

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

**ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТУВАННЯ МУЗИЧНОГО
СПРИЙНЯТТЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
МИСТЕЦТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ**

МОНОГРАФІЯ

Київ
2014

УДК 373.3:78
ББК 74.2:85.31
А67

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Інституту обдарованої дитини НАПН України
(протокол № 6 від 25.06.2014 р.)*

Рецензенти:

М. Б. Євтух, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, член президії НАПН України, академік-секретар Відділення вищої освіти

В. П. Тищенко, доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар Відділення професійної освіти й освіти дорослих Президії НАПН України

Ю. М. Ковальчук, кандидат психологічних наук, доцент, вчений секретар ІОД НАПН України

А67 Аніщенко Н. В. Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів: монографія. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 186 с.

ISBN 978-966-2633-40-5

У монографії висвітлено історичні, теоретичні та практичні аспекти використання музики в процесі підготовки майбутнього вчителя. Розкрито вплив музичної освіти на розвиток педагогічної культури. Викладено методологічні основи та обґрунтовано педагогічну ефективність музичного впливу в процесі навчання і виховання учнівської молоді.

Для педагогів і студентів педагогічних спеціальностей закладів освіти та культури; аспірантів, докторантів, а також усіх, хто цікавиться проблемами музичної освіти.

**УДК 373.3:78
ББК 74.2:85.31**

ISBN 978-966-2633-40-5

© Інститут обдарованої дитини, 2014

Зміст

<i>Вступ</i>	4
Розділ 1. <i>Методологічні та теоретичні основи дослідження</i>	
1.1. Історичні передумови становлення загальної музичної освіти та духовного розвитку майбутнього вчителя у вищих навчальних закладах України	9
1.2. Педагогічна інтерпретація поняття музичного сприйняття майбутнього вчителя.....	23
1.3. Культурологічне значення формування музичного сприйняття у підготовці майбутнього вчителя	35
1.4. Взаємозв'язок музичного сприйняття і структури професійно значущих якостей майбутнього вчителя	48
Розділ 2. <i>Психолого-педагогічна діагностика музичного сприйняття майбутнього вчителя</i>	
2.1. Ієрархічна система установок як детермінант музичного сприйняття	66
2.2. Критерії сформованості та визначення типології музичного сприйняття.....	77
2.3. Освітньо-виховна функція музичних програм засобів масової інформації	87
2.4. Особливості сприйняття музичних радіо- і телепередач	96
Розділ 3. <i>Аналіз теоретичної та практичної підготовки вчителя до сприйняття музики</i>	
3.1. Ціннісні орієнтації майбутніх учителів у галузі музики.....	106
3.2. Особливості естетичної оцінки музичних творів студентами ..	121
<i>Висновки</i>	138
<i>Список використаних джерел</i>	142
<i>Додатки</i>	165



ВСТУП

Сучасний період оновлення суспільства, його духовного відродження ставить перед педагогічною наукою комплекс нових проблем. Серед них, особливої уваги заслуговує посилення зв'язку між культурою та освітою, що зумовлено ствердженням ідей самоцінності людської особистості, гуманістичної сутності національно орієнтованого світогляду молоді. На цьому шляху незмінно зростає роль учителя. Від того, наскільки його особистісні якості відповідають вимогам сьогодення значною мірою залежить відродження інтелектуального потенціалу країни. Тому в умовах розбудови незалежної української держави все більшого значення набуває культурологічний аспект підготовки студентів педагогічних ВНЗ, згідно з яким, акцент переміщується традиційної настанови – засвоєння заданої кількості інформації – на розвиток культури мислення, почуттів, поведінки особистості, що разом утворюють той центр, навколо якого об'єднуються знання, уміння, навички і стають компонентами діяльності суб'єкта як неповторної індивідуальності. Тим самим поняття духовної культури вводиться у систему координат професійно значущих якостей особистості і дає підстави говорити про педагогічну культуру, що охоплює характеристики технологічної майстерності та багатства внутрішнього світу майбутнього вчителя. Функціонування у структурі загальної культури її окремих видів зумовлює перспективність зіставлення у межах одного дослідження педагогічної та музичної культур як взаємозалежних складників цілісної людської особистості.

Питання впливу музики на розвиток майбутнього вчителя обговорювались тими, хто займається вивченням проблемами освіти і виховання молоді. Являючи собою специфічний генератор ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, що розширює можливості пізнання художньої картини світу через передачу різноманітних настроїв, музика активізує сферу власних почуттів і переживань людини. Оскільки така емоційна забарвленість інформації є необхідною умовою підвищення ефективності навчально-виховного процесу, застосування музичного мистецтва у професійній підготовці майбутнього вчителя становить один із пріоритетних напрямів удосконалення педагогічної практики.

Найважливішу ланку піднесення дієвості музики, що має виняткове значення у контексті розвитку педагогічної культури, становить формування музичного сприйняття. Загальновідомо, що в цьому процесі, динаміка якого зумовлена об'єктивними і суб'єктивними чинниками, продовжується, трансформується та завершується соціальне буття музики. Його результатом виступає певний досвід перцептивно-інтелектуальної



діяльності, що визначається поняттям культури музичного сприйняття і характеризує основну тенденцію спрямування музики на розвиток духовності й професійної майстерності майбутнього вчителя.

Сприйняття музики не можна вважати єдиним засобом залучення особистості до надбань духовної культури. Ситуацію спілкування з художніми цінностями створюють й інші види мистецтва. Проте саме музика, яку вирізняє процесуальність, відсутність будь-якої наочної конкретності, предметного зображення, хронології подій, найбільше вимагає від сприймаючого емоційної чутливості, фантазії, творчої ініціативи, асоціативного мислення, спостережливості, тобто тих якостей, що іноді бувають більш корисними для людини, ніж отриманий нею загальний знань. У педагогічній роботі вчителя, вони набувають додаткового функціонального навантаження і стають професійно значущими якостями.

Хоча положення про наявність зв'язку між розвитком особистості та її ставленням до музики вже стало аксіомою, у науковій літературі немає спеціальних теоретичних праць, присвячених широкому цілеспрямованому дослідженню цього зв'язку. У вищій освіті проблема музичної діяльності майбутнього вчителя здебільшого обмежується організацією культурного дозвілля, фаховою освітою та підготовкою до естетико-виховної роботи в школі. Такі форми спілкування з музикою є важливими не лише для студентів музичних, а й інших педагогічних спеціалізацій, адже наразі кожна школа потребує педагога-вихователя, духовного наставника підростаючого покоління, а не просто викладача того чи іншого предмета. Проте вони не вичерпують більш глибоких функцій музичного мистецтва, унаслідок чого реалізуються не всі можливості професійної підготовки студентів. На практиці спостерігається невідповідність вимог до педагогічної культури фактичному рівню її розвитку.

Важливість формування музичного сприйняття, що має велику питому вагу в процесі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя, нині окреслюється все ясніше. Очевидною стає необхідність пошуку якісно нових підходів до організації спілкування студентів з музикою, можливостей перенесення способів взаємодії з музичними цінностями у галузь діалогу з учнями. У зв'язку з цим першочерговою стає необхідність дослідження музичного сприйняття як атрибуту духовної культури і як феномена професійної діяльності, її продукту та структурно-функціонального компонента, що забезпечує розвиток особистості в цілому та реалізує сутнісні сили майбутнього вчителя у різноманітних ситуаціях педагогічного процесу. Актуальність визначеної проблеми підтверджується тим, що особистісна система духовних цінностей майбутнього вчителя та уміння формувати її у своїх учнів впливають на розвиток культури всього суспільства.



Методологічна основа дослідження. Визначення основних параметрів науково-педагогічного пошуку ґрунтувалося на:

- системно-концептуальному підході до аналізу зв'язку і взаємозалежності явищ і процесів, що вивчаються;
- принципі культурно-історичного становлення духовних цінностей мистецтва та їх ролі у формуванні властивостей і якостей особистості;
- урахуванні реальних соціально-педагогічних чинників формування нового професійного мислення майбутнього вчителя;
- провідній психолого-педагогічній ідеї щодо діяльнісного опосередкування розвитку індивіда та об'єктивно-суб'єктивній обумовленості його динаміки;
- положенні про необхідності чіткого розмежування процесуальних та результативних аспектів дослідження;
- комплексному використанні методик різних наукових дисциплін, спрямованих на теоретичне тлумачення досліджуваних фактів та їх експериментальну апробацію.

Теоретичну основу дослідження склали:

- матеріали з історії становлення в Україні науки, культури, мистецтва та вищої освіти, що дозволили виявити прогресивні національні традиції гуманістичної підготовки вчителя і провідні принципи застосування в цьому процесі музики (В. І. Аскоченський, С. Т. Голубев, О. Кошиць, П. О. Козицький, В. Г. Петрушевський, З. І. Хижняк);
- положення соціально-філософської думки про природу культури особистості як складного духовно-практичного утворення, можливість її виявлення у різних сферах людської діяльності та органічний зв'язок з почуттєво-емоційними компонентами свідомості суб'єкта, що сприяли визначенню самоцільової та інструментальної функцій педагогічної культури, специфічних ознак гуманістичного, національно орієнтованого світогляду особистості, залежності його розвитку від досвіду спілкування з духовними цінностями мистецьких творів (М. М. Бахтін, В. С. Біблер, М. С. Каган, І. І. Огієнко, В. К. Суханцева, В. І. Шинкарук);
- дані соціологічного вивчення особливостей ціннісних орієнтацій, художніх потреб та смакових уподобань студентів як передумов їхнього сприйняття музики, на яких суттєво позначаються сучасні форми соціального побудування різновидів мистецтва (В. П. Матоніс, О. М. Семашко, А. Н. Сохор, Ю. І. Фохт-Бабушкін, В. С. Цукерман);
- наукові праці з естетики та психології художньої творчості, що були необхідні для осмислення сутності естетичної оцінної діяльності як сумарної критеріальної характеристики цілісності й адекватності музичного сприйняття (В. В. Блудова, А. Д. Гостдинер, Г. М. Кечухаш-



вілі, О. Г. Костюк, О. Ф. Лосєв, В. М. Максимов, Є. В. Назайкинський, С. Х. Раппопорт, О. П. Рудницька, Л. Н. Столович, Н. О. Яранцева);

- розробки музикознавців, присвячені питанням теорії та історії музики, семіотики, художньої критики, які дали підстави розкрити комплексний процес переживання і розуміння мистецьких творів, репродуктивних і творчих рівнів осягнення їх емоційно-образного змісту (Б. В. Асаф'єв, В. Д. Конєн, В. В. Медушевський, І. Б. Пясковський, Г. С. Тарасов, М. С. Старчеус);

- загально-психологічні уявлення про взаємозалежний розвиток психіки, свідомості та діяльності суб'єкта, їх динамічну структуру, роль установочних явищ, які було покладено в основу обґрунтування концепції впливу музики на поетапне формування внутрішнього світу особистості, регуляцію та саморегуляцію психічних процесів, детермінацію ситуацій діалогового спілкування (Б. Г. Анан'єв, Л. М. Веккер, Л. С. Виготський, В. П. Зінченко, Г. С. Костюк, В. Л. Леві, О. М. Леонт'єв, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн, Д. М. Узнадзе, Г. С. Сухобська, Б. М. Теплов);

- оригінальні педагогічні ідеї щодо перспективних тенденцій культурологічної підготовки вчителя, що допомогли визначити форми і методи навчання у ВНЗ, доцільні напрями організації дидактичної взаємодії викладача і студента на різних етапах формування професійних якостей особистості (А. М. Алексюк, П. П. Булонський, В. Ш. Бондар, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, В. О. Сухомлинський, М. Д. Ярмоченко);

- результати експериментальних пошуків у галузі художньо-естетичного виховання учнівської молоді, що було враховано у розв'язанні методичних аспектів активізації музичної діяльності студентів (Є. Б. Абдуллін, В. К. Белобородова, Л. П. Воеводіна, Н. Л. Гродненська, Л. Г. Коваль, О. Р. Мазуркевич, Н. Є. Миропольська, Г. П. Падалка, Ю. А. Соколовський, В. М. Швацька, Г. П. Шевченко, В. І. Шпак, А. Б. Щербо).

Теоретичну значущість дослідження становить наукове опрацювання таких актуальних питань теорії й практики педагогіки вищої школи, як:

- виявлення культурологічних тенденцій формування музичного сприйняття майбутніх учителів, педагогічної інтерпретації його змісту, структури та етапів;

- збагачення інтегративного поняття педагогічної культури характеристиками гуманістичного, національно-орієнтованого світогляду особистості, духовних цінностей та професійних якостей майбутнього вчителя, розвиток яких розглядається у контексті активізації його самостійної музичної діяльності;



- визначення критеріїв та показників педагогічного діагностування індивідуально-типологічних особливостей і рівнів сформованості музичного сприйняття в культурологічному аспекті його вивчення на основі розгляду характерних ознак музичного та психологічного спілкування.

Практичне значення роботи визначається тим, що сформульовані в ньому теоретичні положення, висновки та отримані дані дозволяють усвідомити реальний процес і результат культурологічного формування музичного сприйняття в умовах вищої педагогічної освіти, а також прогнозувати доцільні напрями його подальшого вдосконалення.

Основні положення і висновки можуть бути використані для вдосконалення процесу професійної підготовки студентів педагогічних закладів освіти, у ході створення нових навчальних програм, науково-методичних посібників, підручників і у процесі розроблення навчальних курсів у системі професійної підготовки вчителів, тематики лекцій з педагогіки, педагогічної майстерності, а також методики музичного виховання у загальноосвітніх та мистецьких закладах.

Розділ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Історичні передумови становлення загальної музичної освіти та духовного розвитку майбутнього вчителя у вищих навчальних закладах України

Проблема організації музичної освіти в навчальних закладах України охоплює широке коло питань підготовки освітянських кадрів. Їх дослідження стає все вагомішим у період, коли відкриваються нові перспективи становлення незалежної української держави, піднесення її національної культури, що пов'язано з відродженням давніх, історично усталених традицій культурно-провідної, просвітницької діяльності вчителя й потребують звернення до педагогічної спадщини минулого нашої Вітчизни.

Концепція застосування музики як засобу загальної та педагогічної освіти пройшла багатоаспектну еволюцію. Вона започаткувалась ще з часів виникнення на українській землі церков і монастирів у церковно-приходських школах. Викладання музики в більшому чи меншому обсязі входило до обов'язкових предметів і від кожного вчителя вимагалось аби він «дбав про музику» [132, 31]. Такий напрям підготовки вчителя пояснюється тим, що музика завжди була пов'язана з релігійним культом, а православна церква споконвіку супроводжувала свої відправи хорошим співом (на відміну від католицької церкви, до ритуалу якої залучалася здебільшого інструментальна, а саме – органна музика). Готуючи хлопчиків до прислуговування у церкві, школи навчали їх грамоті та співу. Як наслідок, хоровий спів здобув широке розповсюдження в Україні, а поняття «музика» асоціювалось насамперед з церковним співом. Відточуючи і шліфуючи природну обдарованість українського народу, його співацьке мистецтво, церковні хори перетворилися в могутній чинник формування національної культури.

Наступний етап розвитку мистецької освіти припадає на останню чверть XVI та початок XVII ст., коли етнічна консолідація українського народу під час національно-визвольної боротьби проти насильницької колонізації, зумовила масштабне піднесення громадської та філософської думки, розквіт науки і мистецтва, прагнення захистити свої духовні цінності, національну культуру й самосвідомість. «Все це



вимагало розв'язання конкретних завдань – поширення письменності, укладання і розповсюдження підручників, організації шкіл і друкарень, підготовки вчителів» [321, 9]. Роль захисника українських національних інтересів беруть на себе братства – громадські православні організації, учасниками яких були шляхтичі, учителі, письменники, учені, митці та представники інших верств міського населення. Вони відкривали за свої кошти школи з українською мовою викладання, вчителі яких піклувалися не лише про освіту, а й про виховання учнів та прищеплювання їм почуттів гарячої любові до свого народу і Вітчизни [192, 34].

Закладаючи школи, братства від самого початку свого існування запроваджували в них вивчення церковного співу. У статуті Луцької та Львівської братських шкіл зазначалося, що «вчитель має усно й на письмі учням подавати з граматики, риторики, діалектики, музики та з інших наук» [цит. за 211, 240]. Причому «при вступі учнів до школи насамперед зверталася увага на голос і слух... Учень, що співав у хорі, одержував особливу плату, харчування й одягу» [192, 179]. Наведені свідчення дозволяють зробити висновок, що викладання музики як одного з чільних предметів розглядалося в контексті загальної освіти людини, формування її гуманного світогляду, логіки мислення, культури почуттів, уміння орієнтуватися в ході історичних змін.

З точки зору сучасної педагогіки цікаво підкреслити, що музична освіта у братських школах досягала досить високого, навіть професійного рівня. Для того, щоб успішно протистояти співом «сладким звукам мусикійських органів», які приваблювали красою гармонії та поліфонії інструментального виконання «слабих синів православної церкви» [132, 19–21], братства були вимушені приділяти надзвичайну увагу вдосконаленню музичної підготовки учнів. Співаки «вчилися правильно інтонувати, розвивати свій слух і пам'ять, звикали відчувати рух мелодії, запам'ятовували типові прийоми голосоведення, набували елементарних навиків розспіву, тобто створювати нові мелодії...» [308, 135]. Це сприяло активному притоку в культову музику світських та народнопісенних елементів, ширшому знайомству з новітньою західноєвропейською музично-теоретичною думкою та композиторською технікою, про що говорить наявність у братських бібліотеках різноманітних західноєвропейських музично-теоретичних посібників, нот тощо [111, 50–51]. Є підстави вважати, що саме в братських школах закладаються тенденції збагачення навчального репертуару різновидами музичного мистецтва та залучення учнів до різнобічної самостійної діяльності, спрямованої на розвиток цілісного сприйняття музики, адже відомо, що від школярів вимагалося не лише співати «від усього серця», з «увагою та розчуленістю» [192, 179], а й знати нотну грамоту, теорію музики, творчість вітчизняних і західноєвропейських авторів, основи композиції, диригування.



Це стало причиною того, що хори братських шкіл, виконуючи досить складні твори (як багатоголосні партесні концерти), вражали сучасників своєю досконалістю й художньою майстерністю [192, 22]. У хористів проявлялася дивовижна здібність до співу без інструментального супроводу, дивна чуйність до звуку і здатність одразу охоплювати авторську художню думку, спочатку наслідуючи її, а потім вже перетворюючи на свій лад [274, 62]. Ці історичні матеріали переконливо доводять, що музичні заняття в школах сприяли емоційно-свідомому осягненню учнями творів, їх адекватному розумінню та творчій виконавській інтерпретації. Таким чином, вони підвищували ефективність впливу музики на духовний розвиток особистості, на усвідомлення нею навколишнього світу та свого місця в ньому.

Кращі надбання братських шкіл щодо використання музики у навчально-виховному процесі здобули своє подальше вдосконалення і збагачення в діяльності Києво-Могилянської академії (далі – Академія), яка своїм народженням завдячує саме українським братствам.

Життя Академії розпочинається зі школи, яку заснувала багата і освічена жінка знатного роду з Волині – Гальшко (Єлизавета) Василівна Гулевичівна (Лозка). У 1615 р. вона дарує свою садибу на Подолі Київському (Богоявленському) братству «на монастир і на школу», що згодом стає центром культури Європейського Сходу «другою українською академією» слідом за осередком учених при Софіївському соборі часів Ярослава Мудрого (М. С. Грушевський). З неї починаються витоки вищої освіти в нашій країні [321, 46].

У 1631 р. за активної участі архімандрита Києво-Печерської Лаври Петра Могили відкривається ще одна школа (Лаврська). У 1632 р. відбувається їх об'єднання і «старшим братчиком та фундатором» визнається Петро Могила. На ґрунті цих шкіл утворюється Києво-Могилянський колегіум, який у 1701 р. здобуває права вищого навчального закладу та офіційне затвердження Петром I як «Академія для наук свободних». Вона існувала до початку XIX ст., а потім, у 1817 р. її було реформовано у суто духовну академію.

Отже, доба, в яку визрівали передумови створення та становлення першої в Україні вищої школи, займає значний історичний період – від початку XVII до XX століття. Майже 200 років, виконуючи роль освітнього, наукового та мистецького центру, осередку духовності українського народу й усієї Східної Європи, Києво-Могилянська академія в особі своїх вихованців давала світові найголовніших просвітників. Увібравши кращі досягнення світової педагогічної думки, Академія створювала підручники, відкривала школи, готувала вчителів не лише для України, а й для багатьох інших європейських країн – Білорусії, Болгарії, Балахії, Греції, Молдови, Росії, Сербії, Чорногорії тощо. «Як промені від



сонця, – писав В. І. Аскоченський, – йдуть від Київської Академії в усі кінці найвеличезнішої в світі імперії нові училища, які наповнюються її ж вихованцями, що заступають вихователів юнацтва» [26, 489].

У контексті даної роботи варто звернути увагу на таку традицію Академії, як залучення до педагогічної роботи майже всіх вихованців старшого віку, яких називали інспекторами, магістрами, цензорами, візитаторами, сеньйорами бурс. Вони допомагали учителям стежити за успішністю учнів молодших класів, контролювати їхню поведінку поза стінами Академії [321, 68]. Практичні заняття з музики також нерідко проводили кращі 3-поміж вихованців, які керували хорами, навчали інших основам нотної грамоти та нотного письма [211, 242]. Спадкоємність навчання і виховання різних поколінь академістів сприяла їхній підготовці до педагогічної діяльності та позитивно позначалася на досвіді виховної роботи.

Незважаючи на всі модифікації (школа, колегіум, академія, духовна академія), організаційна структура навчання, що викристалізувалася вже на перших етапах створення цього навчального закладу, завжди залишалася незмінною, а саме – спрямованою на гуманітарну освіту, де важлива роль належала музиці. Ідеї Реформації та раннього Просвітництва, на яких вона ґрунтувалася, забезпечили початок «нового, гуманістичного у власному розумінні періоду української культури, своєрідного українського Відродження, з яким пов'язане закладання естетичного фундаменту і для національної української музичної культури» [170, 13].

За зразком відомих європейських вищих шкіл (Віленської, Замойської, Кембриджської, Краківської, Познанської тощо) навчання в Академії базувалося на курсі т. зв. «семи вільних наук». Туди входило вивчення слов'яно-руської (літературна українська мова того часу), церковно-слов'янської, польської, латинської, грецької, старосврейської, німецької та французької мови, історії, географії, математики, астрономії, катехізису, піітики, риторики і діалектики (вміння виголошувати промови та проводити диспути), філософії й богослов'я, а також музики. Таким чином, вихованці здобували різнобічну освіту, високий статус якої притягував до Академії широкі верстви населення. Повний курс навчання тривав 12 років і проходив декілька ступенів: «фара» чи «інфіма» – нижчі класи (вони є «граматика» й «синтаксема»), «піітика» і «риторика» – середні класи, «філософія» – вищі [211, 240]. Початківців звали учнями, а старшим вихованцям (починаючи з середніх класів «піітики») надавалося почесне звання спудеїв (студентів).

Викладання музики розпочиналося з нижчих класів «...з самого малку, коли тільки-но хлопчик здобував потрібні знання, аби розбирати в книжках слова» [301, 115] і здійснювалося упродовж всього періоду навчання: «...як по ступенях всю ліствицю по чину ученій, трудолюби-



вій достигають діалектики, риторики, музики, арифметики, геометрії і астрономії..., почерпають источник філософії» [132, 22].

Такий розподіл вказує на те значення, яке приділяла Академія музиці для формування емоційно-інтелектуальної сутності людини, розвитку її духовності й світоглядних позицій. Музика вивчалася в єдиному комплексі з філософськими, гуманітарними, точними, природознавчими науками і була неодмінним компонентом цілеспрямованого педагогічного впливу на становлення особистості. Варто зауважити, що дехто з науковців вважає недостатньо підтвердженою історичними матеріалами думку про те, що музику як навчальний предмет було введено у навчальні програми Академії для всіх студентів, а не лише для тих, хто мав до неї певні здібності й бажання вчитися. Проте не можна не погодитися з тими авторами, які наголошують, що в будь-якому разі академісти студіювали музику практичним способом, беручи участь у хоровому та криласовому співі. А обов'язкова участь у хорі вимагала від кожного з них музичної підготовки. Тому для всіх вихованців класом музичної освіти був хор, а вчителями були самі студенти-регенти [132, 43–44].

Аналізуючи умови навчання й виховання в Академії П. О. Козицький зазначає, що високий рівень розумової підготовки академістів витончував їхнє музичне чуття, надавав йому «мудрості» [132, 57, 91]. Продовжуючи цю тезу неважко зробити аналогічний висновок у зворотному напрямі про значення музичної освіти у формуванні особистості вихованців Академії, яка створювала винятково сприятливу атмосферу для інтелектуального розвитку і впливала на виховання інтелігентності.

Про визначальне місце Києво-Могилянської академії у розвитку музичної культури говорять численні факти. Вона готувала музикантів-регентів, кваліфікованих півчих, учителів музики, навіть теоретиків і композиторів.

Вихованців Академії запрошували на творчу й викладацьку роботу в найрізноманітніші куточки Російської імперії – до Москви, Петербургу, Вологди, Рязані, Тули. Так, архівні матеріали вказують на те, що майже всі найвищі співацькі інстанції (церковні хори, придворні капели, імператорські оперні трупи, приватні хори тогочасних вельмож) склалися переважно з українців, зокрема з киян. Так, відомо, що випускники Києво-Могилянської академії керували хоровими капелами царя Олексія Михайловича патріарха Нікона. У 1652 р. путівльський священик Іван Курбатов привіз до Москви з Києва цілий хор, на чолі якого стояв Федір Тернопільський. Того ж року до Москви прибуло ще два хори [192, 180]. У 1669 р. капелу півчих і музикантів привіз до Москви боярин П. Шереметев, а у 1688 р. до царського двору імператриці Анни Іоанівни послав



хор Київської Академії архієпископ Рафаїл Заборовський. У 1742 р. до Придворної співацької капели взято Г. Сковороду – українського філософа, обдарованого співака і композитора. При дворі палацу К. Разумовського (який сам був з України) великий успіх мав український оркестр і музичний театр.

Вплив української музичної культури поширювався й на інші слов'янські народи: так, на службі у польських магнатів перебували українські кобзарі, лютністи, бандуристи [320, 13]. Усі ці факти дозволяють із впевненістю стверджувати, що з Академії безперервно плинув співацький потік, який розповсюджував нову, досконалішу форму музичного мистецтва, найновітніші на той час здобутки західної музичної науки, запроваджував до церковної практики чудові розспіви південного походження [132, 73–80].

Імена таких київських знавців «мусикиї», як Йосип Мохов, Семен Сербжинський, Василь Лобовський, Іван Нестерович, Семен Лободовський, Георгій Бороткевич, які були вихованцями Академії, назавжди увійшли в історію української музики. Тут здобули освіту «орли церковноспівацької творчості» [132, 38] М. С. Березовський та А. Л. Ведель, твори яких з ясною логікою форми, поліфонічним розмаїттям фактури, мелодичною виразністю (де звучать інтонації українських пісень) належать до скарбів національної й світової культури.

Підготовка численних музикантів у стінах Академії сприяла проведенню реформи церковного співу, його нотації, відома під назвою «київське знамя». Це говорить про те, що заняття музикою в Києво-Могилянській академії не обмежувалися її емоційним переживанням, слуханням і виконанням, а постійно супроводжувалися пошуками технічних прийомів запису звуків, засобів музичного висловлювання, встановлення зв'язків художніх образів з логікою мислення, усвідомлення закономірностей формальної структури музики, що не могло не позначитися на рівні розвитку музичної ерудиції та культури студентів. Саме тут було написано перші підручники з теорії музики (наприклад, «Краткие правила для нотного ірмолея» вихованця й викладача Академії Г. Барановича).

П'ятилінійний запис музики, що поступово повністю замінив крюковий, приводить до т. зв. партесного співу (тобто співу за окремими партіями), який можна вважати перехідним ступенем від церковної до світської музики. Близькість інтонацій партесного багатоголосся та народної пісні спрощувала її сприйняття. Окрім того, важливе значення мало й те, що тексти партесних співів звучали не латинською, а церковно-слов'янською мовою. «У цьому відношенні Києво-Могилянська академія безперечно займає перше місце як упоряднича партесного співу, бо саме виникнення серед її вихованців композиторських талантів



показує конче ранній початок у ній розквіту музичного мистецтва, яке дійшло такої досконалості» [26, 254].

Проте чи не найбільше значення Академії для розвитку духовності нації полягає в тому, що вона готувала не лише професійних музикантів (спеціальний «клас нотного співу і читання» було відкрито і введено у навчальний розклад у 1709 р.), а й орієнтована на загальну музичну освіту і виховання студентів. Це доводять матеріали «Свхаристиріону» – літературного пам'ятника 1632 р., який був присвячений Петру Могилі як вдячність від спудеїв відкритого ним гімназіуму. У ньому подається характеристика «коренів» наук, які вивчалися в Академії, зокрема підкреслюється надзвичайний вплив музики на людину [227, 107]. Про значення музичної освіти у підготовці студентів пише В. Г. Петрушевський: «У старій Академії взагалі на музику і спів зверталася увага та були, мабуть, досить солідні засоби щодо музичної освіти» [231, 385]. В усіх молодших класах викладався спів з нот, а для випускників старших класів були обов'язковими іспити з музичних предметів.

Таким чином, музика була досить суттєвою навчальною дисципліною у професійній підготовці фахівців різних спеціалізацій та сприяла розвитку різнобічних здібностей, умінь й талантів вихованців Академії. Не випадково тут вчилися і понесли незборимий дух знань і чеснот до всього світу видатні письменники, учені, політики та релігійні діячі. Згадаймо українських гетьманів – І. Мазепу, П. Орлика, П. Полуботка, І. Самойловича, знаних представників творчої інтелігенції – Феофана Прокоповича, Г. Сковороду, В. Григоровича-Барського, Г. Кониського, письменників – Л. Барановича, І. Галятовського, П. Гулака-Артемовського, Л. Горку, Ів. Максимовича, І. Некрашевича, Д. Туптало, українських малярів – К. Гловачевського, М. Карновського, Г. Левицького, майстрів граверного мистецтва – І. Мігуру, Л. Тарасевича, І. Щирського, архітекторів – І. В. Григоровича-Барського, І. Зарудного, релігійних діячів – А. Горленко, І. Конашевича, І. Рогалевського, медиків – І. Андрієвського, І. Каменського-Галиту, М. Парпуру та багатьох інших.

Які ж форми музичної діяльності були найпоширенішими серед вихованців Академії? Особлива увага приділялась хоровому співу, що досягав найвищих щаблів досконалості та був найкращим у розумінні інтелігентності, – згадує О. Кошиць [145, 36]. В Академії існували два хори, виступи яких з подивом і захопленням описували сучасники, вважаючи їх «перлиною між усіма хорами» [132, 91]. Це був «дивний спів, який ні наслідувати... ні перейняти не має жодної можливості», – писав В. І. Аскоченський [25, 7].

Історичні документи зафіксували, що студенти вивчали інструментальне виконавство. Спочатку гра на музичних інструментах була лише «дозвіллям охочих» і культивувалась як приватні учнівські заняття. Ві-



домо, що в той час музика була досить поширеною формою домашніх занять, яка сприяла практиці самонавчання молоді, й вихованцям Академії дозволялося «у певні дні пограти на пристойних для студентів Інструментах» [132, 53]. Проте на початку XIX ст. в Академії відкривається спеціальний клас інструментальної музики і заняття нею (як «однією з вільних наук») вводяться до навчальних програм, хоча й не для всіх, а лише для бажаючих [298, 522–523]. П. О. Козицький вважає, що головною причиною запровадження в Академії оркестрового класу було усвідомлення ролі музики як важливої ланки духовної культури, більш глибоке визнання за нею культурно-просвітнього значення [132, 53]. Залишилися згадки сучасників про оркестр Академії, який був «кращим в усьому Києві» [26, 254]. Він на рівні з академічними хорами брав участь в урочистих концертах і привертав увагу публіки.

Хори та оркестр академістів супроводжували майже всі публічні прийоми, події та зустрічі. На особливу увагу заслуговує участь студентів у відкритих концертах, які відбувалися під час публічних екзаменів, диспутів, рекреацій. Вони свідчать про значення музики в організації навчання і дозвілля студентської молоді. Концерти приваблювали великий загал: «Все грало, вирувало, бавилося і м'ячем, і кеглями, і пристойними гімнами, студенти старших відділів утворювали оркестри, співали різних кантів, а часом там же при денному світлі розігрують, бува, якусь комедію чи драму...» [298, 125].

Хорове та інструментальне виконавство академістів доповнювалося вивченням нотної грамоти, а також творчою композиторською практикою. В. І. Аскоченський зазначає, що у вихованців Академії спостерігався явний потяг до музичних композицій, який всіляко підтримувався у навчальному процесі [25, 271]. Кожний випускник Академії мусив підтвердити свою вищу гуманітарну освіту написанням віршованого літературного твору і музичного супроводу до нього у восьмиголосному викладенні.

Варто підкреслити, що музична діяльність в Академії була спрямована не лише на духовний розвиток вихованців, а й на формування в них певних педагогічно-просвітницьких умінь. Поза стінами Академії вони брали участь у парафіяльних хорах, часто керували ними. Частина незаміжніх студентів, розселених братством по парафіяльних школах, за «стіл і квартиру» навчали дітей прихожан музичній грамоті, співу з нот, гри на музичних інструментах. Культурно-просвітницька діяльність академістів продовжувалась і під час літніх мандрівок. Для того, щоб забезпечити себе матеріально, вони створювали невеличкі хори, інструментальні ансамблі й мандрували з ними в період канікул найближчими селами [211, 241]. Такі епетиції значно збагачували музичний репертуар студентів, оскільки окрім духовної музики вони співали й народні пісні,



широко використовували національні обряди й звичаї, ігри та забави, виконували нескладні інструментальні композиції, розспівували вірші й канти. Не випадково історики вважають вихованців Академії першими фольклористами, які відіграли значну роль у поширенні музичної культури серед населення.

Загальноприйнятою є думка, що саме Києво-Могилянська академія стала місцем виникнення такого жанру мистецтва, як вертеп. Це український ляльковий театр, вистави якого відбувалися на невеличкій сцені – двоповерховій скрині. На верхньому поверсі показували релігійну різдвяну драму, а внизу – світську лялькову гру. Обидві дії були пройняті музикою, що характеризувала окремих дійових осіб і супроводжувала розвиток сюжету. У першій дії звучали здебільшого канти, у яких розповідалося про хід подій, а у другій – переважали жартівливі пісні й танці. Тому в постановках вертепу завжди брали участь хори та інструментальні ансамблі, як правило, народного складу (сопілка, скрипка, цимбали, басоля тощо).

Пізніше, у XVIII ст., виник т. зв. «живий вертеп», де ті ж самі сюжети грали живі люди.

Музичний супровід був обов'язковим і для вистав студентського академічного театру. Його основним жанром була трагікомедія, у постановках якої значну роль відігравала саме музика. Вона узагальнювала і підсумовувала розвиток дій, характеризувала почуття і настрої дійових осіб, передавала душевний стан героїв. Між актами трагедії глядачам демонстрували веселі інтермедії комедійного характеру (жарти, близькі до народних пісень та танців), що й пояснювало назву цього жанру – трагікомедія.

Авторами п'єс переважно були піітики. Кожен з них «зобов'язувався щорічно підготувати комедію чи трагедію» [25, 272]. Замість театральної будівлі для вистав студентам правив академічний зал, або «найчастіше за все, який-небудь байрак». Це робилося під час рекреацій, що були три рази на рік [25, 273].

Можна стверджувати, що зв'язок музики з комплексом інших видів художньої творчості у мальовничих виставах якнайбільше сприяв глибокому розумінню студентами змістової сутності музичного мистецтва. Органічна єдність словесно-драматичного, поетичного, пісенно-музичного, хореографічного, декоративно-художнього образів утворювали унікальну можливість для активізації сприйняття музики, як самими вихованцями, так й глядачами театру.

Оскільки музично-театральний синтез значною мірою ґрунтувався на інсценуванні українських народних пісень, мандруючі студенти «самі того не відаючи... були творцями музично-співацької культури Південно-Західного краю. Міркуючи Київськими вулицями та далекими



курними сільськими шляхами, вони розносили й популяризували плоди своєї музичної творчості по цілому Південно-Західному краю. Ті їх канти, що сприйняв та обробив згодом народ, лягли в основу не однієї народної пісні й колядки» [132, 72].

Суттєве значення в організації музичної освіти мало й те, що вона завжди була спрямована на формування національної самосвідомості студентів. Академія не лише вбирала у себе народний дух, але й живила та зміцнювала його [321, 4]. За думкою етнографів, студенти і викладачі Академії причетні до створення таких популярних у народі, волелюбних пісень і дум, як «Висипався хміль із міха та й наробив ляхам лиха» (про битву під Жовтими водами), «Дума козацька про Берестецьку битву 1651, 3 липня», «Їхав козак за Дунай», «Ой, горе тій чайці», «Ой, на горі та жінці гинуть» тощо. Найбільш відомі поетичні твори за межами Академії переспівувались у народі та ввійшли в історію як народні пісні, псалми, думи, канти, що нерідко були пов'язані з національно-визвольною боротьбою українського народу.

Отже, аналіз досвіду Києво-Могилянської академії дає підстави визначити національні традиції вищої педагогічної освіти з їх історично прогресивними й новаторськими тенденціями, які вважають плідними й для сучасного, якісно нового етапу підготовки вчителя. Найбільшої уваги серед них заслуговує застосування музики як засобу духовного розвитку і формування педагогічної майстерності студентів, виховання їх соціальної активності, досягнення високого рівня самостійної музичної діяльності (загально-хорове та інструментальне виконавство, опанування теоретичних знань, власна музична творчість), збагачення навчального репертуару розмаїттям музичних жанрів (духовна, світська, народна музика), посилення впливу музики комплексною взаємодією мистецтв написання віршованих творів та музичного супроводу до них, інсценування народних пісень, підготовка музично-театральних композицій тощо.

Являючи собою кращі надбання національної педагогічної думки, ці традиції спрямували подальший розвиток музичної культури України. Вони здобули своє збагачення у практиці навчальних закладів XIX–XX ст., які перейняли блискучі досягнення Академії.

Типовою рисою навчання й виховання в університетах, колегіумах, семінаріях, гімназіях вищих наук, ліцеях (що поєднували курс гімназії та університету) залишається енциклопедичний, гуманітарний характер освіти, де важливу роль відігравали предмети художнього циклу. Уставами цих навчальних закладів було рекомендовано мати викладачів для ознайомлення вихованців з історією різновидів мистецтва, зокрема музики та практичних занять нею. Програми передбачали можливість її викладання для всіх бажаючих. Показово, що на сторінках Журналу



Міністерства Народної Освіти того часу завжди знаходилося місце для повідомлення про видання музичних посібників, нотних збірок, що супроводжувалося їх змістовими характеристиками, методичними рекомендаціями [332, 36].

Згідно з положеннями про організацію освіти у XIX ст., вся територія держави була розподілена на окремі навчальні округи, діяльність яких спрямовувалась і контролювалась університетами. У їхніх стінах генерувались ідеї, що живили інтелектуальне та культурне життя краю [332, 82]. Цікаво зазначити, що музика (як вокальна, так й інструментальна) викладалася майже в усіх університетах, причому музичні заняття студентів були досить різнобічними.

Справжнім центром музичної культури був Харківський університет, де головна увага приділялась інструментальній музиці. В університеті існував оркестр, вихованці вчилися гри на фортепіано. Рівень музичної підготовки дозволяв їм виступати в концертах з досить складними для виконання творами В. А. Моцарта, Дж. Росіні, Л. Бетховена та інших композиторів.

У Київському університеті св. Володимира, який одразу після відкриття стає ідейним центром руху за розвиток української культури, де найбільшою популярністю користувався хоровий спів. Студенти брали активну участь в етнографічних експедиціях, збирали, записували та пропагували народно-пісенну творчість. Для багатьох з них український фольклор став основою осягнення історико-культурних традицій України і сприяв формуванню національної самосвідомості.

Виняткова роль приділялась музиченню (здебільшого інструментальному) в програмах жіночих інститутів, що існували в Києві, Харкові, Одесі, Полтаві, Чернігові.

Своїми музичними традиціями відзначалися Кременецький, Одеський, Ніжинський ліцеї, київська колегія П. Галагана, де виховувались «широко освічені люди з особливо піднесеним настроєм душі» [285, 153]. Про хорову, оркестрову, музично-театральну діяльність цих навчальних закладів залишили цікаві спогади їх вихованці – М. В. Гоголь, Є. П. Гребінка, Н. В. Кукольник та інші.

Хорові та інструментальні колективи ліцеїв, інститутів, університетів продовжували просвітницьку місію, яка була започаткована ще в Києво-Могилянській академії. З великим успіхом виступав з концертами для широких верств населення хор Київського університету (художнім керівником якого довгий час був М. В. Лисенко – тоді ще сам студент університету). Майстерність цього хору захоплювала високих шанувальників мистецтва (Л. Курбас, Ф. Орешкович, К. Стеценко, М. Садовський, П. Тичина). Відомо, що за ініціативи студентів Харківського університету виникає ідея створення української філармонії [190, 77].



З 1859 р. в Києві розпочинає свою діяльність студентське «Товариство співу та музики», а також аматорська організація київських студентів «Симфонічне товариство», що ставило собі за мету «розповсюдження любові до музики» [325]. Кошти зароблені на концертах цих товариств (що завжди були яскравими подіями у культурному житті міста) йшли на користь недільних шкіл, на допомогу незаможним студентам, на придбання музичних інструментів.

Наведені факти дають підстави вважати, що музика у вищих навчальних закладах зберігала своє значення як один з важливих способів культурного розвитку та професійної підготовки освітянських кадрів. Підтвердженням тому може бути й те, що музичні заняття входили до складу обов'язкових предметів у Київській семінарії, тобто відігравали певну роль у навчанні та вихованні майбутніх учителів.

Зазначимо, що організація музичної освіти продовжувала установлені традиції використання кращих досягнень національної й світової художньої культури. За архівними матеріалами у концертних виступах студентів разом із творами західноєвропейських та російських композиторів (Л. Бетховена, В. А. Моцарта, К. В. Глюка, Ф. Шопена, Ф. Ліста, М. І. Глінки, О. С. Даргомижського та ін.), завжди звучала музика українських авторів, обробки народних пісень.

Цікаво звернути увагу на те, що навчальні концертні програми охоплювали не лише зразки класичної та народної творчості, а й широко розповсюджену музику повсякденного побуту: марші, польки, вальси, екосези. Така репертуарна політика (попри всі критичні зауваження щодо її недостатньо високого професійного рівня) свідчить про розвиток закладених в Україні традицій впровадження в педагогічну практику різних жанрів музичного мистецтва, а також про пошуки способів естетичного виховання молоді засобами масової популярної музики.

Варто підкреслити і безпосередні зв'язки музичної освіти у ВНЗ із суспільним життям. З цього приводу можна навести приклад використання київськими студентами грошових надходжень від концертів для матеріальної допомоги політичним в'язням та підпільному Червоному Хресту.

Заняття музикою, її слухання і виконання в концертах, народно-пісенна творчість впливали на формування духовного світу вихованці університетів, інститутів, ліцеїв, утверджували їхнє ставлення до музики як невід'ємної частини загальнолюдської культури. Отримані художні знання використовувались у подальшій роботі вчителями гімназій, училищ, шкіл, завдяки чому набували широкого соціально-педагогічного значення.

Про роль музики в системі вищої освіти свідчить і той факт, що багато хто з викладачів були високоосвіченими людьми, знавцями



української пісні, володіли інструментальним виконавським мистецтвом. Так, І. С. Нечуй-Левицький, діяльність якого була пов'язана з Київською академією, любив і знав українську пісню, добре грав на роялі. Г. Ф. Квітка-Основ'яненко, що співпрацював з Харківським університетом, був відомим дослідником народної пісенної творчості. Перший ректор Київського університету П. О. Максимович – учений, фольклорист, літературознавець, вважав музику всесильним засобом вираження людиною почуттів та думок і був автором кваліфікованих музично-критичних нарисів. Сотні українських пісень записав і пропагував М. І. Костомаров, який очолював кафедру історії в Київському університеті. Талановитим музикантом, піаністом, аранжувальником народних пісень був О. М. Маркович – студент, а потім викладач Київського університету.

Отже, можна стверджувати, що саме в цю добу в Україні остаточно формуються традиції духовного розвитку особистості засобами музики. Про це свідчать і тогочасні педагогічні праці з питань музичної освіти й виховання. Так, однією з перших книг такого змісту була «Теорія музики» Густава Гесс де Кальве, видана 1818 р. в Харкові [219]. Автор указує на мету своєї праці – дати аматорам музики можливість краще зрозуміти цей вид мистецтва. Він підкреслює винятковий виховний і пізнавальний потенціал музики, а також зазначає, що її головним предметом повинно бути «виховання сердець юнацтва». Особливий інтерес викликають ті сторінки, на яких йдеться про необхідність широкої гуманітарної освіти вчителя, про важливість його підготовки у різних галузях культури та значення музики у морально-естетичному вихованні особистості.

Саме на цих ідеях сформувалися педагогічні погляди і практична діяльність видатних українських композиторів – В. О. Барвинського, І. І. Воробкевича (Данило Млака), Ф. М. Колесси, М. Д. Леонтовича, М. В. Лисенка, С. Ф. Людкевича, Д. В. Січинського, Я. С. Степового, К. Г. Стеценка та багатьох інших, які успішно поєднували творчу діяльність з педагогічною роботою. Їхній внесок в організацію музичної культури й освіти в Україні сприяв дальшому розвитку національної педагогіки. Грунтуючись на попередніх здобутках, зокрема досвіді Києво-Могилянської академії як осередку педагогічної думки, де було напрацьовано різні форми і методи музично-естетичного виховання молоді, вони розвинули їх далі, у т. ч. й підходи використання музики з метою розвитку особистості та професійної підготовки майбутнього вчителя.

Спільність позицій українських композиторів складається з визнання загальнодоступного і виховного характеру навчання музиці, її значення в гуманітарній освіті молоді. Так, своєю творчою, організаційною та педагогічною діяльністю, зокрема створенням у Києві «Музично-драматичної



школи», заклав фундамент для підготовки музично-педагогічних кадрів в Україні М. В. Лисенко.

Щедрою була й педагогічна спадщина К. Г. Стеценка, який обстоював принцип взаємозв'язку музики з комплексом мистецтв. У багаторічній дидактичній діяльності він обґрунтовував важливість слухових вражень у процесі сприйняття музики іншими сенсорними відчуттями, і вважав, що знання, здобуті лише на основі слухових уявлень є абстрактними.

Ця теорія була плідно розвинута у діяльності М. Д. Леонтовича, який висував ідею сполучення кольорів зі звучанням музичного твору як однієї з найважливіших умов цілісного сприйняття художнього образу. З цією метою він розробив власну систему показу художнього матеріалу, що ґрунтувалася на співвідношенні світлотонів і кольорів з музичними звуками. Цікаво навести думку М. Д. Леонтовича щодо міжпредметних зв'язків у підготовці вчителя. Він підкреслював, що кожний педагог має викладати музику в контексті інших наукових і художніх знань, а тому вважав недоцільним обмеження фахової підготовки вчителя одним предметом. Відомо, що сам М. Д. Леонтович, працюючи вчителем музики, постійно поповнював знання в галузі філософії, математики, географії, історії, літератури, малярства, скульптури, архітектури і зазначав плідність комплексного застосування цих дисциплін у процесі навчання й виховання учнівської молоді.

Отже, розглянуті традиції використання музики в Києво-Могилянській академії, їхній подальший розвиток у ВНЗ ХІХ–ХХ ст., а також у музично-педагогічній діяльності видатних діячів культури і мистецтва України дозволяють визначити такі провідні принципи музичної освіти, які є актуальними для нашого сьогодення:

- орієнтація впливу музики на духовний розвиток особистості, її моральні якості;
- формування світоглядної позиції вчителя широкого гуманітарного профілю засобами музики;
- використання в педагогічній практиці різновидів музичного мистецтва;
- вивчення національних скарбів на тлі досягнень світової художньої культури;
- взаємозв'язок музики з іншими мистецькими явищами.

Втіленню цих принципів у педагогічну практику чимало завадила політизація мистецтва й усього процесу навчання та виховання, що довгий час обмежувала художній розвиток молоді ідейно-пропагандистськими цілями, підкоряла його догматичним стереотипам, позбавляла формування особистості національної самобутності. Несприятливі соціальні умови минулих десятиліть призвели до певного забуття у педа-



гогії прогресивних традицій, що склалися у ВНЗ України. У наш час, коли стверджується чуття рідної землі, усвідомлюється необхідність сприйняття предковічних культурних цінностей, природним стає звернення науковців і практиків до духовних надбань попередніх поколінь, до вироблених ними принципів музичної освіти, що знаходять своє відображення у сучасних концепціях підготовки майбутнього вчителя.

1.2. Педагогічна інтерпретація поняття музичного сприйняття майбутнього вчителя

Пошуки науково обґрунтованої й ефективної системи застосування мистецтва у навчально-виховному процесі є неможливими поза теорією художнього сприйняття, що зумовлює успішність долучення особистості до мистецтва, її духовного розвитку і культури. Саме художнє сприйняття дозволяє регулювати характер та інтенсивність впливу мистецького твору на особистість, розвивати його мотивацію спілкування з мистецтвом, художні потреби, смаки та інші компоненти естетичної свідомості, що органічно пов'язані зі сприйняттям і значною мірою визначають його зміст.

Оскільки сприйняття музики являє собою досить складне утворення, кожний акт якого зумовлений цілою низкою соціальних, загальнокультурних, індивідуально-психологічних та інших чинників, то вивчення цього феномену потребує комплексного використання методів різних наукових дисциплін. Воно спирається на спільні зусилля філософії, соціології, психології, естетики, мистецтвознавства, що разом становлять методологічні засади педагогічних досліджень, спрямованих на діагностування та корекцію індивідуального розвитку музичного сприйняття учнівської молоді.

Розглянемо основні проблеми, що мають найбільшу вагу в галузі педагогіки й дають підстави інтерпретувати зміст та структурні компоненти музичного сприйняття в аспекті духовного розвитку і професійної підготовки майбутнього вчителя.

Так, актуальними для педагогічної науки є психофізіологічні аспекти музичного сприйняття, які дали поштовх експериментальному вивченню почуттєво-емоційних реакцій особистості на музику, її впливу на нервово-психічний стан суб'єкта. За допомогою різних приладів і тестових завдань, які фіксували зміни серцево-судинної та дихальної систем, опорно-рухового апарату, шкірно-гальванічних реакцій та інших функцій організму, було зроблено спробу визначити реально існуючий зв'язок між елементами музичної тканини та фізіологічними проявами людини [179, 201–205]. Отримані в таких дослідженнях результати



сприяли розвитку музичної терапії, функціональної музики, якими плідно послуговується й педагогічна наука та практика:

- для організації процесу навчання [239];
- у роботі з учнями, що важко піддаються вихованню [32] тощо.

Не потребують доказів можливості музики розслабляти і активізувати розумову діяльність, створювати певний настрій, допомагати процесам релаксації, що є винятково важливими для розв'язання багатьох завдань підготовки вчителя. За словами А. Л. Готсдінера, «у процесі відображення сигналів, виникнення відчуттів і формуються сенсорні системи, що здійснюють пізнавальну функцію та сприяють цим пристосуванню організму до впливів зовнішнього середовища» [81, 240]. Це підтверджують дослідження, проведені серед учнів загальноосвітніх шкіл України з урахуванням саме такої функції музичного мистецтва [220, 315, 323].

Психофізіологічні дослідження, які об'єктивно ствердили дієвість музики на людський організм, доповнюються експериментальними пошуками психології музичного сприйняття, що наприкінці XIX ст. виділилася в окрему галузь науки. З'являється безліч теоретичних концепцій, розбіжність яких полягає здебільшого у суперечностях тлумачення діалектичного взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного, емоційного та раціонального, репродуктивного і творчого, інтуїтивного та усвідомленого компонентів досліджуваного феномена [155, 241, 278]. Неоднакове розуміння їх ролі в структурі музичного сприйняття супроводжує майже весь історичний розвиток художньої культури й становить одну з її вузлових проблем.

Так, в античну епоху поширеним було абсолютизування об'єктивного характеру музичного сприйняття, що пояснювалось через взаємозв'язок звуко-ритмічних комплексів із загальноновизнаним усталеним етико-естетичним змістом музики. Вважалося, що кожному музичному ладу відповідає етос: дорійському – мужність, фрігійському – екстатичність і натхнення, лідійському – журба і скорбота тощо [168]. Деталізована система встановлення такого зв'язку була типовою не лише для західної, а й для східної музики, музичні лади (раги) якої кодували найдрібніші відтінки емоційних станів людини [271]. Закономірним наслідком теорії, що розкривала вплив музики на духовний світ суб'єкта сприйняття, стало вчення про етико-моральну функцію музичних творів, розуміння того, що різні співвідношення музичних тонів і ритмів викликають неоднакові естетичні реакції особистості та можуть призвести до відповідних виховних результатів [291, 72–73].

Цікавими є міркування щодо сутності музичного сприйняття представників піфагорійської школи, які обстоювали значення логічних операцій у процесі спілкування людини з мистецькими творами. Вони



вважали, що на основі математично закономірних пропорцій музики, які зумовлюють гармонічну єдність не лише звуків, а й всього космосу, вони приймали музичне сприйняття за різновид наукового пізнання [291, 70–71]. Абстрактний інтелектуалізм піфагорійців відкрив способи усвідомлення необхідності раціонального осягнення реципієнтом музичних вражень у процесі сприйняття його світоглядної сутності.

Подібні думки характеризують середньовічні трактати (Боецій), в яких остаточно визначається значущість теоретичної й практичної підготовки слухача до сприйняття музики, роль знань та умінь суб'єкта музичної діяльності.

На існування двох головних компонентів осягнення музики – емоційного та інтелектуального, вказує Г. Гегель. У своїх наукових розробках він зазначає, що залежно від індивідуальних особливостей реципієнтів процес сприйняття відбувається або як раціональний аналіз звукової конструкції твору, або повністю поринає у стихію безпосереднього почуттєвого контакту з музикою [73, 293].

Вагомий внесок у дослідження проблеми сприйняття музики зробив Б. Курт, що тлумачив її зміст як різні форми емоційного руху: поривання, наростання, напруження тощо, розуміння яких забезпечує інтуїція реципієнта, співтворчий характер його музичної активності [364].

Згідно з теоретичними поглядами, головним критерієм музичного сприйняття є особистісне забарвлення, безпосередньо-чуттєвий компонент, що знаходить своє втілення у працях Є. Гуссерля, М. Дюфрена, Р. Ингардена, М. Каплана, Б. Реймара. Дослідники розглядають музичний твір як «відкрити» форму художнього відображення, яка забезпечує можливість її індивідуально-неповторної суб'єктивної інтерпретації, що сама конструює об'єкт сприйняття і має іманентне значення.

Перспективні розробки щодо внутрішніх рухів та умов формування музичної перцепції, що передбачає високий ступінь вихованості суб'єкта сприйняття, містяться у працях Т. Адорно, Р. Арнхейма, Р. Франсеца, К. Хевнер, Р. Ландіна, Л. Майера, Дж. Марселя. В їх основу покладено концепції асоціативної психології, гештальтпсихології, психологічної естетики.

У педагогіці науково-теоретичний і практичний зміст поняття музичного сприйняття довгий час обмежувався слуханням музики. До того ж, аудиторію молодих аматорів цього мистецтва, які лише слухали музичні твори на різних інформаційних каналах (у радіо- і телепередачах, фоно- і аудіозаписах), було прийнято називати «пасивною» на відміну від «активної» – тобто тієї, що займається музичною творчістю чи виконавською діяльністю.

З розвитком діяльнісного підходу до тлумачення сприйняття, що актуалізує всю систему особистості, стало вочевидь, що й творчість,



і виконавство, й слухання за своєю природою є музичним пізнанням. Саме «завдяки функціональному їх взаємозв'язку, – слушно зауважує О. Г. Костюк, – музика існує як вид мистецтва, як форма суспільної свідомості» [142, 12]. Теоретичне положення про єдність цих трьох ланок музичної діяльності дало можливість обґрунтувати думку, що й процес слухання буває пасивним та більшою чи меншою мірою активним, коли разом із задоволенням містить глибоке переживання музики, її усвідомлення. Таке твердження стосується відповідної інтерпретації феномена, що знаходить своє відображення у прийнятих наукових термінах «сприйняття-мислення», «слухання-розуміння», «переживання-усвідомлення» тощо. Розвиток свідомого сприйняття мистецьких творів, – пише П. М. Якобсон, – завжди поєднується з пробудженням у людини інтересу до художнього пізнання, що зумовлює появу установки на серйозне і уважне ставлення до того, що вона почує [350, 78–79].

Складна структура музичного сприйняття, у якій взаємодіють результати перцептивних та інтелектуальних, репродуктивних і творчих актів, дозволяє вважати його більш широким поняттям, аніж первинне сприймання музичних звучань на безпосередньо відображувальному рівні їх емоційно-інтуїтивного слухання. Воно відбувається у формі відчуттів, уявлень, асоціативного мислення, тобто є комплексною психічною діяльністю, що має виняткове значення для формування розумово-почуттєвої активності особистості. В. М. Максимов зазначає, що, мабуть, немає «жодної категорії психології, яку можна було б оминати, говорячи про сприйняття мистецтва як цілісний процес» [174, 61]. У перебігу свідомого музичного сприйняття перетворення звукового потоку в образи свідомості становить лише перший щабель, необхідний для переходу до наступних ступенів категоризації здобутої музичної інформації, осягнення смислової концепції твору, його художнього змісту. За образним висловом В. В. Блудової, ці ступені можна уявити собі, як своєрідні сходи. Залежно від рівня підготовки до спілкування з мистецтвом, сприймаючий проходить ці етапи повністю і досягає розуміння всієї повноти авторського задуму, або зупиняється посередині чи зовсім не підіймається вище першого етапу [48]. Із вищезазначеного випливає, що зростання суспільно-виховної дії мистецтва передбачає насамперед підготовку реципієнта до її цілісного сприйняття, яке створює необхідні умови для глибокого розуміння художніх цінностей мистецтва.

Ця важлива ідея сприяла визначенню художнього сприйняття як провідного виду духовно-пізнавальної діяльності суб'єкта, у структурі якого тісно взаємодіють результати перцептивних, емоційних та інтелектуальних, репродуктивних і творчих психічних актів особистості. У теорії та практиці педагогіки набула поширення думка, що, з одного



боку, розвиток сприйнятливості збагачує різні прояви людини, а з другого – всі види художньої діяльності становлять засіб її формування. Таку думку підтверджує й теза Б. В. Асаф'єва щодо співвідношення творчості, виконавства і слухання в процесі сприйняття [19, 294–295], розвиваючи яку можна зробити висновок, що кожен із видів художньої діяльності вирізняється за предметом і способами дій, у кожному на перший план виступає той чи інший компонент узагальноної структури діяльності, а тому окремо вони не забезпечують глибокого осягнення творів мистецтва, яке потребує активізації комплексної художньої діяльності.

Узагальнюючи наведені підходи, можна вирізнити три основні ступені, які безпосередньо чи опосередковано присутні в усіх теоретичних концепціях:

- перцептивне сприйняття музичних звучань, їх слухове розрізнування;
- аналіз виразно-сислового значення музичної мови, її розуміння;
- естетична оцінка емоційно-образного змісту музики, її інтерпретація.

Варто звернути увагу на те, що визначення цих ступенів достатньою мірою умовне, оскільки процес сприйняття інтегративний, він не розпадається на ізольовані частини, а вбирає особливості всіх зазначених компонентів. За умови повноцінного сприйняття музики емоційна реакція на неї завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості. Тому процес переживання як єдино можлива основа спілкування з мистецькими творами пронизує всі ступені сприйняття, віддзеркалюючи різноманітну динаміку емоційних реакцій від безпосередньо-чуттєвих проявів до вищих емоцій естетичної насолоди. Як підкреслює О. Г. Костюк, «звучання музики пробуджують у серці слухача багатобарвну гаму витончених емоційних переливів і яскравих афективних спалахів, предметних почуттів і ледь вловимих настроїв» [142, 20].

Варто зазначити, що таке явище може характеризувати не лише ситуацію, коли реципієнту бракує емоційності сприйняття, а й випадки неадекватного переживання музики, наявність суб'єктивних почуттів, що далекі від образного змісту самого твору. Отже, стає зрозумілою роль почуттєвого чинника в процесі музичного сприйняття, а саме – музичних емоцій, як складного виду художніх. За виразом Л. С. Виготського, «суть розумних емоцій» [67, 268], що несуть у собі великі «інтелектуальні потенції», виконують пізнавальні функції, внаслідок яких відбувається розуміння та інтеріоризація реципієнтом змісту музики. За Б. М. Тепловим, «сприйняття музики, йде через емоцію, але емоцією воно не закінчується. В музиці ми через емоцію познаємо світ. Музика є емоційне пізнання» [296, 27].



Однак, хоча музичне сприйняття й відбувається як нерозривний зв'язок емоційних і раціональних процесів, музичного переживання і музичного мислення, його умовна диференціація на окремі щаблі, що була запропонована вище, дозволяє виокремити ті способи дій, що необхідні для освоєння музики. Вони є прийомами духовно-практичної діяльності, за допомогою застосування яких досягається розрізнення, розуміння та оцінка інтонаційно-образного змісту музики. Кожен з-поміж виділених ступенів сприйняття є специфічним і передбачає формування відповідних перцептивних та інтелектуальних умінь музично-пізнавальної діяльності.

На першому ступені сприйняття – ступені перцептивного розрізнення музичних звучань – необхідний розвиток тих умінь, що дозволяють суб'єкту виділити окремі інтонації, стежити за їх перебігом, об'єднувати у загальну цілісність. Перспективним напрямом у розв'язанні цього завдання є дослідження фігуро-фонових зв'язків. Феномен вирізнення фігури з фону надає можливість простежити процес становлення вмінь диференційованого слухання музики, визначення найважливіших інтонаційно-виразних комплексів, уточнення «фігури» мелодії як визначальної категорії змістовної сутності твору, тобто уточнювати «фігуру» мелодії або малюнку як визначальну категорію змістовної сутності твору. Формування цих умінь потрібно здійснювати на основі спілкування реципієнта з жанрово-стильовими різновидами музичного мистецтва, що забезпечує повноцінне чуття – розуміння специфіки різноманітних інтонаційних формул, які символізують певні національні та історичні культури.

Другий ступінь – аналіз і розуміння твору – пов'язаний з переходом від перцептивних музичних звуків до освоєння виразно-сміслових значень. Як підкреслював А. Р. Лурія, «процес сприйняття спирається на участь готових кодів (насамперед кодів мови), що включають сприйняте в ту чи іншу систему та надають йому узагальненого, категоріального характеру; обов'язковою ланкою перцептивної дії є й процес порівняння ефекту з вихідною гіпотезою, тобто контроль над сприймаючою діяльністю» [169, 231–232]. Цей ступінь характеризує потяг сприймаючого до найбільш точного розуміння об'єктивного музичного тексту, який є найближчим шаром музичного змісту (В. В. Медушевський). Він закріплений у системній структурі сталих звукових утворень: формальних, ладових, ритмічних тощо. Їх специфічні та стабільні сполучення становлять «інтонаційний словник» конкретної епохи, адже за словами Б. В. Асаф'єва, «народ, культура в їх історичному житті визначають стадії інтонації, а через інтонацію визначаються й засоби вираження музики, й відбір, і взаємосполучення музичних елементів» [20, 167]. Основою таких усталених музичних значень є суспільно-історична



практика, певне культурне середовище, що безпосередньо зумовлює їх смисловий потенціал. Тому на другому ступені сприйняття важливо розвивати вміння суб'єкта аналізувати музичну мову, порівнювати твір з різними явищами художньої культури, застосовувати дані про соціально-історичний фон розвитку мистецтва та використовувати інші способи пізнання авторської думки. Відомо, що розуміння і переживання музики покликано уловлювати, насамперед, соціально-людський зміст, присутній у самому матеріалі музики, в конкретних засобах рішення тих чи інших художніх проблем.

Автор замислює кожний мистецький твір як об'єкт сприйняття і завдяки цьому його структура завжди залежить, навіть «програмує» індивідуальні особливості перцептивних реакцій адресата. Принципове значення має те, що реципієнт засвоює задане митцем бачення світу, авторські переживання, які у «знятому вигляді» вбирає в себе художній матеріал. Оскільки він охоплює та трансформує найсуттєвіші сторони дійсності, вплив твору на особистість досить значущий і глибокий. Як пише В. В. Блудова, сутність сприйняття становить «не добування інформації про безпосередньо відображуваний об'єкт, про полотно і фарби на ньому, про акустичний процес, мармур чи глину, про папір і типографську фарбу на ньому тощо. Воно має принести суб'єкту інформацію про те, що лежить за їх межами: про результати пізнання й оцінки дійсності автором твору. В ході цього сприйняття і внаслідок своєї рідної переробки його результатів суб'єкт відчуває не тільки духовний, а й практичний вплив, що задуманий автором. Мистецтво бере участь у формуванні життєвих установок цього суб'єкта, формує його ставлення до дійсності, що також знаходиться за межами цього почуттєво сприйманого об'єкта. Сприйняття дає в цьому разі не вихідний почуттєвий матеріал, а результати осмислення митцем іншого почуттєвого матеріалу – його життєвих спостережень, що передували даному твору» [48, 121].

Емоційно-естетичний зміст, що існує у свідомості композитора, знаходить свою зовнішню реалізацію шляхом кодування в музичній мові через спеціальні знаки. Тому діяльність сприйняття являє собою процес суб'єктивного декодування цих знаків. Наслідки такої діяльності сприяють формуванню досвіду розуміння музики. Когнітивні процеси, що поєднують сприйнятий образ з історико-культурним контекстом творіння музики, забезпечують категоризацію здобутої перцептивної інформації, її усвідомлену об'єктивізацію, сприяючи наповненню «первинного» (мимовільного, емоційного) змісту «вторинним» (узагальненим), який зумовлений підсумковим освоєнням сутності твору як особливого феномену культури, що акумулює в собі духовний досвід людства й має певний потенціал виховної дії.



Формування цієї групи вмінь, які дозволяють осягнути процес художньої творчості як своєрідне спілкування митця зі світом духовних цінностей і як практичне ствердження їх у суспільному житті, залежить від рівня художньо-естетичної освіченості реципієнта, що детермінує цілісність сприйняття та міру його адекватності. З цього приводу доцільно згадати слова Д. С. Ліхачьова про те, що «знання особистості автора, його біографії, творчості, самого процесу творіння висвітлюють той чи інший твір, поглиблюють його розуміння» [167, 34].

Подальше осягнення твору передбачає співвідношення його змісту зі спрямуванням ціннісних орієнтацій сприймаючого, з його індивідуальним і життєвим досвідом. На третьому ступені сприйняття – ступені естетичної оцінки та інтерпретації твору – особливого значення набувають уміння особистісного освоєння музичної образності, емоційної ідентифікації, розвиток пошукової активності реципієнта, що спрямовують його фантазію, пам'ять, силу, уявлення і становлять своєрідну «гарантію» сприйнятливості до мистецтва. Важливість цього ступеня пояснюється асоціативною природою мистецьких творів, що визначає поліваріантність їх сприйняття та свідчить про можливість кількісної й якісної багатоманітності інтерпретацій. Художній зміст завжди викликає у людини, окрім суспільно-усталених, індивідуально-неповторні асоціації. Їх наявність забезпечує механізми включення у процес сприйняття особистісного досвіду реципієнта, що доповнює й збагачує структуру мистецького твору. Цей досвід у сукупності всіх його елементів: життєвого, загально-естетичного та художнього, є основою народження асоціативних уявлень суб'єкта сприйняття, які пов'язані з усім процесом розвитку особистості. Автори наукових праць мають рацію, вказуючи, що асоціативний комплекс утворюється з:

- минулого досвіду ставлення людства до дійсності – практики взаємодії людини з реальними предметами і явищами, що дає інформацію про об'єкти, які втілюються у творі;
- досвіду сприйняття створеної митцем вторинної реальності, практики спілкування з мистецькими творами, що формує інформацію щодо законів зображення та особливостей вираження дійсності у творах;
- особистісного досвіду людини, який залежить від її суб'єктивних властивостей, специфіки психічного життя.

Останнє визначає конкретизацію та індивідуальну інтерпретацію мистецьких творів, особливості та ступінь активності організації суб'єктом свого естетичного сприйняття.

Отже, завдяки асоціативному мисленню, інтуїції, вирізненню тих чи інших аспектів твору суб'єкт пізнає глибинний, «підтекстовий» смисл його змістовної форми. Як наслідок, у свідомості реципієнта створюється



ся специфічний художньо-світоглядний концепт, що характеризується особливостями різновидів мистецтва. Показником цього концепту є естетична оцінка, адже диференційований підхід до сприйняття твору, надання переваги його окремим якимось, уміння досягти їхню художню сутність зазвичай супроводжується почуттям переживання цінності. Будучи інтегральним результатом діяльності суб'єкта сприйняття, розуміння та інтерпретації смислового значення різновидів мистецтва, естетична оцінка становить певний матеріал щодо аналізу досліджуваного процесу. Вона віддзеркалює й структуру мистецького твору, й структуру свідомості сприймаючого, а тому має принципову можливість бути зовнішнім індикатором складного процесу функціонування і освоєння художньої культури. З одного боку, естетична оцінка дозволяє виявляти вплив мистецтва на людину, з другого – рівень естетичної свідомості реципієнта, міру відповідності твору його потребам та інтересам.

Художні моделі містять не лише підсумкові враження, ідеї та почуття, тобто результат осмислення автором дійсності. У них обов'язково втілюється й сам процес активного досягнення дійсності. Безпосередня оцінка дійсності становить лише перший шар тієї аксіологічної основи, що органічно поєднується в мистецькому творі з гносеологічною.

Тісна взаємодія репродуктивних і продуктивних механізмів психіки у художньому сприйнятті, єдність відображувальних і творчих процесів пізнання творів мистецтва дає підстави поділити об'єктивне значення твору на особистісні смисли, становлення яких можна тлумачити як розвиток культури естетичного становлення до мистецтва. Актуальним аспектом педагогічного дослідження у цій галузі є вивчення дозволеної міри якісної своєрідності та індивідуальності особистісних інтерпретацій твору, причин можливих перекручувань сприймаючим змісту мистецьких творів, критеріїв адекватності сприйняття, що сприяє розумінню духовного розвитку особистості, а також допомагає знайти педагогічні способи організації виховних впливів мистецтва, функціонуючого у суспільстві.

Не можна заперечувати, що необхідним засобом пізнання музичного твору є його аналіз. Саме він створює передумови вірного розуміння естетичного кредо та світоглядних позицій композитора, застосування в процесі музичного пізнання історико-теоретичних знань, співставлення різних стилів і таким чином може сприяти формуванню важливих висновків щодо об'єктивності інтонаційно-образного змісту музики.

Разом із тим оволодіння прийомами аналізу, попри всю його перспективність, не є єдиним завданням педагогічного управління процесом сприйняття. Висока міра творчої самостійної інтерпретації твору



та неповторний предметно-асоціативний зміст суб'єктивного образу сприйняття також є передумовою ефективності музичного пізнання, заглиблення реципієнта у мистецтво та розвитку у нього потреби музичного спілкування. Тому художній інваріант твору, джерелом освоєння якого є аналіз семантичного синтаксису музичної мови, не може бути визначеним без урахування особистісних перетворень музичного образу в процесі сприйняття, нестереотипного розв'язання творчих завдань музичної діяльності. Якщо творчий пошук внутрішніх зв'язків інтонаційно-образної системи відсутній, то сприйняття музики не включається в структуру індивідуального досвіду особи і виховний потенціал твору залишається нереалізованим. Лише завдяки елементам співтворчості відбувається спілкування з музикою, настає стан, що сприяє «рішенню особистісного завдання» (Л. С. Виготський).

Варто зупинитись на питанні правомірності вживання терміну «співтворчість» щодо діяльності реципієнта. Безумовно, художня творчість митця та співтворчість суб'єкта сприйняття відрізняються за кінцевим результатом, проте між ними є чимало спільного. Так, процеси творіння та сприйняття однаково залежать від об'єкта інформації. У митця – це навколишній світ, а у реципієнта – мистецький твір. Якщо митець у процесі творіння тлумачить і оцінює предмети та явища дійсності, то реципієнт інтерпретує і оцінює художній об'єкт. Як об'єкт реальності безпосередньо чи опосередковано впливає на діяльність митця, так і зворотна реакція сприймаючого суб'єкта (його відгук на твір) позначається на подальшій діяльності усвідомлення емоційних вражень, що продовжується навіть після завершення самого акту спілкування з художнім явищем.

Отже можна стверджувати, що співтворчість є найвищою мірою активним цілісним сприйняттям, яке ґрунтується на співпереживанні авторському баченню світу, самостійному творчому осмисленні, оцінці та інтерпретації образного змісту мистецького твору. Підготовленість до його сприйняття, рівень художньо-пізнавальної діяльності реципієнта визначає здатність до творчості як певного способу спілкування з мистецтвом.

Відомо, що адекватність музичного сприйняття забезпечується ефектом емоційного «захоплення» інтонаційними образами твору, що впливає на діяльність музично-сенсорних систем і режим функціонування когнітивних процесів (Л. Л. Бочкарьов). Це зумовлює необхідність вивчення характеру зв'язку між мірою адекватності сприйняття й особистісними якостями сприймаючого, а також надає можливість співвіднесення у педагогічній роботі об'єктивного аналізу твору і типологічних характеристик музичної діяльності. Такий підхід відповідає сучасним вимогам індивідуалізації процесу естетичного виховання мо-



лоді, зокрема майбутніх учителів. Кожен тип сприйняття так чи інакше є властивістю певної людини – носія музичного досвіду і культури. Тому вивчення типології сприйняття заслуговує найпильнішої уваги, потребує постійного теоретичного і практичного аналізу як чинника, що істотно позначається на ідейно-естетичному резонансі музики (О. Г. Костюк). Заразом з виявленням світоглядних поглядів людини, її ціннісних орієнтацій та смакових уподобань, характеристика типів сприйняття становить важливу ланку духовного розвитку особистостями засобами музики.

Педагогічні погляди на основоположне значення сприйняття у музично-естетичному вихованні, визначення структури музично-пізнавальної діяльності дозволяють розробити етапи цілеспрямованої організації формування феномену:

а) попередній чи передкомунікативний етап ознайомлення учнів з різними напрямками розвитку мистецтва, пробудження у них інтересу до розмаїття жанрів та стилів різновидів мистецтва;

б) основний чи комунікативний етап педагогічного управління процесами переживання і розуміння художніх явищ у перебігу безпосереднього контакту учнів з ними;

в) заключний чи посткомунікативний етап закріплення післядії здобутої художньої інформації, її впливу на розвиток особистості, що виходить за межі сприйняття конкретного твору.

На передкомунікативному етапі відбувається накопичення необхідних естетичних, художньо-історичних і теоретичних знань, загальних художніх вражень, уявлень про можливі засоби художньої виразності. Вони знаходять своє виявлення у ціннісних орієнтаціях учнів, характеризують їхній життєвий та художній досвід, а також диспозиції та установки, що впливають на процес спілкування з мистецтвом.

Комунікативний етап цілеспрямованої організації сприйняття полягає у формуванні досвіду спілкування з різновидами мистецтва. На цьому етапі важливо активізувати всі види художньої діяльності та спрямовувати їх, з одного боку, на розвиток емоційної сфери особистості, її здатності до естетичного переживання, а з другого – на формування свідомості учнів, їх умінь аналізувати, розуміти, зіставляти різні твори мистецтва. Комунікативний етап є визначальним у складній трифазній структурі формування художнього сприйняття та має значний вплив на розвиток перцептивно-інтелектуального досвіду суб'єкта художньої діяльності.

Посткомунікативний етап передбачає стимулювання ретроспективного переосмислення учнями своєї діяльності, формування вмінь самопізнання. Для цього учням пропонуються зразки особистісного ставлення до мистецтва з боку вчителя, застосовуються різні прийоми



спонукання до самоаналізу свого внутрішнього світу (емоцій, переживань та думок, що виникають внаслідок сприйняття конкретного твору).

Цей етап є найскладнішим у педагогічній практиці викладання мистецтва в школі. Він вимагає створення позитивного психологічного клімату довіри, співпраці та розкриття. На цьому етапі використовуються методи активного навчання: від аналізу окремих ситуацій до рольової гри, які мають форму діалогу. Разом з учнями учитель формулює проблему, кожен з учасників висуває свої пропозиції щодо її уточнення та способів вирішення, а потім вся група колективно вибирає кращий варіант і оцінює отриманий результат у цілому. Таким чином, у школярів формуються особистісні смисли звернення до мистецтва, розуміння того, що художній твір дає можливість уявити і пережити сприймаючому те, що відсутнє в його реальному емоційному досвіді, долучити до надбань людської культури як засобу самопізнання та пізнання узагальненого образу духовного світу.

Кожен із вищевказаних етапів локалізує певний специфічний механізм впливу мистецтва (ціннісні орієнтації, естетичне переживання творів мистецтва, особистісно-сміслова рефлексія), проте всі вони пов'язані і ніби «перетікають» один в одного. Відповідно до цих етапів можна виділити ознаки якісно високого рівня сформованості художньо-го сприйняття:

- інтерес до музики;
- вибіркове ставлення до музичних творів;
- художньо-естетична ерудиція;
- емоційність сприйняття;
- адекватність розуміння музичної інформації;
- здатність до творчої інтерпретації музики;
- вплив отриманих музичних вражень на подальшу самостійну

діяльність особистості.

Варто підкреслити, що зазначені ознаки цілісного сприйняття музики цілком співзвучні з досліджуваною концепцією розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя, згідно з якою, окрім збільшення контактів студентів з музикою, створюються також необхідні умови для змістовного спілкування з творами. Найвищим показником такого спілкування виступає вплив мистецтва на духовний світ особистості, становлення її позиції, поглядів і переконань, самопізнання свого власного «Я». Отже, запропонована диференціація етапів педагогічної роботи надає можливість розглянути формування музичного сприйняття як процес і результат включення музичного образу в систему об'єктивних понять і уявлень майбутнього вчителя, в особистісну картину світу, що існує в його свідомості та становить провідну тенденцію застосування мистецтва у педагогічній практиці.



1.3. Культурологічне значення формування музичного сприйняття у підготовці майбутнього вчителя

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. У сучасних умовах питання культури в широкому розумінні цього слова («професійна культура», «інтелектуальна культура», «культура почуттів», «культура поведінки», «культура побуту», «культура мови» тощо) набувають все більшої актуальності. Вивчення ефективності будь-якої праці незмінно пов'язується з необхідністю підвищення культури у різних аспектах її виявлення. Виконання цієї вимоги стає актуальним для здійснення педагогічної діяльності, адже, за словами І. А. Зязюна, «високе звання “вчитель” здобуває свій справжній зміст тільки тоді, коли воно невід’ємне від поняття культури» [103, 10], що характеризує високий загальний і професійний рівень особистості, її духовного потенціалу.

Традиційно у педагогіці майстерність учителя визначалася через його знання, уміння та навички. Такий підхід не розкривав особистісних якостей, що зумовлюють успіх педагогічної діяльності в цілому, і заважав усвідомленню нових цілей, змісту, засобів і реальних умов підготовки освітянських кадрів. Тим часом, мислителі різних епох і народів, розмірковуючи над проблемами навчання і виховання, робили висновок, що педагогічний вплив насамперед 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 [133]. 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» [311, 17]. Подібної думки дотримувався А. Дистервег. Учений був впевнений, 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» [92, 74]. Близькі до цього міркування мав і Е. Мейман, який зазначав, що вчитель мусить «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» [186, 237]. Цікавою є думка вченого щодо залежності рівня педагогічної діяльності від типу уваги вчителя, його аперцепції та споглядання, а також від того, чи є у нього музичний талант, чи розвинена у нього пам'ять на імена та



числа [186, 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.

Проголошені ідеї про виняткову значущість культури вчителя не втратили своєї актуальності й на сьогоднішній день. Вікова мужність здобуває якісно нову конкретизацію у працях провідних українських учених, які зосереджують увагу на загальному формуванні особистості майбутнього вчителя (В. І. Бондар, І. А. Зязюн, О. В. Киричук, В. С. Молько, Д. Ф. Ніколенко, М. І. Шкіль, М. Д. Ярмаченко) та окремих питань 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 цих авторів, що віддзеркалюють типове для теперішнього часу розуміння зв'язку культури й освіти, наголошується на характерному для нашої епохи нагромадженні знань, що зумовлюють суспільний прогрес і таким чином вимагають від учителів творчого мислення, глибоких власних переконань та позицій, здатності самостійно орієнтуватися у стрімкому потоці різноманітної інформації. Зарубіжні вчені також розділяють думку про те, що підготовка вчителя є значно складнішим і різноманітнішим процесом, аніж просто розвиток його професійної майстерності. Вони підкреслюють, 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 [68, 106–111].

Узагальнення висловлювань науковців дозволяє зробити висновок, що педагогічна культура є складним і різнобічним поняттям. Вона передбачає високий рівень інтелектуального й емоційного розвитку вчителя, наявність у нього певної програми самовдосконалення, вимоги до поведінки та норм взаємин з учнями, батьками, колегами тощо. Багатоаспектність цього феномену стає причиною його невизначеності як наукової категорії, а також відсутності усталеної дефініції цього терміну. Існує безліч тлумачень поняття педагогічної культури, що залежать від того чи іншого напрямку її теоретичного розглядання. У найбільш поширених наукових працях із цієї проблеми педагогічна культура інтерпретується як:

- ступінь оволодіння викладачем педагогічним досвідом людства, рівень розвитку його особистості як педагога;
- гармонія знань, культури творчих дій, культури почуттів і спілкування вчителя;
- синтез знань з теорії виховання, умінь і навичок у роботі, володіння матеріалом навчальних предметів і суміжних дисциплін, поривання до безперервного самовдосконалення;



– система духовних цінностей, що виконують регулятивну функцію, спрямовують діяльність учителя, визначають його вплив на оточуючих. Гармонічно розвинуті інтелектуальні, емоційні, етичні й естетичні якості та прояви вчителя.

Незважаючи на досить різну повноту розкриття структурних компонентів педагогічної культури, в основу цього поняття покладено характеристики особистісних якостей учителя та відповідних умінь. У їх формуванні сучасна наука вбачає сутність розвитку педагогічної культури вчителя. Таким чином, досліджуваний феномен можна визначити як сукупність сформованих якостей особистості вчителя, що знаходять свою проекцію у його вміннях та проявляються у різних аспектах професійних відносин і діяльності.

Варто погодитися з думкою тих авторів, які вважають неперспективним звичний для інших видів діяльності розподіл культури на загальну і професійну стосовно вчителя, адже кінцевим результатом його діяльності є духовний розвиток учнів (О. В. Гармаш, Т. В. Іванова, А. М. Растригіна). З огляду на це, педагогічну культуру потрібно вважати більш широким поняттям, аніж професійну. Кваліфікація вчителя тієї чи іншої спеціальності (математика, фізики, географії, історії, музики тощо) має певні особливості та професійну своєрідність. Проте підготовка кожного з них повинна відповідати загальним вимогам до культури фахівця в галузі освіти та виховання, що характеризує розвиток особистісних якостей та рівень їхньої реалізації у практичній діяльності. Це надає підстави розглядати педагогічну культуру як специфічне виявлення загальної культури в умовах педагогічного процесу і спиратися у визначенні її параметрів на комплекс 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 сприйняття як процесу і результату становлення особистісних якостей майбутнього вчителя. Природно, що в цьому разі окремі сторони педагогічної культури буде висвітлено стисло, без детального аналізу, проте стане можливим розкриття культуротворчого аспекту цілеспрямованої організації музичної перцепції в процесі професійної підготовки педагога-вихователя.

З позицій розв'язання поставленої проблеми найбільш плідно уявляється концепція культури як цілісної системи, у «полі» якої функціонують її окремі види: соціальна, політична, екологічна, трудова, етична, естетична, художня (зокрема музична) тощо. Специфікою такого багатозначного утворення є те, що в ньому не існує непроникних перегородок, «які розмежовували б дії різних за природою перемінних» [43, 7–8]. Це теоретичне положення дозволяє зробити припущення про можливість



цілеспрямованого впливу культури музичного сприйняття 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 стає аналіз музичного сприйняття як структурно-функціонального компоненту духовної культури особистості, який разом з іншими соціально-культурними явищами забезпечує педагогічну підготовку вчителя та його розвиток в 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» [163, 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» [73, 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» [101, 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 [89, 345]. Наведена інтерпретація культури доводить важливість творчої діяльності у формуванні особистості майбутнього вчителя, що охоплює всі 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» [113, 31].

Варто 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 [66, 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 [39, 26].

Абстрагування в понятті культури способу діяльності «як раз і пропускає те, що культура являє собою... сукупність тих прийомів, процедур, норм, що характеризують рівень і спрямованість діяльності, взятої у всіх вимірах і відношеннях» [18, 88]. Іншими словами, «культура охоплює... не лише наслідки людської діяльності, а й прийоми, способи, процедури, за допомогою яких діяльність здійснюється» [30, 221]. Можна зробити висновок, що з позицій культурологічного аналізу, результати педагогічної діяльності потрібно розглядати в аспекті якісних характеристик відносин учителя з навколишнім світом, комплекс яких дозволяє йому «жити у гармонії із загальною культурою, розвиваючи і суспільство, й індивідуальну своєрідність» [4, 7].

Зважаючи на усі відмінності між наведеними концепціями культури особистості, спільною для них є точка зору щодо динамічності цього явища, детермінованості його розвитку соціально-історичними процесами, умовами життя людини, характером епохи та цивілізованості суспільства, національними відносинами, де перебуває суб'єкт культури тощо. Таке розуміння чинників культурного розвитку зумовлює напрям розгляду професійно значущих особистісних якостей майбутнього вчителя. Оскільки загальна культура має безмежні форми втілення, визначення яких повністю просто неможливо, то головне завдання у педагогічній підготовці вчителя складається з того, щоб врахувати найголовніші вимоги сучасності. Автори педагогічних праць називають серед найсуттєвіших якостей сучасного вчителя гуманізм, ерудицію, інтелігентність, соціальну і моральну позицію, духовність, національну свідомість. Незважаючи на значну кількість згаданих характеристик, їх можна об'єднати навколо системоутворюючих понять світогляду – фокусу людського бачення світу, міри розуміння природи і суспільства, соціальних відносин і цінностей, поглядів на світ та своє місце в ньому. Стрижнем культури виступає саме ставлення людини до світу, той тип особистості, який це ставлення визначає.

Не викликає сумніву, що проблема зв'язку культури і світогляду набуває соціальної значущості під час аналізу на особистісному рівні підготовки майбутнього вчителя. Його педагогічна 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 [17, 6]. Педагогічну культуру майбутнього вчителя не можна уявити поза межами світоглядного ядра, що зумовлює процеси становлення особистості як носія й творця цінностей, норм і зразків культури.

У сучасній філософській та психолого-педагогічній літературі підкреслюється, що світогляд – це не лише система «чистих» абстрактно-логічних знань. Він містить «емоційне забарвлення, виражає життєву позицію соціального суб'єкта... Як отакий, світогляд концентрує у собі і органічно сплавляє разом думки, почуття, прагнення, внутрішню готовність діяти» [57, 209]. Будь-який світогляд складається з єдності пізнавальних та ціннісних, об'єктивних та суб'єктивних компонентів відображення дійсності, теоретичних і позатеоретичних форм пізнання. З когнітивного (пізнавального) боку світогляд особи характеризується тим, наскільки вірно і глибоко він віддзеркалює об'єктивний світ, а з аксіологічного (ціннісного) – світогляд орієнтує людську дійсність. Тому світогляд учителя, як і кожної людини, є не просто засобом пізнання та розуміння світу, а й принципом дій, учинків, поведінки, що виступають регуляторами педагогічної діяльності та визначають рівень досягнення її розвитку, тобто культуру. З такої точки зору педагогічна діяльність є процесом формування і реалізації світоглядних якостей вчителя, що стають умовою її подальшого вдосконалення.

Запропонований підхід до інтерпретації взаємозв'язку педагогічної діяльності й світогляду майбутнього вчителя 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 [268, 81]. З наведених слів В. С. Семенова випливають дві основні функції педагогічної культури: самоцільова та інструментальна. Перша з них спрямована на духовний розвиток особистості вчителя, а друга – як вважає В. В. Чурбанов, – відображає рівень його підготовки у сфері навчання й виховання школярів [331, 73].

Культура функціонує у суспільстві і як кожна соціальна система ґрунтується на матеріальному виробництві. Тому чимало науковців говорили про зв'язок культури з матеріальним буттям, унаслідок якого духовна культура в її функціональному і структурному аспектах нерідко розглядається лише додатком до матеріальних цінностей. Нині автори наукових праць вважають, що доцільно переосмислити усталену думку з цього питання та йти нетрадиційним шляхом розчленування цілісного поняття культури на матеріальну і духовну, а співвідносити її з певною



цивілізацією, у межах якої конкретно-історичний тип культури функціонує. Цивілізація є засобом оволодіння силами природи і зовнішніх умов життя, а культура виникає та існує як результат опанування людиною своєї власної природи [20, 126–127]. Таким чином, утворення предметного багатства є лише зовнішньою формою культури, а справжній її зміст становить 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 [37, 105].

Учений В. С. Біблер пропонує розуміти культуру як носій людського в суб'єкті, як форму «самодетермінації індивіда у горизонті особистості», «самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення», «вільного рішення і перерішення своєї долі в усвідомленні її історії та загальної відповідальності» [46, 32]. На гуманістичному значенні культури наголошує А. Швейцер. Він говорив, 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» [334, 27]. Стає зрозуміло, що людина у культурі є не лише творцем, а й головним результатом. Розвиток особистості та її внутрішнього світу – це найважливіше завдання культурної діяльності, зокрема діяльності вчителя. Тому саме світогляд, як вираження духовності, виступає одним з основних складників педагогічної культури і значною мірою визначає спрямованість та якість професійної майстерності вчителя.

Уявлення про зміст світогляду постійно розвиваються, ускладнюються і доповнюються під впливом відповідних життєвих умов. Кожна часова епоха диктує власні пріоритети в системі знань і ціннісних орієнтацій, виділяє головне і другорядне в них. Очевидно, що ствердження політичного та ідеологічного плюралізму стають причиною необхідності переосмислення педагогічного трактування світогляду майбутнього вчителя, що було б адекватним нашому суспільству.

Довгий час науково-теоретичний і практичний зміст світогляду обмежувався одномірним класовим, партійним підходом до оцінки усіх явищ дійсності. Така орієнтація на «єдино вірну ідеологію» нерідко породжувала догматизм і схоластику виховних процесів, нав'язування певного напрямку думок без урахування психолого-педагогічних закономірностей індивідуалізації розвитку особистості, неповторності та своєрідності її виявлень, залишала осторонь питання глибоко особистісного характеру осягнення індивідом суспільних ідей та їхнього перетворення у власні переконання. Проте знання про світ та його закономірності ширші та глибші за будь-які ідеологічні утворення.

Зміст світогляду, мотиви, ідеали, здатність до саморегуляції, моральна й естетична спрямованість особистості, що невід'ємні від її



поглядів, визначаються не лише соціально-історичним розвитком, а й загальнолюдськими уявленнями про різноманітність відносин у системі «природа – суспільство – людина», а також суб'єктивними особливостями особистості. Це пояснюється тим, що духовна культура, у процесі осягнення якої відбувається становлення світогляду, існує в єдності історично плінного та вічного, загального та індивідуального. У філософській літературі підкреслюється, що саме поняття духовності зумовлює такий рівень культури, що характеризується мірою опанування і повнотою реалізації загальнолюдських цінностей. На сучасному етапі актуальною програмою світоглядної підготовки вчителя є відродження і пріоритет загальнолюдських цінностей як незмінних констант у розвитку цивілізації, а також формування духовно-практичного ставлення до них. Йдеться про таку якість свідомості та діяльність вчителя, що акумулює знання і розуміння вищих духовних цінностей, уміння реалізувати їх на практиці у професійній діяльності та поведінці, здатність аналізувати та оцінювати педагогічні явища з позицій людських ідеалів. Адже гуманізм – за словами М. Й. Конрада – є найважливішою з усіх ідей людства за багато тисячоліть, вищим критерієм справжнього людського прогресу [136, 485].

Не менш важливою рисою педагогічної культури сучасного вчителя є національна орієнтованість світогляду. В українців, як і у представників інших народів, історично виробився самобутній світогляд, який є основою духовності нації та відображується в історичних подіях, ідейній та морально-естетичній спадщині народу, прикметах, традиціях, звичках, символах і здобутках культури. Не викликає сумніву, що впровадження у практику вищої педагогічної школи глибин і багатства його гуманістичного змісту та національних ознак становить одну з вирішальних вимог сьогодення.

У формуванні світогляду, що ґрунтується на розумінні самоцінності людської особистості, почутті власної гідності, національної самосвідомості, доброзичливості, повазі до інших народів, а також здатності до співчуття і співпереживання, значну роль відіграють емоційні форми відносин майбутнього вчителя з навколишнім світом. Цей висновок також підтверджує існуюча у науковій літературі думка щодо структури світогляду, яка складається з елементів світовідчуження, світосприймання і світорозуміння. Їхній функціональний аналіз показує, що два з цих елементів утілюють особистісний емоційно-почуттєвий прошарок світогляду, який закріплює у свідомості людини знання, перетворюючи їх в емоційно забарвлені переживання, стереотипи поведінки та відображає загальнокультурний зміст світоглядної свідомості, наданої окремими особистостям [22, 13]. Слушними є міркування, що для успішного розвитку світогляду знання необхідно «пропустити» через почуттєвий



рівень особистості, що розширює межі пізнання навколишнього світу, допомагає усвідомити його іманентне багатство, спонукає до ціннісного переживання явищ навколишньої дійсності [55, 65].

Це дає підстави говорити про виняткову роль мистецтва у формуванні такого феномену. Згадаємо слова С. Л. Рубінштейна, що «явища як таке у його завершеності, у його досконалості починає існувати для людини завдяки мистецтву» [252, 379]. Значення мистецьких творів, що неодноразово підкреслювалось у науково-методичній літературі, отримало новий соціокультурний зміст у період гуманізації та національного відродження всіх ланок народної освіти. Мабуть, положення про його роль у виховному процесі можна вважати одним з провідних для сучасної філософії та педагогіки. Таким чином, значний теоретичний і практичний інтерес викликає дослідження зв'язку художнього розвитку майбутнього вчителя з процесом світогляду як ядра особистісної педагогічної культури.

Відомо, що вплив культури на суб'єкта здійснюється через його оточення. З метою культурного розвитку, особистість необхідно «занурити» у світ духовних цінностей, «переживання яких регулює і стимулює сприймаючого, спонукає його до творчих дій, формує власну точку зору на зміст культури» [69, 28]. Таку ситуацію створює мистецтво, в якому відбуваються різні типи світоспоглядання, психологічні й моральні особливості людини тієї чи іншої епохи, того чи іншого народу, «серцевина» його способу життя та мислення. Відображаючи буття, мистецтво виробляє ідеальні прообрази пізнавальної й предметно-практичної діяльності особистості. Художнім творам властива висока «чутливість» до всього, що відбувається навколо, до тих історичних зрушень, які лише започатковуються. Вони завжди узагальнюють і синтезують найсуттєвіші та найвизначніші проблеми людського життя, викликають до них суспільний інтерес, обумовлюють необхідність їх особистісного усвідомлення. Творча ємність мистецьких творів прихована у здатності акумулювати людський досвід, підіймаючи його до такого рівня, на якому він одночасно проявляється і як універсальна загальність, і як неповторна індивідуальність, завдяки чому стає доступним для освоєння. Сприймаючи твори, людина пізнає духовні цінності суспільства, що стають надбанням її власного досвіду. Таким чином, мистецтво залучає суб'єкта сприйняття до світу художньої реальності.

Причетність до загальнолюдського досвіду допомагає кожній особистості виробити власну життєву позицію, усвідомити моральні зв'язки з іншими людьми і людством в цілому. Дотримуючись «норм» художньої культури у процесі сприйняття, людина змінює і власну «натуру». Художня культура стає внутрішнім змістом реципієнта, його естетичним світом, а індивідуальний досвід художнього бачення



розширюється і збагачується, почуття, смаки та потреби набувають культурно-естетичної форми.

Як писав Л. С. Виготський, «мистецтво є соціальне в нас, і якщо його вплив здійснюється в окремому індивідуумі, то це зовсім не означає, що його корені та сутність індивідуальні... Дія мистецтва, коли воно здійснює катарсис і залучає до цього очищувального вогнища найбільш інтимні, найбільш життєво важливі потреби особистісної душі, є дія соціальна» [67, 316].

Особлива активізація свідомості в процесі спілкування з мистецтвом зумовлена тим, що художній твір виступає і відтворенням дійсності, і вираженням авторського естетичного ставлення до зображувального. Пізнаючи явища дійсності у зв'язку зі ставленням до них людини, мистецтво оцінює й самі відносини, прагнучи виявити ті з них, що характерні для певного часу, розкрити їхню суть, джерела та тенденції розвитку. Характерним для творів мистецтва є знання цінності буття, завдяки чому вони не лише збагачують своїх читачів, глядачів, слухачів життєвим досвідом і знаннями, а й спрямовують оцінне ставлення до світу. Тому мистецтво, формуючи здатність особи до творчого уявлення, до розуміння предметів і явищ у їх цілісності й конкретності, може позитивно впливати на розвиток мислення та світосприйняття.

Єдність об'єктивного та суб'єктивного, що утворює органічну цілісність конкретного художнього твору, реалізується в його багатшаровій структурі. Ця структура складається з трьох рівнів:

- 1) матеріального, що є об'єктом безпосереднього почуттєвого сприйняття;
- 2) образно-сміслового, що не представлено безпосередньо у матеріальній структурі художнього твору;
- 3) ідейно-художнього, у якому реалізується світогляд творчого суб'єкта.

Мистецький твір є цілісним утворенням, що характеризується взаємодією всіх трьох рівнів, тому в художній концепції постає соціально-ціннісна картина світу.

Світоглядність можна вважати найважливішою функцією мистецтва, його домінантою, з якої випливають всі інші функції: виховна, соціально-організуюча, комунікативна та аксіологічна [20, 77–78]. Як уже зазначалося, у світогляді нерозривно зливаються пізнавальний, емоційний і діяльнісний чинники людської активності. Основою світогляду є знання та індивідуальний досвід особи, що становлять його пізнавальний компонент і разом характеризують гносеологічну функцію мистецтва. На основі знань формуються переконання, чуттєві відгуки на життєві та художні явища, переживання, що становлять емоційний компонент світогляду і виховну функцію мистецтва. Зв'язок пізнавальної та практичної діяльності спрямовує розвиток принципів,



ціннісних орієнтацій людини, що визначають соціально-організуєчу та аксіологічну функції мистецьких творів. Тому світогляд для мистецтва не є чимось зовнішнім, що прийшло з інших форм суспільної свідомості (філософії, політики, науки). Світоглядна проблематика є органічною і закономірно зумовленою для змісту мистецтва та його форми (не тільки конструкція, а й світоспоглядання). Її переваги перед тим світоглядом, що ми здобуваємо з висловлених поглядів, ідей тощо, полягають у тому, що тут світорозуміння живе матеріально – його можна відчувати [15, 39].

Як зазначав В. П. Іванов, «мистецтво надає людині унікальну можливість особистісно пережити чужий досвід, зберігаючи власну суверенність» [105, 61]. Цей досвід «перебування» в образі інших обумовлює таку універсальну самовизначеність кожної людини, якої вона не досягла б, користуючись винятково засобами та інструментами пізнання. Причиною цього є те, що пізнання і знання за своєю специфікою не може стати єдиною і тому вичерпаною основою людської суб'єктивності й самосвідомості [105, 202]. Форма художнього світогляду є так само важливою для розвитку особистості, як і його інші форми (наприклад, природознавство, філософія тощо). «Якщо філософія розвиває здатність теоретично мислити, то мистецтво вдосконалює здібність бачити, чуттєво споглядати навколишній світ; ці дві взаємодоповнюючі здібності, одна без одної стають “безплідними”» [29, 36]. На думку П. І. Гаврилюка, «й естетичні уявлення, й об'єктивні знання однаково культивують світосприйняття людини. Це трансцендентальне направлення наукового і художнього освоєння світу невід'ємне від усвідомлення людиною свого місця у всесвіті» [68, 12]. Філософія і мистецтво виконують разом загальнокультурну функцію синтезу наукових знань і гуманістичних ідеалів у єдину універсальну цілісну систему соціального досвіду.

Художньо-філософський світогляд утворився і функціонував, як на ранніх етапах розвитку культури, так і у пізніші періоди. У різних історичних формаціях, що зумовлювали певні стильові напрями і течії художньої творчості, переважали то більш чуттєві, то більш раціональні, то суб'єктивно-індивідуальні, то об'єктивно-узагальнені способи образного відображення дійсності. Прикладом тому може бути суворя філософічність музики Й. С. Баха, палка натхненність фортепіанних опусів М. В. Лисенка, мрійлива споглядальність пейзажів І. І. Левітана, історичний драматизм Л. Костенко. Для одних творів характерною стала «філософсько-лірична» структура художнього мислення, де домінуючу роль відіграє світовідчуття і світосприйняття автора, а для інших – «філософсько-епічна» світоглядна структура, спрямована на відображення об'єктивних тенденцій буття людини, більш узагальнених духовних цінностей. Проте для всіх мистецьких творів, незалежно від їх стильових ознак, вираження творчого «Я» автора завжди було пов'язаним з його ставленням до світу, детермінованим



супільними умовами життя. Тому художні образи творів передавали через світоглядну позицію митця «дух часу» і «атмосферу епохи».

Отже, у художньому мисленні, про яке І. Кант писав, що «воно дає привід так багато думати, що це не можна виразити певним поняттям» [120, 331], явища дійсності розкриваються у всій своїй динамічності та багатшаровості: від переживання до знання, від передчуття до ідеї, від підсвідомого до свідомого, від інтуїтивно-ліричного до загального. Ця здатність мистецтва виражати не лише реальність, а й виявляти за конкретними явищами глибинні таємниці всесвіту, його різноманітність 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 [52, 111]. Тому художнє мислення, стимулюючи розвиток інтуїції та ініціативи, допомагало А. Ейнштейну в процесі розв'язання складних проблем фізичної науки. Про це свідчить висловлювання відомого вченого про те, що Ф. М. Достоевський вплинув на нього сильніше за К. Ф. Гауса, та про його захоплення віртуозною грою на скрипці В. А. Моцарта.

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, що 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» [36, 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» [47, 24].

Враховуючи ці думки, а також практику підготовки педагогічних кадрів, будемо вважати, що художнє виховання, яке активізує здатність особистості підійматися до широких творчих узагальнень почуттів і думок, є важливим не лише 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 не можуть не сприяти ефективності формування світоглядних позицій і педагогічної культури в цілому.

Останнім часом інтерес до вивчення виховних можливостей мистецтва, до його ролі у становленні педагогічної культури майбутнього вчителя помітно зріс. Пожвавилась і наукова, і методична робота у цій галузі. Проте планомірне дослідження цієї проблеми поки не досягло належного розвитку. Теорії та практиці підготовки ще мало відомо про механізми передачі художньо-образної інформації у процесі спілкування з мистецтвом, про її вплив на розвиток світоглядних позицій студентів. У деяких розробках існує тенденція надто прямолінійного тлумачення зв'язку мистецтва і світогляду, мистецтва і професійної підготовки майбутнього вчителя.

Найбільш суттєві недоліки пов'язані з музикою як абстрактним видом мистецтва, що найбільш віддалений від предметного і понятійного світу дійсності. Втілюючи переважно емоційну інформацію, музика розкриває внутрішні почуття людини. Тому в процесі сприйняття реципієнт не лише спостерігає за чужими переживаннями, а й обов'язково сам долучається до нього. Така специфіка музики потребує особливої підготовки майбутнього вчителя до спілкування з нею. Варто сказати, що без підготовки учитель не зможе осягнути усе прекрасне і повчальне, що несуть у собі музичні образи, він не буде тим чуйним цінителем, яким має бути справжній педагог-вихователь.

Доцільно ще раз підкреслити широкий спектр виявлень світоглядної функції музики. Вище вже йшлося про те, що світоглядність можна вважати домінантою, з якої випливають всі інші функції мистецтва. Така інтерпретація не вичерпує складності поліфункціональної структури художньої творчості, про зміст якої існують й інші точки зору. Найважливішими функціями у науковій літературі називають естетичну, пізнавальну, ідеологічну, соціально-комунікативну функції безпосереднього та невимушеного вдосконалення сучасного світоставлення особистості [44, 224]. Не важко помітити, що розбіжність підходів насамперед обумовлена багатогранною природою мистецтва. Незважаючи на певну функціональну сталість, онтологічну визначеність і соціальну спрямованість, у поліфункціональній структурі мистецтва, залежно від сфери і напрямку функціонування, можуть відбуватись такі зміни:

- зміщення акцентів;
- вихід на передній план тих чи інших аспектів соціально-виховної дієвості художньої творчості;
- перерозподіл основних і похідних функцій.



У руслі дослідження проблеми впливу мистецтва на професійну підготовку майбутнього вчителя такою домінантою виступає світоглядна функція, адже саме світогляд має системоутворюючий характер і синтезує майже всі сторони виявлення педагогічної культури (інтелектуальну, емоційну, поведінкову).

Запропонована функціональна інтерпретація мистецтва не лише дає можливість уявити рольову різноманітність світоглядної функції, а й розкрити її органічний зв'язок з формуванням особистісних якостей майбутнього вчителя, тобто розглянути співвідношення музичного сприйняття та педагогічної культури у діалектичній єдності процесу і результату. Якщо музичне сприйняття як процес стосується найбільш суттєвих аспектів реалізації цілісної функціональної системи музичного мистецтва, то музичне сприйняття як результат характеризує рівень сформованості особистісних якостей майбутнього вчителя, що становить основу його світогляду як ядра педагогічної культури.

Оскільки кожен тип культури, зокрема педагогічної, нерозривно пов'язаний з розвитком особистості та певною мірою є відображенням її структурного змісту, то стає зрозумілою необхідність теоретичного розроблення структури тих особистісних якостей, що є визначальними для професійної діяльності майбутнього вчителя і можуть формуватися під впливом музики.

1.4. Взаємозв'язок музичного сприйняття і структури професійно значущих якостей майбутнього вчителя

Визначення ролі музичного сприйняття у розвитку професійно значущих якостей майбутнього вчителя потребує аналізу тих закономірностей, що є основою активізації обох названих процесів. Очевидно, що сприйняття музики має багатоманітний та специфічний спектр впливу на людину, який не зводиться лише до її музичного виховання, а виступає передумовою загального розвитку особистості й позитивно позначається на всіх сферах її життя. Однак подібні можливості музики, хоча і визначаються справедливими стосовно професійної підготовки майбутнього вчителя, майже не реалізуються в педагогічній практиці. 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 сприйняття і не розкривати тих наслідків у розвитку педагогічної культури, до яких приводить цілеспрямована музично-перцептивна діяльність.



Загальнофілософське трактування культури як результату взаємодії психофізіологічної природи індивіда та суспільних відносин дозволяє характеризувати особистість з різних позицій. Найчастіше виділяють три рівні характеристик, що ґрунтуються на співвідношенні в особистості біологічних та соціологічних виявлень. Так, соціально-демографічний рівень становлять характеристики особистості, що свідчать про її соціальний статус, освіту, професію тощо. Психофізіологічний рівень – це характеристики особистості, пов’язані з особливостями вищої нервової діяльності, темпераментом та емоційно-вольовою сферою. Соціально-психологічний рівень охоплює характеристики особистості, у яких соціальні та психофізіологічні виявлення рівнозначні й утворюють органічну єдність. Ядром педагогічної культури є соціально-психологічний рівень – це сукупність суспільних за своєю природою ставлень людини до світу, що становлять реальний базис особистості та реалізується в процесі діяльності.

Розглядаючи вимоги для розвитку майбутнього вчителя 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 вчителя» [48, 33].

Прихильники професіографічного методу насамперед пов’язують зміст педагогічної культури з глибоким розумінням учителем завдань сучасної школи, з високою мірою оволодіння ним прийомами організації навчально-виховного процесу, з формуванням таких якостей, як соціальна активність, ерудиція, нетрадиційність мислення, творча самостійність [48], етична вихованість і фактичність [15], а також інших близьких за змістом рис особистості.

Розповсюдженою є практика побудови структури професійно значущих якостей учителя з потенціалів різних видів його педагогічної діяльності: комунікативної, організаційної, конструктивної, перцептивної та сугестивної, гностичної й творчої [24; 37]. В основі розуміння досліджуваного феномену є уявлення про педагогічну культуру як складний комплекс психологічних властивостей чи здібностей особистості, що відповідають вимогам професійної діяльності вчителя та забезпечують її ефективність. З цієї позиції професійні якості характеризуються відповідно до наведених видів праці вчителя і доповнюються такими пов’язаними з ними здібностями особистості, як педагогічна уява, спостережливість, вимогливість, обсяг і спрямованість уваги. Вдосконалюючи режим функціонування професійних властивостей, передбачається, що можна успішно формувати педагогічну культуру.

Варто звернути увагу й на диференціацію якостей учителя за принципом характеристик інтелектуального, емоційного та поведінкового



складників його педагогічної культури. Серед них виділяють активність, логічність мислення, кмітливість, інтелект особистості, вихованість її емоційної сфери, щирість у вираженні почуттів, здатність до співпереживання, природність у спілкуванні, дисциплінованість [67; 68; 69; 70].

Плідним є прагнення авторів розподілити професійні якості на:

- зовнішні, що зумовлюють ефективність рішення різноманітних навчально-виховних завдань;
- внутрішні, що характеризують позицію вчителя у процесі його педагогічної діяльності (цілеспрямованість, самовідданість), ставлення до учнів, колег, батьків (доброзичливість, уважність), а також здатність до самопізнання, самооцінки, самовдосконалення [18; 40].

Незважаючи на всю значущість проведених розробок структури та змісту професійних якостей вчителя, жодну з них не можна вважати достатньо вичерпаною. У психолого-педагогічній літературі ще немає логічно-несуперечливої, теоретично обґрунтованої структурної моделі, яка б комплексно характеризувала особистість учителя. У запропонованих підходах не простежується чіткої систематизації професійних якостей, що призводять до певної фрагментарності наведених ознак педагогічної культури, тотожності певних з них, або штучного розподілу тих, що не існують одна без одної. Це емпіричне, інтуїтивне виділення нерідко різнорідних компонентів свідчить про те, що проблема вивчення соціально-психологічних характеристик майбутнього вчителя знаходиться на початкових етапах. Враховуючи теоретичне положення про зв'язок і взаємозалежність окремих психологічних якостей у динамічній структурі людської особистості, з метою її розв'язання доцільно звернутись до інтегральних характеристик педагогічної культури. Їх пошук відповідає загальним філософсько-психологічним уявленням про інтегративну ієрархічну сукупність рівнів організації психіки, свідомості та діяльності суб'єкта.

Специфіка інтегральних характеристик полягає у тому, що вони знаходяться на перехресті підструктур і через це визначають різні аспекти загальних і професійних виявлень учителя [45]. Їх виділення стає можливим, оскільки існуюча в літературі термінологічна розбіжність та широкий спектр розроблених авторами характеристик особистості не суперечать спільності їхніх поглядів на сучасні вимоги до підготовки майбутнього вчителя, хоча наведені позиції й не узагальнюють головні структурні ознаки. Прийнята концепція педагогічної культури полягає у виявленні загальної культури вчителя в умовах професійної діяльності, гуманістичної та національної спрямованості її світоглядного змісту, а також зв'язку з функціонуванням музичного сприйняття. Серед інтегральних якостей майбутнього вчителя найбільш увагу привертають *комунікативність, емпатія, креативність, рефлексія*. Ці якості наявні у тому чи іншому формулюванні практично



в усіх розглянутих класифікаціях педагогічної культури і домінують у характеристиках особистості вчителя. Припущення про можливість їх розгортання у декількох скоординованих між собою «вимірах» не лише як ознак педагогічної, світоглядної, а й музичної культури, підтверджується теорією Б. Г. Ананьєва щодо єдності розвитку людини як найскладнішого організму, особистості, суб'єкта та цілісності всіх його видів діяльності, якими б вони не уявлялися спеціалізованими [10, 31]. З цих позицій розглядає проблему і В. Г. Афанасьєв, який зазначає, що властиві людині «життєві прояви не ізольовані, а знаходяться у взаємному зв'язку і у своїй сукупності створюють людську індивідуальність як дещо відокремлене, відносно самостійне» [5, 313]. Також на увагу заслуговує аналіз положення провідних психологів про діалектику взаємопереходу загальних (або генералізованих) і спеціальних здібностей та відповідних до них якостей [34, 44; 54]. О. М. Леонтьєв, К. К. Платонов, Б. М. Теплов вважають, що інтегральні якості, які можна розглядати як генералізовані здібності, проявляються лише у процесі діяльності. Причому, залежно від того чи іншого виду діяльності загальні здібності переходять у категорію спеціальних. Впливає, що інтегральні якості майбутнього вчителя можуть характеризувати різні аспекти його діяльності (зокрема педагогічну і музичну), що розрізняються між собою не принципово, а лише варіативно – відповідно до спрямування на той чи інший об'єкт у межах цілісного розвитку культури особистості. Наприклад, за К. К. Платоновим, музикальність як властивість суб'єкта «буде виявлятися не лише тоді, коли він грає чи творить музику, а й у щоденному житті» [223, 85].

Запропонований блок характеристик варто інтерпретувати не просто як сукупність окремих якостей, а як систему взаємопов'язаних елементів. На користь цього свідчить той факт, що наведені якості найчастіше розглядаються авторами як єдина характеристика педагогічної культури, де стрижневою ознакою виступає комунікативність. Відомо, що емпатія і креативність є невід'ємними властивостями культури спілкування вчителя, а з-поміж найважливіших для педагогічної діяльності видів рефлексії вирізняють саме комунікативну. «Творчий характер культури пронизує всі компоненти діяльності спілкування вчителя, – пишуть Д. І. Балдинюк і О. В. Киричук, – а також процеси ідентифікації, емпатії тощо» [34; 127]. Враховуючи спрямованість дослідження на вивчення емоційної та творчої активності майбутнього вчителя, вважаємо правомірним виділити названі якості як окремі (хоча й взаємопов'язані) інтегральні характеристики педагогічної культури та її окремої ланки – культури музичного сприйняття.

Отже, проведемо аналіз кожної з них. Розглядаючи комунікативність, не можна оминати питання про досить широку дефініцію цього



поняття. Наявність значної кількості схожих за своїм змістом термінів для охарактеризування цієї наукової категорії («комунікативність», «комунікабельність», «товариськість», «комунікативний потенціал» тощо), свідчить про зростаючий інтерес дослідників до проблеми спілкування та різноманітність аспектів її вивчення. Залишаючи осторонь специфіку кожного з підходів зазначимо, що для більшості авторів спільним є розуміння комунікації не просто як процесу передачі інформації, в якому зворотний зв'язок може бути відсутнім, а як процесу взаємодії між суб'єктами, унаслідок якої відбувається обмін інформацією, створюється і стверджується близька для обох учасників позиція. Таким чином, ситуація спілкування тлумачиться сучасною наукою як «складний багатогранний процес, що – за словами Б. Д. Паригіна – може виступати водночас і як ставлення людей один до одного, і як процес їх взаємовпливу одне на одне, і як процес співпереживання та взаємного розуміння один одного» [228, 178].

Характеризуючи комунікативність, багато авторів підкреслює, що її типовою ознакою є спілкування на рівні «суб'єкт-суб'єктних» відносин, тобто здатність кожного до сприйняття унікальності партнера, переживання його цінності, надання партнеру можливості бути самим собою. «У взаєминах суб'єктів немає жодної принципової привілеї у мого приватного “Я”, – вказував С. Л. Рубінштейн. – Тому відносини між різними приватними “Я” оборотні. Теоретично не існує жодної переваги для ось цього, даного “Я”. Моє ставлення до іншого передбачає і ставлення іншого до мене: “Я” такий же інший для того, кого я спершу визначив як іншого, й він такий же “Я” (вихідна точка системи координат), як “Я”» [252, 336]. Через такі відносини розкриваються не просто дії того чи іншого суб'єкта, вплив одного з них на іншого, а процес їхньої взаємодії. Виняткове значення для професійної підготовки майбутнього вчителя має саме ця категорія реально існуючих діалогових відносин («пошук спільної позиції, завдяки чому зіткнення і боротьба думок стають діалогом, а його учасники – партнерами» [22, 147]), що є протилежною іншій міжособистісній формі спілкування типу «суб'єкт–об'єкт». Педагогічне спілкування є тим соціально-психологічним стрижнем праці вчителя, що спрямовує його на пізнання внутрішнього світу кожного учня з позицій співрозмовника, рівноправного партнера спілкування, на повагу і розуміння його особистості, а не на ставлення до нього як до пасивного об'єкта педагогічного управління та передачі знань, умінь та навичок, що нерідко відбувалось в умовах традиційного навчання. У руслі цього підходу, який відображається у принципах «педагогіки співпраці», вчитель виступає «активатором» органічного процесу взаємодії з учнем, зміст якої визначає виховний вплив і забезпечує ефективність педагогічної



діяльності [256, 12]. Цей процес формує установку вчителя на діалогічність, робить його справжнім співдіячем, суб'єктом праці та зумовлює успішність розв'язання багатьох практичних завдань організації навчально-виховного процесу.

Формування комунікативності майбутнього вчителя 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» [29, 182]. Тому серед різноманітних засобів розвитку цієї якості визначальне місце належить мистецтву, яке можна назвати «школою мистецтва спілкування, що формує культуру останнього» [256, 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, мистецтво є діалогічним за своєю природою, оскільки структура мистецького твору завжди розрахована на майбутній діалог з реципієнтом. Ось чому процес художнього сприйняття 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» [45, 12]. Така діалогічність художнього спілкування складається з двох прошарків: кожний читач, глядач, 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 за всі види мистецтва діалогова структура моделюється музикою. 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 співавтор-інтерпретатора, розмова яких обмежується «спільною темою» – програмою конкретного твору;
- процес сприйняття музики реципієнтом [115, 153–155].

Усвідомлення активно-діалогової природи музичного сприйняття бере свій початок в ідеях М. М. Бахтіна, який обстоював думку 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 зараз же повертаються до нас своїм об'єктивним боком: вони замовкають, закриваються і застигають у завершені об'єктні образи» [39, 116]. Це твердження допомагає розкрити необхідність активності реципієнта в ситуації музичного сприйняття. 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 вчителя виняткове значення має не лише безпосередній діалог з самою музикою, а й «комунікація з приводу музики», тобто міжособистісне спілкування партнерів у процесі музичного сприйняття, до нього і після нього, але на його основі. Воно розвиває у майбутнього вчителя 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, «в загальному вигляді комунікативна функція художньої діяльності уявляється як послідовний ланцюг актів: діалог митця зі світом – діалог автора з самим собою (автокомунікація) – діалог твору з реципієнтом – діалог реципієнтів один з одним» [50, 150]. Таке духовне спілкування є тим інструментом, що зумовлює формування ціннісної свідомості майбутнього вчителя, 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 [41, 224]. 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» [6, 271], у якій вирізняють когнітивну (розуміння іншої людини) та емоційну (відгук на її почуття) сторони й тлумачать як «емпатичне розуміння»



вчителем кожного учня з його позицій, неначебто його очима [67, 277]. Базовою характеристикою емпатичного 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 [58, 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 [33, 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 [10, 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 спостережливості 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 [288, 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» [35, 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 сприйняття, головною характеристикою якої виступає «емоційна чутливість», здатність до співпереживання музики, зміст якої не можна зрозуміти «інакше, ніж емоційним шляхом» [54, 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 само мистецтво» [37, 326].

Отже, сутністю основної властивості музичного сприйняття 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 діяльність людська, яка складається з того, що одна людина свідомо певними зовнішніми знаками передає іншим відчутті нею почуття, а інші люди заражаються цими почуттями і переживають їх» [54, 357].

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”» [4, 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 сприйнятті. 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 сприйняття 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 сприймаючого, є одним з найефективніших засобів розвитку здатності людини до емпатії.

Варто підкреслити, що не будь-яку емоційність сприйняття можна визначити як емпатію. Слухаючи музику, людина нерідко просо «заражається» її настроєм, радіє чи журиться, не усвідомлюючи смислове значення витоків емоційного стану. Лише поступово, набувши спеціальних знань, досвіду спілкування з музикою, людина починає виділяти, оцінювати й розуміти змістовний бік музичного твору, помічати й осягати образну-емоційну виразність музики. Тому під час повноцінного сприйняття, що передбачає здатність реципієнта проникати в духовний світ іншого (автора чи «героя» музичного твору) емоційна реакція завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості. «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, умогляд» [48, 244].

Такий рівень естетичного переживання можна визначити як емпатію, що є основою цілісного усвідомлення духовного стану та його реконструкції [66, 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» [48, 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» [339, 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 сприйняття певні емоційні реакції й разом з тим пристосовувати художній зміст до індивідуальності кожної людини, втілити авторську ідею в особистісну структуру сприймаючого. Саме таке сприйняття 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 сприйняття емпатія як інтегральна характеристика особистості тісно взаємодіє з креативністю сприймаючого, 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» [64, 171].

У сучасній науковій літературі сприйняття 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 сприйняття (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 сприйняття та педагогічну діяльність, що становить, за відомим висловом К. Д. Ушинського, один з видів практичного мистецтва [311, 461–462]. Не випадково провідні педагоги минулого і сучасності називали навчання і виховання мисте-



цтвом 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 вчителя. Саме креативність як інтегральна професійна якість пронизує всі структурні компоненти особистості педагога (інтелектуальні, емоційні, вольові), 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.

Варто зауважити, що у будь-якій праці зазвичай виділяють стандартизований і творчий складники. Останній досить по-різному виявляється у конкретних умовах педагогічної роботи. Тут насамперед необхідно назвати науковий пошук, експериментальну розробку нових методик, оригінальне рішення завдань педагогічного управління, організацію естетичного виховання тощо. Творчий характер діяльності вчителя зумовлюється її постійно мінливим динамічним змістом, що спричинюється оновленням навчальних програм, появою нових педагогічних ідей, удосконаленням форм і методів навчально-виховного процесу, непередбаченістю педагогічних ситуацій, що виникають тощо. Добре відомо, що праця вчителя не допускає засвоєння незмінного алгоритму дій. Кожного разу педагог майже все має осягати заново на власному досвіді, поєднуючи знання зі здогадкою та інтуїцією. Те, що вже було відкрито наукою, вчитель мусить зробити самостійно, «перевідкривши» для себе і проблемне навчання, і диференційований підхід до учнів, і програмований контроль.

Не можна за один раз назавжди засвоїти всі «таємниці» педагогіки. Те, що безвідмовно діяло сьогодні, завтра виявляється недостатнім й навіть непридатним. Окрім того, нерідко доводиться несподівано вигадувати нові варіанти розв'язання тієї чи іншої навчально-виховної проблеми, якщо прийняте рішення «не спрацьовує» у конкретній ситуації. Тому творчий підхід до справи виявляється необхідним для педагогічної професії. Навіть вивчення передового педагогічного досвіду потребує творчості, оскільки вчитель, який бажає використати кращі надбання колег, мусить виступати не копіюстом, а людиною думуючою, яка має власне педагогічне кредо, систему поглядів та оцінок.

Розвиток креативності вчителя значною мірою залежить від його професійної самосвідомості, що є тією «інстанцією», в якій відбувається оцінка існуючих досягнень, планування напрямів саморозвитку, його здійснення. Тільки в тому разі, коли педагог знає, з одного боку, якими якостями він мусить володіти, а з другого – якщо вчитель усвідомлює, якою мірою у нього розвинуті ці якості, він може свідомо прагнути до



формування і розвитку цих якостей у себе» [35, 61]. Продуктивність виконання будь-яких творчих завдань залежить саме від типу особистісного ставлення до діяльності, що залежить від організованості та усвідомлення пошуку в процесі прийняття рішення [20, 172].

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» [12, 20–26].

Таке дослідження своєї сутності стає можливим завдяки виходу суб'єкта у зовнішню позицію відносно себе й власної діяльності, тобто завдяки об'єктивізації процесу інтроспекції, у якому усвідомлення внутрішніх механізмів суб'єктивної діяльності розглядається як самостійний об'єкт. За С. Л. Рубінштейном, рефлексія «неначебто припиняє, перериває цей безперервний процес життя й виводить людину подумки за її межі. Людина неначебто займає позицію поза неї» [252, 351].

Оскільки в самопізнанні, як свідомості окремого індивіду, органічно злиті усвідомлення свого «Я»; умови, у яких це «Я» існує; потреби, які він намагається реалізувати; оцінка власних можливостей та ціннісних орієнтацій, які спонукають «Я» до активних дій. У сучасній літературі виділяють декілька актів рефлексії: самосприйняття, самоспостереження, самоставлення і самоусвідомлення [61, 80].

Спрямованість і зміст цих процесів дозволяє визначити їх, як психологічні передумови досягнення людиною найвищої продуктивності своєї діяльності та самовдосконалення, розвитку її знань, понять, уявлень «Я-образу». На підґрунті розмежування в особистості функцій «Я-виконавця» й «Я-контролера» науковці пояснюють можливості рефлексивної регуляції людиною власної поведінки, коли «доводиться перероблювати способи дій, що вже склалися» [32, 15]. Результатом дослідження суб'єктом самого себе стає переосмислення ним своїх відносин з навколишнім предметно-соціальним світом, що забезпечує йому успішне здійснення власної діяльності.

У цьому розумінні рефлексія є універсальним механізмом саморегуляції особистості. Через неї зовнішні обставини інтеріоризуються індивідом, а потім екстеріоризуються у змінах власного «Я», а через них – у нових способах дій.

Планування особистістю тих чи інших змін в собі завжди зумовлено потребами безпосередньої діяльності людини або її досвідом міжособистісного спілкування, що виступають джерелом виникнення рефлексії. До того ж, чим складніші за своїм змістом акти поведінки включаються



у поле самосвідомості, тим вищим стає рівень саморегуляції людини. Така точка зору знаходить своє втілення у теорії «рефлексивного Я» чи «дзеркального Я»: «Подібно до того, як ми бачимо у дзеркалі своє обличчя, постать і одяг..., так і в своєму уявленні ми намагаємося здогадатись, як у думках інших людей відображується наша зовнішність, манери, цілі, вчинки, характер» [66, 24].

Залежно від спрямування процесу самоусвідомлення виділяють такі рефлексії:

- комунікативну (самоусвідомлення себе як суб'єкта спілкування);
- інтелектуальну (самоусвідомлення себе як суб'єкта пізнання);
- практиологічну (самоусвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності);
- особистісну (самоусвідомлення себе як індивіда в цілому).

Варто зазначити, що інтерпретація комунікативного типу рефлексії потребує певного уточнення, оскільки не всі науковці вкладають у це поняття однаковий зміст. Так, існує тлумачення комунікативної рефлексії не як самопізнання, а як процесу уявлення суб'єктом свідомості іншої особистості та її вчинків. Тут рефлексія розглядається як специфічна якість пізнання людини людиною [11, 17].

Традиційне розуміння рефлексії (спрямованість суб'єкта на пізнання себе) не виступає протиріччям до її нетрадиційного міжособистісного тлумачення. У будь-якому разі сутністю рефлексії незмінно залишається пізнання суб'єктом власних характеристик, навіть тоді, коли він реконструює у власній свідомості елементи внутрішнього світу іншої людини. Зважаючи на діалектичний взаємозв'язок розумових процесів усвідомлення себе та духовного життя інших особистостей, у науковій літературі стверджується, що «за очевидною розбіжністю об'єктів рефлексії у дилемі “моя свідомість – чужа свідомість” приховується єдність процесів, що реалізують цю рефлексію, єдність, яка зумовлена соціальною природою особистості та її вищих психічних функцій» [8, 30].

Не потребує доказів важливість і необхідність розвитку всіх типів рефлексії для вдосконалення діяльності вчителя. У межах педагогічної культури рефлексія проявляється через політичність та поліфункціональність, оскільки «рефлексивні процеси буквально пронизують рішення найрізноманітніших завдань, з якими має справу вчитель» [34, 16]. Наявність рефлексивної позиції відносно своєї діяльності дозволяє вчителю запобігти професійній деформації, що сприяє розвитку «почуття міри чи такту» [30, 15], відкриває можливість «глибоко усвідомлювати проблеми, що виникають в практиці, вірно вибирати способи їх розв'язання, критичне оцінювати і коректувати одержані результати» [12, 20–25]. Рефлексія як спрямованість вчителя 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» [44, 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”» [45, 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» [39, 212].

Саме на цій формі рефлексії ґрунтується усвідомлення суб'єктом процесу і результату свого сприйняття 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 І. Кант, «нескінченно підіймає її над усіма іншими істотами, що живуть на землі», робить її особистістю [120, 357].

Отже, 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 сприйняття музики. Наведений блок професійних якостей може виступати як багатоаспектна характеристика і культури музичного сприйняття 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, емпатичних, креативних, рефлексивних процесів обумовлюється цілеспрямованою організацією педагогічного управління;
- внутрішні, що пов'язані з особистісними характеристиками вчителя.

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 вчителя надають підстави визначити і сформулювати закономірності, що є основою розвитку педагогічної культури і культури музичного сприйняття.

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 сприйняття у системі розвитку педагогічної культури вчителя. Найбільш суттєвими потрібно вважати наступні закономірності.

1. Формування культури музичного сприйняття закономірно залежить від зв'язку особистісних якостей комунікативності, емпатії, креативності та рефлексії майбутнього вчителя, 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. Розвиток педагогічної культури закономірно залежить від зв'язку професійно значущих якостей комунікативності, рефлексії, рівень сформованості яких зумовлено:

- підготовкою до різноманітних ситуацій педагогічного спілкування;
- здатністю до співпереживання іншим (учням, батькам, колегам);



- творчим потенціалом, що характеризує динаміку емоційних, інтелектуальних та вольових психічних станів особистості;
- досвідом внутрішнього пізнання своїх світоглядних уявлень, інтелектуальних можливостей та емоційних реакцій.

3. Вплив музичного сприйняття 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.

Реальне існування зазначених, закономірностей підтверджується результатами значної кількості досліджень, у яких зафіксовано певний взаємозв'язок між активним інтересом людини до мистецтва і розвитком її інтелектуально-пізнавальної сфери. Так, проведені науковцями експерименти показали вплив мистецтва на формування розумових здібностей учнівської молоді, її здатності до розв'язання математичних завдань. Результати інших досліджень свідчать про зв'язок між показниками художнього розвитку особистості та її схильністю до різних типів спілкування. Також виявилось, що творчий характер праці та дисциплінованість у роботі, притаманні тим людям, які більше читають, слухають радіо, дивляться телепередачі, частіше відвідують театр, беруть участь у художній самодіяльності. Аналогічні результати спостерігаються й відносно соціальної активності суб'єкта, що залежить від рівня його художніх потреб.

Органічною основою для розгляду взаємозв'язку музичного сприйняття і педагогічної культури вчителя 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 вчитель виявляє себе як суб'єкт педагогічної та музичної діяльності.

Отже, вимоги сьогодення до особистості вчителя, а також зростання соціальної значущості його діяльності викликають необхідність педагогічної орієнтації всіх навчальних дисциплін, що викладаються у ВНЗ,



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 вчителя ґрунтується на теорії музичного сприйняття – найсуттєвішій 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 вчителя 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 сприйняття музики, його внутрішні рушії та умови формування.

Висвітлення феномену музичного сприйняття спрямовано на розкриття його зв'язку з розвитком педагогічної культури майбутнього вчителя, що визначається як сукупність сформованих якостей особистості. Ці якості проектуються в педагогічних уміннях і проявляються в різних аспектах професійних відносин і діяльності. Дослідження проблеми у такому ракурсі зумовлено тим, що музичне сприйняття впливає не лише на розвиток духовності, ерудиції та світоглядних позицій майбутнього вчителя, 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 сприйняття, а по-друге – його діяльності як передумови загальної та професійної підготовки майбутнього вчителя.



Розділ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

2.1. Ієрархічна система установок як детермінант музичного сприйняття

Поняття установок є одним з найбільш цікавих і своєрідних категорій сучасних уявлень про основні механізми музичного сприйняття як специфічного виду духовно-практичної діяльності особистості. В цьому феномені, що й досі не здобув усталеного визначення, перешрещується ціла низка ліній психологічної, соціологічної, педагогічної та мистецтвознавчої думки. Система установок має міждисциплінарний характер і зв'язок з широким колом різних галузей знань – від теорії перцептивного регулювання до соціальної психології, ідеї яких все більше стверджуються в сучасній науці як логічна основа діяльнісного підходу, до вивчення проблеми сприйняття музики. Власне процес ґрунтується на формуванні установок, що відображають діяльнісний, поведінковий аспект багатоманітних виявлень музичної сфери особистості.

Дати коротке визначення поняття установок досить важко, проте вже тривалий час представники різних наукових шкіл роблять спроби запровадити його в теорію і практику експериментального пошуку. Їх ретроспективний аналіз підтверджує, що логічне ядро поняття установки набуває в окремих випадках неоднакового смислового навантаження, яке залежить від специфіки конкретного напрямку дослідження.

Не зупиняючись на найбільш дискусійних питаннях природи установок, їх функціональної структури та механізмів дії, розглянемо головні тенденції сучасного розуміння цієї проблеми з позицій особливостей вивчення питань музичного сприйняття.

Вихідним положенням загальноновизнаної теорії установки виступає її тлумачення як стану готовності суб'єкта до певної активності, що забезпечує цілеспрямований характер його діяльності. Феномен готовності охоплює низку різнобічних ознак установки:

- активацію окремих психологічних функцій та більш глибоких і глобальних зрушень, що мають відношення до розвитку особистості в цілому;



- зв'язок компонентів системи установок, що виникають симульовано або сукцесивно у різних галузях пристосувальної діяльності людини;
- потенціальну схильність людини до дії та актуальне регулювання її динаміки;
- елементи неусвідомленої діяльності суб'єкта та акти його свідомості;
- зв'язок з категоріями реакції, стимулу, мотивації тощо.

Адекватне розкриття уявлень щодо установки є можливим лише в межах аналізу концепції функціональної структури діяльності, який дозволяє підкреслити, що установка не лише обумовлює готовність до розвитку активності певного типу, а й спричинює високий рівень організованості та узгодженості процесів, на які поширюється її регулюючий вплив. Цю характерну функцію установки можна спостерігати як в елементарній моториці та рецепції, так і у більш складних процесах цілеспрямованих дій, тобто в процесах семантичного плану, яким є музична діяльність і поведінка в їх власному соціально-психологічному смислі.

Такий ракурс розглядання установок має основоположне значення для розв'язання поставленої проблеми формування музичного сприйняття, адже розкриває їх детермінуючу роль у цьому процесі. Є підстави стверджувати, що саме теорія установки висвітлює ще недостатньо досліджені питання механізмів імпульсивного та свідомого реагування особистості на музику, визначення етапів педагогічного діагностування та корекції культури спілкування з музичними творами, особливостей регуляції поведінки суб'єкта сприйняття в мінливих умовах навколишнього світу мистецтва.

У науковій літературі зазначається, що будь-яке виховання не обмежується пасивним сприйняттям індивідуумом зовнішніх виховних впливів. Суб'єкт обов'язково пропускає їх через бар'єри власних внутрішніх установок, що виконують функції цензурування, коректування отриманої інформації й зумовлюють у такий спосіб ефективність особистісного розвитку людини. Чимало авторів підкреслює, що установки характеризують стан суб'єкта в цілому. «Це не будь-який частковий зміст свідомості суб'єкта, а цілісна *спрямованість* його на певний бік, на певну активність», а скоріше «*основна, вихідна реакція суб'єкта на вплив ситуації*, в якій йому треба ставити і розв'язувати завдання» [10, 81]. Установки мають ознаки константності, стабільності й зберігаються як свого роду алгоритм діяльності суб'єкта, що сприяє збереженню його неповторно-індивідуальних рис та тих змін, яких він зазнав у процесі цілеспрямованого виховання. Важливо, що перш ніж здійснити певний вчинок чи сприйняти музичне явище, перш ніж діяти та споглядати предмети художньої творчості, людина використовує певну модель: як



вона це буде сприймати, як буде діяти. Таке своєрідне передбачення факту допомагає суб'єкту зосередити свої зусилля, сконцентрувати увагу на тих чи інших способах дій. За О. О. Ухтомським, «неоціненні речі й неоціненні галузі реального буття проходять повз наші вуха і очі, якщо вуха не підготовлені, щоб слухати, й очі не підготовлені, щоб бачити, тобто якщо наша діяльність і поведінка спрямовані в інші боки» [309, 101].

З огляду на це, поняття установки можна вважати одним з провідних теоретичних положень духовного розвитку суб'єкта. Воно знаходить своє вираження в багатьох термінах і відображає у концептуальному апараті різні напрями готовності людини до певної форми реагування. Це спонукає її орієнтувати власну діяльність на конкретний напрям і діяти послідовно відносно об'єктів з якими вона пов'язана. Серед існуючих термінів найпоширенішими для характеристики музичної діяльності сприйняття є очікування, передбачення, емоційне прогнозування, інформаційна модель, установка свідомості, сенсорна, моторна установка, ціннісні орієнтації, життєва позиція, детермінуюча тенденція, система відносин, соціальна, художньо-психологічна установка.

Оскільки на різних ступенях сприйняття можуть домінувати окремі установки, то перспективність педагогічної роботи в цьому напрямі залежить від розроблення їх ієрархічної системи. Необхідно зауважити, що різні варіанти сполучень установок визначають рівень тих чи інших видів музичної діяльності суб'єкта, пояснюють принципи його творчої активності, розкривають взаємодію об'єктивних і суб'єктивних чинників психічної регуляції та поведінки.

З точки зору педагогічного управління процесом формування музичного сприйняття суттєвого значення набуває розмежування установок на безпосередні та опосередковані. Такий розподіл пояснюється через зв'язок установок з потребами, ситуаціям їхнього задоволення та об'єктивними детермінантами, що зумовлюють структуру поведінки суб'єкта і залежать від характеру предмета, на який вони спрямовані. Діяльність, активність та характер поведінки визначаються предметом. Активність завжди предметна, адже безпредметна діяльність була б позбавлена будь-якої визначеності, хаотичним, безглуздим процесом, який ніхто не назвав поведінкою [303].

Тенденцію переходу до активності вносить в установку наявність потреби, що спричиняє її динамічність. За Н. У. Узнадзе, «середовище саме по собі не дає суб'єкту жодного стимулу дії якщо він зовсім позбавлений потреби, задоволення якої стало б можливим в умовах такого середовища. Середовище перетворюється в ситуацію тієї чи іншої дії лише відповідно до того, яку ми маємо потребу, встановлюємо з нею взаємовідношення» [303, 215]. Отже, у процесі активності, що спонукається потребою, відбувається перетворення середовища



на ситуацію задоволення потреби. До того часу, поки в середовищі не знайдено засоби задоволення потреби, вона залишається «неіндивідуалізованою», ненаповненою змістом і не сприяє виникненню установки [1, 38]. Припустимо, що суб'єкт вперше в своєму житті відчуває бажання послухати нову для нього музику, але у нього нема попереднього досвіду спілкування з нею. У такому разі він насамперед має відшукати ті засоби, що дозволили б йому задовольнити цю потребу: знайти необхідну інформацію про твір, спробувати диференціювати його звучання, зрозуміти смислове значення музичної мови тощо. Лише після того, як буде знайдено ці засоби і середовище контакту з музикою перетвориться у ситуацію задоволення потреби, у суб'єкта може виникнути потрібна установка реагування на музичний твір. Це означає, що активність не лише породжується первинною потребою, а й виступає джерелом її задоволення, сприяє засвоєнню суб'єктом способів діяльності, на основі яких утворюється установка. Вона формується в самому процесі впливу на суб'єкта предметів навколишньої дійсності, зокрема музичної, й дає можливість йому переживати та здійснювати свою поведінку відповідно до їх змісту. Тобто «для того, щоб виникла установка, необхідна зустріч потреби з об'єктивною ситуацією, що містить умови її задоволення» [цит. за 14]. Активність людини й тією субстанцією, у якій відбувається «зустріч» суб'єктивного і об'єктивного видів детермінації діяльності, потреби і ситуації її задоволення, внаслідок чого народжується установка, яка стає здатною спрямовувати і регулювати поведінку суб'єкта.

Залежно від того, безпосередньо або опосередковано предмет, який «потрібен» суб'єкту, викликає установку на цілісну поведінку, науковці виділяють план установки і план об'єктивації, розуміння яких подібне поняттям неусвідомленої установки та установки, що сформувалась у процесі свідомої поведінки особистості.

У контексті неусвідомленої установки розгортається імпульсивна поведінка суб'єкта, що характеризується його безпосередньою мимовільною реакцією на предмет, «на вплив ситуації, в якій йому треба ставити і розв'язати завдання» [10, 150]. Вона виникає під впливом раптової актуальної потреби, задоволення якої відбувається в простих стандартних ситуаціях. Тоді роль змістовного наповнення установки відіграють засоби дій, що сформувались раніше на базі попереднього досвіду суб'єкта (наприклад, інтенсивне відстукування ногою ритму знайомої мелодії). Її наспівування детермінується саме такою установкою, що визначається здебільшого як практична або поведінкова. «Як цілісно-особистісний стан суб'єкта вона не може переживатися ним у вигляді низки окремих змістів, характеризуючих ситуацію, в якій проходить його активність» [11, 189].



У проблемних ситуаціях, коли перед людиною постає завдання, яке неможливо розв'язати основуючись на арсеналі уже засвоєних формул поведінки, виникає затримка, що спричинює реалізацію імпульсивних дій і охоплює механізми об'єктивізації, завдяки яким «людина виділяє себе з навколишнього світу і починає ставитись до нього як до існуючого об'єктивно і незалежно від неї» [1, 46].

За умови ускладнення ситуації актуальна ланка поведінки «стає предметом особливого спостереження – об'єктом, до якого звертаються пізнавальні функції, для досягнення настільки ясного і детального його відбиття, наскільки це потрібно для доцільного завершення поведінки» [2, 76]. Унаслідок процесів об'єктивізації, що презентує свідомості невербалізовану інформацію, народжується установка, яка формується у процесі соціально обумовленої свідомої діяльності суб'єкта і опосередкованою поведінкою, що спонукається цілеспрямованим мотивом. Тобто об'єктивізацію можна визначити як ситуацію пізнання невідомого раніше предмета. Людина намагається розібратись в обставинах, що заважають її звичним діям, проаналізувати їх і певним чином скоректувати свою подальшу діяльність у нових умовах, що склалися. Тому акт об'єктивізації завжди характеризується виникненням свідомої активності суб'єкта, загостренням його впливу на ті чи інші чинники діяльності, розробленням теоретичного плану дії, що призводить до можливої зміни установок. Важливо зауважити, що «достатньо переключити нашу увагу, щоб ми прийшли до висновку про зміну установки» [303, 545]. Таким чином, завдяки об'єктивізації людина розширює всі свої установки, змінює їх, збагачуючи попередній досвід.

Проектуючи цей вид установок на музичну діяльність, можна виділити два типи.

Перший тип установок формується в процесі об'єктивізації власного життєвого і музичного досвіду суб'єкта. Наприклад, коли людина не може одразу правильно визначити стиль музичного твору, вона використовує свою пам'ять, пригадує відомі їй стильові ознаки інших явищ мистецтва, співставляє їх, аналізує музику, що звучить, і в такий спосіб вирішує проблему, що виникла в конкретній ситуації музичного спілкування.

Другий тип установок утворюється внаслідок опанування суб'єктом «готових формул, що потребують більше безпосередньої участі процесів об'єктивізації. Джерелом є виховання і навчання» [303, 203].

Перший та другий тип установок мають виняткове значення для організації педагогічного процесу цілеспрямованого розвитку музичного сприйняття. Вони виникають за умови наявної теоретичної потреби суб'єкта. При цьому імпульсивна «практична поведінка, що розгортається під впливом відповідної до неї установки, “виключається” і звільняє



місце для зовсім іншої поведінки, введеної теоретичною установкою» [1, 48]. Вона характеризує не лише структуру цілеспрямованої організації діяльності, а й структуру ставлень суб'єкта до ситуації задоволення потреби. Первинна затримка інтелектуальних дій і мимовільних емоційних реакцій, що спричинялися практичною поведінковою установкою, а потім їх повторне усвідомлення та переживання внаслідок об'єктивізації зумовлюють поглиблене пізнання музичного явища, його детальне обстеження. Це надає підстави стверджувати, що саме об'єктивізація є тим способом, за яким відбувається формування установок на новому рівні більш досконалої діяльності, що супроводжується процесами засвоєння логічної послідовності способів дій сприйняття, переосмислення інтелектуального шару поведінки інтенсивними емоційно-естетичними реакціями.

Виникнення розглянутих установок обумовлено свідомою діяльністю людини. Вони визначаються як соціально-психологічні, оскільки виконують функції суб'єктивної детермінації соціальної поведінки особистості в усіх сферах діяльності, а тому становлять важливий інструмент педагогічного впливу на її розвиток. У сучасній науковій літературі значного поширення набуло тлумачення установок у контексті специфічного диспозиційного утворення, що органічно пов'язано зі світосприйняттям особистості, її ідеалами, моральними і естетичними поглядами тощо. Саме так пояснюється роль установок у процесі становлення загальної духовної культури суб'єкта, діяльність якого відбувається сумарним впливом диспозицій з високим регулятивним ефектом. Зазвичай з-поміж них виділяють когнітивний, емоційний та поведінковий складники [15, 62]. Такий принцип диференціації є типовим для визначення змісту художньо-психологічних установок (як різновиду соціально-психологічних), до яких науковці зараховують перфективні установки стеження за перебігом музики, емоційні, аксіологічні, пізнавальні, творчі установки тощо. Усі вони взаємозалежні, виявляються в процесі музичного сприйняття і знаходять своє місце в структурі духовно-практичної діяльності осягнення музики. Їх можна об'єднати в окремі групи установок, де детермінують формування чотирьох визначених раніше інтегральних якостей особистості

- сукупність установок, спрямованих на перцептивне стеження та аналіз музики, що сприяє пізнанню твору, а також спілкуванню з ним;
- емоційні та аксіологічні установки, що сприяють розвитку емоційних реакцій;
- творчі установки, що орієнтують суб'єкта сприйняття на креативне виявлення інтерпретації музики і рефлексивне самопізнання.

Кожна з наявних груп установок відіграє важливу роль на всіх етапах педагогічної роботи: передкомунікативному, комунікативному, посткомунікативному.



Так, на передкомунікативному етапі вони актуалізуються як загальні установки, основу яких складає попередній досвід сприймаючого, його цілісні орієнтації, музичний тезаурус. На цьому етапі установки характеризують схильність суб'єкта до спілкування з музикою поза межами безпосереднього контакту з конкретними творами і охоплюють ставлення до мистецтва в цілому, емоційну готовність до сприйняття окремих видів, жанрів, стильових напрямів художньої творчості. Специфіка цього етапу складається з того, що він «є не лише індивідуальним, але й соціально-педагогічним процесом. Психіка індивіда опановує в перебігу цього процесу те, що склалося в суспільній свідомості, й поза неї здобути згаданий тезаурус і установку не може» [303, 150]. З огляду на вищесказане, зміст педагогічної роботи на передкомунікативному етапі спрямовано на те, щоб систематизувати набутий суб'єктом художній досвід, скоректувати його, передбачуючи виховний ефект творчого спілкування з музикою.

Реалізація зазначених завдань стає можливою завдяки тому, що кожна загальна установка має безліч виявів в окремих актах реагування на зовнішні ситуації контактів з музичними творами. У цій конкретній якості вона може бути закріпленою відповідними умовами як фіксована або частинна, тобто така, що належить до конкретних мистецьких явищ чи творчості того чи іншого композитора. Цей вид установки становить певну проєкцію діяльності суб'єкта, програмує певний характер взаємодії з музикою (розважальний, пізнавальний, гедоністичний, творчий). Також, як функціональне виявлення художнього смаку, він визначає діапазон можливостей музичного сприйняття, який може бути обмеженим фольклорною музикою, популярними масовими жанрами, творчістю композиторів-романтиків тощо. Тому систему фіксованих установок, що детермінують поведінкову орієнтацію суб'єкта, рівень вибірковості його сприйняття, структурну сталість та індивідуальні особливості музичної діяльності можна вважати моделлю очікуваних образів, що виражає творчу активність особистості, її готовність до емпатичного реагування на конкретний тип музики і пов'язана з усім досвідом мистецького спілкування та ціннісним орієнтаціями. З одного боку, вони виступають як конкретні вияви ставлення людини до фактів дійсності, а з іншого – як системі фіксованих установок, регулюючих поведінку особистості у кожному відрізку часу. Це свідчить про те, що фіксовані установки, які становлять основу формування ціннісних орієнтацій як інтегральних характеристик суб'єкта, є важливим компонентом розвитку мотиваційної сфери сприйняття музики, адже вибір форм діяльності, що спрямовані на досягнення музичних цінностей, завжди обумовлений тими чи іншими мотивами. Чим складнішою стає діяльність, тим більше установчих тенденцій включається в утворення відповідних мотиваційних комплексів,



що можуть сприяти або перешкоджати процесу адекватного сприйняття музики.

Серед засобів формування фіксованих установок на передкомунікативному етапі визначальне місце належить вербальному інформуванню суб'єкта, повідомленню йому необхідних знань під час бесід, вступного слова, що випереджають звучання музичного твору і будуються як певний план або схема дій, спрямованих на спілкування з музикою. Виконавши свою рушійну функцію, словесні пояснення стають своєрідним змістовним каркасом розвитку власне музичної установки [256, 83].

Установка є не лише усвідомленням сутності явищ, певним абстрактно-інтелектуальним утворенням, а емоційним переживанням суб'єктивного і об'єктивного, що існують незалежно від особистості. Тому важливого значення у формуванні установок набувають такі методи стимуляції емоційної активності, як орієнтування суб'єкта музичними засобами: підбір подібних в емоційному плані музичних фрагментів, які спрямовують сприйняття основного твору, що експонується в педагогічному процесі, а також співставлення різних художніх явищ за принципом близькості їх настрою, образного змісту, стильових ознак тощо.

Загальні художньо-психологічні установки нерідко визначаються в літературі як зовнішні, що тісно пов'язані з внутрішніми або процесуальними установками, формування яких відбувається на основному – комунікативному – етапі педагогічної роботи. Якщо зовнішні установки передують процесу сприйняття і обумовлюють його загальний напрям, то внутрішні установки створюються в процесі безпосереднього контакту з музикою. Вони є специфічною «настройкою» реципієнта на ту довжину хвилі, на якій працює «передатчик художньої інформації» (М. С. Каган), тобто мистецький твір, і не обмежуються лише підготовкою психіки, а започатковують важливі перцептивні та інтелектуальні дії суб'єкта. Процесуальні установки керують сприйняттям музики «зсередини», орієнтують його на ті чи інші елементи музичної мови, семантичне значення яких переживається через естетичні емоції та об'єктивується в аналітико-семантичній діяльності розуміння твору, емпатичного проникнення в його образний зміст, творчої інтерпретації змісту. Ці установки відновлюють прагнення реципієнта знайти орієнтир у звуковому матеріалі, а також передбачають активізацію уваги, асоціативного уявлення та музичної пам'яті суб'єкта. Спектр операцій, що застосовується з цією метою, досить широкий: впізнавання, пригадування, порівняння, залучення інформації, що була здобута в попередньому досвіді тощо.

Формування процесуальних установок значною мірою залежить від самого музичного твору, структура якого діє на процес і результат



сприйняття, створюючи сприятливі підстави для активного осягнення та плумачення реципієнтом змісту музики. Разом із тим їхній розвиток може відбуватись за допомогою спеціальних педагогічних прийомів, завдань, вправ. Процес їхнього виникнення потребує засвоєння і закріплення особистістю необхідних способів дій спілкування з музикою, її співтворчого переживання та оцінки. Тому процесуальні установки мають динамічний характер: вони спрямовують перебіг сприйняття й разом самі змінюються під його впливом.

Обидва типи установок: загальні (зовнішні) та процесуальні (внутрішні), незважаючи на різний зміст, функціонують у певному поєднанні, адже «зовнішні причини діють через внутрішні умови і тим самим будь-яка дія є взаємодією» [256, 59]. Процесуальні установки пов'язані із загальними через структуру і особливості самого твору, а загальні реалізуються у діях процесуальних. Це знаходить своє відображення на посткомунікативному етапі сприйняття, зміст якого науковці характеризують як «переживання емоційного резонансу» [256].

З одного боку, тут проявляються наслідки впливу процесуальних установок через суб'єктивні образи сприйняття твору, а з іншого – відбиття об'єктивного музичного смислу у призмі власного досвіду і знань реципієнта сприяє подальшому розширенню його ціннісних орієнтацій, поглибленню музичних інтересів, що створюють предмет загальних установок. За умови його повторного сприйняття посткомунікативний етап стає вже передкомунікативним і таким чином процес постійно. Варто підкреслити, що на посткомунікативному етапі важливого значення набуває ретроспективна «зворотно спрямована» установка післядії, що синтезує підсумкові висновки суб'єкта, а також його естетичні оцінки, спрямовані не лише на осягнення самого твору, а й на осмислення під впливом музики власного життєвого досвіду та творчо-рефлексивне пізнання своєї внутрішньої сутності [256]. Віддзеркалюючись у свідомості, вони створюють ситуацію внутрішнього діалогу чи самоспілкування, що передбачає активне, творче сприйняття музики, ставлення до неї як до умовного співрозмовника, а не пасивного об'єкта.

Отже, установка є найважливішим механізмом художньої перцепції, який визначає загальну ерудицію всіх компонентів музичного сприйняття. Це специфічна попередня готовність сенсорного апарату, що передбачає виділення образів-знаків з цілісного художнього предмета, спрямованість пам'яті на збереження цих образів, здатність асоціативного уявлення до їх об'єднання та осягнення смислу. Залежно від того, як підвищується рівень спілкування з музикою, ускладнюються функції установок, що охоплюють все більший спектр суб'єктивних чинників свідомості та самосвідомості. Тому установку можна розглядати як форму закріплення певних знань і досвіду суб'єкта, його вмінь і навичок,



розвиток яких передбачає проведення цілеспрямованої педагогічної роботи, що має забезпечити формування установок як системи детермінант музичного сприйняття.

Серед завдань педагогічної роботи в цьому напрямі варто звернути увагу на розвиток асоціативних зв'язків, утворення яких у свідомості суб'єкта зумовлено багаторазовим повторенням фіксованих способів реакцій на музику в процесі сприйняття. Завдяки явищам синестезії відбувається засвоєння суспільного фонду художніх асоціацій, пов'язаних із системою цього виду мистецтва, що сприяє розширенню і поглибленню особистісного досвіду музичного спілкування, підвищенню рівня його культури. Можна стверджувати, що спрямованість асоціативних образів характеризує домінуючу орієнтацію суб'єкта сприйняття на значущі структури художнього об'єкта і тому формування установок значною мірою є формуванням певного типу та змісту асоціацій.

Ієрархічна залежність установок розкривається в контексті аналізу психологічної будови діяльності, зокрема на основі виділення таких структурних одиниць, як мотив, мета та умови дії. Саме вони зумовлюють багаторівневу природу установок, які можуть функціонувати на смислового, цільового та операціонального рівнях регуляції діяльності особистості. Ця концепція відповідає й специфічним ознакам установок комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії, а також особливостям їхнього виявлення в процесі музичного сприйняття, орієнтованого на розвиток педагогічної культури вчителя.

Функція смислової установки полягає у виборі мотивів поведінки, що дозволяє пояснити її роль у здійсненні процесів виховання, психологічним об'єктом якого «є смислова сфера особистості, система особистісних смислів і реалізуючи їх у діяльності смислових установок» [206, 112]. Перебудова смислових установок опосередкована зміною не лише мотивів, а й самої діяльності суб'єкта, на яку спрямовують цільові установки. Вони мають тенденцію до збереження та регуляції дії, завжди актуальні й феноменологічно виявляють себе тоді, коли на шляху діяльності виникають ті чи інші проблеми. До процесу їх розв'язання залучаються операціональні установки, які розуміються як готовність суб'єкта до певних способів дій в конкретних ситуаціях з опорою на попередній досвід діяльності. «Виділені рівні смислової, цільової та операціональної установок в жодному разі не потрібно уявляти як поверхи, механічно побудовані один над одним і позбавлені будь-яких відносин між собою. Так само, як діяльність за певних умов може перетворитися в дію, а дія – в операцію, смислова установка може понизитися у рангу і розпочати виконувати функцію цільової установки, а цільова установка після реалізації перейти на рівень операціональної установки» [206, 121].



Так, установки комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії на смислового рівні визначають ставлення суб'єкта до музики як цінності духовної культури, спілкування з якою має відбуватися в процесі цілеспрямованого творчого сприйняття, що передбачає наявність внутрішнього діалогу реципієнта з автором твору та його художніми образами. У процесі безпосереднього контакту з творами ці установки функціонують як цільові у формі готовності суб'єкта сприйняття до співтворчого естетичного переживання музики, емпатичного осягнення її змісту, пошуків смислового контексту, рефлексивного самопізнання та самооцінки. Реалізація цих завдань стає можливою внаслідок конкретних способів дій, спрямованих на перцептивне розрізнення матеріалу, що звучить, його аналіз та інтерпретацію.

Отже, діяльнісний підхід до проблеми музичного сприйняття розкриває в єдиному полі дослідження взаємозв'язок таких понять, як значення, смисл, установка. Лише за цілеспрямованої поведінки відбувається засвоєння семантичних значень музичної образності, їх систематизація, організація свідомого досвіду людини та його пристосування до суб'єктивної оцінки музики на рівні особистісного смислу. «Для того, щоб в голові людини виник дотиковий, зоровий чи слуховий образ предмета необхідно, щоб між людиною і цим предметом склалися діяльні співвідносини. Від процесів, реалізуючи ці відносини, й залежать адекватність та ступінь повноти образу» [184, 141–155]. Механізмом такої діяльності в контексті спілкування з музикою є установка, що не лише регулює процес засвоєння вже вироблених і утверджених у соціальній свідомості значень, а й сприяє утворенню нових художніх смислів, тобто реалізує взаємозв'язок суспільного та індивідуального в процесі сприйняття.

У контексті рухливих взаємопереходів різних рівнів установок стає зрозумілим їх виняткове значення як для умов, так і для результату діяльності, що дозволяє одночасно вважати систему установок показниками і детермінантами формування музичного сприйняття, експериментальним поняттям, «знання особливостей якого необхідно для того, щоб мати можливість заздалегідь передбачити, який напрям приймуть окремі акти поведінки і чим завершиться їх формування» [10, 112]. З огляду на це, вивчення механізмів установок відкриває способи розроблення критеріїв діагностики музичного сприйняття, його типологічних характеристик, а також педагогічних форм і методів формування культури спілкування з музикою як компоненту педагогічної культури вчителя.



2.2. Критерії сформованості та визначення типології музичного сприйняття

Розв'язання проблем формування музичного сприйняття є неможливим поза психолого-педагогічною діагностикою цього процесу. Провідні науковці наголошують на тому, що ефективність підготовки студентів до досягнення цінностей музичного мистецтва значною мірою залежить від розроблення науково обґрунтованих критеріїв аналізу якісного рівня спілкування суб'єкта з музикою. Саме вони надають можливість прослідкувати динаміку процесу розвитку музичного сприйняття, зосередити увагу на окремих недоліках і окреслити схему подальшої педагогічної роботи і цьому напрямі.

За останні роки в науковій літературі широко розглядаються можливі підходи до визначення «еталону» вимірювання, який відповідає ідеальному рівню музичного сприйняття і дає змогу визначити міру його сформованості в окремих студентів [41; 48; 64; 142; 181; 184; 257; 276; 335].

Варто зазначити, що незважаючи на різні напрями проведених досліджень, для всіх педагогічних розробок загальними теоретичним положенням виступає теза про вплив музики на духовний світ майбутнього вчителя, його особистісні якості та професійні уміння. У цьому контексті автори педагогічних праць розглядають і показники підготовки студентів до музичної діяльності. Узагальнюючи запропоновані ними концепції її діагностики, можна виділити три основні параметри вивчення рівнів сформованості сприйняття музики майбутніми вчителями. Це динаміка становлення емоційно-захопленого ставлення особистості до музики, ступінь розвитку відповідних знань та умінь, творчий характер музичної діяльності.

Доцільність такого вибору показників підтверджуються теоретичним положенням, згідно з яким, спілкування суб'єкта з музикою завжди виявляється у єдності його знань, почуттів і творчої самостійності.

Цей органічний взаємозв'язок обумовлює адекватність і глибину музичного сприйняття, успішність проведення різних за формою навчальних занять, ефективність впливу мистецьких творів на духовний розвиток і педагогічну культуру майбутнього вчителя.

Відомо, що основою сприйняття є емоційна реакція на музику, відчуття естетичної насолоди від звучання твору. З огляду на це, досить важливим є діагностування ставлення студентів до музичного мистецтва, мотивації звернення до нього, художніх інтересів та смакових уподобань, потягу до самостійної музичної діяльності. Також не менш значущими є характеристики освітнього рівня майбутнього вчителя. Навіть у тих, у кого спостерігається яскрава емоційність сприйняття



музики, нестача спеціальних знань і умінь заважає усвідомити власні емоційні враження, зрозуміти естетичну досконалість і своєрідність музичного твору. Тому в педагогічній літературі з проблем дослідження музичного сприйняття йдеться про необхідність вивчення міри розуміння студентами образного змісту музики, їхньої здатності до міркування та критичного судження про твір.

Реципієнт може зрозуміти музику лише тоді, коли він сприймає її звучання як систему функціонально пов'язаних між собою елементів. І найголовнішим регулятором такої аналітико-синтетичної діяльності музичного пізнання виступає чинник знань суб'єкта сприйняття. Окрім знань, суттєвим складником процесу осягнення музики є контекстні здогадки суб'єкта сприйняття, що знаходять своє виявлення в його вміннях творчо інтерпретувати художній смисл твору. Ці вміння визначають особистісний досвід спілкування майбутнього вчителя з мистецтвом, який можна тлумачити як готовність до осягнення конкретного твору, а в широкому – як загальний рівень художньо-естетичного розвитку особистості, а також засвоєння нею закономірностей музичного мислення. Стає зрозуміло, чому сама по собі освіта не є синонімом глибокої духовної культури. Знання становлять її фундамент, вони є необхідною передумовою розвитку внутрішнього світу людини і в цьому полягає їхня значущість для розвитку художнього сприйняття. Разом із тим формування особистісної культури (зокрема культури музичного спілкування) значною мірою залежить від здатності реципієнта до асоціативного мислення, образного уявлення, фантазії, тобто від його творчого потенціалу, що визначає високий рівень розвитку неповторно-індивідуального осягнення музики.

Наведені параметри вивчення цього феномену можуть використовуватися на всіх етапах його формування: передкомунікативному, комунікативному, посткомунікативному. На кожному етапі вони мають специфічні ознаки, зумовлені цілями і завданнями педагогічної роботи, які відповідають ієрархічній системі установок, а саме до її ланок зовнішньої (загальної), внутрішньої (процесуальної) та зворотно спрямованої (післядії) установок. Урахування особистостей цих установок і етапів педагогічної роботи дозволяє розподілити критерії психолого-педагогічної діагностики сформованості музичного сприйняття на три основні групи.

Першу групу становлять критерії ціннісних орієнтацій студентів, що характеризують функціонування зовнішньої / загальної установки на передкомунікативному етапі формування музичного сприйняття. Вони відображають особливості світосприйняття майбутнього вчителя, його художньо-естетичний кругозір, знання і досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність музичних інтересів і потреб, а також ха-



рактрних рис поведінки в різних ситуаціях сприйняття музики. Для їх визначення застосовуються методи масового збору інформації про успішність аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності студентів, а також їх музичне дозвілля: відвідування концертів, колекціонування записів, перегляд музичних телепередач, прослуховування радіопередач тощо.

Серед показників розвитку ціннісних орієнтацій найголовнішими є:

- загальна музично-естетична ерудиція студентів;
- музичний тезаурус – активний фонд музичних знань;
- частота спілкування з творами музичного мистецтва;
- вибірковість індивідуальних музичних уподобань (улюблені твори, композитори, види музичної діяльності, передачі засобів інформації тощо);
- активність студентів у процесі навчальних занять;
- прагнення до самостійної музичної діяльності.

Друга група об'єднує критерії естетичної оцінки студентами музичних творів, що визначають ступінь сформованості внутрішньої (процесуальної) установки на комунікативному етапі педагогічної роботи. Вони охоплюють дані про перцептивні та інтелектуальні уміння студентів, їхню здатність до емоційного співпереживання музиці, аналізу семантичного значення засобів виразності, емпатичного проникнення в художній світ автора, творчої інтерпретації образного змісту твору. Ці відомості отримують за допомогою методів вивчення індивідуальних особливостей музичної діяльності учителів.

Показниками естетичної оцінки варто вважати:

- адекватність емоційного реагування на музику;
- уміння визначити змістовну сутність елементів музичної мови;
- наявність та характер асоціацій;
- обґрунтованість оцінних суджень;
- цілісність та повнота осягнення твору;
- уміння співвідносити вербальну і виконавську інтерпретації музики.

До **третьої** групи належать критерії самооцінки студента та естетичного ставлення до музики, себе як суб'єкта музичного сприйняття, особистості та майбутнього вчителя. Ці критерії характеризують рефлексивну функцію зворотно спрямованої установки післядії на посткомунікативному етапі формування музичного сприйняття і використовується в процесі діагностування схильності майбутніх учителів до самопізнання різнобічних творчих виявів. Вони визначають індивідуально-особистісне ставлення студентів до музики та їхній досвід власної продуктивної діяльності, орієнтованої на самотворіння і досліджується переважно методами інтерпретації.



Основні показники самооцінки становлять:

- готовність до самопізнання власних музичних вражень;
- критичність самооцінки власної підготовки до спілкування з музикою та проведення естетико-виховної роботи в школі;
- здатність до самоусвідомлення наявних внутрішніх суперечностей;
- потяг до самовдосконалення як особистості й вчителя;
- уміння визначати і планувати подальший розвиток власного «Я».

Варто зауважити, що ціннісні орієнтації, естетичні оцінки та самооцінки органічно пов'язані як цілісне функціональне утворення, структура якого відповідає характеру взаємозв'язків ієрархічної системи установок.

Ціннісні орієнтації, з одного боку, формуються в процесі естетичних оцінок конкретних музичних творів як результат безпосереднього контакту з ними, а з іншого – вони самі спрямовують вибіркове цінне ставлення до музики, визначають становлення «аксіологічних центрів» (М. С. Старчеус) її осягнення. При цьому розвиток ціннісних орієнтацій та естетичних оцінок є взаємозалежним з готовністю суб'єкта до сприйняття себе та оцінки власного місця в соціокультурній ситуації музичного спілкування, схильності до самокорекції під впливом музики, оскільки «оцінне ставлення до мистецького твору передбачає певне відсторонення від нього, здатність неначебто піднятися “над” ним, вимагає високого ступеня рефлексії» [12, 20–21].

Фундаментом, що об'єднує всі зазначені критеріальні ознаки, виступає категорія світосприймання, яка є найважливішим чинником формування музичного сприйняття. Цей висновок узгоджується з концепцією роботи щодо взаємодії світосприймання та характеру спілкування з музикою, у процесі якого ми отримуємо не світ окремих образів, а цілісний образ світу. Згідно з цією тезою, музичні образи, що відображають загальну картину зовнішнього світу, «вписуються» у неповторний внутрішній світ суб'єкта сприйняття. Завдяки цьому особистісні якості майбутніх учителів відображаються в структурі музичного спілкування й формуються залежно від нього.

Узагальненість та системність наведених груп критеріїв і показників психолого-педагогічного діагностування музичного сприйняття дозволяють думати, що вони можуть бути не лише основою визначення рівнів його сформованості. Вважається, що вони становлять принцип вивчення індивідуально-типологічних особливостей спілкування з музикою, класифікація яких є першочерговим завданням у галузі музичної культури особистості.

У науковій літературі з цих питань підкреслюється, що індивідуальність музичного сприйняття – не лише певна його зовнішня



характеристика, а й об'єктивна внутрішня необхідність, пов'язана з особистісним смислом. Можна стверджувати, що зберігання та розвиток індивідуальності сприйняття є умовою його формування і розвитку. Інакше кажучи, становлення музичного сприйняття є водночас і становленням його особистісної та художньої унікальності [41; 48; 64; 206; 251; 256; 335; 350].

Виняткова значущість дослідження багатоманітності сприймань та його типологічних особливостей стає ще вагомішою через недостатню розробленість проблеми. Незважаючи на значну кількість типологічних концепцій, наразі ще немає єдиної системи виміру типології сприйняття. Існує чимало напрямів дослідження індивідуальних особливостей цього феномену, що досить часто не збігаються між собою, а їхні результати не зведені в одну площину. На думку науковців, різноманіття особистісних сприймань зумовлює необхідність вивчення цього феномену на декількох логічних рівнях, адже цілісну оцінку музичного спілкування «можна уявити лише як просторову фігуру, подібну до тих, наприклад, що запропоновані А. Модем для геометричного уявлення звукового об'єкта» [196, 114]. Передумови цього полягають у багат шаровій структурі мистецького твору, сприйняття якого має схожі ознаки з процесом його створення, що і надає йому багатоманітність та варіативність виявлень. У сучасній літературі досить часто порушується питання щодо значення систематизації типологічних концепцій, а також розроблення єдиної об'ємної характеристики індивідуальних особливостей музичного сприйняття.

Якими мають бути основні дані для створення багатовимірної системи вивчення типологічних ознак спілкування з музикою? У пошуках відповідей на це запитання можна звернутися до вищевизначених груп критеріїв, що відображають ті напрями, за якими доцільно проводити дослідження суб'єкта музичного сприйняття, щоб отримати досить повне поліпараметричне уявлення про нього.

Так, спроби диференціювати різні типи музичного сприйняття проводяться за ознаками ціннісних орієнтацій реципієнтів. Прикладом може бути класифікація, запропонована В. О. Цукерманом. Ґрунтуючись на результатах соціологічного вивчення музичних уподобань слухачів, учений розрізняє 3-поміж них:

- тих, хто не цікавиться музикою;
- прихильників розважальної музики;
- тих, хто любить народну музику;
- людей, які не мають музичної освіти, але поєднують любов до «легкої» музики з інтересами до більш складних музичних форм;
- слухачів з високим рівнем музичної культури, здебільшого професіоналів [327, 36–37].



Також типи слухачів аналізує Ж. Вітель. Відвідувачів концертних залів він розподіляє на:

- «пасивних» слухачів, загалом байдужих до музики;
- «активних» слухачів з їх надмірним захопленням кумирами (виконавцями-віртуозами);
- учених музикознавців, у яких спостерігається схильність до надуманих тлумачень музики;
- снобів, які цікавляться модними новинками [364].

Очевидно, що основою наведених типологій музичного сприйняття виступає його залежність від музичної підготовки реципієнтів (освіченості, ерудиції), індивідуальних смаків (жанрових, стильових), характеру поведінки у процесі музичного спілкування, що разом складають ціннісні орієнтації особистості. Проте не можна не погодитися з думкою М. О. Сущенка щодо недостатньої наукової обґрунтованості цієї типології. Виділені «групи ми бачимо ніби “неозброєним оком”»: майже кожна людина більше чи менше уявляє собі їх існування і використовує ці знання в суспільних ситуаціях» [289, 270]. Разом із тим замість певної емпіричності такої класифікації, вона містить необхідні вихідні дані, що спрямовують наступне вивчення музичного сприйняття, теоретичне узагальнення його властивостей і створення наукових засад типології.

Підтвердженням цього є диференціація музичного сприйняття в концепціях Т. Адорно і О. Г. Костюка. Розглядаючи типи спілкування з музикою у площині дослідження рівнів музичного розвитку суб'єкта, науковці пропонують принцип визначення індивідуальних особливостей, що поєднує показники ціннісних орієнтацій та естетичних оцінок музики реципієнтами. Т. Адорно серед можливих типів слухачів називає:

- «слухача-експерта», здатного до структурно повного сприйняття музики;
- просто «хорошого слухача», який оцінює музику не за категоріями престижу чи свавіллям смаку, а висловлюючи обґрунтовані критичні судження;
- «освіченого слухача» – споживача культури, головна увага якого зосереджена на зовнішніх проявах музики (біографії, композиторів, віртуозності виконання) тощо.

Т. Адорно виділяє вісім таких типів. Близьким до цього є дослідження, проведене О. Г. Костюком, якому вдалося вирізнити слухачів з «мисленням пісенного складу». Ці слухачі у своєму сприйнятті будь-яких музичних творів шукають лише пісенні інтонації й пристосовують до них образний зміст музики. Оскільки реципієнтам пісенної орієнтації зазвичай бракує відповідних знань та досвіду спілкування з мистецтвом, вони не здатні глибоко сприйняти сонатно-симфонічну форму відповідно до задуму автора та її об'єктивного художнього смислу. Привабли-



вими і мелодійними для них є лише ті твори, що мають звичні пісенні звороти. Унаслідок цього їх музичне сприйняття характеризується фрагментарністю, нестійкими емоційно-естетичними враженнями, довільністю суджень про музику, відсутністю вибіркового оцінного ставлення до мистецьких творів, невмінням аналізувати закономірності музичного мислення. Слухачі цього типу сприймають «окремі моменти “пливучої” музики, а точніше, переживають враження від цих моментів. Ціле ж, тобто твір, випадає з-під їх уваги» [143, 335].

Отже, у зазначених типологіях чітко простежується тенденція окреслення індивідуальних особливостей перцептивного, аналітичного та інтерпретаційного ступенів музичного сприйняття, показником яких виступає естетична оцінка. Разом із тим вони характеризують і компоненти ціннісних орієнтацій реципієнтів, що дозволяє додатково наголосити на системній залежності цих груп критеріальних ознак музичного сприйняття.

Така спрямованість класифікації типологічних особливостей осягання музики розкривається в теорії вивчення сприйняття на основі його стратегій, тобто способів музичного спілкування, що організують психологічну структуру перетворення образів сприйняття в образ свідомості. «В одному і тому ж матеріалі, що звучить, немовби протиставляються різні курсиви, які загострюють ті чи інші риси прослуханого, і перетворюють його в *почуте*» [20, 39]. «Стратегія сприйняття не усвідомлюється слухачем і не піддається самоспостереженню. Вона виступає як принцип та звичний спосіб дій, що характеризують сприйняття слухача як особистості...» [20, 42], і зумовлена його установками на спілкування з музикою. У такому разі найважливіші чинники розрізнення типів сприйняття становлять глибини і цілісність осягнення суб'єктом твору, а також індивідуальні способи «входження» в музичну культуру, особистісно неповторні способи її привласнення.

Ґрунтуючись на цих теоретичних положеннях, М. С. Старчеус виділяє три основні типи стратегій музичного сприйняття, що властиві студентам музичних спеціалізацій: орієнтовно-дослідницьку, орієнтовно-репродуктивну та стратегію інтерпретатора [282].

Перша з них спрямовує процес сприйняття на формальний аналіз звукової будови твору; «граматичних» норм його організації, що нерідко породжує стереотипність уявлень про неповторно багатоманітний світ музики; засобів її виразності, що нав'язуються слухачам твору, і заважають відчувати індивідуальні особливості авторської композиції.

Друга стратегія має протилежні характеристики. Вона орієнтує сприйняття на знайомі інтонації, внаслідок чого у центрі уваги реципієнта знаходяться лише звичні мелодичні звороти, а все незнайоме залишається «чужим» фоном. Така стратегія може негативно впливати на визначення реальних стильових ознак музики.



Третя стратегія характеризується схильністю суб'єкта сприйняття до образно-асоціативного тлумачення твору, що звучить. Він може виявлятися у формі його «сюжетної» або «програмної» інтерпретації, у сталих асоціативних зв'язках художніх образів різновидів мистецтва: музики з живописом, літературою, архітектурою тощо. Саме ця стратегія широко досліджується науковцями. Наприклад, Б. В. Асаф'єв розмежував музичне спілкування за характером асоціативних зв'язків. Він вирізняв:

- дотиково-зоровий спосіб сприйняття, за яким у свідомості реципієнта домінують пластичні, зорові образи звукової архітектоніки, певна конструктивність слухових уявлень;
- внутрішньо-органічний, слуховий спосіб сприйняття, що вирізняється «переживанням відчуття часової природи музики, її пульсації, енергетики, напруження, відчуття зростання і розвитку інтонацій подібно клітинному розмноженню чи хімічної реакції» [19, 69].

На індивідуально-типологічні типи асоціацій звертає увагу Г. Н. Кечухашвілі. Учений аналізує тип реципієнтів, сприйняття яких супроводжується предметно-зоровим «баченням» музики, особливими картинними уявленнями музичних образів [125]. Залежно від змісту та виду асоціативної образності в літературі виділяють експресивно-смиловий, фонетичний (звуковий), зоровий (живописний) та символічний типи сприйняття. Автори наукових праць наголошують на існуванні предметних, емоційних та предметно-емоційних асоціацій знакового типу, тобто таких, що виникають під впливом художніх знаків або знакових конструкцій. У зв'язку з цим наголошується, що завдяки нерозривній єдності життєвих та художніх асоціацій у психіці сприймаючих завжди утворюється спільне для всіх і специфічне для кожного асоціативне середовище. Воно дозволяє мистецьким творам передавати подібний для багатьох зміст і разом спричиняти його індивідуальному своєрідному поєднанню з особистісним досвідом реципієнта. Явище синестезії у процесі спілкування з музикою характеризує рівень розвитку образно-асоціативного мислення слухача, читача, глядача, його загальну художню культуру, наявність фантазії. Воно зумовлює певний стиль музичного сприйняття, який знаходить своє вираження у способах, навичках, ідеалах і результатах музичної діяльності, у використанні неповторно-індивідуального коду розпізнавання, в художніх симпатіях та антипатіях тощо. Поняття стилю музичного сприйняття надає науковцям підстави розподіляти діяльність реципієнтів на розумовий, художній та проміжний типи. Така типологія підкреслює домінування в творчому процесі сприйняття раціональних або емоційних аспектів осягнення музики і спрямована на визначення певної градації корелятивної залежності між психологічними рисами особи та її реакціями на



музику. Під час класифікації слухачів диригент Л. Стоковський зазначав: «усе залежить від властивостей людської натури, її інтелектуальних та емоційних даних» [286, 32]. Тому в науковій літературі поширення набула диференціація суб'єктів сприйняття на художній (адекватний), «знавчий» та емоційно-емпіричний тип; стимулятивно-суб'єктивний в емоційній формі, почуттєво-моторний з можливим фізіологічним тремором та тип реакції на музику з виникненням конкретних уявлень; об'єктивний, інтро-суб'єктивний та асоціативний; почуттєвий, усвідомлений та образно-передбачувальний; аналітичний, моторний, образний та емоційний [256] тощо.

Третій логічний рівень вивчення індивідуальності музичного сприйняття ґрунтується на аналізі схильності особистості до самооцінки, завдяки чому стає можливим розгляд осягнення музики як феномену особистісної культури реципієнта, що зумовлює міру адекватності його сприйняття. «Чим повніше особистість убирає в себе досвід загальної та музичної культури, тим адекватнішим за інших однакових умов виявляється властиве для неї сприйняття» [206, 143]. Типологія музичного спілкування потребує виходу в більш широкий соціально-культурний контекст. Загострення уваги на адекватності типологічних моделей сприйняття підіймає аналіз цієї проблеми до категорії світосприймання суб'єкта, особливостей розвитку його внутрішнього світу. Ці особливості відображаються у рефлексивних процесах, вивчення яких надає можливість визначити індивідуальні якості сприйняття у всьому їх різноманітті. На третьому рівні відбувається підсумування результатів цілісного процесу осягнення суб'єктом усього музичного твору. Важливим є розмежування сприйняття на «буденне» та «художнє» [258, 29–30]. За умови «буденного» сприйняття реципієнт переживає власні «позамузичні» емоції, зумовлені здебільшого його суб'єктивною логікою, а не задумом автора. У цих емоціях майже відсутні вищі художні смисли, значення має лише життєвий контекст, у якому відбувалося музичне спілкування. «Художній» тип сприйняття передбачає адекватне розуміння «концепції світу» митця, його ідеалів краси та істини, здатність реципієнта до творчого спілкування з музичними образами, а також володіння спеціальною «програмою» декодування їх виразно-сміслових значень та орієнтації на переосмислення власного «Я» під впливом музики.

Дослідження індивідуальних особливостей самооцінки охоплює диференціацію реципієнтів на основі їх належності до тієї чи іншої соціальної групи, що є суттєвим чинником вивчення типологічних особливостей сприйняття. У соціально-демографічній площині лежить таке очевидне розшарування слухачів, як, наприклад, художні запити студентської молоді та пенсіонерів.



Потрібно підкреслити, що наведені рівні класифікації типологічних ознак музичного сприйняття доповнюють один одного. На кожному з них критеріальна система збагачується і розгалужується, окреслюючи напрями вивчення художньої досконалості музичного сприйняття, його культури та неповторної індивідуальності. У своїй сукупності вони становлять багатоаспектну, узагальнену характеристику можливих типів музичного спілкування і надають підстави досить повно висвітлити істотні ознаки та риси цього феномену в реальній аудиторії студентів педагогічних ВНЗ.

Спостереження за музичною діяльністю майбутніх учителів різних спеціалізацій, а також цілеспрямоване обговорення з викладачами розроблених критеріїв та показників психолого-педагогічного діагностування музичного сприйняття показали, що найбільш численну групу студентів складають ті, інтереси яких спрямовані лише на розважальну музику. Вони отримують насолоду від фізичної краси звучань, завжди супроводжують своє дозвілля музикою, проте не схильні усвідомлювати отримані музичні враження, розмірковувати над образним змістом твору, аналізувати його жанрові та стилістичні ознаки, критично оцінювати власний досвід музичного спілкування.

Є студенти, для яких основою виступає мистецько-пізнавальна діяльність. Для них характерним є потяг до опанування історико-теоретичних знань у галузі музики, бажання зрозуміти звукову архітектоніку твору, визначити засоби виразності. Мотиви звернення цих студентів до музики зумовлені навчальними цілями та метою зрозуміти авторський задум.

Незначна кількість студентів орієнтована на творче досягнення музики в процесі її «активного» слухання, вибіркового колекціонування фонозаписів, самостійної вокальної та інструментальної діяльності, аматорського музикування тощо. Такі студенти здебільшого здатні до емоційного співпереживання, творчої інтерпретації музичних образів, самооцінки власного «Я» у світі музики.

Специфічні риси ціннісних орієнтацій, естетичних оцінок та самооцінок студентів розкривають ставлення майбутніх учителів до музики, їхні знання, активність музичної діяльності, домінування в процесі спілкування з мистецькими творами перцептивного, аналітичного або інтерпретаційного компонента осягання музики, а також схильність до рефлексивного самопізнання. На підставі врахування цих специфічних рис можна визначити такі типи музичного сприйняття: **гедоністичний, аналітичний, творчий.**

Індивідуальні властивості наведених типів спілкування з музикою пов'язані з особистісними якостями студентів і визначають процес їх музичного сприйняття і його результат. У межах кожного з них доцільно



вирізнити декілька рівнів, що характеризують різну культуру осягнення музики від її нижчого до вищого щаблів. Наприклад, гедоністичний тип музичного спілкування може відбуватися на перцептивно-фрагментарному та цілісному рівнях; аналітичний – на формальному і змістовному; художній – на стихійному та усвідомленому рівнях.

Зростання динаміки всіх типів музичного сприйняття зумовлено формуванням відповідних установок. Їх кількісне та якісне збагачення спричинює процес розвитку культури музичного спілкування, що на більш високих щаблях свого виявлення характеризується взаємопроникненням індивідуально-типологічних способів осягнення музики. Так, найвищий рівень гедоністичного сприйняття передбачає підключення аналітичних і креативних установок. Усвідомлений рівень творчого музичного спілкування ґрунтується на установках цілісного перцептивного сприйняття музичного матеріалу тощо. Таким чином, становлення процесу осягнення музики «не закреслює первісних його етапів, а включає їх у себе; не стільки нарощує способи дій, скільки змінює форми та рівні використання наявних, обумовлюючи якісні перебудови і художнє вдосконалення досвіду сприйняття» [257, 43]. Стає зрозуміло, що незалежно від типу музичного спілкування, його формування залежить від ієрархічної системи установок, повнота якої зумовлює глибину і цілісність осягнення музики.

Запропонований аналіз типологічних особливостей музичного сприйняття не повний, досить схематичний і становить лише спробу сформулювати ті проблеми, які вважають найактуальнішими в галузі педагогіки. Проте саме він дозволяє наголосити на значенні індивідуального підходу до вивчення культури спілкування майбутніх учителів з музикою та визначити доцільні способи діагностування і корекції їхнього музичного сприйняття.

2.3. Освітньо-виховна функція музичних програм засобів масової інформації

Теорія формування музичного сприйняття та її практичне застосування не може бути осторонь того нового, що вносять у спілкування майбутнього вчителя з музикою соціально-культурні чинники розвитку суспільства. Сучасні студенти – це покоління молодих людей, вихованих під впливом Інтернет-мережі, радіо- і телепередач. Ці засоби масової комунікації не лише заповнюють дозвілля особи, а й змінюють склад її мислення, стиль світосприйняття, тип культури та поведінку. Науковці зазначають, що засоби масової інформації чинять більший за батьків та систематичну освіту вплив на життєві позиції молоді. Цікаво, що молоді люди схильні скоріше довіряти свідченням радіо- і телекоментарів, аніж



самовидцям й навіть власним очам [151; 250; 180; 266; 275]. Такі умови породжують необхідність вивчення ефективності масової інформації як своєрідної інституції виховання, залежності її впливу на молодь від змісту і теми передач, форми подання матеріалу, методики його використання у навчальному процесі тощо.

Актуальність наукового пошуку чітко виявляється у сфері музичного виховання та освіти – одного з найменш досліджених аспектів цієї проблеми.

Засоби масової інформації значно сприяють поширенню контактів аудиторії з музикою. Завдяки їм незліченні стилі й жанри музичного мистецтва знаходять різноманітне втілення в сучасному світі. Музика звучить й як «самостійне» мистецтво, й як складова інших видів художньої творчості, а також елемент побуту. Вона являє собою «акустичний супровід повсякденної діяльності людини», «акомпанемент» дійсності, що динамічно вплітається у найрізноманітніші види соціальної практики». Саме джерела масової інформації найбільше впливають на музичну свідомість учнівської молоді. Поданий репертуар визначає спрямованість інтересів молодих слухачів, вибірковість їхніх художніх уподобань. Молоді слухачі краще знають ті мистецькі твори, які досить часто лунають, завдяки засобам масової інформації. І, навпаки, низькі показники відомості мають твори, що рідко транслюються засобами масової інформації. Аналогічна картина спостерігається відносно виконавців [275, 30–39].

Формування інформаційних каналів викликає певні зміни музичного сприйняття, що зачіпають усі його рівні – від перцептивного розрізювання прослуховуваного матеріалу до особистісної інтерпретації творів. Ситуації, в яких кожна людина стає фактичним слухачем музики, вельми різноманітні й мають різне виховне значення. У зв'язку з цим суттєвого значення набуває діагностика освітньо-виховного потенціалу музичних програм, з'ясування того, яка музика і за яких обставин «споживається» майбутніми вчителями. На теперішньому етапі розвитку педагогічної науки знання в цій галузі відзначається фрагментарністю та приблизністю. Широку сферу музичного життя, з якою постійно стикається молодь у час свого дозвілля, вивчено ще недостатньо. І тому спілкування з музикою поза межами ВНЗ, яке впливає на духовну культуру особистості, нерідко залишається стихійним, а спроби управління ним далеко не завжди виявляються педагогічно доцільними.

Стихійне сприймання музичних звучань, за умови необмеженого вибору різносоротної масової «продукції», являє собою найнижчий рівень взаємодії людини з мистецтвом. Існує думка, що випадкові музичні враження можуть виявитися досить складними для невідготовленого слухача, порушити елементарну послідовність засвоєння необхідних



знань, спричинити певну невідповідність між загальною установкою на спілкування з музикою, очікуванням та результатами впливу, що може мати негативні наслідки на розвиток студентів [266, 18]. Не випадково у сучасній соціокультурній ситуації, для якої типовим є підвищення інтересу до музики, ховається глибоке та складне протиріччя між цінністю всього музичного мистецтва та актуальною значущістю для багатьох тієї його частки, що належить до категорії розважальних жанрів і прикладної функції музики [140, 392–394]. Чимало майбутніх учителів убачає в музиці важливу духовно-моральну потребу людини і суспільства в цілому, що виховує світ високих і шляхетних думок та почуттів, але інші відводять музиці лише місце «служниці розваг» чи навіть припиняють її до приємного «звукового інтер'єру». Така невідповідність зростаючих виховних можливостей інформаційних джерел низькому рівню музичних потреб учнівської молоді зумовлює необхідність підготовки майбутнього вчителя, який не лише правильно реагує на музику, що пропонується його увазі у традиційних формах навчально-виховного процесу педагогічних ВНЗ, а й уміє свідомо та самостійно вибирати і організувати свій музичний світ. Розв'язання цього педагогічного завдання потребує комплексної програми музичної освіти студентів, у якій засоби масової інформації розглядають як складову загальної методичної системи.

Відомо, що обмеженість часу навчальних занять та позааудиторної виховної роботи не дозволяє прослухати у належному обсязі музичні твори. Це спричинює певні труднощі у прищеплюванні студентам зацікавленості у музиці з розмаїттям її жанрів та стилів. За цих умов радіо і телебачення створюють вельми сприятливі умови для розвитку самостійної музичної діяльності майбутніх учителів, що є необхідним доповненням організованих форм музичної освіти і виховання. Тому наразі все більшої актуальності набуває проблема посилення інтеграції педагогічних зусиль навчальних закладів та засобів масової інформації, які не зможуть досягти максимальної виховної ефективності, якщо не будуть співпрацювати з педагогічною наукою [257, 35].

Зрозуміло, що подальший розвиток цих двох наймасовіших форм залучення молоді до цінностей духовної культури людства є значною мірою взаємообумовленим. З одного боку, дієвість виховного впливу масової інформації залежить від роботи ВНЗ, де їм повинні передавати знання, що необхідні для формування культури сприйняття радіо- і телепередач, навчати майбутніх учителів цілеспрямованому засвоєнню й використанню отриманої інформації на практиці. З іншого боку, масова комунікація все активніше впроваджується у систему виховання, висуває вимоги щодо організації сучасного навчального процесу, стає його невід'ємною рисою.



Однією з вирішальних вимог дослідження освітньо-виховної функції масової інформації є її визнання як особливого типу музичного спілкування, що опосередкований технічними засобами. Така концепція, що набула широкого розповсюдження у всьому світі, оскільки акцентує на необхідності вивчення інтересів, потреб, смаків аудиторії як особистісного чинника ефективності цього. Унаслідок проведення значної кількості експериментальних досліджень було визначено, що педагогічний вплив радіо- і телепередач залежить насамперед від персоніфікованості контакту з реципієнтами, коли подання інформаційного матеріалу передбачає можливість індивідуального характеру спілкування, націлюється неначебно на кожного слухача окремо і zarazом викликає необхідність спеціальної підготовки аудиторії до сприйняття передач [60; 122; 137; 151; 188; 250; 266; 275].

Можна стверджувати, що спілкування студентів з масовою музичною інформацією має відповідати певним вимогам.

По-перше, це має бути спільна діяльність, у якій реципієнти є не лише «споживачами» музики, а й активними «вишукувачами», які вміють ставити запитання, рухаючись від ознайомлення з окремими мистецькими явищами до їх узагальнення і систематизації, планувати музичне спілкування.

По-друге, радіо- і телепередачі повинні бути значущими та цікавими для студентів, що зумовлює позитивне емоційне ставлення до них.

По-третє, результатом спільної діяльності має біти динаміка якісних змін у духовному розвитку майбутніх учителів, характеристиками яких є культура сприйняття музичної інформації, а також міра її використання на практиці. Важливо, щоб адресати передач усвідомлювали значення радіо та телебачення як авторитетних джерел знань, інтерпретаторів музичної інформації, організаторів самовиховання.

Наведені вимоги до взаємодії студентів з масовою інформацією дозволяють окреслити такі напрями вивчення її освітньо-виховних функцій:

– **соціально-педагогічне** дослідження ціннісних орієнтацій та мотивів звернення молоді до музичних передач; якісний і кількісний аналіз реального музичного репертуару, в полі якого знаходяться студенти; вивчення існуючих тенденцій у пропаганді окремих творів, композиторів, виконавців; дослідження ступеня задоволеності культурних потреб майбутніх учителів через радіо- і телепрограми;

– **психолого-педагогічний** аналіз фактичного слухання і перегляду молоддю програм радіомовлення та телебачення; рівня вибірковості й адекватності сприйняття музичних творів, що лунають в ефірі; впливу масової інформації на розвиток потреби реципієнтів у спілкуванні з мистецтвом;



– власне **педагогічне** дослідження об'єктивно існуючих закономірностей взаємодії радіотелевізійних установ і навчальних закладів, умов та форм забезпечення координації їх педагогічно спрямованої роботи; надання методичної допомоги викладачам щодо питань використання радіо- і телепередач у навчально-виховному процесі.

Відповідно до визначених напрямів можна виділити такі групи показників діагностування освітньо-виховних функцій засобів масової інформації:

1) зовнішні характеристики інформаційного спілкування, відомості про наявність у студентів різних інформаційних джерел, установлення реального факту контактів реципієнтів з ними та регулярності приймання передач;

2) характеристики внутрішніх особливостей спілкування суб'єкта з масовою музичною інформацією, ступеня зацікавленості окремими передачами, мотивів вибору певних програм, плановості контакту з ними, рівня засвоєння і критичної оцінки сприйнятого;

3) праксіологічні характеристики впливу інформаційного спілкування на активізацію наступної самостійної музичної діяльності реципієнтів, що передбачає залучення до дослідження вивчення організаційно-методичної роботи навчальних закладів.

Аналіз освітньо-виховного потенціалу радіо- і телепередач відповідно до визначених напрямів відіграє найбільш важливу роль у підготовці майбутнього вчителя.

Так, суттєвою умовою функціонування музичних передач є забезпечення зворотного зв'язку з аудиторією: вивчення і врахування реальних інтересів молоді за їхніми листами на радіостанції та телеканали. Проте за низкою причин така практика не може сприяти повному уявленню про музичні уподобання більшості слухачів і глядачів. Рівень статистичної залежності (відсоток тих, хто написав, відносно до всієї студентської аудиторії) не дає достатньої інформації, адже для того, щоб покращити форму і зміст передач необхідно знати думку не лише найактивніших (тобто тих, хто пише), а й інших груп молодих слухачів / глядачів. Окрім того, музична невідповідність багатьох не дає їм можливості аргументовано висловити у листах критичне судження щодо передачі, зробити аналіз її змісту, тематики, форми подання, особливостей сприйняття. Тому зазвичай дослідження потреб молоді відбувається лише на рівні констатації фактів.

Певний недолік убачається й в тому, що предмет вивчення нерідко обмежується міркуваннями реципієнтів про передачі, що вже прозвучали в ефірі. Тим часом, важливим є різнобічне дослідження і врахування пропозицій, з якими молоді слухачі / глядачі **виступають щодо розширення** кола радіо- і телепрограм, змісту їхнього репертуару.



Відсутність чітко розробленої та відпрацьованої системи зворотного зв'язку негативно впливає на виховну спрямованість як окремих передач, так і планування музичних програм в цілому. Очевидно, що це завдання варто розв'язувати комплексно – соціологами, психологами, педагогами у тісному контакті радіотелевізійних установ та навчальних закладів, що й буде сприяти забезпеченню єдності їхніх педагогічних зусиль.

У контексті цієї проблеми доцільно звернути увагу на зарубіжний досвід організації освітньо-виховних передач. У багатьох країнах зворотний зв'язок здійснюють спеціальні ради: вони вивчають потреби аудиторії, складають щорічні рекомендації до конкретних програм, аналізують плани масової інформації та уже зверстані передачі. Окрім них, постійно працюють групи консультантів, науковців, ретельно збираються відгуки. Особливу роль відіграє так зване «попереднє рецензування», яке полягає у тому, що радіотелевізійні корпорації випускають за тематикою провідних передач свої посібники. Ця продукція друкується заздалегідь, до виходу нової програми, і розсилається основним адресатам (до навчальних закладів, батьківських рад, фахівців з педагогіки. У разі виникнення претензій, їх своєчасно враховують у процесі коректування нових передач. Таким чином, стає можливим здійснення випередженого зворотного зв'язку, який полягає в тому, що комунікатор під час підготовки передачі враховує імовірні реакції реципієнтів, особливості їхнього сприйняття інформації, а також відстрочуваного зворотного зв'язку, за умови якого випущена передача проходить попередню експериментальну перевірку в навчальному закладі, що дає змогу коректувати і вдосконалювати її.

Ефективність інформаційного спілкування залежить і від емоційності змісту самої передачі та форми її подання. Сприймання музичних програм майже завжди розпочинається з простої емоційної реакції: «приємне чи неприємне», «цікаво або нецікаво». Добре відомо, що в тому разі, коли передача не захоплює реципієнта, він просто вимикає радіоприймач, телевизор, перемикає на іншу програму тощо. Тому підвищення ефективності пропаганди музичного мистецтва серед молоді потребує пошуку емоційно привабливих форм звучання музики в ефірі, нетрадиційних, нових способів просвітницької роботи.

Варто наголосити на суттєвому недоліку масової музичної інформації – «анонімне» звучання серйозної музики. Існує думка, що ця форма трансляції музичного матеріалу може сприяти формуванню відповідного ставлення до нього молодих слухачів, установки лише на нове сприйняття мистецьких творів. Це проблема складна і неоднозначна. З одного боку, використання академічних жанрів музики у заставках та паузах радіо- і телепередач порушує усвідомлення реципієнтами високого при-



значення мистецтва, його ролі у духовному житті суспільства. З іншого боку, щоденні зустрічі з різними стильовими напрямками музики, що необхідні для накопичення інтонаційного досвіду музичних вражень, викликає потребу використання і як фонового компоненту. Мабуть вихід з цього положення полягає в тому, щоб звучання творів чи їх фрагментів завжди супроводжувалось повідомленням назви та автора музики.

Викликає нарікання й те, що музична інформація в освітньо-виховних передачах нерідко являє собою окремі номери, які не об'єднані загальною тематикою, спрямованістю. Вони сприймаються як музичні вставки, що не мають логічного зв'язку, педагогічного впливу. Для того, щоб подолати фрагментарність знань і уявлень молоді про мистецтво, сприяти розвитку їх особистісних поглядів на мистецькі твори, високих смакових уподобань необхідним є створення певних циклів музичних програм, послідовно розкриваючи комплекс питань розвитку і функціонування музичної культури, що стає реальним в умовах кабельного телебачення. Така організація передач може дозволити здійснити актуальне для нашого часу завдання розроблення національної системи безперервної системи освіти і виховання.

Особливу роль в організації освітньо-виховних передач відіграє словесний коментар до них, що супроводжує трансляцію музики. Він є своєрідною установкою на сприйняття музичної інформації, від якої значною мірою залежить рівень її засвоєння реципієнтами. Зважаючи на це, варто наголосити на вимогах до побудови анотацій музичного вступу, що повинні ознайомлювати слухачів з самим процесом міркувань про музику, розкривати перебіг думок і почуттів, які вона викликає, обґрунтовувати висунуті критичні положення. У цьому разі реципієнти сприймають коментатора передачі як компетентного, творчо мислячого співрозмовника, що зумовлює авторитетність поданої інформації. Ця проблема є досить суттєвою для педагогічного спрямування радіо- і телепередач. У науковій літературі йдеться про те, що авторитетність становить важливу інтегральну характеристику всієї інформації. Вона складається з багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників: підбору матеріалу, форми його трансляції, особистісних якостей ведучого тощо. У свої сукупності вони визначають високий ступінь довіри до передачі, зацікавленість нею реципієнтів, переконливість інформації, що повідомляється [180, 17].

Варто згадати відомий приклад просвітницької діяльності видатного американського диригента і композитора Л. Бернстайна, який багато років виступав на телебаченні з циклом цікавих лекцій про музичне мистецтво.

М. Тарівердієв зазначав, що американці в очікуванні наступної телепередачі майже кидалися до екранів. Це був справжній бестселер.



На думку соціологів, завдяки вдало знайденій формі спілкування з телеглядачами, інтерес до музичної класики помітно зріс. Такий факт чудово ілюструє виняткову дієвість пропаганди музики засобами масової інформації, її оперативність, всепроникну силу, потенціал якої ще недостатньо ефективно використовується у вітчизняній системі підготовки майбутнього вчителя.

Педагогічний вплив передач залежить і від ступеня новизни інформації. Процеси демократизації радіомовлення і телебачення, вільне обговорення тем, які довгий час замовчувалися офіційною пропагандою, призвело до того, що молоді люди вже не бажають слухати і дивитись сірі, невиразні, застарілі за змістом та формою інформаційні програми. Проте сучасній музичній практиці нерідко бракує актуальної, гострої проблематики, що властива кращим публіцистичним передачам. У масовій пропаганді музики досить рідко зустрічаються дискусійні обговорення нових музичних творів, співставлення протилежних критичних суджень, хоча саме «живий ринг» думок якнайбільше сприяє підвищенню освітньо-виховної ефективності радіо- і телепередач. Відомо, що форма диспуту дозволяє досягти різнобічного, «об'ємного» бачення проблеми, полегшує сприйняття музичного явища з точки зору авторитетної особи, ясніше усвідомити власну позицію, побачити її суперечності та отримати стимул для подальших міркувань та самовдосконалення. Інформаційна передача у формі диспуту може допомогти викладачу «підхопити» порушені питання, продовжити їхнє обговорення у навчально-виховному процесі, за допомогою чого досягти необхідного взаємозв'язку педагогічно спрямованої роботи засобів масової інформації та ВНЗ.

Для створення довірливого тону розмови про мистецтво важливо створити відчуття, що реципієнти є безпосередніми учасниками передачі, обмінювалися в її процесі думками, прагненнями, сумнівами. Це можливо здійснити завдяки таким рубрикам програми, як «Подумаємо разом», «Ваша думка» тощо. На жаль у галузі музичної інформації важко назвати бодай декілька подібних передач. Ведучі молодіжних програм майже не звертаються до своїх слухачів та глядачів із запитаннями, але пропонують їм самостійно оцінити ту чи іншу музичну ситуацію. Тим часом, конкурсний, ігровий характер подання матеріалу, активізація пошукової діяльності реципієнтів суттєво впливає на їхню увагу та зацікавленість інформацією.

Освітньо-виховну функцію дієвості музичних передач значно посилює їхнє жанрове розмаїття, зокрема використання принципу подання музики в контексті різновидів національної та світової художньої культури. Такі передачі сприяють розв'язанню проблеми комплексного впливу на особистість синтезу мистецтв, що становить одну з провідних ідей вдосконалення духовного розвитку молоді. У зв'язку з цим ще біль-



шої ваги набуває роль телевізійного показу музики, дослідження специфіки відеоряду в музичних телепередачах, співвідношення акустичних і оптичних стимулів у процесі сприйняття музики.

У науковій літературі існують розбіжні думки щодо цієї проблеми. Чимало авторів зазначає, що музику на екрані не стільки слухають, скільки дивляться, оскільки наші очі реагують витонченіше і тенденційніше, аніж вуха, а їхня інформаційна потужність значно більша [266]. Висловлюються суперечливі міркування стосовно трансляції концертів. Є науковці, які вважають недоцільним показ на телеекрані фігури виконавця, диригента, групи оркестрантів, слухачів [151]. Інші зауважують проти поспішних висновків у цьому напрямі [3]. Досить поширеним є визнання позитивного значення телетрансляції музики, що надає можливість підкреслити індивідуальність виконавця твору, цілеспрямовано виявити ті чи інші особливості його інтерпретації, створити «естетично значущі структури ... , що неможливі й недоступні слухачу в концертно-театральному залі» [188, 27–53]. Аргументація цього положення ґрунтується на тому, що телетрансляція дозволяє вивести на перший план особу музиканта, почути і побачити його «творчу сповідь». Таке єднання з процесом творіння допомагає реципієнту досягнути художній зміст музичного образу, поглибити своє сприйняття музики. Окрім того, «незримі струмені» сидячих у залі слухачів (за умови прямої трансляції концертів), які відчуває кожний виконавець, можуть бути виявленими засобами телетрансляції і ефективно впливати на формування культури музичного сприйняття молодіжної аудиторії телеглядачів.

Автори наукових праць здебільшого називають сім можливих засобів візуального показу музики на телеекрані:

- 1) зображення асоціацій та уявлень, символів й ідей, що стали поштовхом для створення музичного твору;
- 2) зіставлення зображувального мистецтва і музики;
- 3) «чиста» реєстрація музичного явища;
- 4) показування виконавців, оркестру;
- 5) демонстрація музичних інструментів;
- 6) зображення рухів диригента;
- 7) передача оркестрової репетиції [258].

Із точки зору педагогічного аналізу цієї проблеми доцільно звести всі наведені форми телетрансляції музики до двох основних: зорово-пластичне зображення музичного образу та показ не стільки самої музики, скільки тих явищ, які спонукали її творіння. У будь-якому разі візуальна ілюстрація твору має спиратись на принципи перцептивної організації матеріалу, адже перевантаження зорового ряду відволікає від музики, а недовантаження знімає відчуття причетності до того, що сприймається [315, 5–12].



У руслі цієї проблеми плідною уявляється постановка проблеми дослідження фігури та фону як міжаналізаторних зв'язків – зорових і слухових. Слова, зображення і музика, що несуть у телепередачах різне змістовне навантаження, можуть виступати відносно один одного то фігурою, то фоном [266, 10].

Певна річ, педагогічна спрямованість радіо- і телепередач, їх репертуар і досконалість форми подання матеріалу значною мірою визначають освітньо-виховну ефективність музичної інформації. Проте не менш важливим чинником є рівень підготовки реципієнтів до інформаційного спілкування. За словами О. В. Киричука, «істотне не лише те, що передається по радіо чи телебаченню, які виховні завдання при цьому ставляться, але й те, що і як сприймає вихованець, який емоційний відгук збуджує в ньому та чи інша передача» [127, 25].

Свою реальну дієвість засоби масової інформації здобувають лише в акті сприйняття, від змісту якого в кінцевому підсумку залежить ефективність інформаційного спілкування. Тому пізнання існуючих тут закономірностей становить важливий аспект вивчення освітньо-виховних функцій музичних програм.

2.4 Особливості сприйняття музичних радіо- і телепередач

Значна кількість соціологічних досліджень, спрямованих на вивчення особливостей спілкування молоді з музичною масовою інформацією показує високий престиж, що мають радіо і телебачення в її середовищі [60; 122; 137; 140; 151; 180; 188; 247; 250; 266; 275]. Практично кожний студент має точки міської радіотрансляційної мережі, радіоприймачі, телевізори. На запитання про слухання і перегляд музичних передач зазвичай отримують позитивні відповіді, що підтверджує зацікавленість опитуваних інформаційними програмами.

Проте дані про наявність у молодіжній аудиторії джерел радіо- і телепередач не можуть бути достатніми аргументами у процесі аналізу особливостей їхнього сприйняття. Прослуховування і перегляд музичних програм не завжди має характер активного інформаційного спілкування. Певні передачі (фрагменти) сприймаються цілеспрямовано та уважно, інші – реципієнт майже «не помічає» в широкому інформаційному ряді. У цьому разі дієвість масової інформації виявляється ілюзорною, а інколи й протилежною визначеним цілям.

За умови одночасного (нерідко паралельного) звучання досить різнопланових музичних передач, що розраховані на задоволення багатоманітних інтересів реципієнтів та виконують різне функціональне навантаження, особливого значення набуває підготовка молоді до усвідомленого вибору програм, певного способу їх слухання і перегляду,



що залежить від «інтелігентності, культури, чуйності та психологічного настрою особи» [266].

Автори наукових праць диференціюють інформаційне спілкування здебільшого на дві групи: активне та пасивне сприйняття. До першої відносять студентів, для яких типовим є чітко виражений інтерес до музики в усьому її розмаїтті, висока якість смакових уподобань, планування прослуховування та перегляду передач. Другу групу становлять студенти, яким бракує справжнього інтересу до музики, їх контакти з масовою інформацією мають ситуативний, незапланований характер, у них спостерігається орієнтація лише на розважальні програми. Численність цієї групи учнівської молоді свідчить про необхідність удосконалення педагогічної роботи в цьому напрямі.

Суттєвою проблемою підготовки студентів до сприйняття музичних передач є розвиток їхньої цілеспрямованої уваги. Як вже зазначалося, доступність звучання музики нерідко викликає «знецінювання» музичної інформації, породжує звичку до безперервного звукового фону. Внаслідок цього піднесено-благовійна атмосфера сприйняття музики принижується до рівня споживання, що відбувається без жодних духовних зусиль реципієнта, як звуковий фон для інших видів діяльності. Наприклад, А. Моль вирізняє три можливі способи слухання радіопередач. Перший – це вибіркоче прослуховування програми чи її окремої частини, яке наближується до ідеального варіанту. У цьому разі слухання майже повне, тобто увага радіослухачів повністю поглинута музикою. Другий – це фонове або «антуражне» прослуховування. Радіо створює лише музичний фон, який жодним чином не збагачує духовну культуру суб'єкта сприйняття. Третій – це «шукаюче» прослуховування, в якому реципієнт крутить ручку настроювання, щоб «упіймати що-небудь», здатне привернути увагу. При цьому його поведінка зумовлюється лише принципом задоволення [196, 149–157].

Оскільки радіо створює можливості «слухати музику, не слухаючи її», то у процесі інформаційного спілкування молоді переважають фонові та комітантні (О. Г. Костюк) форми музичного сприйняття, коли реципієнт «пунктирно» усвідомлює те, що тихо звучить з транзисторів. Типовість і поширеність цього явища оцінюється в літературі досить неоднаково.

Так, чимало науковців убачають тут не негативні тенденції в розвитку музичної культури, а певні переваги радіо серед інших засобів масової інформації, які пояснюють популярність радіопередач. За словами Л. Мерлена, радіо «не “віддирає” нас від інших занять, як це робить телебачення. Його можна слухати, займаючись справами» [цит. за 266, 19].

О. Г. Костюк зазначав, що використання музики як сенсорного агента було б помилково вважати «відхиленням від норми» через технічні



засоби її звучання, адже музика, яка сприймається комітантно, зберігає певне емоційно-естетичне значення для слухача [143, 346–347].

Перетинаючись з нашими найпростішими діями, – зазначає Ж. Капен, – музика примушує реципієнтів брати участь у колективному переживанні, «підіймає» їх до відчуття соціальної незалежності. Тому не можна впевнено сказати, що культура не збагачується від того, що різнопланові речі поєднуються і будь-яка їх ієрархія відсутня.

В. П. Матоніс наголошує на ролі фонової музики в активізації фізичної та розумової діяльності молоді, емоційного стану особистості. Щодо комітантного слухання, автор звертає увагу на важливість правильного вибору творів, які звучать. Використовуючи музику як супутній елемент не варто звертатись до крупних жанрів (сонат, симфоній, квартетів тощо), оскільки вони будуть сприйматися фрагментарно, що не дозволить реципієнту глибоко осягнути зміст музики [182, 72–77].

Враховуючи можливості застосування фонового та комітантного сприйняття з педагогічною метою, потрібно мати на увазі, що інформаційне спілкування не може обмежуватися лише такими його формами, оскільки перенасичування радіопередач музикою прикладного характеру зводить нанівець виховний потенціал багатьох з них, породжує установку на пасивне ставлення до всієї музичної інформації. У нескінченній експлуатації того, що є доступним і становить неодмінний атрибут культури виявляється серйозна девальвація музичних цінностей, оскільки безперервне слухання є несумісним з власним музичним сприйняттям.

З огляду на це постає проблема визначення оптимальної кількості звучання музики у радіопередачах. Чимало авторів наголошують на недоцільності надмірно частих прослуховувань музичних творів, сприйняття яких досягає точки, після якої естетичне задоволення від музики зменшується. Тому людина, що слухала упродовж дня шість разів симфонію, навряд чи буде рватися прослухати її сьомий раз [266, 21].

Вивчення слухачього сприйняття музичних радіопередач тісно пов'язано з питаннями якості звучання. Відомо, що механічна передача звуків, електричні перетворення, особливо у сучасних малогабаритних транзисторах, призводять до зміни тембру, вирівнювання динаміків, бесплотності звучання та інших негативних чинників, що значною мірою заважають розумінню образного змісту твору. Більшість радіоприймачів дає можливість лише чути і впізнавати музику, а не слухати і насолоджуватись її звучанням. Технічні вади аудіопередач дали підставу Т. Адорно стверджувати, що радіо є неадекватним засобом музичної інформації. Модифікації, яких зазнає симфонія, що звучить по радіо, нерідко стосується самої суті музики. У цих випадках радіостанція ознайомлює слухачів з чимось цілком відмінним від пропозицій композитора. У наукових працях зазначається необхідність удосконалення звукових пристроїв,



упровадження таких технічних винаходів, які б дозволяли моделювати глибини звуку, покращувати його якість [180, 21].

Визнано, що найбільшої ефективності відтворення витончених відтінків музичного звучання, його чистоти, прозорості, стереофонічності досягають передачі на ультракоротких хвилях. Діапазон частотної модуляції, який здебільшого використовується для слухання музики, становить найперспективніший канал розвитку сенсорної культури музичного сприйняття молоді. У зв'язку з цим варто нагадати про важливість розв'язання такої педагогічної проблеми, як укомплектування навчальних закладів відповідною апаратурою, а також її розповсюдження у музичному побуті молоді.

Порівняно з радіопередачами сприйняття музичних телепрограм відбувається регулярніше, більш цілеспрямовано і планово. Це можна пояснити тим, що в пошуках специфічних способів залучення глядачів до музики, активізації їхньої уваги телебачення використовує супутні зорові форми інтерпретації музичних творів, позамузичні компоненти впливу на реципієнтів, за допомогою яких поширюють коло молодих телеглядачів. Слушною є думка, що з появою аудіовізуальних інформаційних засобів людство вступило у нову еру розвитку культури, функціонування якої у найближчі роки остаточно закріпиться за телебаченням [250, 23].

Як відомо, наразі творчі та технічні можливості телебачення використовує і розвиває його наступник – відео, що здобуває якнайбільше розповсюдження у суспільстві, а також якому належить майбутнє. Проте зараз саме телевізійну інформацію, як «масову, популярну енциклопедію культурного життя», що охопила майже всі його сфери, варто вважати провідною у спілкуванні індивіда зі світом мистецтва [275, 21]. «З телебаченням пов'язані процеси демократизації художньої творчості, зростання рівня освіти, розширення сфери культурного дозвілля» [151, 27].

Величезний вплив телебачення позначається навіть на тому, що провідний раніше тип культури – «літературоцентричний» (або «книжковий») наразі поступається місцем «видовищноцентричному» типу, за умови якого інформація сприймається аудиторією здебільшого у формі образу, а не у формі знаку [247, 142]. Такий факт нерідко стає причиною розвитку у молодих телеглядачів телеманії, тобто пасивного споживчого ставлення до аудіовізуальної інформації, що гальмує їхнє творче уявлення, фантазію, вміння самостійно інтерпретувати побачене та почуте. Разом із тим було б нерозважливо зараховувати цю тенденцію інформаційного спілкування лише на рахунок телебачення як засобу зорово-пластичної передачі образу. Можна думати, що вона зумовлена насамперед вадами глядацької та слухацької культури реципієнтів,



недоліками їхньої підготовки до сприйняття, яке інформаційний вплив на особу лише доповнює та інтенсифікує [266, 13].

У сучасному телебаченні нагромаджено значний та цікавий досвід створення музичних передач, жанрова палітра яких досить різноманітна. Телеконцерти, телемузична журналістика, музичні телефільми, екранні монографії, музично-театральні форми, рубрики і цикли про композиторів, виконавців та творчі колективи дозволяють урахувати різнобічні уподобання телеглядачів. Однак сама по собі технічна оснащеність не є гарантією виховного впливу на молодь. Реалізація впливу стає можливою лише тоді, коли у реципієнта спостерігається активність сприйняття, вибірковість ставлення до телеінформації, відповідна підготовка до спілкування з нею: розуміння специфіки виразної мови телемистецтва, двохмірності зображення, відбиття просторово часових зв'язків реального світу, впливу на зорові та слухові аналізатори тощо.

Відсутність культури сприйняття музичних структур, переданих телезасобами, призводить до того, що увага реципієнтів зосереджується переважно на розважальних програмах. Вони майже не звертають увагу на інформаційні (наприклад, «У концертних залах України»), освітньо-виховні (наприклад, «Музичні зустрічі») та спеціальні навчальні передачі, кожна з яких поліфункціональна за своєю суттю і спрямована на інформування, освіту, виховання молоді. Недостатність спілкування з такими передачами врешті решт негативно впливає на духовний розвиток телеглядачів, обмежує їхні музичні потреби.

Результати дослідження, проведеного автором монографії, співпадають з даними інших наукових праць [122; 137; 151; 180; 188; 247] і підтверджують, що установки студентів на сприйняття музичних телепередач лише як засобу відпочинку породжують у них небажані культурні стереотипи. Виявилось, що опитувані ознайомлені з досить невеликим колом музичних творів, які часто звучать у телепрограмах, здебільшого не знають їхні назви, авторів та виконавців, не вміють визначати жанрові та стильові ознаки музики. Значна частина реципієнтів не змогла виконати запропоноване завдання та скласти власний варіант музичної передачі, долучивши до її структури конкретні твори, художні колективи, ансамблі, групи, а також солістів. Такі результати спостерігаються як у галузі класичної та народної музики, так і у масових популярних жанрах.

Варто підкреслити, що обмеженість та стереотипність музичних уподобань молоді зумовлено здебільшого репертуарною політикою засобів масової інформації, яким бракує оперативності у висвітленні подій музичного життя, охоплення його багатоманітності, а також пропаганди того нового, що вносить у мистецтво наше сьогодення. Варто погодитись з критиками, композиторами, виконавцями, що в музичному ефірі



та на телеекрані звучить «стійка обойма» творів, яка привчає молодь до поверхневого, шаблонного сприйняття музики і звукує широту вибору реципієнтами телепередач.

Предметом вивчення особливостей сприйняття масової інформації має бути не лише аналіз активності її слухання та перегляду, а й характер подальшого використання на практиці. Цілком закономірними є запитання щодо того, чи надають музичні передачі знання, якими б студенти змогли б успішно оперувати у самостійній діяльності; чи використовують засоби масової інформації завдання виховання у молоді потреби в спілкуванні з музичним мистецтвом, бажання поповнювати і вдосконалювати власний музичний досвід, орієнтуватися у розмаїтті музичного світу. Освітньо-виховні функції радіомовлення і телебачення не зводяться лише до формування молоді. Вони передбачають можливість вироблення у реципієнтів естетичного ставлення до мистецьких явищ навколишньої дійсності, формування у них готовності до їх усвідомленого осягнення, розвиток потреби реалізації провідних форм музичної поведінки. Тому в педагогічному діагностуванні ефективності засобів масової інформації варто урахувувати показники їхнього впливу на спонукування студентів до відвідування концертів, музичних театрів, колекціонування фонозаписів, участі в самодіяльних вокально-хорових та оркестрових колективах, навчання у музичних студіях тощо.

Розглянуті положення дозволяють зробити висновок щодо відсутності спеціальної підготовки студентів до інформаційного спілкування. Це, безумовно, негативно позначається на духовному розвитку майбутнього вчителя, проте у педагогічних ВНЗ цій проблемі ще не приділяють достатньо уваги. Викладачі та керівники художньої самодіяльності не включають до планів навчально-виховної роботи питання організації контактів студентів із джерелами масової інформації. Часто вони бувають необізнаними з реальними музичними інтересами молоді, їхніми захопленнями та смаками. Майбутні вчителі майже не отримують порад щодо перегляду конкретних телепередач, прослуховування новин радіо-програм, їм не пропонується обговорити враження, здобуті в процесі сприйняття радіо- і телепередач. Усе це призводить до того, що інформаційне спілкування має стихійний та безсистемний характер.

За якими ж ознаками варто розрізняти пасивне споживання музичної інформації та активне сприйняття студентами радіо- та телепередач?

Одним з основних критеріїв підготовки майбутнього вчителя до інформаційного спілкування є наявність у нього музичного інтересу, що зумовлює ступінь цілеспрямованої уваги і активності сприйняття. Основуючись на тристоронній структурі музичного інтересу, що являє собою «пізнавально-емоційно-вольовий спектр діяльності» [266, 27],



доцільно розмежувати інформаційне спілкування студентів на декілька рівнів.

Найнижчий рівень характеризується мимовільною увагою реципієнтів, відсутністю установки на цілеспрямований контакт з джерелами масової інформації, унаслідок чого з усієї передачі сприймаються та залишаються в пам'яті лише окремі фрагменти. На цьому рівні музика справляє на слухача певне емоційне враження, але не досягає піку духовного впливу. Неусвідомлені елементарні емоції виражають здебільшого психофізіологічний ефект, який часто супроводжується ідеомоторними реакціями реципієнтів (підспівування мелодії, підстукування в ритм ногою тощо).

Більш високий рівень інформаційного спілкування пов'язаний з виникненням короткочасного інтересу до певного фрагменту передачі (наприклад, виступу популярного естрадного виконавця, цікавої інформації про зарубіжні рок-групи). Такий інтерес, що ґрунтується на жанрових уподобаннях студентів, їхніх стилєвих орієнтаціях, може надалі викликати інтерес до всієї передачі та активізувати її сприйняття в цілому.

Найвищий рівень спілкування з масовою інформацією становить сталий інтерес до музичних радіо- і телепередач, вибірковість їх сприйняття, вміння використати отриману інформацію в процесі самостійної діяльності. У такому разі спостерігається взаємозв'язок довільної та мимовільної уваги: окремі елементи передачі, що привертають мимовільну увагу, посилюють і довільну, а також інтерес, який виникнув у студента.

Для діагностики сформованості музичного інтересу у студентів важливо з'ясувати, чи слідкують вони за анонсами радіо- і телепередач, чи планують їх прослуховування і перегляд. Це розкриває значення аналізу координації роботи радіомовлення та телебачення з діяльністю масової преси, адже очевидно стає необхідність поширення інформації про цікаві передачі в газетах і журналах, систематичної публікації критичних рецензій і оглядів, що можуть плідно використовуватись у навчально-виховному процесі. Варто вивчати й такі форми педагогічної роботи, як складання і випуск студентами інформаційних листків, рекламних плакатів, на яких розміщують критичні рецензії, запитання для обговорення теми конкретної передачі. Ці прості, але досить ефективні методичні прийоми не лише сприяють розвитку культури інформаційного спілкування майбутніх учителів, а й позначаються на їхній підготовці до естетико-виховної роботи в школі, особливо в період педагогічної практики.

Важливе значення має дослідження процесу ознайомлення студентів із виразними можливостями засобів масової інформації, зокрема закономірностями розвитку телемистецтва і його суттєвого компонен-



та – навчального телебачення. Відомо, що найкращі навчальні телепрограми ведуть розмову про мистецтво мовою самого мистецтва – у живій, наочній, образній формі, що передбачає звучання творів вітчизняної та світової класики в інтерпретації видатних виконавців, відомих колективів, їх коментування авторитетними музикознавцями та критиками. Запропоновані теми у таких передачах нерідко підіймають актуальні питання сучасного музичного життя, розкривають взаємозв'язки музики з іншими видами мистецтва і тому відкривають значну кількість способів застосування навчального телебачення (як за розкладом занять, так і в самостійній роботі студентів).

Новий етап розвитку навчального телебачення пов'язаний з можливостями відеозапису, які на відміну від телебачення дозволяють повторювати всю передачу чи її окремі фрагменти, виявляти найважливіші аспекти інформації й, таким чином, регулювати подання матеріалу, диференціювати його відповідно до рівня підготовки студентів. Відеотехніка як «робочий інструмент» формування музичного сприйняття не лише надає можливість фіксувати і гнучко використовувати в процесі роботи найбільш корисні телепередачі, а також розвивати у студентів уміння самостійно створювати нові відеосюжети та композиції. Творчі розробки відеофільмів, переконливі візуальні транскрипції уроків музики та дитячих музичних спектаклів під час проведення педагогічної практики, записи концертів студентської художньої самодіяльності допомагають майбутнім учителям зрозуміти логіку зміни ракурсів, планів, тривалості епізодів телепоказу музики, що є вельми важливим для активізації сприйняття. Студенти часто не знають, які з елементів музичної інформації є основними. Вони необізнані щодо можливостей телебачення акцентувати головну образну ідею музики екранними засобами. Це особливо стосується складних структур музичної телетрансляції (опер, балетів, концертів симфонічної музики тощо).

З метою вивчення міри опанування студентами своєрідної мови аудіовізуальної інформації з ними доцільно проводити бесіди про музичне телемистецтво, пропонувати їм порівняти різні телевізійні інтерпретації виконання твору, проаналізувати відповідність телемонтажу метроритмічній організації музики, і її тембральному звучанню. Плідним уявляється і виконання студентами таких творчих завдань, як: продовжити сюжетну лінію передачі, написати відгук на неї, підібрати зображувальний ряд музичному твору, написати сценарій передачі.

Щодо цих завдань, то тут можна провести паралель між принципами транскрипції аудіовізуальної інформації та літературного тексту. В першому випадку студенти мають вербалізувати почутий музичний образ та його відеоряд, а у другому, навпаки – перед студентами ставлять вимогу уявити собі можливий звуковий та зоровий образ слова.



Певна річ, у недалекому майбутньому вплив аудіовізуальних засобів на систему музичного виховання і освіти позначиться ще більше. Прискорюється темп їхнього розвитку, розширюються можливості застосування в процесі навчання та самоосвіти молоді. Тому аналіз специфічних рис використання відеотехніки у різних формах педагогічної діяльності є одним з найважливіших аспектів дослідження проблеми музичного сприйняття.

У процесі діагностування ступеня підготовки майбутніх учителів до естетико-виховної роботи в школі варто враховувати дані про володіння ними такими методичними прийомами, як:

- навчання учнів веденню щоденника музичного шанувальника. До нього можна записувати судження про почуті музичні твори, висловлювати побажання щодо змісту дитячих радіо- і телепередач;
- організація серед школярів конкурсу на кращого радіослухача та телеглядача;
- проведення диспутів на різні теми («Моя улюблена передача», «Як музичні передачі розкривають світ мистецтва»).

Усе вищеназване дозволяє поглибити уявлення про реальний стан розвитку музичного сприйняття студентів та їхню педагогічну культуру.

Варто звернути увагу на вивчення підготовленості студентів до роботи з батьками, оскільки характер інформаційного спілкування значною мірою залежить від сімейного оточення. Якщо батьки приймають безпосередню участь у прослуховуванні, перегляді, обговоренні передач, то музичне явище розглядається з двох точок зору – дитини і дорослого. Юні реципієнти разом з батьками сприймають інформацію, радіють та журяться, ставлять запитання і знаходять відповіді на них. З огляду на це вчителю потрібно вміти проводити опитування батьків, визначати їхнє ставлення до музики та музичних уподобань дітей, надавати практичну допомогу під час вибору кращих дитячих передач, корисних порад щодо необхідних умов їх сприйняття. Важливим для вчителя також є володіння методами залучення молодших школярів до спільного з батьками виконання творчих домашніх завдань: скласти розповідь про почуту музику, відобразити свої музичні враження на малюнках тощо.

Таким чином, соціально-культурні проблеми вдосконалення досвіду інформаційного спілкування молоді вносять відповідні корективи до структури професійної підготовки майбутнього вчителя та методику її дослідження. Психолого-педагогічне діагностування рівнів сформованості музичного сприйняття має охоплювати результати обговорення зі студентами освітньо-виховних функцій радіо- і телепередач, надавати можливості для їх ефективного застосування на практиці. Такі дані дозволять висвітлити особливості впливу засобів масової інформації на музичну свідомість майбутнього вчителя та врахувати їх в процесі розвитку його педагогічної культури.



Отже, аналіз проблеми формування музичного сприйняття як специфічного виду духовно-практичної діяльності майбутнього вчителя ґрунтується на концепції ієрархічної системи установок, що детермінують процес спілкування з музикою, надають йому стабільності та зумовлюють якісний результат. Зміст і функції окремих установок залежать від того, яке місце вони займають у структурі музичного сприйняття та етапів його формування. Згідно з вищесказаним, багаторівнева система установок розподіляється на смислові, цільові та операціональні установки, серед яких можна вирізнити зовнішні установки, зокрема ті, що діють на передкомунікативному та посткомунікативному етапах (тобто «установки на майбутнє» і «установки післядії»), а також внутрішні установки, які функціонують на основному, комунікативному етапі педагогічної роботи з формування музичного сприйняття. Їхня ієрархічна взаємозалежність виявляється в тому, що смислові установки виступають фільтром відносно до цільових і операціональних установок; цільові – інтегрують установки смислового та операціонального рівнів; операціональні – визначають спосіб предметних дій і ніби «фокусують» смислові й цільові установки. Усі вони, маючи певну самостійність, не можуть бути повністю незалежними одна від одної. Смислові установки беруть участь у виборі цілей та способів дій, а цільові та операціональні установки конкретизують смислові. Відповідно до спрямування педагогічної роботи установки одного рівня переходять на інший.

Положення про існування різних форм установок дає підстави визначити групи критеріїв та показників сформованості музичного сприйняття, а саме: ціннісні орієнтації студентів, їхні естетичні оцінки музичних творів, самооцінки себе як реципієнта та майбутнього вчителя. Між визначеними групами складаються певні відносини, що аналогічні до структурних зв'язків ієрархічної системи установок.

Місце та функції установок у контексті теорії діяльності розкривають також принципи класифікації типологічних особливостей сприйняття музики. Урахування специфіки ціннісних орієнтацій студентів, їхньої естетичних оцінок і самооцінок дозволяє виділити гедоністичний, аналітичний та творчий типи спілкування з музикою.

Уявлення про критеріальні та типологічні ознаки музичного сприйняття доповнюються результатами діагностування процесу спілкування у студентів з музичними радіо- і телепередачами як провідними джерелами формування музичних уподобань і смаків майбутніх учителів. За умови всезростаючого розповсюдження музики через канали масової інформації надзвичайно гостро постає питання підготовки студентів до інформаційного спілкування, що зумовлює значущість дослідження освітньо-виховних функцій музичних передач та ефективності їхнього впливу на розвиток особистісної, зокрема педагогічної культури студентів.



Розділ 3

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО СПРИЙНЯТТЯ МУЗИКИ

3.1. Ціннісні орієнтації майбутніх учителів у галузі музики

Для з'ясування вихідного стану теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів до сприйняття музики і визначення рівнів його сформованості було проведено констатуючий експеримент, що охопив студентів восьми педагогічних університетів України – в Києві, Вінниці, Дрогобичі, Луганську, Ніжині, Івано-Франківську, Кам'янець-Подільському, Кіровограді, студентів Київського Національного лінгвістичного університету, Національного педагогічного університету (НПУ) імені М. П. Драгоманова, а також слухачів факультету підвищення кваліфікації викладачів педагогічних коледжів, інститутів, університетів. Такий вибір респондентів пояснюється прагненням долучити до процесу дослідження молодь педагогічних навчальних закладів Східного та Західного регіонів, представників столичного ВНЗ, промислових центрів і невеликих міст, що досить репрезентивно відображає контингент майбутніх учителів України. Порівняльний аналіз експериментальних даних отриманих у кожному з навчальних закладів, показав їх незначні розбіжності. Тому наслідки дослідження в цілому можна вважати об'єктивними і типовими для підготовки широких верств освітянських кадрів.

Основаючись на провідній ідеї про важливість формування музичного сприйняття для розвитку педагогічної культури всіх учителів до серії експериментів залучались студенти старших курсів різних факультетів: музично-педагогічного (спеціальності «педагогіка та методика початкового навчання»), «вихователь у дитячому будинку та школі-інтернаті»), «педагогіка та методика початкового навчання та образотворчого мистецтва», «педагогіка та методика початкового навчання з додатковою спеціальністю “музика”»), філологічного, фізико-математичного, тобто респонденти, які здобули музичну освіту, а також респонденти без такої освіти. Дослідження груп фахівців і аматорів музики дало підстави визначити не лише відмінності у розвитку музичного сприйняття відносно спеціальної підготовки в галузі музики, а й ті чинники, що є спільними для всіх шанувальників музичного мистецтва.



Серії експериментів проводилися під час практикумів з курсів «Вступ до спеціальності», «Основи наукових досліджень», «Методи та форми організації художньо-естетичного виховання учнів у позакласній роботі», «Теорія і практика формування музичного сприйняття», а також на засіданнях проблемної наукової групи з питань підготовки майбутнього вчителя до естетико-виховної роботи в школі, на заняттях загальноінститутського клубу «Музична вітальня» в НПУ імені М. П. Драгоманова та окремих гуртків художньої самодіяльності. Констатуючі зрізи здійснювались упродовж 3,5 років з групами респондентів у 30 та більше осіб.

За період опрацювання проблеми у дослідно-експериментальній роботі взяло участь понад 1,5 тисячі студентів і викладачів. Її результати висвітлено у методичному посібнику «Формування художнього сприйняття молодших школярів засобами комплексної взаємодії мистецтв», наукових статтях, у матеріалах та тезах наукових конференцій.

Окрім того, під час аналізу експериментального матеріалу враховувались фактичні дані досліджень, проведених разом із викладачами ВНЗ (Л. П. Воеводіна, Т. М. Завадська, О. М. Коробко, Н. А. Кутова, О. Г. Михайличенко, Т. Д. Тхоржевська, М. С. Тетеля, В. І. Федоришин, А. М. Чернуха) та вчителями музики загальноосвітніх шкіл, які були залучені до наукової роботи під час проведення педагогічної практики студентів (В. Є. Ассаул, А. Б. Букреєва, С. С. Гольденберг, І. В. Пархоменко, Н. І. Чугай). Цей досвід пошукової діяльності розкрито в брошурі «Організація музичного виховання в школах і ВНЗ України».

Відповідно до розробленої структури музичного сприйняття і критеріїв його педагогічного діагностування, констатуючий експеримент було розподілено на чотири пов'язаних етапи.

На **першому етапі** проводилося масове опитування майбутніх учителів і викладачів середніх і вищих педагогічних навчальних закладів для визначення їх ціннісних орієнтацій в галузі музики (*додаток 1*).

Відомо, що категорія ціннісних орієнтацій розглядається сучасною наукою як тристороння структура, що складається з таких компонентів:

- а) когнітивного (або смислового), який виражає знання особистості;
- б) емоційного, який характеризує особистісне ставлення суб'єкта до цінностей;
- в) поведінкового, що визначає конкретні плани дій людини у тій чи іншій ситуації [15, 39].

Зважаючи на цю структуру було сформульовано певні задачі першого етапу експерименту, на якому потрібно з'ясувати:

- 1) міру глибини музично-естетичної ерудиції респондентів (когнітивний компонент);



2) характер їхніх індивідуальних уподобань у галузі музики (емоційний компонент);

3) ступінь активності музичної діяльності та форми реалізації музичних потреб (поведінковий компонент).

Для розв'язання цих завдань широко використовувались методи анкетування, бесіди, інтерв'ю, експрес-інформації та інші види письмових і усних опитувань, що доповнювались об'єктивними даними про участь студентів у гуртках художньої самодіяльності, музично-дискусійних клубах тощо (*додатки 1, 2, 5*). Взаємне корегування результатів завдань та їхній глибокий аналіз дозволили отримати досить повне уявлення про ціннісні орієнтації респондентів. Результати досліджень оброблялись за допомогою методів математичної статистики.

З метою вивчення музично-естетичної ерудиції опитуваним пропонувалась низка питань, у яких вимагалось пояснити, як вони розуміють художню цінність музичного мистецтва, у чому, на їхню думку, полягає дієвість впливу музичного образу на особистість, назвати основні засоби музичної виразності, розкрити їхній вплив на компоненти музичного сприйняття. Було з'ясовано, що відповіді опитуваних розподілилися на невірні, неповні, формальні та відносно самостійні висловлювання.

До перших було віднесено найпримітивніші судження про музику, у яких заперечувалось її значення у розвитку духовної культури людства на сучасному етапі становлення суспільства або акцентувалися лише розважальна, компенсаторська, та прикладна функції цього виду мистецтва.

Неповні формальні відповіді характеризувалися в цілому вірними, але вельми загальними та однобічними судженнями, позбавленими будь-яких виявлень особистісного ставлення до музики. Найчастіше ці висловлювання ґрунтувалися на формальному тлумаченні пізнавальних можливостей музики, її впливу на розвиток етичних якостей особистості та носили дещо «моралізаторський» характер.

Третій тип відповідей віддзеркалював потяг опитуваних висловити власну точку зору щодо музичних творів, передати ті почуття й думки, що викликають у них спілкування з музикою, проаналізувати процес її особистісного естетичного переживання й усвідомлення.

Згідно з вимогами до професійно-педагогічної підготовки студентів, музична освіта є профілюючою для майбутніх учителів музики і початкових класів (з додатковою спеціальністю «музика»). Для інших учителів-предметників вона становить важливу ланку особистісного розвитку і суттєвий компонент опанування методичних знань та умінь естетико-виховної роботи в школі. Також враховуючи значну роль викладачів спеціальних дисциплін в організації музичної освіти учнівської молоді, результати дослідження було диференційовано на три основні



групи. Перша група об'єднала студентів музично-педагогічних та педагогічних факультетів з додатковою спеціальністю «музика», тобто тих, хто здобуває музично-педагогічну освіту в процесі навчання (МПО). До другої групи належать студенти інших факультетів педагогічних інститутів без музичної освіти (БМО). Третя група була представлена викладачами музичних дисциплін (ВМД), до якої увійшли слухачі факультету підвищення кваліфікації викладачів середньої і вищої педагогічної школи. Кількість невірних відповідей складала лише до 3 % у групі МПО та до 10 % в групі БМО, що свідчить про достатній рівень загально-естетичної підготовки студентів, їхнього розуміння суспільно-важливої ролі музичного мистецтва, а також про наявність у них художніх потреб у спілкуванні з мистецькими творами. Зрозуміло, що у групі ВМД невірних відповідей практично не було.

Проте у відносно вірних відповідях респондентів всіх груп перебільшували неповні формальні судження: до 67 % (група ВМД), до 74 % (група МПО), до 83 % (група БМО). Такі наслідки опитування дозволили зробити припущення, що між системою засвоєних естетичних понять та особистісним ставленням респондентів до музики існує певний розрив, який призводить до формального і безпідставного повторення стереотипних суджень про значення мистецтва, його соціально-виховні функції, закономірності впливу на духовний розвиток особистості, виражальні засоби.

З метою підтвердження цього висновку, а також для визначення інтересів опитуваних до конкретних жанрів і видів музики їм пропонувалось оцінити за 10-бальною системою жанри народної, класичної (інструментальної, вокальної та хорової, оперної та балетної), масової популярної музики та розподілити їх за рангами значущості для себе від першого до п'ятого місця. Для кількісного обчислення результатів навпроти кожного з визначених жанрів музичного мистецтва та його рангового місця потрібно було поставити відповідні цифри коду (додаток 2).

Хоча в традиційному музикознавстві існують різні точки зору щодо проблеми жанру в музиці, саме на такий принцип класифікації музичного матеріалу спираються автори соціологічних досліджень. Адже категорія крупних класів музики, кожен з яких узагальнює декілька жанрових різновидів музичного мистецтва, надає можливість зарахувати до однієї групи неоднакові за змістом та формою твори: поліфонічна музика, сонатно-симфонічний цикл, фортепіанна мініатюра (класична інструментальна музика) або естрадний шлягер, оперета, поп- чи рок-музика, авторська пісня, джаз (масова популярна музика). Таким чином, вони допомагають з'ясувати певну спрямованість ціннісних орієнтацій респондентів.



Однак у процесі опитування ця жанрова класифікація виявилася результативною лише щодо аналізу ціннісних організацій студентів групи БМО, яким бракує достатньої музичної підготовки. Їхні уявлення про основні напрями розвитку і функціонування музичного мистецтва відповідали зазначеному розподілу музичного матеріалу, який не вимагав від них теоретичного усвідомлення свого ставлення (нерідко досить розпливчастого) до більш детально диференційованих типів музики.

На відміну від групи БМО, представники груп МПО та ВМД, ознайомлені з розмаїттям музичного мистецтва, не віддали помітної переваги жодному з названих музичних жанрів (зокрема й масовій популярній музиці, інтерес до якої гармонійно поєднувався з духовними потребами у царині класичного мистецтва). Це свідчить про розуміння респондентами цінності та значущості всіх різновидів музики. На користь такого тлумачення отриманих результатів говорить й те, що ставлення до узагальнених жанрів віддзеркалює скоріше особистості погляди та позиції, аніж її емоційні захоплення й смаки. На думку науковців, індивідуальні уподобання найімовірніше визначаються змістовними якостями твору, а не власне жанровими й стильовими [7, 69].

Дійсно, суб'єкту сприйняття, який відчуває потребу у спілкуванні з музикою інтелектуально-філософського або лірико-емоційного характеру, звичної чи незвичної за своїми засобами виразності важко розмежувати інтереси до опер П. Чайковського, симфоній Б. Лятошинського, вокальних циклів Д. Шостаковича, сонат Л. Бетховена, зорових концертів Д. Бартнянського тощо. Як показало проведене дослідження, більш плідні наслідки дає аналіз конкретних творів, які у вербальних анкетах і опитувальних листах респонденти визначають як «улюблені», і яким вони віддають перевагу в «звучащих анкетах», тобто фрагментах з окремих музичних творів, які слухач ідентифікує у своїй уяві з певним жанром музики і за умови вибору твору виявляє своє ставлення до цього жанру.

У групі БМО ця серія експериментів дала очікувані результати щодо захоплення переважної більшості студентів масовою популярною музикою, які підтвердили вже зафіксовану соціологами «обернену залежність: зниження музично-освітнього цензу прямо пропорційно підвищенню оцінок естрадного шлягеру» та інших різновидів розважальної музики.

Разом із тим значна кількість опитуваних даної групи виказали свої уподобання народній музиці. Розмірковуючи над таким фактом, можна припустити, що зростання інтересу молоді до українського фольклору зумовлено теперішніми соціальними тенденціями національного відродження. Цілком ймовірно, що саме цим чинником пояснюється і висока оцінка опитуваними творів вокально-хорової музики українських авто-



рів. Окрім того, мотиви популярності пісенної творчості серед студентів варто шукати й у поширенні цього виду музичної діяльності майбутніх учителів, адже на кожному факультеті педагогічного ВНЗ існують хоро-ві самодіяльні колективи.

Не випадково певна частина опитуваних (які віддали перевагу творах симфонічної та камерно-інструментальної музики, сприйняття якої потребує певного досвіду спілкування з мистецтвом) проявила чітку залежність власних уподобань від спеціальної підготовки та активності музичної діяльності. Так, на додаткові запитання: «Чи знайомі Ви з нотною грамотою?», «Чи граєте Ви на музичному інструменті або співаєте?», було отримано позитивні відповіді. Чимало таких респондентів закінчили музичні школи, володіють музичними інструментами, співають у хоровах колективах або просто давно є шанувальниками класичної музики (*додаток 4*).

На підтвердження цієї думки цікаво звернутися і до локального дослідження музичних інтересів студентів педагогічного, музично-педагогічного і філологічного факультетів Київського та Дрогобицького педагогічних університетів.

Отримані під час дослідження експериментальні дані дають підстави говорити про студента педагогічного ВНЗ, як про особистість, що позитивно ставиться до академічної музики, усвідомлює її соціальну значущість, але не має відповідної підготовки для повноцінного сприйняття багатьох високохудожніх творів. Так, високо оцінили класичну музику лише студенти-фахівці (що підтверджує вплив на розвиток їхніх ціннісних орієнтацій професійної музичної діяльності) та студенти-філологи (на художніх смаках яких позначається фахове сприйняття літературних творів). Це надає можливість думати, що там, де у навчально-виховному процесі більше уваги приділяється спілкуванню з мистецтвом, у майбутніх учителів формуються правильні ціннісні орієнтації, розширюється художньо-естетичний досвід. У студентів художньо-педагогічного факультету відсутність музичної освіти обмежила коло інтересів доступними для розуміння жанрами мистецтва, що пов'язані зі словом або сюжетною дією (масова пісня, оперета, естрадний шлягер тощо).

Разом із тим варте уваги й те, що інтерес до цих мистецьких жанрів музики (зокрема до народної пісні) не завжди підкріплюється потрібними знаннями респондентів. Доцільно навести результати дослідження, проведеного в Київському, Дрогобицькому, Івано-Франківському, Ніжинському педагогічних університетах та спрямованого на вивчення оцінного ставлення студентів до народно-пісенної творчості.

Більшість опитуваних не знали історичних українських пісень («Завистали козаченьки», «За Україну», «Подай, дівчино, руку на прощання» тощо), не могли співставити їх віршований текст, у якому йдеться



про героїчні сторінки національно-визвольної боротьби українського народу з подіями, що відбулися на нашій землі. Безумовно історизм української пісні варто розуміти досить широко, оскільки фольклорна творчість найчастіше пов'язана не з конкретною історичною датою чи персоною, а розкриває художньо-узагальнені ситуації, характерні для певного періоду, висвітлює типові образи козака, чумака, солдата тощо. Проте нерозривна єдність фольклору з рухом самого життя дала підстави М. В. Гоголю вважати всі українські пісні історичними, глибоке знання яких є невичерпаним джерелом формування світоглядних позицій майбутнього вчителя, розвитку його національної свідомості, любові до історії та культури України.

Рівень обізнаності студентів із ліричними піснями про красу рідного краю, високі моральні якості людських відносин, з новорічними колядками, щедрівками, весняними хороводами виявився досить обмеженим. Тим часом, оспівування у цих піснях звичаїв та побуту українського народу, а також таких національних символів України, як хрещатий барвінок, верба, калина, явір, тополя тощо, не лише впливає на виховання патріотичних почуттів особистості, а й розвиває дбайливе ставлення до природи, скарбів рослинного і тваринного світу. Це формує екологічну культуру, що є одним з найважливіших складників світогляду майбутнього вчителя, так само як і знання історії України.

З огляду на це, зафіксовані в перебігу опитування вади щодо інформованості студентів у галузі українського фольклору дають підстави стверджувати про необхідність посилення педагогічної роботи в цьому напрямі, її орієнтації на залучення народних пісень до процесу духовного розвитку майбутніх учителів.

Отже, аналіз вибіркового ставлення респондентів до конкретних творів можна вважати ефективним індикатором сформованості ціннісних орієнтацій, який допомагає висвітлити знання опитуваних (когнітивний компонент), індивідуальні захоплення та уподобання в галузі музики (емоційний компонент), оскільки будь-яка діяльність починається там, де для здійснення тієї або іншої дії (практичної чи теоретичної) потрібно відібрати спосіб дії або матеріал для дії.

Безумовно, удосконалення музичного сприйняття відбувається в процесі накопичення певних знань суб'єкта. Збільшення їх запасу зазвичай супроводжується серйозними якісними змінами в розвитку особистості та її світогляду в цілому. Проте проблемним залишається питання: скільки мусить знати людина, щоб обсяг її знань виявився достатнім для сприйняття мистецтва. Відповідь на нього потрібно шукати не лише в напрямі кількості знань суб'єкта сприйняття, а й зосередитись на тому, що саме він знає, обирає для спілкування з мистецтвом та інтерюєзує як цінність для себе. Найважливішою ознакою музичного сприйняття



виступає якісна характеристика самого мистецького матеріалу, що становить основу культури індивідуального спілкування з творами.

Ураховуючи характер вибіркості респондентів було складено список найбільш популярних у молодіжному середовищі композиторів. До цього списку увійшли імена майже 80-ти авторів музичних творів, що мають високу художню цінність. Це ще раз підтвердило, що запас загальноестетичних знань опитуваних, їх життєва та музична практика сприяють розвитку у більшості з них достатнього рівня духовної культури.

Зрозуміло, що в групах МПО та ВМД коло музичних інтересів виявилось значно ширшим, аніж у групі БМО. Це пояснюється більшим слуховим досвідом респондентів, адже на їхньому виборі музичних творів суттєво позначився вплив навчального процесу. Проте якісний аналіз обраної респондентами музики продемонстрував і певні негативні тенденції у розвитку ціннісних орієнтацій, які виявилися властивими певній групі опитуваних у кожній групі.

Грунтуючись на відповідях респондентів, було складено тезаурус¹ пересічного студента, до якого увійшли ті музичні твори, що найчастіше зустрічалися в анкетах та опитувальних листах. У цьому разі до уваги не брали жанри розважальної музики, оскільки вони ставлять дещо іншу сферу захоплення студентів і не є провідними для вивчення ціннісних орієнтацій на фаховому рівні. Окрім того, значна кількість течій популярної музики, швидкоплинний характер модних ритмів і мелодій-одноденок, не дають можливості визначити стабільну картину музичних смаків молоді сьогодення (*додаток 7*).

Серед видів серйозної (академічної) музики хорові, вокальні та оперні твори було об'єднано в одну групу, оскільки з-поміж зразків музики зі словами, студенти якнайкраще знають окремі арії популярних опер і не відокремлюють їх від концертної романсово-пісенної творчості композиторів. Таким чином, тезаурус студента в галузі музики було укладено за принципом диференціації трьох основних груп: класичної інструментальної музики; хорових, вокальних і оперних творів; балетів.

Зазначимо, що слухацький і виконавський досвід більшості опитуваних обмежується творами композиторів-класиків. Значно менше їм знайома сучасна музика. З усіх названих творів лише 13 належить композиторам ХХ століття. До того ж, серед них майже немає зразків сучасної західної музики (окрім опери Дж. Гершвіна «Поргі та Бес») і значне місце займають твори, які нерідко звучать з естради для широкої

¹ Тезаурус – це сукупність відомостей з певної галузі науки, нагромаджених людиною та її здатність до сприйняття тих чи інших повідомлень. Використання цього поняття у даній роботі дозволило найбільш точно визначити роль ціннісних орієнтацій у розвитку музичного сприйняття майбутніх учителів.



масової аудиторії (наприклад, вальс А. Хачатуряна до вистави Ю. Лермонтова «Маскарад», вальс Л. Свіридова з музичних ілюстрацій до повісті О. Пушкіна «Заметіль»).

Неглибокий інтерес і недостатнє знання студентами сучасної музики пояснюється нерозумінням нових засобів виразності. У світі відбувається постійне ускладнення змісту, і завдяки йому – засобів виразності музичного мистецтва, що вимагає спеціальної підготовки виконавця й слухача, ознайомлення з новими стилями і мовою музики, навичок правильної інтерпретації звукових сполучень, що виражають нові ідеї. Тому осягання виражальних засобів сучасних творів, розуміння своєрідності та новизни їхніх складових, гармонічних, ритмічних сполучень, тембрового забарвлення допомагає подолати інерцію музичного мислення, розвиває необхідну самостійність спілкування з музикою.

У цьому розумінні відставання ціннісних орієнтацій від існуючих норм сучасної музичної практики негативно позначається на розвитку музичного сприйняття, що передбачає активне ставлення до мистецтва. Також необхідно взяти до уваги, що вивчення і засвоєння сучасної музики на новому рівні духовної культури вирішує свідомо поставлене завдання гуманістичного виховання людини і є обов'язковим для загального розвитку особистості. Відомо, що саме в художній творчості нашого часу знаходять своє яскраве втілення образи сучасників та їхні життєві ідеали.

Якими ж виявились індивідуальні уподобання студентів в галузі класичної музики?

Разом із різнобічним і диференційованим інтересом до класичної музики певна частина опитуваних (у т. ч. й фахівців) виявила дивну стереотипність вибору, називаючи лише найбільш популярні музичні твори, що стали хрестоматійними. Серед них: фортепіанні сонати Л. Бетховена «Патетична», «Місячна», «Апасіоната»; прелюдія до-дієз мінор С. Рахманінова; вальс № 7 та етюд № 12 Ф. Шопена. Із численних творів В. А. Моцарта більшість опитуваних виділила лише «Реквієм» і симфонію № 40. Безперечно, ці музичні твори мають велику художню цінність. Проте спосіб музично-логічних дій, який передбачає, що подобається усе найбільш знайоме, традиційне, звичне і не вимагає до себе напруженої уваги і активної співучасті, свідчить про дещо консервативне і пасивне ставлення до музики, яке не узгоджується з принципом самостійного творчого осягнення мистецтва (*додаток 5*).

Співтворчість передбачає не лише цілісне сприйняття та активне співпереживання, яке пройшло крізь призму власного бачення світу, а й здатність зрозуміти різноманітні твори мистецтва, правильно оцінити істинне значення незвичних для суб'єкта принципів музичної логіки та образності. Стереотипи сприйняття свідчать про поверхове ставлення



до мистецтва, тобто його «символічне засвоєння», за якого відсутнє індивідуально-особистісне розуміння художнього смислу та естетичної цінності мистецького твору. Студенти, яким властива стереотипність вибору музики, не схильні дивуватися та втішатися незвичності музичної форми. Уся складність і багатовимірність змісту та форми музичних творів адаптується ними до попередньо існуючих «готовностей» сприйняття і ціннісного ставлення до мистецтва.

Існує думка, що стереотипність оцінок переважає у групах людей з невисоким рівнем музичної культури: чим більше художньо підготовлена людина, тим індивідуальніші та диференційованіші її естетичні запити. Те, що стереотипний вибір музичних творів студентами музично-педагогічних факультетів і деякими викладачами музичних дисциплін виявився аналогічним до індивідуальних уподобань студентів інших факультетів, свідчить про їх недостатньо високий рівень естетичного розвитку.

Очевидно, що певну роль у формуванні культурних стереотипів відіграють навчальні програми педагогічних ВНЗ з їх орієнтацією лише на певні зразки класичної музики, і засоби масової інформації, що досить рідко ознайомлюють слухачів з маловідомими творами. Маючи великі виховні можливості, вони повинні активніше сприяти формуванню музичної культури слухачів, розширювати їхній музичний кругозір, розвивати здатність емоційно й логічно осягати світ музики, отримуючи справжню естетичну насолоду.

Певні сумніви викликає й те, що частина студентів, назвавши своїми улюбленими композиторами Д. Бортнянського, М. Березовського, А. Веделя, не вказала їхні конкретні твори, або зупинила свій вибір лише на тих хорових концертах, які виконувалися університетськими хоровими колективами (наприклад, хоровий концерт № 3 Д. Бортнянського та хоровий концерт № 5 А. Веделя). Це можна пояснити досить поверхневим знанням творчості композиторів і впливом свого роду моди на духовну музику.

Мотив звернення до мистецтва є досить поширеним за умови, що для людини головне місце посідає не стільки прагнення отримати насолоду від самого художнього твору, скільки схвалення її естетичних позицій товаришами. Багато людей під час вибору творів мистецтва керуються лише авторитетами, наслідуючи усталені естетичні норми. Така орієнтація значно впливає на сприйняття музики.

Безумовно, мода є показником конкретних потреб та інтересів людей. Вона сприяє розповсюдженню та популяризації нових явищ у мистецтві, привертаючи до них увагу широкого кола читачів, слухачів і глядачів. Тому механізм моди потрібно брати до уваги у процесі виховання уміння цінувати прекрасне.



Разом із тим схильність до модних впливів часто призводить до формального і неглибокого знання творів мистецтва. Найбільш поверховий і нестійкий музичний інтерес можна пов'язати саме зі звичкою дотримуватися авторитетних думок, які диктують позитивне ставлення до музики певного жанру і стилю або тих чи інших творів мистецтва. Зовнішнє орієнтування на чужу думку позбавляє сприйняття музики людиною індивідуального співпереживання і розуміння її цінностей, а будь-яка зміна швидкоплинних модних тенденцій може значно вплинути на суб'єктивні емоційні уподобання.

Прагнення до соціального престижу та звичка до наслідування породжують стандартність музичних потреб, обмежують активне творче сприйняття естетичних цінностей і так само, як і консервативність смаку, перешкоджають формуванню культури спілкування з мистецтвом.

Варто наголосити, що тривожним фактом є й те, що опитувані назвали серед добре знайомої та улюбленої музики лише незначну кількість творів українських авторів. Це свідчить про певні недоліки соціально-культурної політики, що довгий час підтримувалась в Україні. Очевидно, що наразі необхідним є внесення суттєвих змін до навчально-виховних програм музичної освіти майбутніх учителів та підвищення кваліфікації викладачів вищої та середньої спеціальної педагогічної школи.

Зазначені висновки підтвердилися і результатами дослідження, проведеного за допомогою методу «звучащої анкети» – набору музичних фрагментів, які пропонувались опитуваним для прослуховування і визначення ставлення до них. Оскільки в процесі констатуючого експерименту респонденти розділилися на дві основні групи: підготовлених у галузі музики, до якої належать студенти музичних спеціалізацій, викладачі музичних дисциплін та аматори музики з інших факультетів (ПЛ) і непідготовлених (НА), то диференціювання отриманих даних здійснювалося саме за таким принципом, а не за трьома групами, як було в попередніх серіях експериментів.

Згідно з розробленою в музичній соціології концепцією використання «звучащих анкет», вона складалася з восьми фрагментів. Термін звучання кожного фрагменту не перевищував 2,5–3 хвилин. Вибір музичного матеріалу був зумовлений, з одного боку, бажанням залишитися у межах доступності для непідготовленої частини аудиторії, а з іншого – зберегти необхідну непередбачуваність розвитку музичної драматургії для фахівців й аматорів музики.

У «звучащій анкеті» було використано такі фрагменти:

- 1) романсу М. Лисенка («Нічого, нічого», на слова М. Вороного);
- 2) піднесенно-філософської музики Й. М. Баха (Партіта мі мінор,

І частина «Токата»);



3) твору «нових засобів» виразності з незвичними тембрами, атональністю, «рваною» фактурою українського композитора В. Сильвестрова (Перервана сонатина з циклу «П'ять п'єс для фортепіано»);

4) драматично-трагедійної української симфонії Б. Лятошинського (симфонія № 3, I частина);

5) мрійливої «Поєми легенди» № 1 В. Косенко;

6) духовної музики «Торжествують всі ангели» (київський наспів);

7) естрадного шлягеру М. Мозгового «На щастя, на долю» (вірші М. Ткача), з притаманною гуцульському фольклору національною характерністю – контрастом мелодико-речитативних епізодів і активізованих ритмоформул;

8) зарубіжної популярної рок-композиції Ф. Меркурі «Show must go on» («Шоу мусить продовжуватися»), у виконання групи «Queen».

Аналіз отриманих результатів було побудовано на основі обчислення виборчого середнього (міри центральної тенденції) та середнього квадратичного відхилення (показника ступеня варіації). Їх графічну інтерпретацію зображено на рисунку 1, що демонструє співвідношення оцінок музичних фрагментів «звучащої анкети» ПЛ та НА аудиторіями респондентів. На горизонтальній осі відповідними номерами позначено музичні фрагменти анкети. За вертикаллю визначено середні оцінки, які поставили звучим творам респонденти, користуючись 10-бальною шкалою. Ці оцінки утворюють центр кола, що ілюструє величину і межі їх середнього квадратичного відхилення в тій чи іншій групі.

Експериментальні дані переконливо свідчать, що безперечно низьку, «замикаючу» позицію в обох групах займає сучасна музика В. Сильвестрова. Оцінки інших музичних фрагментів виявились досить високими, до того ж вони мали тенденцію до зростання відповідно до рівня музичної освіти опитуваних. Винятком стала лише симфонія Б. Лятошинського, сприйняття якої потребує певного слухачького досвіду, інтонаційного запасу музичних вражень. Тому ставлення до неї респондентів було досить полярним, на що вказує величина середнього квадратичного відхилення в групі ПА. У цілому, як і можна було передбачити, лідирував наспівний романс М. Лисенка, мрійлива поема В. Косенка, духовна музика та поліфонія Й. С. Баха, на інтересі до якої помітно відбивається віяння часу, адже мелодичні звороти композитора нерідко використовують колективи джазової та рок-музики, а також у кіно, телебаченні тощо. Популярні пісні М. Мозгового та Ф. Меркурі отримали високі бали, що не потребує додаткових коментарів.

Цікаво відзначити значну подібність в оцінках музичних творів підготовлених та непідготовлених респондентів, що яскраво демонструє не лише близькість середніх величин, а й співпадання кіл їх квадратичних відхилень. Це підтверджує також висока кореляція оцінок групи ПА

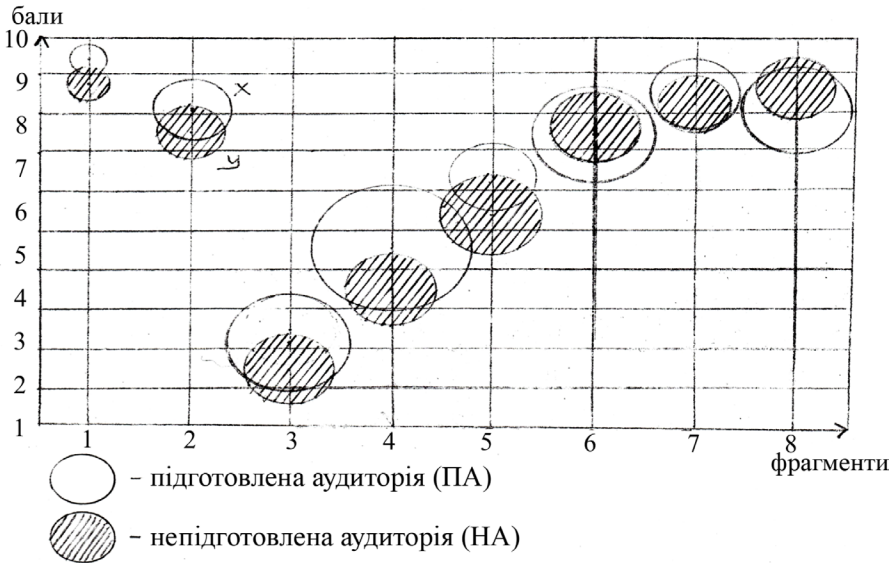


Рис. 1. Оцінки фрагментів «звучащої анкети» респондентами

та НА ($chN=0,98$, де ch – коефіцієнт кореляції, x – оцінка ПА, y – оцінка НА).

Разом із тим варіації оцінок в групах ПА були суттєво більшими, аніж в групі НА (кореляція середніх квадратичних відхилень всього $O=0,38$), що розкриває якісну різноманітність смакових уподобань опитуваних з музичною підготовкою.

Відомо, що у процесі дослідження часто виникає розбіжність між ціннісними орієнтаціями особистості, зафіксованими під час експерименту, і тим, які реально керують поведінкою людини. Це пояснюється тим, що музична освіта, знання нотної грамоти або ж теорії та історії музики саме по собі аж ніяк не гарантує глибокого й тонкого сприйняття. Досвід слухання і виконання творів має вирішальне значення для осягання особливостей музичної мови і музичних образів.

Практика свідчить, що розуміння студентами цінностей музичного мистецтва та важливості залучення до нього часом не відповідає їх реальній поведінці. Перехід від загальних знань і уявлень про мистецтво до певної художньої діяльності відбувається не завжди. Наступним завданням дослідження було вивчення ступеня активності музичної діяльності опитуваних. Воно спиралося на дві відомі форми реалізації потреб: слухання і виконання музики.

Як відомо, перша і друга форми художньої діяльності містять у собі багаті можливості естетичного спілкування з музичним мистецтвом, що



однаково поширені в нашому суспільстві. Проте для майбутнього вчителя сприйняття не може обмежуватися лише слуханням музичних творів. Це міркування підтверджується й наслідками опитування студентів КНПУ імені М. П. Драгоманова та КНЛУ, які назвали саме виконавську практику (володіння інструментом і вокальну майстерність) найважливішим компонентом музичної освіти вчителя будь-якої спеціальності.

Виконання творів дарує людині радість і насолоду співучасті у художній творчості, сприяє глибшому проникненню у зміст музичного образу, поглиблює художній контакт з твором, необхідний для кваліфікованого творчого сприйняття. «Людина, яка вміє грати на будь-якому інструменті – писав Д. Шостакович – глибше осягає музику, краще пізнає думку композитора» [343, 14]. Виконавська діяльність надає людині можливість для виявлення усіх етапів логічного розвитку музичної образності, правильної інтерпретації цілісної концепції твору. Тому естетична активність особистості неодмінно пов'язана з її сильною участю у цьому виді художньої діяльності. Відомо, що справжнє захоплення музикою викликає потребу якомога ближче ознайомитися з твором, виконати хоча б окремі його фрагменти. У зв'язку з цим варто зазначити, що більшість опитуваних не виявили інтересу до самостійного музичення. Виконавська діяльність респондентів груп МПО та ВМД обмежується обов'язковим мінімумом навчальних планів. Лише окремі з них розучують за власним бажанням улюблені твори (10 %), регулярно грають їх вдома (16 %), готують програми власних концертів (4 %). Значній частині студентів інших факультетів бракує зацікавленого ставлення до участі в художній самодіяльності, до відвідування музичних гуртків та клубів (64 %). Естетична насолода від спілкування з музикою і виконання творів не усвідомлюється ними як нерозривно пов'язані процеси.

Більшість респондентів з усіх груп віддає перевагу слуханню музики, а не її виконанню. Варто зазначити, що ступінь слухацької активності опитуваних досить різний. Так, чимало з них не могли дати точної відповіді на запитання: коли саме ви востаннє слухали улюблений твір, або відвідали концерт; яку музику слухаєте рідко, час від часу.

Без сумніву, любити і цінувати мистецтво – не означає безперервно споживати його. Коли твір звучить надто часто, він обезцінюється для слухача і стає звичним, навіть якщо спочатку справляв сильне враження.

Тому чим дорожчий, цінніший для людини твір мистецтва, тим більше схильна вона начебто «зберегти» його для себе, не «заялозити».

Таке тлумачення оцінки творів не характеризує ставлення до музики майбутніх учителів і викладачів. Своє досить не часте відвідування музичних театрів і концертних залів вони пояснюють лише нестачею вільного часу, хоча й висловлюють розуміння значущості цілеспрямованого



сприйняття музики в концертному залі. Колективна реакція слухачів, взаємодія аудиторії з виконавцем безумовно мають перевагу над будь-яким технічно досконалим записом. Кожен концерт – це неповторна художня подія. Елемент його непередбаченості, рух, міміка, жести, пристрась артиста переконують слухачів не менше, ніж сам твір і дарують відчуття творчої співучасті. Тому відвідування концертів значно збагачує музичне сприйняття й становить один із найважливіших видів активного спілкування з мистецтвом.

Більшість респондентів групи БМО не читає літератури з питань музичного мистецтва, не колекціонує записи, не бере участі в дискусійних обговореннях проблем музично-естетичного виховання. Основним джерелом музичної інформації для них є радіо і телебачення. Для студентів групи МПО масова інформація суттєво доповнюється музично-теоретичними дисциплінами та індивідуальними практичними заняттями з музичних предметів.

Потрібно зазначити, що більша частина респондентів з усіх груп негативно відповідала на запитання стосовно того, чи з'являється у них бажання поділитися з кимось враженнями про музику. Тим часом, розвинене ціннісне ставлення до мистецтва передбачає потребу висловити власне судження про художній твір, про ті почуття й думки, що виникають під його впливом.

Усе це свідчить про те, що в музичній діяльності студентів спостерігається певна пасивність. У слуханні, виконанні та обговоренні музичних творів відсутні необхідна самостійність і творча основа ціннісних орієнтацій.

Аналогічні недоліки у розвитку ціннісних орієнтацій було зафіксовано у наслідках багатьох соціологічних досліджень, присвячених вивченню особистості студента, його духовного світу, ідеалів, прагнень, смаків [7; 35; 43; 64; 70; 78; 83; 91; 94; 103; 106; 159; 256; 266; 315; 335].

Це підтверджує об'єктивність і вірогідність інтерпретації результатів цього експерименту, що мають суттєве значення для розв'язання поставленої проблеми. Система ціннісних орієнтацій, які потрібно розглядати як основу, що визначає діяльність людини, її свідомість і поведінку, багато в чому детермінує характер музичного сприйняття і є важливим етапом його вивчення. Разом із тим дані про ціннісні орієнтації не можуть бути достатніми для визначення рівня розвитку свідомого осягнення музики. Часто людям подобаються однакові твори, хоча вони шукають і знаходять у них різне. Одна й та сама позитивна оцінка може свідчити про різне ставлення до предмета оцінки, про різний рівень і глибину розуміння його естетичної цінності.

У зв'язку з цим для більш глибокого дослідження музичного сприйняття і підтвердження зроблених висновків було проведено серію



спеціальних експериментів, спрямованих на визначення характеру безпосереднього контакту респондентів з музичним твором.

3.2. Особливості естетичної оцінки музичних творів студентами

На думку багатьох науковців, характер естетичного переживання і усвідомлення музики, її відповідність потребам і смакам суб'єкта сприйняття найповніше виявляють естетичні оцінки, які він дає музичним творам. Тому на другому етапі дослідження саме цей показник було обрано як основний.

Первинний оцінний відгук на твір та адекватність емоційного реагування на нього аналізувались за допомогою тесту М. Люшера. Він належить до групи проєктивних методів вивчення суб'єктивно значущих переживань і широко застосовується останнім часом у дослідженнях з проблем естетичного та художнього виховання учнівської молоді [3; 9; 19; 23; 25]. За методикою цього тесту, вибір різних сполучень кольорів, що відображають певний емоційний стан особистості, може характеризувати перебіг її почуттів і переживань, виникаючих під впливом музики. Хоча інтерпретація таких індикаторів досить складна і не завжди дає однозначні результати, тест М. Люшера доцільно використовувати як додатковий метод вивчення перцептивно-емоційного шаблону сприйняття музики. Він дає можливість співставляти дані з іншими діагностичними методиками, матеріалами анкетування, бесід, педагогічного спостереження, вивчення документів тощо, що дає підстави аргументовано визначати рівні сформованості музичного сприйняття в цілому.

Для проведення експерименту вживався скорочений 8-кольоровий варіант тесту М. Люшера (т. зв. «Швидкий» або «Короткий тест»). Характеристика кольорів (за М. Люшером) містить чотири основних і чотири додаткових кольори.

Основні кольори символізують певні якості особистості:

- 1) синій – спокій, задоволеність;
- 2) синьо-зелений – почуття впевненості, наполегливість, іноді впертість;
- 3) помаранчево-червоний – сила вольового зусилля, агресивність, наступальні тенденції, збудження;
- 4) світло-жовтий – активність, прагнення до спілкування, експансивність, веселість.

Додаткові кольори:

- 5) фіолетовий, 6) брунатний, 7) чорний, 0) сірий – символізують негативні тенденції: тривожність, стрес, переживання страху, засмучення.

Значення всіх кольорів (основних і додаткових) обумовлюються їхнім взаємним розташуванням за позиціями, кожна з яких має свою



інтерпретацію. Опитуваний має обрати кольори за спадною лінією уподобань: спочатку – колір, що подобається якнайбільше, потім – колір, що стоїть за своєю приємністю на другому місці й так далі, з розрахунком, що останній колір викликає найменшу симпатію (чи найменшу антипатію). Таким чином, формується вісім позицій, що інтерпретуються за ознакою перших двох кольорів:

№ 1, № 2 – очевидна перевага («+ +»);

№ 3, № 4 – достатня перевага («× ×»);

№ 5, № 6 – байдужість до кольору («= =»);

№ 7, № 8 – антипатія до кольору («- -»).

Дотримуючись цього тлумачення тесту, респондентам (120 студентів та викладачів) пропонувалось прослухати декілька різних за своїм образно-емоційним змістом музичних творів, еталон естетичної оцінки яких визначався на основі узагальнених суджень музикознавців. Експериментальний матеріал звучав двічі. Після прослуховування кожного з творів опитувані мусили обрати прийнятні для них кольорові карточки.

Обробка результатів дослідження переконливо показала достатній ступінь адекватності перцептивного сприйняття респондентами музичних зразків, моделюючих як позитивні, так і негативні емоції та психічні стани. Так, слухання «Пісні про матір» І. Карабиця з циклу «Мати», викликала у значної частини респондентів (69 %) почуття задоволеності, спокою, відсутність бажання втручатися у будь-які конфлікти, потребу співчуття і розуміння (+1 +2; +3 +4; +4 +2; ×1 ×2; ×1 ×5; ×4 ×1). Виразна мелодія твору розвивається неквапливо, у широких закруглених зворотах створює образ ніжності і доброти. У першій частині другого концерту для фортепіано з оркестром С. Рахманінова відчувається прагнення композитора виразити пафос сурової життєвої боротьби, процес подолання тривожних, похмурих настроїв і подолати почуття перемоги світлого оптимізму, побудивши у слухачів (71 %) потяг до гармонійності, активної успішності діяльності, готовності, готовність брати участь в емоційно приємних подіях (+1 +3; +2 +1; +3 +4; +5 +6; +6 +3; ×3 ×5). П'єса А. Шенберга «Свідок з Варшави» для читця, хору і оркестру, що була написана автором як відгук на трагічні події Другої світової війни – люте знищення гітлерівцями всього єврейського населення варшавського гето. П'єса справила на слухачів (56 %) надзвичайно сильне емоційне враження, викликала у них потребу звільнитися від стресу, конфліктів, вийти з несприятливої ситуації, складного становища, оберегти себе від загрози (+1 +0; +2 +7; +3 +7; +4 +0; +5 +0; +7 +2; ×4 ×0). Драматургія Третьої симфонії Б. Лятошинського експонує протилежні образні сфери: антигуманну силу зла і глибоко людяний жаль. Слухаючи першу частину респонденти (58 %) відчули напруженість, страх самотності, прагнення відпочинку та необхідність підтримки близької людини



(+3 +6; +6 +1; +7 +5; $\times 3 \times 7$; $\times 4 \times 7$; $\times 6 \times 2$; $\times 7 \times 5$; =1 =3). Також цікавою була реакція респондентів на першу частину програмного триптиху для скрипки і фортепіано «На Верховині» Є. Станковича, що має назву «Колисанка» і бере свій початок у старовинних кобзарських награваннях. Створюючи ефект «погойдування колиски», вона сприяла породженню у слухачів (54 %) сонних видінь з розмитими контурами і стертими гранями, емоційного і не завжди усвідомленого прагнення до спілкування з іншими, почуття втоми, намагання запобігти неприємних думок (+1 +4; +2 +6; +4 +6; +5 +1; +6 +2; $\times 1 \times 0$). Зовсім інші емоції виникли у респондентів після спілкування з Токкатою для фортепіано А. Хачатуряна. Її жвава ритмічна енергія, втілення стихії народного танцю із запальним інструментальним супроводом викликали у респондентів (65 %) збудження, потяг до активної діяльності, потребу приємних вражень та розваг, почуття захопленості, можливість афективних вчинків, бажання взаєморозуміння та позбавленого конфліктів співробітництва (+2 +3; +3 +1; +3 +5; +4 +3; +5 +3; +7 +3; $\times 3 \times 1$).

Таким чином, отримані результати свідчать про те, що більшість представників усіх категорій респондентів, незалежно від рівня їх музичної підготовки, виявились здатними до оперування в процесі сприйняття музики сталими еталонами музичних емоцій, що склалися у соціокультурній практиці.

На підтвердження цього висновку було використано додаткову діагностичну методику виміру емоційних станів людини типу САН (розроблену співробітниками військово-медичної академії Санкт-Петербургу), яку було модифіковано відповідно до визначеної мети, завдань і умов проведення цього дослідження.

Методика являла собою опитувальний лист з набором полярних характеристик самопочуття (С), активності (А) й настрою (Н) – всього 15 пар емоційних модальностей, ступінь інтенсивності яких респонденти у кількості 120 осіб (аналогічно попередньому експерименту) мусили оцінити за дев'ятибальною диференціальною шкалою (додаток б).

Експериментальний матеріал складався з двох груп творів: академічної музики та масових популярних жанрів, зокрема пісенної творчості. Розподіл звучачої музики на такі дві групи, використання музичних творів зі словами, віршовані тексти яких у багатьох випадках стають «ключем» до розуміння мистецьких зразків – усе це дало можливість виявити адекватність емоційного реагування реципієнтів на досить неоднокову за своєю складністю та доступністю для сприйняття музику.

Академічна музика була представлена такими зразками:

1) фрагмент «Героїчної симфонії» Л. Бетховена № 3, яку музикознавці одностайно оцінюють як вираз боротьби, протесту, подолання, мужнього героїзму та непокори [9, 42–55];



2) етюд-картина ор. 39, № 7 С. Рахманінова, програму якого сам композитор визначив як «похоронний марш». Він писав: «Початкова тема – марш. Друга тема зображує спів хору. Починаючи з руху шістнадцятих у до мінорі й трохи далі – в мі бемоль мінорі, уявляється дрібний дощик, безперервний у безнадійний. Цей рух розгортається, досягає кульмінації у до мінорі – церковні дзвони. Закінчення повертає до першої теми – до маршу» [71, 262–263];

3) прелюдія фа діз мажор № 2 «Пасторальна» В. Барвинського. Для неї, на думку музикознавців, характерною є імперіоністична колористичність, витончений розвиток плинної мелодійної лінії;

4) мазурка ор. 30 № 1 до мінор Ф. Шопена, яку Б. В. Асаф'єв характеризував як роздум «непротивленського характеру», що закінчується на недоказаній фразі й викликає відчуття фаталізму, виражає «сумне запитання до сфінксу – долі» [23, 119–120];

5) хор Г. Свиридова (вірші С. Єсеніна) «Табун», що виражає відчуття сили, яке породжується гармонією людини та природи, любові до рідної землі.

Група творів масових популярних жанрів:

1) вальс «На чудовому блакитному Дунаї», ор. 31 Й. Штрауса, іскриста, поетично-чарівлива музика якого об'єднує поняття «серйозного» та «легкого» жанру;

2) пісня «Водограй» В. Івасюка (на власні вірші) у виконанні Н. Яремчука, що відзначається відкрито-емоційним, радісно-піднесеним настроєм;

3) джазова імпровізація «Осінні листя» Є. Гарнера, повна задумливо-світлої меланхолії;

4) рок-композиція «Реквієм» (пам'яті Дж. Леннона) А. Ситковецького – М. Пушкіної – Б. Баркаса у виконанні групи «Автограф», в якій оспівуються горесно-трагічні події;

5) пісня Т. Петриненка «Боже, Україну збережи», у виконанні групи «Гроно», забарвлена патріотичними піднесено-патетичними почуттями.

Емоційні реакції студентів і викладачів реєструвалися після кожного музичного зразка, що звучав приблизно 4–7 хвилин, тобто упродовж того часу, який є необхідним для почуттєво-перцептивного сприйняття музики. Варто зазначити, що в обґрунтуванні тривалості звучання експериментального матеріалу було враховано дані відомих соціо-психологічних досліджень. Основуючись на них навіть 20-секундні фрагменти є достатніми для виявлення найрізноманітніших ставлень суб'єкта до музики. Вони несуть у собі інформацію про глибинні властивості його особистості й можуть бути використані як метод вивчення психологічних реакцій людини за цілою низкою якостей [30].



Отримані в цьому експерименті опитувальні листи, що фіксували зміни емоційних станів реципієнтів під впливом музики, оброблялися за такими формулами:

ФОРМУЛА 1

$$K_M = -\frac{\sum_{i=1}^5 K_i}{5},$$

де K_M – коефіцієнт емоційного стану за позицією однієї модальності, тобто самопочуття (С), активності (А) або настрою (Н);

i – кількість отриманих відповідей однієї модальності;

m – модальність емоційного стану;

K_i – оцінка емоційного стану після прослуховування кожного з творів.

ФОРМУЛА 2

$$K_{сан} = \frac{\sum_{i=1}^3 K_M}{3},$$

де $K_{сан}$ – середній коефіцієнт емоційного стану за трьома модальностями (С, А, Н).

ФОРМУЛА 3

$$\Delta K_{сан} = K_{сан1} - K_{сан2},$$

де $\Delta K_{сан}$ – зміна коефіцієнта емоційного стану;

$K_{сан1}$ – коефіцієнт емоційного стану до прослуховування музичного твору, який умовно був прийнятий усередненим, що дорівнює 5-ти балам (фіксована точка 9-бальної шкали);

$K_{сан2}$ – коефіцієнт емоційного стану після прослуховування музичного твору.

Узагальнені експериментальні дані, які було обчислено за наведеною методикою, переконують, що як академічні, так і масово-популярні музики **співпадають з тими, які очікувались згідно з їх емоційним змістом**. Величини цього показника та їх середньоквадратичні відхилення значно різняться, що свідчить про досить неоднаковий вплив творів на емоційний стан реципієнтів.

У цілому за експериментальними даними (як у підготовлених, так і не підготовлених у галузі музики респондентів) спостерігалися емоційні реакції, що досить точно відображали художньо-образний зміст експонованих зразків. Але були і винятки, у яких не було зафіксовано



чітких емоційних реакцій на музику, окрім вальса Й. Штрауса та пісні В. Івасюка, що у гранично доступній формі моделюють яскраві емоційні образи.

Хоча отримані відповіді, що ґрунтуються на самоспостереженнях реципієнтів, не можуть бути певною гарантією відповідності їх реальному стану, вони несуть у собі інформацію про ставлення опитуваних до настроїв, виражених у музичних творах, про загальну емоційну чутливість до музики і адекватність емоційного пізнання музичних образів.

Зміни психічних станів реципієнтів під впливом музики, адекватність сприйняття ними широкого спектру різноманітних емоцій, що підтверджується й результатами досліджень інших науковців [64; 74; 251] дозволили зробити важливий педагогічний висновок про можливість цілеспрямованого управління процесом музичної перцепції, його орієнтації на глибоке осягнення образно-емоційного змісту музики, що сприяє підвищенню ефективності розвитку педагогічної культури вчителя. Відповідність емоційних реакцій, які виникають у суб'єкта сприйняття, конкретним настроям, вираженим у творі, свідчать про певну інваріантність музичних переживань, що й є необхідною основою опанування респондентами семантичного значення засобів музичної виразності, формування умінь декодування смислу мистецьких творів.

Відомо, що емоційність є головною ланкою сприйняття музики – «мистецтва почуттів, яке безпосередньо звертається до почуттів» [48, 279]. Проте емоції в музиці діють на особистість опосередковано, через логічну організацію настроїв, переживань реципієнта і виступають як «суто розумні емоції» у формі «думок, що почувуються» [67, 268]. Тому адекватне сприйняття музики можливе лише за умови, коли реципієнт здатен до усвідомлення власних переживань, має уявлення про ладову та ритмічну структуру творів, звуковисотні співвідношення музичних тонів, а також уміє диференціювати власні емоційні враження.

Зважаючи на це, наступні серії експериментів було спрямовано на вивчення вербальних характеристик респондентами музики, які є певним свідченням ступеня її розуміння. Насамперед студентам (60 осіб) пропонувалось назвати епітети, що характеризують запропоновані музичні твори. Метою цього завдання було визначення такої риси сприйняття, як асоціативність. Відомо, що асоціації, які виникають у процесі спілкування суб'єкта з мистецькими творами, спрямовують його емоційні переживання і відображають рівень образного змісту. Вони об'єднують різні шаблі музичного сприйняття, виступаючи ознакою як сенсорної чутливості, так і аналітико-синтетичної діяльності особистості.

За отриманими результатами, у студентів виявився досить великий запас слів, який обмежувався 2–3 характеристиками музики,



що безумовно свідчить про певні вади розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя. Аналогічні наслідки показав і експеримент за методикою «ланцюг асоціацій», згідно з яким, студенти повинні були продовжити три ряди прикметників: сумний, радісний, схвильований. До зазначених прикметників до трьох синонімів підбрали приблизно 60 %, більше трьох – 45 %, а більше п'яти синонімів – 18 % опитуваних.

Далі студенти отримали своєрідну анкету – низку прикметників згрупованих у вісім секцій, що характеризували найрізноманітніші якості та відтінки емоцій. Слухаючи музику, їм потрібно було підкреслити ті з них, що найбільше відповідали емоційному колориту того чи іншого твору. Для прослуховування виконувались «Елегія» М. Лисенка, «Бурлеска» М. М. Скорика, новела «Думи мої, думи...» з циклу «Тарасові думи» І. Шамо.

Експеримент підтвердив, що кожен з цих творів має свій набір характеристик. Емоційний колорит «Елегії» М. Лисенка респонденти охарактеризували прикметниками третьої та четвертої секції. Фіксуючи враження від «Бурлески» М. М. Скорика, слухачі звернулись до емоційних епітетів п'ятої та шостої секції.

Хоча у виборі емоційних аналогій не було певної ідентифікації й спостерігалася розбіжність емоційно-естетичних реакцій (особливо це було помітно під час прослуховування музики М. М. Скорика, яка може викликати «багатозначні» тлумачення), у цілому отримані відповіді підтвердили достатню адекватність сприйняття респондентами образно-емоційного змісту музики.

Описана методика, особливість якої полягає в тому, що емоційні характеристики пропонуються слухачеві експериментатором, має, на думку О. Г. Костюка, низку переваг перед довільним описом людиною своїх музичних вражень. У цьому разі «дослідник позбавляється від багатослівних, але малозмістовних, літературних впливів деяких аматорів музики» [142, 31]. Окрім того, вона доводить плідність ознайомлення студентів з різноманітними градаціями емоційних станів, що виражені в музиці, точністю їх вербальних визначень. Не викликає сумніву, що використання в педагогічній роботі цього «прикметникового кола» може сприяти розширенню словникового запасу суб'єктів сприйняття, який є важливим чинником професійної підготовки вчителя.

Аналогічні міркування висловлюють й інші науковці, які послуговувались подібними способами вивчення слухачьких переживань музичних творів та їх естетичної оцінки. Наприклад, Р. Франсез наголошував на значенні трьох діагностичних методів: вільної, напівкерованої та керованої індукції, сутність яких полягає в тому, що респондентам пропонується декілька назв звучачих творів, з яких вони мусять обрати найбільш відповідні до характеру музики [71]. Відмінність трьох



значених видів індукції залежить від ступеня втручання у дії опитуваних. Автор вважає, що для початкових етапів роботи з респондентами, або з тими, хто не має достатньої підготовки, найбільш продуктивною є керована індукція, що передбачає кількісне обмеження можливих варіантів характеристик твору. У цьому разі, респонденти отримують фішки, на яких зазначено лише шість назв, серед яких потрібно обрати найбільш адекватні тому чи іншому твору. Така спрямованість реципієнтів на досягнення емоційного характеру музичних образів дозволяє сформулювати у них уміння тонкої диференціації суб'єктивних сенсорних вражень.

Варто підкреслити, що Р. Франсез вважає доцільним розширення традиційної граматичної прикметникової форми музичних характеристик за рахунок вживання й інших частин мови, наприклад: «тихий дощик», «сонце, що заходить», «іскрометна радість» тощо.

Звернемо увагу на можливість статистичної обробки даних, отриманих у такий спосіб. Реципієнти після прослуховування музичних творів повинні визначити їх образний зміст, користуючись шкалою з певним набором характеристик музики. З цього списку вони обирають 2–4 визначення, що відповідають прослуханим фрагментам й виділяють ті, що, на їхню думку, відображають програму музики. Ступінь розуміння реципієнтом емоційного змісту твору оцінюється за 10-бальною шкалою: 1 – максимально адекватне сприйняття тощо. Рівень неадекватності підвищується (до 10 балів) залежно від зростання у виборах слухачів кількості характеристик емоцій, що не відповідають змісту музики. Близьким до цього методом було досліджено характер емоційного переживання музики: студентами і викладачами музики НПУ імені М. П. Драгоманова (65 осіб). У перебігу експерименту, сеанс якого тривав 45 хвилин, їм пропонувалось визначити емоційний зміст таких творів: «Пісня» Л. Ревуцького, «Фантазія» О. Ківи, «Гуцульська токата» А. Кос-Анатольського, використовуючи запропоновані емоційно-естетичні музичні визначення.

Найдадекватнішою до композиторського задуму виявилась характеристика «Пісні» Л. Ревуцького, у якій респонденти відчули витoki старовинної української думи, імпровізаційного самобутнього мистецтва кобзарів, романтичне піднесення і схвильовані інтонації музичної оповіді. Високий ступінь адекватності був притаманний і визначенню емоційного змісту «Гуцульської токати» А. Кос-Анатольського. Незважаючи на те, що назва цього твору попередньо не повідомлялась респондентам, вони відзначили її національну ладову барвистість, піднесене вираження енергії життєвих сил. Найскладнішою для сприйняття була «Фантазія» О. Ківи, яскравого твору з елементами імпровізаційності, але не завжди зрозумілими для слухачів сучасними засобами виразності музичної мови.



У цілому показники адекватності слухацьких оцінок були досить високими. Вони склали більше 80 %, і лише 20 % респондентів використовували у своїх відповідях невідповідні твору емоційно-естетичні визначення музики.

Найвищі бали (1–3) отримали реципієнти, що дібрали 4, 3 та 2 вірні характеристики музики. Наступні (нижні) бали отримали ті, хто разом з вірними дав й невірні емоційно-естетичні визначення (наприклад, 3 вірні й 1 невірну, або 2 вірні + 1 невірну чи 2 вірні + 2 невірні тощо). Відповіді цих опитуваних було оцінено в 4, 5 та 6 балів. Респонденти, які не дібрали жодної вірної характеристики емоційно-образного змісту твору отримали 10 балів.

Грунтуючись на теоретичному положенні щодо значущості аналізу оцінних суджень у вивченні музичного сприйняття, наступну серію експериментів було присвячено дослідженню підготовки респондентів до розгорнутих висловлювань про свої музичні уподобання, а також до міркувань про те, які почуття і думки викликають у них улюблені твори. Якщо інтерес до мистецтва по-справжньому глибокий і фаховий, майбутній вчитель має усвідомлювати власне ставлення і вміти пояснювати, чому він віддає перевагу тому чи іншому твору.

Своєрідний «еталон виміру», що характеризував найголовніші критерії естетичної оцінки твору, було визначено на основі тези Л. С. Виготського: «від форми художнього твору через аналіз її елементів і структури до відтворення естетичної реакції й до встановлення її загальних законів» [67, 41]. Характеризуючи головний напрям дослідження естетичного впливу мистецького твору на суб'єкта сприйняття, автор підкреслює взаємозв'язок його змістовних і конструктивних елементів, що дає підстави виділити такі критерії естетичної оцінки:

- образно-емоційний зміст;
- характер та ступінь впливу музичного образу на реципієнта;
- специфіка форми твору як організації всіх засобів музичної виразності.

На основі наведених критеріїв було проведено аналіз відповідей студентів. Як показали отримані результати в естетичних судженнях студентів зустрічаються всі три критерії.

Однак, аналізуючи висловлювання студентів, можна помітити, що в них немає закінченості та повноти. Майже кожна оцінка виділяє один із названих критеріїв естетичної цінності. Та група студентів, яка виражала у своїх відповідях емоційне захоплення музикою, не аналізувала значення системи виражальних засобів. Інші опитувані будували свої судження лише на основі об'єктивних критеріїв, позбавляючи їх будь-якого особистісного ставлення до твору. Частина відповідей являла собою формальний аналіз структури твору, який не розкривав суті емоційного



образу музики. І лише незначна кількість відповідей, що охоплювала всі три критерії естетичної оцінки, відобразила вміння студентів змістовно й переконливо висловити своє ставлення до твору, дати його образам яскраву й виразну характеристику.

За змістом і критеріями естетичних оцінок студентів розподілили на чотири групи, які відповідали чотирьом видам оцінного судження (недиференційоване сприйняття і оцінка не бралось до уваги).

До першої групи було віднесено студентів, які дали оцінки репродуктивного характеру. В них опитувані обмежували свої висловлювання декількома широковідомими авторитетними судженнями про твір, виключаючи сам процес суб'єктивного сприйняття музики (кількість таких оцінок: 29–31 %).

До другої групи належать оцінки, які можна визначати як формально-аналітичні. Студенти використовували спеціальні знання, намагались аналізувати структуру музичного твору. Однак їх аналіз, позбавлений образно-емоційної, семантичної інтерпретації виражальних засобів, має характер раціональної, технологічної оцінки форми, яка не виявляє загального змісту твору, його образно-естетичної спрямованості і художньої цінності. Цей вид відповідей склав 22–24 %.

До третьої групи увійшли емоційно-описові оцінки студентів. Вони висловили щире, безпосереднє захоплення твором, проте відсутність належної емоційної культури і вміння застосовувати в оцінці об'єктивні критерії художності не дозволили їм інтелектуально (на високому естетичному рівні) осмислити свою емоційну реакцію. Унаслідок цього, глибоке почуття поступалося стихійним виявам, суб'єктивним емоціям, що не дозволяли сприймати музичний образ як неповторний сплав думок і почуттів. Судження цієї групи студентів не базувалися на знанні законів музичного мистецтва, індивідуального стилю композитора. Теоретична обізнаність тут була надзвичайно фрагментарна. Кількість відповідей цієї групи становила 37–39 %.

В оцінках четвертої групи студентів, які мали емоційно-смысловий характер, найповніше й найглибше передано образний зміст твору, сприйнятий на високому рівні розуміння мистецтва, розкривалося виражально-смыслове значення елементів музичної структури. Осягнення емоційного змісту музики через аналіз форми твору в активному співвіднесенні з особистим світоглядом максимально наближало цю групу до необхідної норми. Кількість відповідей четвертої групи становила 12–14 %.

Якщо естетичне ставлення до добре знайомого і зрозумілого твору виявилось досить диференційованим і в ряді випадків свідчило про відносно високий ступінь розвитку оцінного судження, то в оцінці нового, невідомого твору студенти виявились зовсім безпорадними. З метою перевірки отриманих результатів опитуваним було запропоновано про-



слухати і оцінити невідомі їм музичні твори (перші три п'єси з циклу «Відображення» Б. Лятошинського). Попередньо студентам повідомляли назву та прізвище автора. Вони слухали п'єси у «живому виконанні». Усього в експерименті взяло участь 120 чоловік, серед яких позитивну оцінку дало 75, негативну – 40, а не дало відповіді 5 чоловік.

Мотивація позитивної оцінки виявила лише два зафіксованих раніше види оцінного судження – репродуктивний і емоційно-описовий. Студенти, які не знали цих творів, але були в загальних рисах ознайомлені з громадсько-нормативною оцінкою творчості Б. Лятошинського, оцінили «Відображення» на репродуктивному рівні. Для цього вони використали стандартні, поверхневі музичні формулювання, які можна віднести до будь-якого твору цього композитора і до багатьох інших творів сучасної музики. Наприклад: *«“Відображення” Лятошинського мені дуже сподобалися. Ці п'єси дуже виразні, написані характерною музичною мовою ХХ століття. Автор надзвичайно тонко передає інтонацію сучасного життя, його протиріччя, контрасти, драматичні події. Музика насичена дисонуючими гармоніями, альтерованими акордами; вона виражає напружені роздуми людини про життя»*.

Емоційно-описові оцінки відзначалися значною кількістю незрозумілих, гіпертрофованих, позамузичних асоціацій, конкретний і неповторний художній образ замінювався штапованими вивченнями, що уніфікували особливості музичного змісту: *«Коли я слухав ці п'єси, мені уявлявся казковий сюжет... Чудові палаци, грізні злі сили, образ прекрасної дівчини, тема її палкого кохання, боротьба за щастя»*. Ця відповідь свідчить про відсутність у студентів навичок щодо аналізу й осмислення естетичної цінності твору, знаходити точний словесний еквівалент музичним образам.

Негативна оцінка пояснювалась, в основному, небажанням сконцентрувати увагу під час слухання твору і зробити спробу розібратися у нових звукових сполученнях, що вимагають активного слухацького ставлення. *«Мені не сподобались ці п'єси, я нічого не зрозумів, щось дуже складне, заплутане. Я не люблю такої музики»*.

Отже, ця серія експериментів показала, що більшості студентів не вміє висловлювати аргументовані судження про музику, використовувати засвоєні поняття про естетичну цінність у самостійному спілкуванні з музичними творами. Репродуктивні та емоційно-описові оцінки, що носять неусвідомлений характер, позбавлені сталості та можуть видозмінюватися. Репродуктивні судження, що ґрунтуються на формальному повторенні авторитетних думок, так само, як й емоційно-описові, зазнають різних зовнішніх впливів.

Можна помітити, що зроблені висновки щодо характеру оцінних суджень респондентів значною мірою співпадають з попереднім аналізом



їхніх ціннісних орієнтацій та розкривають ступінь підготовленості майбутніх учителів до сприйняття музики з урахуванням визначених раніше індивідуально-типологічних особливостей суб'єкта, тобто таких типів музичного сприйняття, як гедоністичний, аналітичний, творчий.

Звісно зміст і мотивація сприйняття музики повністю не розкриваються в оцінних судженнях, які передають лише загальні враження, роздуми й переживання, викликані музикою. Сама по собі позитивна оцінка ще не свідчить про те, що в естетичному плані отримала людина від твору, які його особливості привабили її. У зв'язку з цим студентам і викладачам музики експериментальної групи було запропоновано серія спеціальних завдань, спрямованих на вивчення глибини та цілісності охоплення ними образної структури твору. Сприйняття музики, як відомо, відбувається у двох площинах: хвилинному усвідомленні у перебігу розвитку музичної думки і в її усвідомленні на основі цілісного охоплення сприйнятого. Тому необхідною умовою адекватного осягнення образного змісту є здатність реципієнта зрозуміти всю архітектоніку музичного матеріалу фіксуєчи найважливіші центри і кульмінаційні точки твору. Як підкреслював Б. В. Асаф'єв, музика усвідомлюється через улюблені фрагменти, які залишаються в пам'яті того, хто сприймає. Будучи мірою і нормами суджень, ці фрагменти ведуть до розуміння всього твору [20, 265–266]. З огляду на це, цілісне сприйняття неодмінно потребує «концентрованої множинності» впливу музичного твору.

Перше завдання містило вимогу вказати найбільш виразні, значущі фрагменти для образної будови твору, а також ті, що запам'яталися найкраще. З'ясувалося, що сприйняття музики в більшості випадків має фрагментарний характер. Так, 50 % опитуваних, називаючи твори крупної форми (симфонії, концерти, сонати), сприймали їх як одночасні, аргументуючи свої судження музичним матеріалом перших частин. Хоча сонатне алегро відіграє значну роль у композиційній структурі цих творів, їх циклічність неодмінно передбачає взаємодію усіх частин у втіленні художнього задуму. У тому ставленні до музики, де береться до уваги виражальне значення лише першої частини, відсутнє розуміння істинної глибини та естетичної цінності музичного твору в цілому.

Для того, щоб перевірити, наскільки глибокими є розуміння респондентами образного змісту сонатного алегро, тим з-поміж них, хто знає нотну грамоту, було запропоновано друге завдання. Вони прослухати, слідкуючи по нотах, перші частини таких творів, як «Незакінчена симфонія» Ф. Шуберта, соната для фортепіано № 2 С. Прокоф'єва і концерт для скрипки з оркестром А. Хачатуряна, виділивши в них ті фрагменти, які справили найбільше враження.

У результаті експерименту 42 % студентів зафіксували в експозиції тематичний виклад головної чи побічної партії, 25 % – окремі уривки



репризи, 14 % – не змогли виділити певний епізод, пояснюючи це тим, що їм подобається весь твір, і лише 19 % звернули увагу на розробку, де найповніше виявляється діалектичність розвитку і становлення музичного образу і яка є найскладнішою для сприйняття.

Цікаво зазначити, що у спілкуванні з концертною формою респонденти звертали увагу на партію сколюючого інструмента, не аналізуючи особливостей оркестрового викладу. Це свідчить про те, що вони не навчилися оцінювати всі найважливіші етапи музичного розвитку і розкривати під час аналізу музики цілісну концепцію твору.

З метою отримання більш точного уявлення про ступінь повноти і глибини музичного сприйняття опитуваних і для підтвердження зроблених висновків було проведено наступний експеримент. Групі респондентів з 12 осіб, у яких виявився найбільш високий рівень розвитку ціннісних орієнтацій і які дали оцінку одному з творів, що певною мірою відповідала вимогам адекватності сприйняття, запропонували прослухати «Баладу фа мінор» Ф. Шопена. Вона звучала в записі на платівці та повторювалася тричі. Лише після третього прослуховування респонденти мали висловити своє ставлення до твору, аргументуючи його аналізом основних моментів розвитку і становлення музичної образності.

Еталон визначення емоційного змісту «Балади фа мінор», наближення до якого відображало міру адекватності сприйняття опитуваних, було розроблено на основі вербально висловлених суджень музикознавців про цей твір [62]. Безумовно такий еталон не претендує на повноту і завершеність моделі музичного сприйняття. Однак для мети дослідження цих матеріалів було цілком достатньо.

Варто підкреслити, що виконавська інтерпретація «Балади фа мінор» Ф. Шопена відповідала вербальному судженню. Таким чином, респондентам пропонувалось висловити свої враження від музики відповідно до характеру і спрямованості певного виконавського трактування, розкрити смисл і значення вже даної виконавцем творчої інтерпретації.

Правильно охарактеризувавши загальний настрій твору, наголосивши на її емоційній спрямованості, романтичному стилі, сумному характері (це ніби спогади про минуле), національних рисах музики, респонденти зазнали труднощів, коли необхідно було проаналізувати всі вузлові моменти розвитку музичного образу і дати їм адекватну інтерпретацію.

Акцентуючи увагу лише на емоційно-виражальному значенні основної теми, опитувані не могли охопити драматургію твору в цілому, порівняти художнє значення окремих фрагментів і «трагедійних зламів» у цілісній формі цієї «інструментальної драми». Унаслідок цього їх оцінна інтерпретація виявилась невідповідною нормативному еталону і тій



концепції «Балади» Ф. Шопена, яка була запропонована виконавцем твору. Звичка оперувати в аналізі музики лише загальними її характеристиками без обґрунтованого детального розбору логічного розвитку музичної думки не дала можливості реципієнтам правильно визначити цілісну концепцію твору, порушила допустимі межі адекватності сприйняття і призвела до певного спотворення образного змісту музики.

Однією з основних вимог до фахової кваліфікації вчителя в школі є вміння виступати перед дитячою аудиторією у ролі виконавця і лектора – інтерпретатора музичних творів. Нерідко ця робота проводиться на досить низькому рівні, що пояснюється насамперед способами, які використовували вчителі, щоб перевести образний зміст музики на прямолінійний словесний переказ. Сама природа музичного мистецтва, в якому за висловом Г. Гегеля, найсуворіша раціональність і оголена абстрактність поєднуються з найглибшою задушевністю і вільними порівняннями [71, 110], ставить серйозні труднощі перед естетичним аналізом і оцінкою, висловленою в критичному судженні.

Логічні, понятійні, раціональні висловлювання, безумовно, не вичерпують усього багатства ставлення людини до мистецтва. Словесна оцінка творів мистецтва передбачає певне відсторонення від нього. Сукупність словесних суджень дещо збіднює інформацію про глибину і складність переживань. Однак ставлення слухача до цінностей мистецтва завжди безпосередньо чи опосередковано характеризує спрямованість його сприйняття і розуміння музичного твору.

Щодо цього вербальні судження, зважаючи на їх раціоналістичність, відповідають змісту оцінного ставлення людини до мистецтва.

Якщо проблема розвитку у пересічного слухача здатності висловлювати своє оцінне ставлення до твору викликає різні думки («потрібно чи не потрібно»), то для вчителя необхідність супроводити музичний твір словесною оцінкою є очевидною. Ця вимога набуває особливої значущості у процесі підготовки вчителя музики, який повинен вільно володіти мистецтвознавчою термінологією, всім лексичним багатством, уміти словесно яскраво й точно інтерпретувати почуте. «Чи припустимо – писав Г. Нейгауз – щоб музикант-фахівець не вмів назвати того, що він чує, того, що він створює» [210, 203].

Ця проблема постійно хвилювала Б. В. Асаф'єва, який упродовж багатьох років прагнув знайти правильні вислови, адекватні музичному змісту. «Як навчитися писати про музику, щоб... обійтися без технології і технічного аналізу... щоб не заблукати між резонансом «з приводу» і нав'язуванням музиці “картинності”, ілюзорної подоби?» [21, 23] – писав він. Б. В. Асаф'єв застерігав від використання для опису музики позамузичних асоціацій, особливо «програмних тлумачень». Учений вважав, що потрібно чітко відрізнити непотрібну «програмність» від не-



обхідності «оточення музики загальнокультурною сферою і з'ясування її емоційного змісту, який є цілком динамічним», протестував проти нав'язування «чисто анекдотичних пояснень» і абстрактних термінів [20, 87–89].

Словесна інтерпретація музичних творів сприяє збагаченню сприйняття, допомагає осягти виражальну силу музики тоді, коли лектор уміє правильно використовувати корисну літературу, осмислювати і співвідносити свою особисту думку про твір з його нормативною оцінкою, чітко формулювати оціночну концепцію.

Окрім того, цікава і грамотна розповідь про музику повинна обов'язково підкріплюватись виразним виконанням, яке б підтверджувало те, що було сказано про музику. Лише за такої умови словесно-емоційна характеристика, точний і гнучкий аналіз образної структури допоможе зрозуміти, у чому полягають художні достоїнства твору. Найвищим досягненням педагогічної думки, за словами Г. Негауза, є не лише правильне судження про музику, а і його конкретне втілення у виконанні твору.

Беручи до уваги викладені міркування, студентам Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова було запропоновано дати розгорнуту й повну оцінку одного твору зі шкільної програми по слуханню музики – Прелюдії соль мінор для фортепіано С. Рахманінова, доповнюючи словесну інтерпретацію виконанням твору. В експерименті брало участь 25 чоловік. На підготовку студентам давалося 10 днів – цього достатньо для того, щоб ознайомитися з потрібною музично-критичною літературою і обдумати своє ставлення до твору. Студенти, які брали участь в експерименті, розучували раніше і виконували цю Прелюдію С. Рахманінова в процесі навчання.

Нормативний еталон естетичної оцінки було визначено на основі висловлювань Б. В. Асаф'єва, О. Алексєєва, Ю. Келдиша, Л. Мазеля, А. Соловцова та інших музикознавців про творчість С. Рахманінова, а також на основі аналізу цього твору, запропонованого В. Шацькою як еталон для пояснення його естетичної суті з урахуванням особливостей шкільної аудиторії [333].

Відповідно до нормативного еталона опитувані студенти під час аналізу Прелюдії С. Рахманінова повинні були підкреслити, що її окличні, збуджені звороти, оптимістичні, сміливі заклики, захоплююча радість і, разом з тим, тривога перед чимось грізним і невмолимим яскраво і повно відобразили особливості нової епохи – початку ХХ століття, позначеної надзвичайними протиріччями, труднощами, величезною вибуховою енергією.

За словами Б. В. Асаф'єва, «не руйнування і хаос чулися йому (Рахманінову – Н. А.), а передчуття великих сил, які виникали з надр



народних. Він інстинктивно відчував ритм як основу російського життя і життєдіяльності...» [20, 299].

Музикознавці звертають увагу на особливості музичної форми Прелюдії С. Рахманінова, засоби враження, використовуючи які композитор досягає того чи іншого художнього ефекту, відображає певні явища зовнішнього світу.

Прелюдія соль мінор для фортепіано з її маршовими крайніми частинами, що обрамляють експресивно-ліричну, співучу середину, викликає різні тлумачення. Так, О. Алексєєв знаходить у ній прояв суворой енергії, краси подвигу, могутнього натиску волі, яка все нищить на своєму шляху. Г. Коган сприймає її як фортепіанний варіант романсу «Доля», ор. 21. Однак усі різноманітні суб'єктивні інтерпретації Прелюдії в працях музикознавців ґрунтуються на розкритті об'єктивного змісту цього твору – втіленні мужньої енергії, натхненного пориву, «стривоженості початку століття».

У відповідях студентів основну увагу було приділено величезній популярності та значущості творчого стилю С. Рахманінова. Щодо аналізу і оцінки самої Прелюдії, то її естетична цінність розкривалась у досить загальних і розпливчастих формулюваннях. Повторюючи по суті правильну думку про те, що в цьому творі композитор з надзвичайно драматично передав напружене світовідчуття свого часу, думки й почуття людей у переддень нової епохи, опитувані не могли довести її на конкретному музичному матеріалі.

У творчих інтерпретаціях студенти зазначали такі можливі елементи композиційної структури, як основну маршову тему, мелодію середньої частини. Проте з цих визначень не випливає важливий висновок щодо того, що саме втілює ця досконала художня форма, який емоційний зміст вона несе в собі. Опис маршового ритму і мелодійної середини частини не виявляв їх ролі в образному вираженні натхненного пориву, «стривоженості початку віку», «мужньої енергії і пристрасного захвату красою вітчизни».

Таким чином, у процесі дослідження виявилось, що студенти не вміють відбирати з маси різноманітних відомостей про твір ті, які є основоположними для визначення естетичної ціннісної значущості музики. Констатуючи окремі достоїнства твору, опитувані не можуть дати переконливу і доказову словесну інтерпретацію музичного образу.

Важким завданням для них була також вимога узгодити словесну інтерпретацію з виконанням Прелюдії. Засобами виразності музичного твору в процесі його виконання є такі елементи, як мелодичний рисунок, різноманітність агогіки, майстерність у передачі гармонічного і поліфонічного багатства фактури тощо. Відсутність чіткої оцінної концепції перешкодила студентам виявити ці особливості виконання, які мають



найбільше значення для розкриття образної будови твору, передати у своїй грі естетичну цінність музики. В ілюстрації окремих фрагментів Прелюдії не вистачало емоційності та душевної ширості виконання, рельєфності музичної декламації, вольового начала ритмічної організації.

Отже, дана серія експериментів підтвердила, що в цілому студенти та молоді викладачі педагогічних ВНЗ отримують необхідний обсяг загально естетичних і музичних знань. Проте їм бракує чіткого уявлення про основні критерії естетичної оцінки музичних творів та вміння використовувати їх у процесі спілкування з музикою. Це пояснюється тим, що в існуючій практиці навчання і виховання майбутнього вчителя недостатньо уваги приділяється розвитку схильності до осмислювання і аргументування власного ставлення до мистецьких явищ. Студентам часто пропонують уже готові зразки естетичних оцінок музики, які не розкривають процесу і способів музичного сприйняття. Це призводить до механічного засвоєння знань, що не актуалізувалися у самостійній діяльності.



Висновки

Отже, аналіз педагогічної діагностики рівнів музичного сприйняття та педагогічної культури студентів, їх співставлення з даними, що існують у науковій літературі, експериментально підтвердили можливість дослідження проблеми формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури вчителя.

Отримані матеріали в цілому переконливо підтверджують перспективність підходу до систематизації емпіричних даних на основі таких інтегральних якостей особистості, як комунікативність, емпатія, креативність, рефлексія. У своєму специфічному змісті вони виступають, з одного боку, критеріальними ознаками сформованості музичного сприйняття, а з другого – характеризують міру розвитку педагогічної культури студентів.

Використання різноманітних діагностичних методик дозволяє зробити висновок щодо доцільності вивчення особливостей музичного сприйняття у контексті прогнозування наявності у реципієнтів зазначених інтегральних якостей, які знаходять своє виявлення у різних сферах їхньої діяльності, зокрема в педагогічній. Такий ракурс розгляду проблеми дає підстави цілеспрямовано впливати на розвиток особистості майбутнього вчителя засобами музики, орієнтуючи цей процес на розв'язання окремих питань професійної підготовки.

Хоча за результатами експерименту студенти педагогічних ВНЗ отримують необхідний обсяг загальнопедагогічної та музичної інформації, її недостатня внутрішня інтеграція призводить до того, що у свідомості студентів формуються незалежні один від одного ряди знань, якими доцільно користуватися як інструментами самостійного музичного пізнання і творчої педагогічної діяльності. Адже різні відомості, що стосуються проблем музичного мистецтва, викладаються студентам досить фрагментарно. Вони не зведені у певну систему, спрямовану на формування у майбутніх учителів особистісно-ціннісного ставлення до мистецьких творів та вмінь переносити способи музичного спілкування у сферу педагогічної практики. Свідченням тому є: обмежене коло ціннісних орієнтацій студентів, стереотипізація їх міркувань про музику, статусно-престижний характер музичних уподобань, відсутність установок на самостійне усвідомлення здобутих музичних вражень та критичне самопізнання, формально описовий тип естетичних оцінок,



позбавлених індивідуально-неповторних творчих виявлень реципієнтів. Більшості з них бракує належної підготовки до сприйняття музики, що негативно позначається на реалізації культуротворчого потенціалу мистецьких творів.

Таким чином, враховуючи сукупність наведених ознак динаміки розвитку музичного та педагогічного спілкування студентів, можна стверджувати про наявність впливу цілеспрямованої роботи з формування музичного сприйняття та становлення професійно значущих якостей майбутнього вчителя і зробити наступні висновки.

1. Використання музики як засобу загальної та педагогічної освіти у ВНЗ України має давні традиції, аналіз яких дозволяє визначити провідні принципи її впровадження у процес підготовки майбутнього вчителя:

- орієнтація впливу музичних творів на духовний розвиток особистості;
- формування засобами музики світоглядної позиції вчителя широкого гуманітарного профілю;
- використання в педагогічній практиці різновидів музичного мистецтва;
- вивчення національних скарбів на тлі досягнень світової художньої культури;
- взаємозв'язок музики з іншими видами мистецтва.

2. Структура музичного сприйняття як складного утворення містить три взаємопов'язаних ступені (перцептивне розрізнення музичних звучань, аналіз виразно-сислового значення музичної мови, інтерпретація емоційно-образного змісту музики) і передбачає певну етапність послідовного формування цього феномену:

- попередній чи передкомунікативний етап пробудження інтересу студентів до жанрового і стильового розмаїття музичного мистецтва;
- основний чи комунікативний етап педагогічного управління процесами переживання і розуміння музичних явищ;
- заключний чи посткомунікативний етап закріплення післядії музичної інформації на духовний розвиток особистості.

Запропонована диференціація етапів цілеспрямованої педагогічної роботи розкриває формування музичного сприйняття як процесу і результату включення музичного образу в систему суб'єктивних понять та уявлень майбутнього вчителя, в особистісну картину світу, яка існує в його свідомості, що й становить головну тенденцію використання мистецтва у педагогічній практиці.

3. Особливості осягнення музики свідчать про значення культурологічного аспекту формування музичного сприйняття, яке разом з іншими соціальними чинниками забезпечує педагогічну підготовку



майбутнього вчителя та його розвиток в цілому. Музичне сприйняття і педагогічну культуру доцільно розглядати в контексті структурно-функціональних елементів єдиної універсальної системи особистості, кожен з яких може змінювати свій стан, викликаючи водночас зміни елементів усієї системи.

4. Основним стрижнем педагогічної культури студентів виступає світогляд, що зумовлює процеси становлення особи як носія й творця цінностей, норм і зразків культури. Він являє собою не просто засіб пізнання та розуміння світу, а й принцип дій, учинків, які регулюють педагогічну діяльність та визначають рівень досягнення її розвитку, тобто культуру. З такої точки зору педагогічна діяльність є процесом формування і реалізації світоглядних якостей майбутнього вчителя, які стають умовою їх подальшого удосконалення.

5. У сучасних умовах актуальною програмою світоглядної підготовки майбутнього вчителя є пріоритет загальнолюдських цінностей як незмінних констант у розвитку цивілізованого суспільства, впровадження у практику вищої школи глибин і багатства їх гуманістичного змісту та національних ознак.

6. Системоутворюючий характер гуманістичного національно орієнтованого світогляду, який синтезує майже всі сторони виявлення педагогічної культури, доводить органічний зв'язок світоглядної функції музики з процесуальним і результативним аспектами формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя. Музичне сприйняття як процес зачіпає найбільш суттєві сторони реалізації цілісної функціональної системи музичного мистецтва, а музичне сприйняття як результат характеризує рівень спрямованості професійно значущих якостей майбутнього вчителя, що становлять основу його світогляду як ядра педагогічної культури.

7. Найважливіші професійно значущі якості майбутнього вчителя, які формуються під впливом музики, об'єднуються у чотири групи інтегральних характеристик: комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії. Їх аналіз у парадигмі сприйняття музики та педагогічної культури розкриває закономірності, що знаходяться в основі музичного і педагогічного спілкування майбутнього вчителя, зумовлюючи ефективність його діалогу з музикою та учнями, здатності до співпереживання, активізації творчого потенціалу, набуття досвіду самопізнання себе як особистості й вчителя.

8. Механізмом формування комунікативності, емпатії, креативності й рефлексії є утворення ієрархічної системи загальних, процесуальних та зворотно спрямованих установок, які функціонують на смисловому, цільовому і операційному рівнях регуляції музичної та педагогічної діяльності особистості та детермінують готовність майбутнього вчителя до



спілкування з музикою і учнями на всіх етапах роботи.

9. Критерії та показники сформованості музичного сприйняття та його індивідуально-типологічних рис охоплюють:

- ціннісні орієнтації майбутніх вчителів (вони характеризують дію загальної установки на передкомунікативному етапі);
- естетичні оцінки музичних творів (вони визначають функціонування процесуальної установки на комунікативному етапі);
- самооцінки студентами себе як особистості, суб'єкта музичної діяльності й вчителя (вони розкривають зворотно спрямовану установку на посткомунікативному етапі).

Висвітлені положення і результати роботи не охоплюють всієї багатогранності розглянутої проблеми. Серед перспективних напрямів її подальшого дослідження на увагу заслуговують:

- вивчення поліфункціональної дієвості музичного мистецтва з його виключними можливостями всебічного виховного впливу;
- розвиток творчої активності студентів через збагачення їх асоціативних зв'язків тріади «духовна культура – музика – педагогічна діяльність» в умовах навчально-виховного процесу;
- естетизація життя студентства в усьому діапазоні художніх цінностей;
- уточнення критеріальної системи фіксації проміжних та кінцевих результатів музичного сприйняття, орієнтованого на розвиток професійних якостей майбутнього вчителя;
- визначення об'єктивних і суб'єктивних чинників підвищення ефективності музично-пізнавальної діяльності студентів, а також зовнішніх і внутрішніх умов результативного емоційно-розумового осмислення надбань музичної культури.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абдуллин Э. Б.* Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Э. Б. Абдуллин. – М., 1991. – 47 с.
2. *Абульханова-Славская К. А.* Активность и сознание личности как субъекта деятельности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 110–134.
3. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. *Азархин А. В.* Эстетические факторы развития мировоззренческой культуры личности [Текст]: дис. ... канд. наук / А. В. Азархин. – К., 1986. – 23 с.
5. *Алексеев А. Д.* Советская фортепианная музыка (1917–1945) [Текст] / А. Д. Алексеев. – М.: Музгиз, 1974. – 248 с.
6. *Алексеев Э., Андрукович П., Головинский Г.* Некоторые вопросы теории и практики изучения массовых музыкальных вкусов [Текст] / Э. Алексеев, П. Андрукович, Г. Головинский // Вопросы социологии искусства. – М.: Наука, 1979. – С. 127–193.
7. *Алексеев Е. Э., Андрукович П. Ф., Головинский Г. М.* Молодежь и музыка сегодня [Текст]: по материалам конкретного музыкально-социологического исследования / Э. Алексеев, П. Андрукович, Г. Головинский // Социальные функции искусства и его видов. – М.: Наука, 1980. – С. 210–247.
8. *Алексюк А. М.* Методи навчання і методи уміння [Текст] / А. М. Алексюк. – К.: Знання УРСР, 1980. – 43 с.
9. *Альшванг А. А.* Симфонизм Бетховена [Текст] / А. А. Альшванг // Избр. соч.: в 2-х т. – М.: Музыка, 1965. – Т. 2. – С. 42–55.
10. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания [Текст]. – Л.: ЛГУ, 1968. – 399 с.
11. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учеб. для вузов по спец. [Текст] / Г. М. Андреева // Психология. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: МГУ, 1988. – 429 с.
12. *Антипов Г. А.* Философская рефлексия и природа идеального [Текст] / Г. А. Антипов // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 20–26.
13. Античная музыкальная эстетика [Текст]. – М.: Музыка, 1960. – 304 с.



14. *Арсеньев А. С.* Естественно-научное и гуманитарное знание в педагогическом процессе [Текст] / А. С. Арсеньев // Педагогика искусства и школа. – М.: Педагогика, 1982. – С. 22–46.
15. *Арсеньев А. М., Королев Ф. Ф.* Материалы к научной конференции ученых-педагогов социалистических стран [Текст] / А. М. Арсеньев, Ф. Ф. Королев. – М.: АПН СССР, 1971. – 73 с.
16. *Арчажникова Л. Г.* Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
17. *Асафьев Б. В.* Народно-патриотические идеи в русской музыке [Текст] / Б. В. Асафьев // Сов. музыка. – 1954. – № 1. – С. 16–25.
18. *Асафьев Б. В.* Избр. труды [Текст] / Б. В. Асафьев: в 5-ти т. – М.: АН СССР, 1954. – Т. 2. – 384 с.
19. *Асафьев Б. В.* Избр. труды [Текст] / Б. В. Асафьев: в 5-ти т. – М.: АН СССР, 1957. – Т. 5. – 388 с.
20. *Асафьев Б. В.* Музыкальная форма как процесс [Текст] / Б. В. Асафьев. – М-Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
21. *Асафьев Б. В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Б. В. Асафьев. – М-Л.: Музыка, 1973. – 143 с.
22. *Асафьев Б. В.* О себе [Текст] / Б. В. Асафьев // Воспоминания о Б. В. Асафьеве. – Л., 1979. – С. 317–508.
23. *Асафьев Б. В.* Мазурки Шопена [Текст] / Б. В. Асафьев // Венок Шопену. – М.: Музыка, 1989. – С. 114–129.
24. *Асафьев Б. В.* Бетховен (1827–1927) [Текст] / Б. В. Асафьев // Из истории бетховеннаны. – М.: Сов. композитор, 1972. – С. 50–55.
25. *Аскоченский В. И.* Киев с древнейшим его училищем академиею [Текст] / В. И. Аскоченский: в 2-х т. – К., 1856. – Т. 1. – 370 с.
26. *Аскоченский В. И.* Киев с древнейшим его училищем академиею [Текст] / В. И. Аскоченский: в 2-х т. – К., 1856. – Т. 2. – 566 с.
27. *Асмолов А. Г.* Деятельность и установка [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1979. – 150 с.
28. *Асмус Ф. В.* Проблемы интуиции в философии и математике [Текст] / Ф. В. Асмус. – М.: Наука, 1965. – 182 с.
29. *Асмус В. Ф.* Вопросы теории и истории эстетики [Текст] / Ф. В. Асмус. – М.: Искусство, 1968. – 654 с.
30. *Ашхаруа-Чолокуа А. Г.* Духовно-практическое воздействие искусства и художественно-ассоциативная работа психики [Текст]: автореф. дис. ... канд. филос. наук / А. Г. Ашхаруа-Чолокуа. – Тбилиси, 1979. – 23 с.
31. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 188 с.



32. *Багреева В. Г.* Нравственное воспитание педагогически запущенных подростков в процессе музыкальной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Г. Багреева. – М., 1985. – 21 с.

33. *Базовая культура личности: теоретические и методологические проблемы* [Текст] / под ред. О. С. Газмана. – М.: Педагогика, 1989. – 327 с.

34. *Балдынюк Д. И.* Системное исследование культуры общения педагога: теоретический аспект [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Д. И. Балдынюк. – К., 1989. – 151 с.

35. *Балдынюк Д. И., Киричук А. В.* Педагогическое общение воспитателя: сущность, структура, функции [Текст] / Д. И. Балдынюк, А. В. Киричук // Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе. – К.: КГПИ, 1984. – С. 59–71.

36. *Бальзак О.* Думки про мистецтво [Текст] / О. Бальзак. – К.: Мистецтво, 1981. – 255 с.

37. *Бальсис А. Б.* Мироззрение в жизни общества и человека. Особенности становления, функционирования и развития научного материалистического мироззрения трудящихся в зрелом социалистическом обществе [Текст] / А. Б. Бальсис. – Вильнюс: Митинис, 1981. – 375 с.

38. *Барabanщиков А. В., Муцынов С. С.* Педагогическая культура офицера [Текст] / А. В. Барabanщиков, С. С. Муцынов. – М.: Воениздат, 1985. – 158 с.

39. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского [Текст] / М. М. Бахтин. – М., 1972. – 470 с.

40. *Белкин П. Г., Емельянов Е. Н., Иванов М. А.* Социальная психология научного коллектива [Текст] / П. Г. Белкин, Е. Н. Емельянов, М. А. Иванов. – М.: Наука, 1987. – 214 с.

41. *Белобородова В. К., Ригина Г. С., Алиев Ю. Б.* Музыкальное восприятие школьников [Текст] / В. К. Белобородова, Г. С. Ригина, Ю. Б. Алиев. – М.: Педагогика, 1 пар. – 160 с.

42. *Беляева-Экземплярская С., Яворский Б.* Структура мелодии [Текст] / С. Беляева-Экземплярская, Б. Яворский. – М.: ГАХН, 1929. – 95 с.

43. *Беляева-Экземплярская С. Н.* Музыкальное восприятие и современная психология [Текст] / С. Беляева-Экземплярская // Развитие музыкального восприятия школьников; материалы 3-й научной конференции по вопросам развития певческого голоса, музыкального слуха и восприятия у детей. – Вып. 2. – М., 1971. – С. 22–32.

44. *Бхалава Е. Т.* Психология установки и кибернетика [Текст] / Е. Т. Бхалава. – М.: Наука, 1966. – 250 с.

45. *Библер В. С.* Культура: диалог культур: опыт определения [Текст] / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – С. 6.



46. Библер В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер // Введение в логику мысленного диалога. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
47. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения [Текст]. – М.: Просвещение, 1961. – 696 с.
48. Блудова В. В. Природа и структура художественного восприятия [Текст] / В. В. Блудова // Эстетические очерки. – Вып. 4. – М.: Музыка, 1977. – С. 114–152.
49. Бобнева М. И. Нормы общения и внутренний мир личности / М. И. Бобнева // Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – С. 241–264.
50. Бодалев А. А. Личность и общение: избр. / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
51. Бондар В. І. Теоретичні основи і технологія аналізу навчально-виховного процесу на уроці: дидактичний аспект [Текст] / В. І. Бондар. – К.: КДПІ, 1993. – 29 с.
52. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание [Текст] / Н. Бор. – М.: Изд-во иностр. лит., 1961. – 151 с.
53. Боровик М. К. Про впливи народної пісні на мелодику А. [Текст] / М. К. Боровик // Українське музикознавство. – Вип. 6. – К.: Муз. Україна, 1971. – С. 137–152.
54. Бочкарев Л. Л. Психологические механизмы музыкального переживания [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Л. Л. Бочкарев. – К., 1989. – 349 с.
55. Буюва Л. П. Человек: деятельность и общение [Текст] / Л. П. Буюва. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
56. Бурлина Е. Я. О понятии «музыкальный интерес» [Текст] / Е. Я. Бурлина // Музыка в социалистическом обществе. – Вып. 2. – М-Л.: Музыка, 1975. – С. 63–73.
57. Бурлина Е. Я. Учащаяся молодежь как объект музыкально-эстетического [Текст] / Е. Я. Бурлина // Музыка в социалистическом обществе. – Вып. 3. – М-Л.: Музыка, 1977. – С. 53–69.
58. Буров А. Н. Эстетическая сущность искусства [Текст] / А. Н. Буров. – М.: Искусство, 1956. – 292 с.
59. Бутенко В. Г. Педагогические основы формирования у старшеклассников эстетического отношения к искусству [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Г. Бутенко. – К., 1992. – 44 с.
60. Ванжерме Р. Относно слушаемето на музика по ради ото [Текст] / Р. Ванжерме // Музыка – концерти – публика. – 1975. – С. 96–117.
61. Веккер Л. М. Психические процессы [Текст] : в 3-х т. / Л. М. Веккер. – Л.: ЛГУ, 1974. – Т. 3. – 342 с.
62. Виеру Н. Драматургия баллад Шопена [Текст] / Н. Виеру // Проблемы анализа. – М.: Сов. композитор, 1974. – С. 219–245.



63. *Вишне夫斯基 Д. К.* Киевская академия в первой половине XVIII столетия [Текст] / Д. К. Вишне夫斯基. – К., 1903. – 487 с.

64. *Воеводина Л. Н.* Формирование целостного музыкального восприятия у студентов педагогических институтов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. Н. Воеводина. – К., 1987. – 172 с.

65. *Воловик П. Н.* Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці [Текст] / П. Н. Воловик. – К.: Рад. школа, 1969. – 222 с.

66. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 500 с.

67. *Выготский Л. С.* Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 1968. – 379 с.

68. *Гаврилюк П. И.* Эстетическая культура и социальный прогресс [Текст] / П. И. Гаврилюк. – К.: Наукова думка, 1978. – 244 с.

69. *Галузинський В. М.* Індивідуальний підхід до виховання учнів [Текст] / В. М. Галузинський. – К.: Рад. школа, 1982. – 133 с.

70. *Гармаш Е. Б.* Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1990. – 20 с.

71. *Гачев Г. А.* Содержательность художественной формы [Текст] / Г. А. Гачев. – М.: Просвещение, 1968. – 303 с.

72. *Гегель Г. В. Ф.* Энциклопедия философских наук [Текст] / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.

73. *Гегель Г. В. Ф.* Эстетика [Текст]: в 4-х т. / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Искусство, 1971. – Т. 3. – 622 с.

74. *Гегель Г. В. Ф.* Лекции по эстетике [Текст] / Г. В. Ф. Гегель // Сочинения. – М.: АН СССР, 1958. – Т. XIV. – 440 с.

75. *Глазычев С. Н.* Культура и мировоззрение [Текст] / С. Н. Глазычев // Общие проблемы культуры. – Экспресс информация. – Вып. 1. – М., 1985. – С. 9–16.

76. *Глебов И.* Памяти Петра Ильича Чайковского [Текст] / И. Глебов. – Л-М.: Музгиз, 1940. – 32 с.

77. *Голубев С. Т.* Киевская академия в конце XVII и половине XVIII столетий [Текст] / С. Т. Голубев. – К., 1901. – 626 с.

78. *Гоноблин Ф. Н.* О некоторых психических качествах личности учителя [Текст] / Ф. Н. Гоноблин // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 100–111.

79. *Гончаренко С. І.* Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики [Текст]: посібн. для вчителя / С. І. Гончаренко. – К.: Рад. школа, 1990. – 207 с.

80. *Горокова Л. В.* На пути к педагогике искусства [Текст] / Л. В. Горокова // Музыка в школе. – 1988. – № 2. – С. 7–17.

81. *Готсдинер А. Л.* О стадиях формирования музыкального восприятия [Текст] / А. Л. Готсдинер // Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – С. 230–251.



82. *Гретер М.* Музиката в «тогналната телевидия» [Текст] / М. Гретер // Музыка и възприятие. – 1975. – № 18. – С. 5–12.

83. *Гришин Э. А.* Профессионально-этическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / Э. А. Гришин. – Владимир: Вл. гос. пед. инст., 1973. – 312 с.

84. *Григоровская Л. В.* Развитие образного мышления младших подростков средствами музыки [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Григоровская. – К., 1990. – 142 с.

85. *Гродзенская Н. Л.* Школьники слушают музыку [Текст] / Н. Л. Гродзенская. – М.: Просвещение, 1969. – 77 с.

86. *Гудучек Я.* Ценностная ориентация личности [Текст] / Я. Гудучек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 102–110.

87. *Гуткина Н. И.* О психологической сущности рефлексивных ожиданий [Текст] / Н. И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент. – М.: АПН СССР. – С. 100–108.

88. *Давидович В. Е., Жданов Ю. А.* Сущность культуры [Текст] / В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов. – Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 1979. – 263 с.

89. *Давыдова Г. А.* Творчество и диалектика [Текст] / Г. А. Давыдова. – М.: Наука, 1976. – 175 с.

90. *Дадамян Г., Дондурей Г., Невлер Л.* Восприятие монументального искусства: типы, механизмы, эффективность: опыт эмперического исследования [Текст] / Г. Дадамян, Г. Дондурей, Л. Невлер // Вопросы социологии искусства. – М.: Наука, 1979. – С. 194–248.

91. *Диденко В. Ф.* Искусство. Духовная культура [Текст] / В. Ф. Диденко // Философия. – Алма-Ата: Наука, 1990. – 200 с.

92. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.

93. *Доля В. Є., Маринюк В. І.* Теоретико-пізнавальний і психологічний аспекти формування наукового світогляду [Текст] / В. Є. Доля, В. І. Маринюк. – К.: Знання УРСР, 1980. – 48 с.

94. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. Н.* Психология высшей школы: Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. Н. Кандыбович. – Минск: Изд-во БРУ, 1978. – 319 с.

95. *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение [Текст] / Ю. Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.

96. *Жданов А. Ю.* Индивидуальное и групповое восприятие рок-музыки [Текст] / А. Ю. Жданов // Сов. педагогика. – 1991. – № 9. – С. 67–72.

97. *Житомирский Л.* Поп-музыка [Текст] / Л. Житомирский. – М-Л.: Музыка, 1977. – 146 с.



98. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования [Текст] / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

99. *Зарецкий В. К., Семенов И. Н., Степанов С. Ю.* Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач [Текст] / В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 112–117.

100. *Зомповский М.* Теория восприятия и этномузыкаловеческая практика [Текст] / М. Зомповский // Сов. музыка. – 1996. – № 3. – С. 62–68.

101. *Злобин А. С.* Культура и общественный прогресс [Текст] / А. С. Злобин. – М.: Наука, 1980. – 303 с.

102. *Зорина Л. В.* Дидактический цикл процесса обучения и его элементы [Текст] / Л. В. Зорина // Сов. педагогика. – 1983. – № 10. – С. 55–59.

103. *Зязюн І. А.* Формування особистості радянського вчителя [Текст] / І. А. Зязюн. – К.: Знання УРСР, 1989. – 47 с.

104. *Зязюн І. А.* Естетичний досвід особи [Текст] / І. А. Зязюн // Формування і сфери вияву. – К.: Вища школа, 1973. – 164 с.

105. *Иванов В. П.* Человеческая деятельность, познание, искусство [Текст] / В. П. Иванов. – К.: Наукова думка, 1977. – 251 с.

106. *Иванова Т. В.* Формирование педагогической культуры и будущего учителя [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Иванова. – Харьков, 1991. – 21 с.

107. Из универсала гетмана Даниила Апостола 1729 г. [Текст] // Материалы для отечественной истории: В 2-х т. – К., 1853. – Т. 1. – С. 50–54.

108. *Ингарден Р.* Исследования по эстетике [Текст]. – М.: Изд-во иностр. лит., 1962. – 572 с.

109. Интонация и музыкальный образ [Текст] / под ред. М. Ярустовского. – М.: Музыка, 1965. – 354 с.

110. Історія української радянської музики [Текст]. – К.: Муз. Україна, 1991. – 295 с.

111. *Исаевич М. Д.* Братства і українська музичка культура XVI–XVIII ст. / М. Д. Исаевич // Українське музикознавство. – Вип. 6. – К.: Муз. Україна, 1971. – С. 48–57.

112. *Каган М. С.* Человеческая деятельность [Текст] / М. С. Каган // Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

113. *Каган М. С., Холостова Т. В.* Культура – философия – искусство [Текст] // М. С. Каган, Т. В. Холостова. – М.: Знание, 1988. – 64 с.

114. *Каган М. С.* Мир общения: Проблема межсубъективных отношений [Текст] // М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

115. *Кадцык Л. М.* Музыкальное искусство и творчество слушателя [Текст] / Л. М. Кадцык. – М.: Высшая школа, 1990. – 303 с.



116. *Кальва Густав Гесс* Теория музыки [Текст]: в 2-х ч. – Харьков, 1818. – 512 с.

117. *Канарский А. С.* Диалектика эстетического процесса: генезис чувственной культуры [Текст] / А. С. Канарский. – К.: Вища школа, 1982. – 192 с.

118. *Кандинский А. И., Рахманинов С. В.* История русской музыки [Текст]: в 3-х т. – М.: Музгиз, 1960. – Т. 3. – С. 237–292.

119. *Кан-Калик В. А.* Учителю в педагогическом общении [Текст]: кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

120. *Кант И.* Сочинения [Текст]: в 6-ти т. – М.: Мысль, 1966. – Т. 5.

121. *Кант И.* Антропология с прагматической точки зрения [Текст] / И. Кант // Сочинения: в 6-ти т. – М.: Мысль, 1966. – Т. 6. – С. 349–588.

122. *Капустин Ю. В.* Музыкант исполнитель и публика [Текст] / Ю. В. Капустин. – Л.: Музыка. – 144 с.

123. *Капская А. И.* Основные тенденции развития мастерства слова педагога [Текст]: учеб. пособие / А. И. Капская. – К.: КПИ, 1988. – 47 с.

124. *Кей Э.* Век ребенка [Текст] / Э. Кей. – СПб., 1905. – 293 с.

125. *Кечухашвили Г. Н.* К проблеме психологии восприятия музыки [Текст] / Г. Н. Кечухашвили // Вопросы музыкознания. – М.: Музыка, 1960. – Т. 3. – С. 302–323.

126. *Кириллова Г. Д.* Теория и практика урока в условиях развивающего обучения [Текст] / Г. Д. Кириллова. – М.: Просвещение, 1980. – 159 с.

127. *Киричук О. В.* Формування в учнів активної життєвої позиції [Текст] / О. В. Киричук. – К.: Рад. школа, 1983. – 137 с.

128. *Клепар М. В.* Формування гуманістичної світоглядної позиції майбутніх учителів засобами народно-пісенної творчості [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Клепар. – К., 1993. – 23 с.

129. *Клин В. Л.* Українська радянська фортепіана музика [Текст] / В. Л. Клин. – К.: Наукова думка, 1980. – 315 с.

130. Книга по эстетике для музыкантов / ред. И. Н. Константинов, К. Ангелов. – М.: Музыка, 1983. – 272 с.

131. *Коваль Л. Г.* Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. Г. Коваль. – К., 1991. – 48 с.

132. *Козицький П. О.* Спів і музика в Київській Академії за 300 років її існування [Текст] / П. О. Козицький. – К.: Муз. Україна, 1971. – 148 с.

133. *Коменский Я. А.* Великая дидактика [Текст] / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч.: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 242–476.

134. *Кон И. С.* Психология старшеклассника [Текст] / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.



135. *Конек В.* Этюды о зарубежной музыке [Текст] / В. Конек. – М.: Музыка, 1968. – 294 с.

136. *Конрад Н. И.* Запад и Восток [Текст] / Н. И. Конрад. – М.: Наука, 1972. – 496 с.

137. Контурсы будущего. Перспективы и тенденции развития средств массовой коммуникации в художественной культуре [Текст]. – М.: Искусство, 1984. – 238 с.

138. *Кончаловский П.* Художественное наследие [Текст] / П. Кончаловский. – М.: Искусство, 1964. – 302 с.

139. *Коршунов А. М., Мантанов В. В.* Диалектика социального познания [Текст] / А. М. Коршунов, В. В. Мантанов. – М.: МГУ, 1989. – 226 с.

140. *Кос К.* Аудио-визуальные средства в музыкальном образовании [Текст] / К. Кос // Музыкальное воспитание в современном мире. – М.: Музыка, 1970. – С. 391–394.

141. *Костюк Г. С.* Навчання і розвиток особистості [Текст] / Г. С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1968. – 48 с.

142. *Костюк О. Г.* Сприймання музики і художня культура слухача [Текст] / О. Г. Костюк. – К.: Наукова думка, 1965. – 123 с.

143. *Костюк А. Г.* Культура музыкального восприятия [Текст] / А. Г. Костюк // Художественное восприятие. – Л., 1971, Вып. 1. – С. 334–347.

144. *Костюк А. Г.* Восприятие мелодии [Текст] / А. Г. Костюк. – К.: Наукова думка, 1986. – 179 с.

145. *Кошиць О.* Про українську пісню і музику [Текст] / О. Кошиць. – Нью-Йорк: Наша батьківщина, 1970. – 48 с.

146. *Краевский В. В., Лернер И. Я.* Процесс обучения и его закономерности [Текст] / В. В. Краевский, И. Я. Лернер // Дидактика средней школы. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

147. *Красникова Е. И.* Обзор зарубежных работ по проблемам восприятия музыки [Текст] / Е. И. Красникова // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 150–155.

148. *Кремлев Ю. А.* Фортепианные сонаты Бетховена [Текст] / Ю. А. Кремлев. – М.: Сов. композитор, 1970. – 335 с.

149. *Крупник Е. П.* Психологическое воздействие искусства на детей школьного возраста [Текст]: дис. ... д-ра псих. наук / Е. П. Крупник. – М., 1990. – 46 с.

150. *Крутецкий В. А.* Психология математических способностей школьников [Текст] / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.

151. *Кузнецов М. Б.* Проблемы телевидения как искусства [Текст]: автореф. дис. ... д-ра искусствоведческих наук / М. Б. Кузнецов. – М., 1979. – 48 с.



152. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
153. *Кузьмина Н. В.* Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
154. *Кулюткин Ю. Н.* Рефлексивная регуляция мыслительных действий [Текст] / Ю. Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: МГУ, 1979. – С. 22–27.
155. *Курт Э.* Основы линейного контрапункта [Текст] / Э. Курт. – М.: Музыка, 1931. – 275 с.
156. *Кыверляг А. А.* Методы исследования в профессиональной педагогике [Текст] / А. А. Кыверляг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
157. *Леви В. Л.* Искусство быть другим [Текст] / В. Л. Леви. – М.: Знание, 1980. – 207 с.
158. *Левчук Л. Т.* Мистецтво і соціальна дійсність [Текст] / Л. Т. Левчук. – К.: Знання УРСР. – 48 с.
159. *Левшенко Т. С.* Формирование эстетической направленности личности студента педвуза в процессе подготовки к работе с младшими школьниками [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. С. Левшенко. – К., 1989. – 24 с.
160. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1972. – 584 с.
161. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
162. *Леонтьев А.* Педагогическое общение [Текст] / А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
163. *Леонтьева О.* Экспериментальная музыка в основе экспериментальной педагогики [Текст] / О. Леонтьева // Сов. музыка. – 1978. – № 12. – С. 31–38.
164. *Лернер И. Я.* К вопросу о «клеточке» процесса обучения [Текст] / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. – 1980. – № 1. – С. 12–17.
165. *Лизанчук В. В.* Внимание: включен приемник (влияние радио и телевидения на формирование гражданской активности молодежи) [Текст] / В. В. Лизанчук. – Львов: Гос. ун-тет, 1986. – 169 с.
166. *Лисовская И. Л.* Эстетический идеал как педагогическая проблема [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И. Л. Лисовская. – К., 1978. – 153 с.
167. *Лихачев Л. С.* Николай Иосифович Конрад [Текст] / Л. С. Лихачев // Литературные памятники. Справочник. – М., 1979. – 117 с.
168. *Лосев А. Ф.* Античная музыкальная эстетика [Текст] / А. Ф. Лосев. – М.: Музгиз, 1960. – 304 с.
169. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: МГУ, 1973. – 374 с.



170. *Ляшенко І. Ф.* Інтернаціональне в національному [Текст] / І. Ф. Ляшенко // Українське музикознавство. – Вип. 8. – К.: Муз. Україна, 1973. – С. 3–22.

171. *Казель Л. А.* Статті по теорії і аналізу музики [Текст] / Л. А. Казель. – М.: Сов. композитор, 1982. – 328 с.

172. *Мазепа В. І.* Художня творчість як пізнання [Текст] / В. І. Мазепа. – К.: Наукова думка, 1974. – 213 с.

173. *Мазуркевич О. Р.* Моральне в естетичному [Текст] / О. Р. Мазуркевич. – К.: Знання УРСР, 1968. – 44 с.

174. *Максимов В. Н.* Аналіз ситуації художественного восприяття [Текст] / В. Н. Максимов // Восприяття музики. – М.: Музыка, 1980. – С. 54–90.

175. *Малахов В. А.* Творческая природа и социально-культурная обусловленность художественного образа [Текст] / В. А. Малахов // Искусство и творческая деятельность. – К.: Наукова думка, 1979. – С. 69–130.

176. *Мальцев Ю.* Синтез музики і поезії [Текст] / Ю. Мальцев // Муз. сучасник. – Вип. 6. – М., 1987. – С. 20–27.

177. *Малишев Ю.* До питання про психологію слухачів як проблему музичної соціології [Текст] / Ю. Малишев // Українське музикознавство. – Вип. 8. – К.: Муз. Україна, 1973. – С. 107–120.

178. *Маркарян Э. С.* Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ [Текст] / Э. С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.

179. *Мархасин В. С., Цеханский В. М.* Эксперименты по восприятию музыки в аспекте физиологии [Текст] / В. С. Мархасин, В. М. Цеханский // Творческий процесс и художественное восприятие. – Л., 1978. – С. 201–205.

180. Массовые виды искусства и современная художественная культура [Текст]. – М.: Искусство, 1986. – 272 с.

181. *Матонис В. П.* В клубке противоречий [Текст] / В. П. Матонис // Сов. музыка. – 1980. – № 12. – С. 111–117.

182. *Матонис В. П.* Музыкально-эстетическое воспитание личности [Текст] / В. П. Матонис. – Л.: Музыка, 1988. – 88 с.

183. *Медушевский В. В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки [Текст] / В. В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.

184. *Медушевский В. В.* Содержание понятия «адекватное восприятие» [Текст] / В. В. Медушевский // Восприятие музыки. – М.: Музыка, 1980. – С. 141–155.

185. *Мейлах Б. С.* На рубеже науки и искусства [Текст] / Б. С. Мейлах // Спор о двух сферах познания и творчества. – М.: Наука, 1971. – 247 с.



186. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике [Текст]: в 3-х т. / Э. Мейман. – М., 1971. – Т. 3. – 321 с.
187. Методики психодиагностики в спорте [Текст]: учеб. пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.
188. Микрюков М. Радиовещание в «эпоху телевидения» [Текст] / Заметки о путях преодоления конкурентной ситуации // В диапазоне современности. – М.: Искусство, 1985. – С. 27–53.
189. Мировоззренческое содержание категорий и законов материалистической диалектики [Текст] / отв. ред. В. И. Шинкарук. – К.: Наукова думка, 1981. – 368 с.
190. Миклашевський Л. М. Музична і театральна культура Харкова кінця XVIII – першої половини XIX ст. [Текст] / Л. М. Миклашевський. – К.: Наукова думка, 1967. – 160 с.
191. Миропольская Н. Е. Вслушиваясь в слово [Текст] / Н. Е. Миропольская. – К.: Рад. школа, 1989. – 95 с.
192. Митюрлов Б. П. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI–XVII вв. [Текст] / Б. П. Митюрлов. – К.: Рад. школа, 1968. – 211 с.
193. Михайлов М. Музыкальный стиль в аспекте взаимоотношения содержание и музыкальной формы [Текст] / М. Михайлов // Критика и музыкознание. – Л.: Музыка, 1975. – С. 51–76.
194. Михалев В. П., Федорчук В. С., Еранцева В. А. Художественные воспроизведения в процессе социального функционирования [Текст]. – К.: Наукова думка, 1979. – 255 с.
195. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя [Текст] / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухоюской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
196. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие / А. Моль. – М.: Мир, 1966. – 351 с.
197. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці [Текст] / В. О. Моляко. – К.: Знання УРСР, 1989. – 48 с.
198. Моргун В. Ф. Опыт перестройки психологической подготовки учителя [Текст] / В. Ф. Моргун // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 83–87.
199. Мороз О. Г. Молодий учитель і шкільний колектив [Текст] / О. Г. Мороз. – К.: Знання УРСР, 1981. – 47 с.
200. Мудрик А. В. Общение школьников [Текст] / А. В. Мудрик. – М.: Знание, 1987. – 77 с.
201. Музыкальная эстетика Германии XIX века [Текст]: у 2-х т. – М.: Музгиз, 1982. – Т. 2. – 483 с.
202. Музыкальное воспитание в странах социализма [Текст]. – Л.: Музыка, 1975. – 247 с.



203. Музыкальное искусство и формирование нового человека [Текст]. – К.: Муз. Україна, 1982. – 238 с.

204. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат [Текст] / под ред. Ю. Н. Кулюдкина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.

205. *Мясковский Н. Я.* Собрание материалов [Текст]: у 2-х т. / Н. Я. Мясковский. – М.: Музыка, 1964. – Т. II. – 612 с.

206. *Назайкинский Е. В.* О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е. В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 382 с.

207. *Налимов В. В.* Теория эксперимента [Текст] / В. В. Налимов. – М.: Наука, 1971. – 207 с.

208. *Натев А.* Искусство и общество [Текст] / А. Натев. – М.: Прогресс, 1966. – 320 с.

209. *Невский И. А.* Трудный успех: Без «трудных» работать можно / Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1981. – 128 с.

210. *Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры [Текст] / Г. Г. Нейгауз. – М.: Музгиз, 1961. – 319 с.

211. *Некрасова Т. М.* Київська Академія та її значення в розвитку музичної освіти й професіоналізму [Текст] / Т. М. Некрасова // Українське музикознавство. – Вип. 6. – К.: Муз. Україна, 1971. – С. 238–245.

212. *Николенко Д. Ф., Шкиль М. И.* Становление учителя [Текст] / Д. Ф. Николенко, М. И. Шкиль. – К.: Знання УРСР, 1986. – 48 с.

213. *Ничкало Н. Г.* Совместный творческий поиск [Текст] / Н. Г. Ничкало // Сов. педагогика. – 1989. – № 3. – С. 145–147.

214. *Новикова Л. И.* Эстетика и техника: альтернатива или интерграция? [Текст] / Л. И. Новикова. – М.: Политиздат, 1976. – 287 с.

215. Новое педагогическое мышление [Текст] / под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 278 с.

216. Общая психодіагностика [Текст] / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М.: МГУ, 1987. – 304 с.

217. *Овчинников В. С.* Мироззрение как явление духовной жизни общества: Опыт анализа понятий [Текст] / В. С. Овчинников. – Л.: ЛГУ, 1978. – 100 с.

218. *Огієнко І. І.* Українська культура: Коротка історія життя українського народу [Текст] / І. І. Огієнко. – К., 1918. – 89 с.

219. Одесский вестник. – 1840. – № 29.

220. *Оленин О. Ф.* Формирование готовности студентов музыкальных специализаций к эстетической оценке популярной эстрадной музыки [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О. Ф. Оленин. – К., 1990. – 132 с.

221. *Онеггер А. Я* – композитор [Текст] / А. Онеггер. – Л.: Музгиз, 1963. – 207 с.



222. Орлов А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя [Текст] / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 16–26.

223. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема [Текст] / В. Д. Остроменский. – К.: Муз. Україна, 1975. – 199 с.

224. Павлишин С. С. Василь Барвинський [Текст] / С. С. Павлишин. – К.: Муз. Україна, 1990. – 38 с.

225. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти [Текст] / Г. М. Падалка. – К.: Муз. Україна, 1982. – 144 с.

226. Паламарчук В. Ф. Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В. Ф. Паламарчук. – К., 1983. – 315 с.

227. Памятники, изданные временной комиссией [Текст]. – К., 1948. – Т. 1, отд. 1.

228. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории [Текст] / Б. Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.

229. Педагогика [Текст] / под. ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983.

230. Переверзьев Л. Б. Развитие музыкального восприятия как теоретическая проблема [Текст] / Л. Б. Переверзьев // Развитие музыкального восприятия школьников. – Вып. 2. – М., 1971. – С. 59–73.

231. Петрушевский В. Г. О личности и церковно-музыкальном творчестве А. Л. Веделя [Текст] / В. Г. Петрушевский // К истории Киево-академического хора и к характеристике церковного пения в Киеве в конце XVIII века; Труды Киевской духовной академии. – 1907. – № 7. – К., 1901. – С. 368–389.

232. Пиаже Ж. Избр. психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.

233. Платонов К. К. Проблемы способностей [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.

234. Платонов К. К. Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.

235. Погодин Н. Виленский учебный округ [Текст] / Н. Погодин // Материалы для истории просвещения в России, извлеченные из архива Министерства Народного Просвещения. – СПб., 1901. – С VIII.

236. Попов Л. М. Психология самостоятельности [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Л. М. Попов. – М., 1992. – 341 с.

237. Поспелов Г. Н. Эстетическое и художественное [Текст] / Г. Н. Поспелов. – М.: МГУ, 1965. – 360 с.

238. Прангишвили А. С. Исследования по психологии установки [Текст] / А. С. Прангишвили. – Тбилиси: Мецниереба, 1967. – 225 с.



239. Применение функциональной музыки в процессе обучения в системепрофессионально-технического образования [Текст]: методические рекомендации / Сост. Л. В. Костюхина. – Одесса, 1981. – 51 с.

240. *Пясковский И. Б.* Логика музыкального мышления [Текст] / И. Б. Пясковский. – К.: Муз. Україна, 1987. – 182 с.

241. *Ражников В. Г., Пеханский В. М.* Общий обзор литературы по психологии восприятия музыки [Текст] / В. Г. Ражников, В. М. Пеханский // Вопр. психологии. – 1975. – № 4.

242. *Рапацкая Л. А.* Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. А. Рапацкая. – М., 1991. – 47 с.

243. *Раппопорт С. Х.* Семиотика и язык искусства [Текст] / С. Х. Раппопорт // Музыкальное искусство и наука. – М.: Музыка, 1973. – С. 17–58.

244. *Раппопорт С. Х.* Художественное представление и художественный образ [Текст] / С. Х. Раппопорт // Эстетические очерки. – Вып. 3. – М.: Музыка, 1973. – С. 45–94.

245. *Раппопорт С. Х.* Искусствознание и точные науки [Текст] / С. Х. Раппопорт // Искусство и точные науки. – М.: Наука, 1979. – С. 23–46.

246. *Раппопорт С. Х.* От художника к зрителю: как построено и как функционирует произведение искусства [Текст] / С. Х. Раппопорт. – М.: Сов. композитор, 1978. – 237 с.

247. Рапсодии телеэкрана. – М.: Искусство 1983. – 324 с.

248. *Растрьгина А. Н.* Формирование педагогической культуры будущего учителя музыки [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Растрьгина. – К., 1991. – 21 с.

249. *Роллан Р.* Собрание сочинений [Текст]: в 20-ти т. / Р. Роллан. – Л.: Время, 1936. – Т. XV. – 320 с.

250. Роль телевидения и радиовещания в формировании культуры молодежи [Текст] // Исследование отдела социологических исследований Украинского телевидения. – К., 1985. – 28 с.

251. *Ростовський О. Я.* Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі [Текст]: методичні рекомендації / О. Я. Ростовський. – К.: Рад. школа, 1989. – 70 с.

252. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.

253. *Рувинский Л. И., Арет А. Я.* Самовоспитание школьников [Текст] / Л. И. Рувинский, А. Я. Арет. – М.: Педагогика, 1976. – 160 с.

254. *Рудестам К.* Групповая психотерапия [Текст] / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.



255. Рудницька О. П. Вчись цінувати прекрасне [Текст] / О. П. Рудницька. – К.: Музична Україна, 1983. – 112 с.
256. Рудницька О. П. Сприняття музики і педагогічна культура вчителя [Текст] / О. П. Рудницька. – К.: КДПІ, 1992. – 95 с.
257. Рудницька О. П., Свистельнікова Т. Ю. Музично-просвітницька діяльність майбутнього вчителя [Текст]: навчально-методичний посібник / О. П. Рудницька, Т. Ю. Свистельнікова. – К.: КДПІ, 1993. – 74 с.
258. Рудницька О. П. Запрошує музична вітальня [Текст] / О. П. Рудницька. – К.: Знання України, 1993. – 46 с.
259. Русские эстетические трактаты первой трети XIX век [Текст]: у 2-х т. – М.: Искусство, 1974. – Т. 2. – 647 с.
260. Рыбальченко Е. Ф. Проблемы исследования целостной культуры [Текст] / Е. Ф. Рыбальченко // Общая проблема культуры и культурного строительства. – Вып. 2. – М., 1982. – С. 5–19.
261. Савранский И. Л. О художественной функции ассоциативности [Текст] / И. Л. Савранский // Эстетика и жизнь: Проблемы эстетического восприятия. – Вып. 2. – М.: Искусство, 1973. – С. 167–235.
262. Савченко А. Я. Подготовка студентов к работе с учащимися 6-летнего возраста [Текст]: учебное пособие / А. Я. Савченко и др. – К.: Вища школа, 1990. – 263 с.
263. Сагатовский В. Н. Философские основы анализа человеческой деятельности [Текст] / В. Н. Сагатовский // Тезы всесоюз. конф. молодых ученых. – Симферополь, 1983. – С. 160–163.
264. Салмина Н. Г., Сорокин В. В., Чернышова В. К. Способы построения учебного предмета [Текст] / Н. Г. Салмина, В. В. Сорокин, В. К. Чернышова // Сов. педагогика. – 1982. – № 1. – С. 66–70.
265. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума [Текст] / Ю. А. Самарин // Особенности умственной деятельности школьников. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 504 с.
266. Свистельникова Т. Ю. Воспитание музыкальных интересов студентов педагогических вузов средствами телевидения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Ю. Свистельникова. – М., 1990. – 24 с.
267. Семашко А. Н. Художественные потребности и их развитие у молодежи [Текст] / А. Н. Семашко. – К.: Вища школа, 1977. – 159 с.
268. Семенов С. Диалектика развития [Текст] / С. Семенов. – М.: Мысль, 1987. – 428 с.
269. Семенов И. Н. Опыт деятельностного подхода к экспериментально-психологическому исследованию мышления на материале мышления творческих задач [Текст] / И. Н. Семенов // Методологические проблемы исследования деятельности. – М.: ВНИИТЭ, 1976. – С. 148–188.



270. *Семенов И. Н.* Системный подход к изучению организации продуктивного мышления [Текст] / И. Н. Семенов // Исследования проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 27–61.

271. *Синявер Л. С.* Музыка Индии [Текст] / Л. С. Синявер. – М.: Музгиз, 1958. – 125 с.

272. *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В. А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

273. *Смирнов С. Д.* Мир образов и образ мира [Текст] / С. Д. Смирнов // Вестник МГУ. – 1981. – № 2. – С. 25–28. – (Серия 14: «Психология»).

274. *Смоленский С. В.* Значение XVII века и его «кантов» и «псалмов» в области современного церковного пения и так называемого «простого напева» [Текст] / С. В. Смоленский // Музыкальная старина. – Вып. V. – СПб., 1911. – С. 32–41.

275. *Собкин В. С., Толстых Н. В.* Воспитательные возможности телевидения [Текст] / В. С. Собкин, Н. В. Толстых // Сов. педагогика. – 1984. – № 12. – С. 30–39.

276. *Соколовский Ю. А.* Формирование у младших школьников оценочного отношения к выразительным средствам музыки [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Соколовский. – К., 1989. – 24 с.

277. *Сохор А. Н.* Рассказ, картина, песня: о хорах Свиридова [Текст] / А. Н. Сохор // Сов. музыка. – 1961. – № 6. – С. 78–87.

278. *Сохор А. Н.* О задачах исследования музыкального восприятия [Текст] / А. Н. Сохор // Художественное восприятие. – Л.: Наука, 1971. – С. 325–334.

279. *Сохор А. Н.* Социология и музыкальная культура [Текст] / А. Н. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки: в 3-х т. – Л.: Сов. композитор, 1980. – Т. 1. – С. 10–136.

280. *Сохор А. Н.* Музыка как вид искусства [Текст] / А. Н. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки: в 3-х т. – Л.: Сов. композитор, 1981. – Т. 2. – С. 111–293.

281. Спортивная метрология [Текст]: учебник для институтов физической культуры. – М.: Физ-ра и спорт, 1982. – 256 с.

282. *Старчеус М. С.* Система-фигура фоновых связей в музыке [Текст] / М. С. Старчеус // К проблеме направленности произведения на слушателя: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – Вильнюс, 1932. – 23 с.

283. *Старчеус М. С.* К проблеме типологии музыкального восприятия [Текст] / М. С. Старчеус // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. – К.: Музична Україна, 1986. – С. 29–44.

284. *Степанов С. Ю., Семенов И. П.* Психология рефлексии: проблемы и исследования [Текст] / С. Ю. Степанов, И. П. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.



285. *Столович Л. Н.* Жизнь творчества человека: функции худож. деятельности [Текст] / Л. Н. Столович. – М.: Политиздат, 1985. – 415 с.
286. *Стаковский Л.* Музыка для всех нас [Текст] / Л. Стаковский. – М.: Сов. композитор, 1959. – 216 с.
287. *Суханцева В. К.* Категория времени в музыкальной культуре: Генезис, сущность, процесс функционирования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / В. К. Суханцева. – К., 1991. – 32 с.
288. *Сухомлинский В. А.* Мудрая власть коллектива [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 239 с.
289. *Сущенко М.* О некоторых проблемах конкретного социологического изучения музыки в СССР [Текст] / М. Сущенко // Вопросы социологии искусства. – М.: Наука, 1979. – С. 249–272.
290. *Сыроежкина Ю. Н.* Эмоциональное воздействие музыки на личность [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. Н. Сыроежкина. – Л., 1986. – 23 с.
291. *Татаркевич В.* Античная эстетика [Текст] / В. Татаркевич. – М.: Искусство, 1977. – 327 с.
292. *Тарасов Г. С.* Проблемы духовной потребности [Текст] / Г. С. Тарасов // На материале музыкального восприятия. – М.: Наука, 1979. – 191 с.
293. *Телячарова Р. А.* Уроки музыкальной культуры [Текст]: кн. для учителя / Р. А. Телячарова. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
294. *Темкин В. И.* Формирование целостного восприятия музыкальных произведений в процессе обучения хоровому диджаингованию [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. И. Темкин. – М., 1968. – 21 с.
295. Теория эстетического воспитания [Текст] / отв. ред. Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров. – М.: Искусство, 1979. – 255 с.
296. *Теплов Б. Н.* Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. Н. Теплов. – М-Л.: АПН РСФСР, 1947. – 384 с.
297. *Тимошенко Н. П.* Формирование педагогических умений и навыков у студентов музыкально-педагогических факультетов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. П. Тимошенко. – К., 1992. – 22 с.
298. *Титов Ф. И.* Акты и документы относящиеся к истории Киевской академии [Текст] / Ф. И. Титов. – Т. 1. – К., 1910. – 628 с.
299. *Толстой Л. Н.* Что такое искусство [Текст] / Л. Н. Толстой. – М.: Современник, 1975. – 592 с.
300. *Троицкая Г.* Музыкальные горизонты [Текст] / Г. Троицкая // Многосерийный телефильм: Истоки. Практика. Перспектива. – М.: Искусство, 1976. – С. 139–152.
301. Труды Киевской духовной академии [Текст]. – 1870. – Июль. – 375 с.



302. *Тюлин Ю. В.* О программности в произведениях Шопена [Текст] / Ю. В. Тюлин. – Л.: Музгиз, 1963. – 55 с.

303. *Узнадзе Д. Н.* Труды [Текст]: у 6-ти т. / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси: АН Груз. ССР, 1946. – Т. 3–4.

304. *Узнадзе Д. Н.* Экспериментальные основы психологии установок [Текст] / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси: АН Груз. ССР, 1961. – 210 с.

305. *Узнадзе Д. Н.* Психологические исследования [Текст] / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.

306. Україна ХХІ століття [Текст] // Державна національна програма «освіта» (проект). – К., 1992. – 72 с.

307. *Уледов А. К.* Духовная жизнь общества: проблеме методологии исследования [Текст] / А. К. Уледов. – М., Мысль, 1980. – 271 с.

308. *Успенский Н. Д.* Древнерусское певческое искусство [Текст] / Н. Д. Успенский. – М.: Сов. композитор, 1971. – 623 с.

309. *Ухтомский А. А.* Письма [Текст] / А. А. Ухтомский // Новый мир. – 1973. – № 1. – С. 98–106.

310. Учителю о педагогической технике [Текст] / под ред. Л. И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – 157 с.

311. *Ушинський К. Д.* Вибрані педагогічні твори [Текст] / К. Д. Ушинський. – К.: Рад. школа, 1983. – 488 с.

312. *Федь А. М.* Воспитание прекрасным [Текст] / А. М. Федь. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 191 с.

313. *Филатов В. П.* Парадоксы эмпатии [Текст] / В. П. Филатов // Загадка человеческого непонимания. – М.: Политиздат, 1991. – С. 176–195.

314. Философская энциклопедия [Текст]. – Т. 8. – М., 1970. – 740 с.

315. *Фоменко Н. Н.* Формирование идейно-эстетических ориентаций студентов педагогического института средствами музыкального института [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Фоменко. – К., 1990. – 22 с.

316. *Фохт-Бабушкин Ю. П.* Искусство и духовное развитие личности как проблема научного управления художественной культурой [Текст] / Ю. П. Фохт-Бабушкин // Методологические проблемы прогнозирования и управления в области художественной культуры. – М.: Наука, 1980. – С. 25–44.

317. *Харламов И. С.* Основа основ педагогических исследований [Текст] / И. С. Харламов // Сов. педагогика. – 1983. – № 3. – С. 119–121.

318. *Харлампович К. В.* Малороссийские влияния на великорусскую церковную жизнь / К. В. Харлампович. – Казань, 1914. – Т. 1. – 878 с.

319. *Харлампович К. В.* Западно-русские православные школы XV и начала XVII вв. [Текст] / К. В. Харлампович. – Казань, 1898. – 524 с.



320. *Хижняк З. І.* Києво-Могилянська академія [Текст] / З. І. Хижняк. – К.: КДУ, 1970. – 173 с.
321. *Хижняк З. І.* Києво-Могилянська академія: Суспільно-політичні передумови виникнення вищої освіти на Україні [Текст] / З. І. Хижняк. – К.: Знання України, 1991. – 80 с.
322. *Хмилюк Р. А.* Профотбор и первоначальная подготовка студентов педагогических вузов [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р. А. Хмилюк. – Л., 1970. – 32 с.
323. *Цагарель Ю. А.* Функциональная музыка в структуре психологической службе вуза [Текст] / Ю. А. Цагарель // Психологическая служба в вузе. – Казань, 1981. – С. 180–213.
324. *Цвелих Т. І.* Методика морального виховання дітей молодшого і середнього шкільного віку [Текст]: методичний посібник для вчителів / Т. І. Цвелих. – К.: Рад. школа, 1974. – 144 с.
325. ЦГИА УССР, ф. 442, сп. 810, д. 155, л. 3.4.
326. *Цемко М. В.* Про методи вивчення сприйняття музики [Текст] / М. В. Цемко // Методологічні проблеми мистецтвознавства. – К.: Наукова думка, 1989. – С. 106–114.
327. *Цукерман В. С.* Музыка и слушатель [Текст] / В. С. Цукерман. – М.: Музыка, 1972. – 204 с.
328. Человек в мире художественной культуры [Текст] // Приобщение к искусству: Процесс и управление. – М.: Наука, 1982. – 335 с.
329. *Черкашина Л. С.* Средства массовой коммуникации и музыкальное восприятие [Текст] / Л. С. Черкашина // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. – К.: Музична Україна, 1986. – С. 115–125.
330. *Чеснокова И. И.* Проблема самосознания в психологии [Текст] / И. И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
331. *Чурбанов В. В.* Культура и развитие личности в социалистическом обществе [Текст] / В. В. Чурбанов. – М.: Педагогика, 1981. – 152 с.
332. *Шамаева К. И.* Музыкальное образование на Украине в первой половине XIX века [Текст] / К. И. Шамаева. – К.: Киевская консерватория, 1992. – 164 с.
333. *Шацкая В. Н.* Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества [Текст] / В. Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.
334. *Швейцер А.* Культура и этика [Текст] / А. Швейцер. – М.: Прогресс, 1973. – 343 с.
335. *Шевченко Г. П.* Эстетическое воспитание в школе [Текст] / Г. П. Шевченко. – К.: Рад. школа, 1985. – 144 с.
336. *Шерозия А. Е.* К проблеме осознания и бессознательного психического [Текст]: в 2-х т. / А. Е. Шерозия. – Тбилиси: Мецниереба, 1969. – Т. 1. – 382 с.



337. *Шерковин Ю. А.* Психологические проблемы массовых информационных процессов [Текст] / Ю. А. Шерковин. – М.: Мысль, 1973. – 215 с.

338. *Шибутани Т.* Социальная психология [Текст] / Т. Шибутани. – М.: Прогресс, 1969. – 535 с.

339. *Шингаров Г. Х.* Эмоции и чувства как форма отражения действительности [Текст] / Г. Х. Шингаров. – М.: Наука, 1971. – 223 с.

340. *Шинкарук В. И.* Философия и мировоззрение [Текст] / В. И. Шинкарук // Человек и мир человека: Категории «человек» и «мир» в системе научного мировоззрения. – К.: Наукова думка, 1977. – С. 7–26.

341. *Шмидель Г.* Битлз: жизнь и песни [Текст] / Г. Шмидель. – М.: Прогресс, 1989. – 112 с.

342. *Шнеерсон Г. М.* Статьи о современной зарубежной музыке. Очерки. Воспоминания [Текст] / Г. М. Шнеерсон. – М.: Сов. композитор, 1974. – 357 с.

343. *Шостакович Д. Д.* Знать и любить музыку. Беседы с молодежью [Текст] / Д. Д. Шостакович. – М.: Мол. Гвардия, 1958. – 15 с.

344. *Шпак В. І.* Взаємозв'язок загального і естетичного розвитку вихованні учнів / В. І. Шпак // Початкова школа. – 1986. – № 2. – С. 30–37.

345. *Шудря Е. П.* Социальный прогресс и развитие искусства [Текст] / Е. П. Шудря // Искусство и творческая деятельность. – К.: Наукова думка, 1979. – С. 243–274.

346. *Щербо А. Б., Джола Д. Н.* Красота воспитывает человека [Текст] / А. Б. Щербо, Д. Н. Джола. – К.: Рад. школа, 1980. – 104 с.

347. *Эйзенштейн С.* Избранные произведения [Текст]: в 6-ти т. / С. Эйзенштейн. – М.: Искусство, 1971. – Т. 2. – 559 с.

348. *Ядов В. А.* Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности [Текст] / В. А. Ядов. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

349. *Ядов В. А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Текст] / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 89–106.

350. *Якобсон П. М.* Психология художественного восприятия [Текст] / П. М. Якобсон. – М.: Искусство, 1964. – 36 с.

351. *Якунин В. А.* Обучение как процесс управления: Психологические аспекты [Текст] / В. А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1983. – 159 с.

352. *Ярмаченко М. А.* Актуальні питання педагогічної науки [Текст] / М. А. Ярмаченко. – К.: Знання УРСР, 1978. – 48 с.

353. *Adorno T.* Kinleitung in die Musiksoziologie. Zwolf theoretische Vorlosungen. – Frankfurt a/M., 1962. – 225 p.

354. *Adorno T.* A social criticue of radio music // Reader of Public Opinion Free Press / enlarged education. – N.Y., 1963. – P. 54–63.



355. *Arnheim R.* Gestalt Psychology and Artistic Form / Aspects of Form. – London, 1971. – 180 p.
356. *Bernoff J.* Music and Media of XX Century. – Florencia, 1972. – 59 p.
357. *Bertensson S.* and *Leyda J.* Sergei Rachmaninoff. – N.Y., 1956. – 137 p.
358. *Brentano F.* Vom Ursprung siltlicher Erkenntnis. – Leipzig, 1934. – 112 p.
359. *Canway M. M., Wychoff M. I., Feldbaum E., Ahern D.* The News Media in Children's political socialization // Public opinion quarterly, 1981. – vol. 45. – № 2. – P. 41–49.
360. *Capin J.* L'effeb television. – Paris, 1980. – 143 p.
361. *Cohen B. C.* The Press and Foreign Policy. – Prinston, 1983. – 120 p.
362. *Conrad P.* Television: The medium and its manners. – N.Y., 1982. – 93 p.
363. *Cooly C. H.* The Roots of Social Knowledge // American J. of Sociology. – 1926. – vol. 32. – P. 30–43.
364. *Davies J.* The psychology of Music London, 1980. – 240 p.
365. *Diltey W.* Gesammelte Schriften / Bd. 7. – Stuttgart, 1958. – 179 p.
366. *Dufrenn M.* Phenomenologie de l'experience esthetique. – Paris, 1947. – 61 p.
367. *Downey J. E.* A musical Experiment // American J. of Psychol. – 1987. – vol. 9. – P. 63–69.
368. *Flichy P.* Current approaches to mass communication research in France // Media, Culture and Society. – vol. 2. – P. 179–188.
369. *Frances R.* la perception de la Musique. – Paris, 1958. – 266 p.
370. *Gerbner G., Gross L.* Living with TV: The violence Profile // J. of Communication. – 1986. – vol. 26. – P. 172–199.
371. *Hevner K.* Experimental studies of the elements of expression in music. – American J. – 1936. – vol. 48. – P. 22–31.
372. *Husserl E.* Lecons pour une phenomenologie de la conscience intime du temps. – Paris, 1983. – 205 p.
373. *Jacobson R.* New means for new music // Saturday Review, april 26. – 1969. – P. 12–18.
374. IMZ Report: Music in TV / Ed. by John Thiel // Published by IMZ. – Vienna, 1973. – 12 p.
375. IMZ Report: Music in TV / Ed. by K. Blaukoff // Published by IMZ Vienne // Bulletin 1984 / 3–4 of the International Music Centre. – Vienne. – P. 21–29.
376. *Kattel R.* The Scientific Analysis of Personality. – Penguin Books, 1987. – 83 p.



377. *Keller T.* Dialektich eines Studien reformmodells Beltz / Verlag Wienheim und Basel, 1975. – 212 p.
378. *Landin R.* An objective psychology of music. – N.Y., 1953. – 204 p.
379. *Meyer L.* Emotion and meaning in music. – Chicago, 1957. – 189 p.
380. *Meyerson R.* The sociology of popular culture / Locking Backwards and Feawards // Communication Research. – 1988. – vol. 5. – № 3. – P. 330–339.
381. *Michel P.* Ueben misikalische Fahigkeiten und Fertigkeiten. Ein Beitrag zur Musikpsychologie. – Leipzig, 1980. – С. 391–394.
382. *Mursell J. L.* Music education. Principles and programs. – N.Y., Chicago, San Francisco, Dallas, Atlanta, 1956. – 236 p.
383. *Myers C. S. and Valentine C. W.* A study of individual differences in attitude towards tones // Brit. J. of psychal. – 1984. – vol. VII. – P. 68–74.
384. *Ortman O.* Tyres of listeners: genetic conideration // The Effects of Music. – N.Y., 1987. – P. 3–22.
385. *Patterson C. V.* Humanistic education. Englewood chefs. – New Jearsey: Prentue – Hall, ins. – 1973. – 21 p.
386. *Pavlovsky T.* Beaty and Its Socio-psychological Determinants // Dialectics and Humanism. – 1985. – vol II. – P. 50–62.
387. *Rilley J., Rilley M.* Mass Communication and the Social system // Sociology today. – N.Y., 1980. – P. 537–538.
388. *Rogers C.* Freedom to learn for the 80`s. – Columbus – Toronto – London. – 1983. – 312 p.
389. *Roloff M.E., Miller G.R.* Personasion: New Direction in Theory and Research. – Beverly Hill, Cal.: Sage, 1989. – 311 p.
390. *Seachor C.E.* Psychology of Music. – N.Y., 1960. – 408 c.
391. *Scheler M.* Der Volmalismus in der Ethik und die materiale Wertethik / 4. – Anff Franche. – Bern, 1974. – 234 c.
392. *Tyler L.* The Concept of Educational Research. – 1984. – vol. 58. – № 3. – 29 c.
393. *Tyszka A.* Interesy i idealy culture. – W-va, 1987. – 261 p.
394. *Weld H. P.* Anexperimental Study of the Musical Enjoyment // Amer. J. of Psychol. – 1982. – vol. 23. – P. 46–49.
395. *Wilke M.* Arbeiten wissenschaftlich. – Erziehung Nach Wnachwissenschaftfler. – Das Hochschul. – Wesen. – 1980. – № 4. – P. 23–27.
396. *Witol J.* Deconverte de la musique. – Paris, 1982. – 93 p.



ДОДАТКИ

Додаток 1

ОПИТУВАЛЬНИЙ ЛИСТ

Будь ласка, зазначте музичні твори, що добре знайомі Вам цифрою «1», а незнайомі – цифрою «2».

№	Музичні твори	Відповідь
1	Органна прелюдія і fuga ре мінор (Й. С. Бах)	
2	«Конкістадори» (С. Людкевич, вірші І. Франка)	
3	«Стоїть явір над водою»	
4	«Пікова дама» (П. Чайковський)	
5	«Дивлюсь я на небо»	
6	«Реквієм» (В. Моцарт)	
7	Сюїта на українські теми для струнного квартету op. 45 (Б. Лятошинський)	
8	«Жизель» (А. Адан)	
9	Рок-н-рол (Чак Веррі, у виконанні «Бітлз»)	
10	Експромт-фантазія (Ф. Шопен)	
11	«Мені безмежно жаль» (О. Цвасман)	
12	«Там де Ятрань»	
13	«Козака несуть» (М. Леонтович)	
14	«Запорожець за Дунаєм» (С. Гулак-Артемівський)	
15	«Меленкамф» (Дж. Кугер)	
16	Симфонія № 5 (Д. Шостакович)	
17	«Ой, у лузі червона калина»	
18	«Принцеса цирку» (І. Кальман)	
19	«Засвітіть свічі» (Г. Татарченко, вірші Ю. Рибчинського)	
20	«Стояла я і слухала весну» (К. Стеценко, вірші Лесі Українки)	
21	«Ольга» (Є. Станкович)	
22	«Їхав козак за Дунай»	
23	Чотири концерти для скрипки з оркестром «Пори року» (А. Вівальді)	
24	«Лісова пісня» (М. Скорульський)	
25	«Многоліття» (Ф. Бортнянський)	
26	«Стоїть гора високая»	
27	«Елегія» (М. Лисенко)	
28	«Іван Сусанін» (М. Глінка)	



Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів

№	Музичні твори	Відповідь
29	«Нет, не люблю я вас» (П. Булахов)	
30	«Блюз в сумерках» (К. Бейсі)	

Музичні твори, запропоновані в опитувальному листі, становлять «золотий фонд» мистецької культури, а також ті зразки художньої творчості, що широко використовуються у радіо- і телепередачах.

Ключ до опитувального листа

(Жанрова класифікація творів)

№	Класифікація	Номери творів
I	Інструментальні	1, 7, 10, 16, 23, 27
II	Вокальна, хорова	2, 6, 13, 20, 25, 29
III	Народна	3, 5, 12, 17, 22, 26
IV	Оперна, балетна	4, 8, 14, 21, 24, 28
V	Масова популярна	9, 11, 15, 18, 19, 30



Додаток 2

АНКЕТА № 1

Просимо Вас записати номер обраної відповіді.

№	Пропоновані відповіді	Відповідь
1.1.1	Ваша стаття? 1) жіноча, 2) чоловіча	
1.1.2	Навчальний заклад, у якому навчаєтесь (працюєте) 1) КНПУ імені М. П. Драгоманова, 2) КНЛУ, 3) Вінницький педагогічний університет, 4) Дрогобицький педагогічний університет, 5) Івано-Франківський педагогічний університет, 6) Кам'янець-Подільський педагогічний університет, 7) Кіровоградський педагогічний університет, 8) Луганський педагогічний університет, 9) Ніжинський педагогічний університет	
1.1.3	Профіль факультету? 1) факультети з музичною спеціалізацією (музично-педагогічний та педагогічний факультет, педагогічний з додатковою спеціалізацією «музика»), 2) педагогічний, 3) філологічний, 4) фізико-математичний, 5) підвищення кваліфікації викладачів педагогічних інститутів та училищ	
1.1.4	Яка у Вас музична освіта? 1) отримую (маю) вищу, 2) музична школа, 3) домашні заняття музикою, 4) музична студія, 5) педагогічне училище, 6) художня самодіяльність, 7) самоосвіта в галузі музики, 8) музичної освіти немає, 9) інше	



Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів

№	Пропоновані відповіді	Відповідь
1.2.1	Яким видам музики Ви надасте перевагу? 1) народній, 2) академічній, 3) духовній, 4) естрадній, 5) рок-музиці, 6) джазу, 7) авторській пісні	
1.2.2	Яка музика за стилем найближча Вашим уподобанням? 1) класика, 2) романтика, 3) імпресіонізм, 4) експресіонізм, 5) музика «нових» засобів виразності, 6) інше	
1.2.3	Яким музичним жанрам Ви віддасте перевагу? 1) вокальна, хорова, оперна музика, 2) балет, 3) оперета, 4) музика для відпочинку, 5) класична інструментальна, 6) сучасна пісня, 7) фольклор, 8) інше	
1.2.4	Назвіть декілька Ваших улюблених композиторів.	
1.2.5	Чи можете Ви виділити якогось композитора окремо? Якщо так, то чому?	
1.2.6	Назвіть декілька музичних творів, які Вам найбільше подобаються?	
1.2.7	За якими критеріями Ви вибираєте музику? 1) модна, популярна, 2) цікавить друзів, 3) добре знайома, 4) подобається особисто мені, 5) інше	



№	Пропоновані відповіді	Відповідь
1.3.1	<p>Які види музичної діяльності є головними для Вас?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) слухання, 2) виконання, 3) власні творчі імпровізації 4) інше 	
1.3.2	<p>Як часто Ви спеціально слухаєте музику?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) кожного дня, 2) декілька разів на тиждень, 3) декілька разів на місяць, 4) зовсім не слухаю, 5) інше 	
1.3.3	<p>Як Ви найчастіше слухаєте музику?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) цілеспрямовано, 2) займаючись іншими справами, 3) створюючи приємний музичний фон, 4) знайомлячись з новим музичним матеріалом, 5) інше 	
1.3.4	<p>Які джерела музичної інформації є переважними для Вас?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) навчальний процес, 2) радіо, 3) телебачення, 4) філармонія, 5) інше 	
1.4.1	<p>Чи граєте Ви на будь-якому інструменті?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) фортепіано, 2) гітара, 3) народні інструменти, 4) духові інструменти, 5) електро клавішні інструменти, 6) лише співаю, 7) не граю 	
1.4.2	<p>Як часто Ви виконуєте для себе свої улюблені твори?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) не виконую, 2) майже кожного дня, 3) рідко, 4) інше 	



Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів

№	Пропоновані відповіді	Відповідь
1.4.3	Чи займались Ви творінням власної музики? Як? 1) грою на інструменті, 2) співом, 3) не займався, 4) інше	
1.4.4	У яких гуртках, клубах художньої самодіяльності Ви приймаєте участь? 1) хорові, 2) оркестрові, 3) танцювальні, 4) вокальні, 5) інструментальні ансамблі, 6) не приймаю, 7) інше	
1.4.5	Що Ви відчуваєте, коли займаєтеся музикою для себе? 1) отримую емоційну насолоду, 2) виражаю свій настрій, 3) нічого, приємно розважати друзів, 4) музикою не займаюсь, 5) інше	
1.5.1	Що значить для Вас вираз «розумію мистецький твір»? 1) можу виділити мелодію, 2) можу виділити окремі фрагменти твору, 3) можу прослідкувати процес розвитку музичного образу, 4) впізнаю знайомі інтонації (теми), 5) інше	
1.5.2	Як Ви розумієте вираз «не сприймаю музичний твір»? 1) не можу почути мелодію, 2) не подобається мелодія, 3) не подобається тривалість твору, 4) не відповідає моїм уявленням про музику, 5) інше	



№	Пропоновані відповіді	Відповідь
1.5.3	<p>Що Ви вважаєте найголовнішою ознакою музичного сприйняття?</p> <ol style="list-style-type: none">1) яскраву емоційну реакцію на музику,2) здатність до аналізу та естетичної оцінки твору,3) виявлення оригінальної суб'єктивної інтерпретації музики,4) виникнення асоціативних образів,5) здатність до переживання себе в музиці, до усвідомлення власного стану під впливом музики,6) інше	
1.5.4	<p>Коли Ви слухаєте чи виконуєте музику, які думки вона викликає?</p> <ol style="list-style-type: none">1) намагаюсь зрозуміти, що вона виражає,2) співвідношу звучання з власними глибоко індивідуальними переживаннями,3) намагаюсь аналізувати засоби музичної виразності, їх досконалість,4) визначаю стиль автора, епоху написання твору	



АНКЕТА № 2

Просимо Вас записати номер обраної відповіді.

№	Пропоновані відповіді	Відповідь
2.1.1	Ваша стаття? 1) жіноча, 2) чоловіча	
2.1.2	Навчальний заклад, у якому навчаєтесь (працюєте) 1) Київський педагогічний університет, 2) Київський лінгвістичний університет, 3) Вінницький педагогічний університет, 4) Дрогобицький педагогічний університет, 5) Івано-Франківський педагогічний університет, 6) Кам'янець-Подільський педагогічний університет, 7) Кіровоградський педагогічний університет, 8) Луганський педагогічний університет, 9) Ніжинський педагогічний університет	
2.1.3	Профіль факультету? 1) факультети з музичною спеціалізацією (музично-педагогічний та педагогічний факультет (з додатковою спеціалізацією «музика»), 2) педагогічний, 3) філологічний, 4) фізико-математичний, 5) підвищення кваліфікації викладачів педагогічних інститутів та училищ	
2.1.4	Яка у Вас музична освіта? 1) отримую (маю) вищу, 2) музична школа, 3) домашні заняття музикою, 4) музична студія, 5) педагогічний коледж, 6) художня самодіяльність, 7) самоосвіта в галузі музики, 8) музичної освіти немає, 9) інше	



№	Пропоновані відповіді	Відповідь
2.2.1	Яке Ви дасте визначення поняттю «педагогічна культура»?	
2.2.2	Які особисті якості має мати вчитель?	
2.2.3	Вкажіть якості якими Ви володієте?	
2.2.4	Розкрийте коротко педагогічний зміст таких якостей: 1) комунікативність, 2) емпатія, 3) креативність, 4) рефлексія	
2.2.5	Надайте оцінку професійної значущості цих якостей за п'ятибальною системою: 1) комунікативність, 2) емпатія, 3) креативність, 4) рефлексія	
2.2.6	Якими з цих якостей Ви володієте? Розташуйте їх за ступенем інтенсивності прояву.	
2.3.1	Якими музичними навичками має володіти кожен вчитель незалежно від спеціалізації? 1) грати на музичному інструменті, 2) співати, 3) знати нотну грамоту, 4) бути музично ерудованим, 5) мати методичні навички використання музики у виховній роботі, 6) музичні навички не є необхідними, 7) інше	
2.3.2	Яку роль відіграє музика у спілкуванні вчителя з учнями? 1) викликає взаємну повагу, 2) зближує за поглядами і смаками, 3) розширює сферу спілкування, 4) збагачує можливості виховного впливу на учнів, 5) не має значення, 6) інше	



Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів

№	Пропоновані відповіді	Відповідь
2.3.3	Як впливає музика на розуміння вчителем внутрішнього світу учня? 1) завдяки пізнанню музичних інтересів школярів, 2) через встановлення музичних контактів, 3) поглиблює проникнення у внутрішній світ іншого, 4) не впливає, 5) інше	
2.3.4	Як впливає музика на творчий розвиток вчителя? 1) сприяє художньо-естетичному вихованню, 2) розширює світогляд, 3) збагачує духовну культуру, 4) стимулює потребу у творчій діяльності, 5) викликає бажання самотійно музикувати, 6) пробуджує асоціативні переживання, 7) не впливає, 8) інше	
2.3.5	На становлення яких професійних якостей музика впливає більше? 1) уміння проводити виховну роботу, 2) розвиток духовних якостей вчителя, 3) здатність до спілкування, 4) формування моральних позицій, 5) не впливає, 6) інше	
2.3.6	Як допомагає музика вчителю усвідомити власне «Я»? 1) через ставлення до модних популярних течій, 2) через ставлення до інших поглядів на музику, 3) через емоційні переживання музичних образів, 4) через розуміння змісту музичного твору, 5) не впливає, 6) інше	
2.4.1	Чи була у Вас потреба звернутися до музики у виховній роботі? 1) багато разів, 2) рідко, 3) не було	



№	Пропоновані відповіді	Відповідь
2.4.2	Чи може допомогти музика вчителю в організації виховної роботи? 1) дуже, 2) не багато, 3) не може	
2.4.3	Що Ви вважаєте важливо знати в галузі музики? 1) музичні твори та їх авторів, 2) різні критичні судження про музику, 3) елементи теорії та історії музики, 4) взаємозв'язок музики з іншими видами мистецтва, 5) способи впливу музики на розвиток учнів	
2.4.4	Чи потрібна додаткова підготовка в галузі музики кожному вчителю? 1) так, 2) ні, 3) не можу відповісти, 4) інше	



АНКЕТА №3

Просимо Вас записати номер обраної відповіді.

№	Пропоновані відповіді	Відповідь
3.1.1	Навчальний заклад, у якому навчаєтесь (працюєте) 1) Київський педагогічний університет, 2) Київський лінгвістичний університет, 3) Вінницький педагогічний університет, 4) Дрогобицький педагогічний університет, 5) Івано-Франківський педагогічний університет, 6) Кам'янець-Подільський педагогічний університет, 7) Кіровоградський педагогічний університет, 8) Луганський педагогічний університет, 9) Ніжинський педагогічний університет	
3.1.2	Профіль факультету? 1) факультети з музичною спеціалізацією (музично-педагогічний та педагогічний факультет з додатковою спеціалізацією «музика»), 2) педагогічний, 3) філологічний, 4) фізико-математичний, 5) підвищення кваліфікації викладачів педагогічних інститутів та училищ	
3.1.3	Яка у Вас музична освіта? 1) отримую (маю) вищу, 2) музична школа, 3) домашні заняття музикою, 4) музична студія, 5) педагогічний коледж, 6) художня самодіяльність, 7) самоосвіта в галузі музики, 8) музичної освіти немає, 9) інше	



№	Пропоновані відповіді	Відповідь
3.2.1	Яке джерело музики Ви використовуєте частіше? 1) міську радіомережу, 2) радіоприймач, 3) телевізор, 4) плеєр, 5) магнітофон, 6) комп'ютер, 7) не використовую, 8) інше	
3.2.2	Як часто Ви слухаєте музичні передачі радіомовлення? 1) щодня, 2) декілька разів на тиждень, 3) один раз на тиждень і рідше, 4) не слухаю	
3.2.3	Як Ви обираєте радіопередачі? 1) планую заздалегідь, 2) слухаю все, коли є час, 3) слухаю, коли займаєтесь своїми справами, 4) інше	
3.2.4	Як часто Ви дивитесь передачі телебачення? 1) щодня, 2) декілька разів на тиждень, 3) один раз на тиждень і рідше, 4) не дивлюсь	
3.2.5	Як Ви обираєте музичні передачі телебачення? 1) планую заздалегідь, 2) дивлюсь все, коли є час, 3) не можу відповісти	
3.2.6	Які музичні театри та концертні зали Ви відвідуєте частіше 3–4 разів на рік? 1) оперні спектаклі, 2) балетні спектаклі, 3) оперету, 4) естрадні концерти, 5) концерти джазової музики, 6) концерти симфонічної музики, 7) ансамбль народної пісні і танцю, 8) фольклорні ансамблі	



Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів

№	Пропоновані відповіді	Відповідь
3.2.7	Яку власну колекцію вважаєте основною серед тих, що маєте? 1) платівки грамзапису, 2) магнітозаписи, диски, 3) таких немає	
3.2.8	Як Ви поповнюєте свою колекцію? 1) купляю касети, диски, 2) обмінююсь записами, 3) записую музичні радіо- та телепередачі, 4) не маю записів, 5) інше	
3.2.9	Якщо Ви рідко відвідуєте концертні зали, то чому? 1) задовольняє телебачення, 2) задовольняє радіомовлення, 3) задовольняє колекція музикозаписів, 4) немає часу, 5) інше	
3.2.10	Які джерела інформації є для Вас вирішальними, коли потрібно обрати музичний твір, концерт, виставу? 1) телепередача («музичний кіоск» тощо), 2) музичні радіопередачі, 3) рецензії в пресі, що стосуються вистав, концертів, окремих музичних творів, 4) відомості від товаришів, рідних та інших знайомих, 5) інше	
3.2.11	Який варіант Ви б обрали, якщо виникла можливість прослухати улюблений музичний твір? 1) у концертному залі, 2) по радіо, 3) по телебаченню, 4) на якісному магнітному носії або грамзаписі	
3.3.1	Які найбільш цінні записи є у Вас? 1) композиторів, 2) виконавців, 3) творів, 4) музичних колективів	



№	Пропоновані відповіді	Відповідь
3.3.2	<p>Уявіть, що Ви працівник телебачення і складаєте програму передачі. Які твори, кого з виконавців, які ансамблі Ви внесли до кожної з нижченаведених передач?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) «Пісня року», 2) «Оперна музика», 3) «Симфонічна музика», 4) «Народна музика», 5) «Камерна музика» 	
3.3.3	<p>Уявіть, що Ви працівник радіомовлення і складаєте програму музичної передачі. Які твори, кого з виконавців, які ансамблі Ви внесли до кожної з нижченаведених передач?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) «Мелодії та ритми зарубіжної естради», 2) «Пісні року», 3) «Оперна музика», 4) «Симфонічна музика», 5) «Народна музика», 6) «Камерна музика» 	
3.3.4	<p>Які музичні передачі Ви обрали б зараз?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) трансляцію симфонічного оркестру, 2) трансляцію сольного виступу піаніста, 3) трансляцію сольних виступів вокалістів, 4) трансляцію солістів інструменталістів, камерних ансамблів, 5) трансляцію оперних спектаклів, 6) трансляцію оперети, 7) трансляцію виступу зарубіжної естради, 8) трансляцію виступу фольклорних ансамблів 	



Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів

№	Пропоновані відповіді	Відповідь
3.3.5	Які записи Ви б хотіли колекціонувати? 1) рок-музики, 2) джазової музики, 3) записи вітчизняних естрадних виконавців, 4) записи зарубіжних естрадних виконавців, 5) пісень авторів виконавців (Окуджава, Нікітін, Дольський, Висоцький та ін.), 6) симфонічної музики, 7) інструментальної музики, 8) вокальної, оперної, хорової музики, 9) записи фольклорних колективів	
3.3.6	Що приваблює Вашу увагу на концерті популярної музики? 1) виконавці, 2) композитори, 3) репертуар, 4) участь ансамблів, груп, 5) виконавська манера, 6) текст пісень	
3.3.7	Що приваблює Вашу увагу на філармонійному концерті? 1) участь диригента, 2) виконавці, 3) програма концерту, 4) композитори, 5) участь ансамблів	



Додаток 5

ЕКСПРЕС – ІНФОРМАЦІЯ

1. Назвіть 10 Ваших улюблених музичних творів.
2. Назвіть 10 добре знайомих Вам творів класичної музики.
3. Назвіть 10 творів українських композиторів, що найбільше Вам подобаються.
4. Назвіть знайомих Вам виконавців класичної музики.
5. Яких майстрів української оперної сцени Ви знаєте?
6. Назвіть твори, що виконує хоровий колектив імені Г. Верьовки.
7. Яких видатних представників мистецтва джазу Ви знаєте?
8. Хто Ваші улюблені автори української співаної поезії?
9. Яким з українських пісень Ви віддасте перевагу?
10. Назвіть Ваших рок-кумирів.



Додаток 6

САН

Дата _____ час _____ (заповнюється в день перевірки)

Інструкція. Дайте оцінку своєму емоційному стану після прослуховування музичного фрагменту. Для цього знаком «Х» потрібно вказати те місце на дев'ятибальній полярній шкалі, яке найбільшою мірою характеризує Ваше (самопочуття – С, активність – А, настрої – Н).

1	Самопочуття добре	С	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Самопочуття погане
2	Пасивний	А	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Активний
3	Веселий настрої	Н	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Сумний настрої
4	Повний сил	С	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Знесилений
5	Забарний	А	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Рухливий
6	Життєрадісний	Н	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Похмурий
7	Напружений	С	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Розслаблений
8	Байдужий	А	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Схвильований
9	Захоплений	Н	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Журливий
10	Бадьорий	С	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Виснажений
11	Сонливий	А	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Збуджений
12	Оптимістичний	Н	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Песимістичний
13	Енергійний	С	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Млявий
14	Неуважний	А	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Уважний
15	Повний надій	Н	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Зневірений

Кожному емоційному стану відповідають п'ять полярних шкал. Самопочуттю – 1, 4, 7, 10, 13; активності – 2, 5, 8, 11, 14; настрою – 3, 6, 9, 12, 15. Потрібно звернути увагу на те, що для модальностей С та Н шкалування відбувається справа наліво, а для А – зліва направо.



Додаток 7

Тезаурус студента в галузі музики

Жанр: класична інструментальна музика

- Й. С. Бах. Органна прелюдія і fuga ре мінор.
Й. С. Бах. Прелюдії й fugи з «Добре темперованого клавіру».
Л. Бетховен. Соната № 8.
Л. Бетховен. Соната № 14.
Л. Бетховен. Соната № 23.
Л. Бетховен. Симфонія № 9.
А. Вівальді. «Пори року».
Є. Григ. Сюїта «Пер Гюнт».
Ф. Крейслер. Вальси.
Ф. Куперен. Зозуля.
М. Лисенко. Елегія.
Б. Лятошинський. Симфонія № 3.
Ж. Массне. Елегія.
В. Моцарт. Симфонія № 40.
К. Мясков. Концертна п'еса.
С. Прокоф'єв. Гавот з «Класичної симфонії».
С. Рахманінов. Концерт для фортепіано з оркестром № 2.
С. Рахманінов. Прелюдія для фортепіано до дієз мінор.
О. Скрябін. Поема екстазу.
Л. Ревіцький. Симфонія № 2.
М. Римський-Корсаков. «Шехерезада».
Г. Свиридов. Вальс (музичні ілюстрації до повісті О. Пушкіна «Заметіль»)
А. Хачатурян. Вальс (музика до вистави Ю. Лермонтова «Маскарад»)
П. Чайковський. «Пори року».
П. Чайковський Концерт для фортепіано з оркестром № 1.
Ф. Шопен. Вальс № 7.
Ф. Шопен. Етюд № 12.
Д. Шостакович Симфонія № 7.

Жанр: вокальна, хорова, оперна музика

- М. Березовський. Духовна музика.
Ж. Бізе. «Кармен».
Д. Бортнянський. Хоровий концерт № 32.
А. Ведель. Хоровий концерт № 5.
М. Вербицький. «Ще не вмерла Україна».
Дж. Верді. «Травіата».
Дж. Верді. «Ріголетто».



Дж. Гершвін. «Поргі та Бесс».
М. Глінка. «Іван Сусанін».
С. Гулак-Артемовський «Запорожець за Дунаєм».
М. Лисенко «Наталка Полтавка».
М. Лисенко «Боже Великий Єдиний».
В. А. Моцарт. «Реквієм».
М. Мусоргський. «Борис Годунов».
Дж. Пучіні. «Чіо-Чіо-Сан».
С. Рахманінов. Літургія Іоана Златоуста.
М. Римський-Корсаков. «Царська наречена».
Г. Свиридов. «Патетична ораторія».
К. Стеценко. «Стояла я і слухала весну».
Я. Степовий. Три вірші М. Рильського.
П. Чайковський. «Євгеній Онєгін».
П. Чайковський. «День ли царит».
Л. Шуберт. «Зимова дорога».

Жанр: балет

В. Гаврилін. «Анюта».
С. Прокоф'єв «Ромео і Джульєтта».
А. Хачатурян. «Спартак».
П. Чайковський. «Лебедине озеро».
П. Чайковський. «Ліскунчик».
Ж. Бізе – Р. Шедрін «Кармен-сюїта».

Наукове видання

**Особливості діагностування музичного сприйняття
майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів**

Аніщенко Наталія Вікторівна

Монографія

Верстка *Олексій Нікіфоров*
Редактор *Анастасія Ласкова*

Підписано до друку 20.11.2014 р. Формат 60×84 ¹/₁₆
Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий. Умов. друк. арк. 10,8
Наклад 300 прим. Зам. № 112.

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено.

Інститут обдарованої дитини НАПН України
04053, Україна, м. Київ, вул. Артема, 52-Д
тел./факс: (044) 481–38–38
E-mail: iod@iod.gov.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справисерія ДК № 3366 від 13.01.2009 р.