

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ВАН ЯЮЄЦІ

УДК. 378.011.3 – 051:780.616.432 (510 +477)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕІВ МУЗИКИ КИТАЮ ТА УКРАЇНИ В ПРОЦЕСІ
ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

011 – освітні педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ Ван Яюєці

Науковий керівник

Паньків Людмила Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Ван Яюеці. Формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2019.

Зміст анотації

Глобалізація сучасного суспільства, активізація крос-культурних процесів, стрімкий розвиток інформаційних технологій вимагають посилення уваги до світоглядної проблематики в галузі мистецької освіти, пошуку та розробки нових педагогічних технологій підготовки майбутніх учителів музики, здатних до глибокого осмислення навколишньої дійсності та розкриття учням художньої картини світу через призму духовності узагальнених чуттєвих образів різних видів мистецтв, формування їх внутрішнього світу, життєвої стратегії, ціннісних і моральних координат.

Дисертацію присвячено проблемі формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання.

Серед актуальних питань, що потребують обґрунтування, виділено такі, як активізація свідомості людини засобами мистецтва; проникнення в художньо-образний зміст музичного твору в процесі його безпосереднього виконання; створення майбутнім вчителем педагогічної інтерпретації музичного твору з метою розкриття учням художньої картини світу; визначення принципових засад, методів і прийомів формування

поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанного навчання.

На основі розкриття сутності світогляду як стрижневої характеристики свідомості людини, визначення особливостей художнього світовідчуття, світорозуміння в культурах Китаю та України, а також специфіки художньо-образного відтворення дійсності в різних видах мистецтва обґрунтовано зміст поліхудожнього світогляду особистості, значущість означеного феномена у фаховому становленні майбутнього вчителя музики.

Поліхудожній світогляд майбутнього вчителя музики трактується як інтегроване особистісне утворення, що передбачає цілісне художньо-образне уявлення світу на основі глибокого розуміння сутності різних видів мистецтва, їх взаємодії та синтезу; осмислення духовної цінності художніх образів у виконанні музичних творів та здатності до самореалізації в музично-педагогічній роботі.

Структура поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики включає мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, емоційно-вольовий та діяльнісно-творчий компоненти.

На основі структурно-компонентного аналізу поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики розроблено критерії та показники сформованості означеного феномена у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, а саме: мотиваційно-спрямувальний критерій (визначає міру мотиваційної спрямованості студента на пізнання художньої картини світу, різноманіття видів та жанрів мистецтва в їх суспільно-історичному розвитку, особливостей художнього відображення дійсності. Характеризується показниками: інтерес до вивчення поліхудожніх зв'язків мистецтва; бажання пізнавати національну і світову культуру; потреба у власному художньому розвитку); когнітивно-інформаційний критерій (розкриває ступінь інформованості студента в питаннях суспільно-історичного розвитку художньої культури та різновидів мистецтва; здатності до вивчення нового матеріалу, проникнення в світоглядний простір автора

мистецького твору. Показники: здатність до художнього аналізу, систематизації та оцінювання мистецьких фактів; мистецька ерудиція); емоційно-виражальний критерій (характеризує міру захопленості у вивченні мистецьких творів, емпатійного проникнення в художній світ автора. Показники: чуттєвість до художньо-образного змісту мистецтва; емоційне переживання художніх образів у процесі виконання музичних творів; емоційність педагогічної інтерпретації художніх образів), творчо-рефлексивний критерій (виявляє ступінь творчої інтерпретації музичних образів, сформованості вмінь самоаналізу та здатності до самореалізації в музично-педагогічній роботі. Показники: вміння варіативної інтерпретації художніх образів; самоусвідомлення художнього впливу на світовідчуття; здатність до самовираження в музично-виконавській та педагогічній діяльності).

Згідно означених критеріїв визначено низький, середній та високий рівні сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України. Для виявлення рівнів сформованості поліхудожнього світогляду студентів у процесі фортепіанного навчання запропоновано використання діагностичних методів: опитування, анкетування, «незакінчені речення», інтерв'ю, спостереження, звукова анкета, творчі завдання, експертні оцінки, обговорення, самозвіти та ін.

На основі культурологічного, поліхудожнього, герменевтичного, компетентнісного *підходів* розроблено методика формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання, що охоплювала педагогічні *принципи* (цілісності, діалогічності, праксеологічності, аксіологічності, рефлексивності), *педагогічні умови* (створення творчої атмосфери занять; забезпечення поліхудожнього простору фортепіанного навчання; забезпечення інтеграції художніх знань; підтримка творчої ініціативи та самостійності у вирішенні художніх завдань), *форми* (індивідуальної та колективної роботи) та *методи* педагогічної роботи означеного напрямку (*інформативні* (повідомлення,

презентації), *аналітичні* (художній аналіз, пояснення, обговорення, дискусії), інтегративні (проведення художніх паралелей; синхронний та діахронний аналіз), інтерактивні (діалог, «круглий стіл», «мозковий шурм»), творчо-діяльнісні (творчі завдання, виконавсько-просвітницька практика) .

Реалізація ідей *культурологічного підходу* щодо взаємозв'язку освіти і культури, орієнтує на особистісний розвиток майбутнього вчителя музики як носія культури. Організація музично-навчальної діяльності студентів розглядається в контексті усвідомлення «діалогу культур», опанування національних та світових культурних цінностей.

Поліхудожній підхід визначає стратегією фортепіанного навчання студентів вихід за межі одного виду мистецтва і вивчення музичних творів у взаємозв'язку художніх світоглядних ідей численних явищ духовної культури.

Ідеї *герменевтичного підходу* взято за основу інтерпретації музичних творів у їх світоглядному розумінні.

Урахування *компетентнісного підходу* передбачає набуття студентом фахових компетенцій (виконавських, мистецьких, комунікативних, освітніх) як основи формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя.

Розроблена методика окреслює послідовність проведення педагогічної роботи з формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанного навчання згідно трьох *етапів*: організаційно-орієнтаційного, змістовно-інтерпретаційного, самостійно-творчого.

Метою *організаційно-орієнтаційного етапу* визначено формування позитивної мотивації студентів до вивчення фортепіанних творів у контексті розвитку художньої культури, стимулювання інтересу майбутніх учителів до пізнання багатогранності різновидів мистецтва у різномаятті та подібності жанрів і стилів. Провідною педагогічною умовою даного етапу було *створення творчої атмосфери занять*. Використовувалися *методи*: творчих завдань, обговорення мистецьких вражень, психологічної підтримки,

заохочення, моделювання навчальних ситуацій, художнього контексту музичних творів та ін.

Змістовно-інтерпретаційний етап зорієнтовано на поглиблення та розширення мистецьких знань майбутніх учителів музики, їх досвіду інтерпретації музичних творів. Проведення педагогічної роботи зумовлювалося використанням педагогічних умов *забезпечення поліхудожнього простору фортепіанного навчання та інтеграції художніх знань*, що уможлилювали вихід за межі музичного мистецтва і розгляд фортепіанних творів у контексті цілісної художньої культури, взаємозв'язків та взаємопроникнення різновидів мистецтва, художніх напрямків, стилів, жанрів. Основними *методами* педагогічної роботи були: створення культурного контексту художнього образу, художні узагальнення, проведення художніх паралелей, художні асоціації, синхронічного та діахронічного аналізу, ескізного розучування фортепіанних творів, створення художньо-образних колекцій.

Самостійно-творчий етап став підсумковим, передбачав використання форм самостійної роботи студента в умовах педагогічної практики. Зорієнтований на розвиток самостійності студентів у вирішенні художньо-творчих завдань педагогічної інтерпретації мистецьких творів, формування вмінь творчо екстраполювати фахові здобутки в практичну педагогічну роботу з учнями, визначення орієнтирів власної професійної діяльності. Використовувалась педагогічна умова *підтримки творчої ініціативи та самостійності у вирішенні художніх завдань*, що забезпечує особистісне зростання студента, вироблення його власної позиції в естетичних оцінках художніх явищ, впевненість у реалізації власних світоглядних переконань у педагогічній практиці. Використовувались *методи*: мистецьких презентацій, колективного обговорення мистецьких вражень, рефлексивного осмислення педагогічної інтерпретації художніх образів та ін.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *вперше* розроблено та експериментально перевірено поетапну методику формування

поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанного навчання, що ґрунтується на ідеях культурологічного, поліхудожнього, герменевтичного та компетентнісного підходів у крос-культурному контексті; визначено критерії та показники сформованості поліхудожнього світогляду студентів та методи діагностування досліджуваного феномена.

Конкретизовано зміст поняття «поліхудожній світогляд», визначено структуру поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики та особливості його формування в процесі фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів.

Удосконалено методичне забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Подальшого розвитку набули концептуальні підходи поліхудожньої освіти майбутніх учителів мистецьких дисциплін; ідеї реалізації світоглядної функції мистецтва в процесі фортепіанного навчання студентів.

Практичне значення дослідження полягає в можливості реалізації розробленої поетапної методики формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в освітньому процесі педагогічних університетів України та Китаю; використання основних теоретичних положень, експериментальних результатів та висновків при розробці та оновленні навчальних і методичних матеріалів щодо фортепіанної підготовки студентів. Основні теоретичні положення дисертації можуть бути використані як навчальний матеріал у курсах «Методика музичного виховання», «Методика фортепіанного навчання», у процесі індивідуальних занять з інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, для збагачення методичної складової педагогічної практики студентів та реалізації світоглядної спрямованості музично-виховного процесу в загальноосвітніх школах.

Ключові слова: майбутній учитель музики, поліхудожній світогляд, фортепіанне навчання, методика.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. Ван Яюєці. Формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема /Ван Яюєці// Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)/ за заг. ред. проф. Є.І. Ковалеко. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2016. - № 3. – 153 с. – С.76 – 80.

2. Ван Яюєці. Мистецька ерудиція як чинник розвитку поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики/ Ван Яюєці// Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 22 (27). – Частина 2. – К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – 228 с. – С. 122 – 127.

3. Ван Яюєці. Методичні аспекти формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики / Ван Яюєці// Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць/ Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип. 23 (2 – 2017). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2017. – 312 с. – С.14 – 19.

4. Ван Яюєці. Формування поліхудожнього світогляду вчителя музики засобами виконавського репертуару/ Ван Яюєці // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. - № 3 (58), вересень 2017. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – 434 с. – С. 428 – 433.

5. Ван Яюєці. Понятійний тезаурус проблеми формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики/ Ван Яюєці// Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)/ за заг. ред. проф. Є.І. Ковалеко. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2017. - № 1. – 213 с. – С. 18 - 22.

6. Ван Яюеці. Інтегративний підхід у формуванні поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики / Ван Яюеці// Збірник матеріалів XXII Міжнародної науково-практичної конференції професорсько-викладацького складу «Україна між Заходом та Сходом: реалії та перспективи», 15 березня 2017 року/Київський міжнародний університет. – К.: КиМУ, 2017. – Т.1. – 238 с. – С.181 – 186.

7. Wang Yayueqi, Pankiv Lydmyla. Pedagogical technologies for forming multifarious artistic outlook in a future music teacher / Wang Yayueqi, Pankiv Lydmyla// Science and society: Collection of scientific articles. - Edizioni Magi, Roma, Italy, 2017. - 468 p. – P. 424 – 430.

8. Wang Yayueqi. Methodological bases for forming the polyartistic outlook in the future music teacher / Wang Yayueqi // Problems of the development of modern science: theory and practice: Collection of scientific articles. – Cartero Publishing House, Madrid, Spain, 2018. – 268 p. – P. 232 237

ABSTRACT

Wang Yayueqi. The formation of polyartistic worldview of future teachers of music of China and Ukraine in the process of piano learning. - Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for the grant of the degree of Candidate of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.02 "Theory and Methodology of Music Education."- National Pedagogical Dragomanov University. - Kyiv, 2019.

Contents of the abstract

Globalization of modern society, activation of cross-cultural processes, the rapid development of information technologies require increased attention to the ideological issues in the field of art education, search and development of new pedagogical technologies for the training of future music teachers, capable of deep

understanding of the surrounding reality and the explaining to the students the artistic picture of the world through the prism of spirituality of generalized sensual images of different types of arts, the formation of their inner world, life strategy, value and moral coordinates.

The thesis is devoted to the formation of the polyartistic worldview of future music teachers of China and Ukraine in the process of piano learning.

Among the topical issues that require justification, there were separated such as the activation of human consciousness by means of art; penetration into the artistic and figurative content of a musical work in the process of its direct execution; the creation by a future teacher of a pedagogical interpretation of a musical work in order to reveal to students the artistic picture of the world; the definition of the fundamental principles, methods and techniques of formation of a polyartistic worldview of a future music teacher in the process of piano learning.

It is based on the insight into the essence of the worldview as the core characteristics of human consciousness, the definition of the features of the artistic worldview, worldview in the cultures of China and Ukraine, as well as the specifics of artistic and figurative reproduction of reality in different types of art, the content of the polyartistic worldview of the individual, the importance of this phenomenon in the professional development of the future music teacher.

The polyartistic worldview of the future music teacher is interpreted as an integrated personal formation, which involves a holistic artistic and imaginative representation of the world on the basis of a deep understanding of the essence of different types of art, their interaction and synthesis; understanding of the spiritual value of artistic images in the performance of musical works and the ability the ability to self-fulfillment in musical and pedagogical work.

Structure of polyartistic worldview of the future music teacher includes motivational and valuable, cognitive-informational, emotionally-volitional, and activity and creative components.

On the basis of structural and component analysis of polyartistic worldview of the future music teacher the criteria and indicators of formation of the indicated

phenomenon among the students of arts departments at pedagogical universities were developed, namely: motivational and directional criteria (determines the degree of motivational orientation of the student on the cognition of the artistic picture of the world, the variety of types and genres of art in their socio-historical development, characteristics of artistic reflection of reality. It is characterized by indicators: interest in the study of polyartistic art connections; the desire to learn national and world culture; the need for their own artistic development); cognitive-information criterion (unfolds the degree of awareness of the student in matters of socio-historical development of artistic culture and art varieties; the ability to study new material, insight into the worldview of the author of the art work. Indicators: capacity for artistic analysis, systematization and evaluation of art; artistic erudition); emotional and expressive criterion (characterizes the level of passion in the study of works of art, empathic insight into the artistic world of the author. Indicators: sensitivity to the artistic and figurative content of art; emotional experience of artistic images in the performance of musical works; emotionality of pedagogical interpretation of artistic images), creative and reflective criterion (shows the degree of creative interpretation of musical images, the formation of skills of self-analysis and the ability to self-fulfillment in musical and pedagogical work. Indicators: the ability of a variable interpretation of artistic images; the realization of an artistic influence on the world outlook; ability to express themselves in music performance and teaching activities).

According to these criteria, there was defined low, medium and high levels of formation of polyartistic worldview of future teachers of music of China and Ukraine. To identify the levels of development of polyartistic worldview of students in the process of piano learning there were suggested the use of diagnostic methods: questioning, questionnaire, "incomplete sentences", interview, observation, audio questionnaire, creative tasks, expert opinion, discussion, self-reports etc.

On the basis of cultural, polyartistic, hermeneutical, competence-based *approaches* we have developed methods of forming of polyartistic worldview of

future music teachers in the process of piano learning that covers pedagogical *principles* (integrity, dialogicity, praxeologicity, axiologiness, reflexivity), *pedagogical conditions* (creation of creative atmosphere of the classes; ensuring polyartistic space of piano learning; the integration of artistic knowledge; support of creative initiative and independence in solving artistic problems), *shape* (individual and teamwork) and *methods* of pedagogical work of the established direction (*informative* (reports, presentations), *analytical* (artistic analysis, explanations, discussions, debates), integrative (an artistic parallels; synchronic and diachronic analysis), interactive (dialogue, round table, brainstorming), creative activity (creative tasks, performing educational practice)).

The implementation of the ideas of *cultural approach* on the relationship between education and culture, focuses on the personal development of the future music teacher as a carrier of culture. The organization of musical and educational activities of students is considered in the context of awareness of the "dialogue of cultures", the development of national and world cultural values.

The *polyartistic approach* determines the strategy of piano teaching of students, the transcendency of one art and study of musical works in the relationship of artistic worldview ideas of numerous phenomena of spiritual culture.

The ideas of the *hermeneutical approach* are taken as a basis for the interpretation of musical works in their worldview.

Accounting *competence-based approach* involves the acquisition by the student of professional competency (performing, artistic, communicative, educational) as a basis for the formation polyartistic worldview of future teacher.

The developed methodology determines the sequence of pedagogical work on the formation of a polyartistic worldview of the future music teacher in the process of piano learning according to three *stages*: organizational-orientation, meaning-interpretation, self-creative.

The aim of the *organizational-orientation stage* is the formation of positive motivation of students to study piano works in the context of the development of

artistic culture, stimulating the interest of future teachers to know the diversity of art varieties in the diversity and similarity of genres and styles. The leading pedagogical condition of this stage was the creation of a creative atmosphere of classes. The used methods: creative tasks, discussion of artistic impressions, psychological support, encouragement, modeling.

The *content and interpretation stage* is focused on deepening and expanding the artistic knowledge of future music teachers, their experience in interpreting musical works. Conducting pedagogical work was due to the use of pedagogical conditions of ensuring polyartistic space of piano teaching and integration of art knowledge that made it possible to go beyond the music art and consideration of the piano works in the context of holistic art and culture, relationships and interpenetration of art forms, art movements, styles, genres. The main *methods* of educational work were: the creation of the cultural context of the artistic image, artistic synthesis, carrying out art parallels, art associations, synchronic and diachronic analysis, conceptual learning of piano works, the creation of artistically-shaped collections.

Self-creative stage was the final, provided for the use of forms of independent work of the student in terms of teaching practice. It is focused on development of students independence in the solution of art and creative tasks of pedagogical interpretation of art works, formation of abilities creatively to extrapolate the professional achievements in practical pedagogical work with pupils, definition of reference points of own professional activity. We used the pedagogical condition of *support of a creative initiative and independence in the solution of art tasks that* provides personal growth of the student, development of own position in aesthetic estimates of the art phenomena, confidence in realization of own world outlook in pedagogical practice. Used *methods*: creative presentations, collective discussion of artistic impressions, reflexive understanding of pedagogical interpretation of artistic images, etc.

The scientific novelty of the research lies in the fact that: *for the first time*, there was developed and experimentally-verified a step-by-step method of forming

of the polyartistic worldview of the future music teacher in the process of piano learning, based on the cultural, artistic, hermeneutic and competence-based approaches; the criteria and indicators of the formation of the polyartistic worldview of students and methods of diagnosing the phenomenon under study have been determined. The concept of "polyartisticworldiew", the structure of polyartisticworldiew of the future music teacher and features of its formation in the process of piano teaching of students of pedagogical universities were *specified*. We *improved* the methodological support of professional training of future music teachers. The conceptual approaches of polyartistic education of future teachers of artistic disciplines; the ideas of realization of ideological function of art in the process of piano learning students *gained further development*.

The practical significance of the research lies in the possibility of realization of the developed step-by-step method of polyartistic worldview formation of future music teachers in the educational process at pedagogical universities of Ukraine and China; the use of the main theoretical provisions, experimental results and conclusions in the development and updating of educational and methodological materials for piano training of students. The main theoretical provisions of the thesis can be used as a teaching material in the courses "Methods of music education", "Methods of piano learning", in the process of individual lessons with instrumental and performing training of future music teachers, to enrich the methodological component of pedagogical practice of students and the implementation of the ideological orientation of the musical and educational process.

Key words: future music teacher, polyartistic worldview, piano teaching, methodology.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ	25
1.1. Зміст та сутність поняття «поліхудожній світогляд майбутнього вчителя музики»	25
1.2. Особливості формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в умовах фортепіанного навчання.....	62
Висновки до першого розділу.....	88
Список використаних джерел у першому розділі.....	92
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ	108
2.1. Педагогічні підходи та принципи формування поліхудожнього підходу майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання.....	108
2.2. Педагогічні умови та методи формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання	133
2.3. Обґрунтування організаційно-методичної моделі формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання.....	152
Висновки до другого розділу.....	159
Список використаних джерел у другому розділі	165
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ КИТАЮ ТА УКРАЇНИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ	175

3.1. Діагностика сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики.....	175
3.2. Методика формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання та її експериментальна перевірка.....	195
Висновки до третього розділу.....	216
Список використаних джерел у третьому розділі	222
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	225
ДОДАТКИ	230

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Глобалізація сучасного суспільства, активізація крос-культурних процесів, розвиток інформаційних комунікаційних технологій суттєво збагачують джерела пізнання людиною навколишнього світу, розширюють і трансформують її простір для осмислення дійсності та самої себе, визначення власних життєвих стратегій, ціннісних та моральних координат, що впливають на формування її світогляду.

Науковою думкою різних часів цивілізаційного поступу суспільства доведено, що світоглядні пошуки людини детермінуються впливами різноманітних форм суспільної свідомості, серед яких однією з найбільш ефективних визнано мистецтво. Саме мистецтво, як відображення навколишнього світу в художніх образах, виступає не лише транслятором непересічних духовних цінностей суспільства, його естетичних ідеалів, моральних орієнтирів, а й потужним чинником формування світогляду людини.

Важливість реалізації світоглядної функції мистецтва підкреслюється в документах доктринального значення, у яких визначається державна освітня політика України (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року») та Китаю (Закон КНР про освіту, Державна національна програма «Китай – XXI століття», «Стратегія розвитку освіти в Китаї у XXI столітті» та ін.).

Світоглядна проблематика набуває особливої значущості в умовах вищої мистецької освіти, оскільки майбутні фахівці з мистецьких дисциплін, зокрема вчителі музики, покликані розкривати учням художню картину світу крізь призму духовності узагальнених чуттєвих образів різних видів мистецтв, сприяти формуванню моральних орієнтирів та внутрішнього світу підростаючого покоління. Такі завдання спроможний виконати вчитель із

сформованим поліхудожнім світоглядом, що охоплює глибинно-сміслову осягнення мистецтва як художньої цілісності, емоційно-особистісне ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності.

Багатоаспектність проблеми світогляду майбутнього вчителя відображено в наукових дослідженнях з філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Кривега, В. Шинкарук, Хоу Цзюе та ін.), психолого-педагогічних працях (І. Бех, Л. Божович, Н. Гузій, Б. Додонов, Г. Костюк, Н. Ничкало, Ю. Руденко, Ю. Хайрулліна, Ян Гоцюй, Іань Дегуан та ін.).

У галузі мистецької освіти світоглядна проблематика активно досліджується науковцями Китаю та України в різноманітних контекстах: розвитку духовного потенціалу майбутніх учителів музики (О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, Т. Стратан-Артишкова, О. Щолокова, Д. Юник, Хуа Вей, Цзяо Їн та ін.); акмеологічного розвитку особистості та формування її художньо-світоглядної позиції (К. Васильківська, А. Козир, О. Реброва, В. Федоришин, О. Хижна, О. Шрамко, Ван Сяочень та ін.); фахової підготовки та формування художньої культури студентів (Т. Дорошенко, О. Полатайко, О. Рудницька, О. Щербініна, Т. Юник, Дін Юнь, Лі Данься, Лю Цуньін та ін.).

Сьогодні проблеми світогляду майбутніх учителів музики дедалі більш розглядаються вченими-педагогами в річищі поліхудожніх підходів модернізації мистецької освіти (О. Берегова, О. Бузова, І. Дікун, Л. Масол, Г. Падалка, Л. Паньків та ін.), що зумовлюють фахове становлення студентів у цілісному навчальному процесі, який передбачає інтеграцію художніх дисциплін, забезпечує системність засвоєння мистецьких знань і практичних умінь, усвідомлення художньої картини світу на основі глибокого розуміння художньо-образних зв'язків різних видів мистецтв, універсальних і специфічних закономірностей художньо-образного відтворення дійсності. Попри це, виконавські дисципліни, зокрема фортепіанне навчання майбутніх учителів, все ще залишаються в монохудожньому просторі викладання музики, зорієнтовані, переважно, на формування виконавських умінь

студентів, створення оригінальних виконавських інтерпретацій музичних творів.

Проблеми фортепіанного навчання майбутніх учителів музики досить широко висвітлено в науковій літературі, зокрема різнобічно розглянуто: питання виконавської інтерпретації (Л. Гаркуша, Л. Гордійчук, Н. Гуральник, Н. Кашкадамова та ін.); методики формування виконавських умінь та навичок студентів (Т. Воробкевич, О. Мельник, Вей Сімін, Лу Чен та ін.); шляхи розвитку музичного мислення (Н. Мозгальова, О. Щербініна, Хуа Вей та ін.), художньо-образної пам'яті (Т. Юник, Інь Юань та ін.); дидактичні моделі формування виконавської культури (Н. Білова, Л. Гусейнова, А. Михалюк, Лі Данься та ін.). Проте, проблема формування поліхудожнього світогляду студентів у процесі фортепіанного навчання залишилася мало дослідженою.

Складність розв'язання означеної проблеми зумовлюється низкою існуючих суперечностей між: потребами суспільства у фахівцях з широким поліхудожнім світоглядом для реалізації духовного потенціалу мистецтва у вихованні підростаючого покоління та традиційними вузько предметними орієнтаціями фахової підготовки майбутніх учителів музики; зростаючими потребами впровадження поліхудожніх підходів у мистецькій освіті та недостатнім урахуванням їх у фортепіанному навчанні студентів педагогічних університетів; високими вимогами до педагогічної діяльності вчителів музики в контексті поліхудожнього виховання учнів та недостатньою розробленістю методичного забезпечення формування поліхудожнього світогляду майбутніх педагогів.

Актуальність обраної проблеми, недостатній рівень її розробленості в теоретичному і методичному аспектах зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.
Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної

роботи кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за темою «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення фахової підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 26 грудня 2016 р.). Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 10 від 28 січня 2016 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- на основі аналізу філософсько-естетичної, психолого-педагогічної та музикознавчої літератури обґрунтувати актуальність і важливість формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики;
- визначити сутність, зміст і структуру поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики;
- виявити педагогічні умови формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання;
- обґрунтувати критерії та встановити рівні сформованості поліхудожнього світогляду студентів педагогічних університетів;
- теоретично розробити, обґрунтувати, змодельовати та експериментально перевірити методику формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання.

Об'єкт дослідження – процес фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів.

Предмет дослідження – методичне забезпечення формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети дослідження використовувався комплекс загальнонаукових і спеціальних **методів** теоретичного, емпіричного і статистичного рівнів.

Теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури з досліджуваної проблеми; систематизація, класифікація та узагальнення наукової інформації з метою визначення сутності, змісту, структури поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики та оптимального методичного забезпечення формування означеного феномена; моделювання дидактичного змісту і організаційних умов впровадження методики формування поліхудожнього світогляду студентів педагогічних університетів у процесі фортепіанного навчання.

Емпіричні: анкетування, тестування, опитування, інтерв'ювання, педагогічне спостереження, що становили діагностичний інструментарій виявлення стану досліджуваної проблеми; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) для оцінювання ефективності запропонованого методичного забезпечення процесу формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання.

Статистичні: математична обробка та порівняльний аналіз отриманих експериментальних даних, їх верифікація.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: концептуальні положення філософії, психології та педагогіки про сутність та функції світогляду особистості (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Ю. Руденко, Конфуцій, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Мен-Цзи та ін.); теоретико-методологічні та психолого-педагогічні основи художнього пізнання (Л. Виготський, М. Каган, Є. Крупнік, В. Петрушин та ін.); ідеї щодо реалізації світоглядної функції мистецтва в освітньому процесі (І. Зязюн, Г. Меднікова, О. Отич, О. Рудницька, В. Смікал, Т. Стратан-Артишкова, О. Щолокова та ін.); наукові розробки поліхудожньої освіти (Л. Масол, Л. Предтеченська, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін.); праці науковців у

галузі теорії і методики музичної освіти (Н. Гуральник, В. Дряпіка, А. Козир, О. Михайліченко, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський, О. Хижна, В. Черкашин, В. Шульгіна, Д. Юник, Бянь Мен, Лу Чен, Ши Цзюнь-бо та ін.); методики фортепіанного навчання (Т. Воробкевич, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Г. Ципін, Т. Юник, Інь Юань, Лі Данься, Шугуан та ін.).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* розроблено та експериментально перевірено методику формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанного навчання, що ґрунтується на ідеях культурологічного, поліхудожнього, герменевтичного та компетентнісного підходів у крос-культурному контексті; визначено критерії, показники та рівні сформованості поліхудожнього світогляду студентів;

- *конкретизовано* зміст поняття «поліхудожній світогляд», структуру поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики та педагогічні умови його формування в процесі фортепіанного навчання студентів;

- *удосконалено* методичне забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів музики збагаченням інструментарію формування художньо-образних уявлень;

- *подальшого розвитку набули* концептуальні ідеї поліхудожньої освіти майбутніх учителів мистецьких дисциплін та наукові підходи до реалізації світоглядної функції мистецтва в процесі фортепіанного навчання студентів.

Практичне значення дослідження полягає в можливості реалізації розробленої методики формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в освітньому процесі педагогічних університетів України та Китаю; використання основних теоретичних положень, експериментальних результатів та висновків дослідження при розробці та оновленні навчальних і методичних матеріалів щодо фортепіанної підготовки студентів. Основні

теоретичні положення дисертації можуть бути використані як навчальний матеріал у лекційних курсах «Методика музичного виховання», «Методика фортепіанного навчання», а також у процесі індивідуальних занять з інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, для збагачення методичної складової педагогічної практики студентів та реалізації світоглядної спрямованості музично-виховного процесу.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження доповідались на міжнародних наукових конференціях: VII Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 26-27 квітня 2017 р.), XX Міжнародна науково-практична конференція «Ukr. «ЕРТА» «Музичні читання» (Харків – Київ, 16-22 листопада 2017 р.), Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музичне мистецтво і освіта: досвід та інноваційні шляхи розвитку» (Вінниця, 22-23 листопада 2017 р.), XV Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької (Київ, 6-7 грудня 2017 р.); XXII Міжнародна науково-практична конференція професорсько-викладацького складу «Україна між Заходом і Сходом: реалії та перспективи» (Київ, 15 березня 2017 р.), Міжнародна науково-теоретична конференція «Гуманітарні студії НАКККІМ – 2017» (Київ, 23 листопада 2017 р.), II Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 15-16 березня 2018 р.), міжнародна науково-практична конференція «Science and society» (Roma, Italy, 24 November 2017); на *всеукраїнських* наукових конференціях: Всеукраїнська науково-практична конференція «Освітньо-мистецькі горизонти України: теорія і практика» (Ніжин, 19-20 жовтня 2016 р.), II мистецько-педагогічні читання пам'яті О. Я. Ростовського «Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики» (Ніжин, 14 березня 2018 р.); на засіданнях кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства та щорічних звітних науково-практичних конференціях

професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, 2015-2018 рр.).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в освітній процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 0710/462 від 23.03.2018), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 05/279 від 11.12.2017), ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 127/17 від 24.01.2018).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 8 науково-методичних публікаціях автора, з яких 5 одноосібних статей у фахових виданнях України з педагогіки, 2 – у зарубіжному виданні (1 – у співавторстві).

Особистий внесок дисертанта полягає в розробці педагогічних умов та методів формування поліхудожнього світогляду студентів педагогічних університетів України та Китаю.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списків використаних джерел до кожного розділу (разом 215 найменувань, з них 15 іноземними мовами) та додатків. Основний текст дисертації складає 185 сторінок, загальний обсяг роботи – 245 сторінок. Робота містить 12 таблиць, 8 рисунків, що разом з додатками становить 35 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Зміст та сутність поняття «поліхудожній світогляд майбутнього вчителя музики»

Формування світогляду майбутнього вчителя, що відповідає особливостям соціально-культурного розвитку суспільства, є одним із найбільш важливих завдань сучасної вищої школи. Про це наголошується у державних освітніх документах України та Китаю: Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Стратегія розвитку освіти в Китаї у XXI столітті» та ін.

Значущість світоглядної проблематики у підготовці майбутнього вчителя музики зумовлюється усвідомленням важливості духовного розвитку особистості засобами мистецтва, що передбачає художнє осмислення взаємовідносин «людина – світ» у поліхудожній панорамі різновидів мистецтв як підґрунтя формування гуманістичного ставлення до навколишньої дійсності та визначення аксіологічних орієнтирів саморозвитку.

Світоглядна зрілість майбутнього вчителя музики вчителя є необхідною складовою його особистісної і професійної культури, визначає зміст і спрямованість його педагогічної діяльності, опанування мистецько-педагогічними технологіями навчання і виховання молоді, що забезпечують надання учням духовних орієнтирів та цінностей, подання дійсності у її людських вимірах та виявленнях у художніх творах, інтегрування у світ через художнє пізнання та самореалізацію в художньо-творчій діяльності.

Мистецько-педагогічна діяльність майбутнього вчителя музики зорієнтована на розкриття учням художньої картини світу через призму духовності узагальнених чуттєвих образів різних видів мистецтв, покликана сприяти формуванню моральних орієнтирів та внутрішнього світу підростаючого покоління. Такі завдання спроможний виконати вчитель з особливим *поліхудожнім світоглядом*, що об'єднує глибинно-сміслове осягнення мистецтва як художньої цілісності, емоційно-особистісне ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності.

Визначення сутності та змісту поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики потребує, передусім, вивчення та осмислення категорії «світогляд», що узагальнює стрижневу характеристику свідомості людини у її ставленні до природи, суспільства, самої себе, у пізнанні та розумінні навколишнього світу та свого призначення в ньому через комплекс усіх сутнісних сил особистості: ідеалів та переконань, життєвих принципів, світовідчуття та світорозуміння.

У довідковій літературі дається таке визначення світогляду: «сукупність переконань, поглядів на оточення, життя, світ, різні сторони буття» [51, с.487]. Та попри таке досить коротке визначення словником, світогляд є надзвичайно багатозначною, глибинною категорією, про що свідчать дослідження вчених різних галузей наук: філософії, соціології, культурології, психології, педагогіки та ін.

Перш за все, світогляд належить до царини філософії, оскільки головною її ознакою є розмірковування над смислами життя. Мислителі всіх часів історично-цивілізаційного розвитку суспільства (Лао-цзи, Конфуцій, Платон і Аристотель, І. Кант і Г. Гегель, М. Гайдеггер, Е. Гуссерль, Ж.П. Сартр і К. Ясперс, Г. Сковорода і Т. Шевченко, Р. Арцишевський, Є. Бистрицький, В. Іванов, В. Шинкарук та ін.) намагалися пояснити картину світу, засади людського життєвого самоутвердження на основі усвідомлення дійсності, визначення принципів, ідеалів і цінностей, надій та вірувань, поглядів на сенс і мету життя, що визначають життєдіяльність та

усвідомлення людиною своєї соціальної і духовної сутності. Саме такі питання охоплює проблематика філософського світогляду.

Аналіз наукової літератури показав, що з розвитком цивілізації пошуки філософів у питаннях істини буття природи, місця і призначення в ній людини розвивалися, набували конкретно-історичного змісту, поповнювалися суспільними інтересами, утверджували світогляд, який базується на гуманістичній ідеї самоцінності людини, яка вибудовує своє буття на основі національних і загальнолюдських цінностей - добра, справедливості і милосердя.

Дослідники стверджують, що власне виникнення філософії пов'язане зі становленням світогляду, його розвитком та ступенями зрілості. В різні історичні часи перед людством поставали питання: досягнути й сприйняти світ таким, який він є; пізнати людину (її внутрішній світ) такою, якою вона є; визначити місце людини в світі.

Згідно даних наукових досліджень [52; 77; 106; 110], найдавніші філософські дослідження світоглядних проблем належать мислителям Давнього Сходу (Китаю, Індії). Своєрідним уособленням східного філософського світогляду є, зокрема, поняття давньокитайської філософії «Дао» (шлях, закономірність). Зародження уявлень про Дао сягає давніх спроб пояснення світу, а згодом набуває значення засадничого принципу пояснення всього, що існує, загального закону буття Всесвіту у вченні Лао-цзи (VI- Vст. До н.е.) та представників даосизму.

В стародавній індійській філософії аналогічним духовним абсолютом мислителі вважали Брахман як вищу об'єктивну реальність, творчий початок, вище блаженство, безмежну свідомість. Дао і Брахман є результатом обґрунтування і використання *ірраціональних* принципів побудови філософських вчень.

Інший тип пояснення взаємодії «людина – світ» склався в західній, європейській культурі. Антична філософія, насамперед давньогрецька, орієнтувалася на логічно-раціоналістичну побудову філософського знання.

Методологічного значення в цьому плані набуло поняття «Логос» - основа, закон, смисл, розум, необхідне.

Вважається, що грецький учений Піфагор (прибл. 570 - 500 рр. до н.е.) запропонував термін «філософія» («любов до мудрості»), тим самим зафіксував появу нового світогляду – філософського, покликаного не лише пояснити світ, але й навчити людей правильно до нього ставитися. Філософські погляди вченого, що формувалися під впливом вчення східних мудреців (він відвідував Єгипет, мав бесіди з мислителями Сходу), були розвинені його послідовниками – піфагорійцями, які сповідували спосіб життя людини і відповідності до ієрархії цінностей (прекрасне і благопристойне, вигідне і корисне, приємне).

Проблеми людського буття, сутності людської особистості були одними з найважливіших у філософії софістів. Відомий вислів Протагора (490 – 420 рр. до н.е.): «людина – міра всіх речей». На противагу софістам, мірою всіх речей для Сократа (прибл. 470 – 399 рр. до н.е.) була не випадкова одинична людина, а людина як розумна, мисляча істота, котра повинна докласти значних зусиль, щоб пізнати істину буття.

Залишив багату теоретичну спадщину щодо осмислення відношення мислення і буття, матеріально-чуттєвого і ідеально-суттєвого світу афінський філософ Платон (427 – 347 рр. до н.е.), започаткувавши ідеалістичний напрям у філософії, який знайшов своє продовження в Арістотеля та неоплатоніків, а найяскравіше розроблявся в середньовічній філософії.

Найвидатнішим давньогрецьким філософом був Арістотель (384 – 322 рр. до н.е.). Пояснюючи чуттєвий світ, Арістотель висуває поняття матерії, змінює поняття ідеї поняттям форми. Кожна річ – єдність матерії і форми. Арістотель починає категоріальне осмислення буття. Арістотель вивів філософську думку Стародавньої Греції на вищий рівень, з якого починається формування європейської культури.

З наукових джерел [52; 77] відомо, що світогляд середньовічної філософії (V – XV ст.) ґрунтувався на вірі в єдиного бога і отримав назву

креаціонізму (від лат. «creatio», що означає творити). Пояснення світу і людини мислителями Середньовіччя (І. Дамаскін, А. Кетерберійський, Ф. Аквінський та ін.) за своєю суттю теоцентричне : реальність, яка визначає все суще, є не природа, а Бог. Проте, незважаючи на схоластику, середньовічна філософія зробила крок у розробці світогляду з позицій логіко-гносеологічної та етичної проблематики (наприклад, вчення про духовний світ людини).

Розвиток гуманістичного світогляду (з лат. *humanus* – людський) став одним із найбільших прогресивних завоювань епохи Відродження (XIV – XVст.) і спричинив сильний вплив на формування європейської культури. Ідеї відродження античної культури, античного мислення і способу буття («Ренесанс» тобто «Відродження») зумовили численні звернення мислителів-гуманістів (Дж. Піко Мірандола, М. Кузанський та ін.) до філософії Сократа, Платона, Арістотеля, Епікура, Цицерона, Сенеки та ін., однак в їх судженнях значно зростає цінність окремої людини, її індивідуальності, окреслюється проблематика природничо-наукового пізнання світу і людини, що призвело до докорінної зміни світогляду. На зміну Аристотельсько-біблійному світогляду про те, що центром Всесвіту є Земля (геоцентрична система) приходить геліоцентрична система (в центрі Сонце, а Земля – зовнішня планета). Автором цієї концепції був видатний польський учений Н. Коперник (1473 - 1543), який фактично здійснив революційний переворот у світорозумінні. Його вчення підтримав італійський гуманіст Г. Галілей (1564 – 1642) та розвинув далі Дж. Бруно (1548 - 1600), проголосивши гіпотезу про існування можливих світів. Таким чином, філософська думка доби Відродження створила основи подальшого розвитку світоглядної проблематики, зокрема у працях філософів Нового часу (XVII – XVIII ст.) та Просвітництва (XVII – XVIII ст.).

Бурхливий розвиток науки підвів до об'єктивного вивчення світу з позицій конкретності. Матеріалізм філософів спирався на відкриття природничих наук. У теорії пізнання світу викристалізувалися напрямки

емпіризму, який визнає чуттєвий досвід єдиним джерелом і змістом знання (Ф. Бекон, Дж. Берклі, Д. Юм), *раціоналізму*, що визнає розум основою пізнання і поведінки людини (Р. Декарт, Б. Спіноза, Г. Лейбніц), обґрунтовано принципи *дуалізму*, як одночасного існування свідомості й матерії, та *дедукції* як виявлення конкретних істин із загальних знань (Р. Декарт), *сенсуалізму*, що визнає чуттєвість походження знання (Д. Локк), *діалектизму* як розвитку множинних субстанцій (Г. Лейбніц), *суб'єктивного ідеалізму* як твердження про те, що людина у пізнанні знаходиться в межах своїх відчуттів (Дж. Берклі, Д. Юм).

Продовженням гуманістичних тенденцій розвитку світогляду XIV – XVI ст. були також ідеї французьких мислителів-просвітників: Ш. Монтеск'є (1689 – 1755), Ф. Вольтера (1694 – 1778), Ж.-Ж. Руссо (1712 – 1778), Д. Дідро (1713 – 1784), які спрямовувалися на віднайдення та вдосконалення принципів суспільного життя.

Процес категоризації філософських світоглядних знань почався з XVII ст. Згідно даних наукових досліджень [69], у науковий обіг було уведено сам термін «світогляд». Запропонував його засновник німецької класичної філософії І. Кант (1724 - 1804) у праці «Критика здатності суджень» (1790 р.) Цим терміном філософ позначив феномен світовідчуття людини. Світоглядні проблеми І. Кант розглядав з позиції критичного ідеалізму.

Поставлені І. Кантом проблеми світогляду намагався вирішити його учень та послідовник Й. Г. Фіхте (1762 - 1814). Філософ розглядав світогляд людини з позиції автономності «Я», що розуміється як визначення через «не-Я», тобто усвідомлення самого себе та зовнішнього. Взаємовідношення індивідуального «Я» та абсолютного «Я» характеризує, на думку філософа, процес освоєння людиною середовища, що її оточує [108, с.880-882].

У філософії Г. В. Ф. Гегеля (1770 – 1831) світоглядна проблематика набуває діалектичності, тобто розгляду всіх явищ і процесів буття у всезагальному взаємозв'язку, взаємообумовленості та розвитку. Хоча діалектика розроблялась у філософії як метод аналізу дійсності (Сократ,

софісти, Геракліт, Зенон та ін.), Гегель надав їй найрозвиненішої, найдосконалішої форми [107, с.90].

У розвитку світогляду важливе значення мало ствердження людини як конкретної індивідуальності, що відстоював Л. Фейєрбах (1804 – 1872). Розроблений ним антропологічний принцип орієнтував на розгляд людини як найвищої істоти природи, що пізнає світ завдяки розуму, почуттів та волі [107, с. 476 - 477].

Під впливом Ф. Шеллінга (1775 - 1854) [106, с. 517-518], поняття «світогляд» набуває значення усвідомленого способу осягнення та пояснення цілісності існуючого в «трансцендентальній філософії» (Е. Гартман,) феноменології (Е. Гуссерль), герменевтиці (Х. Гадамер) та інших філософських течіях та напрямках ХІХ – ХХ ст.

Представники екзистенціалізму, зокрема С. К'єркегор (1813 - 1855), К. Ясперс (1883 – 1969) висувують у філософії на перший план абсолютну унікальність людського буття, розглядають світогляд як процес вибору індивідом свого «Я», вибору між добром і злом.

Велике значення для розвитку світоглядної проблематики у філософії мав розроблений німецьким філософом Е. Гуссерлем (1859 -1938) феноменологічний метод пізнання свідомості людини, завдяки якому психологічні переживання, емоції дістають статус самого «буття», що називаються «екзис-тенціалами»

Взявши за основу феноменологічний метод Е. Гуссерля, філософ М. Гайдеггер (1889 - 1976) розуміє світогляд як «взаємозв'язок речей природи та одночасно пояснення смислу та цілей людського буття», визначаючи вихідним моментом людське існування [111; 112]. М. Гайдеггер заснував новий напрям у філософії ХХ ст., поставивши завданням повернути її до проблеми буття людини. Про це свідчить назва однієї з його фундаментальних праць «Буття і час» (1927 р.). Філософ розглядав «екзистенціали» творчого буття як смислоконструктивні, а завдання

філософії вбачав у тому, щоб вивести самосвідомість людини зі способу буття, тобто з його скінченності.

Учень М. Гайдеггера, основоположник філософської герменевтики Г. Гадамер (1900 - 2002) переконував, що справжня філософія повинна мати онтологічну орієнтацію і повинна починати дослідження зі з'ясування умов існування людини, переживання нею свого буття, яке виражається в наявності «досвіду світу». Позиція Г. Гадамера полягала в онтологічному прочитанні суб'єкта пізнання. Філософ визначав пізнання як стан, у якому відкривається можливість досягнення повноти буття людини [26].

Вивчення та аналіз розвитку світоглядної проблематики в її історичному проходженні та з позицій різних філософських шкіл зумовив усвідомлення багатогранності підходів щодо становлення світогляду у європейському філософському розумінні.

Для нашого дослідження також мало значний інтерес вивчення основних позицій та етапів розвитку світогляду в українській та китайській філософії.

Китайський світогляд суттєво відрізнявся від європейського. Для китайського світогляду завжди було характерним поняття Центру, існування ідеальної точки, середини, що знаходиться в стані абсолютного спокою. Чим далі від неї, тим активніших рух перетворення, тим неспокійніше існування. Оскільки серединне положення – це стан спокою, то стає зрозумілим, чому в Китаї культивуються якості спокою і споглядання. Такий підхід є традиційним у китайській філософії і формувався з давніх часів до сьогодення.

Відомо, що китайська цивілізація є однією із найдавніших у світі і найдавнішою є китайська філософія. Ще в II-I тисячолітті до н.е. у народностей басейну рік Янцзи і Хуанхе формувалися уявлення про світ у вигляді релігійного світогляду. Як зазначають дослідники [110], філософський світогляд Китаю зароджувався в надрах міфологічних уявлень, однак ознакою його було одухотворення природи, що тісно пов'язувалось із

культу предків. В міфології відображалися погляди на світ як «п'ять першостихій»: вода, вогонь, метал, земля, дерево. Даосизмом, конфуціанством, буддизмом, що набули поширення в Китаї, були закріплені уявлення китайської релігії про духів природи та духів предків.

Як вже зазначалось, у Стародавньому Китаї в IV – III ст. до н.е. виникло філософське вчення даосизм, на основі якого сформувалась релігія у II ст. до н.е. Принципи філософії даосизму викладені в книзі «Дао де цзин», автором якої був мислитель Лао-цзи [55]. Поняття «Дао» пояснює сутність навколишньої дійсності і є першоосновою світу. Згідно Дао, розвиток здійснюється не у висхідному русі, а по колу. Людина в змозі лише зрозуміти навколишні речі, але не може їм протистояти, або відмінити їх. Зусилля людини не мають сенсу, а отже найправильнішим шляхом її є стремління до спокою. З V ст. даосизм стає державною релігією. Її послідовники були суворими аскетами, що пропагували ідеї самовдосконалення особистості.

Особливе значення в розвитку китайського світогляду мало філософсько-етичне вчення видатного мислителя стародавнього Китаю Конфуція (551-479 рр. до н.е.), що переросло в філософський напрям та релігію – конфуціанство. Згідно конфуціанства (положення відображено в книзі «Лунь-юй» («Бесіди і повчання»)), суспільство сприймається згідно закону «Жень», що йде від неба. Для засвоєння цього закону людина повинна дотримуватися норм суспільної поведінки «Лі», згідно яких виконувати традиційні обряди, діяти згідно свого суспільного статусу. Конфуціанство, як і інші філософські течії Китаю, відображало розуміння суспільного порядку у поклонінні Небу та духу предків. Згідно поглядів Конфуція, світ є упорядкованим, гармонійним, вічним началом, а призначення людини в тому, щоб знайти своє місце в цій вічній гармонії. Послідовники Конфуція, серед яких Дун Чжун-шу (II-I ст. до н.е.) та інші вважали, що історичний розвиток суспільства відбувається згідно трьох стадій: занепаду та смуту, ствердження миру та великого миру.

Інший китайський мислитель Мо-цзи (479 – 381 рр. до н.е.) та його послідовники висунули теорію «всезагальної любові», згідно якої «правильність» життя людини розглядається з позиції взаємодопомоги, любові один до одного та визнання вищого творця справедливості – «Неба».

У III-II ст. до н.е. на філософський світогляд китайців впливали ідеї філософської школи Чжоу Янь (340 – 305 рр. до н.е.). Мислителі цієї школи вважали, що світ складається з п'яти елементів: води, вогню, дерева, металів та землі та зміни в природі і в історії людства відбуваються під впливом зменшення чи збільшення цих п'яти матеріальних сил. В подальшому трактування цих п'яти елементів в китайському світогляді набуває містичного забарвлення.

В період Першої Ханьської династії поширення набуло вчення мислителя Ван Чун (27 – 97 рр.), який відстоював матеріалістичні погляди на світ, а істину, згідно його переконань, можна пізнати шляхом доведення.

В XI-XII ст. в Китаї сформувалась «ортодоксальна школа» філософії як боротьба ідеалістів і матеріалістів у поясненні світу. Філософи Чжоу Дунь-і (1020 – 1073) і Чжан Цзай (1020 – 1077) намагалися вирішити світоглядні питання з позиції матеріалізму. Чен І (1033 – 1107) обґрунтував категорії «лі» - форма, закон і «ці» - річ, матеріал. Філософи, які вважали первинним «лі» - були ідеалістами, а ті, котрі вважали первинним «ці» - матеріалістами. Узагальнив погляди різних груп «ортодоксальної школи» Чжу Сі (1130 – 1200). Він стверджував, що світ знаходиться в постійній зміні, та «лі» є незмінним. Також стверджував, що світ має свої закони, а розум людини є здатним пізнати ці закони.

Вплив на розвиток китайського світогляду мало вчення філософа Ван Ян-мін (1472 – 1528), який вважав, що «піднебесна не має речей поза душею» [110], кожна людина має право на власне судження про правду і неправду.

За часів Циньської (маньчжурської) династії поширення набули світоглядні ідеї філософів Хуан Цзун-сі (1610 – 1696) і Ван Чуан-шань (1619 – 1692), які вважали, що «лі» знаходиться в душі людини, яка знаходиться в

постійному розвитку, а тому «лі» змінюється. Вони відстоювали думку про те, що історія має закономірний поступовий розвиток.

В часи реформи одним із прогресивних ідеологів був Тань Си-тун (1865 – 1898), який у своїй праці «Женьсюе» («Вчення про гуманність») виклав теорію про космос, стверджував, що Всесвіт постійно змінюється, а історія рухається вперед і цей рух не по замкнутому колу, а по спіралі.

Серед представників китайської філософії ХХ-ХХІ ст. важливе місце займають Гу Хунмін, Сунь Ятсен, Фен Юлань, Лян Шумін, які відстоюють традиції китайського світорозуміння. У ХХ ст. в Китаї набувають поширення ідеї марксистського світогляду, а також радянської філософії, прихильниками яких були Цзя Целінь, Ань Цінянь, Лі Щанде, Бао Оу, Ма Інмао, Чжан Байчун та ін.

У філософії Китаю ХХ - ХХІ ст. світогляд розглядається вченими з позицій традиційних та сучасних поглядів на цінності, що забезпечують органічне злиття східної та західної культур.

Так, сучасні китайські філософи Хоу Цзюе, Лю Цуньін, Фен Ю-лань та ін.[57; 109] у дослідженні світогляду використовують поняття «серединного шляху» («шлях золотої середини»), що сформувалось ще у вченнях Конфуція та Мен-цзи і є одним із стрижневих елементів у конфуціанстві. В основі цього поняття ідея міри, поміркованості в її різних проявах: в емоціях, поведінці людини. На цій ідеї будується китайське мистецтво політичного компромісу, залагоджування суперечностей.

Продовження китайських філософських традицій має і в осмисленні людини як частини світу; у визначенні істинних цінностей у високій моральності, розвиток якої відбувається через самовдосконалення та наполегливу працю; у ставленні до освіти як до процесу, що продовжується все життя [58]. Людина осмислюється в тріаді з небом і землею, її роль - у продовженні діалектичного процесу розвитку суспільства, держави, економіки, культури.

На відміну від китайського, український світогляд формувався на основі європейської філософської думки та характерних металних особливостей української нації (чуттєвість сприйняття світу, увага до внутрішнього світу людини тощо).

Як відомо з наукових джерел [52; 67; 105; 125], своєрідність світоглядної філософської думки в Україні формувалася за часів Київської Русі (X – XII ст.) з проникненням християнства в українську культуру, яке прийшло на зміну давньослов'янському міфологічному пантеону. Формування філософських поглядів на світогляд відбувалось на основі поєднання світоглядних позицій, культури, традицій українців та надбань європейської, зокрема античної філософської думки. Тобто, його характеризувала певна «дуальність». Дослідники [105; 125] відмічають світоглядне значення твору київського митрополита Іларіона «Слово про Закон і Благодать», написаного в період князівства Ярослава Мудрого, а також знаменитої «Повісті минулих літ» ченця Києво-Печерського монастиря Нестора. Ці твори є літописними джерелами та пам'ятками філософської думки, що характеризує мораль та етичність поглядів з позиції добра і зла.

Визначну роль у формуванні філософського світогляду українців зіграла Києво-Могилянська академія, що була заснована у 1632 р. Серед діячів Академії провідне місце у розвитку філософської думки XVII – XVIIIст. зіграли Й. Кононович-Горбатський, І. Гізель, І. Галятовський, С. Яворський, Г. Бужинський, Ф. Прокопович, Л. Барановський та ін. Вони відстоювали, переважно, етичну концепцію розуміння людини.

Свого часу здобув освіту в Києво-Могилянській академії видатний український філософ, погляди якого мали значення для розвитку філософії та української світоглядної позиції, Григорій Сковорода (1722 - 1894). Праці Г. Сковороди («Сад божественних пісень», трактати, вірші, пісні, байки, діалоги, притчі та ін.) дають розуміння того, що в центрі світогляду філософа перебуває людини, її внутрішній світ, її щастя. На його думку, хто хоче бути

щасливим, той, насамперед, повинен пізнати самого себе, тобто внутрішню сутність, свою духовність, своє серце. Згідно його поглядів, людина, яка не пізнала себе, не може обрати відповідно до своєї природи сферу діяльності, не може бути щасливою. Звідси «філософія серця» Г. Сковороди, його вчення про «сродну» працю, його інтерес до тих філософів, у яких етика має велике значення.

У становленні світогляду і духовності українського народу виключне місце належить Т. Г. Шевченку (1814 - 1861), якого називають «батьком нації». Увага мислителя завжди була звернена до людини, її духовного світу, її гідності, свободи, щастя і долі. Поетична творчість українського Кобзаря не лише відображала думи і сподівання народу, а й була дороговказом («Учітесь, читайте, і чужому научайтесь, й свого не цурайтесь...» («І мертвим, і живим, і ненарожденним...»)[120].

Вплив на формування світогляду, будучи водночас і відображенням особливостей українського світовідчуття, мала «філософія серця» П. Юркевича (1827 – 1874), що зосереджується на духовному житті людини. У своїй праці «Серце і його призначення в духовному житті людини за вченням слова Божого» [134] філософ подає цілісну філософсько-антропологічну концепцію мислення людини та пізнання нею світу, що виникає не із зовнішніх впливів, а із спонук та нездоланих вимог серця.

Пізнання навколишнього світу на основі діалектичного підходу до розуміння природи і суспільства притаманно ідеям класика української літератури, мислителя, філософа і соціолога Івана Франка (1856 – 1913), який був послідовником матеріалістичного світорозуміння.

Для розвитку філософської думки мало значення оригінальне світорозуміння видатної української поетеси Лесі Українки (1871 - 1913). Її твори пронизані повагою до людської особистості. Леся Українка вважала необхідним розвивати духовні сили народу. Вона розвивала діалектичний погляд на суспільство, природні процеси.

Соціологічні погляди, що базувалися на визнанні людини головною одиницею суспільства, та питання національної свободи українського народу були властиві світогляду М. Драгоманова (1841 – 1895), М. Грушевського (1866 – 1933). Праці вчених мали особливе значення для розбудови української держави.

Філософський доробок вищеназваних та багатьох інших авторів став основою розробки та багатогранного наукового аналізу проблеми світогляду в сучасній науці. У сучасному філософському розумінні світогляд – це «цілісна система поглядів на світ, що забезпечує суттєвий вплив на ціннісну орієнтацію та діяльність людини» [106, с. 562]; «система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини, на відношення людини до оточуючої дійсності та самої себе, а також зумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, їх переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації» [108, с. 569]; «форма духовно-практичного осягнення світу людиною, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає, сприймає своє місце й призначення в ньому» [4, с.12].

Сучасні філософи трактують світогляд як загальнолюдське явище, що притаманне кожній людині. І саме загальнолюдський характер світогляду обумовлює його надзвичайно велику різноманітність, адже люди по-різному уявляли і уявляють світ і самих себе. Так, В. Петрушенко розглядає світогляд як «сукупність узагальнених уявлень людини про світ, місце людини і світі, підвалини людських взаємин зі світом, що виконує функцію людського самоусвідомлення та світо орієнтування» [76, с. 14]. І. Надольний у світогляді вбачає «спосіб інтерпретації буття людини, форму духовного засвоєння і розуміння навколишнього світу, реальних існуючих цінностей, знань, уявлень людини про світ та їх цілісне практичне спрямування» [67, с.51]. За словами В. Шинкарука, світогляд є вихідною і основоположною формою духовного освоєння дійсності [126, с. 17]. Вчений підкреслює, що

саме через світогляд «світ відкривається людині, і те, яким він їй відкривається, залежить від світогляду» [126, с. 17].

Отже, філософський світогляд розкриває взаємовідношення «людина – світ». При цьому, вчені [52; 67; 77; 105] наголошують, що людина тут виступає «не як абстрактна даність, сутність, а як світ людини, як держава, як суспільство» [67, с. 51].

Отже, з позиції філософії світогляд є інтегративною сукупністю уявлень, ідей, поглядів, цінностей, принципів, що визначають найбільш широке розуміння світу, місце в ньому людини та її життєві позиції, реальну поведінку з досягнення ідеалів відповідної історичної епохи. За висновками філософів, сукупність цих елементів становить найбільш узагальнену *структуру* світогляду, що підпорядковується емоційно-чуттєвому рівню (*світовідчуття*), досвіду формування уявлень про світ (*світосприйняття*), пізнавально-інтелектуальному рівню (*світорозуміння*) [77; 106; 107].

У *світовідчуттях* відображається ставлення людини до світу, переживання та оцінки до загальної її позиції в ньому. Це духовний стан людини, який визначає її чуттєвість прийняття чи неприйняття світу, її довіру або недовіру у ставленні до людей тощо.

Світосприйняття визначається різного типу знаннями, просторово-часовими уявленнями про світ, які об'єднуючись утворюють цілісний образ світу. Зміст світосприйняття визначають емоційні переваги, вірування, уявлення про світ і своє місце в ньому. Це досвід формування пізнавальних уявлень про світ за допомогою наочних образів.

Світорозуміння становить вищий рівень організації світогляду, що дозволяє надати мотиви життєдіяльності та ціннісні орієнтири. Тобто світ набуває цілісності. В основі світорозуміння – сукупність знань про світ, що стосуються на лише сучасного, а й минулого і прийдешнього. Такі знання скріплюють в єдине ціле духовний світ людей. На основі світорозуміння виникали, формувались і розвивались традиції у всіх сферах людської

діяльності. Світорозуміння визначає життєву позицію людини, характер стосунків з іншими людьми, цілі та ідеали її життєдіяльності.

Означену рівневу характеристику світогляду проілюструє Рис. 1.1.1.

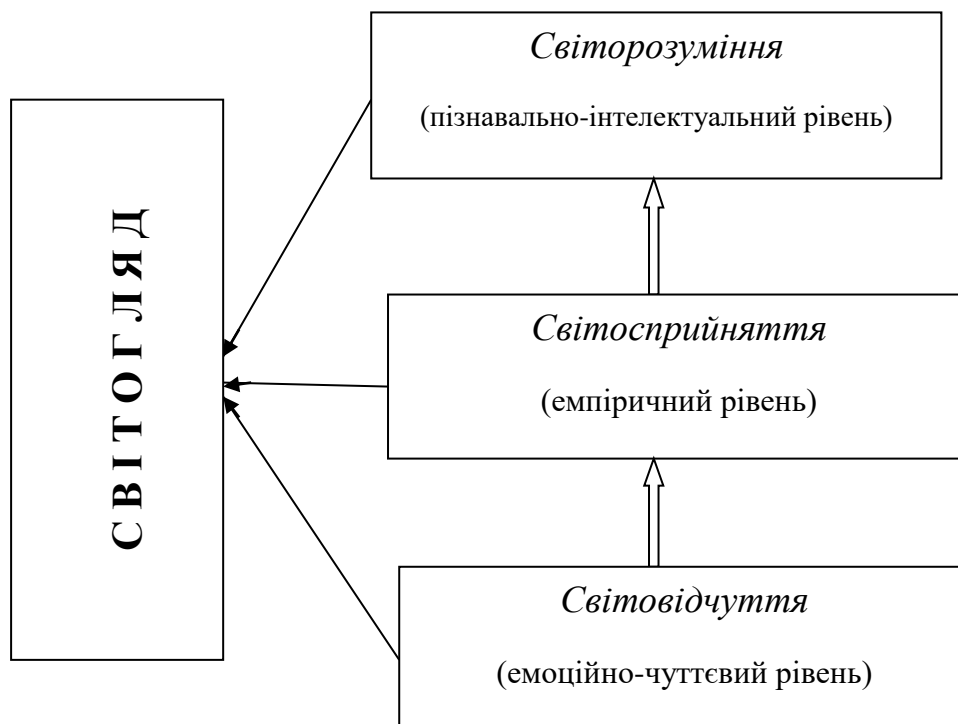


Рис. 1.1.1. Рівнева характеристика світогляду

Звісно, означені позиції найбільшою мірою характерні для *філософського типу* світогляду. Однак, як показав аналіз наукової літератури, крім філософського, загальноприйнятим є виділення таких *типів* світогляду, як *міфологічний, релігійний, науковий, мистецький* та інші [52; 77; 106].

Міфологічний тип світогляду – найбільш ранній світогляд, результат духовно-практичної діяльності людини, є надбанням світоглядної культури. Людина і світ постають нерозривними: людина прагне перебувати в гармонії зі світом. Міфологічний світогляд відображає картину світу й визначає

«соціальну стійкість історично сформованої спільності людей» [106]. Це міфи, оповідання, билини про вчинки героїв, виникнення світу, життя, походження людини або народу, а також про виникнення культури (оволодіння вогнем, побудова житла, приручення тварин та ін.). У них нерозривно пов'язані моральні норми, етичні погляди. Міфологічний світогляд пов'язаний із глибинними образами колективної свідомості, що виникли разом із людством і передаються від покоління до покоління.

Релігійний світогляд – є одним із найвпливовіших типів світогляду, визначальною ознакою якого є віра в надприродне (Бога, духів). Релігійний світогляд передбачає нераціональну впевненість в абсолютній істинності догм релігії. Через віру в потойбічне божественне начало релігійний світогляд формує нераціональне ставлення людини до світу, надає йому смислової завершеності. Таким чином через віру, людина досягає гармонії.

Науковий світогляд узагальнює наукові знання щодо людини і світу. Це сфера людської діяльності, об'єктивного пізнання світу, що виникає з потреб практики і орієнтується на критерії розуму. Науковий світогляд відображає цілісну картину світу на основі наукових законів, даних спостережень, експериментів. Така картина світу виникає на основі достовірних фактів і за допомогою логічного мислення. Світ розглядається об'єктивно, таким, який він є, а людина постає частиною світу (природи чи суспільства).

Філософський світогляд є теоретичною формою ставлення людини до світу. Порівняно з науковим, його особливістю є те, що розглядається світ як світ людини, місце людини в світі, її смисложиттєві проблеми.

Мистецтво відображає світ та ставлення до нього людини в художніх образах у конкретно-чуттєвій формі. Мистецтво у його різноманітті створює художню картину світу. Це сфера краси і довершеності. Людина, що постає у ролі митця-художника, створює суб'єктивний образ об'єктивного світу, в якому досягає гармонії.

Отже, кожен із типів світогляду має свою специфіку, опорні принципи та орієнтації, що складають смислову основу буття. Та все ж, між типами і видами світогляду не існує різко-розмежувальної лінії; вони взаємодіють і взаємопроникають у системі духовного світу людини і суспільства, адже базовим співвідношенням, що узагальнюється світоглядом, є відношення «людина – світ».

Основні типи світогляду ілюструє Рис.1.1.2.

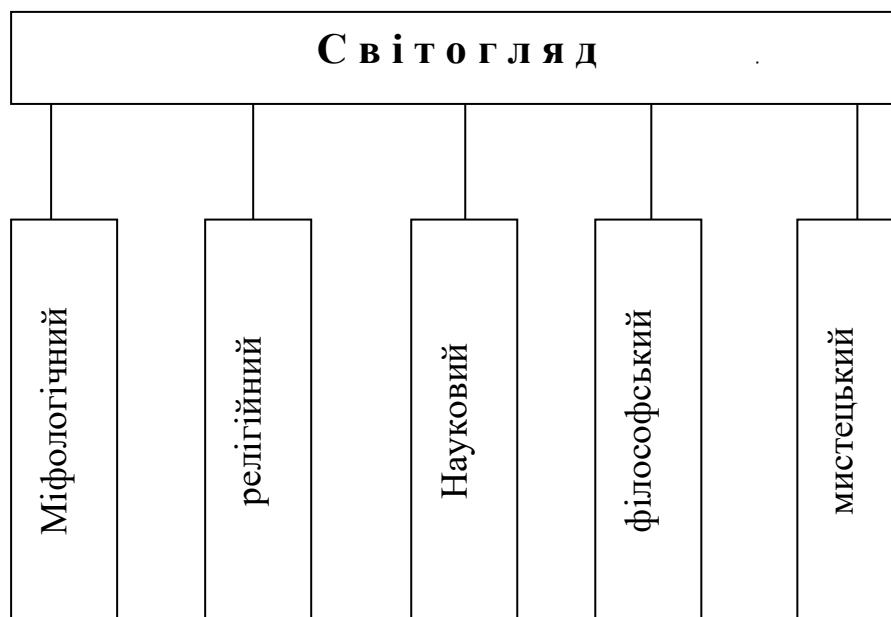


Рис. 1.1.2. Типи світогляду

Розгляд світогляду з позиції філософії уможливив усвідомлення його значення не лише в суспільній, а й в індивідуальній свідомості людини. Він дає їй можливість самовизначення в світі, суспільстві, обґрунтувати своє теоретичне і практичне ставлення до оточуючої дійсності і самого себе. Аналіз наукової літератури показав, що світогляд в усі часи був і залишається центральною категорією філософії, яка завжди шукає відповіді на смисложиттєві проблеми людського буття, що узагальнює світогляд.

Заглиблюється у дослідження світогляду як стрижневої характеристики свідомості людини *психологія*.

У працях вчених-психологів (Б. Ананьєв, А. Асмолов, Л. Божович, Л. Виготський, О. Власова, Б. Додонов, А. Маслоу, П. М'ясоїд, Г. Пальм, В. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн, К. Ясперс та ін.) досліджено різні аспекти світогляду як складної і суперечливої єдності знань, ідеалів, цілей, мрій, сподівань, вірувань, надій, інтересів, бажань, переконань, почуттів та емоцій, поглядів на сенс і мету життя, котрі визначають спрямованість особистості, особливості її мислення та норми діяльності. Тобто, психологія розглядає світогляд у структурі особистості людини, вивчає його індивідуальні особливості та функціональні характеристики.

Категорія «світогляд» у довідковій літературі з психології визначається як «система узагальнених поглядів на природу і суспільство, на місце людини в ньому, на ставлення людей до навколишньої дійсності і себе, а також, зумовлені цими поглядами їх переконання, ідеали і принципи пізнання» [84, с.317]. У психології світогляд розглядається як основна форма спрямованості особистості [85, с.438]. Тож, «світогляд» є важливою категорією психології і окреслює великий спектр психологічних досліджень щодо його характеристик та функціонування.

За словами Л. Виготського, світогляд становить ядро особистості [27], бо він формує підґрунтя для намірів, планів, дій людини. Вчений визначав світогляд як узагальнену систему поглядів людини на світ в цілому, на місце окремих явищ у ньому, розуміння та емоційну оцінку людиною сутності своєї діяльності. Світогляд, на його думку, формує важливі життєві цінності, з яких утворюються норми поведінки та життєва позиція людини.

Зазначимо, що одним із перших порушив питання світогляду в психології К. Ясперс. У праці «Психологія світоглядів» (1919 р.) автор розглядав рушійні сили людської душі щодо самоосмислення світогляду, який, на його думку, залишається справою життя [137].

Визначний психолог радянської доби С. Рубінштейн вважав світогляд не лише важливою характеристикою, а і здобутком особистості. Свого часу він писав: «Особистістю ... є людина, що має свої позиції, своє яскраво виражене ставлення до життя, світогляд, до якого вона прийшла і результаті великої свідомої роботи» [88, с.112].

Згідно розробленої К. Платоновим [79] психологічної структури особистості, що включає спрямованість, досвід, індивідуально-психологічні особливості, біологічні властивості, світогляд є визначальним елементом головного структурного компонента – спрямованості. На думку автора, він не породжується природними задатками, а формується шляхом виховання і є соціально обумовленим.

Л. Божович вважала, що світогляд одночасно інтегрує і єдину систему різноманітні потреби і мотиви, стабілізує структуру мотиваційної сфери людини. Світогляд, на її переконання, є стійкою системою моральних ідеалів і принципів, що стає постійно діючим моральним збудником, який обумовлює поведінку, діяльність, ставлення до дійсності і до самого себе. Саме світогляд, на її думку, обумовлює спрямованість особистості [14].

Виключна роль світогляду в структурі особистості обґрунтована в працях Б. Додонова. Вчений писав: «В системі особистості функції регулятора поведінки виконує світогляд» [35, с.28]. Світогляд, на його думку, є фундаментальним утворенням досить зрілої психіки, включає в себе найважливіші знання людини про світ і ставлення до нього, з позицій яких вона реалізує свої дії при виробленні нових програм свого життя та при принциповому оцінюванні різноманітних явищ та подій.

Сучасні українські психологи О. Власова, Л. Долинська, Г. Пальм, П. М'ясоїд, О. Трофімов та ін. [23; 86] розглядають світогляд людини у єдності таких особистісних утворень, як: переконання, ідеали, цінності, знання, бажання, погляди, вірування, принципи, життєві орієнтири.

Переконання, як доведено вченими, є головним компонентом світогляду. Переконання характеризують світогляд як форму свідомості,

забезпечують єднання думок і дій. Це суб'єктивний набуток людини, що несе в собі мотив ставлення до світу. Переконання виробляються на основі знань, в правильності і важливості яких людина впевнена, і які є для неї керівництвом до дії; на основі особистого досвіду, що набувається в практичній діяльності і практиці суспільної поведінки. Переконання – це конкретні дії, які оволоділи почуттями та волею людини, скеровують її поведінку та діяльність. З цього приводу О. Власова та А. Марушкевич зазначають: «Визначаючись світоглядом як результатом інтеграції життєвого досвіду, знань і самосвідомості людського індивіда, переконання знаходять узагальнене абстрактне вираження в нормах поведінки. Конкретне вираження вони отримують в ідеалах людини як певних образах-зразках норм поведінки або бажаних людських рис. Ідеали стають стимулом і регулятором активності особистості, орієнтиром її подальшого розвитку» [23, с.78].

Ідеал визначається в психології як «образ, що має нормативний характер і визначає спосіб і характер поведінки або діяльності людини чи соціальної групи» [84, с.149]. Це уявлення людини про найвищу досконалість, яка як взірець визначає певний спосіб і характер дії людини. Психологи (О. Власова, В. Зінченко, Г. Костюк, А. Марушкевич, О. Степанов та ін.) відмічають, що потреба в ідеалі є однією з найвищих соціогенних потреб людини, яка формується у її свідомості через діяльність і спілкування з іншими людьми, в процесі духовного освоєння світу і самовизначення в ньому. У ньому поєднуються життєві погляди, принципи і плани, ціннісні орієнтації, рівень домагань і задуми особистості. У структурі світогляду мають місце різні види ідеалів (політичний, естетичний, моральний та ін.).

Цінності розглядаються науковцями як «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб людини, що виражає її ставлення до цілей життєдіяльності та засобів їх задоволення» [85;86]. Саме цінності, як зазначають психологи (О. Власова, Л. Долинська, О. Трофімов та ін.),

регулюють поведінку і діяльність людини у найбільш значущих ситуаціях її соціальної активності, ситуаціях морального вибору, ставленні до оточуючої дійсності. Цінності визначають змістовний аспект світогляду і є внутрішньою основою ставлення людини до дійсності, а також власної поведінки.

Знання – це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання навколишньої дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Знання виражаються в поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях. За способом одержання, структурою, формою існування та іншими ознаками знання поділяються на: емпіричні і теоретичні, явні і неявні, декларативні, експериментальні і епістемічні; безпосередні, одержані шляхом прямого споглядання, і опосередковані, одержані і підтвержені експериментальними дослідженнями чи виведені шляхом строгих логічних міркувань [84, с. 147]. Якостями справжніх знань є їх систематичність, усвідомленість, осмисленість.

Психологія розглядає знання як результат людської діяльності, аналізує закономірності функціонування, засвоєння індивідом, вплив на психічний розвиток особистості і досліджує внутрішні механізми перетворення знань в переконання. Психологи (Л. Божович, Л. Виготський, О. Власова, Л. Долинська, О. Степанов, С. Рубінштейн та ін.) визначають знання складовою світогляду людини, наголошують на їх ролі у визначенні ставлення людини до дійсності, її моральних поглядів і переконань, вольових рис та характеру особистості [14; 21; 84; 86; 88]. Знання є інформаційним підґрунтям світогляду, однак не вичерпують його зміст. Знання висвічують системно-узагальнений образ дійсності.

Для того, щоб знання набули світоглядного змісту, вони мають бути піддані *оцінці*, висвітлені *ставленням*. Оцінка знань зумовлює вияв значущості тих чи інших явищ стосовно минулого, теперішнього і прийдешнього в житті людини, з позицій її власних інтересів чи інтересів певних соціальних груп, суспільства в цілому. Тож, світогляду притаманна не лише інформаційна, а й ціннісна (аксіологічна) насиченість знань.

Бажання визначаються психологією як «форма суб'єктивного переживання актуальної потреби, у якій чітко усвідомлено предмет потреби (мотив) і можливі шляхи його задоволення» [84, с.39]. Бажання мають спонукальну силу, загострюють усвідомлення мети і планування майбутньої дії, чим відрізняється від потягу – неусвідомленого прагнення до чогось. Психологи [21; 86; 88] наголошують, що сильне бажання стає могутнім стимулом активізації людської поведінки і діяльності, спрямованої на досягнення мети.

Уявлення – це збережений і відтворюваний у свідомості людини образ раніше сприйнятого у світі, а також творення бажаного і очікуваного результату [21; 85]. Основою уявлень є актуалізація минулого досвіду, попередніх сприймань і відчуттів. Уможлиблюють уявлення пам'ять і фантазія. Через уявлення людина отримує здатність побачити найвищі цінності минулого, те, що не вдалося реалізувати в суспільстві. Уявлення забезпечують конструювання світоглядних орієнтирів. Вони пов'язані з минулою, теперішньою і майбутньою діяльністю людини.

Погляди – це «думки, судження про що-небудь», «система переконань, уявлень»[103, с.522]. Погляди виражають прийняті людиною як достовірні ідеї, знання, теоретичні концепції, передбачення, що пояснюють явища природи і суспільства, є орієнтирами в поведінці, діяльності, стосунках тощо.

Віра – це ставлення людини до певних знань, суджень, уявлень, ідей як до такої істини, якій не потрібна перевірка.

Принципи (від лат.principium – основа, начало) характеризують стійкість і чіткість поглядів і переконань людини, її соціальної позиції людини; зумовлюють послідовність і наполегливість обстоювання певної ідеї, дотримання певних норм поведінки, сприйняття навколишньої дійсності.

Життєві орієнтири ми розуміємо як сформовану в результаті соціального досвіду систему самовизначення особистості, що охоплює моральні принципи і норми поведінки, спрямованість діяльності на певний

об'єкт, усвідомлення і використання соціального досвіду пізнання світу і самореалізації в ньому.

Переконання, ідеали, цінності, знання, погляди, принципи, життєві орієнтири, згідно висновків досліджень психологів (О. Власова, В. Зінченко, Г. Костюк, А. Марушкевич, О. Степанов та ін.), є елементами світогляду людини, формування яких обумовлюється прагненнями, бажаннями, інтересами, намірами, нахилами та іншими спонуканнями, які виявляються в чуттєвому переживанні потреби пізнання світу і свого призначення в ньому.

Таким чином, з позиції психології розглядається цілісна багаторівнева структура світогляду у контексті свідомості людини, основними складовими якої виступають переконання, ідеали, цінності, знання, бажання, уявлення, погляди, принципи, життєві орієнтири.

Для наочності проілюструємо психологічну структуру світогляду схематично (Рис. 1.1.3.).

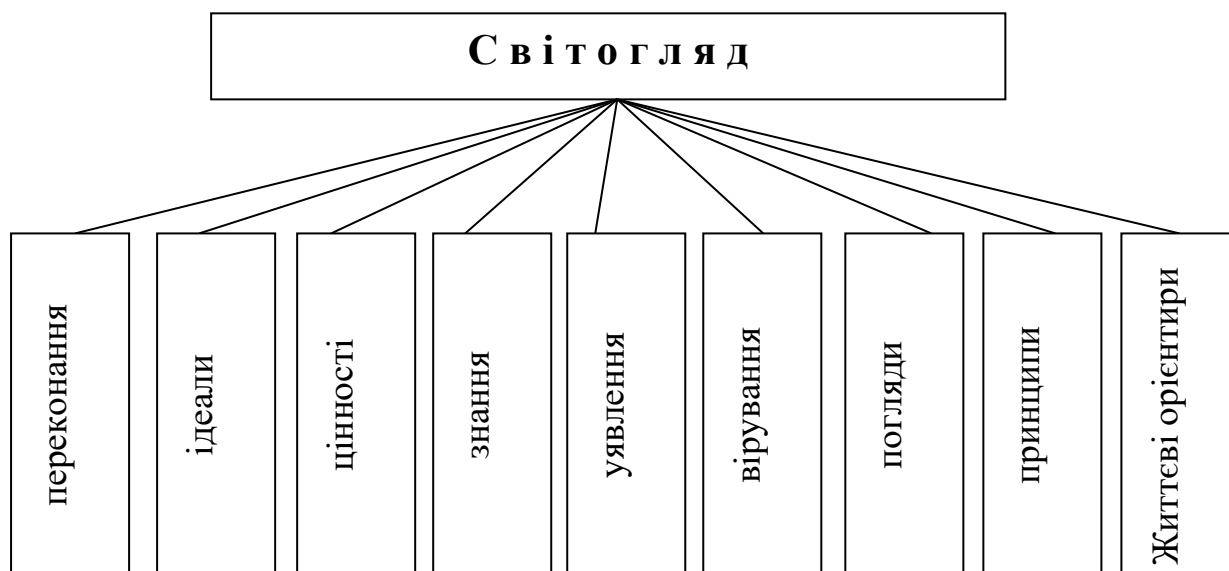


Рис. 1.1.3. Структура світогляду

Важливим для нашого дослідження є висновок психологів про те, що світогляд не є вродженою якістю людини, він є продуктом тривалого навчання і виховання, а також наполегливої роботи над собою. Світогляд не формується швидко і не буває завершеним [84, с.317].

Питання формування світогляду особистості досліджуються у *педагогіці*. Педагогічні засади формування світогляду людини розроблялися А. Дістервегом, Я. Коменським, Й. Песталоцці, А. Макаренком, С. Русовою, В. Сухомлинським, К.Ушинським та іншими видатними педагогами минулого і сучасності. У педагогічній літературі окреслюються шляхи та засоби формування світогляду особистості як важливого чинника її становлення та самовизначення.

Ми підтримуємо думку Н. Мойсеюк про те, що «формування світогляду – одна з найвищих цілей освіти» [65, с.416] та позицію Ю.Руденка, який наголошує, що проблема світогляду, його сутності, шляхів і особливостей формування в молоді є однією з найважливіших проблем людинознавства, зокрема педагогіки [89, с.5].

У Сучасному Українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка (1997 р.) визначено, що світогляд – це «форма суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому» [29, с.299]. С. Гончаренко стверджує, що у світогляд входять узагальнені уявлення про світ і саму людину, про спрямованість ходу подій у світі, про смисл людського життя, історичну долю людства тощо, а також система переконань, принципів та ідеалів.

Українські вчені-педагоги (В. Андрущенко, О. Базалук, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, Ю. Руденко, О. Сухомлинська, Ю. Хайрулліна та ін.) обґрунтували, що світогляд формується внаслідок практичного освоєння духовної культури суспільства (науки, літератури, мистецтва), пануючих у ньому політичних, моральних, естетичних, правових, релігійних (або атеїстичних), філософських та інших

поглядів, а також духовних почуттів – громадянських, моральних, естетичних тощо, на які спирається віра і переконаність у реальності відповідних громадянських, моральних, естетичних і пізнавальних ідеалів, надія на їхнє здійснення [9, с.299].

Ми погоджуємося із твердженням О. Базалук, Н. Юхименко [9] про те, що «робота у сфері освіти і особливо безпосередня педагогічна діяльність тісно пов'язані із світоглядними засадами людини, навіть якщо це не усвідомлюється нею і не виражається явно. Педагогічний процес найбільшою мірою встановлює ціннісні орієнтації людини, тому дуже важливо в навчально-виховному процесі керуватися таким світоглядним принципом, який орієнтує людей на творчу самореалізацію, усвідомлення власної планетарно-космічної суті» [9, с 93].

У педагогічній розробці шляхів формування світогляду значне місце належить працям видатного українського Вчителя-гуманіста, директора сільської Павлиської школи – В. О. Сухомлинського (1918 - 1970). Світоглядним переконанням самого педагога було визначення, що «Людина – найвища цінність серед усіх цінностей світу» [99, с.412]. Разом із тим, він вважав головним завданням навчально-виховного процесу виховання в учнів розуміння гармонії взаємин із навколишнім світом, із природою, іншими людьми та адекватного ствердження себе як особистості. Формування світогляду, наголошував В. О. Сухомлинський, залежить від того, як пізнається природа, як людина з дитинства бачить, розуміє і відчуває її, як вона входить в її життя. Саме тому процес шкільного виховання він починав з активного, керованого спілкування дітей з природою: «Активне спілкування з природою за допомогою розумної, цікавої суспільно корисної праці – це, образно кажучи, місток, що з'єднує знання з ідеями, веде до становлення світогляду громадянина» [100, с.562].

Визначний український вчений-педагог І. Зязюн вбачав головним завданням учителя – формування світогляду учнів [41; 42; 43; 44]. Він писав: «Одна із головних соціокультурних функцій педагога – підтримка

становлення особистості людини як суб'єкта своєї життєдіяльності. Навчаючи дитину керувати собою, розуміти рішення, виконувати задумане, учитель формує у неї досвід бути особистістю, створює середовище з високими моральними цінностями, ... що набуває для дитини особистісного смислу» [44, с.85-86].

У працях академіка І. Зязюна значне місце посідає також проблема формування світогляду вчителя. «Безсумнівно, світогляд – складна організація людської свідомості, за допомогою якої суб'єкт духовно практично опановує навколишню дійсність з позицій розуміння ним цілей, сенсу власного існування, свого місця в світі, з позицій інтегруючих знань про суб'єкт. Опочуттєвлюючись, набуваючи яскравого аксіологічного забарвлення, а отже, й віри у відповідні знання, він перетворюється в зумовлюючу, цілеспрямовану і діяльнісну висхідну силу поведінкової активності людини», - писав І. Зязюн [43, с. 67-68]. Вчений був переконаним, що особистість педагога «усе сприймає, бачить морально-естетичне суб'єктизовано, і як приналежне до її «Я». Витоки становлення світогляду вчений вбачав у зверненні до культури «як місця перебування і розвитку людини» [42].

Узагальнюючи висновки педагогічних досліджень (О. Базалук, І. Бех, С. Гончаренко, Г. Васянович, І. Ковальчук, Н. Ничкало, Ю. Руденко, Ю. Хайрулліна, Г. Шевченко та ін.), можемо стверджувати, що формування світогляду майбутнього вчителя відбувається шляхом засвоєння філософських засад пізнання, виділення фундаментальних ідей у кожній галузі знань і діяльності, міжпредметних зв'язків тощо. Формування світогляду залежить від впливу на інтелект, емоції, волю особистості, від її активної практичної діяльності. Означені педагогікою позиції формування світогляду особистості зумовлюють виділення таких узагальнених *компонентів* означеного феномена: пізнавальний, емоційний, діяльнісний.

Пізнавальний компонент - передбачає рух від безпосереднього чуттєвого відображення дійсності до понятійного, абстрактного мислення, а

потім повернення – від абстрактного до конкретного. Результатом такої мисленнєвої роботи постають поняття, ідеї, теорії. У них містяться і знання, і способи діяльності. Пізнавальний компонент світогляду охоплює насамперед найбільш загальне знання людини про світ, історію людства і конкретну людину.

Емоційний компонент є необхідним для того, щоб знання переросли в переконання особистості, проникли у сферу почуттів і переживань.

Діяльнісний компонент передбачає включення людини у широку сферу практичних дій (трудова, громадська, художня, технічна та інші види діяльності), в широке коло соціальних відносин для набуття соціально-практичного досвіду.

На основі опрацювання науково-педагогічної літератури також можемо виділити такі важливі *функції* світогляду, як:

- *інтегрування людини у світ*, що забезпечується наявністю знань, переконань, поглядів, вірувань тощо, які уможливають пояснення світу, світорозуміння, адже людина відчуває себе безпечно в тому середовищі, світі, який розуміє;

- *надання найважливіших життєвих орієнтирів та цілей*, що передбачає відповіді на важливі запитання, який для людини є світ (добрий чи злий, прекрасний чи потворний та ін.) і чим керуватися (якими ідеалами, принципами тощо) у своїх життєдіяльності;

- *представлення дійсності у людських вимірах та виявленнях*, що зумовлює надання настанов щодо світу і буття в ньому; визначення людиною власних можливостей самореалізації у практичній діяльності.

Означені педагогічні характеристики формування світогляду людини мають яскраву вираженість у *мистецькій освіті*. Адже з вивченням мистецтва, за словами О. Рудницької, «співвідноситься світоглядна позиція, яка санкціонує культурний спосіб життя, констатує сутність культури як сферу загальнолюдських цінностей і у такий спосіб виступає критерієм справжнього людського прогресу» [90, с.56]. Для нас є важливим висновок

автора щодо необхідності формування в освітньому процесі гуманістичного світогляду майбутнього вчителя, тобто розвитку таких якостей його свідомості й діяльності, які «акумуляують у собі знання та розуміння вищих духовних ідеалів, здатність керуватися ними на практиці» [90, с.57].

Дослідники різних часів підкреслювали, що мистецтво, як особлива форма духовно-практичного відображення світу в художніх образах, має високу «чутливість» до всього, що відбувається в навколишній дійсності. Воно узагальнює, синтезує і відтворює у художній формі найсуттєвіші і найзначніші проблеми людського життя.

За висновками численних досліджень (І. Зязюн, Л. Масол, Г. Падалка, В. Петрушин, О. Рудницька, С. Соломаха, В. Смікал, О. Щолокова, Н. Юник, Інь Юань, Лінь Янь, Се Фан, Ши Цзюнь-бо та ін.) ствердилася думка, що у мистецтві фіксується та сконцентровано виражається світогляд багатьох поколінь історичного розвитку суспільства. «Глибина мистецьких творів криється у здатності осмислювати людський досвід на такому рівні, на якому він одночасно виявляється і як універсальна загальність, і як неповторна індивідуальність, завдяки чому стає можливим залучити до світу художньої реальності кожну людину. Причетність до загальнолюдського досвіду допомагає їй виробити власну життєву позицію, усвідомити моральні зв'язки з іншими людьми і людством у цілому», - писала О. Рудницька [90, с.58].

М. Закович, І. Зязюн, О. Семашко та ін. [54] підкреслювали, що соціальна значущість мистецтва полягає у його здатності впливати на внутрішній світ людини, на всі напрямки її життєдіяльності. «Сприйняті і засвоєні художні образи стають мотивуючою силою людської поведінки, смислоутворюючими чинниками життя людей» [54, с.65]. Науковцями доведено, що «мистецтво є однією з форм суспільної свідомості, за допомогою якої людина осмислює і відображає оточуючий світ, визначає своє місце в ньому і набуває такого знання про довкілля, соціальні відносини та людські взаємини, яке є концентрованим виразом ціннісного ставлення до них, об'єктивованого у художніх образах» (О. Отич) [74, с. 69].

Важливість художнього пізнання дійсності у становленні світогляду особистості акцентував Л.Виготський [21]. Особливість художнього пізнання, на думку вченого, визначається, зокрема і тим, що «мистецтво втягує в коло соціального життя найінтимніші і найособистіші складники нашої істоти». Для цього мистецтво, як зазначає Л.Виготський, володіє значним арсеналом специфічних засобів, щоб викликати естетичну реакцію людини [21, с.116].

І. Зязюн переконує: «Мистецтво викликає таку сильну реакцію тому, що відтворюючи дійсність, дає її фізичну картину, яка безпосередньо впливає на органи чуттів і діє надзвичайно інтенсивно на емоційно-почуттєву сферу» [44, с.77]. Вчений обґрунтовує відмінність науково-теоретичного мислення, яке проникає глибоко в суть об'єкта, що вивчається, в той же час відокремлює людину від безпосередньої дійсності, і мистецтва, що зближує людину з цією дійсністю, зберігає конкретність чуттєвих властивостей і ознак об'єкта, що пізнається, з суб'єктом, який пізнає [44].

Ще Б. Теплов підкреслював, що мистецтво є не тільки образним, а й емоційним пізнанням світу. Воно «закріплює у свідомості людини знання, перетворюючи їх на емоційно забарвлені переживання й стереотипи поведінки та відображає загальнокультурний зміст світоглядної свідомості, властивої окремим індивідам» [102,с.221]. Продовжуючи цю думку, О. Рудницька наголошувала, що «закріпленню одержаних знань у свідомості сприяє емоційна забарвленість художньої інформації, яка передбачає почуттєвий рівень реагування, що розширює межі пізнання довколишнього світу, допомагає усвідомити його іманентне багатство» [90, с.57-58]. На важливості емоційної складової пізнавальної діяльності людини наголошували Б. Додонов, К. Ізард [35; 138].

Як зазначає Г. Падалка, «художній образ цілісно відтворює життя в єдності і раціонального, і емоційного начала. Завдяки цьому, явища події, відтворені в художніх образах, ми сприймаємо не тільки умозорово, а й

емоційно переживаємо їх» [75, с.16]. Це, на думку педагога, дає можливість у різних вимірах пізнати життя.

Згідно міркувань О. Рудницької, під впливом художніх образів, безпосередні почуття переходять в естетичні, етичні уявлення суб'єкта як ціннісний акт осягнення світу та самопізнання власної ідеальної сутності. «Коли мистецтво входить у наше «Я», коли ми відчуваємо весь світ у собі й себе в ньому, відбувається тотожність внутрішнього і зовнішнього, логічного смислу мистецького твору й алогічної сфери свідомості особистості, смислової предметності мистецтва і непередбаченого суб'єктивного почуття» [90, с. 58-59]. Саме це, на переконання педагога, і є найважливішою передумовою катарсичного впливу мистецтва, що зумовлює формування світогляду особистості.

Унікальність емоційного впливу мистецтва на світогляд людини розглядає у своєму дослідженні О. Отич. Згідно її висновків, «мистецтво, торкаючись емоційно-чуттєвої сфери особистості, впливає на усі структури і рівні свідомості та діяльності людини. При цьому воно не тільки проникає до її внутрішнього світу, але й взаємодіє з її життєвим та художнім досвідом, з глибинними підвалинами «Я» людини» [73, с.401].

Особлива активізація свідомості людини засобами мистецтва, згідно висновків досліджень О. Рудницької [90], зумовлюється тим, що художній твір і відтворює дійсність, і оцінює зображуване, прагнучи виявити його сутність. Така передача цінності буття не тільки збагачує людину життєвим досвідом, а й спонукає до його ціннісного переживання, яке становить важливий компонент світоглядної позиції [90, с. 58]. При цьому педагог підкреслює унікальну можливість особистісно пережити чужий досвід, зберігаючи власну автономність, перебування в образі інших, що зумовлює таку універсальну самовизначеність, якої б людина не досягла б, користуючись тільки засобами наукового пізнання [90, с. 56- 59].

Аналіз наукової літератури та висновки численних досліджень переконують, що мистецтво відіграє провідну роль в осмисленні світу, а

тому в нашому дослідженні розглядаємо *світоглядну функцію мистецтва* як провідну, що узагальнює інші функції мистецтва: інформативну, виховну, розвивальну, культурологічну, аксіологічну, комунікативну, гедоністичну, компенсаторну, творчо-розвивальну та інші. У такому визначенні ми слугувалися думками не лише представників гуманітарних наук, а й корифеїв точних наук (В. Вернадський, Н. Бор, А. Ейнштейн та ін.), загальною тезою яких було визначення мети мистецтва у пізнанні істини буття, смислу ставлення людини до світу і самої себе.

У такому контексті доречно навести міркування Ю. Борева [13] щодо визначення «прагнень мистецтва» у розв'язанні загальносвітових проблем та усвідомлення світу і його вдосконалення [13, с.230]. Як стверджує автор, у мистецтві, що має інтегративно-синтетичну природу, в цілісній єдності функціонують інтелектуально-пізнавальний, моральний та естетичний види духовної діяльності. Воно є художньо-образною моделлю наукових, філософських, моральних уявлень та ідей, художньо-образною моделлю світу [13, с.231].

Для нашого дослідження важливим є розгляд світоглядної функції мистецтва у художньо-педагогічному ракурсі, що запропонувала О. Рудницька. Автор визначала світоглядний вплив мистецтва за допомогою двох понять – «художня картина світу» та «художня концепція людини» [90]. Розкриття художньої картини світу зумовлює синтез узагальнених чуттєвих образів, що відображають природні та соціальні явища в їх відношенні до людини, розвиток і функціонування цих явищ у різних просторово-часових вимірах буття. Так, відтворюючи події минулого, художня картина світу стає «своєрідною пам'яткою людства», а передбачення майбутнього – є його «художньо-образною моделлю». Специфіка художньої концепції людини, на думку автора, полягає у розкритті світоглядної проблематики через суб'єктивний внутрішній світ художніх персонажів, створення «художньої типології особистісного світосприйняття» [90, с.60].

У педагогічному значенні розглядає світоглядну функцію мистецтва Л. Масол [60]. Автор визначає мистецтво як універсальний засіб формування світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій, художньо-естетичної свідомості, морально-естетичних ідеалів, потреб у художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні. Головним завданням мистецької освіти автор визначає формування в учнів цілісного художнього образу світу як інтегральної основи світогляду на основі поліцентричної інтеграції художніх знань [60, с. 249- 267].

О. Отич, обґрунтовуючи у своєму дослідженні світоглядну функцію мистецтва, наводить вислів Г. Гачева стосовно того, що світорозуміння у мистецтві «живе матеріально – його можна відчувати», та доводить, що «мистецтво формує світогляд людини як систему її емоційних і раціональних форм осягнення навколишньої дійсності, що охоплює світовідчуття, світосприймання, світоспоглядання, світорозуміння» [74, с. 392]. Ці форми, на думку дослідниці, «визначають глибоко індивідуальні смисложиттєві орієнтири людини, її ставлення до навколишньої дійсності, життєві позиції, ідеали, принципи, переконання, цінності, погляди, що являють собою центральний елемент духовного світу особистості, специфічну призму духовності, крізь яку сприймається, оцінюється та осмислюється навколишнє життя» [74, с. 392-393].

Нашому дослідженню близькою є думка сучасних авторів (О. Артюхова, К. Васильківська, І. Дікун, Л. Масол, С. Соломаха та ін.) щодо важливості реалізації означеної функції мистецтва у формуванні *художнього світогляду* особистості вчителя як форми емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього буття, що фокусує смисложиттєві установки та орієнтири, виражені у творах мистецтва [7; 18; 33; 60]; як «узагальненої системи мистецьких знань, художніх цінностей та художньо-педагогічних принципів, що забезпечує ефективність самореалізації в професійній діяльності» [18, с.7].

Проте, багатогранність художньої культури, стрижнем якої є мистецтво в різноманітності його стилів і жанрів, множинність концепцій художнього сприйняття сьогодні вимагають впровадження поліхудожнього контексту формування світогляду майбутнього вчителя музики.

В науково-методичній літературі термін «поліхудожній» здебільшого вживається для характеристики образу світу, відображеного сукупністю видів мистецтв [90; 135]; визначення комплексного впливу мистецьких різновидів на свідомість особистості [60]; опису твору, який поєднує в собі різні мистецтва [16].

Як процес створення цілісної та багатомірної картини світу, поліхудожність виступає одним із провідних методологічних принципів сучасної освіти в багатьох країнах.

Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики дозволяє йому усвідомити універсальні і специфічні закономірності художньо-образного відтворення дійсності, взаємопроникнення різних видів мистецтв, їх взаємозв'язків та глибинної взаємодії. Формування поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності забезпечують готовність вчителя до художньо-творчої самореалізації та художньо-естетичного самовдосконалення. Звернення до різних видів мистецтв, дослідження художніх закономірностей через визначення аналогій між мистецькими явищами, оволодіння узагальненими художньо-естетичними підходами виступає підґрунтям до усвідомлення творів музичного мистецтва як культурних явищ, стимулом до використання власного художнього потенціалу в навчально-виховній роботі, сприяючи формуванню поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики.

Науковці стверджують, що сучасна мистецька освіта передбачає широке впровадження поліхудожніх підходів, а новітні інтеграційні процеси мають пронизувати уроки музики в загальноосвітній школі, надаючи їм статусу уроків мистецтва [1; 18; 33; 60]. Це вимагає від учителя музики засвоєння поліхудожнього та культурологічного контексту фахової

підготовки у цілісному навчальному процесі, який передбачає інтеграцію художніх дисциплін, забезпечує системність засвоєння мистецьких знань і практичних умінь, усвідомлення художньої картини світу на основі глибокого розуміння художньо-образних зв'язків різних видів мистецтв, універсальних і специфічних закономірностей художньо-образного відтворення дійсності, а також формування у студентів методичних навичок розв'язання педагогічних завдань у художньо-виховній роботі з учнями. Як наголошує Т. Дорошенко: «Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики має забезпечити дуже важливий – педагогічний аспект, що пов'язаний з готовністю застосовувати різні види мистецтва в музично-виховній роботі зі школярами» [36, с. 108].

Урахування вищезазначених характеристик світоглядної свідомості особистості, специфіки впливу мистецтва на її становлення та особливостей музично-педагогічної діяльності дало підстави трактування *поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики як інтегрованого особистісного утворення, що передбачає цілісне художньо-образне уявлення світу на основі глибокого розуміння сутності різних видів мистецтва, їх взаємодії та синтезу; осмислення та відтворення у власному виконанні духовної цінності художніх образів музики; здатність до самореалізації в художньо-виховній роботі зі школярами.*

Урахування загальнопедагогічних підходів до структурного аналізу досліджуваного явища зумовило виокремлення таких компонентів поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики:

- ✓ мотиваційно-ціннісний;
- ✓ пізнавально-інформаційний;
- ✓ емоційно-вольовий;
- ✓ творчо-діяльнісний.

Структуру поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики ілюструє Рис. 1.1.4.



Рис. 1.1.4. Структура поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики

Мотиваційно-ціннісний компонент поліхудожнього світогляду розглядаємо як єдність мотивів та ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики у пізнанні мистецтва; охоплює потреби, бажання, прагнення якнайглибше пізнати мистецтво як явище художньої культури в його різноманітті та історико-суспільному розвитку; визначає аксіологічну спрямованість особистості до сприймання художніх цінностей та визнання духовних орієнтирів у власній життєдіяльності.

Пізнавально-інформаційний компонент характеризує активність когнітивних процесів студента у фаховій підготовці; визначає розвиненість

мистецької ерудиції як основи до глибокого осмислення художньо-мистецьких явищ та засобу збагачення суб'єктивного поліхудожнього світосприймання, світовідчуття і світорозуміння.

Емоційно-вольовий компонент характеризує наполегливість, ініціативність, самостійність студента в набутті художніх знань та вмінь; чуттєвість сприймання та емоційність відтворення музичних образів у власному виконанні.

Творчо-діяльнісний компонент поліхудожнього світогляду відображає вміння майбутнього вчителя музики яскраво виконувати музичні твори та презентувати їх учнівській аудиторії як явища художньої культури у взаємозв'язку з іншими видами мистецтв.

Таким чином, на основі дослідження багатомірності світоглядної проблематики в суспільно-історичному контексті; осмислення сутності світогляду з позицій філософії, психології, педагогіки; урахування сучасних підходів активізації світоглядної свідомості засобами мистецтва та особливостей поліхудожньої стратегії розвитку мистецької освіти, визначено важливим чинником фахового ставлення майбутнього вчителя музики – формування його *поліхудожнього світогляду*. Означений феномен трактуємо як *інтегроване особистісне утворення, що передбачає цілісне художньо-образне уявлення світу на основі глибокого розуміння сутності різних видів мистецтва, їх взаємодії та синтезу; осмислення та відтворення у власному виконанні музичних творів духовної цінності художніх образів; здатність до самореалізації в художньо-виховній роботі зі школярами*. У структурі поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики розглядаємо взаємозв'язок *мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інформаційного, емоційно-вольового та творчо-діялісного компонентів*.

1.2. Особливості формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в умовах фортепіанного навчання

Одним із провідних напрямків фахової підготовки майбутніх учителів музики України та Китаю є фортепіанне навчання, що спрямовується на формування вмінь студентів відтворювати музичні образи в реальному звучанні, інтерпретувати музичні твори у відповідності до стилісового напрямку та жанрових особливостей, авторської концепції та світоглядних позицій митця. Як вважають українські науковці в галузі мистецької освіти (Л. Гаркуша, Л. Гордійчук, Н. Гуральник, О.Економова, А. Зайцева, Н. Кашкадамова, Н. Мозгальова, Г. Падалка, О.Реброва, Т.Стратан-Артишкова, В. Шульгіна, І. Щербак, О. Щолокова, Н. Юник та ін.), успіх професійної діяльності вчителя-музиканта значною мірою визначається його володінням інструментом, що «засвідчує рівень художньої компетентності, загальної культурологічної підготовки, розвитку умінь творчої інтерпретації музичних творів» [17, с.21]. Гра на фортепіано у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики, на думку дослідників, «синтезує знання з теорії та історії музики, надає можливість їх практичного використання та індивідуального осмислення в процесі безпосереднього спілкування з інструментом, а також вимагає сформованості певних спеціальних навичок, потребує прояву особистої ініціативи студента і великої цілеспрямованості у виконанні творчих завдань» [17, с.21].

Як показав аналіз наукової літератури, у європейській музичній культурі накопичено унікальний досвід з підготовки піаністів завдяки діяльності видатних педагогів: Л. Адама, М. Клементі, М. Мошковського, Ф.Ліста, Ф. Шопена, Р. Шумана та ін. На розвиток фортепіанної педагогіки значний вплив мали науково-методичні праці А. Алексєєва, Л.Баренбойма, К.Ігумнова, О. Гольденвейзера, К. Мартинсен, Г. Нейгауза, М. Фейгіна, С.Фейнберга, Г. Ципіна та інших видатних педагогів-піаністів. На їх

педагогічних ідеях відбулось становлення блискучих піаністів ХХ століття: Е. Гілельса, В. Клайберна, Р. Криштальського, С. Ріхтера, Лю Шикуня та інших.

На «золотому фонді» фортепіанної педагогіки ґрунтується сучасна методика фортепіанного навчання майбутніх учителів музики. При цьому навчання гри на фортепіано студентів педагогічних університетів також враховує специфіку музично-педагогічної роботи в загальноосвітній школі: просвітницький характер діяльності вчителя музики, її культурологічну спрямованість, особливості художньої комунікації з учнями тощо.

Українські науковці акцентують виключне значення фортепіанного навчання в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Ми цілком погоджуємося з думкою Н. Мозгальнової про те, що «сама фортепіанна підготовка майбутнього вчителя музики якнайбільш сприяє індивідуальному та професійному зростанню його особистості в єдності набуття спрямованості мотивів, досягнення музично-виконавської компетентності, озброєння музично-педагогічними знаннями, розвитку творчої самостійності» [64, с.250].

Серед проблем фортепіанного навчання майбутніх учителів музики українські дослідники розглядають: формування виконавської культури (А. Михалюк); особливості підготовки до концертних виступів (Т. Юник); визначення ціннісних вимірів фортепіанного виконавства та гуманістичну спрямованість навчального репертуару (В. Волкова, О. Реброва, Т. Стратан-Артишкова); формування концертмейстерських умінь (О. Баланов, М. Моїсєєва); формування музично-слухової активності (С. Сливко), інтерпретаторських умінь (В. Критський), навичок імпровізації (І. Денисюк), досвіду музично-просвітницької діяльності (О. Мельник), творчої самореалізації (А. Зайцева) та ін.

З кожним роком зростає увага китайських науковців до фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики, що пояснюється активізацією інтересу суспільства КНР до фортепіанної музики та навчання дітей гри на

фортепіано. Дослідники зазначають, що за останні два десятиліття 80% дітей Китаю стали навчатися гри на фортепіано. Таке явище отримало назву «фортепіанний бум» [150]. Тож, затребуваність та популярність професії вчителя музики в Китаї зумовили активізацію наукових пошуків оптимізації фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів.

Зазначимо, що китайська фортепіанна школа є досить молодою, оскільки почала формуватися лише у ХХ столітті. Та за такий короткий історичний період становлення і розвитку фортепіанного виконавства в КНР китайські піаністи досягли найвищого рівня виконавської майстерності і здивували світову музичну громадськість блискучими перемогами на найпрестижніший міжнародних фортепіанних конкурсах: імені П.І.Чайковського, м. Москва (Лю Шікунь, Ін Ченцзун, Кон Сяндон); імені Ф. Шопена, м. Варшава (Лі Юньді); імені Ф. Ліста, м. Утрехт (Сунь Інді); імені Дж. Енеско, м. Бухарест (Лі Мінчян), імені М. Лонг і Ж. Тібо, м. Париж (Лі Цзян, Вей Данвен, Сун Сіхян); на фортепіанному конкурсі молоді та студентів у Відні (Інь Ченцзун, Гу Шеньїн, Лі Чіфан); імені Артура Рубінштейна в Ізраїлі (Шюй Фейпін, Фей Пінг Сю); імені Вана Кліберна, м.Форт-Уорт (Хаочен Чжан); на міжнародному конкурсі піаністів у м. Сідней (Ча Чу, Кун Сяндун); імені В.Горовиця, м. Київ (Вон Вай, Болай Цао, Чень Ваньчуань, Чень Сюехун, Лао Жуй Сі). У 1995 році на II Міжнародному юнацькому конкурсі імені П. І. Чайковського, який проходив у Сендаї (Японія), перше місце отримав тринадцятирічний китайський хлопчик Ланг Ланг. Сьогодні його ім'я відоме всьому світу. В 2009 р. журнал Time визнав його одним із ста найбільш впливових людей року, а з 2010 р. Ланг Ланг визнаний одним із десяти найкращих піаністів світу.

Згадаємо також яскравих китайських піаністів, які на міжнародних конкурсах отримали другі і треті місця, спеціальні призи та нагороди. Це Гу Шенін Лі Мінцзян, Бао Хойціао, Гуо Чихун, Лі Жуйсін, Ні Хунцзін, Хунтеї, Лі Ци та інші. Вони згодом стали відомими артистами та педагогами Китаю.

Сьогодні блискучими представниками китайської фортепіанної школи є Шень Веньюй, Ван Юйцзя, Чжан Хаочен, Ньюю, Сюй Ци Чень Хайвей та інші, які гастролюють у різних країнах і вражають музичну громадськість майстерністю виконання та віртуозністю гри.

Авторитет китайських піаністів у світі XXI століття стає все більш гучним і переконливим. Світ визнає найвищий рівень піанізму, бездоганну технічну майстерність, музичність і експресивність виконання представників китайської фортепіанної школи.

Такий неймовірний стрімкий злет фортепіанного виконавства в Китаї за короткий історичний період пояснюється особливим інтересом китайського суспільства до фортепіанної культури та політикою країни, що визнає музичне мистецтво першочерговою умовою формування креативної нації як запоруки тривалого розвитку і розквіту науки, економіки, культури, тобто держави в цілому. У такому розумінні міжнародні перемоги та гастролі представників фортепіанного виконавства трактуються в контексті глобалізації та посилення престижу країни на світовій арені.

Дослідженню феномена китайського піанізму, особливостей становлення та розвитку фортепіанної школи Китаю присвячені праці багатьох педагогів-методистів, теоретиків фортепіанного мистецтва, серед яких особливе місце належить працям Бян Мен [142], Ляо Хон Ію [149].

Вчений Ляо Хон Ію, аналізуючи риси генези фортепіанного мистецтва Китаю, вказує на особливості становлення і розвитку мистецтва гри на фортепіано як явища художньої культури Китаю, що обумовлюється багатьма факторами, пріоритетними з яких є:

- інтегрування традицій фортепіанного виконавства Заходу в художню культуру Китаю та професійне засвоєння цих традицій;
- сформованість особливого соціального середовища в суспільстві Китаю, що забезпечує масове сприйняття традицій західного мистецтва.

Ляо Хон Ію переконаний, що «вивчення закономірностей економічного, історико-культурного і соціального розвитку сучасного китайського

суспільства та їх впливу на становлення фортепіанного мистецтва – єдиний спосіб об'єктивного розуміння особливостей розвитку художньої культури Китаю» [149].

На основі ретроспективного аналізу процесу становлення і розвитку фортепіанного виконавства в Китаї дослідниця Лі Данься визначає такі характерні риси китайської фортепіанної школи: «яскраво виражений європейський характер, швидкий темп освоєння світових досягнень цієї галузі, широке співробітництво з іноземними фахівцями, переконливі презентації за межами країни на авторитетних конкурсах і фестивалях» [56, с.8].

Згідно досліджень Лі Данься, Се Фан, Хуа Вей, Цзяо Ін та ін. [56; 94; 115; 116], характерним для сучасної китайської фортепіанної педагогіки є:

- установка на технічну досконалість і віртуозність гри (формування технічного апарату є пріоритетним навіть у навчанні дітей раннього віку);
- підсилена увага до класичного фортепіанного репертуару (часто в естрадно-джазовій версії);
- невинний пошук шляхів адаптації та асиміляції у світовий культурний простір.

На основі вивчення спеціальної літератури [142; 143; 148; 149] можемо стверджувати, що активізації інтересу китайців до фортепіанного навчання, а також поширенню, утвердженню і розвитку традицій виконавського мистецтва Західної Європи сприяли:

- утвердження професійної та загальної музичної освіти;
- пропаганда і поширення виконавських традицій;
- створення матеріальної бази (забезпечення музичним інструментарієм (піаніно, роялі) власного виробництва, що є необхідною умовою музично-навчального процесу).

До особливостей музичної освіти Китаю, зокрема навчання гри на фортепіано, можна віднести:

- ранній розвиток і навчання дітей;
- масовість музичної освіти;
- використання досвіду визначних фортепіанних шкіл світу;
- активне використання сучасних навчальних технологій.

Відзначимо, що масовий характер фортепіанного навчання є визначальною рисою музичної освіти і художньої культури Китаю загалом. Музика є обов'язковим предметом у загальноосвітніх школах, а навчатися грі на фортепіано китайські учні мають можливість у численних державних та приватних музичних школах.

У навчанні учнів гри на фортепіано китайські педагоги орієнтуються на зразок інтерпретацій музичних творів видатними виконавцями. Так, «еталонній» інтерпретації надається значної уваги на певному етапі навчання. Цьому сприяє світова індустрія аудіо- і відеозаписів, а також великі за об'ємом можливості інтернет-ресурсу, завдяки чому педагог та учень детально вивчають кращий світовий досвід фортепіанного виконавства, аналізують виконавські інтерпретації та обирають власні шляхи відтворення музичних образів. Така аналітична робота є досить поширеним напрямком фортепіанної педагогіки Китаю.

Професійну фортепіанну підготовку в Китаї надають такі державні заклади, як: Центральна (Пекінська) державна консерваторія, Шанхайська, Тяньцзинська, Шенянська, Сіджуанська, Сінхайська, Вухайнська, Сіанська консерваторії, а також факультети семи художніх інститутів. Фортепіанні класи функціонують у сорока двох педагогічних університетах, інститутах та технікумах. Крім того, у багатьох містах існують інститути мистецтв, спеціальні факультети при університетах, кількість яких постійно зростає.

Важливим засобом підвищення ефективності фортепіанної підготовки студентів є видання науково-методичних посібників, монографій, статей видатних виконавців, педагогів-музикантів, музикознавців світового визнання. Так, великим попитом у китайських педагогів-піаністів та студентів користуються праці П. Бадура-Скоди, Л. Баренбойма, Й. Гата,

І. Гофмана, Г. Нейгауза, С. Фейнберга та ін., які багаторазово видавались у перекладі на китайську мову.

У Китаї постійно видається значна кількість (близько 30) періодичних журналів з проблем музичного мистецтва, серед яких: «Музичне мистецтво», «Дослідження музики», «Мистецтво музики», «Інструмент», «Народна музика», «Дитяча музика», «Фортепіанне виконавство» та інші, які щомісяця видаються в Пекіні та Шанхаї. У цих журналах публікуються статті, присвячені історії і теорії фортепіанного мистецтва, методиці викладання гри на фортепіано, аналізу фортепіанних творів, висвітленню музичних подій (конкурсів, фестивалів тощо), а також творчі портрети піаністів та видатних постатей фортепіанної культури. Матеріали, присвячені проблемам фортепіанного навчання, також досить часто публікуються в журналах та збірках наукових статей навчальних закладів, таких як: «Вісник Сіньхайської консерваторії», «Вісник Сіаньської консерваторії» та інших. Звісно, видання спеціалізованої наукової, навчальної, методичної та популярної, а також нотної літератури відіграють значну роль у засвоєнні європейських традицій фортепіанного виконавства та сприяють популяризації фортепіанного мистецтва в Китаї, залучаючи все нових і нових прихильників.

Таким чином констатуємо, що інтерес китайського суспільства до фортепіанного виконавства, масовий характер музичної освіти підсилює значущість професії вчителя музики та визначає необхідність підвищення його фахового рівня. З цією метою освітня політика Китаю забезпечує можливість молоді здобувати музично-педагогічну підготовку в університетах Європи, зокрема України, вивчати досвід фортепіанного навчання та розвивати його в себе на батьківщині.

Посилення суспільного інтересу до фортепіанного виконавства в Китаї позначилося активізацією досліджень китайськими науковцями традицій європейської музичної педагогіки та пошуків інноваційних методів фортепіанного навчання майбутніх учителів музики. За останні роки китайськими науковцями досліджено такі аспекти фортепіанної підготовки

студентів педагогічних університетів: формування умінь виконавсько-інтерпретаційної діяльності та вдосконалення виконавської техніки (Чень Бо, Ван Бін); розвиток творчого самовираження та формування художньо-образного сприйняття студентів у процесі фортепіанного навчання (Хуан Яцянь, Чжан Їфу); розвиток музично-пізнавальної ініціативи, когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків (Чжан Лей, Тань Сяю); формування музичної компетентності (Ван Юе, Ван Цзюнь), мистецької компетентності (Ши Цзюню-бо), комунікативної компетентності (Се Фан); формування темпо-ритмічних виконавських умінь, музично-виконавської артикуляції, звукотворчої волі, звукообразних уявлень, художньо-образної пам'яті (Вей Сімін, Лу Чен, Хе Ївень, Ван Сюе, Ін Юань), формування виконавської культури (Лі Данься), творчого потенціалу майбутнього вчителя (Хуа Вей) та інші.

Аналіз сучасних наукових досліджень з проблем фортепіанного навчання майбутніх учителів музики дозволив констатувати, що пошуки українських та китайських науковців останніми роками спрямовувалися на удосконалення цього процесу переважно за такими напрямками:

- подальший розвиток виконавської техніки, оволодіння головними засобами відтворення художніх образів у процесі виконання музичних творів (Н. Згурська, А. Михалюк, О. Щербініна, Ван Бін, Вей Сімін, Лі Данься, Чень Бо, Чжан Яньфен та ін.);
- оволодіння головними видами звукоутворення, набуття умінь інтонувати музичну «тканину» в процесі гри на фортепіано та на інтонаційному рівні відтворювати художньо-образний зміст музичного твору (О. Спіліоті, Ван Сюе, Лу Чен, Хе Ївень, та ін.);
- формування навичок самостійної роботи над музичними творами та набуття музично-виконавського досвіду (Л. Гаркуша, А. Зайцева, О. Економова, А. Скопич, Т. Стратан-Артишкова, Т. Юник, Вей Сімін, Лі Сіюнь, Хуа Вей Чжан Лей та ін.);

- формування умінь виразної вербальної та невербальної інтерпретації художньо-образного змісту музичних творів (В. Смородський, Ін Юань, Чжан Їфу, Ши Цзюнь-бо та ін);
- розвиток музичного та творчого мислення (А. Зайцева Н. Мозгальова, Н. Соболю, Дін Юнь та ін.) ;
- оволодіння прийомами і навичками музично-виконавської імпровізації (І. Денисюк, О. Павленко та ін.);
- формування педагогічних умінь роботи зі школярами (О. Мельник, Ван Юе, Сє Фан) та ін.

При цьому, вирішення навчальних та художньо-виконавських завдань (розвиток виконавської техніки студентів, розширення їх музичного кругозору, виховання любові до музичного мистецтва шляхом опрацювання високохудожніх фортепіанних творів різних епох, стилів і жанрів; оволодіння музичним репертуаром, який має безпосереднє відношення до роботи зі школярами; вирішення різноманітних методико-педагогічних завдань за допомогою створення проблемних ситуацій; набуття педагогічних та музично-виконавських знань, умінь та навичок, необхідних для роботи зі школярами та ін.) дослідниками пропонувалося здебільшого в монохудожньому просторі фортепіанного навчання.

Розгляд фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів у контексті *поліхудожньої* парадигми мистецької освіти відкриває широкі можливості реалізації світоглядної функції мистецтва та формування *поліхудожнього світогляду* майбутнього вчителя музики.

Розуміючи поняття «парадигма» у широкому його значенні як «набір переконань і цінностей, які поділяються членами конкретного наукового співтовариства» [60, с. 236], уможливуємо поєднання різних підходів поліхудожнього навчання, розроблених науковцями Б. Юсовим, Л.Савенковою, Т. Суховою, Л. Масол, О. Рудницькою та ін., а саме *інтегративного і поліхудожнього*. Ці підходи не виключають, а доповнюють один одного у спільній методології мистецької освіти і

набувають виключного значення у формуванні поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанного навчання.

Сутність *поліхудожнього підходу* вчені (Б. Юсов, Л. Савенкова, Т. Сухова, Л. Масол, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) розглядають як спрямованість до пізнання *єдиної природи мистецтва*, що дозволяє досягнути внутрішні зв'язки слова, звуку, кольору, руху, простору, форми – на рівні творчого процесу (Б. Юсов) [135]. При цьому термін «поліхудожність» трактується дослідниками [11; 36; 60; 127; 135] як здатність особистості до сприймання творів різних мистецтв в їх інтегрованій взаємодії, а також здатність особистості до художньої творчості в різних її видах. Вченими доведено, що саме поліхудожність є головною умовою виникнення *інтеграції*.

Зазначимо, що термін «інтеграція» (від лат. *integrum* – ціле; *integratio* – відновлення) використовується в науці для характеристики процесів зближення, взаємопроникнення, взаємозв'язку предметів і явищ для утворення або відновлення цілісності. Це вища форма взаємодії, яка передбачає не лише взаємовплив і взаємозв'язок, а й взаємопроникнення елементів.

Як наголошують українські вчені-педагоги Л. Масол, О. Гайдамака, Е. Белкіна, О. Калініченко, І. Руденко [61], інтеграція в галузі мистецької освіти передбачає усвідомлення «цілісності культури загалом і художньої культури зокрема, в якій види мистецтва існують у різних формах взаємозв'язків, синкретичної і комплексної взаємодії, формах художнього синтезу, що передають природні та культурні універсалії світу, які виражаються через мовні засоби різних мистецтв» [61, с.16]. На думку авторів, мистецька інтеграція здійснюється, насамперед навколо універсальних понять (стиль, жанр та ін.) як «моментів узагальненого бачення, яке концентрує навколо себе розрізнені, мозаїчні складові художньої культури» [61, с.17].

Важливою для нас є думка Л. Масол, яка пропонує в контексті музичної педагогіки виділяти такі інтегруючі поняття, як: інтонація, розвиток, форма (будова, композиція) [60]. Автор також наголошує, що «для безпосереднього сприйняття будь-якого виду мистецтва інтегруючими категоріями є емоція, почуття, пафос, афект, образ, ейдос; для інтелектуального осмислення – форма, композиція, жанр, стиль, напрям» [60, с. 16] .

Тож, для нашого дослідження вкрай важливим є впровадження інтегративного підходу в процес фортепіанного навчання майбутніх учителів музики, оскільки він, як стверджує Б. Юсов [135], «забезпечує розкриття внутрішньої спорідненості різноманітних художніх явищ, «перенесення» однієї художньої форми в іншу художню модальність: кольору – в звук, звука – в простір, простору – в розміреність строки вірша» [135, с.33].

Отже, поліхудожній та інтегративний підходи є досить близькими за значенням і доповнюють один одного. Відмінність їх, на переконання Л. Савенкової, Б. Юсова та інших вчених, полягає в тому, що інтегративний підхід «забезпечує взаємодію розуму і творчості, а поліхудожній підхід – є вираженням енергії почуттів та емоцій у творчості» [91, с.14].

Таким чином, саме *поліхудожній підхід орієнтує на інтеграцію мистецтв* у фортепіанному навчанні майбутнього вчителя музики, на вихід за межі «одного мистецтва», передбачає використання різноманітних інтегрованих форм і методів роботи, залучення різних видів творчості, художньої діяльності з активним використанням мистецької інформації у взаємозв'язку з розвитком культури.

При цьому ми також ураховуємо позицію Б. Юсова [135], який наголошував, що на відміну від традиційного монохудожнього підходу та принципу міжпредметних зв'язків поліхудожній підхід заперечує спрощене ілюстрування творів одного виду мистецтва творами інших видів мистецтв, а головне, забезпечує широке використання можливостей мистецтва у

формуванні художнього світосприймання, світовідчуття, світорозуміння, що охоплює поліхудожній світогляд.

Ми також слугувалися результатами досліджень Н. Гуральник, яка конкретизувала поліхудожність фортепіанної педагогіки та обґрунтувала універсальні можливості фортепіанного навчання, у якому, на її переконання, «... криється багатозначна інтеграційна сутність, що проявляється навіть у самому процесі відтворення музики» [32, с.62]. Дефініцію «фортепіанний клас» автор розглядає як «особистісно-діяльнісний центр, в якому відбуваються процеси далекої і ближньої перспективи з інтеграційними процесами в змісті навчання» [32, с. 62-63].

Ми підтримуємо думку Т. Стратан-Артишкової щодо важливості поширення інтеграційних тенденцій у музично-виконавській практиці, які вимагають від майбутнього вчителя «універсальності, досвідченості, креативності, здатності володіти різними видами музичної творчості, інноваційними технологіями, використовувати їх у творчо-виконавській діяльності» [98, с.112].

Наслідуючи розуміння фортепіанного навчання як потужного засобу творчого розвитку особистості (Г. Нейгауз, С. Савшинський, Г. Ципін, Т.Стратан-Артишкова, О. Щербініна, О. Щолокова, Т. Юник, Лі Данься, Се Фан та ін.), підкреслюємо важливість впровадження поліхудожніх підходів у виконавський процес, що, на нашу думку, забезпечують унікальну можливість проникнення в художньо-образний зміст музичного твору в процесі його безпосереднього опрацювання, усвідомлення світоглядних позицій митця та культурних універсалій художньої картини світу. Саме такий підхід до фортепіанного навчання майбутнього вчителя музики забезпечує не лише осмислення студентом світоглядних установок автора музичного твору, а й потребує особистісного виконавського контексту відтворення їх у реальному звучанні, тобто втілення авторської ідеї в особистісну (світоглядну) структуру інтерпретатора, що є важливими чинниками формування поліхудожнього світогляду студента.

На сьогодні вже стало аксіомою, що вивчення студентом фортепіанного твору передбачає створення його виконавської інтерпретації на основі глибокого розуміння авторського задуму, особливостей музичної мови митця, стильових особливостей, художнього напрямку його творчості, а також володіння технічно-виконавськими вміннями відтворення образу в реальному звучанні та втілення власних думок і почуттів у виконанні музики (О. Бузова, Н. Василенко-Несіна, Н. Гуральник, Н. Мозгальова, Г. Падалка, Л. Паньків, Т. Стратан-Артишкова, О. Щербініна, Т. Юник та ін.).

Насичення змісту фортепіанного навчання студентів ідеями *поліхудожнього підходу* обумовлює багатогранність осмислення музичних творів на основі синтезу узагальнених чуттєвих образів різних видів мистецтва, що відображають природні та соціальні явища в їх відношенні до людини, тобто в контексті розуміння художньої картини світу (узагальненого виду осягнення та образного відображення дійсності). Таким чином, фортепіанний твір розглядається не лише як засіб втілення світоглядних установок автора, а й відображення естетичних та моральних ідеалів певної епохи, етносу, як певний зріз інтегрованого художнього осмислення духовного життя конкретно-історичного соціуму.

Згідно навчальних планів, основою фортепіанного навчання майбутнього вчителя музики є робота над виконавським *репертуаром* (від лат. *reperturium* - список).

Питанням репертуару в процесі фортепіанної підготовки студентів надається особлива увага і з боку викладачів, і в науково-педагогічних дослідженнях (Н. Гуральник, Н. Згурська, А. Михалюк, Л. Паньків, Т.Стратан-Артишкова, О. Щербініна, Т. Юник, Вей Сімін, Лі Данься, Се Фан, Ши Цзюнь-бо та ін.).

Узагальнення програмових вимог з основного музичного інструменту для студентів педагогічних університетів дозволяє констатувати, що в процесі фортепіанної підготовки майбутні учителі музики мають опанувати широкий спектр музичного репертуару в історичному ракурсі: від

старовинних клавірних творів доби Відродження та Бароко (Дж.Фрескобальді, Й. Пахельбель, Ф. Куперен, Ф. Рамо, Д. Скарлатті, Й. Бах та ін.) – до музики сучасних композиторів (М. Дворжак, А. Караманов, Г.Сасько, М. Скорик, М. Степаненко та ін.) [21]. Навчальними програмами передбачено ознайомлення студентів з музичними творами різних стильових напрямків (поліфонічної музики (Й.Бах, Г.Гендель та ін.), класичної (Й.Гайдн, В.Моцарт, Л.Бетховен), творів романтизму (Ф.Шуберт, Ф.Шопен, Р.Шуман), імпресіонізму (М.Равель, К.Дебюссі), неокласицизму (П.Хіндеміт)), а також фортепіанними транскрипціями, перекладеннями оперної та симфонічної музики (Ф. Ліст, М. Плетньов та ін.), вивчення різних жанрів фортепіанної музики (поліфонічні твори, сонати, варіаційні цикли, інструментальні концерти, твори середньої (фантазії, балади тощо) та малої форми (п'єси, етюди тощо)). Такий діапазон навчального репертуару дозволяє розглянути не лише історичну обумовленість розвитку фортепіанного мистецтва, визначити стилевідповідність виражальних засобів, відпрацювати технічно-виконавські вміння відповідно жанрових особливостей музичних творів, а й головне – усвідомити глибину духовних надбань та досвіду багатьох поколінь, збереженого в музичних творах. Адже світоглядні позиції митців різних епох, що зумовлені багатьма культурно-суспільними чинниками, безпосередньо відображаються в художньо-образному змісті музичних творів. За допомогою синтетичних художніх образів, що втілюють ідеали та соціокультурні цінності епохи, музика відтворює процеси пізнання, переживання й ставлення людини до світових явищ, що є результатом та водночас показником певної культури, світогляду.

Проблемі формування виконавського репертуару надавалось важливе значення багатьма видатними музикантами-педагогами (Л. Баренбойм, О. Гольденвейзер, Б. Кременштейн, Г. Ципін, Г. Нейгауз, Б. Рейнгбальд, С. Савшинський та ін.). Підкреслюючи значимість вивчення творів видатних композиторів, ще Р. Шуман пропонував «кожній епосі віддати по заслугам», наголошував, що усвідомлення художньо-естетичного, морального та

духовного потенціалу музичних творів, гармонічне формування інтелектуального, духовного та емоційного світу особистості потребує «любити не одного митця», а знайомитися з усіма творами видатних композиторів [130, с.5-7].

Як наголошують сучасні вчені-педагоги Н. Гуральник, Г. Падалка, Т. Стратан-Артишкова, О. Щербініна, Т. Юник та інші [31; 75; 96; 131; 133], одним із найважливіших критеріїв відбору навчально-виконавського репертуару є високохудожність та гуманістична спрямованість творів. Педагоги наголошують, що «до навчальних програм треба включати тільки високохудожні, сповнені глибокого змісту твори, художні образи яких, відтворюють людські переживання, оспівують красу навколишнього світу, людського буття, прославляють життя як найвищу цінність» [75, с.124]. У методичних розробках з навчання студентів гри на фортепіано особливо наголошується на значенні розгорнутих емоційно-чуттєвих станів-переживань у виконанні фортепіанної музики, що «охоплюють» особистість у всій її цілісності, акцентується на катарсичній силі впливу подібних емоцій, на причетності естетичних емоцій до особистісно-творчих актів світоглядної рефлексії [75; 90].

З огляду на це, робота над творами навчально-виконавського репертуару, що складає основу фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики, зумовлює можливість і потребу занурення в культурно-художній контекст відповідної епохи, пізнати та емоційно відчутти особливості світобачення митців, які стали символом свого часу, творчість яких виступає вагомим чинником становлення світогляду сучасного музиканта, педагога.

В системі фортепіанного навчання своєрідним індикатором здатності до «особистісно-творчих актів світоглядної рефлексії» (О. Рудницька), сформованості музичної культури та поліхудожнього світогляду музиканта є виконання творів *Й. С. Баха*. Згідно навчальних програм, є обов'язковим включення до навчального репертуару студентів творів неперевершеного поліфоніста *Й. С. Баха* (інвенції, прелюдії та фуги, сюїти, концерти, ін.).

Слід зауважити, що музикознавці (М. Друскін, А. Швейцер та ін.), аналізуючи світоглядні засади бахівського мистецтва, відносять композитора до об'єктивних художників, підкреслюючи, що всі художні пошуки й прагнення попередніх поколінь відбилися в ньому [37]. У творах Й. Баха відображено релігійно-філософські проблеми часів Реформації. Роздуми композитора про найважливіші, вічні питання людського життя – про призначення людини, її моральні обов'язки, життя і смерть – відтворено в строгій філософічності токат і фуг.

Опрацювання студентом кожного твору Й. Баха передбачає, передусім «занурення» в образний зміст його музики, який є безмірним: вміщує глибоку скорботу і простодушний гумор, найгостріший драматизм і філософські роздуми. Відкриваючи неосяжні глибини буття, знань і почуттів, музика Баха сповнена релігійним змістом. Поширеною є думка про те, що музика Й. С. Баха глибше розкриває таємницю існування Бога, ніж всі служителі церкви разом.

Світогляд композитора зумовлює музично-естетичні норми його мислення, основою якого виступає лінійно-поліфонічний склад письма. Важливим аспектом пізнання смислу бахівських творів є розуміння смислу стійких мелодійних інтонаційних зворотів, які виражають емоції та ідеї композитора, утворюючи основу його музичної мови. Саме вони стали визначальним для цілісного осягнення музичного мистецтва бахівської доби.

Складаючи невід'ємну і вагому частину світової культурної спадщини, виступаючи обов'язковим компонентом концертного та навчально-педагогічного репертуару, музика Й. С. Баха, за словами М. Друскіна [37, с.325- 327], спрямована в майбутнє музичного мистецтва. Звернення до неї завжди викликає цілковито особливе світовідчуття. «Занурюючись в органну музику токат, прелюдій, фуг, ніби розкриваєш душу перед світом, стаєш чистіше, зливаєшся з космосом» [37, с.327] .

Важливим і значущим етапом становлення поліхудожніх світоглядних позицій майбутнього вчителя музики є знайомство з творчістю

В. А. Моцарта. Його ім'я, як символ «самої музики» увійшло в життя людства. Вже понад два століття твори В. А. Моцарта привертають увагу музикантів-виконавців, педагогів, дослідників, пересічних слухачів. Virізняючись життєвою правдивістю, оптимізмом, високим гуманізмом, музика композитора сприймається як «втілений смисл буття», «вічне джерело, яке несе людям радість відновлення і душевної гармонії» (Д. Шостакович). «Вічним сонячним світлом у музиці» назвав В. Моцарта російський музикант А. Рубінштейн.

Унікальність художнього мислення В. А. Моцарта безпосередньо витікає з особливостей його світосприйняття, сутність якого виражається в підвищеному інтересі до дійсності людського буття, реальної живої людини як єдності різноманітних, суперечливих, мінливих почуттів. Дослідники підкреслюють відсутність у Моцарта прагнення формувати свій світогляд на філософському ґрунті, наголошуючи, що центром моцартівського світу завжди залишалась людина.

Сьогодні твори В. А. Моцарта входять не лише до репертуару студентів музичних освітніх закладів, а й до програм концертуєчи піаністів. Привертаючи увагу людей різного віку та національностей, будучи сучасним композитором для багатьох поколінь, В. А. Моцарт давно став символом геніальності та високої моральності, а його музика назавжди залишиться зразком втілення найкращих людських почуттів.

Яскравим взірцем зумовленості змісту музики світоглядною позицією митця є творчість *Л. Бетховена*. Вивчення студентами у класі фортепіано сонат, варіацій, концертів, творів малої форми (багателі, екосези) та ін. передбачає, передусім, усвідомлення світоглядних позицій митця, особливостей формування художньої культури доби Класицизму.

Світогляд композитора формувався під впливом ідей Просвітництва і волелюбних ідеалів Французької революції. У творчості композитора закарбувалось велике пробудження народів, героїка і драматизм революційної епохи. Дослідники (А. Альшванг, О. Гольденвейзер та ін.)

наголошують, що геніальний музикант, сучасник революції народився в епоху, яка точно відповідає його таланту, його титанічній натурі. Відомі слова композитора про те, що «музика повинна викрисати вогонь з людських сердець» з усією повнотою відображають життєве й творче кредо Л. Бетховена.

Відомо, що світогляд Л. Бетховена зазнав впливу видатних письменників-філософів, таких як У. Шекспір, О. Хайям, а бетховенська естетика ґрунтується на відчутті гармонії, зв'язку з усім людством та світом у цілому. Творчість композитора пронизана силою, вірою, боротьбою, героїзмом та радістю життя.

У навчально-виконавському фортепіанному репертуарі майбутніх учителів музики як України, так і Китаю, одним із найулюбленіших композиторів є *Ф. Шопен*. Властива романтизму індивідуалізація образів, увага до почуттєвого світу з усією повнотою втілена в творах композитора. Будучи яскравим представником романтичного мистецтва, що розвивалось на підґрунті нової світоглядної системи, Шопен відтворює різноманітну гаму людських почуттів – від інтимних переживань до почуттів цілої нації. У такому розумінні постать Шопена стає своєрідним символом Польщі, нездоланності національного духу в боротьбі за свободу.

Вирізняючись багатством та розмаїттям образів, твори Ф. Шопена відображають і глибоко романтичне відчуття світу і ностальгічні почуття до Польщі.

Основою світосприйняття Ф. Шопена, як представника романтизму, стає пошук втраченої гармонії, ідеального буття окремої людини. Важливе значення у його світогляді було переконання щодо боротьби митців за свободу нації, особистості, ствердження цінності людини та її духовного світу. Героїка романтичної доби та прагнення свободи відтворено в «Революційному етюді» (op.10, № 12). А похоронний марш із сонати b-moll став вершиною творів цього жанру, посівши особливе місце не лише в музиці, а й в усьому житті людства. На думку музикознавців (Ю. Кремльов,

С. Хентова та ін.), досконаліше передати почуття скорботи мовою звуків просто неможливо. Тож, справедливо писав Б.Пастернак: «Значення Шопена ширше музики». Етюди композитора, названі «технічними керівництвами», «скоріше навчають історії, будові всесвіту та ще багато чому, більш далекому і загальному, ніж грі на роялі» [76, с.38].

Глибина переживань, чуттєвість і вишуканість і досконалість звучання шопенівських образів, що виникли із «ідеальної сфери емоцій» (Б. Пастернак), стали набутком світової художньої культури, а не лише фортепіанного мистецтва. Понад століття на кращих балетних сценах йде «Шопеніана», створена балетмейстером М.Фокіним, який взяв за основу 5 творів Шопена – полонез, ноктюрн, мазурку, тарантелу і знаменитий сьомий вальс *cis-moll*. У балетному спектаклі «Шопеніана» захоплювали публіку видатні артисти – Г. Уланова, Н. Бессмертнова, К. Максимова, Л. Семеняка, Н. Ананіашвілі, М. Лієпа, О. Годунов, О. Фадєєв та ін.

У ХХІ столітті творчість Ф.Шопена як ніколи актуальна, вона дає те, чого не вистачає сучасній повсякденності постіндустріального суспільства – щирості, безпосередності, природності у вираженні почуттів та емоцій.

Глобальні зміни в історії суспільства зумовлюють нові світовідчуття, інше сприймання дійсності, зміни світоглядних позицій митців. Імпресіонізм, як «останньо універсально значущий європейський стиль» (А. Хаузер), являє собою завершальний етап цілої епохи, а творчий спадок *К. Дебюсі* висвітлює найцікавіші грані цього стилю.

Філософія пантеїзму, відтворившись у мистецтві імпресіонізму, визначила відчуття одухотвореності природи, потяг до пізнання таємничих сил всесвіту. Як художній напрямок, що передбачав відтворення митцем реальності не такої, як прийнято її сприймати, а суб'єктивного її бачення, неповторного безпосереднього враження, здатного надихати спостерігаючого, імпресіонізм (від фр. *impression* – враження) виник спочатку в образотворчому мистецтві як відповідь художників (К. Моне, Е. Мане, К. Піссарро, П.- О. Ренуар, Е. Дега та ін.) на технологічний розвиток

суспільства (зокрема, розвиток фотографії) і отримав свою назву від знаменитої картини К. Моне «Враження. Схід сонця» (1872 р.).

Стверджуючи, що музика здатна якнайбільш передати безпосередність враження від навколишнього світу [34], К. Дебюсі прагнув відтворити у своїх творах витончені особистісні почуття та спостереження мінливих вражень та переживань. Композитор писав, що «музика – саме те мистецтво, яке є найближчим до природи. ... Тільки музиканти володіють перевагою спіймати всю поезію ночі і дня, землі та неба, відтворити їхню атмосферу та ритмічно передати їхню неосяжну пульсацію» [34, с.112]. Музичні, зокрема фортепіанні твори К. Дебюсі («Місячне сяйво», прелюдії «Вереск», «Вітер на рівнині», «Затонулий собор» та ін.) сповнені таємничості природи, оформлення примхливості гри випадку, справляють незабутні враження, які втілюються мовою музики. Фортепіанна творчість К. Дебюсі яскраво виражає світогляд імпресіоністів щодо відчуття світу і людини як його частини.

Наведений приклад роботи над фортепіанним репертуаром на основі аналізу творчості видатних митців крізь призму їх світоглядних позицій демонструє підходи до цілісного осмислення музичних явищ, націлює на вибір відповідних критеріїв komponування навчально-виконавського репертуару, доводить можливість формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики у процесі вивчення фортепіанного доробку геніальних музикантів.

Проте, важливо зазначити, що успішність формування поліхудожнього світогляду студентів у процесі навчання гри на фортепіано значною мірою зумовлюється спрямуванням цього процесу на становлення національної свідомості майбутнього вчителя музики. З цією метою необхідно включати до навчального репертуару твори вітчизняних авторів.

Оскільки музикальність є невід'ємною складовою ментальності українців, виховання музикою, звеличення мистецтвом духовного життя є характерним для українського народу. Саме такі позиції відстоював класик

української музики, композитор і педагог *М. В. Лисенко*. Як талановитий композитор, він зумів творчо перевтілити й асимілювати романтичні інтонаційні здобутки західноєвропейської культури та української народної музики і створити свій індивідуальний стиль з «яскравою національною виразністю» [131, с. 179].

Світогляд *М. В. Лисенка* ґрунтується на національній ідеї і простежується в його творах, зокрема й фортепіанній музиці, створеній на основі народного мелосу з використанням народнопісенних цитат («Думка-шумка», рапсодії, Концертний полонез, фортепіанні п'єси «Без тебе, Олесю», «Ой зрада, карі очі, зрада», «Пливе човен води повен», та ін.).

Вагомим творчим доробком композитора, що може становити основу українського фортепіанного репертуару студентів, є його «Українська сюїта у формі старовинних танців на основі народних пісень». В ній корифей української композиторської школи, використавши мелодизм народних пісень («Пішла мати за село», «Хлопче-молодче», «Ой, чия ти, дівчино, чия ти», «Сонце низенько» та ін.), затвердив національний зразок музичного жанру сюїти. Цей твір яскраво відтворює національний світогляд композитора і є зразком української музичної культури.

Важливим для формування національних засад світогляду студентів є включення до навчального репертуару фортепіанних творів українських композиторів *В. Барвінського, В. Косенка, А. Кос-Анатольського, Ж. Колодуб, С. Людкевича, М. Скорика, А. Штогаренка, В. Шамо* та ін., які по праву визнаються перлинами української фортепіанної музики. Твори цих композиторів, як наголошують дослідники [17; 87; 97; 98; 131], «вкрай важливо використовувати не лише у практиці фортепіанної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів, а й в концертно-освітній діяльності майбутніх учителів музики, під час проведення лекторіїв, концертів для учнів шкіл» [17, с.21] для продовження і зміцнення національних традицій, формування високих естетичних смаків у молоді,

утвердження національного виховного ідеалу та формування поліхудожнього розуміння світу.

Включення до навчального репертуару студентів фортепіанних творів українських композиторів дозволяє усвідомити майбутнім учителям загальні тенденції розвитку українського мистецтва, виняткова роль у якому належить фортепіанній музиці, яка, за словами О. Щербініної, «несе в собі печатку історичної долі та етнічного характеру свого народу» [131, с.179], а сучасні митці, «наслідуючи традиції вітчизняної фортепіанної школи, втілюють розмаїття образів національного буття українського народу, збагачують музичну мову, урізноманітнюють композиторську техніку, та найголовнішим сьогодні є сформованість національної свідомості сучасних українських композиторів» [131, с.180].

Важливим для нашого дослідження є також розгляд фортепіанної творчості китайських композиторів, твори яких доцільно включати до навчального репертуару майбутніх учителів музики з метою ознайомлення їх із особливостями художнього світосприйняття представників культури Сходу, розширення поліхудожніх уявлень картини світу в координатах «Захід – Схід», що є важливим чинником формування поліхудожнього світогляду студентів.

Незважаючи на те, що історія китайського фортепіанного мистецтва охоплює лише віковий історичний період, з середини ХХ століття китайська фортепіанна музика постала перед світовою музичною громадськістю як художнє явище, яке розглядається не лише як феномен інструментально-виконавського мистецтва, а, передусім, як транслятор духовних цінностей і культурних традицій однієї із найдавніших світових цивілізацій.

Оригінальність і самобутність китайської фортепіанної школи значною мірою визначається по-перше: впливом на її становлення і розвиток релігійно-філософського світогляду китайців, передусім конфуціанства і даосизму; по-друге: взаємообумовленістю з національною культурою (поезією, живописом), народною творчістю (святкування, театралізовані

дійства, народнопісенний фольклор, народне інструментальне музикування тощо); по-третє: перетворенням традицій європейської музичної культури крізь призму національного світогляду.

Дослідники фортепіанного мистецтва Китаю [45; 56; 142; 143; 149; 150] відмічають, що вже з початку формування китайської фортепіанної школи у творах композиторів простежується зв'язок з традиційною музичною культурою, національною ментальністю різних етнічних груп, які проживають в КНР. Так, до творів, які відображають традиції музикування та світовідчуття «північних» ханьців (провінції Хебей, Шансі, Хейлунцзян) відносяться: Варіації на теми шеньбейських народних пісень «Сині квіти» («Лан Хуахуа») (1953 р.) Ван Лісана; цикл фортепіанних мініатюр на теми 9 народних пісень провінції Шансі (1962 р.) Ян Ліцина; п'єси «Ріка Люян» (1972 р.), «Сто птахів оспівують Фенікса» (1973 р.), «Вишивання надпису на зоотому полотні» (1973 р.) Ван Цяньчжона; сюїта для фортепіанного дуету «Південно-Східний Янге» (1973 р.) Цуй Ши-гуана та ін. У своїй п'єсі «Новий рік за місячним календарем» (1997 р.) композитор Чжу Ванхуа аранжував народну пісню провінції Шаньсі «Синтянью», яка має широкий діапазон звучання, а у фортепіанному викладенні звуковисотна лінія охоплює майже всю клавіатуру та використовується багатий арсенал фортепіанної техніки.

Стилістику народної музики південних провінцій Китаю (Гуандун, Юньнань, Фуцзянь), що характеризується витонченістю образно-поетичного змісту, відображено у фортепіанних п'єсах Чей Пейсюаня: «Дума про весну», «Політ двох метеликів», «Грім у засушливу погоду», «Осінній місяць відображається в спокійному озері» (1973 р.); у фортепіанній сюїті Ван Цяньчжона «П'ять юаньських народних пісень» (1958 р) (використано мелодії народних пісень Тече річка», «Погнати коня» «Дівчина з Далі» та ін. провінції Юаньнань) та п'єсі цього композитора «Біг кольорових хмар за місяцем» (1959 р.); у п'єсі Лю Фуана «Гра з метелками під час збору чаю»; дитячій сюїті А Ту на тему фуцзяньської народної пісні «Враження від гірського поселення» (1983 р.); сюїті «Картини Ба Шу» (1958 р.); фантазії

«Ріка Цзялін» Хуан Хувей; «Варіаціях на тему січуаньської народної пісні» Су Цзечі та ін.

Звернення китайських композиторів до музичного фольклору північно-західної провінції Сіньцзянн зумовило відображення полікультурного пласту народних традицій, збережених у побуті більш як 15 етнічних груп населення цього району. Різноманітні народнопісенні традиції провінції Сіньцзянн відтворено у фортепіанній сюїті «Сіньцзяньські танці» Дін Шанде, «Сіньцзяньському танці» Го Чжихупп, «Сіньцзяньській сюїті» Ши Фу, «Сіньцзяньській фантазії» Ден Ербо, «Сіньцзяньському танці» Цзен Гуана, «Сіньцзяньському танці» Чжуан Чої та ін.

Поряд з використанням народнопісенного матеріалу, характерним для китайських композиторів є відтворення у фортепіанній музиці особливостей гри на народних інструментах. Це фортепіанні твори Хе Лутіна («Флейта пастушка», «Музика китайської флейти на півночі провінції Хубей»), Чжу Ванхуа («Наспів чжен і сяо», «Місяць, відображений у річці Ерцуань»), Лі Інхая («Сіянсяогу» («Китайська флейта і барабан в сутінках»)) та інші. Імітація звучання продольної флейти сяо та духових сяо, ді, шен; струнно-смичкових чжана, баньху, ерху, цінь, піпа; барабанів бочжун, агу, бо, юньло, муюй та інших китайських народних інструментів у фортепіанній фактурі створює неповторний самобутній стиль китайського фортепіанного мистецтва, завдяки чому воно виходить за межі власне інструментальної творчості і стає невід'ємною частиною китайської національної культури.

Характерним для китайського фортепіанного мистецтва є також зв'язки з літературою, поезією, живописом, що зберігають глибинні духовні надбання та цінності китайського народу. Прикладом впливу стародавньої китайської поетичної думки на художній світогляд сучасних композиторів є цикл «Двадцять чотири прелюдії і фуги» для фортепіано композитора Лінь Хуа. Музичні образи цього циклу були створені на основі популярної в Китаї стародавньої збірки «Двадцять чотири віршованих творів» Сикун Ту (837 – 908) . Вірші і музика, доповнюючи один одного, породжують слухову та

візуальну синестезію, що виражається в уявленнях живописних китайських пейзажів: весняний вітер після дощу, квіти, блакитне небо та ін.

Значна кількість китайських фортепіанних творів створена композиторами як наслідування китайського живопису «гохуа» (або «гойхуа»), що має яскраві національні характеристики: яскравий колорит, вишуканість і деталізованість орнаментики, декоративність. У музиці ці риси виявляються в тонкій інтонаційно-ритмічній фактурній імпровізаційності, поліфонічному варіюванні, колористичних тембральних співставленнях, яким особливий національний колорит забезпечує пентатонічна ладова основа. Фортепіанна музика китайських композиторів, що створювалась під впливом живопису «гохуа» підкреслює єднання людини і природи, їх гармонію, типове для китайців світовідчуття. Прикладами таких фортепіанних творів є: «Місяць над спокійним озером в осінню ніч» Чен Пейсюня (за використанням багатьох зображувальних прийомів відтворюється типовий пейзаж в китайському національному стилі), «Картини Ба Шу» та «Відлуння усамітненої гірської долини» Хуан Хувей.

Також необхідно відмітити, що китайська фортепіанна музика, здебільшого, є програмною, що виражається і назвах творів, і в яскравому тематизмі авторського задуму, зображенні яскравих образів, які пов'язуються з певним сюжетом.

Для художньо-образної сфери китайської фортепіанної музики характерно висвітлення «вічних» тем, насиченість символами китайського мистецтва з відсутністю конфліктів, устремліннями до «золотої середини» та гармонії як етичної та естетичної необхідності. В ній панує світло і безтурботність, спокій і життєствердження, що цілком відповідає китайській філософській традиції світорозуміння, світовідчуття і світогляду загалом, особливостям менталітету нації, основою якого споглядання світу, природи, суспільства, історії.

Як зазначають дослідники китайської фортепіанної культури (Бянь Мен, Вей Тінге, Ляо Хон Ію та ін. [1424 143; 150]), інтерпретація музичного

змісту китайської фортепіанної музики потребує виконання закладених композитором певної ментально-філософської і культурної установки, яка пов'язується із відчуттям настрою споглядання, медитативного спостереження дійсності. Така установка певним чином заснована на принципах у-вей («недіяння», «споглядальної пасивності»), що дозволяє людині вивчати світ, не змінюючи його, робити лише необхідне, передбачає максимальну заглибленість у внутрішній світ. Згідно цього, виконання студентами китайської музики передбачає виключну чутливість та увагу до найтонших деталей, відтворення колориту кожного фрагменту, що досягається завдяки особливому відчутті звука як «самодостатнього носія інформації» [150, с.29].

Отже, світоглядний контекст художньої культури Китаю значно відрізняється від європейського, що обумовлено особливостями менталітету, традицій світорозуміння та світосприйняття. Вивчення фортепіанної музики в координатах художньо-культурного простору «Захід – Схід» розкриває поліхудожню панораму різних світоглядів, що дає можливість майбутньому вчителю музики усвідомити їх спільне та відмінне, загальне та особливе, їх взаємодію та взаємопроникнення в активізації «діалогу культур».

Таким чином, фортепіанне навчання майбутнього вчителя музики відкриває широкі можливості формування поліхудожнього світогляду студентів за умови широкого впровадження в навчальний процес поліхудожніх підходів, що орієнтують на:

- вихід за межі монохудожнього простору вивчення фортепіанних творів та осмислення багатоманітності поліхудожньої картини світу;
- усвідомлення цілісності фортепіанного твору в контексті розвитку художньої культури конкретно-історичного соціуму;
- пізнання художнього змісту музики на основі синтезу узагальнених чуттєвих образів різних мистецтв;
- осягнення світоглядних установок митця та проникнення авторської ідеї в особистісну світоглядну структуру студента-виконавця.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

На основі вивчення та аналізу наукової літератури у розділі розкрито сутність світогляду як стрижневої характеристики свідомості людини, розглянуто типи світогляду за ступенем історичного розвитку суспільства. Визначено особливості художнього світовідчуття, світорозуміння, а також художньо-образного відтворення дійсності в різних видах мистецтва, що уможливило обґрунтування змісту поліхудожнього світогляду особистості, значущість означеного феномена у фаховому становленні майбутнього вчителя музики.

На основі вивчення наукової літератури розглянуто багатоманітність світоглядної проблематики «людина – світ» з позицій різних галузей наук: філософії, соціології, культурології, психології, педагогіки.

Розгляд наукових джерел показав, що основою багатогранного наукового аналізу світогляду є філософія. У філософському розумінні світогляд – це форма духовно-практичного освоєння світу людиною, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає, сприймає своє місце й призначення в ньому (В. Андрущенко).

У результаті вивчення наукових джерел з'ясовано, що світоглядна проблематика була і є ключовою у філософії різних країн з найдавніших часів до сьогодення. З розвитком цивілізації пошуки філософів у питаннях істини буття, природи, місця і призначення в ній людини набували конкретно-історичного змісту, поповнювалися суспільними інтересами, утверджували світогляд, який базується на гуманістичній ідеї самоцінності людини, яка вибудовує своє буття на основі національних і загальнолюдських цінностей – добра, справедливості, милосердя.

Аналіз психологічної літератури дозволив розкрити сутність світогляду в структурі свідомості особистості як складної і суперечливої єдності знань,

ідеалів, мрій, цілей, сподівань, інтересів, бажань, надій, вірувань, переконань, емоцій, почуттів, поглядів на сенс і мету життя, котрі визначають аспекти мислення людини та норми її діяльності.

На основі вивчення педагогічної літератури з'ясовано шляхи та засоби формування світогляду особистості як важливого чинника її становлення та самовизначення. Зазначено, що педагогічні засади формування світогляду людини розроблялися А. Дістервегом, Я. Коменським, А. Макаренком, Й. Песталоцці, С. Русовою, В. Сухомлинським, К. Ушинським та іншими видатними педагогами минулого і сучасності.

У розділі розглянуто типи світогляду людини відповідно до культурно-історичного розвитку суспільства та способу осягнення дійсності: міфологія, релігія, філософія, наука, мистецтво. З'ясовано, що мистецтво є особливою формою суспільної свідомості та художньо-образного пізнання дійсності. Мистецтво пронизує всі типи світогляду (міфологічні образи, релігійні світоглядні ідеї, філософське пояснення та осмислення сутності реальних об'єктів тощо). Доведено, що особлива активізація свідомості людини засобами мистецтва зумовлюється тим, що художній твір, відтворюючи дійсність, спонукає до особистісного пізнання світу, його переживання та оцінки. Мистецтво надає унікальну можливість особистісно пережити чужий досвід, зберігаючи власну автономність, перебуваючи в образі інших, реалізувати потребу універсального самовизначення, якої не досягла б людина, користуючись тільки засобами наукового пізнання (О.Рудницька).

Доведено, що реалізація світоглядної функції мистецтва має особливу значущість у фаховій підготовці майбутніх учителів музики, а вивчення і безпосереднє виконання студентом музичних творів видатних митців різних культурно-історичних епох та національних шкіл у контексті осмислення цілісного розвитку художньої культури, взаємозв'язку та взаємопроникнення різних видів мистецтв - стає важливим чинником формування його поліхудожнього світогляду.

Означені позиції стали основою визначення *поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики як інтегрованого особистісного утворення, що передбачає цілісне художньо-образне уявлення світу на основі глибокого розуміння сутності різних видів мистецтва, їх взаємодії та синтезу; осмислення та відтворення у власному виконанні духовної цінності художніх образів музичних творів; здатність до самореалізації в освітній роботі.*

У структурі поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики розглянуто взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інформаційного, емоційно-вольового та діяльнісно-творчого компонентів.

У розділі доведено, що фортепіанне навчання майбутніх учителів музики відкриває широкі можливості формування поліхудожнього світогляду студентів за умови широкого впровадження в навчальний процес поліхудожніх підходів, що орієнтують на:

- вихід за межі монохудожнього простору вивчення фортепіанних творів та осмислення багатоманітності поліхудожньої картини світу;
- усвідомлення цілісності фортепіанного твору в контексті розвитку художньої культури конкретно-історичного соціуму;
- пізнання художнього змісту музики на основі синтезу узагальнених чуттєвих образів різних мистецтв;
- осягнення світоглядних установок митця та проникнення авторської ідеї в особистісну світоглядну структуру студента-виконавця.

Основні теоретичні положення розділу висвітлено

в таких публікаціях автора:

Ван Яюеці. Формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема /Ван Яюеці// Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний

університет імені Миколи Гоголя)/ за заг. ред. проф. Є.І. Ковалеко. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2016. - № 3. – 153 с. – С.76 – 80.

Ван Яюеці. Формування поліхудожнього світогляду вчителя музики засобами виконавського репертуару/ Ван Яюеці// Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. - № 3 (58), вересень 2017. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – 434 с. – С. 428 – 433.

Ван Яюеці. Понятійний тезаурус проблеми формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики/ Ван Яюеці// Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)/ за заг. ред. проф. Є.І. Ковалеко. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2017. - № 1. – 213 с. – С. 18 - 22.

Ван Яюеці. Інтегративний підхід у формуванні поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики / Ван Яюеці// Збірник матеріалів ХХІІ Міжнародної науково-практичної конференції професорсько-викладацького складу «Україна між Заходом та Сходом: реалії та перспективи», 15 березня 2017 року/Київський міжнародний університет. – К.: КиМУ, 2017. – Т.1. – 238 с. – С.181 – 186.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка: [навчальний посібник]/ В. Ц. Абрамян. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
2. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано/ А. Д. Алексеев. – М.: «Музыка», 1978. - 285 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания/ Б. Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. – 339 с.
4. Андрущенко В. П. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К.:Знання України, 2002. – 578 с.
5. Андрущенко В. П. Ціннісна невизначеність особистості та її подолання засобами освіти/ В. П.Андрущенко// Вища освіта України.– 2015. - № 3. – С.5 – 13.
6. Антонова О. Є. Вплив полікультурного середовища на розвиток обдарованості майбутніх педагогів/ О. Є. Антонова// Проблеми освіти: Збірник наукових праць/ Редкол.: О. А.Удод (гол. ред.) та ін. – Вип. 82. – Вінниця-Київ, 2015. – 308 с. – С. 27 – 33.
7. Артюхова О. В. Мистецтво як джерело формування світогляду особистості/ О. В. Артюхова// Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць. - № 10. – Спеціальний випуск: Художньо-педагогічна освіта ХХІ ст.: теорія, методи, технології/ Редкол.: В. К. Буряк (гол.ред.) та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – 356 с. – С.22- 30.
8. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
9. Базалук О. О., Юхименко Н. Ф. Філософія освіти: Навчально-методичний посібник / О. О. Базалук, Н. Ф. Юхименко. – К.: Кондор, 2010. – 164 с. - [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://moskalik.at.ua/inshi/filosofija_osviti.pdf

10. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. Баренбойм. – Л.: Музыка, 1969. – 288 с.
11. Берегова О. М. Інтегративні процеси в музичній культурі України ХХ-ХХІ століть: монографія/ О. Берегова. – К.: Ін-т культурології НАН України, 2013. – 232 с.
12. Білітюк Т. Світогляд як основа культури / Т. Білітюк// Проблеми педагогічних технологій: Збірник наукових праць/ Гол. ред. В. Зубович. – Вип.2. – Луцьк, 2000. – С.5 – 8.
13. Борев Ю. Эстетика/ Ю. Б. Борев. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с.
14. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр./ Л. И.Божович/ Под ред. Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349 с.
15. Бутенко В. Г. Художньо-естетична освіта молоді та шляхи її модернізації /В. Г. Бутенко// Вісник Запорізького національного університету : зб. наук. ст. Серія: Педагогічні науки/ голов. ред. Л. І. Міщик. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2005. – С.18-23.
16. Бузова О. Д. Поліхудожнє навчання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів музики: Автореф. ...канд. пед. н.: 13.00.02/ О. Д.Бузова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 18 с.
17. Василенко-Несіна Н., Паньків Л. Жанровий підхід у вивченні українського музичного репертуару в умовах фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики/ Н. Василенко-Несіна, Л. Паньків// Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип.9 (14). – К.: НПУ, 2010. – С.21 – 24.
18. Васильківська К. Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін /

- К. Васильківська. – Автореф. дис. ... канд. пед. н.: 13.00.02. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – 20 с.
19. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. О. Єрошенко. – Донецьк: ТОВ «Глорія Трейд», 2012. – 864 с.
20. Вей Сімін. Методика формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано/ Вей Сімін. – Автореф. дис. ... канд. пед. н.: 13.00.02. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. - 20 с.
21. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
22. Вишняков В. І. Культурологія / В. І. Вишняков. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lubbook.org/book_457_glava_7_Tema_7_KHudozhnja_kultura.html
23. Власова О. І. Основи психології та педагогіки: підручник/ О.І.Власова, А. А.Марушкевич. – 2-ге вид., переробл. – К.: Знання, 2011. – 333 с.
24. Войтко В. І. Психологічний словник/ В. І. Войтко. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с. – С. 166 – 167.
25. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано/ Т. П. Воробкевич. – Львів: ЛДМА, 2001. – 244 с.
26. Гадамер Г.-Г. Істина і метод. – Том 1.: Герменевтика: Основи філософської герменевтики / Г.-Г. Гадамер. – К.: Юніверс, 2000. – 464с.
27. Гаркуша Л. І., Економова О. С. Формування інструментально-виконавського досвіду студентів-піаністів: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів/ Л. І. Гаркуша, О. С. Економова. – К.: КУ імені Бориса Грінченка, 2015. – 89 с.
28. Гат Й. Техника фортепианной игры. / Й. Гат. – М.-Будапешт, 1967. – 244 с.
29. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.– 376с.

- 30.Гордійчук Л. В. Самостійна робота над музичним твором : основні етапи та методи: методичні рекомендації для студентів спеціальності 025 «Музичне мистецтво» з дисципліни «Спеціальний музичний інструмент. Фортепіано»/ Л. В. Гордійчук. – Луцьк: Надстир'я, 2017. – 28 с. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/14406/1/Hordiichuk.pdf>
- 31.Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття: історія, теорія, методика: навч.-мет. посіб./ Н. П. Гуральник. – К.:НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 144 с.
- 32.Гуральник Н. П. Новий погляд на інтеграційні процеси в класі фортепіано/ Н. П. Гуральник// Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. – Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип 1 (6). – С.59 – 66.
- 33.Дікун І. А. Формування художнього світогляду майбутнього вчителя засобами мистецтва/ І. А. Дікун.// Проблеми освіти: Збірник наукових праць/ Редкол.: О. А. Удод (гол. ред.) та ін. – Вип. 82. – Вінниця-Київ, 2015. – 308 с. – С. 74 – 80.
- 34.Дебюсси К. Статті. Рецензії. Беседи/ Перев. с франц. и коммент. А. Бушен. – М.-Л., 1956.
- 35.Додонов Б. И. В мире эмоций/ Б. И .Додонов. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
- 36.Дорошенко Т. В. Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики як умова його успішної професійної самореалізації / Т. В. Дорошенко. // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М.Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – 1999. - № 2. – С.108 – 112.
- 37.Друскин М. С. Иоганн Себастьян Бах/ М. С. Друскин. – М.: Музыка, 1982. – 383 с.
- 38.Зайцева А. Творча самореалізація: теоретичні засади/ А. Зайцева. – Мистецтво та освіта. – 2007. – № 4 (46). – С. 24 – 28.

- 39.Зязюн І. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб.наук. праць/ За ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С.15 – 29.
- 40.Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості /І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія/ За ред. Н. Ничкало. - Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. – С. 14 – 36.
- 41.Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект/ І. А. Зязюн// Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2002. – № 2. – С. 24–35.
- 42.Зязюн І. А. Світоглядна парадигма освіти / І. А. Зязюн// Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць. – Харків, 2003. – Вип.5.– С.24 – 31.
- 43.Зязюн І. А. Світоглядний аспект філософії освіти / І. А. Зязюн// Всеукр. наук.-практ. конференц. з проблем роботи середніх загальноосвітніх навчальних закладів наук. типу. 2-4- лютого 1994 р. – К.: АПН України, 1994 – С. 67-68.
- 44.Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів/ І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
- 45.Інь Юань. Формування художньо-образної пам'яті майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання/ Інь Юань. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К.: НПУ, 2012. - 21 с.
- 46.Казарцева Т. С. Сутність новизни методичної концепції дисципліни «Методико-виконавський аналіз педагогічного репертуару» в поетапному формуванні основ педагогічної майстерності/

- Т. С. Казарцева. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: [file:///C:/Users/%D0%BF%D0%BA/Downloads/znppo_2012_11_47%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/%D0%BF%D0%BA/Downloads/znppo_2012_11_47%20(2).pdf)
47. Кашкадамова Н. Б. Історія фортепіанного мистецтва ХІХ сторіччя: підручник/ Н. Б. Кашкадамова. – Тернопіль: АСТОН, 2006. – 608 с.
48. Ковальчук І. Виховання у студентів педагогічних університетів світоглядної культури засобами художньо-трудової діяльності/ І. Ковальчук. – Дис. ... канд. пед. н.: 13.00.07. – Кам'янець-Подільський, 2016, - 315 с.
49. Коган Г. М. У врат мастерства. Работа пианиста/ Г. М. Коган. – М.: Музыка, 1969. – 340 с.
50. Кон И. В поисках себя. Личность и ее самосознание/ И. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
51. Короткий тлумачний словник української мови: Близько 7000 слів/ Уклад.: Д. Г. Гринчишин, В. Л. Карпова, Л. М. Полюга, М. Л. Худаш, У. Я. Єдлінська; за редакцією Д. Г. Гринчишина. – К.: Вид. центр «Просвіта», 2010. – 600 с.
52. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: Підручник/ В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К: Книга, 2005. – 528 с.
53. Кривега Л. Д. Світоглядні орієнтації особи в умовах трансформації суспільства: Автореф. дис. ... докт. філос. наук: 09.00.03./ Л. Д. Кривега. – Харків, 1999. – 17 с.
54. Культурологія: українська та зарубіжна культура: Навч. посіб./ М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. М. Семашко та ін. ; За ред. М. М. Заковича. – К.: Знання, 2004. – 567 с.
55. Лао-Цзы. Трактат о пути познания/ Лао-Цзы// Антология даосской философии. – М.: Республика, 1994. – С.87 – 215.
56. Лі Данься. Формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю в процесі фортепіанної підготовки/ Лі Данься. – Автореф. дис. ... канд. пед. н.:13.00.02. – Теорія та методика

- музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2016. - 21 с.
- 57.Лу Чен. Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано/ Лу Чен. – Автореф. дис. ... канд. пед. н.:13.00.02. – Теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2015. - 21 с.
- 58.Лю Цуньин. Этническое самосознание современной учащейся молодежи Китая: монографія / Лю Цуньин. – М.: Прометей, 2007. – 267 с.
- 59.Маккинон Л. Игра наизусть / Л. Маккинон. – Л.: Музыка, 1967. – 143 с.
- 60.Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
- 61.Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
- 62.Мартинсен К. А. Методика індивідуального преподавания игры на фортепиано/ К. А. Мартинсен/ Пер. с нем. В. Л. Михелис. – М.: Музыка, 1977. – 127 с.
- 63.Мистецтво у розвитку особистості: монографія/ за ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
- 64.Мозгальова Н. Г. Методологічні основи успішності інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики/ Н. Г. Мозгальова. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ea.donntu.org:8080/jspui/bitstream/123456789/12162/4/%D0%BC%D0%BE%D0%B7%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0.pdf>
- 65.Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб./Н. Є. Мойсеюк. – 3-е вид., поповн. – К.: ВАТ «КДНК», 2003. – 608 с.

66. Мороз А. Світоглядні орієнтації молоді в контексті євроінтеграційної політики України/ А. Мороз // Політичний менеджмент – 2009 – № 4. – С. 158 – 164.
67. Надольний І. Ф. Світогляд – ключова проблема пізнання та діяльності людини/ І. Ф. Надольний// Вісник НАДУ при Президентові України. - № 4 – 2015. – С. 50 – 54. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://visnyk.academy.gov.ua/pages/dop/58/files/b86f881f-8252-46b8-a230-9de7dda6f8e0.pdf>
68. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры/ Г. Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1967. – 308 с.
69. Некрасова Н. А., Некрасов С. И. Мироззрение как объект философской рефлексии / Н. А. Некрасова, С. И. Некрасов // Современные наукоемкие технологии. – 2005. - № 6. – С.20 – 23. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: URL:[http:// www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=23192](http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=23192)
70. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма/ А. Николаев. – М.: Музыка, 1980. – 112 с.
71. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 263 с.
72. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник/ О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
73. Отич О. М. Мистецтво у розвитку соціально-психологічного потенціалу особистості / О. М. Отич // Педагогіка і психологія професійної освіти// Науково-методичний журнал. – 2007. - № 6. – С.159 – 167.
74. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: Монографія/ О. М. Отич; за ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.

75. Падалка Г. М. Педагогіка м мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)/ Г. М. Падалка – К.: Освіта України, 2008 . – 274 с.
76. Пастернак Б. Шопен./ Б. Пастернак. – М.: «ФТМ», 1989. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iknigi.net/avtor-boris-pasternak/59514-shopen-boris-pasternak.html>
77. Петрушенко В. Л. Філософія: Курс лекцій. Навчальний посібник./ В. Л. Петрушенко. – К.: «Каравела»; Львів: «Новий світ – 2000», 2002. – 544 с.
78. Платон. Закони. – М.: Просвещение, 1969. – 174 с.
79. Платонов К. К. Проблемы способностей/ К. К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
80. Подольська Є. А., Лихвар В. Д., Іванова К. А. Культурологія: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. - [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vuzlib.su/kult_1/7.htm
81. Попович М. Григорій Сковорода: філософія свободи. – 2-е вид. – К.: Майстерня Білецьких, 2008. – 256 с.
82. Пономарьова О. М. Формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх вчителів у позанавчальній діяльності на матеріалі інтеграції видів мистецтва / О. М. Пономарьова// Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць № 10. – Спеціальний випуск: Художньо-педагогічна освіта ХХІ ст.: теорія, методи, технології/ Редкол. В.К.Буряк (гол.ред.) та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – 356 с. – С.184 - 190.
83. Потапук Л. Формування світогляду особистості як чинник її всебічного розвитку/ Л. Потапук// Освіта і управління – Т.5. – № 2. – 2002. – С. 159 – 163.
84. Психологічна енциклопедія/ Автор-упорядник О. М. Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.

85. Психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: «Соврем. слово», 2006. – 928 с.
86. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2000. – 558 с.
87. Росторський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник./ О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 640 с.
88. Рубінштейн С. Л. Проблемы общей психологии/ С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
89. Руденко Ю. Д. Розвиток теорії і практики формування в учнів наукового світогляду в історії педагогіки України (1917 -1941)/ Ю. Д. Руденко. – Дис. ... докт. пед.н. – К., 1995.
90. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник/ О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
91. Савенкова Л. Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: Интеграция в педагогике искусства. Монография/ Л. Г. Савенкова. – М.: МАГМУ-РАНХиГС, 2011. – 156 с.
92. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением/ С. И. Савшинский. – Л.: Музыка, 1964. – 187 с.
93. Семашко О. М. Соціологія мистецтва: навч. посіб./ О. М. Семашко. – К.: Міленіум, 2004. – 300 с.
94. Сє Фан. Формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання в педагогічних університетах України/ Сє Фан. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2017. - 21 с.

- 95.Сковорода Г. Повне зібрання творів. В 2-х томах/ За ред. С. М. Перевертун. – К.: Наукова думка, 1973. – Т.1. –531 с. –Т.2. – 574с.
- 96.Стратан-Артишкова Т. Б. Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва у вимірах гуманістичної парадигми освіти/ Т. Б. Статан-Артишкова// Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / відп. ред. В. В. Радул. – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 135. – С.200 – 202.
- 97.Стратан-Артишкова Т. Б. Розвиток музично-творчого виконавства другої половини ХІІІ – початку ХХ століття/ Т. Б. Стратан-Артишкова. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/1956/1/>
- 98.Стратан-Артишкова Т. Б. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі вищої педагогічної освіти / Т. Б. Стратан-Артишкова // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. – Сер. : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 139 .– С. 112 – 116.
- 99.Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: У 5-ти т. – Т. 5. – К.: Рад. школа, 1977. – 410 – 414.
100. Сухомлинський В. О. Природа, праця, світогляд/ В. О. Сухомлинський// Вибрані твори . В 5-ти т. – Т.5. – К.: Рад. школа, 1977. – С.551 – 562.
101. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / за заг. зед. В. В. Дубічинського. – Х: ВД «ШКОЛА», 2011. – 1008 с. – С.609.
102. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2-х т./ Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 328 с; Т.2. – 360 с.
103. Тлумачний словник української мови: 10000 слів / Укл. Л. О. Ващенко та ін. – К.: Довіра, 2012. – 488 с.

104. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство/ С. Е. Фейнберг. – М.: Музыка, 1969. – 598 с.
105. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
106. Философский словарь / Авт.- сост. И. В. Андрущенко, О.А. Вусатюк, С. В. Линецкий, А. В. Шуба. – К.: А.С.К., 2006. – 1056 с.
107. Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – 740 с.
108. Философский энциклопедический словарь. – М.:ИНФРА-М, 2007. – 576 с.
109. Фихте И. Г. Сочинения в 2-х томах/ И. Г. Фихте. – СПб: Мифрил, 1993. – 1485 с.
110. Фэн Ю-лань. Краткая история китайской философии /Фен Ю-лань/ пер. с кит. Р. В. Котенко. – СПб: Евразия, 1998. – 376 с.
111. Хайдеггер М. Время и бытие/ Пер. с нем. В. В. Бибихина. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
112. Хайдеггер М. О существе человеческой свободы. Введение в философию / М. Хайдеггер. – СПб: «Владимир Даль», 2018. – 416 с.
113. Хайрулліна Ю. О. Світоглядна культура особистості: структурно-функціональний аналіз: монографія/ Ю. О. Хайрулліна. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 235 с.
114. Хе Ївень. Формування звукотворчої волі у майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано/ Хе Ївень. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2015. - 22 с.
115. Хуа Вей. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано/ Хуа Вей. - Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Теорія та методика

- музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2017. - 21 с.
116. Цзяо Їн. Методика естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано/ Цзяо Їн. - Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2016. - 21 с.
117. Цыпин Г. М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества./ Г. М. Цыпин. – М.: Сов. Композитор, 1988. – 384 с.
118. Чжан Лей. Формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано/ Чжан Лей. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2015. - 21 с.
119. Шевнюк О. Л. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції / О. Л. Шевнюк// Імідж сучасного педагога. – 2006. - №5-6. – С.17-19.
120. Шевченко Т. Зібрання творів: У 6 т./ Тарас Шевченко. – К.: Дніпро, 2003. – Т.1.:Поезія 1837 – 1847. – С.348 – 354.
121. Шевченко Г. П., Бутенко Л. П., Шкурин А. И. Поэтический образ морали в искусстве: Опыт нравственного воспитания старшеклассников/ Г. П. Шевченко, Л. П. Бутенко, А. И. Шкурин. – Луганск: Альма Матер, 2002. – 166 с.
122. Шевченко Г. П. Естетичне одухотворення студентської молоді/ Г. П. Шевченко// Педагогічна і психологічна науки в Україні: Т.4. – К.: Педагогічна наука, 2007. – С.215 – 226.
123. Шеллинг Ф. В. Й. Философские исследования о сущности человеческой свободы/ Ф. В. Й. Шеллинг. – М.:Наука, 1989. – 636 с.
124. Шеллинг Ф. Философия искусства/ Ф. Шеллинг. – М.: Мысль, 1966. – 496 с.

125. Шинкарук В. Про смисл буття. / В. Шинкарук. // Шинкарук В. Вибрані твори: у 3-х т. – К.: Український Центр духовної культури, 2004. – (Філософська спадщина України). – Т. III. – Ч.2. – С.322 – 325.
126. Шинкарук В. І. Категоріальна структура наукового світогляду/ В. І. Шинкарук// Філософська думка. – 1980. - № 2. – С.16 – 25.
127. Шрамко О. Інтеграція як світоглядна парадигма сучасної мистецької освіти/ О. Шрамко.– [електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/%D0%BF%D0%BA/Downloads/pptp_2016_4_3.pdf
128. Шрамко О. І. Філософія мистецької освіти в контексті сучасної трансформації пізнання/ О. І. Шрамко// Актуальні проблеми духовності: зб. наук. праць. – Вип. 12. – Кривий Ріг: КДПУ, 2011. – С.228 - 237
129. Штайнер Р. Организация вальдорфской школы//Вальдорфская педагогика: Антология/ Сост. А. А. Пинский и др. Под общ. ред. А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с.
130. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов/ Р. Шуман// Альбом для юношества/ Р. Шуман. – М.:Музыка, 1972. – С.5-7.
131. Щербініна О. М. Виховний потенціал української фортепіанної музики/ О. М. Щербініна// Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали та тези Міжнародної конференції молодих учених та студентів (16-17 лютого 2015 року). – Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2015. – С.179-181.
132. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури: підручник / О. П. Щолокова. – Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 288 с.
133. Юник Т. І. Інноваційні технології запам'ятовування матеріалу музичних творів студентом-піаністом/ Т. І. Юник // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія:

- Педагогічні науки. – Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет, 2006. – С.334 – 342.
134. Юркевич П. Д. Серце та його значення в духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого / П. Д. Юркевич // Юркевич П. Д. Вибране. – К.: Абрис, 1993. – С.73 – 114.
135. Юсов Б. П. Когда все искусства вместе/ Под общей ред. Б. П. Юсова. – Мурманск, 1995. – 120 с.
136. Ясперс К. Смысл и назначение истории/ К. Ясперс. – 2-е изд. [пер. с нем.]. – М.: Республика, 1994. – 527 с.
137. Ясперс К. Психологія світоглядів/ К. Ясперс/ Пер. з нім. О. Кислюк, Р. Осадчук. – К.: Юніверс, 2009. – 464 с.
138. Izard C. E. The psychology of emotions / C. E. Izard. - N.Y. : Plenur Press, 1991.
139. Szczepanski I. Elementarne pojecia Sociologii./ I. Szczepanski– Warszawa, 1970. – S. 97 – 98.
140. Torrance E. P. Education and creative potential./ E. P. Torrance– Minneapolis, 1963.
141. Jung C.-G. The Integration of the Personality./ C.-G. Jung– New York, 1933. – P. 53.

Література китайською мовою:

142. Бянь Мен. Очерки становлення і розвитку китайської фортепіанної культури/ Бянь Мен. – Пекін: Китайська музика, 1996. – 181 с.
143. Вей Тінге. Китайська фортепіанна творчість/ Вей Тінге. – Пекін: Вид-во «Культура і мистецтво», 1987. – 46 с.
144. Ге Жунцзінь. Історія категорій китайської філософії/ Ге Жунцзінь. – Харбін: Хейлунцзянське видавництво освіти, 1987. – 76 с.

145. Іань Дегуан, Ман Кайлі. Дослідження цінностей студентів сучасного Китаю/ Іань Дегуан, Ман Кайлі. – Шанхай: Шанхайське видавництво освіти, 1998. – 188 с.
146. Китайський музичний словник Музичного дослідного інституту Китайської академії мистецтв/ за ред. Сян Ян та ін. – Пекін: Народна музика, 2016. – 581 с.
147. Лі Шунде. Дослідження цінностей сучасної молоді/ Лі Шунде. – Харбін: Хейлунцянське видавництво освіти, 1999.
148. Люй Пен. Історія китайського мистецтва ХХ ст. / Люй Пен. – Пекін, 2007. – С. 679 – 957.
149. Ляо Хон Ю. Історія розвитку фортепіанної музики в провінції Фудіань/ Ляо Хон Ю. – Фудіань: Фудіаньський пед. ун-т., 2010. – 256с.
150. Пейзюнь. Короткий очерк стилістики фортепіанної музики «Місяць, відображений в річці Ерцзуань»/ Пейзюнь.// Китайська музика. – 2003. – № 2. – С.27 – 36.
151. Хуан Кайфун. Прогнозування молодіжних цінностей ХХІ ст./ Хуан Кайфун. - Харбін: Хейлунцянське видавництво освіти, 1999.
152. Ян Гоцюй. Психологія і поведінка китайців/ Ян Гоцюй. - Тайвань: Гуйгуань тушу гунси, 1991. – 360 с.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

2.1. Педагогічні підходи та принципи формування поліхудожнього підходу майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання

Розробка методичного забезпечення процесу формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики, перш за все, передбачає визначення провідних концептуальних підходів, які становлять методологічну основу вирішення поставлених педагогічних завдань.

Зазначимо, що в межах педагогічних досліджень категорія «підхід» має першочергове значення, оскільки, як наголошують вчені [19; 20; 31; 33; 61; 77; 82; 83], фокусує парадигмальні освітні ідеї і є «вихідним положенням основної концепції з вирішення проблеми, що досліджується, а тому виконує методологічну функцію» [31, с.126].

Як стверджує О. Отич, педагогічні підходи «дозволяють не лише проаналізувати й описати досліджуваний процес, виявити певний аспект розуміння сутності досліджуваних освітніх явищ, але й передбачити можливі варіанти його розвитку, ідентифікувати феномени професійно-педагогічної освіти, використовуючи інформаційні модулі, що становлять змістове ядро й визначають наукові й освітні орієнтири її реалізації» [48, с.180].

У з'ясуванні педагогічної сутності «підходу» ми також користувалися висновками Л. Масол, яка трактує дану категорію як: «кут зору, з позиції якого розглядається об'єкт; як принцип або сукупність принципів, які визначають мету і зміст діяльності; як спосіб перетворення дійсності» [33, с.238].

Оскільки в нашому дослідженні ми розглядаємо особистісний розвиток майбутнього вчителя музики, основою якого є формування поліхудожнього світогляду засобами мистецтва в контексті розуміння багатомірності культури як явища суспільного життя, – це зумовлює виокремлення *культурологічного підходу* як базового у визначенні методологічних засад формування поліхудожнього світогляду студентів у процесі фортепіанного навчання.

Професія вчителя музики зобов'язує його бути носієм і транслятором певної культури. Звісно, це має позначатися на змісті та організації фахової підготовки майбутнього спеціаліста. Виходячи з таких позицій, вважаємо, що саме культурологічний підхід має спрямовувати освітній процес на формування особистості майбутнього вчителя в культурі і водночас культуру в особистості, як найважливішу її характеристику. З цього приводу важливою для нас є думка О. Щолокової, яка наголошує, що завдяки культурологічному підходу «в освітньому процесі зберігаються культурно-історичні та етно-соціальні цінності, а також формуються особистісні компетенції, які містять інтелектуальну, емоційну і моральну складові» [78, с.239].

Зазначимо, що ідеї взаємозв'язку освіти і культури, які транслують культурологічний підхід, розвивалися впродовж тривалого історичного часу в педагогічних концепціях видатних вчених. Їх проголошував ще видатний німецький педагог А. Дістервег (1790–1866). Він також довів нероздільність культуровідповідності і природовідповідності виховання особистості.

Яскраво і переконливо висловив свою позицію щодо культурологічного підходу в освіті С. Гессен (1887 – 1950) у своїй праці «Основи педагогіки. Введення в прикладну філософію» (1923) [17]. Вчений переконував, що завданням будь-якої освіти є «прилучення людини до культурних цінностей, науки, мистецтва, моральності,... перетворення людини на культурну» [17, с.36.].

Сьогодні розвиток ідей поєднання культурології та освіти детермінується процесами гуманізації та гуманітаризації, які визначають епіцентром навчально-виховного процесу особистість та її розвиток як носія і частини культури суспільства і головним освітнім завданням визначають формування Людини Культури, її моральної налаштованості на збереження та відтворення світових і вітчизняних культурних цінностей (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, Н. Гузій, О. Комаровська, О. Отич, Г. Падалка, Т. Стратан-Артишкова, В. Черкасов, О. Щолокова та ін.). При цьому культурологію ми розуміємо як науку, що вивчає феномени культури різних цивілізацій, етносів, націй у конкретно-історичному періоді, а освіту – як процес і результат формування якостей особистості засобами навчання і виховання відповідно до норм і цінностей культури суспільства.

Значне місце в розробці культурологічного підходу в освіті належить працям українського вченого І. Зязюна (1938 – 2014). Академік наполягав на наповненні освіти культурологічним змістом, що спрямовує навчальний процес до Особистості як вільної індивідуальності, здатної до саморозвитку та самореалізації, до взаємодії з іншими людьми, з собою та культурою [21; 50]. Забезпечення культурологічного характеру освітнього середовища, на думку вченого, має наповнювати культурними смислами і цінностями особистість [21]. Згідно такої позиції, у навчальному процесі педагог не передає готові зразки духовних цінностей, а створює і виробляє їх разом із студентом. Сумісний пошук цінностей, культурних норм і законів життя, їх дослідження в конкретних видах діяльності має складати зміст сучасної культурологічної освіти.

У мистецькій освіті ідеї культурологічного підходу розробляли, поширювали і впроваджувалися в практику українські вчені-педагоги Л. Масол [33], О. Отич [48], О. Рудницька [57], Г. Падалка [49], Т.Стратан-Артишкова [63]; В. Черкасов [72]; О. Щербініна [76]; О. Щолокова [78]; Д. Юник, Т. Юник [79; 80] та ін.

Так, на переконання Г. Падалки, «мистецька освіта не буде повноцінною, не досягне мети, якщо не буде передбачати розвитку культури особистості» [49, с.153]. На її думку, вивчення мистецтва має сприйматися як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури. Аналізуючи навчальний процес, педагог акцентує важливість глибокого вивчення художнього змісту мистецьких творів у контексті розвитку культури і стверджує, що «культурологічна спрямованість мистецького навчання передбачає з'ясування змісту художнього твору на тлі історії його створення, в процесі пізнання авторських задумів, виявлення художньо-стильових ознак мистецької творчості» [49, с.152]. Важливим є трактування мистецької освіти як засобу формування і розвитку культури особистості. «Чіткі уявлення про специфічні можливості мистецтва в різних сферах суспільного розвитку допоможуть з'ясувати сенс особистісного художнього становлення, його культурологічних підвалин, ролі розвинутої особистісної культури у власному житті» [49, с.153].

Продовжуючи цю думку, О. Щолокова наголошує, що в змісті професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін культурологічний підхід має застосування на кількох рівнях, а саме: загальнотеоретичного знання про феномен культури в її історичному вимірі, що дозволяє студентам визначити та усвідомити типологічні особливості різних національних культур (зокрема виявлення та розуміння особливостей культур Заходу і Сходу); міжпредметного фахового знання, що уможливорює осягнення взаємозв'язків та взаємодії різних видів мистецтва (наприклад, визначення стильових особливостей музики, живопису, літератури, поезії та ін. у перетину їх художньо-світоглядних значень); внутрішнього фахового знання, яке дозволяє в межах спеціалізованого вивчення навчальних дисциплін аналізувати культурологічні проблеми (у процесі вивчення музичних творів виявляти засоби виразності, що характеризують творчий метод композитора, історичний період розвитку мистецтва) [77, с.240].

Для нашого дослідження підкреслюємо важливим, що саме культурологічний підхід забезпечує таку зорієнтованість навчального процесу, що дозволяє студенту усвідомити себе частиною світової культури, на основі діалогу культур впізнати себе в своїй культурі та виявити можливість примножувати культуротворчий досвід суспільства. Тож, вивчення мистецтва, зокрема у процесі навчання гри на фортепіано, розглядаємо як проєкцію людської духовності, реалізацію переконань, ідеалів художнього світовідчуття, потреб у формуванні поліхудожнього світогляду та світорозуміння майбутніх учителів музики.

На основі аналізу наукової літератури, можемо стверджувати, що культурологічний підхід закладений у низці різних концепцій сучасної освіти. Зокрема, він становить основу теорії особистісно-орієнтованої освіти, діяльнісно-творчого підходу до розвитку особистості. Теоретики цих концепцій (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Комаровська, Н. Ничкало, В. Сериков, А. Хуторської та ін.) вважають метою сучасної освіти – виховання «людини культури», що передбачає звернення всіх компонентів освіти до культури й до людини як її «творця та суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку» [27, с.47]. Відтак, у нашому дослідженні ми підпорядковуємо культурологічному підходу особистісно-орієнтований та діяльнісний, що є, безумовно, необхідними у визначенні змісту фахової підготовки студентів, зокрема, у розробці і реалізації методики формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики.

Важливо зазначити, що культурологічний підхід у нашому дослідженні визначає не лише спрямованість фортепіанного навчання студентів на вивчення музичних творів у контексті розвитку культури як суспільного явища. Це, перш за все, усвідомлення й засвоєння майбутніми вчителями музики духовних цінностей національного та світового мистецтва у їх взаємозв'язках та взаємообумовленості. Так, вивчаючи фортепіанні твори різних епох, стилів, жанрів, майбутні вчителі музики мають не лише «проникати» в художній світ митця, художні ідеали певного суспільства, а й

відчувати і стимулювати зворотній зв'язок із художніми образами, світоглядними ідеалами певної культури, що проникають у свідомість, формуючи поліхудожній світогляд.

Вважаємо, що саме в такому розумінні культурологічний підхід пов'язаний із особистісно-орієнтованим та творчо-діяльним, що передбачають опосередковану дію зовнішніх педагогічних впливів крізь внутрішні психічні стани та якості особистості (А. Маслоу, К. Платонов, К. Роджерс, Б. Теплов та ін.), спираються на її активність (саморегуляцію, самоорганізацію, саморозвиток, самоосвіту, самовиховання, самореалізацію) та діяльність (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Х. Хекхаузен та ін).

У вирішенні проблеми формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики України та Китаю в процесі фортепіанного навчання надаємо особливо важливого значення опорі на *поліхудожній підхід*, що розширює межі художнього пізнання засобами комплексної взаємодії різних видів мистецтв, передбачає виявлення та усвідомлення їх взаємозв'язків та взаємообумовленості, аналогій та асоціацій. Саме поліхудожній підхід позначає здатність особистості сприймати різноманітні види мистецтв в їх інтегрованій єдності, тим самим підсилюючи художній вплив на її свідомість (поєднання слова і звуку, динаміки і руху кольору та перспективи тощо). Адже, виступаючи цілісною системою художнього світу, всі види мистецтва органічно поєднані потребою особистості до виявлення духовної сутності художнього образу.

Про особливості впровадження поліхудожнього підходу в процес фортепіанного навчання майбутніх учителів музики вже йшлося в попередньому розділі дисертації у зв'язку з необхідністю розширенням меж художнього пізнання на заняттях з фортепіано з метою розкриття поліхудожньої картини світу, що обумовлює формування у студентів поліхудожньої свідомості (параграф 1.2, стор. 69-72). Підкреслимо, що в цьому процесі важливим є використання комплексної дії різних видів мистецтв, усвідомлення таких категорій, як «взаємодія», «взаємовплив»,

«взаємозв'язок», «взаємопроникнення», «комплекс», «інтеграція», «синтез», «єдність».

Поняття взаємодії, взаємовпливу, взаємозв'язків, взаємопроникнення – розглядаємо як інтегруючі чинники, за допомогою яких відбувається об'єднання частин у певну цілісність.

Комплекс трактуємо як визначення багатогранної цілісності, що складається з відносно самостійних елементів, які взаємодіють. Комплекс передбачає диференціацію та інтеграцію водночас (комплекс різних видів мистецтва).

Синтез розуміємо як однорідну органічну цілісність з повним злиттям взаємодіючих елементів. Синтез виключає диференціацію (художній, естетичний вплив мистецтв на свідомість).

Інтеграція – є найвищою формою взаємодії, оскільки передбачає не лише взаємовплив і взаємозв'язок, а й взаємопроникнення елементів (інтеграція мистецьких, культурологічних знань тощо).

Осмислення та використання в практиці фортепіанного навчання студентів цих категорій дозволяє розкривати цілісну поліхудожню картину світу, орієнтувати майбутніх учителів на усвідомлення універсальної поліхудожньої цілісності впливу мистецтва на особистість, формувати поліхудожній світогляд педагогів-музикантів.

Так, пізнання змісту художніх образів різних видів мистецтв, зіставлення та порівняння різних творчих позицій митців, світоглядних характеристик композиторів, поетів, художників, знаходження аналогій між виражальними засобами та художніми техніками тощо уможливорює більш глибоке розуміння художньої картини світу в цілісній системі художніх взаємовпливів та усвідомлення органічних зв'язків мистецтва з життям.

Українськими вченими-педагогами (Л. Масол, О. Отич, О. Рудницька, Т. Стратан-Артишкова, О. Щолокова та ін.) доведено, що поліхудожній підхід забезпечує усвідомлення людиною *єдиної* природи мистецтва,

дозволяє досягнути внутрішні зв'язки звуків, слів, рухів, палітри кольорів, динаміки, простору, форми тощо на рівні творчого процесу.

Зазначимо, що поліхудожність сприймання мистецтва має глибоке історичне коріння. Це сприймання зароджувалось ще в надрах архаїчної моделі первісного суспільства, коли в перших паростках практичної педагогіки як передачі соціального, зокрема естетичного досвіду, людина не виокремлювала різновиди мистецтв з повсякденної життєдіяльності. Вони вплітались в матеріально-побутові та ритуально-культові комплекси елементами танцю (магічні рухи, хороводи), музики (спів, гр. на інструментах), живопису (наскельні малюнки), декоративно-ужиткового та театрального мистецтва тощо і становили єдине ціле в ритуальних діях, обрядах, магічних іграх.

Дослідники (Л. Матвеева [36]; В. Павленко, О. Цапко, А. Буймістер [29]; Л. Сандюк, Н. Щубелка, М. Шмиголь, О. Сулим, С. Симоненко, С. Романенков, Ю. Юшкевич [47] та ін.) стверджують, що свідомість первісної людини була синкретичною (від грец. – об'єднання, нероздільність частин цілого), її складники були в єдиному комплексі, а естетичні компоненти не диференціювалися із загального контексту світосприйняття, світорозуміння і світогляду загалом. Про це свідчать також і численні археологічні знахідки найдавніших наскельних зображень, міфологія різних народів світу.

Відомо, що цілісність художнього світосприймання була характерною для давньокитайського суспільства. Так, поняття «юе» (використовується і в сучасній китайській лексиці) характеризує поезію, танець, живопис, гравюру, архітектуру та ін. означає «радість», тобто все те, що дає людині насолоду.

Про витоки ідей поліхудожнього виховання свідчать артефакти античної цивілізації. Згідно космологічної концепції світосприйняття давніх греків, Всесвіт побудовано за законами гармонії, доцільності і краси. У вихованні молоді головним розглядалось удосконалення людини: всебічний розвиток особистості передбачав залучення до науки і мистецтва. Саме греки

обґрунтували поняття калокагатії – єдності добра і краси як ідеалу виховання людини. А відомий міф про прекрасного Аполлона і муз – яскраве свідчення ідеї єдності та багатомірності видів мистецтва.

У процесі розвитку суспільства ідеї поліхудожності набували конкретно-історичного значення, мали яскраве вираження в різних педагогічних системах (Е. Роттердамський, Я. Коменський та ін.), однак, концептуального обґрунтування вони набули в кінці XIX- на початку XX століття.

До відомих педагогічних систем у галузі мистецької освіти, яким притаманні поліхудожні підходи до навчання і виховання особистості, можемо віднести: концепцію пропедевтичної художньої підготовки, розроблену швейцарським педагогом Йоханнесом Іттеном (1888 - 1967); систему ритмічного виховання, що запропонував швейцарський педагог Е.Жак-Далькроз (1865 - 1950); систему музичного виховання на народній основі німецького композитора Карла Орфа (1895 - 1982); концепцію поліхудожнього розвитку особистості, що втілена в моделі вальдорфської школи, філософа Рудольфа Штайнера (1861 - 1925); теорію і методику навчання музики на поліхудожній основі музикознавця і педагога Болеслава Яворського (1877 - 1942); систему естетичного виховання дітей на народознавчих засадах українського фольклориста Василя Верховинця (1880-1938); систему музично-хорового виховання українського композитора Миколи Леонтовича (1877 –1921) та багато інших, які стали підґрунтям сучасного розуміння поліхудожньої освіти та основою розробки методики формування поліхудожнього світогляду особистості у нашому дослідженні зокрема.

Слід зазначити, що в розробці поліхудожнього підходу в мистецькій педагогіці особливе місце належить працям російського вченого Б. Юсова (1929 -2013), який багато років присвятив дослідженню цієї проблеми. Б. Юсов очолював у 60-90-х роках XX ст. лабораторію комплексної взаємодії мистецтв (пізніше – «інтеграції мистецтв») в Інституті художньої освіти

РАО, створив потужну наукову школу з дослідження проблем поліхудожньої освіти. Зразками втілення його концепції поліхудожнього розвитку особистості були численні програми інтегрованих курсів з вивчення мистецтва, що створювалися під керівництвом вченого у 90-х роках ХХ ст.: «Калейдоскоп» І. Ключової, «Образотворче мистецтво і середовище» Л. Савенкової, «Мистецтво як спосіб пізнання світу» М. Горбенко, «Діти – мистецтво – світ» О. Кабкової та ін.

На створення предметно-інтегративної системи загальної мистецької освіти, спрямованої на поліхудожнє виховання учнів, були зосереджені пошуки та наукові дослідження сучасних українських вчених Л. Масол, О. Гайдамаки, Е. Белкіної, О. Калініченко, І. Руденко та ін. [34]. Так, авторським колективом під керівництвом Л. Масол створено навчальну програму «Мистецтво» для загальноосвітніх навчальних закладів (Програму затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 804 від 07.06.2017 р.), у якій закладена ідея поліхудожнього розвитку особистості, що спрямована на формування в учнів креативного мислення та здатності до художньої творчості, саморозвитку і самонавчання в умовах глобалізованих змін та викликів суспільства. Важливим завданням поставлено формування в учнів системи інтегрованих мистецьких знань, розуміння видової специфіки та взаємодії мистецтв, що, на переконання вчених, значно підсилює ефект художнього впливу мистецтва на свідомість особистості [34; 35].

Відповідно до сучасних вимог поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики створено програму «Мистецтво» авторами Н. Назаренко, Н. Чен, Д. Севастьяновою, М. Мерзлікіною [41]. Програма спрямована на формування в учнів світоглядних орієнтацій і компетенцій у сфері художньої культури і побудована на концепції поліхудожнього підходу.

Враховуючи сучасні вимоги до мистецької освіти, вважаємо, що розробка методичних засад формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в нашому дослідженні має спиратися на широке впровадження поліхудожнього підходу, що спрямовує на вихід із

монохудожнього простору фортепіанного навчання студентів і розкриває поліхудожній простір мистецького навчання: усвідомлення взаємозв'язків і взаємообумовленості різновидів мистецтва, його стилів і жанрів, художньої мови та виражальних засобів. Такий підхід, згідно висновків учених Л. Масол, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Щолокової, Б. Юсова та інших, забезпечує більш глибокий вплив мистецтва на свідомість людини, уможливорює формування уявлення поліхудожньої картини світу, особистісне ставлення до неї, осмислення та оцінювання, що в комплексі дозволяє формувати поліхудожній світогляд.

При визначенні методичних засад формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання у нашому дослідженні ми неодмінно враховуємо положення *герменевтичного підходу* як основи розуміння та створення виконавських та педагогічних інтерпретацій музичних творів. Герменевтичний підхід широко застосовується в гуманітарних галузях знань і особливе місце займає в мистецькій освіті, оскільки дає змогу зрозуміти все багатство явищ з позиції їх інтерпретації.

Герменевтика (від грецьк. *hermeneutikos* – тлумачення), як мистецтво перекладу, пояснення малозрозумілих текстів, своїм корінням сягає Античності. Відомий герой грецької міфології Гермес був посередником між богами та людьми, пояснюючи їх наміри та думки. Початок формування мистецтва герменевтики було закладено грецькими філософами, які мали за мету відшукати глибинний зміст у міфах та творах Гомера та трактували їх з позиції власних поглядів. За часів Середньовіччя герменевтика розвивалась у зв'язку з необхідністю трактування та інтерпретації Біблії і мала виключно релігійний характер. Доба Ренесансу вимагала розвитку науки, пов'язаної з трактуванням літературних та інших текстів. Починаючи з XIX ст., герменевтика зайняла чільне місце серед історичних дисциплін. Згодом всі науки стали потребувати певної інтерпретації (від лат. *interpretation* –

роз'яснення, тлумачення), що зумовило поштовх до активного розвитку герменевтики.

Сучасні дослідники (Л. Левчук, О.Оніщенко, В. Панченко, В. Павленко, О. Цапко, Л. Сандюк, О. Шевнюк [29;47;75] та інші) підкреслюють, що основоположне значення для розвитку герменевтики має науковий доробок німецького філософа, теолога, богослова Фрідріха Шлейєрмахера (1768 – 1834). У працях ученого (зокрема, «Герменевтика») обґрунтовано методологічне значення інтерпретації як проникнення в чужу свідомість та уміння реконструювати іншу мову, створюючи цілісність із окремо взятих частин.

В розробці герменевтики як методології гуманітарного знання важливе місце належить працям німецького філософа і історика Вільгельма Дільтея (1830-1911). Вчений довів значення герменевтики в поясненні взаємозв'язків історичного світу, а також засобів, необхідних для такого пізнання. Розуміння людиною свого внутрішнього світу, на його думку, досягається шляхом самоспостереження, а розуміння чужого світу – шляхом співпереживання, співвідчуття.

На творчий доробок В. Дільтея спирався М. Гайдеггер (1889 - 1976), який привніс ідею пояснення людиною світу з позиції свого «життєвого світу» [67].

Суттєвий внесок до подальшої розробки герменевтичних ідей зробив учень і послідовник М. Гайдеггера – Х. Г. Гадамер (1900 - 2002). Предметом його герменевтичної рефлексії було буття та мислення людини. Фундаментальною характеристикою герменевтики вчений визначав історичність, тобто визначенням ситуації, в якій знаходилася людина. Своє розуміння герменевтики як вчення про буття, онтологію, теорію пізнання він обґрунтував у книзі «Істина і метод: Основи філософської герменевтики» [16].

Сьогодні герменевтика активно розвивається в гуманітарному пізнанні і в культурі в цілому як одна з форм осмислення духовного світу людини,

природи духовних цінностей і має унікальне значення для педагогіки мистецтва. «Застосування герменевтики в галузі педагогіки мистецтва допомагає перекодувати мистецтвознавчі знання в педагогічну площину з метою виявлення їх духовних цінностей і моральних якостей, які відповідно викликають і певні способи сприйняття: раціональний та емоційний», - наголошує О. Щолокова [78, с.243].

У нашому дослідженні, екстраполюючи ідеї герменевтивного підходу, розроблені визначними мислителями щодо проникнення в чужу свідомість на процес виконавської інтерпретації музичних творів як шляху формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики, ми визначаємо такі основні позиції реалізації означеного підходу в процесі фортепіанного навчання студентів:

- необхідність розглядати музичний твір у контексті суспільно-історичного розвитку художньої культури та мистецтва;
- в розробці інтерпретації музичного твору важливо мати якомога більші уявлення щодо особистості автора, його творчого кредо, світорозуміння;
- в інтерпретації конкретного музичного твору важливу роль має реконструкція історичного та культурного середовища, в якому знаходився автор;
- необхідність уважного, деталізованого і вдумливого аналізу музичної мови, музичної стилістики митця;
- важливість визначення жанрової приналежності музичного твору із урахуванням специфіки та художніх ознак;
- якомога повніше вивчення творчого доробку митця;
- важливість інтуїтивного проникнення в свідомість та світорозуміння автора;
- використання порівняльних характеристик з творами інших видів мистецтва даного художнього напрямку, аналогічних стилів, жанрів;
- виявлення смислових констант написання твору, його значення в творчості автора та його середовища;

- виявлення власного особистісного ставлення інтерпретатора до художнього образу та його оцінювання;
- оволодіння необхідним виконавським інструментарієм для відтворення музичного образу в реальному звучанні.

Таким чином, герменевтичний підхід до інтерпретації музичних творів у процесі фортепіанного навчання майбутніх учителів музики обумовлює складний і внутрішньо зосереджений шлях проникнення в чужу художню свідомість, її багатоманітність, у зміст художнього твору, забезпечуючи можливість формування особистісного поліхудожнього світогляду студентів.

Оскільки формування поліхудожнього світогляду студентів у процесі фортепіанного навчання у нашому дослідженні ми розглядаємо в контексті фахового становлення майбутніх учителя музики, то в розробці відповідної методики постає необхідним урахування *компетентнісного підходу*. Цей підхід, за словами Н. Бібік «виводить на метарівень..., що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії у міжособистісному і інституційному культурному контексті» [6, с.46].

Сутність компетентнісного підходу, за одностайною думкою більшості науковців (Н. Бібік, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С.Якименко та ін.), полягає в спрямуванні освітнього процесу на інтеграцію теоретичної і практичної підготовки як суб'єктивного надбання студента і в забезпеченні формування в нього таких компетенцій, які дозволяють швидко адаптуватися в мінливих умовах практичної діяльності, успішно розв'язувати професійні, життєві й особистісні завдання.

Вважаємо важливим для розуміння сутності компетентнісного підходу висновок Н. Бібік стосовно значення переорієнтації «з процесу *на результат* освіти в *діяльнісному вимірі*», розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника «відповідати запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем,...в професії, в соціальній структурі» [6, с.45].

Зазначимо, що ідея впровадження компетентнісного (від лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) підходу в освіті набула активного обговорення та розроблялася вченими з кінця 50-х років ХХ століття у зв'язку з потребами суспільства у висококваліфікованих, конкурентоспроможних на ринку праці фахівцях, здатних до вирішення нагальних завдань в конкретних соціально-економічних умовах. При цьому, значну наукову дискусію викликали ключові поняття: «компетентність» та «компетенція».

На сьогодні більшість вчених (О. Дубасенюк, Е. Зеєр, О. Пометун, Д. Равен та ін.) пояснює сутність поняття «компетентність» як «складну інтегровану якість особистості, що обумовлює можливість здійснювати певну діяльність» [19, с.12], здатність вирішувати проблеми та типові завдання на основі використання знань, досвіду та засвоєної системи цінностей [6]. Тобто, «компетентність» постає як оцінна категорія, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження. Предметні вимоги до засвоєння багатокomпонентного змісту освіти, на думку вчених, характеризує поняття «компетенція», що розглядається більшістю дослідників [5;6;19;43; 83] як похідне, відповідно вужче, ніж «компетентність».

Впровадження компетентнісного підходу в мистецьку освіту, як зазначають вчені-педагоги цієї галузі (Л. Масол, О. Отич, О. Падалка, О. Щолокова та ін.), переносить акценти із засвоєння художньої інформації на формування комплексу загальнокультурних і спеціальних художньо-естетичних компетентностей. Відповідно, фахова підготовка вчителів мистецького профілю, за словами О. Щолокової, «спрямовується на формування цілісного культурологічного світогляду, вміння аналізувати і синтезувати мистецькі явища, виявляти їх естетичні цінності та моральні якості» [77, с.15]. При цьому, багатокomпонентна структура мистецьких компетентностей фахівця складається із пов'язаних і взаємозалежних частин, що утворюють інтегральну цілісність.

Класифікацію мистецьких компетентностей, що формуються в освітньому процесі, переконливо обґрунтувала Л. Масол [33]. Згідно висновків автора, мистецькі компетентності становлять три групи: *особистісні* (загальнокультурні: ціннісно-орієнтаційні, художньо-світоглядні; культуротворчі: етнокультурні, полікультурні, культурнодозвільні); *функціональні* (предметні: музичні, образотворчі, театральні, хореографічні тощо; міжпредметні: художньо-естетичні, гуманітарно-естетичні; метапредметні: інформаційно-пізнавальні, саморегулятивні, креативні) та *соціальні* (художньо-комунікативні, соціально-практичні) [33, с.418].

У формуванні поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики означені компетентності мають базове значення, оскільки вони конкретизують стратегічні і тактичні завдання фахової підготовки студентів, деталізують вимоги освітнього результату, орієнтують на практичну діяльність та професійну самореалізацію майбутнього вчителя.

Акцентуація компетентісно-базового напрямку фахової підготовки майбутнього вчителя музики не зменшує світоглядно-орієнтаційної значущості фортепіанного навчання студентів, а навпаки, дозволяє розглядати процес формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики на основі набуття комплексу мистецьких знань та виконавських умінь (фахові компетенції), формування здатності до оперування набутими компетентціями (функціональна компетентність), спроможності до реалізації набутого мистецького досвіду та художньо-світоглядних переконань у практичній художньо-виховній роботі зі школярами (соціальні, педагогічні компетентності).

Означені підходи (культурологічний, поліхудожній, герменевтичний, компетентісний) орієнтують на розвиток поліхудожньої свідомості майбутнього вчителя музики та формування його досвіду мистецької діяльності на основі вивчення культури як сукупності матеріальних і духовних цінностей певного суспільства. При цьому, згідно сучасних

культурологічних концепцій [45;73;84], усвідомлення багатомірності явищ культури і мистецтва як відображення духовних цінностей певного соціуму, можливе за умови розуміння взаємодії, перетину, взаємовпливу різних культур. Такі позиції узагальнює новітній термін «крос-культура».

Поняття «крос-культура» (від англ. cross-cultural – перетин культур) означає наявність і перетин різних культур. Цей термін був уведений до наукового обігу в середині ХХ століття вченими американської антропологічної школи А. Кребером [28], Дж. Мердоком [37] та іншими. Сьогодні активно розробляється зарубіжними і українськими вченими (О. Богданов, О. Буряк, К. Гірц, Б. Малиновський, Н. Мешко, Т. Олинець, Р. Левіс, М. Риженко, Л. Шабаєва та ін.).

Як явище новітньої філософії освіти, виділяє і обґрунтовує крос-культурність О. Богданов [8]. Для нас важливим є висновок автора щодо крос-культурних засад сучасного світобачення як нових перспектив для розуміння своєрідності національних культур, що допомагає з'ясуванню їх ролі в розвитку та становленні полілогічного способу осмислення діяльності. Автор наголошує: «Крос-культурний діалог як інтеграція та взаємодія культур покликаний, із точки зору сучасної філософії, служити основою для розуміння різних культур і традицій, в остаточному підсумку, бути основою світорозуміння» [8, с.150-152].

Крос-культура визначає національну і етнічну культурну самоідентичність, орієнтує на вивчення культурних явищ крізь призму усвідомлення факторів, що ідентифікують культурні особливості та взаємозв'язки різних культур [28;37; 45; 84].

У нашому дослідженні ми спираємось на крос-культурність в осмисленні вектору розробки методологічних засад методики формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів України та Китаю, що передбачає урахування наявності полікультурного простору, а також збереження власної національно-культурної ідентичності суб'єктів навчання, їх орієнтацію на міжкультурний діалог та набуття вмінь транслювати

власний культурний досвід в умовах вивчення інших культур, збереження почуття толерантності та емпатійності у ставленні до інших культур та їх представників.

Таким чином, розглянуті науково-педагогічні **підходи** (*культурологічний, поліхудожній, герменевтичний, компетентнісний*) в контексті крос-культури визначають методологічну основу дослідження методичного забезпечення формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання. На наочності, представимо їх схематично на рис.2.1.1.

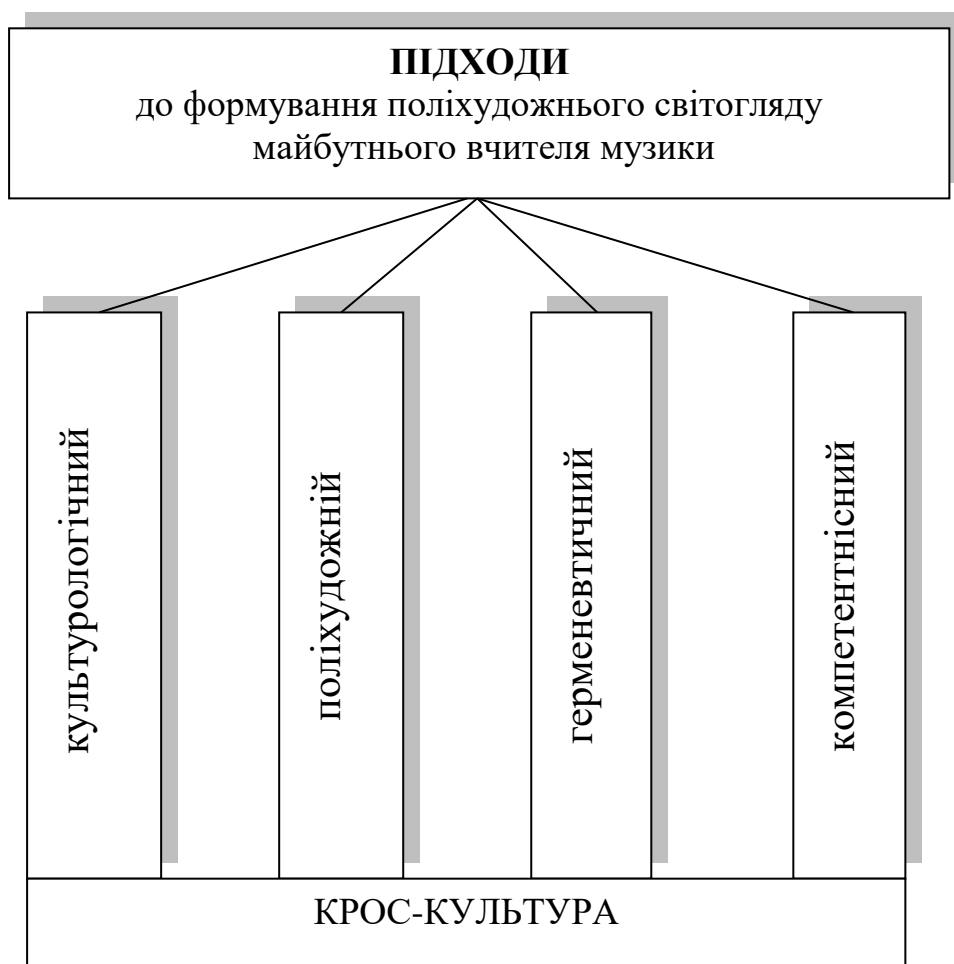


Рис.2.1.1. Науково-педагогічні підходи до формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанного навчання

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що розробка будь-якої методики в сучасних педагогічних дослідженнях передбачає визначення **принципів** організації педагогічного процесу.

Педагогічні принципи (від лат. *principium* – основа, начало), як зазначають С. Гончаренко, Л. Масол, О. Отич, О. Рудницька, О. Щолокова та ін., визначають першооснову навчання і виховання та спрямовують навчально-виховний процес загалом. Вони є «першорядним правилом певної діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності або припису щодо порядку і способу її здійснення» [58, с.91].

Якщо науково-педагогічні підходи ми розглядаємо як провідні концептуальні ідеї, то принципи є основними положеннями організації досліджуваного педагогічного процесу. Такими принципами формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів в процесі фортепіанного навчання у нашому дослідженні визначено:

- *цілісності;*
- *діалогічності;*
- *аксіологічності;*
- *праксеологічності;*
- *рефлексивності.*

Принцип **цілісності** передбачає різнобічне охоплення мистецьких дисциплін, їх взаємодію та взаємопроникнення; залучення студентів до якомога повнішого пізнання надбань світової культури в цілісному навчальному процесі; формування світоглядних позицій студента в цілісному поліхудожньому розвитку його особистості. Тобто, принцип цілісності інтегрує навчальний, виховний і розвивальний потенціал мистецької освіти.

Розглядаючи важливість цього принципу, ми враховуємо думку Г. Падалки стосовно того, що принцип цілісності має проявлятися у методичному забезпеченні художньо-педагогічного процесу. «Вибір методів мистецького навчання, розвитку і виховання особистості, – наголошує педагог, – мотивується завданням забезпечення їх взаємодії і передбачає таке

структурування в реальному процесі, де кожен з відібраних методів роботи входить до закінченого, довершеного, загалом цілісного кола педагогічних засобів, що у своїй сукупності становлять нерозривну єдність»[49, с.150-151].

Принцип *діалогічності* (від грец. dialog – розмова, обмін інформацією) має особливе значення сучасній мистецькій освіті (Г. Падалка, О. Рудницька та ін.): визначає не лише партнерські (діалогічні) стосунки студента з викладачем у навчальному процесі, а також передбачає внутрішній діалог суб'єкта навчання з художніми образами мистецтва та їх авторами (М. Бахтін, В. Біблер, Л. Столович, О. Рудницька та ін.).

Принцип діалогічності орієнтує на втілення ідеї «діалогу культур» у процесі фортепіанного навчання майбутніх учителів музики як властивості гуманітарно-художнього пізнання, а також реалізацію можливостей крос-культурної комунікації, що визнає важливість міжкультурного діалогу.

Втілення ідеї «діалогу культур», розробленої у працях М. Бахтіна, М. Кагана, О. Рудницької та ін., має особливе значення у формуванні поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики. Через спілкування з художніми образами мистецьких творів різних жанрів, різних культур, епох студенти можуть зануритися у безмежно багаті духовні світи, а через уявний діалог з образом та митцем відбувається пізнання його світобачення та активізація власної свідомості і ставлення до художньої картини світу.

Ще М. Бахтін наголошував про те, що чужі свідомості не можна спостерігати пасивно, з ними можна лише діалогічно спілкуватися [2, с.313-314.]. За словами О. Отич, «застосування концепції діалогу культур в освіті дозволяє вирішувати проблему культурного взаємовпливу людини і світу, реалізувати суб'єкт-суб'єктний підхід у навчанні, вихованні та професійній підготовці студентів, ввести до неї мистецький компонент з метою підвищення ефективності діалогічної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу в ході залучення їх до мистецько-педагогічного діалогу» [48, с.201].

Крос-культурність діалогічної взаємодії передбачає формування вмінь у суб'єктів діалогу транслювати власний культурний досвід в умовах вивчення інших культур; збереження та розвиток почуття толерантності та емпатійності у ставленні до інших культур та їх представників.

Принцип *аксіологічності* (від грец. *axia* - цінність) орієнтує на ціннісне освоєння художньої культури, визначення естетичних ідеалів мистецтва, самопроекування власного художнього розвитку та ціннісне ставлення до поліхудожньої картини світу.

Ми поділяємо думку С. Вітвицької, що педагогічний аспект формування духовних цінностей майбутніх педагогів полягає в тому, щоб «об'єктивні цінності стали суб'єктивно значущими, стійкими життєвими орієнтирами» [12, с. 65].

Вивчення мистецтва, передбачає, передусім, усвідомлення його духовно-ціннісного потенціалу. Художні образи мистецьких творів безпосередньо звернені до сенсорної, чуттєвої сфери людини і сприймаються нею, за словами О. Рудницької, «не як щось надособистісне, а як здобуток власного творчого досвіду» [58, с. 7], а тому можуть поставати не лише ціннісними орієнтирами особистісного саморозвитку, а й ґрунтом самотворення.

Принцип аксіологічності орієнтує на засвоєння майбутнім вчителем загальноприйнятих суспільством *гуманістичних цінностей* (добра, справедливості, пошани, милосердя, любові до рідної землі, свого народу, культури та ін.); *педагогічних цінностей*, що визначають педагогічні ідеали, програму дій щодо професійного зростання, вироблення стилю власної педагогічної діяльності тощо; *естетичних цінностей*, що зумовлюють уявлення про прекрасне і потворне, комічне і трагічне, формують естетичний смак, почуття міри і такту в життєдіяльності; *художніх цінностей*, що визначаються розумінням художньої досконалості і довершеності мистецьких творів, сформованістю художніх ідеалів; *цінностей творчості*, що підтримують інтерес та творчу активність майбутніх учителів музики в

навчальному процесі і забезпечують його найвищі результати, сприяють творчому розвитку гармонійної особистості.

Принцип аксіологічності передбачає також визначення *джерел* духовного збагачення: спілкування з художніми творами різних видів мистецтва; цінність взаємозбагачення в процесі міжкультурної комунікації на засадах суб'єктності та діалогу,

Аксіологічні установки стосуються і ціннісного ставлення викладача до індивідуальності студента, віри в його можливості, допомоги в усвідомленні його самоцінності й цінності для соціуму.

Принцип *праксеологічності* (від грец. *praxis* – «дія») визначає пріоритетність практичних форм мистецької діяльності, орієнтує студентів на дотримання чіткої організації та систематичності початкової роботи, вияву самостійності та творчої ініціативи у виконанні художніх завдань.

Значущість та першочерговість практичних форм засвоєння мистецтва в порівнянні з теоретичним засвоєнням історії та теорії мистецької діяльності підкреслює Г. Падалка [49]. Педагог розглядає практичну діяльність «рушійною силою навчання мистецтва» та наполягає, що «практичному засвоєнню мистецтва, організації практичних форм мистецької діяльності слід надавати провідного значення» [49, с.172-173].

Саме практична діяльність є провідною в навчанні студентів гри на фортепіано (Н. Гуральник, Ван Інцизюнь, Т. Воробкевич, Інь Юань, Лі Данься, Т. Стратан-Артишкова, Ши Цзюнь-бо, О. Щербініна, О. Щолокова, Т. Юник, та ін.). Дослідники [9; 10; 13; 22; 30;63; 75; 76; 81] наголошують, що вивчаючи музичні твори, студенти, мають не лише опанувати виконавську техніку, а усвідомити світоглядні установки автора, його чуттєвість сприймання навколишньої дійсності, відтворити музичну драматургію твору в реальному звучанні. Виконання твору передбачає також і втілення думок та почуттів інтерпретатора, його ставлення до художнього образу та співпереживання.

Принцип праксеологічності орієнтує на активізацію сутнісних сил особистості майбутнього вчителя музики в практичній діяльності, зокрема в процесі навчання гри на фортепіано, а саме: здібностей, волі, прагнення до досягнення художнього результату, почуттів, умінь, свідомості. Саме в практичній діяльності відбувається фахове становлення особистості майбутнього вчителя музики, формування його поліхудожнього світогляду.

Принцип *рефлексивності* (від лат. *reflexio* – «повертаюся назад») спонукає до осмислення *власних* думок і почуттів у спілкуванні з художніми образами, співвіднесення власних переживань змісту мистецького твору із світоглядними позиціями автора.

З наукових джерел [52; 58; 59; 61; 64] відомо, що рефлексія обумовлює інтроспекцію власної психіки людини, її самоаналіз, виступає важливим інструментом самопізнання.

Рефлексія, як унікальна здатність людської свідомості сприймати саму себе, має виключне значення в мистецькій освіті. Про її важливу роль неодноразово наголошували педагоги-науковці в мистецькій галузі знань: А. Козир, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Падалка, Т. Стратан-Артишкова, О. Щолокова, Д. Юник, Т. Юник та ін. [25; 44; 48; 49; 57; 63; 78; 79; 80].

Саме рефлексія обумовлює осмислення і переживання особистістю досвіду власної художньої діяльності, осмислення процесу і результату художньої творчості. При рефлексивному сприйманні художніх творів «мимоволі виникають питання щодо особистісних цінностей, віддзеркалених у художніх образах» [49, с.159]. Рефлексія сприяє, за словами Г. Падалки, «зануренню у глибини художнього змісту образів» та «глибшому розумінню мистецтва» [49, с.159].

Для нашого дослідження є важливим висновок О. Рудницької щодо послідовності рефлексивних актів мистецької діяльності, таких як: емоційно-смісловий пошук художньої істини; перенесення уваги з об'єктивного мистецького твору на власні особливості сприйняття у процесі інтерпретації

художнього образу; включеність свого «Я» у концептуально-світоглядний концепт мистецького твору [580, с. 37]. Осмислення та врахування означених рефлексивних актів у процесі фортепіанного навчання студентів мають виключне значення для формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики. Заглибленість до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору та об'єктивними культурно-суспільними умовами його існування, зіставлення змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя, – є важливим чинником формування поліхудожнього світогляду студентів у процесі мистецького навчання.

Отже, розглянуті педагогічні принципи визначають основні позиції розробки методичного забезпечення процесу формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в умовах фортепіанного навчання. Означені принципи представлені на рис. 2.1.2.

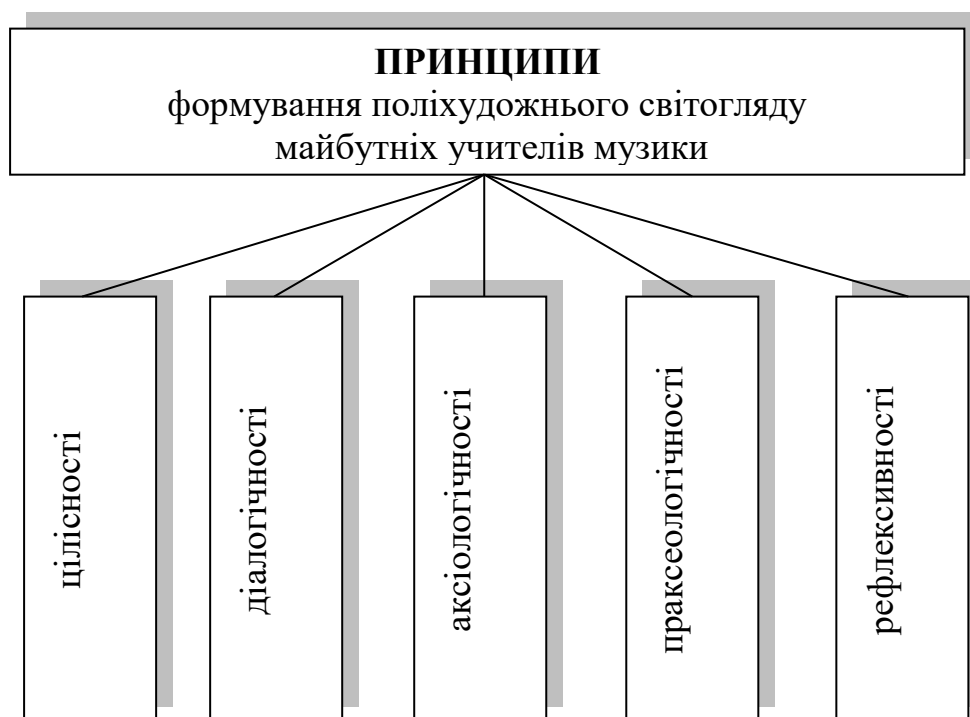


Рис. 2.1.2. Педагогічні принципи формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання

Таким чином, окреслені науково-педагогічні *підходи* (культурологічний, поліхудожній, герменевтичний, компетентнісний) та *принципи* (цілісності, діалогічності, аксіологічності, праксеологічності, рефлексивності) становлять основу методичного забезпечення формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання.

Провідні положення дослідження ми розглядаємо крізь призму крос-культурності (від англ. cross-cultural – перетин культур), що передбачає урахування полікультурного простору навчання, а також збереження власної національно-культурної ідентичності студентів (українських, китайських) з різних культурних середовищ, їх орієнтацію на міжкультурний діалог та набуття вмінь транслювати власний культурний досвід в умовах вивчення інших культур, збереження почуття толерантності та емпатійності у ставленні до інших культур та їх представників.

Концептуальні ідеї та основні положення розробки методики формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України, що представлено окресленими підходами та принципами, розглядаються в загальному контексті *гуманістичної освітньої парадигми*, що передбачає звернення до духовно-моральних цінностей як основи формування творчої особистості вчителя, гармонійного розвитку, фахового становлення та самореалізації у професійній діяльності.

2.2. Педагогічні умови та методи формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання

У розробці методичних засад досліджуваних процесів у педагогічних дослідженнях значна увага приділяється *педагогічним умовам*, що забезпечують результативність педагогічних дій.

У загальнонауковому значенні «умова» – це категорія відношень предмета з навколишнім світом, без якого він не може існувати. У філософському розумінні ця категорія пояснює «те, від чого залежить щось інше (обумовлене), що робить можливим наявності речей, стану, процесу, на відміну від причини, яка за необхідністю породжує що-небудь (дію, результат дії) [66, с.469].

Як категорія психології умова розглядається як особлива обставина, що впливає на розвиток особистості; як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, які суттєво впливають на розвиток конкретного психічного явища. При цьому психологи наголошують на активності особистості чи групи людей. Відповідно, зовнішні впливи лише переломлюються через діяльність, індивідуальні психічні особливості, життєвий досвід [52].

У педагогічних дослідженнях «умова» розглядається як обставина, що впливає на ефективність педагогічного процесу (С. Гончаренко, П. Олійник, В. Федорченко [38], М. Козяр, М. Коваль [27], Н. Мойсеюк [40], М. Чепіль, Н. Дудник [71] та ін.).

Педагогічними умовами мистецького навчання Г. Падалка вважає «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [49, с. 160]. При цьому, до педагогічних умов мистецького навчання автор відносить:

- «створення позитивної атмосфери занять», що є першоосновою творчої діяльності та стимулювання інтересу до вивчення мистецтва;
- «досягнення діалогових засад взаємодії вчителя і учня в навчальному процесі», що зумовлює художню комунікацію в навчальному процесі, вивільнення творчої енергії;
- «забезпечення пріоритету практичної діяльності» як основи набуття мистецьких умінь та навичок [49, с. 160-176].

Аналіз педагогічних досліджень у галузі музичної педагогіки показав, що науковці по-різному підходять до визначення педагогічних умов забезпечення ефективності процесів, що вивчаються.

Важливими для нас стали розробки педагогічних умов як складової методичного забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів музики, представлені в сучасних дослідженнях китайських авторів: Ван Іцзюнь, Ван Юе, Ін Юань, Лань Сінцзюнь, Лі Данься, СеФан, Ши Цзюнь-бо та ін.

Так, аналіз дослідження Ван Іцзюнь [9] показав, що важливими педагогічними умовами, що сприяють успішності інструментального навчання китайських студентів в системі музично-педагогічної освіти є такі, як: забезпечення «педагогічно-керованого культурно-освітнього середовища»; інформованості студентів, стимулювання їх «музичної грамотності»; «оптимального поєднання ефективних форм і методів навчання»; «активізації виконавського досвіду студентів» [9, с.8].

Дещо по-іншому підходить до розробки педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано дослідник Ван Юе [10]. Автор доводить правомірність використання в педагогічному процесі таких умов, як: «впровадження технологій, що надають перевагу особистісно-суб'єктивному фактору та дозволяють максимально наблизити умови навчання до умов майбутньої діяльності студентів»; забезпечення «орієнтації студентів на ціннісно-смісловне ставлення до педагогічної діяльності, самоосвіти і саморозвитку»; «надання студентам можливості достатньої варіативності у виборі засобів і

методів вирішення художньо-виконавських і вербально-інтерпретаційних завдань» [10, с.8].

У своєму дослідженні, присвяченому вивченню проблеми наступності фортепіанного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України, дослідниця Лань Сіньцзюнь визначає такі педагогічні умови забезпечення ефективності означеного педагогічного процесу: «стимулювання інтересу студентів до музичного мистецтва»; «інтеграційної спрямованості фортепіанного навчання»; «варіативності форм і методів навчання»; «використання вітчизняного і зарубіжного досвіду» [30, с.11].

Інь Юань вважає необхідними педагогічними умовами забезпечення результативності формування художньо-образної пам'яті майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання такі: «створення художньо-творчого середовища в процесі фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів»; «стимулювання майбутніх учителів до пізнання сутності образів музики та раціонального структурування навчального матеріалу»; «цілеспрямоване формування узагальнених прийомів відтворення художніх образів на основі логіки інтерпретаційного процесу»; «забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-виконавської діяльності» [22, с.8].

Аналіз цих та інших досліджень з проблем фахового навчання майбутніх учителів музики засвідчив важливість розробки педагогічних умов як складової методичного забезпечення досліджуваного процесу. Різні підходи науковців до визначення педагогічних умов свідчать про неоднозначність вивчення та трактування цього феномена в педагогічній науці та практиці.

У нашому дослідженні, при визначенні педагогічних умов формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання, було враховано особливості досліджуваного явища як інтегрованого особистісного утворення, що передбачає цілісне художньо-образне уявлення світу на основі глибокого

розуміння сутності різних видів мистецтва, їх взаємодії та синтезу; осмислення та відтворення у власному виконанні духовної цінності художніх образів музики; здатність до самореалізації в художньо-виховній роботі зі школярами та специфіку його формування в процесі фортепіанного навчання, що передбачає, передусім, насиченість фахової підготовки студентів поліхудожніми підходами.

При визначенні педагогічних умов формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики було враховано також їх спрямованість на розвиток структурних компонентів досліджуваного феномена, а саме: мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інформаційного, емоційно-вольового та діяльнісно-творчого.

Основними орієнтирами для обґрунтування необхідних і достатніх педагогічних умов формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики у нашому дослідженні стали визначені в попередньому параграфі науково-педагогічні підходи (культурологічний, поліхудожній, герменевтичний, компетентнісний) та принципи (цілісності, діалогічності, аксіологічності, праксеологічності, рефлексивності).

Означені положення стали основою для визначення таких **педагогічних умов** формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання:

- *стимулювання творчого діалогу на заняттях;*
- *створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання;*
- *забезпечення інтеграції мистецьких знань у процесі вивчення фортепіанних творів;*
- *підтримка творчої ініціативи та самостійності студентів у вирішенні художніх завдань.*

Стимулювання творчого діалогу на заняттях орієнтує викладача і студента на спільний творчий пошук інтерпретації музичних творів, встановлення поліхудожніх зв'язків з образами інших видів мистецтва; усвідомлення творчого кредо автора та власних естетичних оцінок.

Означена умова виступає чинником забезпечення творчої атмосфери на заняттях, встановлення довірливих відносин між педагогом і студентом в обговоренні світоглядних позицій авторів розучуваних творів та вироблення власних поглядів щодо поліхудожньої картини світу, орієнтирів професійного становлення та особистісного самовдосконалення.

Дана умова передбачає урахування крос-культурного контексту діалогічної взаємодії, що орієнтує на формування вмінь у суб'єктів творчого діалогу в процесі фортепіанного навчання транслювати власний культурний досвід; збереження і розвиток почуття толерантності та емпатійності у ставленні до інших культур та їх представників.

Ця умова реалізується на ґрунті культурологічного, поліхудожнього, герменевтичного, компетентнісного підходів та принципів діалогічності, аксіологічності, праксеологічності, рефлексивності.

Педагогічна умова стимулювання творчого діалогу на заняттях зорієнтована на формування мотиваційно-ціннісного компоненту поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України.

Створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання передбачає вихід за межі музичного мистецтва і розгляд фортепіанних творів у контексті художньої культури, взаємозв'язків та взаємопроникнення мистецьких напрямків.

Означена педагогічна умова передбачає насичення процесу фортепіанного навчання студентів поліхудожнім змістом: вивчення фортепіанних творів в контексті усвідомлення культурно-естетичних ідеалів певного художнього напрямку; порівняння, зіставлення художніх образів різних видів мистецтва; проникнення в сутнісний зміст художньої культури певної історичної доби; усвідомлення стильових та жанрових особливостей музичних творів та порівняння їх з творами інших видів мистецтва та ін.

Дана умова реалізується на основі положень культурологічного, поліхудожнього, герменевтичного і компетентнісного підходів та принципів аксіологічності, праксеологічності, рефлексивності.

Створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання орієнтує на формування пізнавально-інформаційного компоненту поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України.

Забезпечення інтеграції мистецьких знань орієнтує на використання художньої інформації з історії, теорії музики, культурології, естетики, мистецтвознавства та інших дисциплін у їх взаємозв'язках у процесі вивчення фортепіанних творів для усвідомлення студентами поліхудожньої картини світу в її суспільно-історичному розвитку.

Означена умова передбачає використання мистецького досвіду студентів, а також розширення їх уявлень щодо поліхудожньої картини світу, стимулювання творчо-пізнавальної активності на заняттях.

Ця умова передбачає поглиблення мистецьких знань студентів, усвідомлення взаємозв'язку емоційного та раціонального у виконавській інтерпретації музичних творів.

Умова ґрунтується на ідеях культурологічного, поліхудожнього, герменевтичного і компетентнісного підходів та положеннях принципів цілісності, праксеологічності, рефлексивності.

Педагогічна умова забезпечення інтеграції мистецьких знань передбачає формування пізнавально-інформаційного та емоційно-вольового компонентів поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики.

Підтримка творчої ініціативи та самостійності у вирішенні художніх завдань зумовлює особистісне зростання студентів, вироблення їх власної позиції в естетичних оцінках художніх явищ, досягнення впевненості у своїх силах як інтерпретаторів музичних образів.

Означена умова є важливою у формуванні власних переконань студентів у художньому світобаченні, виробленні власних художньо-світоглядних позицій та орієнтирів професійної самореалізації.

Ця умова орієнтує на пріоритетність самостійно-творчої роботи студентів над виконавською інтерпретацією музичних творів, на

максимальну заглибленість у поліхудожній світ мистецтва, визначення особистісних вподобань в поліхудожньому просторі.

Дана педагогічна умова ґрунтується на ідеях культурологічного, поліхудожнього, герменевтичного, компетентнісного підходів та положеннях принципів аксіологічності, праксеологічності, рефлексивності .

Педагогічна умова підтримки творчої ініціативи та самостійності у вирішенні художніх завдань спрямована на формування діяльнісно-творчого компонента поліхудожнього світогляду майбутніх учителів Китаю та України в процесі фортепіанного навчання.

Окреслені педагогічні умови формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів у процесі фортепіанного навчання для наочності представимо схематично на рис. 2.2.1.

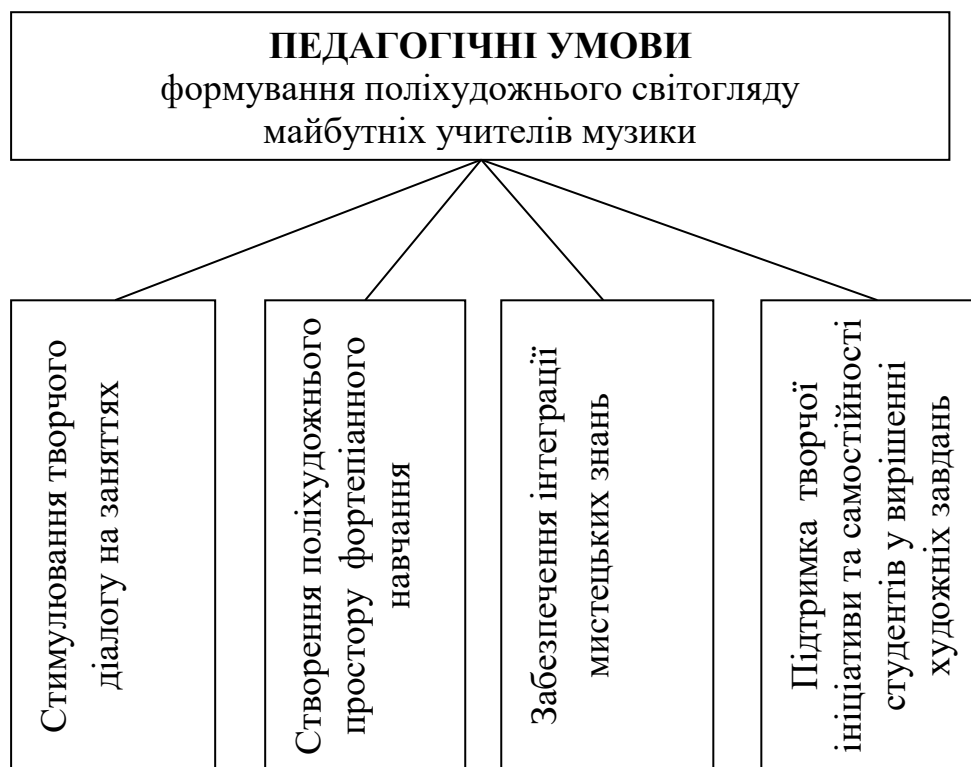


Рис.2.2.1. Педагогічні умови формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання

У нашому дослідженні реалізація означених умов передбачає розробку відповідних *методів* педагогічної роботи в напрямку формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів.

Зазначимо, що «метод» є чи не найголовнішою категорією педагогіки, оскільки дає відповідь на запитання «як» здійснювати навчальний процес.

З наукових джерел відомо, що слово «метод» грецького походження (з грец. *methodos* – шлях пізнання) – означає «спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта» [18, с.205]. В українській науково-педагогічній літературі існують також інші визначення методу, як-от: «форми руху змісту навчального матеріалу», «упорядкованої сукупності прийомів, дій і логічних операцій», «способу співробітництва вчителя й учнів» [70, с.94]; «способу упорядкованої, взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на досягнення завдань освіти, розвитку і виховання в процесі навчання» [40, с.175].

Під методами мистецького навчання майбутніх учителів музики, спираючись на визначення Г. Падалки [49, с.177], розуміємо упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності педагога і студента, спрямовані на розв'язання художньо-освітніх завдань. В такій інтерпретації категорії «метод» ми акцентуємо увагу на спільній діяльності педагога і студента, їх суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах, діалогічній взаємодії в процесі мистецького навчання, що спрямоване на художній розвиток, формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики в контексті його фахового становлення.

Розроблені в нашому дослідженні педагогічні умови формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів Китаю та України в процесі фортепіанного навчання (стимулювання творчого діалогу на заняттях; створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання; забезпечення інтеграції мистецьких знань у процесі вивчення фортепіанних творів; підтримка творчої ініціативи та самостійності студентів у вирішенні

художніх завдань) орієнтують на визначення методів педагогічної роботи означеного напрямку.

Так, умова *стимулювання творчого діалогу на заняттях*, що спрямовується, передусім, на формування мотиваційно-ціннісного компонента поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України, передбачає використання *методів* стимулювання мотивації навчальної діяльності, формування пізнавального інтересу до вивчення мистецтва, проблемно-пошукових та діалогічних методів.

Для *формування мотивів навчальної діяльності* студентів використовується весь арсенал методів: словесні, наочні, практичні, репродуктивні і творчі, індуктивні і дедуктивні та ін. Кожен із цих методів здійснює мотиваційний вплив за умови спільного творчого пошуку викладача і студента в інтерпретації музичних творів, встановленні поліхудожніх зв'язків музики з іншими видами мистецтва тощо.

Формування мотивації як внутрішнього спонукання особистості до дії тісно пов'язане з її стимулюванням, тобто процесом спонукання до діяльності. Такий процес забезпечується методами *формування пізнавального інтересу*.

Методи формування пізнавального інтересу до вивчення мистецтва передбачають педагогічний вплив на виникнення глибоких *позитивних переживань* стосовно образів музики, їх інтерпретації, порівняння з іншими видами мистецтва, вивчення світоглядних позицій митця, особливостей художнього напрямку, суспільно-історичних умов розвитку художньої культури та ін. Це обумовлено тим, що інтерес характеризується, передусім, наявністю позитивної емоції стосовно діяльності та пізнавального компонента цієї діяльності.

До методів формування пізнавального інтересу до вивчення мистецтва за умови стимулювання творчого діалогу на заняттях відносимо обмін інформацією та мистецькими враженнями, обговорення, дискусію, створення проблемних ситуацій та ситуацій зацікавленості (повідомлення цікавих

фактів тощо), створення ситуацій емоційних переживань (зануреність в емоційну драматургію мистецького твору, стимулювання співпереживання художніх образів тощо). Основою цих методів є творчий діалог педагога і студента, їх взаємодія у вирішенні творчих завдань, що в результаті формує інтерес до навчальної діяльності, до пізнання явищ культури, емоційного проникнення в образний зміст мистецьких творів.

Педагогічна умова стимулювання творчого діалогу на заняттях передбачає широке використання *проблемно-пошукових методів*. До них відносимо: інтерпретаційне опрацювання музичного твору, варіантну розробку художнього матеріалу.

Інтерпретаційне опрацювання музичного твору орієнтує на визначення художнього задуму митця та його власного трактування, відпрацювання виконавських засобів відтворення художнього образу в звучанні, осмислення власних художніх оцінок та втілення власних переживань у виконанні. Інтерпретаційне опрацювання мистецького твору згідно означеної умови передбачає обговорення з викладачем змістових акцентів інтерпретації, сумісний пошук оптимального варіанту презентації музичних творів слухацькій (учнівській) аудиторії.

Варіантна розробка художнього матеріалу передбачає пошук різних трактувань художнього образу, багаторазове продумування розгортання драматургії художнього твору, зіставлення музичного образу з образами інших видів мистецтва. Пошук різних варіантів опрацювання музичного твору сприяє виявленню творчих пошуків студентів та віднайденню найбільш оптимальних рішень інтерпретації. Такий метод стимулює інтерес майбутніх учителів до вирішення художніх завдань.

Діалогічні методи пронизують весь процес фортепіанного навчання майбутніх учителів музики. Це не лише діалог педагога і студента. Це також спілкування з образами мистецтва, їх авторами, а також із самим собою (рефлексивний діалог).

Педагогічна умова створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання, що передбачає вихід за межі монохудожнього навчання гри на фортепіано і насичення його поліхудожніми підходами. Зорієнтована на формування пізнавально-інформаційного компоненту поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України. Реалізація цієї умови визначається застосуванням *методів інформативних* (повідомлення, розповіді, бесіди, презентації, розширення мистецького досвіду та ін.), *аналітичних* (художній аналіз, пояснення, обговорення, поточний коментар, дискусії, створення культурного контексту тощо), *практичних* (ескізне розучування, художньо-творчі завдання)..

Інформативні методи створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання передбачають розкриття студентам поліхудожньої картини світу, поглиблення і розширення мистецьких знань, спрямовують на висвітлення шляхів осягнення мистецтва. Це художні повідомлення, розповіді, бесіди, які інформують у питаннях інтерпретації, орієнтують на осмислення художнього змісту творів,

Інформативні методи передбачають активність у поданні художньої інформації не лише викладача, а й студента. Для цього є важливим залучення студентів до самостійної роботи, підготовки презентацій художніх образів різних мистецтв, їх порівняння, співставлення та обговорення результатів виконаної роботи, що активізує пізнавальну діяльність та сприяє розширенню мистецького досвіду майбутнього вчителя.

Аналітичні методи, до яких відносимо художній аналіз, пояснення, обговорення, поточний коментар, дискусії тощо, використовуються як на теоретичному, так і на практичному рівнях фортепіанного навчання, передбачають розвиток абстрактного мислення, що передбачає виокремлення частин з цілого. Це осмислене сприйняття художньої інформації, виокремлення суттєвих ознак і відношень у художніх текстах різних мистецтв, осмислення їх зв'язків. Усвідомлення частин цілого твору забезпечує більш глибоке розуміння розгортання його драматургії. Розгляд

музичного твору в контексті художнього напрямку зумовлює цілісність розуміння світоглядних ідеалів митців, а також усвідомлення взаємозв'язків та взаємопроникнення мистецьких напрямків.

До аналітичних методів відносимо і *поточний коментар*, що застосовується в процесі безпосередньої роботи над художнім образом, коли, на думку викладача, є потреба внесення поправок до практичних художніх дій. Пояснення, коментування окремих дій забезпечує можливість швидкого реагування та усвідомлення окремих рішень.

Важливим методом реалізації умови створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання є *метод культурного контексту*, який передбачає забезпечення художньо-педагогічного середовища шляхом «виходу» за межі музики. Цей метод орієнтує на усвідомлення єдиної образної мови художньої культури. Дозволяє виявити спільність мов різних видів мистецтва, об'єднати знання з досвідом особистості, інформацію – з переживанням цієї інформації. Цей метод уможлиблює виявлення діалогічності всередині культури і між культурами, «поліваріативність» інтерпретації культурного контексту різними мистецтвами [44, с. 122].

До практичних методів цієї педагогічної умови можна віднести *ескізного розучування* музичних творів з метою якомога ширшого охоплення фортепіанного репертуару та виявлення зв'язків музичних творів з іншими видами мистецтва. Ескізне розучування передбачає фіксацію художнього смислу музичних образів та співвіднесення їх із образами живопису, поезії, драматургії, архітектури та інших видів мистецтва. ескізне розучування слугує розширенню художнього досвіду майбутніх учителів шляхом цілісного охоплення сутнісних характеристик мистецького твору у контексті художньої картини світу без детального опрацювання. Такий метод активізує художню свідомість і може використовуватися в контексті формування поліхудожнього с світогляду майбутніх учителів музики.

На подальше формування пізнавально-інформаційного, а також емоційно-вольового компонентів поліхудожнього світогляду майбутніх

учителів музики спрямована *педагогічна умова забезпечення інтеграції мистецьких знань*, що передбачає застосування як *інформаційних та аналітичних методів* з поглибленням інтеграції художнього змісту, так і *практичних інтерпретаційних*.

До таких методів відносимо проведення художніх паралелей, художніх порівнянь, синхронного та діахронного аналізу, художніх узагальнень, аналогій, художніх асоціацій, синестезії, синектики, створення художнього контексту, методи інтерпретації та інші.

Проведення художніх паралелей при вивченні фортепіанних творів передбачає використання художньої інформації з історії, теорії музики, культурології, естетики, мистецтвознавства та інших дисциплін у їх взаємозв'язках для усвідомлення студентами поліхудожньої картини світу в її суспільно-історичному розвитку. Порівняння художнього бачення світу митців різних видів мистецтва (музики, живопису, архітектури, літератури та поезії та ін.) активізує художню свідомість, аналітичне мислення, сприяє усвідомленню цілісності художньої картини світу.

Порівняльний аналіз творів різних композиторів збагачує уявлення студентів про їх творчість, сприяє розвитку художнього мислення, дає змогу відчутти виразність музичних засобів.

Синхронний аналіз передбачає зіставлення творчості композитора та створених ним музичних образів з художнім світобаченням митців інших мистецтв (художників, письменників, драматургів, поетів) в контексті «стилю епохи». Цей метод передбачає інтеграцію мистецьких знань студента, використання його досвіду спілкування з художніми творами. Аналіз художнього стилю митців різних мистецтв в контексті епохи допомагає зрозуміти і відчутти головні ідейно-художні особливості мистецтва певної історичної доби та художнього напрямку (Ренесансу, бароко, класицизму, романтизму, неоромантизму, імпресіонізму, авангардизму та ін.), оскільки стиль твору відображає як загальні закономірності мистецтва, так і оригінальні риси митця.

Синхронний аналіз передбачає використання *художніх узагальнень* на основі активізації та використання мистецького досвіду студента. Так, аналізуючи твори певного автора, визначаємо типові риси художнього напрямку, до якого він належав та стилю його творчості, світоглядні позиції митців даної епохи (заглибленість у внутрішній світ, віра в людину та її кращі риси, емоційність відчуття ідеалу та його несумісність з реальністю – у творах романтиків: Ф. Шуберта, Ф. Шумана, Ф. Шопена, Е. Гофмана, Д. Байрона, В. Боровиковського, К. Брюллова, Л. Галле, О. Кіпренського, В. Тернера, Е. Делакруа та ін.). Художні узагальнення крізь призму музики є найбільш емоційним шляхом визначення типових рис мистецтва певного художнього напрямку, оскільки дозволяє безпосередньо відчувати емоційні переживання митців, їх емоційне світовідчуття. Цей метод передбачає наявність умінь майбутнього вчителя музики виявляти типові риси мистецтва, знаходити основний ракурс художньо-естетичного світобачення митців, аналізувати діалектику розвитку художньої культури.

Діахронний аналіз є більш складним, оскільки передбачає зіставлення творів мистецтва не лише в контексті художнього напрямку та стилю, а виявляє порівняння з іншими мистецтвами на основі «міжхудожніх асоціацій»: порівняння творів різних епох, різних стилів уможливорює визначення новизни художнього мислення автора, свіжості художньо-виражальних засобів, художньо-образного змісту.

Зазначимо, що методи синхронного і діахронного аналізу широко використовуються в сучасних педагогічних дослідженнях з різних проблем фахового навчання майбутніх учителів музики для активізації їх художнього мислення: в контексті формування виконавської культури та здатності до інтерпретації музичних творів (Лі Данься, Пан На), розвитку художньо-образної пам'яті (Інь Юань), художньо-комунікативних умінь та навичок (Се Фан) та ін.

У забезпеченні інтеграції мистецьких знань важливу роль методи *художніх аналогій та асоціацій*. Тому розкриємо їх сутність.

Аналогію (з грец. *analogia* – відповідність) розглядаємо як метод пізнання, що ґрунтується на визначенні подібності, схожості предметів і явищ, що вивчаються. Художні аналогії передбачають широке визначення подібності образів мистецтва, творчості митців, їх світогляду, художньо-естетичних ідеалів та ін.

Асоціації (віл лат. *associatio* – з'єднання) передбачають відтворення зв'язків між психічними процесами відчуття, уявлення, думки, почуття та ін, що виражаються в тому, що поява у свідомості одного з них тягне за собою появу іншого або інших. У педагогічних дослідженнях [33; 53; 57;] доведено, що асоціативність є однією з визначальних ознак творчо-інтегральної сутності свідомості людини, її здатності переносити знання, способи діяльності в інші умови, «заміщувати одні елементи іншими, уявляти й рекомбінувати їх» [33, с.283].

Методи художніх асоціацій та аналогій має виключне значення для формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики, оскільки спрямовані на активізацію поліхудожньої свідомості, що обумовлює породження нових ідей в інтерпретації музичних образів на основі зіставлення з іншими подібними явищами художньої культури.

Полімодальність художньої свідомості активізується методами *синестезії та синектики*.

Синестезія (від грец. *synaesthesia* – сукупність відчуттів) означає одночасність відчуттів, або здатність людини до міжчуттєвих відчуттів (звукокольорові відчуття та ін). Природу синестезії в художньому пізнанні розкривали Л. Виготський, Л. Масол, О. Рудницька [33; 57; 58] та ін. Автори наголошували, що синестезія має суб'єктивний характер, відображає індивідуально-неповторні зв'язки між зоровими, слуховими та іншими асоціаціями перцептивного характеру. Найбільш поширеним видом синестезії є «кольоровий слух», що поєднує разам два відчуття. Відомо, що кольоровий слух був притаманний композиторам Ф. Лісту, М. Римському-Корсакову, О. Скребіну, поетам Гарсія Лорка, А. Рембо та ін.

Як метод художньої практики, синестезія допомагає відтворенню характеру музичного твору («колючий ритм», «тепла інтонація», «гіркий пульс», «запашний акорд» та ін.) та порівнянню характеристик виражальних засобів різних видів мистецтв.

Активізації інтегральної сутності образного мислення в мистецькому навчанні сприяє використання методів синектики (О.Олексюк, Л.Масол).

Синектика (з англ. *synectics* – сукупність різнорідних елементів) – це комплексний метод стимулювання творчості, розроблений американським вченим Дж. Гордоном. Синектика належить до евристичних методів, що ґрунтуються на використанні аналогій, асоціацій як продовження «мозкового штурму». Але на відміну від нього, припускає критику, яка дозволяє видозмінювати і розвивати висловлені ідеї. Метод активізує логічне та образне мислення. Використовується в невеликих групах (5-6 осіб) як стимулювання творчої активності. Передбачає, що в особливих умовах (наприклад, створення проблемної ситуації) студенти висувають несподівані аналогії та асоціації щодо вирішення художньо-навчальних завдань.

Інтеграція мистецьких знань широко реалізується і в практичній діяльності. Передбачається широке використання *інтерпретаційних методів*.

Інтерпретація (від лат. *interpretation* – роз'яснення, тлумачення) – найбільш поширений метод у виконавських мистецьких дисциплінах. Процес виконавської інтерпретації музичного твору передбачає не лише відтворення авторського тексту, відпрацювання виконавсько-технічних засобів розкриття образу, а й значний аспект творчого ставлення до твору. Творча інтерпретація передбачає розуміння авторського задуму мистецького твору, усвідомлення його культурного контексту, світоглядних ідеалів суспільства певної історичної доби, а також власне оцінювання художнього образу, його особистісне переживання виконавцем, втілення емоцій у реальному звучанні. Це тривалий процес засвоєння об'єктивного контексту мистецького твору та усвідомлення і втілення в інтерпретації суб'єктивних позицій студента щодо його переживання та естетичної оцінки.

Педагогічна умова *підтримки творчої ініціативи та самостійності студентів у вирішенні художніх завдань*, що спрямовується на формування діяльнісно-творчого компонента поліхудожнього світогляду майбутніх учителів Китаю та України в процесі фортепіанного навчання, передбачає використання *методів художньо-психологічної підтримки та творчо-діяльнісних методів*.

Методи *художньо-психологічної підтримки* спрямовуються на розвиток почуття впевненості студентів (особливо іноземних) у своїх силах, на вивільнення їх творчої енергії в процесі інтерпретації музичних творів, ініціативності у виконанні творчих завдань, вільного самовиявлення в творчій діяльності.

В навчальних ситуаціях психологічна підтримка спрямована на всіляке заохочування до натхненної роботи, розкріпачення творчої енергії. Обговорення можливих помилок відбувається у доброзичливій формі, що знімає почуття невпевненості, страху, дискомфорту. Таке обговорення не містить суворої критики і звинувачення, повністю виключає зневажливе ставлення, брутальні зауваження та зверхність викладача.

Серед методів художньо-психологічної підтримки назвемо *створення ситуацій успіху*, коли під час виконання творчого завдання та знаходження оригінального його вирішення студент відчуває радість, окриленість, оскільки знаходить підтримку викладача, підбадьорювання, віру творчі можливості.

Вивільненню творчої енергії сприяють *ігрові ситуації*, що зміщують акценти з навчальних завдань на прояв творчої оригінальності, формування вмінь сміливо діяти, не боятись помилок.

До творчо-діяльнісних методів розвитку самостійності студентів у вирішенні художніх завдань назвемо *інтерпретаційні та імпровізаційні методи*, а також *пролонгований художній тренінг*.

Інтерпретаційні методи використовуються на різних етапах фортепіанного навчання студентів з метою формування їх поліхудожнього

світогляду, оскільки вони є основою виконавського мистецтва. Сутність їх ми вже розглядали вище. Однак, за даної педагогічної умови підтримки творчої ініціативи та самостійності студентів у вирішенні художніх завдань, інтерпретаційні методи обов'язково супроводжуються психологічною підтримкою з боку викладача. Такі інтерпретаційні методи передбачають роботу студента, його власне творче тлумачення художніх образів на основі заглиблення в авторське розуміння та світовідчуття і якомога повнішого його відтворення у власній трактовці. Підтримка викладача потрібна для впевненості студента у власних силах, у виявленні власного розуміння сутності художнього змісту, його переживання та естетичної оцінки

Спонуканням студентів до творчості якнайбільш відповідають методи *імпровізації* (від лат. *improvises* – неочікуваний, непередбачений). Ці методи спрямовуються на формування вмінь не лише виконувати творчі завдання, відтворюючи чужий (авторський) задум, а й безпосередньо виявляти власну творчість у миттєвому створенні музичних та ін. художніх образів. Імпровізація це вияв власних творчих знахідок, безпосередньої спонтанної творчості. Сутність імпровізації в миттєвому створенні музики, віршів; у безпосередньому вираженні власних думок і почуттів художньо-виконавськими засобами. Це творчість без попередньої підготовки з максимальною активізацією духовних сил, уяви, фантазії.

Розвиток творчої ініціативи, самостійності студентів у вирішенні художніх завдань як умови формування їх поліхудожнього світогляду здійснюється методом пролонгованого художнього тренінгу, що ґрунтується на усвідомленні того, що будь-який різновид митецького навчання (щоденне відпрацювання виконавської техніки, послідовність вивчення історичних етапів розвитку музичної та загалом художньої культури, послідовність набуття виконавського досвіду та ін.), а тим більше – формування особистісних якостей, потребує систематичної, цілеспрямованої і довготривалої педагогічної роботи. Тільки наполегливість і працездатність

забезпечує отримання очікуваного результату – формування поліхудожнього світогляду студентів.

Розглянуті методи педагогічної роботи з формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів згідно визначених педагогічних умов фортепіанного навчання, представимо для наочності в таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1.

Педагогічні умови та методи формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання

	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ	МЕТОДИ
1.	<i>стимулювання творчого діалогу на заняттях</i>	формування мотивації навчальної діяльності, пізнавального інтересу до вивчення мистецтва; проблемно-пошукові, діалогічні
2.	<i>створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання</i>	<i>інформативні</i> (повідомлення, розповіді, бесіди, презентації, розширення мистецького досвіду та ін.), <i>аналітичні</i> (художній аналіз, пояснення, обговорення, поточний коментар, дискусії, створення культурного контексту)
3.	<i>забезпечення інтеграції мистецьких знань</i>	<i>інформаційні, аналітичні, з поглибленням інтеграції художнього змісту, інтерактивні</i> (творчі діалоги), <i>евристичні</i> (синектики, синестезії, синхронний та діахронний аналіз), <i>практичні інтерпретаційні</i> (імпровізації, творчі завдання та ін.).
4.	<i>підтримки творчої ініціативи та самостійності студентів у вирішенні художніх завдань</i>	<i>художньо-психологічної підтримки, творчо-діяльнісні</i> (ситуації успіху, імпровізації, ігрові ситуації, пролонгований художній тренінг).

Означені педагогічні умови та методи розглядаємо стрижнем розробки методичного забезпечення формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів Китаю та України в процесі фортепіанного навчання.

2.3. Обґрунтування організаційно-методичної моделі формування поліхудожнього світогляду студентів у процесі фортепіанного навчання

Теоретичні та методичні основи дослідження уможливили розробку організаційно-методичної моделі формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання.

Слово «модель» (фр. *modele*, від лат. *modulus* – міра, зразок), згідно сучасної довідкової літератури, означає «зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт»; «предмет, відтворений у зменшеному, іноді у збільшеному або натуральному вигляді» [11, с.381]; «зразок якого-небудь нового виробу», «схема, макет чого-небудь у зменшеному вигляді» [42, с.394]. Тобто, модель є уявним образом якогось об'єкту, що виявляє подібність до оригіналу. При цьому підкреслюємо, що модель не просто імітує подібність до оригіналу, а виявляє його суттєві властивості, що дозволяє глибше розпізнати і теоретично осмислити зображувану реальність.

Відповідно, розробка моделі – є процесом моделювання. У довідкових джерелах «моделювання» пояснюється як «дослідження чого-небудь (об'єктів, систем, явищ, процесів) через побудову і вивчення їх моделей» [11, с.381]; «метод дослідження, що характеризується заміною конкретного об'єкта дослідження іншим, подібним до нього (моделлю)» [42, с.395].

Зазначимо, що моделювання як метод широко застосовується в педагогічних дослідженнях з проблем фахової підготовки майбутніх учителів музики українськими та китайським вченими (А. Козир, Т. Стратан-Артишкова, В. Федоришин, О. Щербініна, Т. Юник, Ван Юе, Лі Данься, Се Фан та ін.).

Специфіка педагогічного моделювання аналізується в працях В. Беспалька, Г. Коджаспірової, Н. Кузьміної, З. Курлянд, Т. Осипової [3; 24;

39; 65] та інших. Науковці стверджують, що моделювання розкриває характеристики реального педагогічного процесу у спеціально створеному штучному об'єкті, яким постає модель-зразок. Відповідно, модель має відповідати таким вимогам: концептуальність і системність за ознакою цілісності та взаємозв'язків частин; керованою, здатною до регуляції та корекції на основі постійного зворотного зв'язку [33, с.314].

Важливість розробки моделі в педагогічних дослідженнях, як наголошує Н. Кузьміна [39], обумовлюється такими її гносеологічними функціями, як: ілюстративна, трансляційна, пояснювальна, прогностична [39, с. 54]. Автор наголошує, що моделювання педагогічного процесу має відповідати таким положенням:

- відповідності моделі оригіналу, тобто відповідати освітнім реаліям;
- можливості екстраполяції модельної інформації, перенесення з моделі на реальний педагогічний процес;
- верифікації модельної інформації (перевірки на основі педагогічного досвіду).

Вивчення та аналіз досвіду педагогічного моделювання показав, що науковці пропонують різні моделі інтенсифікації освітнього процесу, або формування особистісних структур.

Педагогічні моделі різняться за ступенем насиченості інформації: *стислі*, що відображають лише найсуттєвіші компоненти змісту педагогічних дій, або *розгорнуті*, в який педагогічний процес відповідного напрямку детально ілюструється; за способом викладу інформації: *описові* вербальні (детально описуються основні складові педагогічного процесу, його перебіг, етапи), або зображувальні графічні (схеми, малюнки, що пояснюють педагогічний задум). Однак, у будь-якому випадку модель – це уявний об'єкт, що містить мету педагогічних дій, напрямки та суттєві ознаки їх реалізацій, що ведуть до очікуваного результату.

Виходячи з таких позицій, у розробці моделі формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України ми

враховуємо визначені в дослідженні теоретичні та методичні положення, що окреслюють *сутнісні ознаки та структуру* досліджуваного явища (розглядаємо поліхудожній світогляд майбутнього вчителя музики як інтегроване особистісне утворення, що передбачає цілісне художньо-образне уявлення світу на основі глибокого розуміння сутності різних видів мистецтва, їх взаємодії та синтезу; осмислення та відтворення у власному виконанні музичних творів духовної цінності художніх образів; здатність до самореалізації в художньо-виховній роботі зі школярами. Структуру означеного феномена складає взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інформаційного, емоційно-вольового та творчо-діяльнісного компонентів), *концептуальні підходи* до організації педагогічного процесу (культурологічний, поліхудожній, герменевтичний, компетентнісний), *принципи* (цілісності, діаогічності, аксіологічності, праксеологічності, рефлексивності), *педагогічні умови* (стимулювання творчого діалогу на заняттях; створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання; забезпечення інтеграції мистецьких знань у процесі вивчення фортепіанних творів; підтримка творчої ініціативи та самостійності студентів у вирішенні художніх завдань) та *методи* (інформативні, аналітичні, інтегративні, інтерактивні, творчо-діяльнісні) формування досліджуваного феномена.

Для моделювання освітніх можливостей щодо формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання та цілісності педагогічного впливу, було визначено послідовність проведення педагогічної роботи означеного напрямку згідно трьох етапів: *організаційно-орієнтаційного, змістовно-інтерпретаційного, самостійно-творчого*.

Мета *організаційно-орієнтаційного етапу* полягає у формуванні позитивної мотивації студентів до вивчення фортепіанних творів у контексті розвитку художньої культури; стимулюванні інтересу майбутніх учителів до пізнання багатогранності різновидів мистецтва в різноманітті та подібності жанрів і стилів. Передбачається, що провідною педагогічною *умовою* даного

етапу є стимулювання творчого діалогу на заняттях з використанням *методів*: обговорення виконавських інтерпретацій, виконання творчих завдань, створення мистецьких колекцій, обмін мистецькими враженнями, психологічної підтримки, заохочення тощо.

Змістовно-інтерпретаційний етап зорієнтовано на поглиблення та розширення мистецьких знань майбутніх учителів музики, їх досвіду інтерпретації музичних творів. Проведення педагогічної роботи забезпечується використанням *педагогічних умов* створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання та інтеграції мистецьких знань з використанням *методів*: створення культурного контексту художніх образів, проведення художніх паралелей, художніх узагальнень, синхронного та діахронного аналізу, ескізного розучування фортепіанних творів, світоглядного контексту музичних образів, художніх асоціацій, створення художньо-образних колекцій та ін.

Самостійно-творчий етап – підсумковий, зорієнтований на розвиток самостійності студентів у вирішенні художньо-творчих завдань педагогічної інтерпретації мистецьких творів, формування вмінь творчо екстраполювати фахові здобутки в практичну педагогічну роботу з учнями, визначення орієнтирів власної професійної діяльності. Передбачається використання *педагогічної умови* підтримки творчої ініціативи та самостійності студентів у вирішенні художніх завдань під час проходження педагогічної практики, що орієнтує на особистісне та фахове зростання майбутніх учителів, вироблення власної позиції в естетичних оцінках художніх явищ, досягнення впевненості в реалізації власних світоглядних переконань у процесі художньо-виховної роботи з учнями. На даному етапі використовуються *методи*: створення ситуацій успіху, імпрровізацій, мистецьких презентацій, колективного обговорення мистецьких вражень, рефлексивного осмислення педагогічної інтерпретації художніх образів, експертні оцінки, самооцінки, самозвіти та ін.

Основними *формами* педагогічної роботи визначено: індивідуальні, групові (спецкурс-практикум), самостійно-творчі.

Індивідуальні форми педагогічної роботи є основними, що використовуються в умовах навчання студентів гри на фортепіано, оскільки навчально-виконавський процес є глибоко індивідуалізованим і формування особистісних якостей майбутніх учителів передбачає індивідуальну роботу в ході опрацювання виконавського репертуару, визначення суб'єктивних чинників впливу мистецтва на свідомість особистості.

Групові форми педагогічної роботи передбачено використовувати на другому етапі педагогічної роботи в процесі вивчення студентами спецкурсу-практикуму «Основи формування поліхудожнього світогляду особистості засобами мистецтва».

Самостійно-творчі форми роботи застосовуються на заключному етапі педагогічної роботи, зокрема в процесі проходження студентами педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах.

Таким чином, визначення основних позицій проведення педагогічної роботи досліджуваного напрямку в нашому дослідженні дозволили розробити організаційно-методичну модель формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання.

Означена модель охоплює: мету і завдання педагогічної роботи, структурні компоненти досліджуваного явища, концептуальні підходи, принципи, педагогічні умови, форми та методи, що підпорядковувалися послідовному проведенню педагогічної роботи згідно організаційно-орієнтаційного, змістовно-інтерпретаційного, самостійно-творчого етапів.

Розроблена організаційно-методична модель формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики представлена схематично на рис. 2.3.1.

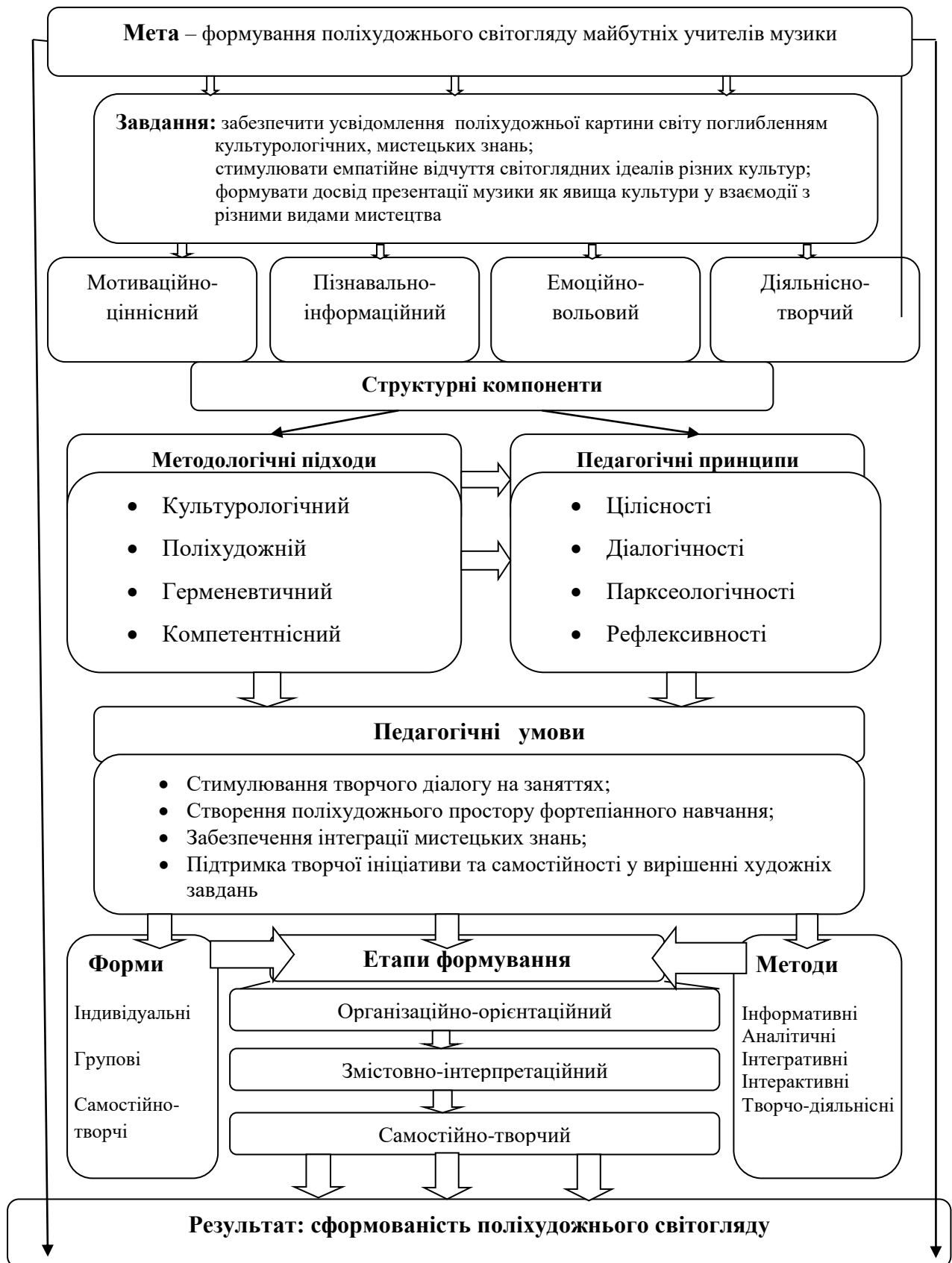


Рис.2.3.1. Організаційно-методична модель формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики

Таким чином, представлена організаційно-методична модель формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання включає **мету** (формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики); **завдання** педагогічної роботи (забезпечення усвідомлення студентами поліхудожньої картини світу поглибленням культурологічних, мистецьких знань; стимулювання емпатійного відчуття світоглядних ідеалів різних культур; формування досвіду майбутніх учителів музики презентувати учням музику як явище культури у взаємодії з різними видами мистецтва), що спрямовуються на формування **структурних компонентів** поліхудожнього світогляду (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, емоційно-вольовий, діяльнісно-творчий); **методологічні підходи** до організації педагогічної роботи (культурологічний, поліхудожній, герменевтичний, компетентнісний); **принципи** формування досліджуваного феномена (цілісності, діалогічності, аксіологічності, праксеологічності, рефлексивності), педагогічні умови (стимулювання творчого діалогу на заняттях; створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання; забезпечення інтеграції мистецьких знань у процесі вивчення фортепіанних творів; підтримка творчої ініціативи та самостійності студентів у вирішенні художніх завдань), **методи** (інформативні, аналітичні, інтегративні, інтерактивні, творчо-діяльнісні), **форми** (індивідуальні, групові (спецкурс-практикум), самостійно-творчі), що підпорядковані послідовності проведення педагогічної роботи згідно організаційно-орієнтаційного, змістовно-інтерпретаційного, самостійно-творчого **етанів**.

Означена організаційно-методична модель стала основою методики формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання, що була експериментально перевірена та впроваджена в реальному освітньому процесі педагогічних університетів.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У другому розділі дисертаційного дослідження висвітлено методичні засади формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання: визначено концептуальні підходи та педагогічні принципи формування досліджуваного феномена; обґрунтовано педагогічні умови, форми та методи, що підпорядковані поетапному проведенню педагогічної роботи означеного напрямку. На основі визначених теоретичних та методичних положень дослідження розроблено та обґрунтовано організаційно-методичну модель формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання.

Методологічною основою розробки методичної моделі формування поліхудожнього світогляду студентів педагогічних університетів у процесі фортепіанного навчання визначено *культурологічний, поліхудожній, герменевтичний і компетентнісний підходи*.

Реалізація ідей *культурологічного підходу* орієнтує на особистісний розвиток майбутніх учителів музики як носіїв культури; усвідомлення духовних цінностей національного та світового мистецтва.

Поліхудожній визначає вихід фортепіанного навчання за межі одного виду мистецтва і вивчення музичних творів у взаємозв'язках художніх світоглядних ідей та численних явищ духовної культури.

Ідеї *герменевтичного підходу* щодо проникнення в чужу свідомість взято за основу розуміння інтерпретації музичних творів у їх світоглядному значенні.

Урахування *компетентнісного підходу* передбачає набуття студентами фахових компетенцій (виконавських, мистецьких, комунікативних, освітніх) як основи формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів у процесі їх професійного становлення.

Провідні положення означених підходів розглянуто в крос-культурному контексті (від англ. cross-cultural – перетин культур), що передбачає наявність полікультурного простору, а також збереження власної національно-культурної ідентичності суб'єктів навчання, їх орієнтацію на міжкультурний діалог та набуття вмінь транслювати власний культурний досвід в умовах вивчення інших культур, збереження почуття толерантності та емпатійності у ставленні до інших культур та їх представників (А. Кребер, Б. Малиновський, Дж. Мердон та ін.).

У розділі обґрунтовано педагогічні *принципи* формування поліхудожнього світогляду студентів у процесі фортепіанного навчання, а саме: *цілісності, діалогічності, аксіологічності, праксеологічності, рефлексивності.*

Принцип *цілісності* передбачає різнобічне охоплення мистецьких дисциплін, їх взаємодію та взаємопроникнення; залучення студентів до якомога повнішого пізнання надбань світової культури у цілісному навчальному процесі.

Принцип *діалогічності*, що має особливе значення у мистецькій освіті, визначає партнерські (діалогічні) стосунки студента з викладачем у навчальному процесі, а також передбачає їх внутрішній діалог з художніми образами мистецтва та їх авторами.

Принцип *аксіологічності* орієнтує на ціннісне освоєння художньої культури, визначення естетичних ідеалів мистецтва; уможливорює самопроекування художнього розвитку та ціннісне ставлення до художньої картини світу.

Принцип *праксеологічності* визначає пріоритетність практичних форм мистецької діяльності, орієнтує студентів на дотримання чіткої організації та систематичності початкової роботи, самостійності та творчої ініціативи у виконанні художніх завдань.

Принцип *рефлексивності* спонукає до осмислення власних думок і почуттів у спілкуванні з художніми образами, співвіднесення власних переживань змісту мистецького твору із світоглядними позиціями автора.

У розділі представлено обґрунтування *педагогічних умов* формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання, як-от: *стимулювання творчого діалогу на заняттях; створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання; забезпечення інтеграції мистецьких знань у процесі вивчення фортепіанних творів; підтримка творчої ініціативи та самостійності студентів у вирішенні художніх завдань.*

Стимулювання творчого діалогу на заняттях орієнтує викладача і студента на спільний творчий пошук інтерпретації музичних творів, встановлення поліхудожніх зв'язків з образами інших видів мистецтва; усвідомлення творчого кредо автора та власних естетичних оцінок.

Створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання передбачає вихід за межі музичного мистецтва і розгляд фортепіанних творів у контексті художньої культури, взаємозв'язків та взаємопроникнення мистецьких напрямків.

Забезпечення інтеграції мистецьких знань орієнтує на використання художньої інформації з історії, теорії музики, культурології, естетики, мистецтвознавства та інших дисциплін у їх взаємозв'язках у процесі вивчення фортепіанних творів для усвідомлення студентами поліхудожньої картини світу в її суспільно-історичному розвитку.

Підтримка творчої ініціативи та самостійності у вирішенні художніх завдань зумовлює особистісне зростання студентів, вироблення їх власної позиції в естетичних оцінках художніх явищ, досягнення впевненості у своїх силах як інтерпретаторів музичних образів.

Згідно визначених педагогічних умов розроблено комплекс *методів: інформативних* (повідомлення, презентації тощо), *аналітичних* (художній аналіз, пояснення, обговорення, дискусії тощо), *інтегративних* (проведення

художніх паралелей; синхронний та діяхронний аналіз та ін.), *інтерактивних* (діалог, «круглий стіл», «мозковий штурм» та ін.), *творчо-діяльнських* (творчі завдання, виконавсько-просвітницька практика) у послідовному проведенні педагогічної роботи з формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання згідно трьох *етапів: організаційно-орієнтаційного, змістовно-інтерпретаційного, самостійно-творчого.*

Організаційно-орієнтаційний етап спрямований на формування позитивної мотивації студентів до вивчення фортепіанних творів у контексті розвитку художньої культури; стимулюванні інтересу майбутніх учителів до пізнання багатогранності різновидів мистецтва в різноманітті та подібності жанрів і стилів.

Змістовно-інтерпретаційний етап зорієнтовано на поглиблення та розширення мистецьких знань майбутніх учителів музики, їх досвіду інтерпретації музичних творів.

Самостійно-творчий етап – підсумковий, зорієнтований на розвиток самостійності студентів у вирішенні художньо-творчих завдань педагогічної інтерпретації мистецьких творів, формування вмінь творчо екстраполювати фахові здобутки в практичну педагогічну роботу з учнями, визначення орієнтирів власної професійної діяльності.

Визначено, що основними *формами* педагогічної роботи з формування поліхудожнього світогляду студентів у процесі фортепіанного навчання є: індивідуальні, групові (спецкурс-практикум), самостійно-творчі.

Окреслені педагогічні підходи, принципи, умови, етапи проведення педагогічної роботи, розроблені форми та методи склали основу методичного забезпечення формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів у процесі фортепіанного навчання та уможливили обґрунтування організаційно-методичної моделі формування досліджуваного феномена.

Представлена в розділі організаційно-методична **модель** формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в

процесі фортепіанного навчання включає **мету** (формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики); **завдання** педагогічної роботи (забезпечення усвідомлення студентами поліхудожньої картини світу поглибленням культурологічних, мистецьких знань; стимулювання емпатійного відчуття світоглядних ідеалів різних культур; формування досвіду майбутніх учителів музики презентувати учням музику як явище культури у взаємодії з різними видами мистецтва), що спрямовуються на формування **структурних компонентів** поліхудожнього світогляду (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, емоційно-вольовий, діяльнісно-творчий); **методологічні підходи** до організації педагогічної роботи (культурологічний, поліхудожній, герменевтичний, компетентнісний); **принципи** формування досліджуваного феномена (цілісності, діалогічності, аксіологічності, праксеологічності, рефлексивності), педагогічні умови (стимулювання творчого діалогу на заняттях; створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання; забезпечення інтеграції мистецьких знань у процесі вивчення фортепіанних творів; підтримка творчої ініціативи та самостійності студентів у вирішенні художніх завдань), **методи** (інформативні, аналітичні, інтегративні, інтерактивні, творчо-діяльнісні), **форми** (індивідуальні, групові (спецкурс-практикум), самостійно-творчі), що підпорядковані організаційно-орієнтаційному, змістовно-інтерпретаційному, самостійно-творчому **етанам** педагогічної роботи.

Окреслена організаційно-методична модель стала основою методики формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання.

Матеріали другого розділу висвітлено в таких публікаціях автора:

Ван Яюеці. Методичні аспекти формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики / Ван Яюеці // Педагогічна

освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип. 23 (2 – 2017). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2017. – С. 14-19.

Ван Яюеці. Інтегративний підхід у формуванні поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики / Ван Яюеці // Проблеми державного будівництва в Україні № 25: у 2-х томах: збірник матеріалів ХХІІ Міжнародної науково-практичної конференції професорсько-викладацького складу «Україна між Заходом та Сходом: реалії та перспективи», 15 березня 2017 року/Київський міжнародний університет. – Київ : КиМУ, 2017. – Т.1. – С. 181-186.

Wang Yayueqi, Pankiv Lydmyla. Pedagogical technologies for forming multifarious artistic outlook in a future music teacher / Wang Yayueqi, Pankiv Lydmyla// Science and society: Collection of scientific articles. – Edizioni Magi, Roma, Italy, 2017. – P. 424-430.

Wang Yayueqi. Methodological bases for forming the polyartistic outlook in the future music teacher / Wang Yayueqi // Problems of the development of modern science: theory and practice: Collection of scientific articles. – Cartero Publishing House, Madrid, Spain, 2018.– P. 232-237.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Андрущенко В. П. Педагогічні вимоги Болонського процесу/ В. П. Андрущенко // Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи // Укл. В. П. Бех, Ю. Л. Маліновський; за ред. академіка В. П. Андрущенко. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С.67-74.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского/ М. М. Бахтин. – М.: Мысль, 1992. – 470 с.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Бех І. Д. Розвивальний потенціал образу у мистецькій освіті/ І. Д. Бех// Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: Зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – С.32-34.
5. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці/ І. Д. Бех// Педагогіка і психологія. – 2009. - № 2. – С.26-31.
6. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування/ Н. М. Бібік// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С.45-51.
7. Библер В. С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога)/ В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1985. – 399 с.
8. Богданов О. Крос-культурний аспект лінгвістики як явище новітньої філософії освіти/ О.Богданов. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/33915/34-Bohdanov.pdf?sequence=1>
9. Ван Іцзюнь. Методичні засади інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України: автореф. дис. ... канд. пед. н.: 13.00.02/ Ван Іцзюнь; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2017. – 19 с.

10. Ван Юе. Формування методичної компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Ван Юе; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2017. – 20 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. О. Єрошенко. – Донецьк: ТОВ «Глорія Трейд», 2012. – 864 с.
12. Вітвицька С.С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя/ С.С.Вітвицька// Креативна педагогіка. Наук.-методич. Журнал/ Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2015. – Вип.10.- С.63-67. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/17059/1/%D0%92%D1%96%D1%82%D0%B2%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%A1.pdf>
13. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано: підручник/ Т. П. Воробкевич. – Львів: ЛДМА, 2001. – 244 с.
14. Гаврілова Л. Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : Монографія/ Л. Г. Гаврілова. – Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 404 с.
15. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Ганс-Георг Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 368 с.
16. Гадамер Г.-Г. Истина і метод. – Том 1.: Герменевтика: Основи філософської герменевтики / Г.-Г. Гадамер. – К.: Юніверс, 2000. – 464с.
17. Гессен С. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ С. И. Гессен; [отв. ред. и сост. В. П. Алексеев]. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
18. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
19. Дубасенюк О. А. Компетнтнісний підхід у професійній підготовці вчителя/ О. А. Дубасенюк// Формування естетичної компетентності

- засобами народознавства : зб. наук. праць молодих дослідників / [за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С.10-16.
20. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие/ Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
21. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів/ І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
22. Інь Юань. Формування художньо-образної пам'яті майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Інь Юань; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 21 с.
23. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений/ М.С.Каган . – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
24. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176с.
25. Козир А. В. Професійна майстерність майбутніх учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: Монографія / А. В. Козир. – Київ.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
26. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. / А. В. Козир, В. І. Федоришин. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
27. Козяр М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Козяр, М. С. Коваль. – К.: Знання, 2013. – 327 с.

- 28.Кребер А. Стиль и цивилизация / А. Кребер// Антология исследований культуры. Интерпретация культуры, Кребер А. – СПб: Университетская книга, 1997. – С.225-271.
- 29.Культурологія: навч. посіб. / В. В. Павленко, О. М. Цапко, А. І. Буймістер та ін. – К.: КНТ, ЦУЛ, 2010. – 224 с.
- 30.Лань Сіньцзюнь. Забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02/ Лань Сіньцзюнь; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2019. – 21 с.
- 31.Лимаренко Л. І. Студентський театр у системі професійної підготовки майбутніх педагогів: монографія/ Л. Лимаренко. – Херсон: ХДУ, 2015. – 484 с.
- 32.Малиновский Б. Научная теория культуры / Б. Малиновский. – М.: ОГИ, 2005. – 184 с.
- 33.Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
- 34.Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006.- 256 с.
- 35.Масол Л. М. Мистецтво: підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Л. М. Масол. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2017. – 224 с.
- 36.Матвеева Л. Л. Культурологія: Курс лекцій: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – 512 с.
- 37.Мердок Дж. П. Фундаментальные характеристики культуры / Дж. П. Мердок// Антология исследований культуры. Интерпретации культуры. – СПб: Университетская книга, 1997. – С.49-57.

- 38.Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; За заг ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища шк., 2003. – 323 с.
- 39.Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие./ Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин, Л. А. Свешникова и др.; ред. Н. В. Кузьмина. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.
- 40.Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 2-е вид./ Н. Є. Мойсеюк. – К.: «Гранмна», 1999. – 350 с.
- 41.Назаренко Н. В. Мистецтво: підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Н. В. Назаренко, Н. В. Чен, Д. О. Севастьянова, М. М. Мерзлікіна. – Харків: Оберіг, 2017. – 256 с.
- 42.Новий словник іншомовних слів: близько 40000 сл. і словосполучень / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк; за ред. Л. І. Шевченко. – К.: АРІЙ, 2008. – 672 с.
- 43.Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 5-15.
- 44.Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник/ О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
- 45.Олинець Т. В. Виховання крос-культурних цінностей у молоді/ Т. В. Олинець. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/1097/Олинець%20Т.%20В.%20Виховання%20крос-культурних%20цінностей%20м>
- 46.Олійник П. М. Форми і методи активного навчання/ П. М. Олійник// Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; За заг ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища шк., 2003. – С.124-136.

47. Основи культурології: Навч. посіб. / За ред. Л. О. Сандюк, Н. В. Щубелки. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 400 с.
48. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : монографія / О. М. Отич; [за наук. ред. І. Зязюна]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – 440 с.
49. Падалка Г. М. Педагогіка м мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)/ Г. М. Падалка – К.: Освіта України, 2008 . – 274 с.
50. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
51. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн/ О.І.Пометун// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С.15-25.
52. Психологический словарь / под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 479 с.
53. Росторський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник./ О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 640 с.
54. Ростовський О.Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи/ О.Я.Ростовський// Наукові записки : психолого-педагогічні науки. - №2. – Ніжин: НДУ імені М.Гоголя, 2003. – С. 7-13.
55. Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: Навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. – К.: АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України; Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи. – Чернівці: «Технодрук», 2009. – 228 с.

- 56.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учеб. пособие для вузов/ С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2007. – 720 с.
- 57.Рудницька О. П. Мистецька освіта: сучасні пріоритети та тенденції змін/ О. П. Рудницька // Постметодика – № 4 (18). – 1997. – С.33-37.
- 58.Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник/ О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
- 59.Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
- 60.Соколова О. В. Види художнього синтезу в теорії пізнання мистецтва/ О. В. Соколова// Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: Зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – С.78-80.
- 61.Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури : посібник / С. О. Соломаха. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 158 с.
- 62.Столлович Л. Н. Жизнь. Творчество. Человек. Функции художественной деятельности/ Л. Н. Столович. – М.: Политиздат, 1985. – 415 с.
- 63.Стратан-Артишкова Т. Б. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі вищої педагогічної освіти / Т. Б. Стратан-Артишкова // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. – Сер. : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 139 .– С. 112 – 116.
- 64.Творчий розвиток особистості засобами мистецтва: навчально-методичний посібник / Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, М. І. Чембержі, С. В. Коновець, Л. А. Руденко, Н. О. Філіпчук, О. М. Отич, Н. Є. Миропольська та ін. / за ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – 280 с.

65. Терія і методика професійної освіти: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипва, Р. С. Гурін та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – К.: Знання, 2012. – 390 с.
66. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 576 с.
67. Хайдеггер М. Время и бытие/ Пер. с нем. В. В. Библихина. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
68. Хайдеггер М. О существе человеческой свободы. Введение в философию / М. Хайдеггер. – СПб: «Владимир Даль», 2018. – 416 с.
69. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т./ Х. Хаузен; пер. с нем. [под ред. Б. М. Величковского]. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 408 с.
70. Чайка В. М. Основы дидактики: навчальний посібник / В. М. Чайка. – К.: «Академвидав», 2011. – 240 с.
71. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К.: Академвидав, 2012. – 224 с.
72. Черкасов В. Ф. Основы научных исследований у музично-освітній галузі: [підручник] / В. Черкасов. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. Володимира Винниченка, Харків : ФОП Озеров, 2017. – 316 с.
73. Шабаяєва Л.М. Крос-культурна комунікація в контексті філософії освіти/ Л.М.Шабаяєва// Вісник Дніпропетровського університету – 2016. - № 2. – С. 198-207. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://fip.dp.ua/index.php/FIP/article/view/744/876>
74. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : [монографія]/ О. Шевнюк. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.
75. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед.н.: 13.00.02/ Ши Цзюнь-бо; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 20 с.

- 76.Щербініна О. М. Сучасні тенденції розвитку фортепіанної педагогіки / О. М. Щербініна // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: Зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – С.68-71.
- 77.Щолокова О.П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики/ О.П.Щолокова// Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 27-29 квітня 2011 року. – Вип. 1 (16). – К.:НПУ, 2011. – С. 15-19.
- 78.Щолокова О. П. Новітні підходи та технології у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін/ О. П. Щолокова //Innovative processes in education: Collective monograph. – AMEET Sp. z. o., Lodz, Poland, 2017.– P.238-246.
- 79.Юник Д. Г., Юник Т. І. Якісне сприйняття музичної інформації студентами-піаністами як основа її запам'ятовування в процесі підготовки до прилюдних виступів /Д. Г. Юник, Т. І. Юник //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. – Вип. 30 (40). – С.89-93.
80. Юник Д. Г., Юник Т. І. Парадигма розвитку емоційної стійкості музикантів-інструменталістів у процесі підготовки до сценічної діяльності/ Д. Г. Юник, Т. І. Юник // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – Мелітополь: МДПУ ім. Б.Хмельницького, 2018. – Вип.1 (20). – С.108-114.
- 81.Юник Т. І. Підготовка майбутніх музикантів-виконавців до сценічної діяльності/ Т. І. Юник, Л. М. Котова// Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми

теорії і практики. – 2016. – Вип. 26. – С.128-132. – [електронний ресурс].- Режим доступу:

file:///C:/Users/%D0%BF%D0%BA/Downloads/Nchnpu_016_2016_26_31.pdf

82.Юник Т. І. Інноваційні технології поетапного запам'ятовування матеріалу музичних творів студентом-піаністом/ Т. І. Юник // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 1. – С.334 – 342.- [електронний ресурс]. - Режим доступу:

file:///C:/Users/%D0%BF%D0%BA/Downloads/nzbdpu_2016_1_57.pdf

83.Якименко С. І., Якименко П. В. Професійна компетентність майбутнього вчителя як загальна умова його педагогічної діяльності/ С. І. Якименко, П. В. Якименко// Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. Науковий посібник / Під загальною редакцією професора С. І. Якименко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – С.24-63.

84.Triandis H. C. Cross-cultural studies of individualism and collectivism/ Triandis H. C. // Culture and social behavior. – N.Y. ed. McGrawHill. 1994. – P.323-338.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ КИТАЮ ТА УКРАЇНИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

3.1. Діагностика сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики

Для діагностування сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України, виявлення особливостей прояву структурних компонентів досліджуваного феномена, визначення рівнів поліхудожнього світогляду студентів та динаміки їх зміни внаслідок цілеспрямованого педагогічного впливу, було розроблено програму дослідно-експериментальної роботи, що охоплювала констатувальний, формувальний і контрольний експерименти.

Метою констатувального експерименту було з'ясування вихідного стану сформованості поліхудожнього світогляду студентів педагогічних університетів у процесі фортепіанного навчання, виявлення структурних компонентів та особливостей їх прояву, з'ясування труднощів означеної педагогічної роботи та шляхів їх подолання.

Формувальний експеримент передбачав апробацію розробленої у дослідженні методики формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання, виявлення ефективних шляхів педагогічної роботи в процесі формування досліджуваного феномена.

Контрольний експеримент є необхідним для з'ясування ефективності здійсненого педагогічного впливу, дієвості запропонованої методики та

виявлення загальної динаміки зміни рівнів сформованості поліхудожнього світогляду респондентів внаслідок проведення дослідно-експериментальної роботи шляхом порівняння вихідних даних та кінцевих результатів.

Найбільш відповідальним етапом дослідно-експериментальної роботи був *пошуковий*, адже він передбачав визначення діагностичного інструментарію дослідно-експериментальної роботи. Це зумовлено потребою проведення педагогічної діагностики стану сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики на всіх етапах дослідження: на початку – для визначення вихідних даних, а після проведення експерименту – для визначення кінцевих результатів. Також передбачаємо можливість виникнення потреби в проведенні проміжних діагностичних зрізів для з'ясування поточних проблем педагогічного процесу та вчасного реагування, корекції педагогічних впливів.

Зазначимо, що слово «діагностика» утворено від двох грецьких коренів «dia» («через», «крізь») та «gnosis» («знання») і тлумачиться в довідкових джерелах як («diagnosis») «розпізнавання, визначення», («diagnostikos») «здатність розпізнавати», «розпізнавальне пізнання» [1, с.171; 11, с.201], тобто, це аналіз стану об'єкта, що вивчається, виявлення проблем його функціонування і розвитку.

Термін «педагогічна діагностика», як стверджують дослідники [3; 7; 9; 13; 15], було введено в науковий обіг німецьким вченим-педагогом Карлхайнцем Інгенкампом в 60-х роках минулого століття в рамках одного з наукових проектів [5]. Термін швидко поширювався в наукових дослідженнях, набував змістового наповнення та функціонального призначення.

В сучасному розумінні цей термін означає вид діяльності, метою якої є визначення і встановлення ознак, що характеризують стан і результати процесу навчання (В. Бондар, В. Галузьяк, В. Кірсанов, О. Матвєєва та ін.). Важливим, за одностайною думкою науковців [3; 7; 9; 13; 15], є те, що педагогічна діагностика дозволяє прогнозувати певні ускладнення і труднощі

педагогічного процесу, виявляти шляхи їх попередження, а також коригувати педагогічний вплив з метою покращення результатів освітньої роботи. Педагогічна діагностика включає перевірку, контроль, оцінювання, аналіз, порівняння навчальних результатів з урахуванням способів їх досягнення, динаміку розвитку досліджуваного явища на основі зіставлення якісних та кількісних показників, а також визначає тенденції розвитку дидактичного процесу.

Найважливішим у цьому процесі є виявлення критеріїв та показників діагностування досліджуваного явища, які є його «мірилом», «еталоном» оцінювання. При цьому, як вказують дослідники (В. Бондар, А. Козир, З. Курлянд, О. Матвеева, О. Олексюк, О. Рудницька та ін.), критерії мають виявляти загальні характеристики досліджуваного процесу, а показники – відображати його часткові ознаки.

Грунтуючись на висновках науковців, оптимальним шляхом розробки критеріального апарату нашого дослідження було визначено виявлення критеріїв та показників сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів на основі сутнісних характеристик та структурного аналізу досліджуваного феномена.

Поліхудожній світогляд майбутнього вчителя музики ми розглядаємо як інтегроване особистісне утворення, що передбачає цілісне художньо-образне уявлення світу на основі глибокого розуміння сутності різних видів мистецтва, їх взаємодії та синтезу; осмислення та відтворення у власному виконанні музичних творів духовної цінності художніх образів; здатність до самореалізації в художньо-виховній роботі зі школярами. У попередніх розділах дисертації було обґрунтовано структуру поліхудожнього світогляду студентів, що охоплює взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інформаційного, емоційно-вольового та творчо-діяльнісного компонентів.

Виходячи із змістових характеристик означених структурних компонентів, що визначають сутність поліхудожнього світогляду

майбутнього вчителя музики як цілісного феномена, було розроблено критерії та показники досліджуваного явища.

Так, урахування змістового наповнення *мотиваційно-ціннісного компонента* поліхудожнього світогляду студентів, що передбачає наявність у них мотивів та ціннісних орієнтацій у пізнанні мистецтва; потреб, бажання, прагнення якнайглибше пізнати музику як явище художньої культури; аксіологічної спрямованості до сприймання художніх цінностей та визнання духовних орієнтирів у власній життєдіяльності, – зумовило виокремлення *мотиваційно-спрямувального* критерію сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики.

Мотиваційно-спрямувальний критерій визначає міру мотиваційної спрямованості студента на пізнання художньої картини світу, різноманіття видів та жанрів мистецтва в їх суспільно-історичному розвитку, особливостей художнього відображення дійсності тощо. Вважаємо, що даний критерій характеризується такими *показниками*:

- інтерес до вивчення поліхудожніх зв'язків мистецтва;
- бажання пізнавати національну і світову культуру;
- потреба у власному художньому та професійному розвитку.

Пізнавально-інформаційний компонент структури поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики, що характеризується активністю когнітивних процесів студента у його фаховій підготовці; розвиненістю мистецької ерудиції як основи до глибокого осмислення художньо-мистецьких явищ та засобу збагачення суб'єктивного поліхудожнього світосприймання, світовідчуття і світорозуміння, - дає підстави до визначення *когнітивно-інформаційного критерію* визначення особливостей сформованості поліхудожнього світогляду студентів.

Когнітивно-інформаційний критерій сформованості поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики розкриває: ступінь інформованості студента в питаннях суспільно-історичного розвитку художньої культури та різновидів мистецтва, здатність до вивчення нового матеріалу, проникнення

в світоглядний простір мистецького твору. Характеристиками *когнітивно-інформаційного критерію* є такі *показники*:

- здатність до художнього аналізу, систематизації та оцінювання мистецьких фактів;
- мистецька ерудиція;
- здатність до цілісного осягнення культурно-мистецьких явищ.

На визначення особливостей сформованості *емоційно-вольового компонента* структури поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики, який характеризується наполегливістю, ініціативністю, самостійністю студентів у набутті художніх знань та вмінь; чуттєвістю сприймання та емоційністю відтворення музичних образів у власному виконанні, зорієнтовано *емоційно-виражальний критерій*.

Емоційно-виражальний критерій визначає міру захопленості студента у вивченні мистецьких творів, емпатійне проникнення в художній світогляд автора та характеризується такими *показниками*:

- емоційне переживання художніх образів у процесі виконання музичних творів;
- відчуття та відтворення емоційної драматургії музичного твору;
- емпатійність відчуття світоглядних позицій митця.

Розгляд у структурі поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України *творчо-діяльнісного компонента*, який відображає вміння студентів яскраво виконувати музичні твори та презентувати їх учнівській аудиторії як явища художньої культури у взаємозв'язку з іншими видами мистецтв, зумовив визначення *творчо-рефлексивного критерію* вимірювання досліджуваного феномена.

Творчо-рефлексивний критерій спрямовується на виявлення міри сформованості вмінь самоаналізу творчої інтерпретації музичних образів та здатності до самореалізації в музично-педагогічній роботі. Даний критерій характеризується такими *показниками*:

- здатність до створення виконавської інтерпретації музичного твору на основі осмислення та втілення у реальному звучанні авторського задуму;
- вміння презентувати музичні твори в інтегративній єдності з іншими видами мистецтв учнівській аудиторії;
- вміння критично осмислити власні виконавські та педагогічні дії в художньо-виховній роботі з учнями.

Таким чином, було окреслено критеріальний апарат дослідження сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання: *мотиваційно-спрямувальний критерій* передбачав визначення особливостей прояву мотиваційно-ціннісного компоненту; *когнітивно-інформаційний критерій* спрямовано на дослідження особливостей сформованості пізнавально-інформаційного компоненту; *емоційно-виражальний критерій* зорієнтовано на визначення сформованості емоційно-вольового компоненту; *творчо-рефлексивний критерій* – на виявлення творчо-діяльнісного компоненту структури поліхудожнього світогляду.

Зазначимо, що така спрямованість критеріального апарату на виявлення окремих структурних компонентів досліджуваного явища є досить умовною, оскільки поліхудожній світогляд майбутнього вчителя музики ми розглядаємо як цілісний феномен і кожен із показників означених критеріїв так чи інакше проявляється в усіх компонентах структури.

Для наочності представляємо розглянуті критерії та показники дослідження сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання у взаємозв'язках із структурними компонентами досліджуваного явища у таблиці 3.1.1.

Таблиця 3.1.1

**Критерії та показники сформованості поліхудожнього світогляду
майбутніх учителів музики (на основі структурного аналізу)**

№	Структурний компонент	Критерій	Показники
1.	мотиваційно-ціннісний	мотиваційно-спрямувальний	<ul style="list-style-type: none"> - інтерес до вивчення поліхудожніх зв'язків мистецтва; - бажання пізнавати національну і світову культуру; - потреба у власному художньому та професійному розвитку
2.	пізнавально-інформаційний	когнітивно-інформаційний	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до художнього аналізу, систематизації та оцінювання мистецьких фактів; - мистецька ерудиція; - здатність до цілісного осягнення культурно-мистецьких явищ
3.	емоційно-вольовий	емоційно-виражальний	<ul style="list-style-type: none"> - емоційне переживання художніх образів у процесі виконання музичних творів; - відчуття та відтворення емоційної драматургії музичного твору; - емпатійність відчуття світоглядних позицій митця
4.	творчо-діяльнісний	творчо-рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до створення виконавської інтерпретації музичного твору; - вміння презентувати музичні твори учнівській аудиторії; - вміння критично осмислити власні виконавські та педагогічні дії в художньо-виховній роботі з учнями

Означений критеріальний апарат дослідження було взято за основу педагогічного діагностування сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в нашому дослідженні.

З метою виявлення вихідного стану досліджуваного явища, виявлення особливостей прояву структурних компонентів поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики, визначення рівнів його сформованості у студентів, виявлення труднощів протікання означеного педагогічного процесу та шляхів їх подолання було проведено *констатувальний експеримент*.

Констатувальний експеримент було проведено в реальних умовах навчального процесу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» в 2017 році. Експериментальною роботою було охоплено 118 респондентів.

Перебіг констатувального експерименту підпорядковувався дослідженню рівнів та особливостей сформованості структурних компонентів поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики згідно показників мотиваційно-спрямувального, когнітивно-інформаційного, емоційно-виражального, творчо-рефлексивного критеріїв.

В процесі дослідно-експериментальної роботи використовувались такі *діагностичні методи*: педагогічне спостереження, бесіди, усне та письмове опитування, «незакінчені речення», анкетування, звукова анкета, тестування, творчі завдання, експертні оцінки, самооцінки, самоінтерв'ю.

На початку експерименту проводилося педагогічне *спостереження* (пряме та опосередковане) за навчальною діяльністю студентів, їх фаховим становленням.

Спостерігаючи на навчальною діяльністю студентів, вступаючи в безпосередній контакт із респондентами, відвідуючи заняття та концертні заходи за їх участю, а також отримуючи необхідні дані від викладачів, ми

ставили завдання: з'ясувати навчальні інтереси студентів, їх рівень пізнавальної активності, прагнення до набуття фахових знань та вмінь, здатність до художнього аналізу та виконавської інтерпретації, їх задоволеність результатами і власної підготовки, а також виявити можливі труднощі в навчальному процесі з тим, щоб віднайти шляхи їх подолання.

Як виявилось, студенти в більшості були відкритими до спілкування, охоче пояснювали свої наміри щодо вибору професії, прагнення до фахового зростання, розкривали свої музичні інтереси та вподобання, виявляли цікавість до фахових дисциплін. Однак, було зафіксовано і частину студентів, які не належним чином ставилися до навчання, мали пропуски занять без поважних причин, не досить сумлінно виконували завдання з фахових дисциплін.

Результати спостереження порівнювалися з характеристиками, що надавалися студентам їх викладачами, а також із власними «самоспостереженнями» респондентів, що давало можливість проникнути у внутрішні сфери життєдіяльності майбутніх учителів «їх очима». Зокрема, за даними самоспостережень було зафіксовано труднощі, які виникають у студентів у процесі навчання. Найбільш суттєві проблеми було виявлено за даними самоспостережень китайських студентів. Ці труднощі полягали, передусім, в адаптації до нового соціально-культурного середовища, у наявності мовного бар'єру, а також у побутових умовах, які ускладнюють навчання студентів, зокрема їх самостійну підготовку.

За результатами спостережень було виявлено три рівні сформованості потреб студентів у професійному розвитку, які умовно було розподілено на: високий, середній, низький. Однак, враховуючи те, що спостереження має певний суб'єктивізм, отримані дані уточнювалися в процесі бесід зі студентами та за допомогою використання методів усного та письмового опитування, а також методики «незакінчених речень».

Означені методи використовувалися з метою визначення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента поліхудожнього

світогляду майбутніх учителів музики за показниками *мотиваційно-спрямувального критерію*.

З метою з'ясування мотивів навчальної діяльності студентів, їх ціннісних орієнтацій у майбутній професії та ін. згідно показників мотиваційно-спрямувального критерію, було проведено письмове опитування. Основу опитування склали такі запитання:

- ❖ «Чому Ви обрали професію вчителя музики?»;
- ❖ «Що, на Ваш погляд, є найбільш важливим у фаховій підготовці вчителя музики?»;
- ❖ «Які знання Ви вважаєте найбільш необхідними в даній професії?»;
- ❖ «Як Ви оцінюєте свою спроможність до виконавської інтерпретації музичних творів? Що, на Вашу думку, є найбільш важливим у цьому процесі?»;
- ❖ «Які мистецькі твори національної і світової культури найбільш подобаються Вам? Чому?»;
- ❖ «Що потребує удосконалення у Вашому професійному становленні?».

За допомогою запропонованого опитування ми мали змогу дізнатися про власні судження студентів, про мотиви їх дій, позиції щодо фахової підготовки, з'ясувати інтереси та потреби власного саморозвитку. Однак, попри те, що студенти були досить щирими, не всі виявили бажання письмово давати повні відповіді. Так, більшість отриманих відповідей були неповного характеру, з висвітленням окремих позицій та суджень майбутніх учителів музики.

Наступне опитування спрямовувалось на визначення професійних інтересів студентів, їх спрямованості на вивчення мистецтва у його різноманітті, прагнень до художнього саморозвитку.

За результатами опитування, студентів було розподілено на три групи, що відповідали трьом рівням прояву *мотиваційно-ціннісного компонента*: високий, середній, низький.

До *високого* рівня було віднесено студентів, що дали повні розгорнуті відповіді на запитання, висловили власні судження, що характеризувалися сформованістю мотивів навчальної діяльності, вираженим прагненням до самовдосконалення, бажанням якомога більше пізнати національну і світову культуру, набути під час навчання в університеті виконавську підготовку, вивчати мистецтво в його різноманітті. Таких відповідей було лише 12%.

До *середнього* рівня віднесено неповні або часткові відповіді на запитання, які характеризувалися стандартизованими висловлюваннями без вияву особистісного ставлення до навчального процесу; маючи певну теоретичну підготовленість, не вважали мистецтво своїм головним покликанням; не виявляли особистісних мотивів щодо фахового самовдосконалення. Таких відповідей було 52%.

Низький рівень становили студенти, які або відмовлялися відповідати на запитання, або ж давали інформацію про ситуативну необхідність навчання в університеті (бажання навчатися в іншій країні; бажання батьків; бажання отримати вищу освіту та ін.), що не пов'язувалась із їхніми уявленнями щодо майбутньої професії; потреба у власному художньому саморозвитку виявлялася частково. Таких відповідей зафіксовано 36%.

На підтвердження цих результатів було проведено письмове опитування майбутніх учителів музики за методикою «*незакінчених речень*».

Зазначимо, що ця методика була розроблена у 50-х роках минулого століття американським психологом Д.Саксом, відноситься до групи проєктивних методик дослідження особистості, що обумовлюються варіаціями техніки словесних асоціацій. Методика «*незакінчених речень*» передбачає виявлення усвідомлених та неусвідомлених установок людини до своєї життєдіяльності. В основі даної методики положення про те, що респондент, відповідаючи на вихідний неоднозначний і невизначений

стимул, дає інформацію, що стосується його особистості, тобто він проектує себе в своїх відповідях.

Означена методика широко використовується в сучасних педагогічних дослідженнях, зокрема з проблем фахової підготовки майбутніх учителів музики (Лі Данься, Пан На, Се Фан, Ши Цзюнь-бо та ін.).

Методику «незакінчених речень» ми використовували з метою уточнення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента та виявлення показників когнітивно-інформаційного критерію.

Взявши за основу положення методики Д. Сакса, ми розробили варіанти незакінчених речень з метою виявлення мотивів навчання майбутніх учителів музики, їх мистецьких та педагогічних інтересів, прагнень до фахового зростання, самовдосконалення та самореалізації в професійній діяльності (Додаток А).

Застосування цього методу мало на меті уточнення та узагальнення результатів щодо сформованості рівнів мотиваційно-ціннісного компонента поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики. Тому перший блок незакінчених речень було сформульовано таким чином, щоб стимулювати респондентів на виявлення мотивації та уставки щодо навчання в університеті та намірів до оволодіння професією вчителя музики. Другий блок запитань спрямовувався на з'ясування прагнень студентів щодо вивчення мистецтва, набуття виконавських умінь під час навчання в університеті. Третій блок незакінчених речень зорієнтовано на визначення професійної самопроєкції студентів на майбутнє, намірів щодо фахового саморозвитку.

Запропоновані незакінчені речення («Під час навчання в педагогічному університеті я прагну...»; «Професія вчителя музики...»; «У майбутньому я мрію...»; «Навчання в педагогічному університеті для мене...»; «Мистецтво я розумію як...»; «Мистецтво мого народу для мене...»; «Вивчення мистецтва передбачає...»; «Фортепіанна музика – це мистецтво...»; «Вивчення фортепіанних творів для мене є...»; «У вивченні фортепіанних

творів найбільш складним є...»; «Мої улюблені фортепіанні твори...»; «Виконуючи фортепіанні твори, я намагаюсь...»; «Виконуючи музичні твори перед учнівською аудиторією, я...»; «Пояснюючи учням музичні образи, я намагаюсь...») стимулювали студентів на відвертість, що було основним у з'ясуванні сформованості їх поліхудожнього світогляду. Однак, більшість респондентів виявилася не готовою до такого опитування. Обмеженість мистецького тезаурусу ставало перешкодою у поясненні ролі мистецтва у власній життєдіяльності. При цьому всі опитувані називали свої улюблені фортепіанні твори, переважно класичного напрямку.

На уточнення даних щодо мистецької ерудиції та здатності студентів до художнього аналізу була розроблена серія *творчих завдань*.

Для визначення здатності студентів до художнього аналізу пропонувалось охарактеризувати музичний твір із навчального репертуару за такими параметрами:

- до якого художнього напрямку належить творчість автора музичного твору;
- охарактеризувати художньо-естетичні ідеали митця;
- яке місце у творчості автора займає даний твір?
- визначити жанр музичного твору;
- охарактеризувати художній образ твору та творчий задум митця;
- визначити форму музичного твору та виражальні засоби втілення художнього образу;
- провести художні паралелі з іншими видами мистецтва щодо образного змісту, форми, виражальних засобів та ін.
- пояснити своє ставлення до музичного образу та власні відчуття у його виконанні.

За результатами виконання даного завдання було з'ясовано, що студенти, маючи певний досвід аналізу художніх творів, з легкістю пояснювали форму та виражальні засоби музичного твору. У визначенні художнього напрямку та проведенні художніх паралелей з іншими видами

мистецтва більшість респондентів зазнавали труднощів. Своє ставлення та суб'єктивну оцінку твору студенти висловлювали, переважно без розгорнутих суджень та естетичної оцінки.

Відповіді було розподілено на три рівні в залежності від правильності інформації, повноти художнього аналізу та вираженості власного ставлення: високий (23%), середній (48%), низький (29%).

Наступним творчим завданням для студентів було віднайдення художніх творів різних видів мистецтва, що характеризуються загальним тематизмом та спільними жанровими ознаками. Таке завдання виявилось досить складним для студентів. Лише незначна частина (15%) респондентів виявила мистецьку ерудицію та здатність до оперування художніми знаннями та використання власного досвіду. Так, було представлено студентами жанр портрету в мистецтві музики та живопису (К. Дебюсі, «Дівчина з волоссям як льон» та портрети О. Ренуара «Портрет Жанни Самарі», «Жіночий портрет»; В. Серова «Дівчина з персиками», «Дівчина, освітлена сонцем» та ін.), жанр поеми в музиці та поезії та літературі (Поеми О. Скребіна, В. Косенка, поеми Т. Шевченка, «Поема про море» О. Довженка та ін.).

Для уточнення результатів з виявлення рівнів мистецької ерудиції студентів, було проведено письмове опитування респондентів (Додаток Б). Досліджуваним потрібно було дати відповіді на запитання, які охоплювали найбільш загальні положення теорії та історії мистецтва. Пропонувалося визначити сутність мистецтва, його види, жанри, стилі, назвати представників найбільш поширених художніх напрямків та охарактеризувати їх світоглядні позиції.

За результатами опитування було підтверджено переважання середнього та низького рівнів сформованості *пізнавально-інформаційного компонента* поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики (відповідно, 48%; 36%, а високого лише 16%).

Таким чином, за *когнітивно-інформаційним критерієм*, було виявлено такі рівні сформованості поліхудожнього світогляду студентів:

високий: студенти виявили здатність до художнього аналізу мистецьких творів, систематизації та оцінювання мистецьких фактів; мають широку мистецьку ерудицію і здатні оперувати мистецькими знаннями (16%);

середній: студенти здійснюють художній аналіз окремих творів; володіють обмеженим мистецьким тезаурусом; мають мозаїчні уявлення щодо художньої картини світу (48%);

низький: студенти мають фрагментарні уявлення щодо мистецтва та його різновидів, а отже не можуть цілісно осягнути культурно-мистецькі явища (36%).

На підтвердження цих даних щодо художньої інформованості студентів та виявлення їх емоційного ставлення до мистецтва було розроблено серію діагностичних заходів.

Оскільки досліджувані мали певний досвід спілкування з мистецтвом, для виявлення їх особистісних уподобань, емоційного ставлення до музичних образів, а також для підтвердження даних щодо знання музичного репертуару та жанрів інших видів мистецтв, було проведено «*звукову анкету*» (Додаток В).

Пропонувалися фрагменти музичних творів, прослухавши які, студенти мали визначити: до якого художнього напрямку, стилю, жанру відноситься музичний твір; назвати автора музичного твору; визначити світоглядні ідеали митця; описати, які почуття викликає художній образ.

Звукова анкета спрямовувалась також на виявлення емоційного ставлення студентів до музичного мистецтва. Виконуючи дане завдання, студенти ідентифікували в уяві конкретні приклади звучання музики з певними жанрами. Це дало можливість визначити емоційне ставлення досліджуваних до певної музики та виявити стильові та жанрові уподобання студентів.

Для визначення рівнів сформованості емоційно-вольового компонента поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики проводилися педагогічні спостереження за респондентами під час навчальних занять у

класі фортепіано, концертних виступів та екзаменаційних випробувань. Підтвердженням даних спостережень були експертні оцінки викладачів.

Важливими діагностичними методами виявлення показників емоційно-виражального критерію поліхудожнього світогляду студентів були «самопостереження» та «самозвіти» студентів. Так, респондентам пропонувалося оцінити свій емоційний стан в процесі виконання музичних творів, визначити позитивні та негативні сторони хвилювання під час концертного виступу.

За результатами опитування, 85% респондентів висловили наявність емоційного переживання під час виконання музичних творів. При цьому, 25% опитуваних зазначили позитивний вплив хвилювання на якість прилюдного виконання твору, а також відчуття окриленості та піднесеності; 42% респондентів вважали, що хвилювання та емоційні переживання заважали їм у виконанні творів.

Такі результати спонукали до необхідності проведення спеціальної педагогічної роботи з метою «переведення» емоційного стану виконавців із панічного страху публічного виступу на емоційну зажуреність у зміст художнього образу, виявлення власного оцінного ставлення до нього.

За узагальненими результатами діагностування сформованості *емоційно-вольового компонента* поліхудожнього світогляду студентів було розподілено на три рівні:

високий: студенти яскраво відтворюють емоційну драматургію музичного твору у власному виконанні; емпатійно відчують світоглядні позиції автора; володіють достатнім арсеналом виконавської техніки для повноти відображення музичного образу в реальному звучанні; емоційно переживають художній образ у процесі виконання музичного твору, що забезпечує виразність та яскравість його інтерпретації (зафіксовано 25%);

середній: студенти розуміють емоційну драматургію музичного твору, однак недостатність виконавської техніки зумовлює фрагментарне її відтворення у власному виконанні; емпатійно відчують світоглядні позиції

автора, однак при виконанні музичних творів відчують невпевненість у своїх силах і не зосереджуються на емоційному переживанні художнього образу; надмірність хвилювання пов'язана зі страхом публічного виступу (42%);

низький: студенти не докладають достатньо вольових зусиль задля цілісного осягнення та художнього виконання музичного твору; брак виконавської техніки не дозволяє зосередитись на художньому втіленні емоційної драматургії; не надають належного значення усвідомленню та переживанню світоглядних позицій митця (33%).

Для діагностування сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики важливим було виявлення рівнів та особливостей прояву *творчо-діяльничого компонента*, що зумовлював визначення умінь майбутніх учителів створювати виконавські інтерпретації музичних творів та презентувати їх учнівській аудиторії; критично осмислювати власні виконавські та педагогічні дії в процесі художньо-виховної роботи з учнями.

Перед проходженням педагогічної практики в загальноосвітніх школах, студентам було запропоновано тестування (Додаток Г) на визначення їх уявлень щодо розкриття учням художньої картини світу. Запитання формулювалися таким чином, щоб спрямувати респондентів на уявлення педагогічного процесу в школі та зосередити на найважливіших позиціях розкриття учням художньо-світоглядної функції мистецтва (пояснити учням сутність мистецтва; розглянути спільність виражальних засобів різних видів мистецтва; виявити характеристики мистецтва бароко, класицизму, романтизму, імпресіонізму та інших художніх напрямків; сформулювати уявлення учнів щодо особливостей традиційного мистецтва Сходу та ін.).

За результатами тестування було виявлено респондентів, що мали поверхневі уявлення щодо історичного розвитку мистецтва та його художніх напрямків (невірні відповіді на 4- 5 запитань); що не усвідомлювали спільність виражальних засобів (темпу, ритму, колориту, динаміки) для музики, живопису та інших видів мистецтв («теплий колорит» музичного

твору; експресивність живописного образу; ритмічність віршованої строки тощо); не виявили сутності мистецтва Сходу (філософічність, споглядальність, декоративність та ін.).

Результати тестування були підтвержені в ході обговорення виконання даного завдання. Обговорення давало можливість студентам більш повно розкрити свої уявлення щодо художньої картини світу та пояснення її учням.

За результатами тестування та його обговорення студентів було розподілено на три рівні : високий, середній, низький.

Для уточнення кількісних і якісних характеристик рівнів сформованості творчо-діяльнісного компонента поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики у процесі проходження педагогічної практики використовувалися методи *спостереження та експертних оцінок* (експертами виступали вчителі та студенти-практиканти), що дали змогу виявити здатність студентів до створення виконавсько-педагогічних інтерпретацій музичних творів та презентації їх учням.

Важливим на цьому етапі діагностування стало використання методів *самоспостережень та «самоінтерв'ю»*, що спрямовувалися на виявлення здатності студентів до поглибленого самоаналізу, самостійного формулювання своїх внутрішніх суперечностей та шляхів їх подолання. В програмі самоінтерв'ю було передбачено окреслення кола запитань, які підлягають самоаналізу («Чи вдалося організувати учнів та налаштувати їх на сприйняття мистецтва? Які були труднощі, як їх подолати?»; «Чи вдалось донести учням своє розуміння мистецтва та викликати їх естетичні реакції?»; «Які відчуття були при виконанні музичних творів? Чи вдалося захопити учнів художнім образом?» та ін.).

Узагальнення результатів дослідження особливостей сформованості *творчо-діяльнісного компонента* поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики за показниками творчо-рефлексивного критерію дало змогу виявити такі рівні його сформованості:

високий: студенти здатні до створення яскравої і переконливої виконавської інтерпретації музичних творів, володіють уміннями презентувати її учням; здатні критично осмислювати власні виконавські та педагогічні дії в художньо-виховній роботі зі школярами (16% респондентів);

середній рівень демонструють студенти, які в змозі створювати виконавські інтерпретації музичних творів, однак зазнають труднощів у спілкуванні з учнями, в організації їх навчальної діяльності; здатні критично осмислювати свої виконавські та педагогічні дії, адекватно оцінюють труднощі, які виникають у педагогічній діяльності, та розуміють і окреслюють шляхи власного фахового саморозвитку (46%);

низький рівень властивий студентам, котрі не спроможні до самостійно створення виконавської інтерпретації музичних творів і постійно потребують допомоги та уваги з боку викладача; у художньо-виховній роботі з учнями відчувають скутість і невпевненість, що зумовлено, значною мірою слабкістю теоретичної та практичної підготовленості; адекватно оцінюють недоліки власної підготовки, однак шляхи подолання їх не визначають (38%).

Узагальнення всіх результатів констатувального експерименту дозволило з'ясувати *рівні сформованості поліхудожнього світогляду* майбутніх учителів музики Китаю та України за всіма визначеними критеріями (мотиваційно-спрямувальним, когнітивно-інформаційним, емоційно-виражальним та творчо-рефлексивним) та надати їм якісні та кількісні характеристики.

Отже, за результатами констатувального експерименту виявлено три рівні сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики: високий, середній, низький.

Високий рівень сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики характеризується яскраво вираженою мотивацією до вивчення мистецтва як форми світогляду суспільства у взаємозв'язках його різновидів, стійким інтересом до національної і світової художньої культури. Студенти демонструють мистецьку ерудованість, здатність до художнього

аналізу та оцінювання мистецьких явищ; обізнаність з фортепіанним репертуаром та здатність виявляти поліхудожні зв'язки музики з іншими видами мистецтв. Вони володіють виконавськими вміннями, емоційно та емпатійно відчують світоглядні позиції автора музичного твору та яскраво відтворюють музичні образи. Студенти здатні презентувати учням музику як явище культури та мають чітко визначені позиції щодо самореалізації в педагогічній діяльності (зафіксовано 16%).

Середній рівень сформованості поліхудожнього світогляду студентів визначається вибіркоvim інтересом до явищ художньої культури. Студенти цього рівня мають мозаїчне уявлення щодо художньої картини світу, демонструють знання фортепіанного репертуару, спроможність створювати виконавські інтерпретації музичних творів окремих стильових напрямків, не заглиблюючись у взаємозв'язки художніх явищ. Студенти відчувають скутість при виконанні музичних творів учнівській аудиторії, недостатньо зорієнтовані на педагогічну діяльність (48%).

Низький рівень сформованості поліхудожнього світогляду визначається недостатньою мотивацією студентів до вивчення багатомірності художньої культури, байдужим ставленням до фортепіанного навчання, невизначеністю інтересів до професійного зростання. Студенти цього рівня мають фрагментарні знання з теорії та історії музичного мистецтва, слабо орієнтуються в питаннях художньої культури. Потребують постійної допомоги викладача в інтерпретації музичних творів та їх педагогічній презентації учням (36%).

Отримані результатами констатувального експерименту засвідчили переважання низького та середнього рівнів сформованості поліхудожнього світогляду в майбутніх учителів музики Китаю та України, що зумовило необхідність організації та проведення цілеспрямованої педагогічної роботи означеного напрямку.

3.2. Методика формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання та її експериментальна перевірка

Теоретичні основи дослідження та результати констатувального діагностування сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання зумовили розробку експериментальної методики формування означеного феномена. Вона ґрунтувалася на представленій у другому розділі дисертації організаційно-методичній моделі формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання.

Означена методика була апробована у процесі формувального експерименту зі студентами 4-5-х курсів факультетів мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Експериментальною роботою було охоплено 118 респондентів, з яких 58 становили експериментальну групу, 60 – контрольну.

Формувальний експеримент відбувався в реальних умовах освітнього процесу і тривав упродовж VII-IX навчальних семестрів. З експериментальною групою проводилася цілеспрямована педагогічна робота згідно методики формування поліхудожнього світогляду у процесі фортепіанного навчання; контрольна група студентів навчалася за традиційною програмою. На кожному етапі формувальної роботи здійснювалися контрольні зрізи в обох групах та порівнювалися експериментальні дані.

Експериментальна методика формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України ґрунтувалася на ідеях культурологічного, поліхудожнього, герменевтичного та компетентнісного підходів, які розглядалися в крос-культурному контексті. Це означало

урахування полікультурного простору навчання українських та китайських студентів, збереження національно-культурної ідентичності суб'єктів навчання, їх орієнтацію на міжкультурний діалог в умовах вивчення інших культур, збереження почуття толерантності та емпатійності у ставленні до інших культур та їх представників. Методика передбачала формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в контексті їх фахового становлення як носіїв культури. Активізацію світоглядних структур особистості має забезпечувати поліхудожній вплив різних видів мистецтва. Інтерпретація музичних творів у процесі фортепіанного навчання студентів передбачає проникнення в свідомість митців, осмислення їх естетичних ідеалів у контексті суспільно-історичного розвитку культури, співставлення із власними художніми оцінками, думками та естетичними почуттями.

Педагогічна робота з формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики ґрунтувалася на *принципах*: цілісності, діалогічності, аксіологічності, праксеологічності, рефлексивності. Ці принципи орієнтували на:

- різнобічне охоплення мистецьких дисциплін, їх взаємодію та взаємопроникнення в навчальному процесі; залучення студентів до якомога повнішого пізнання надбань світової культури у цілісному навчальному процесі (принцип цілісності);
- організацію навчального процесу на основі партнерських (діалогічних) стосунків викладача і студента; вивчення художніх творів через внутрішній діалог з образами мистецтва та їх авторами (принцип діалогічності);
- засвоєння духовних цінностей, естетичних ідеалів мистецтва як орієнтирів самопроєктування художнього розвитку та ціннісного ставлення до художньої картини світу (принцип аксіологічності);
- пріоритетність практичних форм мистецької діяльності, зокрема виконавської практики, що передбачає дотримання чіткої організації та систематичності навчальної роботи, вияву творчої ініціативи та

самостійності студентів у виконанні художніх завдань (принцип праксеологічності);

- рефлексивне осмислення власних думок і почуттів у спілкуванні з художніми образами, усвідомлення свого ставлення поліхудожньої панорами культури та педагогічних дій щодо розкриття учням поліхудожньої картини світу (принцип рефлексивності).

Методикою формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання передбачено використання таких *педагогічних умов*: стимулювання творчого діалогу на заняттях; створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання; забезпечення інтеграції мистецьких знань у процесі вивчення фортепіанних творів; підтримка творчої ініціативи та самостійності студентів у вирішенні художніх завдань.

Стимулювання творчого діалогу на заняттях орієнтує викладача і студента на спільний творчий пошук інтерпретації музичних творів, встановлення поліхудожніх зв'язків з образами інших видів мистецтва; усвідомлення творчого кредо автора та власних естетичних оцінок. *Створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання* передбачає вихід за межі музичного мистецтва і розгляд фортепіанних творів у контексті художньої культури, взаємозв'язків та взаємопроникнення мистецьких напрямків. *Забезпечення інтеграції мистецьких знань* орієнтує на використання художньої інформації з історії, теорії музики, культурології, естетики, мистецтвознавства та інших дисциплін у їх взаємозв'язках у процесі вивчення фортепіанних творів для усвідомлення студентами поліхудожньої картини світу в її суспільно-історичному розвитку. *Підтримка творчої ініціативи та самостійності у вирішенні художніх завдань* зумовлює особистісне зростання студентів, вироблення їх власної позиції в естетичних оцінках художніх явищ, досягнення впевненості у своїх силах як інтерпретаторів музичних образів.

Згідно розробленої методики, формувальний експеримент проводився в три етапи (організаційно-орієнтаційний; змістовно-інтерпретаційний, самостійно-творчий), які забезпечували реалізацію мети й завдань педагогічної роботи відповідно до визначеної логіки формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання.

Перший етап формувального експерименту – *організаційно-орієнтаційний* – спрямовано на формування позитивної мотивації студентів до вивчення фортепіанних творів у контексті розвитку художньої культури, стимулювання інтересу майбутніх учителів до пізнання багатогранності різновидів мистецтва в різноманітті та подібності жанрів і стилів. Провідною педагогічною умовою даного етапу було стимулювання творчого діалогу на заняттях.

Першочерговим завданням педагогічної роботи даного етапу було забезпечення творчої атмосфери на заняттях, встановлення довірливих стосунків викладача і студентів, стимулювання їх творчого діалогу. Для розвитку і формування позитивної мотивації студентів до вивчення фортепіанних творів у контексті розвитку художньої культури використовувався весь арсенал методів педагогічної роботи: словесні, наочні, практичні, репродуктивні і творчі, індуктивні та дедуктивні, інтерактивні та ін. Розвитку пізнавального інтересу студентів до вивчення фортепіанних творів сприяло використання цих методів у взаємозв'язках із методом *емоційного впливу*.

Цікава розповідь викладача щодо історії створення музичного твору, біографічних відомостей про його автора, особливостей розвитку тогочасної культури тощо, можливої інтерпретації твору, порівняння виконавських підходів різних піаністів та ін. набували особливого педагогічного впливу на формування мотивації майбутнього вчителя до навчання за умови емоційної насиченості, вираження особистісного ставлення в обстановці довіри, взаєморозуміння, взаємоповаги.

У процесі опрацювання обов'язкових фортепіанних творів навчальної програми (творів відомих композиторів: Й. Баха, Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шопена, Е. Гріга та інших видатних митців минулого і сучасності), студентів було зорієнтовано на емоційне відчуття та переживання художніх образів, проникнення в почуттєвий світ автора. Для фіксації важливої інформації (коротких біографічних відомостей про автора, стилю його творчості, суттєвих характеристик його світогляду, жанрових ознак розучуваного твору, даних щодо суспільно-історичного розвитку певної культури та ін.) студентам пропонувалось вести щоденники. Це давало можливість студенту більш впевнено вести діалог із викладачем, висловлювати своє ставлення до культурологічних явищ.

З метою розширення художніх уявлень студентів щодо естетичних засад певних художніх напрямків музики та її взаємозв'язків з іншими видами мистецтва студентам на заняттях з фортепіано пропонувалось підготувати «*мистецькі колекції*», а саме: підібрати на свій розсуд музичні твори (або їх фрагменти) певного художнього напрямку, що яскраво відображають основні естетичні та світоглядні ідеали митців, а також зібрати інформацію щодо розвитку цього напрямку в інших видах мистецтва. У зв'язку з цим використовувався *метод ескізного розучування*.

Зазначимо, що таке завдання виявилось досить цікавим для студентів експериментальної групи. Підготовка мистецьких колекцій особливо важливою була для китайських студентів, оскільки вони були менш обізнаними з європейською музичною культурою (Лі Лань – «поліфонічна колекція доби бароко» з підібраними творами Г. Генделя («Хоральні прелюдії»), Й. Баха (окремі прелюдії та фуги), Д. Букстехуде (токати); Гуан Чжень Ян – «класична колекція», що включала фрагменти сонат Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена; Сан Сандун – «романтична колекція», що складалася з творів Ф.Шуберта («експромти», «музичні моменти»), Ф. Шопена (прелюдії), Р. Шумана (фрагменти окремих частин «Карнавалу»)). Українські студенти виявили бажання до підготовки

мистецьких колекцій із музичних творів композиторів Сходу (Наталія М. – «мотиви Сходу» з фрагментів музичних творів китайських композиторів Ван Цзяньчжуна («Ріка Люян», «Весняні танці») та Чжао Цзяоченга (мініатюри «Інь і Ян») та сучасної музики (Олександр П. – «джазова колекція» з творів М. Дворжака («Джазові етюди») та Г. Сасько (Сюїта «Граємо джаз»)).

У процесі самостійної підготовки студенти ознайомилися з художніми напрямками розвитку мистецтва, характерними рисами творчості митців. У процесі ескізного опрацювання творів обраної колекції визначалися художній зміст мистецьких творів, їх місце у творчості композитора, виражальні засоби відтворення образу та порівнювалися з творами мистецтва інших видів та напрямків.

У процесі групового обговорення мистецьких вражень студенти обмінювалися думками та власними судженнями з приводу виконаних колекцій. При цьому важливою була *психологічна підтримка* викладача та забезпечення *ситуації успіху*.

Така робота значно активізувала пізнавальний інтерес майбутніх учителів до вивчення художньої культури та розширила уявлення студентів щодо художніх напрямків мистецтва.

Наприкінці першого етапу формувального експерименту було проведено контрольний діагностичний зріз в експериментальній та контрольній групах з метою визначення динаміки формування *мотиваційно-ціннісного компонента поліхудожнього світогляду* майбутніх учителів музики Китаю та України за *показниками мотиваційно-спрямувального критерію*.

Використовувались розроблені діагностичні методи «незакінчених речень» (Додаток А) та опитувальні листи (Додаток Б), а також прямі та опосередковані спостереження на навчальною діяльністю студентів та діагностичні бесіди.

Як виявилось, у студентів експериментальної групи значно покращилися показники мотиваційно-спрямувального критерію: зріс інтерес

до вивчення поліхудожніх зв'язків мистецтва; більшість студентів виявляли бажання пізнавати національну і світову культуру, прагнули до поглиблення своїх знань та удосконалення виконавських умінь.

Зафіксовані зміни у сформованості мотиваційно-ціннісного компонента у студентів експериментальної групи представлено у таблиці 3.2.1.

Таблиця 3.2.1

Динаміка формування поліхудожнього світогляду студентів експериментальної групи за мотиваційно-спрямувальним критерієм (мотиваційно-ціннісний компонент)

Показники мотиваційно-спрямувального критерію	Рівні вираження показника											
	До експерименту						Після експерименту					
	високий		середній		низький		високий		середній		низький	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Інтерес до вивчення поліхудожніх зв'язків мистецтва	7	12,1	29	50,0	22	37,9	25	43,1	29	50,0	4	6,9
Бажання пізнавати національну і світову культуру	8	13,8	32	55,1	18	31,1	22	37,9	32	55,1	4	6,9
Потреба у власному художньому та професійному розвитку	7	12,1	29	50,0	22	37,9	26	44,8	29	50,0	3	5,2
Середнє значення %		12,1		51,7		36,2		41,4		51,7		6,9

Так, зафіксовано зростання показників інтересу до вивчення поліхудожніх зв'язків мистецтва: високий рівень на 29%, середній – на 21%, низький зменшився на 31%. Високий рівень за показником бажання пізнавати національну і світову культуру зріс на 24,1%; низький зменшився на 24,2%. Зростання високого рівня показника потреби у власному художньому та професійному розвитку на 32,7%; низький зменшився на

32,7%. Загалом, високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента зріс на 29,3%, а низький зменшився на 29,3%.

Отримані результати засвідчили зростання мотивації, інтересу студентів по поліхудожнього розвитку та фахового зростання.

У контрольній групі в результаті діагностичного зрізу за показниками мотиваційно-спрямувального критерію значних змін у сформованості поліхудожнього світогляду не зафіксовано.

Результати контрольного зрізу представлені у таблиці 3.2.2.

Таблиця 3.2.2

**Динаміка формування поліхудожнього світогляду студентів
контрольної групи за мотиваційно-спрямувальним критерієм
(мотиваційно-ціннісний компонент)**

Показники мотиваційно- спрямувального критерію	Рівні вираження показника											
	До експерименту						Після експерименту					
	високий		середній		низький		високий		середній		низький	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Інтерес до вивчення поліхудожніх зв'язків мистецтва	8	13,3	28	46,7	24	40,0	8	13,3	29	48,3	23	38,3
Бажання пізнавати національну і світову культуру	8	13,3	33	55,0	19	31,7	9	15,0	33	55,0	18	30,0
Потреба у власному художньому та професійному розвитку	8	13,3	31	51,7	21	35,0	9	15,0	30	50,0	21	35,0
Середнє значення %		13,3		51,7		35,0		15,0		50,0		35,0

Порівняння даних контрольного зрізу свідчить про зростання динаміки формування мотиваційно-ціннісного компонента поліхудожнього світогляду студентів експериментальної групи внаслідок проведеної педагогічної роботи першого етапу.

Другий етап формувального експерименту – *змістовно-інтерпретаційний* – зорієнтовано на поглиблення та розширення мистецьких знань майбутніх учителів музики, їх досвіду інтерпретації музичних творів. Проведення педагогічної роботи зумовлювалося забезпеченням педагогічних умов створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання та інтеграції мистецьких знань.

У процесі фортепіанного навчання студентів широко застосовувались методи: створення культурного контексту художніх образів, проведення художніх паралелей, художніх узагальнень, синхронного та діахронного аналізу, ескізного розучування фортепіанних творів, світоглядного контексту музичних образів, художніх асоціацій, створення художньо-образних колекцій та ін.

Створення виконавських інтерпретацій музичних творів ґрунтувалося на вивченні особливостей культури тієї доби, за якої жив і творив автор. Проводилися *паралелі* з іншими видами мистецтва даного історичного періоду розвитку культури. Так, наприклад, вивчаючи твори Ф.Шопена, студенти ознайомлювалися з поезією А.Міцкевича, літературними творами Жорж Санд, живописом Е.Делакруа та ін. Проводили паралелі між художніми образами різних мистецтв, що відображають переживання романтичних відчуттів, натхнення, героїчного пориву та ін. (Наприклад: Ф.Шопен, «Революційний етюд» - Е.Делакруа «Свобода на барикадах»).

Використовувалися методи *синхронного і діахронного аналізу*, що передбачали вивчення та порівняння творів, художніх стилів та жанрів як одного напрямку та історичної доби (синхронний аналіз), так і зіставлення образів на основі «міжхудожніх асоціацій» творів різних видів мистецтва та різних художніх напрямків. А цій основі студенти усвідомлювали, що чим ширші міжхудожні асоціації, тим цікавішою та змістовнішою стає виконавська інтерпретація музичного твору.

Цікавим творчим завданням для студентів стало створення художньо-образних колекцій. Ескізно розучуючи музичні твори, з метою розвитку

поліхудожнього сприйняття різних видів мистецтва та орієнтуючись на майбутню педагогічну практику, студенти створювали художньо-образні колекції з тем: «Природа і мистецтво», «Казкові герої в мистецтві», «Народні свята та обряди», «Рідний край», «Подорожі континентами» та ін.

Майбутні вчителі творчо виконували завдання та представили різноманітні колекції з кожної із тем. Так, Дарія О. за темою «Природа і мистецтво» опрацювала цикл «Пори року» П.Чайковського та до кожної із п'єс представила віршовані рядки поезії О. Блока, С. Єсеніна, Б. Пастернака, Л. Костенко та ін., ілюстрації картин І. Левітана, О. Саврасова, О. Грищенка, М. Неділка, С. Левицької та ін. Казкові герої в мистецтві представила Олена П. фрагментами музичних творів Е. Гріга («Похід гномів»), П.Чайковського («Баба Яга»), М. Мусоргського («Хатинка на курячих ніжках») та ілюстраціями картин В. Бебія «Гноми», В.Васнецова «Баба Яга», «Хатинка на курячих ніжках», А. Козельського «Казки старого міста» та ін. Цікавими були колекції з теми «Народні свята та обряди», представлені Тамілою Б. у власному виконанні «Народного танцю» М. Скорика та демонстрацією картин М. Дмитренка «Дівчина в національному одязі», Н. Папірної «Танець»; «В гості на Різдво», «В ніч на Івана Купала», серії «Фольк» Романа та Надії Федіни та ін.. До колекції «Рідний край» китайські студенти дібрали музичні твори композиторів Ван Цзян-чжоу «Ода квітучій Мейхуа», цикл «Пейзажі» Пень Цзи-міна, «На річці Суньхуацзян» Цуй Ши-гуана та картини китайських живописців Лю І, Ло Гунлю, Сяо Фен, Цюань Шанші, Лінь Ган та ін.

Підготовка та демонстрація студентами художньо-образних колекцій та колективне обговорення мистецьких вражень сприяло розширенню їх мистецьких знань, формуванню поліхудожніх уявлень та мистецького досвіду, усвідомленню різноманіття художнього світу та взаємопроникнення і взаємозв'язків видів мистецтва, жанрів, виражальних засобів, а головне – відчуття цілісного художнього впливу на формування світогляду.

Ознайомлюючись із мистецтвом різних культур, студенти висловлювали свої судження, ділилися власним художнім досвідом, вчилися толерантності та емпатійності у ставленні до інших культур та їх представників.

Паралельно з індивідуальними навчанням студентів гри на фортепіано, для поглиблення мистецьких знань майбутнім учителям музики було запропоновано спецкурс-практикум «Основи формування поліхудожнього світогляду особистості засобами мистецтва» (12 год.). Теми означеного спецкурсу («Сутність поліхудожнього світогляду особистості»; «Види мистецтва та їх взаємодія в художній картині світу»; «Особливості художнього сприймання»; «Активізація поліхудожньої свідомості засобами комплексного впливу різновидів мистецтва»; «Поліхудожній розвиток особистості в контексті реалізації світоглядної функції мистецтва») пропонувалися для вивчення, самостійного опрацювання та колективного обговорення з використанням методів «круглого столу».

Як інтерактивний метод, «круглий стіл» уможливив обмін думками щодо поліхудожньої свідомості, генерування студентами нових ідей щодо поліхудожнього світогляду, усвідомлення майбутніми вчителями музики сутності ключових позицій формування світоглядних структур особистості та значення у цьому процесі мистецтва, комплексного впливу його різновидів на свідомість людини.

У ході вивчення спецкурсу студенти проектували власний художній та фаховий саморозвиток, втілювали свої відчуття у виконавських інтерпретаціях музичних творів.

Проведений контрольний діагностичний зріз уможливив порівняння динаміки формування пізнавально-інформаційного компонента поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в експериментальній та контрольній групах.

Результати статистичної обробки результатів другого етапу формувального експерименту представлено в таблицях 3.2.3 та 3.2.4.

Таблиця 3.2.3

Динаміка формування поліхудожнього світогляду студентів експериментальної групи за когнітивно-інформаційним критерієм (пізнавально-інформаційний компонент)

Показники когнітивно-інформаційного критерію	Рівні вираження показника											
	До експерименту						Після експерименту					
	високий		середній		низький		високий		середній		низький	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Здатність до художнього аналізу, систематизації та оцінювання мистецьких фактів	6	10,3	29	50,0	23	39,7	22	37,9	29	50,0	7	12,1
Мистецька ерудиція	8	13,8	31	53,4	19	32,8	18	31,0	33	56,9	7	12,1
Здатність до цілісного осягнення культурно-мистецьких явищ	6	10,3	29	50,0	23	39,7	20	34,5	29	50,0	9	15,5
Середнє значення %		11,5		51,1		37,4		34,5		52,3		13,2

Обробка статистичних даних показала збільшення високого рівня вираженості показника здатності до художнього аналізу, систематизації та оцінювання мистецьких фактів у студентів експериментальної групи на 27,6%; зменшення низького рівня на 27,6%; середній – без змін. Високий рівень мистецької ерудиції збільшився на 17,2%; середній – на 3,5%; низький зменшився на 24,2%. Загальна динаміка позначена зростанням високого рівня сформованості пізнавально-інформаційного компонента в три рази, а зменшення низького рівня майже втричі (2,8).

Отже, проведення педагогічної роботи другого етапу формувального експерименту позначилося на позитивній динаміці формування пізнавально-інформаційного компонента поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України.

У контрольній групі значних зрушень у сформованості пізнавально-інформаційного компонента поліхудожнього світогляду не зафіксовано.

Порівняльні статистичні дані діагностування в контрольній групі представлено у таблиці 3.2.4.

Таблиця 3.2.4

**Динаміка формування поліхудожнього світогляду
студентів контрольної групи
за когнітивно-інформаційним критерієм
(пізнавально-інформаційний компонент)**

Показники когнітивно- інформаційного критерію	Рівні вираження показника											
	До експерименту						Після експерименту					
	високий		середній		низький		високий		середній		низький	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Здатність до художнього аналізу, систематизації та оцінювання мистецьких фактів	6	10,0	29	48,3	25	41,7	7	11,7	30	50,0	23	38,3
Мистецька ерудиція	8	13,3	31	51,7	21	35,0	9	15,0	33	55,0	18	30,0
Здатність до цілісного осягнення культурно-мистецьких явищ	6	10,0	29	48,3	25	41,7	7	11,7	30	50,0	23	38,3
Середнє значення %		11,1		49,4		39,5		12,8		51,7		35,5

Третій етап формувального експерименту – *самостійно-творчий* – підсумковий, був зорієнтований на розвиток самостійності студентів у вирішенні художньо-творчих завдань педагогічної інтерпретації мистецьких творів, формування вмінь творчо екстраполювати фахові здобутки в практичну педагогічну роботу з учнями, визначення орієнтирів власної професійної діяльності.

Провідною педагогічною умовою третього етапу формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України була підтримка творчої ініціативи та самостійності студентів у вирішенні художніх завдань під час проходження педагогічної практики. Це орієнтувало майбутніх учителів на особистісне та фахове зростання, вироблення власної позиції в естетичних оцінках художніх явищ, досягнення

впевненості в реалізації власних світоглядних переконань у процесі художньо-виховної роботи з учнями.

Перед проходженням педагогічної практики студентам було запропоновано підготувати мистецькі презентації з тем: «Й. Бах та його сучасники», «Невмируща класика» «Світ Бетховена», «Серце Шопена», «Кольори імпресіонізму», «Відлуння епох», «Українська дума», «Китайські візерунки», «Стихії Сходу», «Мотиви Піднебесної» та ін. Майбутні вчителі мали самостійно підібрати музичні твори, продумати та відпрацювати виконавську та педагогічну інтерпретацію їх, ретельно продумати вербальне пояснення художніх образів. Важливим аспектом підготовки мистецьких презентацій було визначення особливостей розвитку мистецтва даного періоду, світоглядних позицій митців різних напрямків художньої культури.

Слід зазначити, що всі студенти працювали охоче, намагались якомога більше представити власного досвіду в охопленні художньої проблеми. Як приклад, наведемо найбільш вдалу мистецьку презентацію «Мотиви Піднебесної», представленої студенткою Гу Сяоє. Вона натхненно виконала твори вітчизняних композиторів Чей Пейсюаня «Дума про весну» та А Ту «Враження від гірського поселення», розповіла учасникам групи про особливості китайської культури та відтворення світогляду китайців у мистецтві. Споглядальний характер музики, її неповторний колорит на характерних пентатонічних інтонаціях, насиченість мелізматикою та декоративністю фактури відчували всі учасники групи. Посиленню мистецьких вражень сприяли ілюстрації картин китайських художників у стилі гунбі (Ян Лібянь, Чжан Сюань, Чжоу Фан, Гу Худжон), гохуа (Цзян Шилунь), у-сін (Сюй Мінтан), що насичені символікою, філософією східного сприймання світу, зосередженістю на внутрішній світ.

Українські студенти схвально реагували на презентації китайського мистецтва, виявляли бажання більш заглибитися в культуру Сходу.

Для самостійного опрацювання учасникам експериментальної групи пропонувалися музичні твори відомого китайського композитора Ван

Цзяньчжуна «Сотні птахів поклоняються Феніксу», «Ріка Люян», «Освітлені червоні лілії» та відповідного тематизму твори китайських художників (Додаток Д).

Підготовлені мистецькі презентації учасниками експериментальної групи було використано в процесі проходження педагогічної практики в школі.

Слід зазначити, що студенти впевнено і переконливо демонстрували школярам художні твори, захоплювали учнів цікавими розповідями про багатомірний художній світ.

В ході колективного обговорення мистецьких вражень, рефлексивного осмислення педагогічної інтерпретації художніх образів було виявлено значне зростання показників емоційно-виражального та творчо-рефлексивного критеріїв.

Учасники експерименту в своїх самозвітах відмічали своє задоволення педагогічною практикою. Студентам вдалося захопити школярів розповідями про мистецтво, власним виконанням музичних творів, проведенням паралелей в різних видах мистецтва. Звісно, це було обумовлено проведенням педагогічної роботи з формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів.

За допомогою експертних оцінок, самооцінок, самозвітів та інших діагностичних методів було зафіксовано рівні сформованості емоційно-вольового та творчо-діяльнісного компонентів поліхудожнього світогляду майбутніх учителів Китаю та України.

Статистичні дані результатів контрольного зрізу в експериментальній групі по закінченню третього – самостійно-творчого - етапу формувального експерименту свідчать про позитивну динаміку формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України згідно показників емоційно-виражального та творчо-рефлексивного критеріїв.

Порівняння вихідних та отриманих у ході формувального експерименту даних експериментальної групи щодо формування емоційно-

вольового компонента поліхудожнього світогляду представлено в таблиці 3.2.5.

Таблиця 3.2.5

**Динаміка формування поліхудожнього світогляду студентів
експериментальної групи за емоційно-виражальним критерієм
(емоційно-вольовий компонент)**

Показники емоційно- виражального критерію	Рівні вираження показника											
	До експерименту						Після експерименту					
	високий		середній		низький		високий		середній		низький	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Емоційне переживання художніх образів у процесі виконання музичних творів	13	22,4	22	37,9	23	39,7	27	46,5	24	41,4	7	12,1
Відчуття та відтворення емоційної драматургії музичного твору	8	13,8	25	43,1	25	43,1	18	31,0	28	48,3	12	20,7
Емпатійність відчуття світоглядних позицій митця	6	10,3	29	50,0	23	39,7	22	37,9	29	50,0	7	12,1
Середнє значення %		15,5		43,6		40,8		38,5		46,6		14,9

Отримані статистичні результати свідчать про зростання рівнів сформованості поліхудожнього світогляду в респондентів експериментальної групи за показниками емоційно-виражального критерію.

Загальна динаміка зростання високого рівня сформованості емоційно-вольового компонента +23%; середній рівень зріс на 3%; низький зменшився на 25,9%.

Помітні зрушення рівнів сформованості поліхудожнього світогляду студентів експериментальної групи зафіксовано також і за показниками творчо-рефлексивного критерію.

Статистичні дані представлено в таблиці 3.2.6.

Таблиця 3.2.6

**Динаміка формування поліхудожнього світогляду студентів
експериментальної групи за творчо-рефлексивним критерієм
(творчо-діяльнісний компонент)**

Показники творчо- рефлексивного критерію	Рівні вираження показника											
	До експерименту						Після експерименту					
	високий		середній		низький		високий		середній		низький	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Здатність до створення виконавської інтерпретації музичних творів	8	13,8	27	46,6	23	39,6	27	46,5	24	41,4	7	12,1
Вміння презентувати музичні твори учнівській аудиторії	8	13,8	25	43,1	25	43,1	18	31,0	28	48,3	12	20,7
Вміння критично осмислювати власні виконавські та педагогічні дії в художньо-виховній роботі з учнями	9	15,5	29	50,0	20	34,5	22	37,9	29	50,0	7	12,1
Середнє значення %		14,4		46,5		39,1		38,5		46,6		14,9

Внаслідок проведеної педагогічної роботи зафіксована позитивна динаміка зростання рівнів сформованості діялісно-творчого компонента поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України за показниками творчо-рефлексивного критерію, а саме: зростання високого рівня на 24,1%; середній не змінився, а низький зменшився на 24,2%.

В контрольній групі значних змін у рівнях сформованості емоційно-вольового та творчо-діялісного компонентів поліхудожнього світогляду не виявлено. Статистичні результати в контрольній групі за показниками емоційно-виражального та творчо-рефлексивного критеріїв представлено в таблицях 3.2.7 та 3.2.8.

Таблиця 3.2.7

**Динаміка формування поліхудожнього світогляду студентів
контрольної групи за емоційно-виражальним критерієм
(емоційно-вольовий компонент)**

Показники емоційно- виражального критерію	Рівні вираження показника											
	До експерименту						Після експерименту					
	високий		середній		низький		високий		середній		низький	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Емоційне переживання художніх образів у процесі виконання музичних творів	13	21,7	23	38,3	24	40,0	13	21,7	25	41,7	22	36,6
Відчуття та відтворення емоційної драматургії музичного твору	9	15,0	26	43,3	25	41,7	10	16,7	27	45,0	23	38,3
Емпатійність відчуття світоглядних позицій митця	8	13,3	29	48,3	23	38,3	10	16,7	29	48,3	21	35,0
Середнє значення %		16,7		43,3		40,0		18,4		45,0		36,6

Представлені в таблиці статистичні дані свідчать, що в контрольній групі відбулись незначні зрушення рівнів сформованості емоційно-вольового компонента поліхудожнього світогляду. Високий рівень зріс на 1,7%; середній рівень підвищився на 1,7; низький зменшився на 0,4%. Найбільші зрушення відбулись за показником емпатійності відчуття світоглядних позицій митця. Проте, загальна динаміка суттєво відрізняється від експериментальної групи, в якій відбулися помітні зміни внаслідок цілеспрямованого педагогічного впливу.

Для порівняння динаміки формування творчо-діяльнісного компонента поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики представимо результати, отримані в контрольній групі (Таблиця 3.2.8).

Таблиця 3.2.6

**Динаміка формування поліхудожнього світогляду студентів
експериментальної групи за творчо-рефлексивним критерієм
(творчо-діяльнісний компонент)**

Показники творчо- рефлексивного критерію	Рівні вираження показника											
	До експерименту						Після експерименту					
	високий		середній		низький		високий		середній		низький	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Здатність до створення виконавської інтерпретації музичних творів	8	13,8	27	46,6	23	39,6	27	46,5	24	41,4	7	12,1
Вміння презентувати музичні твори учнівській аудиторії	8	13,8	25	43,1	25	43,1	18	31,0	28	48,3	12	20,7
Вміння критично осмислювати власні виконавські та педагогічні дії в художньо-виховній роботі з учнями	9	15,5	29	50,0	20	34,5	22	37,9	29	50,0	7	12,1
Середнє значення %		14,4		46,5		39,1		38,5		46,6		14,9

Статистичні дані свідчать, що помітних змін у рівнях сформованості творчо-діялісного компонента поліхудожнього світогляду в контрольній групі не відбулось.

Для уточнення результатів формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах респондентів було проведено *контрольний експеримент* за діагностичною методикою констатувального експерименту.

Результати опитування респондентів (Додатки А, Б, В.), виконання творчих завдань, експертних оцінок та самооцінок засвідчили значні відмінності в рівнях сформованості поліхудожнього світогляду студентів контрольної та експериментальної груп.

Для визначення середніх показників сформованості компонентів поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання було проведено математичну операцію за формулою:

$$X = \frac{a+b+v+г}{n}$$

де «а» – значення першого мотиваційно-ціннісного компонента;

«б» – значення другого пізнавально-інформаційного компонента;

«в» – значення третього емоційно-вольового компонента;

«г» – значення четвертого діяльнісно-творчого компонента;

«n» – кількість значень;

«X» – середній показник.

Узагальнені статистичні дані щодо порівняння результатів сформованості поліхудожнього світогляду студентів контрольної та експериментальної груп для наочності відображено гістограмою (див. рис.3.2.1).

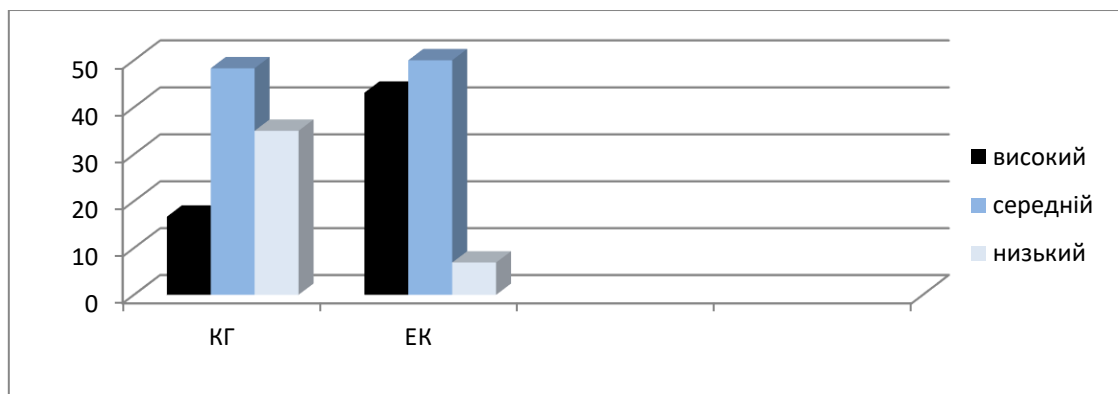


Рис 3.2.1 Порівняння результатів сформованості поліхудожнього світогляду студентів КГ та ЕГ

Так, у результаті математичних обчислень було визначено, що в експериментальній групі високий рівень сформованості поліхудожнього

світогляду збільшився на 27,6%, середній рівень – зріс на 1,7%, низький суттєво зменшився на 29,3%. У контрольній групі суттєвих змін не зафіксовано.

Обробка статистичних результатів формувального експерименту, визначення та порівняння загальної динаміки формування поліхудожнього світогляду студентів експериментальної та контрольної груп, математичні обчислення з метою приведення статистичних даних до загального показника та визначення їх взаємозв'язку у шкалі порядку з використанням рангового коефіцієнту кореляції Спірмена – довели ефективність та дієвість розробленої в дослідженні методики формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання та правомірність її використання в умовах музично-педагогічної освіти України та Китаю.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

У розділі представлено поетапну методику формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання; визначено критеріальний апарат дослідження, на основі якого виявлено рівні сформованості поліхудожнього світогляду студентів педагогічних університетів; висвітлено хід і результати констатувального та формувального етапів експериментальної роботи.

На основі структурного аналізу поліхудожнього світогляду студентів розроблено критерії та показники сформованості досліджуваного феномена.

Відповідно до змістового наповнення мотиваційно-ціннісного компонента поліхудожнього світогляду визначено *мотиваційно-спрямувальний критерій*, що спрямовується на виявлення міри мотиваційної спрямованості студента на пізнання художньої картини світу, різноманіття видів та жанрів мистецтва в їх суспільно-історичному розвитку, особливостей художнього відображення дійсності. Критерій характеризується такими *показниками*: інтерес до вивчення поліхудожніх зв'язків мистецтва; бажання пізнавати національну і світову культуру; потреба у власному художньому та професійному розвитку.

Когнітивно-інформаційний критерій розроблено у відповідності до пізнавально-інформаційного компонента поліхудожнього світогляду. Критерій розкриває ступінь інформованості студента в питаннях суспільно-історичного розвитку художньої культури та різновидів мистецтва, здатність до вивчення нового матеріалу, проникнення в світоглядний простір мистецького твору та визначається *показниками*: здатність до художнього аналізу, систематизації та оцінювання мистецьких фактів; мистецька ерудиція; здатність до цілісного осягнення культурно-мистецьких явищ.

Емоційно-вольовий компонент поліхудожнього світогляду зумовив визначення *емоційно-виражального критерію* який характеризує міру захопленості у вивченні мистецьких творів, емпатійне проникнення в

художній світогляд автора та виявляється за *показниками*: емоційне переживання художніх образів у процесі виконання музичних творів; відчуття та відтворення емоційної драматургії музичного твору; емпатійність відчуття світоглядних позицій митця.

Творчо-рефлексивний критерій розроблено на основі творчодіяльнісного компонента поліхудожнього світогляду. Даний критерій виявляє міру сформованості вмінь самоаналізу творчої інтерпретації музичних образів та здатності до самореалізації в музично-педагогічній роботі; характеризується *показниками*: здатність до створення виконавської інтерпретації музичного твору на основі осмислення та втілення у реальному звучанні авторського задуму; вміння презентувати музичні твори в інтегративній єдності з іншими видами мистецтв учнівській аудиторії; вміння критично осмислити власні виконавські та педагогічні дії в художньо-виховній роботі з учнями.

Означений критеріальний апарат став основою діагностування сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання.

В процесі констатувального експерименту згідно розроблених критеріїв та показників було з'ясовано вихідний стан сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики, виявлено рівні досліджуваного феномена.

У розділі висвітлено перебіг констатувального експерименту зі студентами Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (охоплено 118 респондентів). За результатами констатувального експерименту виявлено та охарактеризовано *високий, середній та низький рівні* сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики.

Високий рівень сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики характеризується яскраво вираженою мотивацією до вивчення мистецтва як форми світогляду суспільства у взаємозв'язках його різновидів, стійким інтересом до національної і світової художньої культури. Студенти демонструють мистецьку ерудованість, здатність до художнього аналізу та оцінювання мистецьких явищ; обізнаність з фортепіанним репертуаром та здатність виявляти поліхудожні зв'язки музики з іншими видами мистецтв. Вони володіють виконавськими вміннями, емоційно та емпатійно відчують світоглядні позиції автора музичного твору та яскраво відтворюють музичні образи. Студенти здатні презентувати учням музику як явище культури та мають чітко визначені позиції щодо самореалізації в педагогічній діяльності (зафіксовано 16% на констатувальному етапі).

Середній рівень сформованості поліхудожнього світогляду студентів визначається вибіркоvim інтересом до явищ художньої культури. Студенти цього рівня мають мозаїчне уявлення щодо художньої картини світу, демонструють знання фортепіанного репертуару, спроможність створювати виконавські інтерпретації музичних творів окремих стильових напрямків, не заглиблюючись у взаємозв'язки художніх явищ. Студенти відчують скутість при виконанні музичних творів учнівській аудиторії, недостатньо зорієнтовані на педагогічну діяльність (48%).

Низький рівень сформованості поліхудожнього світогляду визначається недостатньою мотивацією студентів до вивчення багатомірності художньої культури, байдужим ставленням до фортепіанного навчання, невизначеністю інтересів до професійного зростання. Студенти цього рівня мають фрагментарні знання з теорії та історії музичного мистецтва, слабо орієнтуються в питаннях художньої культури. Потребують постійної допомоги викладача в інтерпретації музичних творів та їх педагогічній презентації учням (36%).

За результатами констатувального експерименту зафіксовано переважання низького та середнього рівнів сформованості поліхудожнього

світогляду в майбутніх учителів музики Китаю та України, що зумовило необхідність організації та проведення цілеспрямованих педагогічних впливів в означеному напрямку.

Розроблена методика формування поліхудожнього світогляду студентів у процесі фортепіанного навчання була апробована в перебігу *формувального експерименту*.

Методика формувального експерименту здійснювалась у три етапи (організаційно-орієнтаційний; змістовно-інтерпретаційний, самостійно-творчий), які забезпечували реалізацію мети й завдань експериментальної роботи відповідно до визначеної логіки формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання.

Організаційно-орієнтаційний етап спрямовано на формування позитивної мотивації студентів до вивчення фортепіанних творів у контексті розвитку художньої культури, стимулювання інтересу майбутніх учителів до пізнання багатогранності різновидів мистецтва в різноманітті та подібності жанрів і стилів. Провідною педагогічною умовою даного етапу було стимулювання творчого діалогу на заняттях з використанням методів: обговорення виконавських інтерпретацій, виконання творчих завдань, створення мистецьких колекцій, обмін мистецькими враженнями, психологічної підтримки, заохочення тощо.

Змістовно-інтерпретаційний етап зорієнтовано на поглиблення та розширення мистецьких знань майбутніх учителів музики, їх досвіду інтерпретації музичних творів. Проведення педагогічної роботи зумовлювалося забезпеченням педагогічних умов створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання та інтеграції мистецьких знань з використанням методів: створення культурного контексту художніх образів, проведення художніх паралелей, художніх узагальнень, синхронного та діахронного аналізу, ескізного розучування фортепіанних творів, світоглядного контексту музичних образів, художніх асоціацій, створення художньо-образних колекцій та ін.

Самостійно-творчий етап – підсумковий, зорієнтований на розвиток самостійності студентів у вирішенні художньо-творчих завдань педагогічної інтерпретації мистецьких творів, формування вмінь творчо екстраполювати фахові здобутки в практичну педагогічну роботу з учнями, визначення орієнтирів власної професійної діяльності. Використовувалась педагогічна умова підтримки творчої ініціативи та самостійності студентів у вирішенні художніх завдань під час проходження педагогічної практики, що орієнтувало на особистісне та фахове зростання майбутніх учителів, вироблення власної позиції в естетичних оцінках художніх явищ, досягнення впевненості в реалізації власних світоглядних переконань у процесі художньо-виховної роботи з учнями. Використовувались *методи*: мистецьких презентацій («Й. Бах та його сучасники», «Невмируща класика» «Світ Бетховена», «Серце Шопена», «Кольори імпресіонізму», «Відлуння епох», «Українська дума», «Китайські візерунки», «Стихії Сходу» та ін.), колективного обговорення мистецьких вражень, рефлексивного осмислення педагогічної інтерпретації художніх образів, експертні оцінки, самооцінки, самозвіти та ін.

У розділі висвітлено статистичні результати формувального експерименту, визначення та порівняння загальної динаміки формування поліхудожнього світогляду студентів експериментальної та контрольної груп, математичні обчислення з метою приведення статистичних даних до загального показника та визначення їх взаємозв'язку у шкалі порядку з використанням рангового коефіцієнту кореляції Спірмена, які довели ефективність та дієвість розробленої в дослідженні поетапної методики формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання та правомірність її використання в умовах музично-педагогічної освіти України та Китаю.

Матеріали розділу висвітлено в таких публікаціях автора:

Ван Яюеці. Мистецька ерудиція як чинник розвитку поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики/ Ван Яюеці // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 22 (27). – Частина 2. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 122-127.

Ван Яюеці. Формування поліхудожнього світогляду вчителя музики засобами виконавського репертуару/ Ван Яюеці // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. проф. Т. Степанової. – № 3 (58), вересень 2017. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – С. 428-433.

Wang Yayueqi, Pankiv Lydmyla. Pedagogical technologies for forming multifarious artistic outlook in a future music teacher / Wang Yayueqi, Pankiv Lydmyla// Science and society: Collection of scientific articles. – Edizioni Magi, Roma, Italy, 2017. – P. 424-430.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. О. Єрошенко. – Донецьк: ТОВ «Глорія Трейд», 2012. – 864 с.
2. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано: підручник / Т. П. Воробкевич. – Львів: ЛДМА, 2001. – 244 с.
3. Галузяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика: Курс лекцій / В. М. Галузяк, І. Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 155 с.
4. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли [общ. ред. Ю. П. Адлера]. М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
5. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп [пер. с нем.]. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
6. Козир А. В. Формування виконавської компетентності у магістрантів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки / А. В. Козир // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. – Вип. 24 (29). – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. – С. 3-7.
7. Комишан А. І. Діагностика освітньої діяльності студентів на основі рейтингового підходу: теорія, методологія, практика / А. І. Комишан, К. І. Хударковський, О. С. Челпанов. – Харків: Новий колегіум, 2011. – 297 с.
8. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.

9. Матвєєва О. О. Теоретичні і методичні засади педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. О. Матвєєва; Київ. ун-т ім. Б. Гринченка. – Київ, 2016. – 38 с.
10. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие./ Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин, Л. А. Свешникова и др.; ред. Н. В. Кузьмина. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.
11. Новий словник іншомовних слів: близько 40000 сл. і словосполучень / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк; За ред. Л. І. Шевченко. – К.: АРІЙ, 2008. – 672 с.
12. Олійник П. М. Форми і методи активного навчання/ П. М. Олійник// Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; За заг ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища шк., 2003. – С.124-136.
13. Педагогічна діагностика. Методичні рекомендації / Укл. В. Урський. – [електронний ресурс].- Режим доступу:
<http://bcmc.kiev.ua/docs/peddiagnostika.pdf>
14. Полатайко О. М. Педагогічна практика студентів зі шкільного курсу «Світова художня культура»/ О. М. Полатайко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 42 с.
15. Реброва О. Є. Педагогічна діагностика в контексті підвищення якості мистецької освіти / О. Є. Реброва // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових паць. – Вип.17 (22). – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – С.3-7.
16. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник/ О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

17. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб./ З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурін та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – К.: Знання, 2012. – 390 с.
18. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К.: Академвидав, 2012. – 224 с.
19. Черкасов В. Ф. Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі: [підручник] / В. Черкасов. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. Володимира Винниченка, Харків : ФОП Озеров, 2017. – 316 с.
20. Щербініна О. М. Методика викладання гри на спеціальному музичному інструменті: дидактичні матеріали для магістрів та викладачів мистецьких факультетів вищих навчальних закладів. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – 58 с.
21. Щолокова О. П. Світова художня культура. Тести і творчі завдання: Навчальний посібник / О. П. Щолокова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 122 с.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання, що знайшло відображення в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування досліджуваного феномена у студентів педагогічних університетів на основі культурологічного, поліхудожнього, герменевтичного і компетентнісного підходів з урахуванням крос-культурного контексту. Результати експериментального дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави зробити висновки.

1. На підставі аналізу філософсько-естетичної, психолого-педагогічної, музикознавчої літератури обґрунтовано актуальність дослідження проблеми формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики, що обумовлена новими пріоритетами розвитку музично-педагогічної освіти, які орієнтують на поліхудожній розвиток особистості викладача мистецьких дисциплін, основою якого є формування поліхудожнього світогляду. Цей феномен узагальнює усвідомлення поліхудожньої картини світу у взаємозв'язках різних видів мистецтв, чуттєвість цілісного сприймання художніх образів, визначення професійних орієнтирів мистецько-педагогічної діяльності.

2. У результаті проведеного дослідження виявлено сутність і зміст поняття поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики, яке потрактовується як інтегроване особистісне утворення, що передбачає цілісне художньо-образне уявлення світу на основі глибокого розуміння сутності різних видів мистецтва, їх синтезу та взаємодії; осмислення та відтворення у власному виконанні музичних творів духовної цінності художніх образів; здатність до самореалізації в освітній роботі. У структурі

поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики виявлено взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інформаційного, емоційно-вольового та діяльнісно-творчого компонентів.

3. У дисертації визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання, а саме: стимулювання творчого діалогу на заняттях (орієнтує викладача і студента на спільний творчий пошук інтерпретації музичних творів, обговорення та встановлення поліхудожніх зв'язків з образами інших видів мистецтва; усвідомлення творчого кредо автора та власних естетичних оцінок); створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання (передбачає вихід за межі музичного мистецтва і розгляд фортепіанних творів у контексті художньої культури, взаємозв'язків та взаємопроникнення мистецьких напрямків, стилів, жанрів); забезпечення інтеграції мистецьких знань орієнтує на використання художньої інформації з історії, теорії музики, культурології, естетики, мистецтвознавства та інших дисциплін у їх взаємозв'язках у процесі вивчення фортепіанних творів для усвідомлення студентами поліхудожньої картини світу в її суспільно-історичному розвитку); підтримка творчої ініціативи та самостійності у вирішенні художніх завдань (зумовлює особистісне зростання студентів, вироблення їх власної позиції в естетичних оцінках художніх явищ, досягнення впевненості у своїх силах як інтерпретаторів музичних образів).

4. У дослідженні розроблено критерії та показники сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики: мотиваційно-спрямувальний критерій (визначає міру мотиваційної спрямованості студента на пізнання художньої картини світу, різноманіття видів та жанрів мистецтва в їх суспільно-історичному розвитку, особливостей художнього відображення дійсності та характеризується показниками: інтерес до вивчення поліхудожніх зв'язків мистецтва; бажання пізнавати національну і світову культуру; потреба у власному художньому та професійному розвитку); когнітивно-інформаційний критерій (розкриває ступінь

інформованості студента в питаннях суспільно-історичного розвитку художньої культури та різновидів мистецтва, здатність до вивчення нового матеріалу, проникнення в світоглядний простір мистецького твору та визначається показниками: здатність до художнього аналізу, систематизації та оцінювання мистецьких фактів; мистецька ерудиція; здатність до цілісного осягнення культурно-мистецьких явищ); емоційно-виражальний критерій (характеризує міру захопленості у вивченні мистецьких творів, емпатійне проникнення в художній світогляд автора та виявляється за показниками: емоційне переживання художніх образів у процесі виконання музичних творів; відчуття та відтворення емоційної драматургії музичного твору; емпатійність відчуття світоглядних позицій митця); творчо-рефлексивний критерій виявляє міру сформованості вмінь самоаналізу творчої інтерпретації музичних образів та здатності до самореалізації в музично-педагогічній роботі; характеризується показниками: здатність до створення виконавської інтерпретації музичного твору на основі осмислення та втілення у реальному звучанні авторського задуму; вміння презентувати музичні твори в інтегративній єдності з іншими видами мистецтв учнівській аудиторії; вміння критично осмислити власні виконавські та педагогічні дії в художньо-виховній роботі з учнями).

Згідно означених критеріїв виявлено три рівні сформованості поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики: високий, середній, низький з наданням якісних і кількісних характеристик. На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи зафіксовано переважання середнього (48 %) та низького (36 %) рівнів, що не відповідає сучасним освітнім вимогам і потребує проведення цілеспрямованої педагогічної роботи означеного напрямку.

5. На основі культурологічного, поліхудожнього, герменевтичного, компетентнісного підходів з урахуванням їх крос-культурного контексту теоретично розроблено, змодельовано та експериментально перевірено методику формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики

в процесі фортепіанного навчання, що охоплювала педагогічні принципи (цілісності, діалогічності, праксеологічності, аксіологічності, рефлексивності), педагогічні умови (стимулювання творчого діалогу на заняттях; створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання; забезпечення інтеграції мистецьких знань; підтримка творчої ініціативи та самостійності у вирішенні художніх завдань), окреслювала форми та методи педагогічної роботи згідно трьох етапів: організаційно-орієнтаційного, змістовно-інтерпретаційного, самостійно-творчого.

Організаційно-орієнтаційний етап спрямовано на формування позитивної мотивації студентів до вивчення фортепіанних творів у контексті розвитку художньої культури, стимулювання інтересу майбутніх учителів до пізнання багатогранності різновидів мистецтва у різноманітті та подібності жанрів і стилів. Використовується педагогічна умова стимулювання творчого діалогу на заняттях та методи: обговорення виконавських інтерпретацій, виконання творчих завдань, створення мистецьких колекцій, обмін мистецькими враженнями, психологічної підтримки, заохочення та ін.

Змістовно-інтерпретаційний етап зорієнтовано на поглиблення та розширення мистецьких знань майбутніх учителів музики, їх досвіду інтерпретації музичних творів. Використовуються педагогічні умови створення поліхудожнього простору фортепіанного навчання та інтеграції мистецьких знань та методи: створення культурного контексту художнього образу, проведення художніх паралелей, художніх порівнянь, художніх узагальнень, художніх асоціацій, синхронного та діахронного аналізу, ескізного розучування фортепіанних творів, синестезії, створення художньо-образних колекцій.

Самостійно-творчий етап передбачає використання форм самостійної роботи студента в умовах педагогічної практики, зорієнтований на розвиток самостійності студентів у вирішенні художньо-творчих завдань, формування вмінь творчо екстраполювати фахові здобутки в практичну педагогічну роботу з учнями, передбачає визначення орієнтирів власної професійної

діяльності. Використовується педагогічна умова підтримки творчої ініціативи та самостійності у вирішенні художніх завдань та методи: мистецьких презентацій, колективного обговорення мистецьких вражень, рефлексивного осмислення педагогічної інтерпретації художніх образів, самозвіти та ін.

6. Результати формувального експерименту виявили позитивні зрушення у формуванні поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики. Зафіксовано позитивну динаміку зростання рівнів сформованості поліхудожнього світогляду в експериментальній групі: внаслідок проведення формувального експерименту високий рівень сформованості поліхудожнього світогляду збільшився на 27,6%, середній рівень – зріс на 1,7%, низький суттєво зменшився на 29,3%. У контрольній групі суттєвих змін не зафіксовано. Отже, розроблену в дослідженні методику формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики можна вважати ефективною.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспектива подальших досліджень вбачається у вивченні особливостей формування поліхудожнього світогляду студентів бакалаврату та магістратури з їх кваліфікаційними характеристиками, а також у процесі неперервної освіти педагогів-музикантів України та Китаю.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальний лист

за методикою «незакінчених речень»
(модифікований варіант методики Д.Сакса)

Інструкція: Уважно прочитайте незакінчене речення і продовжіть його першою своєю думкою. Виконуйте завдання якнайшвидше. Не задумуйтеся довго над однією фразою. Якщо не можете закінчити речення, переходьте до іншого, до попереднього повернетесь пізніше. Будьте правдиві.

1. Мистецтво я розумію як.....
.....
.....
.....
2. Мистецтво мого народу для мене.....
.....
.....
.....
3. Вивчення мистецтва передбачає.....
.....
.....
.....
4. Фортепіанна музика – це мистецтво
.....
.....
.....
5. Вивчення фортепіанних творів для мене є.....
.....
.....
.....
6. У вивченні фортепіанних творів найбільш складним є
.....
.....
.....
.....

7. Мої улюблені фортепіанні твори.....
.....
.....
8. Виконуючи фортепіанні твори, я намагаюсь.....
.....
.....
9. Навчання в педагогічному університеті для мене.....
.....
.....
10. Виконуючи музичні твори перед учнівською аудиторією, я
.....
.....
.....
11. Пояснюючи учням музичні образи, я намагаюсь.....
.....
.....
12. Під час навчання в педагогічному університеті я прагну.....
.....
.....
.....
13. Професія вчителя музики.....
.....
.....
.....
14. У майбутньому я мрію.....
.....
.....
.....

Опитувальний лист
на визначення мистецької ерудиції студентів

1. В чому полягає сутність мистецтва?
2. Як Ви розумієте поняття «художній образ»?
3. Назвіть види мистецтва.
4. Які виражальні засоби є спільними, а які відмінними для музики і живопису?
5. Що означає термін «художня картина світу»?
6. Поясніть поняття: «жанр», «драматургія», «форма», «художня мова».
7. Назвіть жанри музичного мистецтва.
8. Що означає поняття «стиль» у мистецтві?
9. Назвіть історичні періоди розвитку мистецтва.
10. Які пісенні жанри розвивались за часів епохи Відродження?
11. Назвіть характерні образи музики бароко.
12. Які характерні риси мистецтва класицизму?
13. Які естетичні ідеали притаманні творчості романтиків?
14. Назвіть представників «символізму» в художній літературі.
15. Яку назву отримав стиль творчості К. Моне, О. Ренуара, К. Дебюсі, М. Равеля? Чому?
16. У якому з видів мистецтва виявився найбільш яскраво напрямок «кубізм»?
17. Назвіть напрямки розвитку джазової музики.
18. Які напрямки існують в рок-музиці?
19. Які сучасні жанри мистецтва Вам найбільш цікаві?
20. Поясніть важливість художньої творчості.

ЗВУКОВА АНКЕТА

Інструкція: Уважно прослухайте фрагмент музичного твору і напишіть:

- до якого художнього напрямку, стилю, жанру відноситься музичний твір;
- назвіть автора музичного твору;
- як Ви розумієте світоглядні ідеали автора;
- які почуття викликає художній образ.

Пропонуються такі твори (їх послідовність та кількість може змінюватись):

1. Й.С.Бах. Партіта № 2. c-moll;
2. Й.С.Бах. Прелюдія та fuga c-moll I том ДТК;
3. Й.С.Бах Токата і fuga d-moll;
4. Й.Гайдн. Соната e-moll, ч.1.;
5. Й.Гайдн. Дивертисмент;
6. В.Моцарт. Соната C-dur, ч.1.;
7. В.Моцарт Рондо в турецькому стилі (Соната A-dur. Ч.3);
8. В.Моцарт Фантазія d-moll;
9. Л.Бетховен «Елізі»;
- 10.Л.Бетховен Соната № 23, ч.1.;
- 11.Л.Бетховен Концерт для фортепіано з оркестром №3 (ч.1);
- 12.Ф.Шуберт. Експромт g-moll;
- 13.Ф.Шуберт-Ф.Ліст «Баркарола»;
- 14.Ф.Шопен. Вальс № 7 cis-moll;
- 15.Ф.Шопен. Скерцо №2 b-moll;
- 16.Ф.Шопен. Етюд № 12 op.10;
- 17.К.Дебюсі. Естампи;

18. К. Дебюсі. «Місячне сяйво»;
19. К. Дебюсі. Прелюдії («Вереск», «Затонулий собор», «Дівчина з волоссям як льон»);
20. М. Равель. «Гра води»;
21. М. Лисенко «Думка-шумка»;
22. М. Лисенко Великий концертний вальс d-moll;
23. М. Лисенко Баркарола e-moll;
24. М. Лисенко Героїчне скерцо f-moll;
25. В. Барвінський. Фортепіанний цикл «Колядки і щедрівки»;
26. М. Скорик Бурлеска;
27. М. Скорик Вальс із Партіти № 5;
28. М. Скорик Прелюдія та fuga №6;
29. М. Скорик. Мелодія.;
30. В. Косенко. Гавот h-moll із циклу «11 етюдів у формі старовинних танців»
31. М. Степаненко. Ескізи;
32. Чей Пейсюн «Дума про весну»;
33. А Ту «Враження від гірського поселення»;
34. У Цу Ціян «Спокійне озеро»;
35. Ціян Тін. Колискова
36. Ван Цзяньчжун. «Ріка Люян».
37. Дж. Гершвін. Рапсодія в блюзових тонах;
38. Е. Вілла-Лобос. «Спогад»; «Бажання»;
39. М. Дворжак. Джазові етюди.
40. Д. Мійо. Сюїта №2 для 2-х фортепіано «Скарамуш».

Тест

на визначення сформованості уявлень студентів щодо розкриття учням художньої картини світу

1. *Для формування уявлень учнів щодо мистецтва як відображення світу в художніх образах, найбільш доцільним, на Вашу думку, є:*
 - а) демонстрація музичного твору у власному виконанні;
 - б) розучуванні пісні з дітьми;
 - в) використання художнього матеріалу різних видів мистецтва.

2. *Для формування в учнів уявлень про спільні виражальні засоби різних видів мистецтв, Ви розглянете поняття:*
 - а) темп;
 - б) колорит;
 - в) динаміка.

3. *Для пояснення учням особливостей класичного мистецтва Ви запропонуєте виконавську інтерпретацію музичних творів:*
 - а) Й. Баха;
 - б) В. Моцарта;
 - в) Ф. Ліста.

4. *Для розкриття героїчної теми в мистецтві музики Ви продемонструєте учням твори:*
 - а) Ф. Шуберта;
 - б) Л. Бетховена;
 - в) Дж. Гершвіна.

5. Для пояснення учням світоглядних ідеалів композиторів-романтиків Ви скористаєтеся творами:

- а) Й. Гайдна;
- б) Р. Шумана;
- в) А. Шенберга.

6. Для пояснення учням особливостей мистецтва імпресіонізму Ви використаєте музичні твори:

- а) К. Дебюсі;
- б) М. Лисенка;
- в) Л. Бетховена.

7. У поясненні традиції мистецтва Сходу Ви звернете увагу учнів на його:

- а) споглядальний характер;
- б) експресивність;
- в) конструктивність.

Ключ: 1 – в; 2 – а,б, в; 3 – б; 4 – б; 5 – б; 6 – а; 7 – а.

**Приклади спільного тематизму та виражальних засобів
у мистецтві китайського живопису та музики**
(за інтернет-пошуком . Режим доступу: <https://azialand.ru/kitajskaya-zhivopis/>)



百鸟朝凤

A Hundred Birds Paying Respect to the Phoenix

王建中

Moderato

The musical score is written for piano and consists of five systems of music. Each system contains a grand staff with a treble and bass clef. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The tempo is marked 'Moderato'. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings like *mf* and *f*. Fingerings are indicated by numbers 1-5. The piece concludes with the tempo marking *stretto*.



РекаЛюян (浏阳河) :

LIUYANG RIVER

TRADITIONAL
AS PERFORMED BY LANG LANG

Ad libitum ($\text{♩} = 76$)

mp

Poco meno mosso string.

7

20

Moderato

8va

m.s.

pp





木棉 *Bombax malabaricum*

Світяться червоні лілії (山丹丹开花红艳艳) :

山丹丹开花红艳艳

Glowing Red Morningstar Lilies

王建中

Ad libitum

The musical score is presented in five systems, each with a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is one flat (B-flat major or D minor), and the time signature is 2/4. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. Fingerings are indicated by numbers 1-5. The piece begins with a *mp* dynamic and concludes with a *pp* dynamic. The notation is dense, particularly in the right hand, with many sixteenth and thirty-second notes.

First system of musical notation. Treble clef, bass clef. Key signature: two flats. Time signature: 2/4. Fingerings: 1 5, 2, (1 4) 5, 5, 1, 2, 3. Dynamics: *p*.

Second system of musical notation. Treble clef, bass clef. Key signature: two flats. Time signature: 2/4. Dynamics: *p*.

Third system of musical notation. Treble clef, bass clef. Key signature: two flats. Time signature: 2/4. Dynamics: *f*. Fingerings: 1, 2, 3, 5-2, 1, 3, 1, 3.

Fourth system of musical notation. Treble clef, bass clef. Key signature: two flats. Time signature: 2/4. Fingerings: 5, 3, 1, 3, 2, 4, 1.

Fifth system of musical notation. Treble clef, bass clef. Key signature: two flats. Time signature: 2/4. Dynamics: *p*, *pp*. Time signature change to 3/4 at the end.

Allegro vivo

Sixth system of musical notation. Treble clef, bass clef. Key signature: two flats. Time signature: 2/4. Dynamics: *f*. Fingerings: 1, 3, 3, 4, 2, 3, 2, 1.

103

The musical score consists of six systems of piano music. Each system has a grand staff with a treble and bass clef. The music is in 3/4 time and has a key signature of two flats. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above or below notes. The first system starts with a measure containing a 5-fingered note in the treble and a 3-fingered note in the bass. The second system includes the instruction *sempre stacc.* under the bass line. The third system has a 1-fingered note in the bass. The fourth system includes *sempre stacc.* and a dynamic marking of *mf*. The fifth system has a 2-fingered note in the bass. The sixth system has a 5-fingered note in the bass.

sempre stacc.

sempre stacc.

mf

