнісному, методичному та творчому рівнях; це, у свою чергу, забезпечило оволодіння знаннями, уміннями та навичками формування музичного сприймання у молодших школярів.

Проведений нами експеримент підтверджує адекватність і дієвість розроблених нами педагогічних умов, після реалізації яких студенти показали відчутний прогрес у розумінні сутності музичного сприймання та усвідомленні особливостей його формування у молодших школярів.

## Список літератури

1. Абдулина О.А. Общая педагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Просвещение, 2007. 208 с.
2. Азархин А.В. Эстетические факторы развития мировоззренческой культуры личности: дис.... Канд.наук. К., 1986. 23с. С. 3.
3. Аладова Л.П. Взаимодействие общепедагогических и специальных знаний в подготовке учителя музыканта// Актуальные проблемы профессио-
4. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети. М.,2007. С. 101.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ 1968. 399с. С. 224-225.
6. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. для вузов по спец. // Психология. 2-е изд., доп. и перераб. М.: МГУ, 1988. 429с. С. 124.
7. Антипов Г.А. Философская и природа идеального // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Новосибирск: Наука, 1987. С. 20-26.
8. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе. Учебное пособие для студентов пединститутов. М., 1993. 224 с.
9. Арсеньев А.М., Королев Ф.Ф. Материалы к научной конференции ученых-педагогов социалистических стран. М.: АПН СССР, 1971. 73с. С. 39.
10. Арчажникова Л.Г. Профессия учитель музыки. М.: Просвещение, 1984. 109 с.
11. Асафьев Б.В. Избр. Статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд 2-е. Л.: Музыка, 1998. 230 с. С. 88.
12. Асафьев Б.В. Избр.труды в 5-ти т. М. АН СССР, 1954. Т. 2. 384с. С. 244.
13. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Л.: Музыка , 1971. 376 с. С. 77-78; 126-127.
14. Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики. М.: Искусство, 1968. 654 с. С. 36; 182.

15. Ашхаруа – Чолокуа А.Г. Духовно-практическое воздействие искусства и художественно-ассоциативная работа психики: Автореф. Дис....канд.филос.наук. Тбилиси, 1979. 23с. С. 15.
16. Базовая культура личности: теоретические и методологические проблемы / под ред. О.С. Газмана. М.: Педагогика, 1989. 327с. С. 51-64.
17. Балдинюк Д.И. Системное исследование культуры общения педагога: теоретический аспект: дис....канд. пед. наук. К., 1989. 151с. С. 16.
18. Балдинюк Д.И., Киричук А.В. Педагогическое общение воспитателя: сущность, структура, функции // Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе. К.: КГПИ, 1984. С. 18.
19. Бальзак О. Думки про мистецтво. К.: Мистецтво, 1981. 255с. С. 177.
20. Бальсис А.Б. Морозозрение в жизни общества и человека. Особенности становления, функционирования и развития научного материалистического мировоззрения трудящихся в зрело социалистическом обществе. – Вильнюс: Митинис, 1981. 375с. С. 105.
21. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972. 470с. С. 116; 212.
22. Бердинова В.Д. Формирование педагогического мастерства будущего учителя-воспитателя: Дис. ... Канд. Пед. наук М., 1987. 207 с. С. 6.
23. Библер В.С. Мышление как творчество // Введение в логику мысленного диалога. М. Политиздат, 1975. 399с. С. 12; 32.
24. Блудова В.В. Природа и структура художественного восприятия // Эстетические очерки. Вып. 4. М.: Музыка, 1977. С. 114; 123-124.
25. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування нових технологій : Автореф. дис. ... д-ра. Пед. наук. К.: 1997. 32 с.
26. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. 271с. С. 150.
27. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание. М.: Изд-во иностр. Лит., 1961. 151с. С. 111.

28. Бочкарев Л.Л. Психологические механизмы музыкального переживания: дис....д-ра пед. наук. К., 1989. 349с. С. 51.
29. Буюва Л.П. Человек: деятельность и общение. М.: Мысль, 1978. 216с. С. 65.
30. Бурлина Е.Я. // Музыка в социалистическом обществе. Вып. 3. М-Л.: Музыка, 1977. С. 53-69.
31. Буров А.Н. Эстетическая сущность искусства. М.: Искусство, 1956. 292с. С. 177.
32. Бхалова Е.Т. Психология установки и кибернетика. М.: Наука, 1966. 250с. С. 217; 224.
33. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребёнка. М. : Просвещение, 1968.414 с. С. 221.
34. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. АПН РСФСР, 1960. 500 с. С. 136; 272.
35. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 379 с. С. 277; 316.
36. Гаврилюк П.И. Эстетическая культура и социальный прогресс. К.: Наукова думка, 1978. 244с. С. 12.
37. Галузинський В.М. Індивідуальний підхід до виховання учнів. К.: Рад. школа, 1982. 133с. С. 28.
38. Гегель Г. В. Ф. Эстетика. В 4-х томах. М.: Искусство, 1971. Т. 3. 622с. С.216; 26.
39. Годик П.В. Организация внимания студентов в процессе работы над музыкальным произведением в классе фортепиано музыкально- педагогического факультета педвуза: Автореф. дис. ... канд. Пед. наук. М., 1985. 16 с. С. 7-8.
40. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М.С.Головань // Вища освіта України. 2008. №3. с.23 – 30.
41. Гончаренко Н.В. Художественная культура и гармоническое развитие личности. Киев: Наукова думка, 1982. 239 с.

42. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. Навч.посібник за модульно-рейтинговою системою навчання/ С.С. Горбенко. м.Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. 348 с.
43. Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти: Науково методичний збірник / Під ред. І.А. Зязюна, В.О. Зайчук, В.М. Доній, Н.Г. Ничкало, І.А. Лікарчук, Є. М. Судаков. К., 1995 . С. 47.
44. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі: Методичний посібник/ О.О. Гумінська . Тернопіль: Навч.книга Богдан, 2003. 104 с.
45. Давыдова Г. А. Творчество и диалектика. М.: Наука , 1976. 175с. С. 145.
46. Дистервег. А. Избранные педагогические сочинения . М.: Учпедгиз, 1956. 374 с. С. 74.
47. Зотеева Т.А. Формирование готовности студентов пединститутов к эстетическому воспитанию дошкольников.: Автореф. дис. ... Канд. Пед.на-ук. К., 1992. 23 с.
48. Злобин А. С. Культура и общественный прогресс. М.: Наука, 1980. 303с. С. 25-28.
49. Зязюн И.А. Формирование и сфера проявления эстетического опыта личности : Автореф. дис. ... д-ора философ. Наук . К., 1976 . 48 с.
50. Иванов В.П. Человеческая деятельность, познание, искусство. К.: Наукова думка, 1977. 251с. С. 61; 202.
51. Каган М.С. Человеческая деятельность // Опыт системного анализа. М.: Политиздат, 1974. 328с. С. 153-155.
52. Каган М. С., Холостова Т. В. Культура философия искусство. М.: Знание, 1988. 64с. С. 31.
53. Казакова С.В. Проблема формирования аудиальной культуры школьников в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки // Человек в мире культуры. 2013. № 3. С. 59-64.
54. Кант И. Сочинения: в 6-ти т. М.: Мысль, 1966 Т. 5. С. 331; 357.

55. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. Пед. Соч.: В 2-х т. М.: Педагогика, 1982. Т.1. С. 242-476.
56. Конрад Н.И. Запад и восток . М.: Наука, 1972. 496с. С. 485.
57. Леонтьева О. Экспериментальная музыка в основе экспериментальной педагогики // Сов.музыка. 1978. № 12. С. 37
58. Максимов В.Н. Анализ ситуации художественного восприятия // Восприятие музыки. М.: Музыка, 1980. С. 61; 118.
59. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М.Масол. К.: Промінь, 2006. 432 с.
60. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике в 3-х т. М., 1971. Т. 3. 321 с. С. 237-238.
61. Музыкальное образование в школе: Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов и отделений высших и средних педагогических учебных заведений \Л.В.Школяр, В.А.Школяр, Е.Д.Критская и др.; Под ред. Л.В.Школяр. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 232 с.
62. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М.: Музыка, 1982. с.17
63. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навч.посібник / О.М.Олексюк. К.: Київ. ун-т ім.Б.Грінченка, 2013. 248 с.
64. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О.М.Олексюк, М.М.Ткач. К.: Знання України, 2009. 123 с.
65. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч.посіб./ О.М. Олексюк, М.М. Ткач. К.: Знання України, 2004. 264 с. С. 106-111.
66. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М.Падалка. К.: Освіта України, 2010. 274 с.
67. Печерская А. Б. К вопросу формирования концертмейстерских навыков дирижера-хоровика в классе фортепиано //Теоретические и практические аспекты преподавания в музыкальном вузе Труды МГИМ им А Г Шнитке. Выпуск 11, часть 2 2006г. С 92-9



68. Печерская А. Б. Воспитание навыков самостоятельной работы студента в процессе изучения музыкального произведения в классе фортепиано // Современное музыкальное образование в свете развития идей Д. Б. Кабалевского Материалы международной научно-практической конференции - М МГЛУ, 2005 С 77-82

69. Печерская Л.Б. Формирование творческой активности студента в концертмейстерском классе// Искусство в школе. М., 2009. № 2. С.76-78.

70. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч.посібник/ Е.П.Печерська. К.: Либідь, 2001. 272 с.

71. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Музика» 1-8 класи/ Марченко Р., Ростовський О., Хлебнікова Л. К.: Шкільний світ, 2001. 237 с.

72. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К.Роджерс // Вопросы психологии. 1990. №1. С. 164-168.

73. Романець В.А. Психологія творчості: Навч.посібник. 3-тє вид. / В.А. Рооманець. К.: Либідь, 2004. 288 с.

74. Ростовський О.Я. Музична педагогіка: навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали. Ніжин, 2001. Програма спецкурсу «Педагогіка музичного сприймання». Лекція 5,6. с. 91-94.

75. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод.посібник/ О.Я. Ростовський. Тернопіль: Навч.книга Богдан, 2011. 640 с.

76. Рубінштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 423с. С. 379.

77. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя. К.: КДПШ, 1992. 95с. С 21-35.

78. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: Навч.посібник / О.П. Рудницька. Тернопіль: Навч.книга Богдан, 2005. 360 с.

79. Семенов С. Диалектика развития. М.: Мысль, 1987. 428с. С. 81.

80. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. С. 271

81. Смирнова И.Л. Повторение музыкальных произведений как условие освоения исполнительского репертуара учителя музыки // Педагогическое образование 2017. № 3. С. 29-33.

82. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М.: Молодая гвардия, 1975, 239с. С. 57.

83. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори К.: Рад. школа, 1983. 488с. С. 17; 461-462.

84. Черкасов В.Ф. Теорія і методики музичної освіти [підручник] / Володимир Черкасов Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.

85. Чурбанов В.В. Культура и развитие личности в социалистическом обществе. М.: Педагогика, 1981. 152с. С. 73.

86. Швецер А. Культура и этика. М.: Прогресс, 1973. 343с. С. 27.

87. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. М.: Наука, 1971. 223с. С. 93.

88. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: Підручник / В.Д. Шульгіна. К.: ДАКККіМ, 2005. 271 с.

89. Юферова А.А. Изучение историко-педагогического наследия как фактор совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей музыки // Современные исследования социальных проблем. 2011. № 4. С. 23-36.

## Додатки

### АНКЕТА

1. Прослуховування музики ...

- 1) сприяє розвитку дихального апарату;
- 2) формує навички виразного музикування;
- 3) сприяє накопиченню музично-слухового досвіду;
- 4) сприяє формуванню певних музичних понять.

2. Урок музики...

- 1) нічим не повинен відрізнятися від інших наук в школі;
- 2) як урок мистецтва має свої особливості;
- 3) імпровізація вчителя, не повинен будуватися за певним планом;
- 4) вчитель повинен вести за програмою.

3. Усна народна творчість:

- 1) Пісня;
- 2) Жанр;
- 3) Фольклор;
- 4) Ансамбль.

4. Що допомагає вчителю при використанні різного музичного матеріалу і різних видів діяльності домогтися цілісності уроку?

- 1) імпровізація вчителя;
- 2) тема четверті і уроку;
- 3) дисципліна в класі;
- 4) витримка педагога.

5.Оберіть засіб навчання, дидактичні властивості якого дозволяють формувати навички роботи з нотним текстом:

1. Підручник.
2. Партитура.
3. Інтерактивний цифровий освітній ресурс.
4. Відеофільм.

6.Історично складений різновид музичних творів, відзначається за різними ознаками.

- 1) Куплет ;
- 2) Концерт ;
- 3) Жанр ;
- 4) Контрапункт .

7.Тлумачення музичного твору у творчому процесі виконання, завданням якого є передача задуму композитора й прояв творчої індивідуальності виконавця.

- 1) Альтерація ;
- 2) Кульмінація ;
- 3) Інтерпретація ;
- 4) Розробка

.

8.Як називається відомий народний грузинський танець?

- 1) Кадриль ;
- 2) Калинка ;
- 3) Тарантела ;
- 4) Лезгинка .

9. Який струнний народний інструмент становить основу білоруського народного оркестру?

- 1) Баян ;
- 2) Гуслі ;
- 3) Бандура ;
- 4) Цимбали .

10. Який метод дозволяє більш чітко й усвідомлено виявляти загальне й особливе в музиці, його застосування містить у собі елементи синтезу й аналізу, співставлення творів на основі принципу подібності й відмінності?

- 1) музичного узагальнення ;
- 2) "перспективи й ретроспективи" ;
- 3) емоційної драматургії ;
- 4) асоціативних зв'язків .

11. Як називається перехід з однієї тональності в іншу?

- 1) Модуляція;
- 2) Тональність;
- 3) Каденція;
- 4) Імпровізація.

12. Який музичний інструмент є емблемою музичного мистецтва?

- 1) Орган;
- 2) Скрипка;
- 3) Ліра;
- 4) Барабан.

13. Який вид музичної діяльності спрямований на розвиток ритмічного почуття?

- 1) слухання;
- 2) імпровізація;
- 3) музично-ритмічні рухи;
- 4) музична грамота.

14. Яке завдання не є творчим

- 1) "довідатися" пісню за нотним записом;
- 2) дати прослуханій музиці свою назву;
- 3) вибрати, що акомпанують інструменти для супроводу якої-небудь пісні;
- 4) "виростити" з інтонації свою мелодію.

16.Контроль результатів навчання – це:

1. перевірка результатів засвоєння знань, вмінь, навичок, а також розвитку певних компетенцій;
2. провідний вид зворотного зв'язку вчителя з учнем у процесі навчання;
3. система оціночно-відміткової діяльності, спрямована на формування адекватної вистави про процеси, що об'єктивно протікають, у соціальному континуумі;
4. механізм перевірки тільки знань учнів.

17.Музична тема або її частина, що характеризує той або інший образ, ідею, явище. Застосовується у великих музичних формах (операх, симфоніях), повторюючись з появою даного образу:

- 1) Увертюра;
- 2) Лейтмотив;
- 3) Арія;
- 4) Речитатив.

18.Музичне сприйняття здійснюється:

- 1) тільки в процесі слухання музики;
- 2) на основі музичних знань;
- 3) у всіх видах музичної діяльності;
- 4) у процесі пояснення вчителя.

19. Назвіть засоби художньої виразності, які застосовуються в декількох видах мистецтва: ( кілька варіантів відповідей)

1. фактура;

2. пляма;

3. регістр;

4. епітет;

5. ритм.

20. Принципи навчання – це

1. прийоми роботи з організації процесу навчання;

2. тези теорії й практики навчання й освіти, що відображають ключові моменти в розкритті процесів, явищ, подій;

3. базові ідеї теорії навчання;

4. засоби народної педагогіки й сучасного педагогічного процесу.