

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова  
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ЛІ ЛАНЬ**

УДК 378.091:78.071.2

Дисертація

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ  
ПІДЛІТКІВ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ**

13.00.02 - теорія та методика музичного навчання

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  
..... Лі Лань

Науковий керівник:

Щолокова Ольга Пилипівна,  
доктор педагогічних наук, професор

**Київ – 2018**

## АНОТАЦІЯ

Лі Лань. Методика формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання. На правах рукопису

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, – Київ, 2018

Дисертацію присвячено проблемі формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання. Проаналізовано погляди представників різних галузей знань на зазначену проблему. З'ясовано, що її філософський аспект пов'язаний із розумінням художнього сприйняття як способу реалізації естетичного ставлення до мистецтва, а також із виявленням особистісного смислу твору як необхідної складової його повноцінного сприйняття; психологічний аспект проблеми полягає в обґрунтуванні фізіологічної природи художнього сприйняття, його сутності як відображення реального світу в свідомості людини; педагогічний аспект характеризується визначенням ролі художнього сприйняття у формуванні та розвитку суб'єкта навчання, музикознавчий спрямований на вивчення впливу художнього твору на внутрішній світ особистості.

Відзначено, що особистісний вплив художнього твору на людину зумовлений психологічним механізмом «перенесення» її в ситуацію, зображену художником, коли виникає ефект ототожнення себе з героями твору. Наголошено на ролі художнього спілкування в процесі сприйняття творів мистецтв, результат якого виявляється у художньому співпереживанні та отриманні естетичного задоволення. Розглянуто чинники, що усувають нерозчленованість та дифузність юнацького сприйняття.

Аналіз наукових поглядів і трактувань дозволив надати авторське тлумачення художнього сприйняття як осмислений та визначений синтез різнопланових образів, що проявляється в активному цілісному впливі творів мистецтва на

органи чуття. З'ясовано, що будучи складним інтегральним процесом, який супроводжує процес аналітико-синтетичної діяльності з метою пізнання й усвідомлення широкого спектру музичної інформації, розвинуте художнє сприйняття забезпечує успішність та ефективність фортепіанного навчання учнів підліткового віку. Відтак фортепіанне навчання підлітків розглядається як процес засвоєння музичних знань, виконавських навичок, умінь художньої інтерпретації музичних творів та оцінювання її результативності у процесі концертного виконання.

Обґрунтовано методологічну складову формування художнього сприйняття підлітків. В її основу покладено системний, аксіологічний, культурологічний і жанрово-стильовий підходи. З'ясовано, що системний підхід дає можливість послідовно і цілісно виявляти залежності між педагогічними впливами на процес сприйняття і зовнішніми щодо нього умовами, між процесами музичного навчання і учіння, між окремими компонентами навчального процесу і метою, завданнями, змістом, методами, формами тощо; жанрово-стильовий підхід дозволить відкрити багатство втілених у музиці художніх образів, які залишаються не сприйнятими і повною мірою не пізнаними сучасними підлітками, виховати їх на найкращих зразках вітчизняної та світової музичної культури; використання аксіологічного підходу дозволить акцентувати увагу на художніх цінностях, які, зберігаючи зв'язок з оригінальними художніми текстами, здатні викликати у підлітків духовні почуття і переживання, сформувати їх погляди та уподобання на основі взаємодії з усталеними в суспільстві найбільш істотними культурними цінностями; орієнтація на культурологічний підхід передбачає взаємозв'язок культури і освіти, що забезпечує входження підлітків в музичну культуру як суб'єктів практичного, теоретичного та ціннісного відношення до світу.

Обґрунтовано принципи формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання в мистецьких позашкільних закладах освіти, зокрема: принцип співвідношення емоційного та раціонально-логічного в

художньому сприйнятті, принципи інформаційності, асоціативності, контекстності, асоціативності, саморегуляції художнього сприйняття.

Доведено, що в умовах мистецьких позашкільних закладів освіти художнє сприйняття підлітків формуватиметься успішно за таких педагогічних умов: розвитку вмінь моделювати художньо-педагогічні ситуації, розвитку творчої самостійності, єдності естетичного та етичного в процесі формування художнього сприйняття, метафоричного осмислення художньої реальності. Реалізація першої умови вимагає розвитку умінь визначати цілі й задачі моделювання, умінь реалізовувати моделі в процесі фортепіанного навчання та аналізувати отримані результати. Розвиток творчої самостійності призводить до виконавського розвитку та формування власної думки, поглядів, уявлень, виконавської позиції. Завдяки єдності естетичного та етичного художнє сприйняття підлітків набуває специфічного забарвлення, яке розкривається через своєрідність етичного ідеалу, етичних уявлень, етичної оцінки мистецької дійсності. Метафоричне осмислення художньої реальності дозволяє розкривати сутність художнього образу в єдності трьох вимірів: власне сам образ, метафора, яка виникає у свідомості та почуття, що виникає як вираження власного «я». Реалізація зазначених педагогічних умов охоплює процес фортепіанного навчання підлітків у двох площинах – виконавській і художньо-теоретичній, передбачає етапність впровадження та використання різноманітних форм і методів роботи. Розглянуті педагогічні умови віддзеркалюють складний процес сприйняття-відношення-пізнання оточуючої дійсності. Визначено, що художнє сприйняття є якісно вищим художньо-пізнавальним актом, заснованим на осягненні естетичної сутності об'єкта сприйняття – фортепіанних творів.

Дослідження сутності і специфічних характеристик художнього сприйняття як основи художньо-творчої діяльності підлітків сприяло визначенню його структури, що складає єдність мотиваційно-когнітивного, творчо-емоційного, діяльнісно-інформаційного компонентів. Мотиваційно-когнітивний компонент активізує розвиток мотивів, інтересів, потреб, установок підлітків в галузі фортепіанного мистецтва; творчо-емоційний компонент сприяє категоризації

образів, уявлень, думок, що виникають при спілкуванні з творами мистецтва; діяльнісно-інформаційний компонент сприяє накопиченню художньої інформації з метою трансформації художніх образів, їх інтерпретації, створення власної виконавської концепції.

Відповідно до обраних структурних компонентів визначено критерії (мотиваційний, творчий, діяльнісний) та показники сформованості художнього сприйняття підлітків. Мотиваційний критерій дозволяє з'ясувати ступінь мотивації підлітків до фортепіанного навчання та художнього сприйняття мистецьких творів, творчий критерій відображає ступінь творчої спрямованості учнів в процесі навчання та емоційного ставлення до мистецьких творів, комунікативний критерій спрямований на визначення міри розвитку умінь художнього спілкування та умінь коригувати процес і результат виконавської діяльності.

Виокремлено три рівні сформованості художнього сприйняття, котрі можуть бути досягнені студентами у процесі фортепіанного навчання: досконалий – виявляється в усвідомленій мотивації досягнення, аргументованих мистецьких узагальненнях, емоційно-творчому втіленні художнього задуму композитора, систематичному набутті знань та прагненні до комунікативної взаємодії; достатній – характеризується стійким прагненням досягати успіхів у фортепіанному навчанні, розвиненістю емоційно-артистичної сфери, бажанням поповнювати мистецький тезаурус, прагненням удосконалювати виконавські уміння і навички, добре вираженою художньо-творчою спрямованістю та здатністю до художнього спілкування; низький – виявляється у слабо вираженій мотивації досягнення у фортепіанному навчанні, певною стереотипністю та мало вираженою емоційною насиченістю виконання; недостатньою мистецькою обізнаністю, поверховим і фрагментарним застосуванням знань, відсутністю творчого ставлення до навчально-виконавських завдань.

Проведене констатувальне дослідження з використанням анкетування, тестування, ранжування, методики Н.Фетіскіна і Г.Мануйлова, класифікації мотивів А.Маркової показали, що підлітки мають потенційні можливості щодо

надбання високого рівня художнього сприйняття. Більша частина опитаних усвідомлює необхідність підвищення рівня фортепіанної підготовки, набуття нових мистецьких та музично-теоретичних знань. Особливої уваги заслуговує факт наявності значної кількості учнів з низьким рівнем сформованості художнього сприйняття, що виявляється у неспоможності повноцінно сприймати та оцінювати фортепіанні твори, давати компетентні художні узагальнення.

Розроблено експериментальну модель та методику формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання. В методиці використано мотиваційні, пояснювально-ілюстративні, пізнавальні, ігрові методи. Серед них бесіда, протягом якої обговорювались питання фортепіанного виконавства, стильових особливостей фортепіанної музики, роботи над музичним текстом та удосконалення виконавських навичок; методи виконавської демонстрації та виконавського наслідування майстрам, методи порівняння і зіставлення, аналізу та узагальнення, емоційного впливу та почуттєвого збагачення, котрі сприяли формуванню досвіду спілкування з творами музичного мистецтва, проникненню в їх сутність та художньо-образний зміст. Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту показав ефективність і доцільність впровадження експериментальної методики.

Наукова новизна й теоретичне значення дослідження полягають у тому, що: вперше теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано модель та методику формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання, обґрунтовано педагогічні умови, організація яких сприятиме ефективності цього процесу; конкретизовано структуру художнього сприйняття підлітків, що складає єдність мотиваційно-когнітивного, творчо-емоційного, діяльнісно-інформаційного компонентів; розроблено критерії, показники та рівні сформованості художнього сприйняття підлітків; уточнено сутність понять «художнє сприйняття» та «фортепіанне навчання»; дістали подальшого розвитку форми і методи фортепіанного навчання.

Практичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні, розробленні, апробації та впровадженні авторської поетапної методики формування

художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання, а також можливістю використання матеріалів дослідження та його висновків для оновлення змісту та методики викладання виконавських дисциплін в позашкільних мистецьких закладах освіти України і Китаю. Матеріали дисертації можуть використовуватися для написання навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій з питань навчання гри на фортепіано у навчальних закладах різного рівня акредитації.

Ключові слова: методика, музичне мистецтво, музичний твір, підлітки, переживання, художній образ, художнє сприйняття, фортепіанне навчання.

### **ABSTRACT**

Li Lan Method of formation of artistic perception of adolescents in the process of piano learning. On the rights of the manuscript Thesis for the degree of a candidate of pedagogical sciences in specialty 13.00.02 - theory and methodology of musical education - MP Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, 2017

#### **The contents of the abstract**

In the dissertation the problem of formation of the artistic perception of adolescents in the process of piano learning was actualized. The views of representatives of different branches of knowledge on the mentioned problem are analyzed. It is revealed that its philosophical aspect is connected with the understanding of artistic perception as a way of realizing the aesthetic attitude to art, as well as the discovery of the personal meaning of the work as a necessary component of its full perception, provided that the functions of the artistic work are realized only in the presence of an appropriate culture of perception ; the psychological aspect of the problem lies in the substantiation of the physiological nature of artistic perception, its essence as a reflection of the real world in the human consciousness; pedagogical aspect - characterized by the definition of the role of artistic perception in the formation and development of the subject of learning, musicology is aimed at studying the influence of artistic works on the inner world of personality.

It is noted that the personal influence of an artistic product on a person is due to the psychological mechanism of "transferring" it into a situation depicted by the artist, when there is an effect of identifying himself with the characters of the work. The role of artistic communication in the process of perception of works of art is emphasized, the result of which is manifested in artistic empathy and obtaining aesthetic pleasure. The factors, which eliminate the unbreakable and diffuse youthful perception, are considered.

An analysis of scientific views and interpretations allowed to provide an author's interpretation of artistic perception as a meaningful and definite synthesis of diverse images, consisting of the active holistic influence of works of art on the senses. It is revealed that being a complex integrated process that accompanies the process of analytical and synthetic activity for the purpose of knowing and comprehension of a wide range of musical information, developed artistic perception ensures the success and effectiveness of piano learning for adolescent students. Piano learning for adolescents is considered as a process of mastering musical knowledge, performing skills, skills of artistic interpretation of musical works and evaluating its effectiveness in the concert performance.

The methodological component of the formation of the artistic perception of adolescents is substantiated. It is based on systemic, axiological, culturological, gender and genre-style approaches. It is revealed that the systematic approach makes it possible to consistently and coherently identify the relationship between the pedagogical influences on the process of perception and the conditions external to it, between the processes of musical learning and learning, between the individual components of the educational process and the purpose, tasks, content, methods, forms, etc .; the genre-style approach will open the richness of embodied in music artistic images that remain unappreciated and completely unknown to modern adolescents, educate them on the best examples of domestic and world musical culture; the use of the axiological approach will focus on the artistic values, which, while maintaining the connection with the original artistic texts, can cause adolescent spiritual feelings and experiences, to form their views and preferences on the basis of interaction with the



most important cultural values established in society; orientation to the cultural approach involves the interconnection of culture and education, which ensures the admission of adolescents into musical culture as subjects of practical, theoretical and value relation to the world; a gender approach requires the use of multicultural structuring of the process of piano learning, the creation of equal conditions for girls and adolescent boys for the purpose of their original artistic development.

The basis of the formation of the artistic perception of adolescents in the process of piano learning in artistic out-of-school educational institutions, in particular: the principle of the relationship of emotional and rational-logical in the artistic perception, the principles of information, associativity, context, associativity, self-regulation of artistic perception.

It is proved that in artistic out-of-school educational institutions the artistic perception of adolescents will be formed successfully under the following pedagogical conditions: development of skills of modeling of artistic and pedagogical situations, development of creative autonomy, unity of the aesthetic and ethical in the process of formation of artistic perception, metaphorical comprehension of artistic reality. Implementation of the first condition requires the development of skills to determine the goals and objectives of the modeling, the ability to implement the model in the process of piano learning and analyze the results. The development of creative autonomy leads to performing development and formation of own thoughts, views, representations, performing position. Due to the unity of the aesthetic and ethical artistic perception of adolescents, it acquires a specific color, which is revealed through the uniqueness of the ethical ideal, ethical representations, and the ethical assessment of artistic reality. Metaphorical comprehension of artistic reality allows us to reveal the essence of the artistic image in the unity of three dimensions: in fact, the image itself, the metaphor that occurs in the consciousness and the feeling that arises as the expression of its own self. The implementation of these pedagogical conditions covers the process of piano teaching of adolescents in two planes - performing and artistic-theoretical, envisaging the phases of the introduction and use of various forms and methods of work. The considered pedagogical conditions reflect the complex process of

perception-attitude-knowledge of the surrounding reality by means of a sensation. It is determined that artistic perception is a qualitatively higher artistic and cognitive act, based on the comprehension of the aesthetic essence of the object of perception - piano works.

The study of the essence and specific characteristics of artistic perception as the basis of artistic and creative activity of adolescents contributed to the definition of its structure, which is the unity of motivational-cognitive, creative-emotional, activity-information components. The motivational-cognitive component activates the development of motives, interests, and the needs of teenage settings in the field of piano art; creativity-emotional component contributes to the categorization of images, representations, thoughts that arise when communicating with works of art; the activity-information component contributes to the accumulation of artistic information in order to transform the artistic images, their interpretation, the creation of their own performance concept.

In accordance with the selected structural components, criteria (motivational, creative, activity) and indicators of the formation of the artistic perception of adolescents are determined. The motivational criterion allows to determine the degree of students' motivation for piano learning and artistic perception of artistic works, the creative criterion reflects the degree of creative orientation of students in the process of learning and emotional attitude to artistic works, the communicative criterion is aimed at determining the degree of development of skills of artistic communication and the ability to adjust the process and the result of the activity.

Three levels of the formation of artistic perception that can be achieved by students in the process of piano learning are singled out: perfect - it is manifested in conscious motivation of achievements, argued artistic generalizations, emotionally-creative embodiment of the artistic conception of the composer, systematic acquisition of knowledge and the pursuit of communicative interaction; sufficient - is characterized by a steady aspiration to succeed in piano learning, the development of the emotional and artistic sphere, the desire to replicate the artistic thesaurus, the desire to improve executive skills and skills, with a well-defined artistic and creative orientation and

ability to engage in artistic communication; low - is manifested in a weakly motivated achievement in a piano learning, with a certain stereotyped and little expressed emotional saturation of performance; insufficient artistic awareness, superficial and fragmentary application of knowledge, lack of creative attitude to teaching and performing tasks.

A qualitative research conducted using questionnaires, testing, ranking, techniques N. Fetisyk and G. Manuylova, classification of motives A. Markova showed that teens have potential opportunities for obtaining them a high level of artistic perception. Most of the respondents are aware of the need to improve the level of piano training, acquire new artistic and musical theoretical knowledge. Particular attention deserves the fact of the presence of a significant number of students with a low level of the formation of artistic perception, manifested in the inability to fully perceive and evaluate piano works, to provide competent artistic synthesis.

The scientific novelty and theoretical significance of the research are that: the model and method of formation of the artistic perception of teenagers in the process of piano learning for the first time theoretically substantiated and experimentally tested, pedagogical conditions are substantiated, the organization of which will contribute to the effectiveness of this process; The structure of the artistic perception of adolescents, which forms the unity of the motivational-cognitive, creative-emotional, activity-information components, is specified; criteria, indicators and levels of formation of artistic teenagers are developed; the essence of the concepts of "artistic perception" and "piano learning" is specified; got further development of the forms and methods of piano learning.

The practical significance of the study is to substantiate, develop, approbate and implement the author's step-by-step method of forming the artistic perception of adolescents in the process of piano learning, as well as the possibility of using the materials of the study and its conclusions to update the content and teaching methods of performing disciplines in extracurricular arts education institutions of Ukraine and China. Materials of the dissertation can be used when writing teaching aids, methodical

recommendations on learning piano games in educational institutions of different levels of accreditation

**Key words:** methodology, musical art, musical composition, teens, experience, artistic image, artistic perception, piano learning.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Статті у наукових фахових виданнях

Лі Лань. Психологічні аспекти художнього сприйняття // Проблеми підготовки сучасного вчителя. Збірка наук. праць – вип. 14, - Умань 2016, с. 97-104.

2. Лі Лань. Творча самостійність як провідна умова формування художнього сприйняття студентів мистецьких спеціальностей / Лі лань // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наукових праць. - Вип. 43. – Київ-Вінниця, 2016. – С.. 187-191.

3. Лі Лань. Специфіка художнього сприйняття підлітків / Лі Лань // Наукові записки, серія:педагогічні науки, вип. 155. – Кропивницький, 2017.- с. 183-187

4. Лі Лань. Принцип співвідношення емоційного та раціонально-логічного в художньому сприйнятті / Лі Лань // Теорія і методика мистецької освіти : Серія 14 – Вип. 22 (27) – частина 2 – Київ, 2017. – С.3-7.

5. Лі Лань. Методика формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання /Лі Лань // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім.. М. Коцюбинського, вип.. 52. – 2017, с. 33-37

### Статті в іноземних наукових періодичних виданнях

6. Li Lan, Shcholokova Olga. Methodological basis for forming artistic perception in adolescents // Intellectual Archive. – Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). – 2017. – September/October. – Vol. 6. – No. 5. – PP. 94-106.

## Матеріали науково-практичних конференцій

7. Лі Лань. Загальнонауковий контекст категорії «музичне сприйняття»// Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з між народ. участю. - Хмельницький, 2016, с.126-127.

8. Лі Лань. Принцип контекстності художнього сприйняття // LOGOS. Зб. Наукових праць студентів , вип. 1, Івано-Франківськ . – 2017, с. 89-92

9. Лі Лань. Самостійна робота учнів у процесі навчання: теоретичний аспект дослідження / Лі Лань// Слов'янське музичне мистецтво в контексті європейської культури: мат-ли VI між нар. наук-практ. конференції молодих учених та студентів. – Вінниця, 2015. – С. 62-65.

10. Лі Лань. Соціологічні аспекти художнього сприйняття / Лі Лань // Педагогіка музичного мистецтва та хореографії у контексті інтернаціоналізації професійної освіти : м-ли між народ. науково-практичної конференції. – Мелітополь, 2016. – С.53-56.

11. Лі Лань. Розвиток вмінь моделювання художньо-педагогічних ситуацій студентів мистецьких спеціальностей / Лі Лань // Актуальні проблеми музичної освіти та виховання : зб. наукових праць – Вінниця, 2017. - С.84-88.

## ЗМІСТ

Анотація .....	1
Зміст.....	13
Вступ.....	14
Розділ 1. Теоретичні основи формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання.....	21
1.1 Художнє сприйняття як загальнонаукова проблема.....	21
1.2 Зміст та структура художнього сприйняття.....	43
Висновки до 1 розділу.....	74
Література до 1 рзділу.....	77
Розділ II. Методичні засади формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання.....	89
2.1. Методологічні підходи та принципи формування художнього сприйняття підлітків.....	89
2.2. Педагогічні умови формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання.....	118
Висновки до II розділу.....	135
Література до II розділу.....	139
Розділ III. Дослідно-експериментальна перевірка методики формування художнього сприйняття підлітків у поцесі фортепіанного навчання.....	152
3.1 Діагностика стану сформованості художнього сприйняття підлітків.....	152
3.2. Хід та результати формувального експерименту .....	174
Висновки до третього розділу.....	196
Література до III розділу.....	200
Загальні висновки.....	207
Додатки.....	211

## Вступ

В основі змін, що висуває до освітянської громади України і Китаю комплекс нових завдань, лежать ратифіковані міжнародні нормативно-правові документи (Конвенція ООН про права дитини) та внутрішні законодавчі акти обох країн (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), «Стратегія розвитку освіти в Китаї у XXI столітті», «Реформи розвитку базової освіти в КНР»). Означені документи передбачають формування нової генерації учнівської молоді з урахуванням її художніх потреб, естетичних орієнтацій та мистецьких уподобань, що дозволить їй мобільно і плідно інтегруватися в сучасний культурно-освітній простір. У зв'язку з цим проблема формування художнього сприйняття підлітків набуває особливої значущості та актуальності.

Художнє сприйняття та його специфіка досліджується в різних сферах наукового знання. Філософські аспекти художнього сприйняття розглядалися ще давньогрецькими вченими, зокрема Аристотелем, у роботах якого знаходимо філософське осмислення мистецьких явищ та механізмів їх впливу на людину. В сучасній філософській літературі (О.Андрєєв, Ю.Борєв, І.Зязюн, М.Каган, Л.Левчук та ін.) акцентується увага на зростаючій ролі мистецтва у формуванні особистості, посилення його впливу на масову свідомість.

Психологічний напрям складають дослідження, присвячені художньо-перцептивним здібностям людини (Л.Бочкарьов, А.Гостдинер, Г.Тарасов, Б.Теплов та ін.), вивченню функціонального зв'язку внутрішньої перцептивної дії із зовнішньою предметною, співучасті в ній «ідеалізованого досвіду суспільної практики» (Л.Виготський, О.Леонтев та ін.), закономірностям і механізмам сприйняття мистецтва або окремих його виразних засобів, елементів художньої форми (Є.Назайкінський, Ю.Рагс, Д.Узнадзе, Б.Яворський П. Якобсон та ін.).

Соціологічні аспекти художнього сприйняття фокусуються навколо таких питань: розгляд мистецтва як соціально зумовленого явища (Т.Адорно, О.Ієзуїтов.), співвіношення творчості та художнього сприйняття (Дж. Кальоті,

Б.Мейлах); з'ясування особливостей культури сприйняття, властивої певним слухацьким групам (О.Костюк, А.Сохор, В.Цукерман), вивчення художніх смаків сучасної молоді, публіки, слухацької аудиторії (Ю.Давидов, І.Кон), формування і виховання публіки (Б.Асаф'єв).

Музикознавців цікавлять питання вивчення природи сприйняття музики (Н.Тевхелідзе), психології сприйняття музики (С.Беляєва-Екземплярська, Г.Іванченко), інваріантних механізмів музичного сприйняття (М.Старчеус), констатності у сприйнятті музики (Є.Назайкінський), застосування інформаційного підходу до вивчення даної проблеми (І.Рудь, І.Цуккерман).

Педагогічний напрям даної проблеми складають дослідження, що стосуються обґрунтування принципів та закономірностей музичного сприйняття (В.Рева, О.Ростовський), його впливу на духовну культуру особистості (О.Рудницька), особливості моделей художнього сприйняття (В.Рижов), формування в учнів умінь художнього сприйняття (Є.Фортунатова, В.Ейдлін).

У контексті нашого дослідження особливої теоретико-методологічної ваги набувають концептуальні положення теорії та методики музичного навчання (А.Козир, Л.Куненко, О.Михайличенко, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова, В.Шульгіна та ін.), методичні напрацювання в галузі інструментального виконавства (Д.Благой, М.Давидов, Я.Мільштейн, Г.Нейгауз, Л.Ніколаєв, Г.Фейгін та ін.), дисертаційні дослідження українських (Н.Гуральник, С.Ліпської, Н.Мозгальнової, І.Ростовської та ін.) та китайських (Ван Бінь, Дінь Юнь, Мен Мен, Фу Сяоцзін, Чай Пенчен, Чжан Цзе, Шугуан та ін.) науковців, присвячені різним аспектам фортепіанного навчання.

Але незважаючи на широту розгляду вітчизняній науці не вдалося вирішити низку суперечливих питань в теорії і практиці фортепіанного навчання. Так, майже не розкрито проблему створення педагогічних умов для формування художнього сприйняття підлітків; через недостатність обґрунтування цілісної методики фортепіанного навчання спостерігається



відсутність в учнів підліткового віку здатності повноцінно сприймати та оцінювати твори мистецтв.

Аналіз наукових досліджень дозволив констатувати, що вирішення проблеми формування художнього сприйняття підлітків пов'язано з використанням і створенням методик фортепіанного навчання, спроможних подолати суперечності: між потужним художньо-виховним потенціалом фортепіанного мистецтва та засиллям псевдокультурної й антигуманної продукції у засобах масової інформації, що спричиняють втрату високохудожніх орієнтирів та світових виконавських традицій для сприйняття і засвоєння їх підлітками; між прагненням підлітків до яскравого виконання музичних творів та недостатнім розвитком їх художнього сприйняття; між необхідністю формування художнього сприйняття як ключого напрямку розвитку особистості й відсутністю науково-обґрунтованих засобів (методик) розв'язання цієї проблеми. Значущість проблеми, її недостатня розробленість зумовили вибір теми дослідження: «Методика формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання»

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і складає частину наукового напрямку «Вдосконалення музично-естетичного навчання учнівської молоді у різних ланках мистецької освіти». Тему дисертації затверджено Вченою Радою НПУ імені М.П. Драгоманова 27 вересня 2016 р. (протокол №2).

*Мета* дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати, експериментально перевірити методику формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання.

*Об'єкт* дослідження – процес фортепіанного навчання учнів підліткового віку.

*Предмет* дослідження – методика формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання

Відповідно до мети було визначено такі *завдання* дослідження:

- на основі аналізу наукової літератури з питань формування художнього сприйняття вивчити сучасний стан розробки проблеми і визначити теоретико-методологічну базу дослідження;
- визначити структуру, критерії, показники та схарактеризувати рівні софрмованості художнього сприйняття підлітків;
- розробити модель та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування художнього сприйняття учнів підліткового віку;
- розробити та експериментально перевірити ефективність методики формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: філософські положення щодо сутності мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості (В.Андрущенко, Даоцзи, В.Джеймс, І.Зязюн, М.Каган, Лаоцзи, Е.Маркарян, Моцзи, Л. Столович, Сюньцзи, С.Раппопорт та ін.); дослідження в галузі педагогічної та загальної психології (Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонт'єв, В.Роменець, С.Рубінштейн, Б.Теплов та ін.); положення музикознавства щодо музичної діяльності як творчого процесу, діалектичного взаємозв'язку соціального й особистісного у процесі творення, виконання й сприймання музики (Б.Асаф'єв, О.Костюк, Л. Мазель, В.Медушевський, Є.Назайкінський, М.Ройтерштейн, В. Цуккерман, У Ген Ір та ін.), педагогічні теорії розвитку особистості в умовах художньо-творчої діяльності (Н.Гузій, А.Козир, О.Мельничук, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Хижна, О.Щолокова та ін.); методичні праці з питань навчання гри на фортепіано (О.Алексєєв, Л.Баренбойм, Ге Де Юуй, Н.Гуральник, Лю Цинган, Г.Коган, Я.Мільштейн, Н.Мозгальова, Г.Нейгауз, Г.Ципін, Чжао Сяошень, А.Щапов, В.Шульгіна та ін.).

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження:

- *теоретичні* – аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури, нормативних документів з метою обґрунтування

моделі та педагогічних умов формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання; узагальнення результатів вітчизняних і зарубіжних досліджень із зазначеної проблеми;

- *емпіричні*: діагностичні (педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування, аналіз продуктів навчально-виконавської діяльності підлітків, вивчення та узагальнення досвіду формування художнього сприйняття) для встановлення відповідності фортепіанної підготовки підлітків сучасним освітнім вимогам; педагогічний експеримент для перевірки ефективності методики реалізації педагогічних умов формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання; методи математичного оброблення кількісних показників для інтерпретації та узагальнення результатів дослідження.

Наукова новизна й теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- вперше теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано модель та методику формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання, обґрунтовано педагогічні умови, організація яких сприятиме ефективності цього процесу (розвиток вмій моделювання художньо-педагогічних ситуацій, метафоричне осмислення художньої реальності, єдність естичного та етичного в процесі фортепіанного навчання, розвиток творчої самостійності підлітків);

- конкретизовано структуру художнього сприйняття підлітків, що складає єдність мотиваційно-когнітивного, творчо-емоційного, діяльнісно-інформаційного компонентів;

- розроблено критерії (мотиваційний, творчий і діяльнісний), виокремлені рівні (досконалий, достатній, низький) сформованості художнього сприйняття учнів підліткового віку;

- уточнено сутність понять «художнє сприйняття» (осмислений та означений синтез різнопланових образів, що складається від активного цілісного впливу творів мистецтва на органи чуття) та «фортепіанне навчання»

(процес засвоєння музичних знань, виконавських навичок, умінь художньої інтерпретації музичних творів та оцінювання її результативності в процесі концертного виконання);

- дістали подальшого розвитку форми і методи фортепіанного навчання.

Практичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні, розробленні, апробації та впровадженні авторської поетапної методики формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання, а також можливості використання матеріалів дослідження та його висновків для оновлення змісту та методики викладання виконавських дисциплін в позашкільних мистецьких закладах освіти України і Китаю. Матеріали дисертації можуть використовуватися для написання навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій з питань навчання гри на фортепіано у навчальних закладах різного рівня акредитації

Основні положення й результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчальний процес Київської музичної школи № 8, Тиманівської музичної школи та Городківської школи естетичного виховання Вінницької області.

Апробація результатів дослідження здійснювалась на науково-практичних конференціях і семінарах, зокрема: міжнародних «Педагогіка мистецтва та хореографії у контексті інтернаціоналізації професійної освіти» (Мелітополь, 2016), «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кіровоград, 2016), Гуманістичні орієнтири мистецької освіти (Київ, 2017, «Музичне мистецтво і освіта: досвід та інноваційні шляхи розвитку» (Вінниця, 2017); всеукраїнських «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (VI школа методичного досвіду) Вінниця, 2016)); «Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору» (Вінниця, 2016), «Мистецька освіта: теорія. методологія, технології» (Кривий Ріг, 2017); регіональних «Актуальні проблеми музичної освіти та виховання» (Вінниця, 2017);

міжвузівських «Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення» (Хмельницький, 2017) .

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків і списку використаних джерел до кожного розділу, загальних висновків), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 214 сторінок, з яких основного тексту – 190 сторінок. У роботі подано 11 таблиць, 6 рисунків, що разом з літературою та додатками становить 24 сторінки.

## **РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКІВ**

### **1.1. Категорія «сприйняття» у загальнонауковому контексті**

Сучасний етап розвитку мистецької освіти характеризується пошуком та впровадженням інноваційних ідей, форм і методів навчання, спрямованих на розвиток художньо-творчої особистості учнів. У зв'язку з цим проблема формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання є надзвичайно актуальною.

В наш час різні питання художнього сприйняття досліджуються багатьма науками. Його філософські аспекти висвітлені в роботах Ю.Борєва, І.Зязюна, М.Кагана, Лосєва, П.Флоренського та ін.. Психологічні ідеї розвитку художнього сприйняття знаходимо в наукових доробках зарубіжних (Е.Вебера, Х.Гемгольца, Дж.Мюллера, С.Штумпфа, Р.Фехнера) та вітчизняних (Д.Елькіна, П.Мясоїда, Ю.Трофімова, К.Степанова) дослідників. Педагогічний напрям даної проблеми представлений у роботах Б.Неменського, Д.Кірнарської, О.Ростовського, О.Рудницької та ін. Питання художнього сприйняття музичних творів розглядається у працях Г.Костюка, В.Медушевського. Є.Назайкінського та ін.

У традиційній фортепіанній практиці художнє значення того чи іншого музичного твору визначається переважно викладачем і демонструється учням у вигляді аудіо записів або власному виконанні. Здатність до самостійного повноцінного художнього сприйняття музичного твору залишається майже не розвиненою. Відповідно учні привчаються сприймати лише те, що «лежить на поверхні» певного твору, і вважають це єдиним вірним зразком виконання. При цьому зовсім не береться до уваги, що поверхове сприймання та розуміння музичного змісту не лише збіднює спонтанний процес пізнання, але й впливає на результат. Аналіз фортепіанної практики свідчить, що при такому педагогічному

спрямуванні процес фортепіанного навчання часто зосереджується не на глибинному осягненні художнього змісту твору, а на бездумному, механічному запам'ятовуванні нотного тексту. В результаті цього переважна кількість учнів музичних шкіл не здатні вступити у діалог із автором твору, тому акт художнього сприйняття-усвідомлення, який призводив би до «взаєморозуміння», відбутися не може. Причину такої ситуації відомий дослідник В.Холопова вбачає в тому, що «музикант з перших кроків вчиться зчитуванню знаків нотного тексту, але ніхто і ні при яких обставинах не вчить його повноцінному сприйманню і розшифруванню значень смислових структур» [120, с. 34-41]. Все це негативно впливає на подальше професійне становлення учнів підліткового віку.

Проблема формування художнього сприйняття має давню історію. Науковцями накопичено значний обсяг теоретичного та емпіричного матеріалу, що дозволяє досліджувати дане питання в багатьох напрямках: філософському, соціологічному, психологічному, педагогічному та музикознавчому. Філософські аспекти художнього сприйняття висвітлюються ще давньогрецькими вченими, зокрема Аристотелем, у роботах якого знаходимо філософське осмислення мистецьких явищ та механізмів їх впливу на людину. На увагу заслуговують погляди вченого на сутність і значення мистецтва, особливості художнього пізнання дійсності, можливість духовного очищення людини засобами мистецтва. Багато думок Аристотеля щодо мистецтва залишаються актуальними і сьогодні, наприклад, його думка про необхідність досягнення естетичної насолоди від сприймання і пізнання мистецьких творів.

З філософської точки зору важливими є погляди Г.Плеханова на мистецтво як специфічну форму суспільної свідомості, на критерії оцінки творів мистецтва, своєрідність впливу мистецтва на суспільну психологію, суть творчого процесу написання і сприймання творів мистецтва. Цікавими є міркування вченого стосовно того, що мистецтво виражає ідеї і морально-естетичні оцінки людини до дійсності не прямим, а опосередкованим шляхом. Так, вчений вважав, що так званий «ідейний зміст» художнього твору полягає не в довільних ідеологічних

тлумаченнях, а в його здатності активізувати емоційно-оцінювальні, художньо-пізнавальні та інші реакції особистості [86].

Проблеми художнього сприймання дістали широке висвітлення в сучасній філософській літературі (О.Андрєєв, Ю.Борєв, І.Зязюн, М.Каган, Л.Левчук та ін.). Учені вказують на зростання ролі мистецтва у формуванні особистості, посилення його впливу на масову свідомість, адже розвиток масової комунікації та інформації значно розширив межі проникнення мистецтва у життя людей.

На переконання С.Раппопорта, мистецтво справляє на людину цілісний і особистісний вплив. Цілісність впливу мистецтва визначається залученням до процесу художнього сприймання усіх рівнів психіки людини - її відчуттів, почуттів, уявлень, інтелекту, пам'яті, інтуїції тощо. Особистісний вплив художнього твору на людину зумовлений психологічним механізмом «перенесення» її в ситуацію, зображену художником, коли виникає ефект ототожнення себе з героями твору. Читач, слухач, глядач ніби впізнає в героях твору власний світ, заглиблюється в близькі образи, почуття і переживання, порівнює героїв один з одним і себе з ними. В процесі такого сприйняття формуються власні естетичні ставлення та оцінки, які мають незрівняно більшу спонукальну силу, ніж оцінки інших, які просто передаються і засвоюються [89, с. 58-61].

У працях багатьох філософів наголошується на невичерпності змісту художнього твору, його багатозначності та специфічності, інформаційній універсальності, яка полягає у здатності розширюватися і збагачуватися завдяки включенню її в новий контекст художнього спілкування з творами мистецтва. Основою емоційних утворень, що виникають у процесі спілкування з творами мистецтва, є художнє співпереживання уявному герою, яке принципово відрізняється від звичайних життєвих почуттів тим, що має нереальний, умисний і разом з тим контрольований характер. «Художнє співпереживання взаємодіє з актуалізованим подібним життєвським почуттям, включає його елементи до свого складу, виступаючи при цьому як нове почуття – художнє співпереживання самому собі» [1, с. 123]. Для нашого дослідження важливою є думка М.Кагана



про те, що спілкування з творами мистецтва не може зводитися лише до художніх співпереживань. Вагомого значення тут набуває естетичне задоволення. Автор вважає, що «естетичне задоволення від сприймання твору мистецтва можна розглядати як радість, пробуджену безкорисним спілкуванням з художником як з близькою людиною, розумним і душевним другом» [48, с. 35]. Проте, положення про «самоцільність» спілкування з мистецтвом як «з предметом» естетичного задоволення, на думку О.Ростовського, застерігає від вузькодидактичного підходу до сприймання музики. «Сила художнього спілкування-виховання, - переконує вчений,- на тому й ґрунтується, що майстри мистецтва та їх герої можуть досягати такої глибини і повноти розуміння, яка недосяжна в реальному спілкуванні людей» [94, с. 60]. Тому метою творця повинно стати не повідомлення слухачеві, будь-які ідеї та істини, не намагання повчати його, а прагнення встановлювати з ним уявне спілкування і тим самим прилучати до художніх цінностей.

За останні десятиріччя суттєво змінився науковий контекст проблеми художнього сприйняття. Так уявлення про пасивність сприймання замінюється тезою про його активну природу, про виявлення особистісного смислу твору як необхідної умови його повноцінного сприйняття, а також, що функції художнього твору реалізуються лише за наявності відповідної культури художнього сприймання.

З розумінням художнього сприйняття як способу реалізації естетичного ставлення до мистецтва пов'язано осмислення його структури, в якій виокремлено такі складові частини: естетична культура, естетичний смак і естетична поведінка. В свою чергу естетична культура групи або окремої особистості включає естетичні знання, естетичні ідеали й естетичні інтереси. В контексті художнього сприймання естетичний смак розуміється як поле естетичних норм уявлень, на основі яких оцінюються художні твори.[20, 42]. З останнім пов'язано твердження Л.Столович про соціальну залежність мистецтва, як способу пізнання внутрішнього світу людини, від ціннісної орієнтації слухача, його світогляду. Дослідник вважає, що чим більшу цінність має мистецтво для

особистості, тим повніше її естетичне ставлення до оточуючого світу у процесі сприймання. Тому, на думку вченого, художнє сприймання супроводжується почуттям переживання цінності, воно цінніше за свою природою [107, с. 97].

На переконання О.Ростовського, мистецтво виступає способом ціннісного становлення особистості, а не лише художнього чи естетичного, як це часто стверджується. Цінністність сприйняття визначає вибірковість ставлення до певних мистецьких творів та явищ. Важливою є думка автора про те, що у формуванні художнього сприйняття слід виходити з того, що не існує обов'язкових і правильних для всіх істин. Їх декларація здебільшого породжує мимовільну опозицію до творів, які самі по собі цього не заслуговують. Тому одним із чинників впливу мистецтва на особистість є створення умов для самостійного відкриття особистістю естетичних цінностей твору, а не лише адаптації до усталених цінностей [94, с.37-38].

Звернення до проблеми формування художнього сприйняття з позицій психології суттєво розширює діапазон поглядів і визначень цього пізнавального процесу, що є необхідним, зважаючи на багатоплановий і творчий характер музично-педагогічної діяльності. Психологічний напрям складають дослідження, які описують і пояснюють процес художнього сприйняття у його зв'язках, істотних властивостях та закономірностях перебігу. Вчені відзначають, що вивчення предмету сприйняття залежить від розвитку культури, змінюється протягом історичного часу, збагачується зусиллями як окремих діячів, так і наукових шкіл. На думку П.Якобсона, психологічний аналіз художнього сприймання потрібний для осмислення внутрішньої організації цього процесу, розуміння тенденцій різних відхилень від художності, з'ясування динаміки розвитку культури сприймання музики, властивої певним слухацьким групам [138, с. 48].

Центральною психологічною ідеєю при дослідженні художнього сприймання є розуміння його як особливої внутрішньої дії, що спонукає до осмислення і конкретизації на художньому матеріалі сучасної психологічної теорії перцептивної діяльності (О.Запорожець, В.Зінченко, Б.Ломов), а також

урахування функціонального зв'язку внутрішньої перцептивної дії із зовнішньою предметною і співучасті в ній «ідеалізованого досвіду суспільної практики» (О.Леонт'єв). На психологічному рівні сприйняття ми стикаємося не лише з безпосереднім почуттєвим ефектом від художнього твору, а й з його розумінням, впливом на особистість. Дослідження психологів показують, що один й той самий твір сприймається по-різному навіть тими слухачами, які мають індивідуально-психологічні характеристики.

В історії психологічної науки було створено декілька теорій сприйняття, які становлять інтерес для нашого дослідження. По-перше – це теорія специфічної енергії органів чуття Дж.Мюллера, згідно якої відчуття не є відображенням об'єктивної дійсності, а тільки виявом специфічної дії органів чуття. Відмічені Мюлером факти специфічної дії органів чуття доказують не їх незалежність від природи подразників, а, навпаки, повну залежність від останніх. Відповідно відчуття демонструють нам не ілюзію дійсності, а представляють собою її відображення. По-друге – це закон Вебера-Фехнера, який встановлює взаємовідношення між інтенсивністю відчуттів та інтенсивністю подразників. Е.Вебер вперше поставив питання про співвідношення між відчуттям і подразником, тобто між психічним і фізичним з точки зору їх інтенсивності, і встановив, що між ними є специфічний зв'язок, що підкорюється визначеній закономірності [ 113,с.179].

Для музикантів важливою є теорія тонів, започаткована Х.Гемгольцем і С.Штумпфом. Дослідники засередились на психофізиці і психофізіології тонів, в зв'язку з чим, в подальшому науковці почали розглядати дане питання з позиції феноменології тонів (дослідження Х.Ревіша й В.Келера). Вчені зясували, що тони відрізняють один від одного, перш за все, висотою і тембром, також ввели до наукового обігу поняття обертона і резонансу. Відповідно С.Штумпфу, первинну реальність складає відчуття окремого елементарного тону, а злиття їх у цілісність, зокрема, у вигляді тембру, є явищем вторинним. С.Штумпф доказав, що прості тони створюють тембр не на зразок суми психічних атомів, а «зливаються» один з одним, утворюючи нерозривну цілісність [149;153]. На

думку Х.Гемгольца і С.Штумфа, подібна спорідненість октав визначається тим, що вони мають подібні обертони. В подальшому Х.Ревішем (1913) було доведено, що ця спорідненість має місце тільки у випадку простих тонів. Що стосується обертонів – тут, на думку вченого, спорідненість повинна мати іншу основу. Х.Ревіш вважав, що первинною властивістю тонів є не тільки висота тону; їм притаманне ще друга первинна властивість - якість тону. На його думку, спорідненість тонів різних октав пояснюється їх ідентичністю за якістю, хоча за висотою вони чітко відрізняються один від одного [88, с. 167].

Цікавою є теорія інтерсенсорного спорідненості тонів, що також має феноменологічний характер. Її автор В.Келер з'ясував, що тон володіє ще однією, раніше не поміченою властивістю – вокальністю, тому тони схожі на ті чи інші голосні звуки. Це відкриття дозволило вирішити питання про те, чому голосні звуки нашої мови мають тональний характер, тоді як про приголосні цього не можна сказати. Факт інтерсенсорного споріднення тонів набув наукової цінності після опублікування результатів досліджень Е.Хорнбостеля (1925), які стосувалися функціонального взаємовпливу різних органів чуття. Вчений довів, що, незважаючи на очевидну модальну різницю наших сенсорних переживань, між ними існує певна спорідненість; не дивлячись на далекосяжну диференціацію, вони виникають на єдиній основі і в кінцевому рахунку складають одну цілісність. Цікаво, що дана цілісність виходить за межі сенсорного сприйняття, розповсюджуючись і на моторику. Передбачалось, що, не дивлячись на багатогранність відчуттів, зміст сприйняття представляє собою деяку цілісність – зсередини розчленовану, а ззовні більш або менш чітко визначену від інших цілісностей. Таку цілісність вчені назвали гештальтом. Сукупність відчуттів, даних у змісті сприйняття, представляє собою гештальт. Відповідно, сприйняття є гештальтним [150].

Сучасні психологи визначають сприйняття як: психічне відображення предметів і явищ навколишньої дійсності, що виникає і функціонує у процесі життя (П.Мясоїд); відображення цілісних предметів і явищ при безпосередній дії

подразників на органи чуття (Ю.Трофімов); характеристику пізнавальної функції психіки, яка полягає у створенні чуттєвого образу світу (К.Степанов).

Майже всі психологи відмічають, що будучи таким же пізнавальним процесом як мислення, сприйняття має свою специфіку. По-перше, у процесі сприйняття мисленневий процес має не продуктивний, а репродуктивний характер: слухач не творить заново зміст і форму музичного твору, а відтворює у своїй свідомості «хоча і в індивідуальному вигляді, тобто з визначими змінами» те, що відтворив композитор а потім «перетворив» виконавець.

По-друге, сприйняття проходить в інших умовах, в іншій обстановці, ніж творчість. Воно, як правило, буває колективним, в тому сенсі, що протікає в оточенні інших людей, тоді, як творчість, навіть у фольклорі, залишається зазвичай індивідуальним. Ця обставина також обумовлює специфічність сприйняття.

По-третє, в слухацькому сприйнятті ми стикаємося з окремими особистостями, кожна з яких володіє неповторною індивідуальністю. Тому один і той же твір може бути сприйнятим різними людьми зовсім по-різному. Така множинність сприйняття також є його специфічною особливістю. На думку Д.Елькіна, визначальною рисою сприйняття є те, що воно суспільно зумовлене і не зводиться до пошуку й переробки інформації лише на основі індивідуального досвіду, хоча будь-яке сприйняття є включенням сприйнятого змісту в певну систему понять і є продуктом суспільно-історичного досвіду. Вчений відзначає, що чим різноманітнішими й глибшими знаннями володіє людина, тим багатшим є її сприйняття світу. Розвинуте сприйняття, новий чуттєвий досвід є імпульсом для розвитку емоцій, пам'яті, мислення і почуттів [135, с.210-238].

Цікавою є позиція Д.Узнадзе, в роботах якого розкриваються закономірності та сутність процесу сприйняття. Останнє, на думку вченого, напряму залежить від активності особистості, яка буває двох видів: акція, тобто (незалежний, вільний) вплив суб'єкта на об'єктивну дійсність. і реакція, тобто активність, що виникає в результаті впливу на суб'єкт об'єктивної дійсності. Отже, об'єктивна дійсність повинна існувати в обох випадках, адже без неї

неможлива ніяка активність. Однак тільки її об'єктивного існування, на переконання вченого, недостатньо, необхідно, щоб і суб'єкт, переживав її. Таке переживання об'єктивно існуючого Д.Узнадзе називає сприйняттям [115, с.172].

Науковці розглядають сприйняття у взаємодії з відчуттями, вважаючи їх початковою ланкою пізнавального процесу. Проте, відображуючи предмети та їхні властивості, сприйняття і відчуття являють собою різні за повнотою, глибиною й адекватністю ступені чуттєвого пізнання оточуючого світу, тобто сприйняття можна вважати живим зв'язком людини зі світом. На відміну від відчуттів, що відображають тільки властивості предметів і явищ, сприйняття – цілісний перцептивний (від лат. – сприймання) образ, що містить в собі сукупність властивостей, які отримує індивід за допомогою органів чуття. Сприйняття з'являється пізніше відчуттів, воно ніби надбудовується над ними і розвивається на їхньому ґрунті.

Згадаємо, що у психології ХІХ століття відчуття вважалося елементом сприйняття; малося на увазі, що в результаті впливу оточуючої середовища у людини виникає сприйняття – деяке складне явище, розуміння якого вимагає аналізу. Результатом такого аналізу є виокремлення елементарних процесів, які з метою розмежування від сприйняття іменували відчуттями. В реальності відчуттям відповідає елементарний фізико-хімічний процес, що впливає на нервові елементи і визиває в них цей фізіологічний процес – збудження. Таким чином, уявлення психології ХІХ століття про відчуття мало такий алгоритм: елементарний фізичний процес (роздратування) визиває елементарний фізіологічний процес (збудження), за яким слідує елементарний психологічний процес – відчуття. Відповідно, сприйняття будується з цих елементарних процесів, являючи собою похідний процес [115, с.174].

Важливим для психологічної науки є з'ясування питання про співвідношення між предметом і змістом сприйняття. Найбільш ґрунтовно воно висвітлено в роботах Д.Узнадзе. Вчений вважає, що в сприйнятті слід розрізняти, з однієї сторони, предмет і зміст – з іншої. Для людини значущим є, перш за все, сам предмет, а не сенсорні переживання, що виникають в результаті взаємодії з

цим предметом. За визначенням науковця, цінність предмета, його здатність задовольняти ту чи іншу потребу не залежить від того, де знаходиться предмет, в будь-якому випадку предмет залишається незмінним, тоді як відчуття, визвані вихідними від нього подразниками, змінюються. Проведені Д.Узнадзе дослідження привели його до важливого висновку, що предмет сприйняття впливає на зміст сприйняття; останнє набуває визначеності на основі предмета сприйняття; зміст сприйняття оформлюється у відповідності з його предметом. Таким чином, у визначених межах між предметом і змістом сприйняття існує взаємовплив: предмет надає визначеності змісту, а зміст, в свою чергу – предмету; але це відбувається тільки у визначених межах [115, с.199].

На думку П.Мясоїда, спочатку виникає стадія елементарної сенсорної психіки, а пізніше – стадія перцептивної психіки. І хоча перцептивний образ приходить на зміну сенсорному, проте він вміщує і сенсорний як складову. Чуттєвий образ сигналізує людині про значущість подій і регулює її поведінку в оточуючому середовищі. Тому образна сфера людини розвивається в суто людських формах активності – діяльності, спілкуванні, навчанні [72, с. 259].

У багатьох сучасних дослідженнях (М.Сапаров, М.Старчеус, Ю.Трофімов та ін.) виділено стадії становлення образу сприйняття, які характеризують зростаючу повноту відображення властивостей предмета при поліпшенні умов сприймання; збільшенні досвіду сприймання спостерігача; зміні параметрів сприйманого предмета [100; 110; 113]. Знання цих стадій необхідне для врахування основних характеристик сприйняття, таких як повнота й адекватність, які навіть за оптимальних умов можуть значно змінюватися. Повнота та адекватність сприйняття залежать від потреб людини, її особистого досвіду взаємодії з довкіллям, установок, емоційного стану, поставлених завдань. Необхідно відзначити, що значну роль у процесі сприйняття відіграють установки, які визначають, іноді упереджено, як сприймати певну подію або явище ще до зустрічі з ними. Наприклад, викладачі досить часто сприймають студентів тільки крізь призму їх навчальної успішності, не помічаючи позитивних рис у слабких студентів і перебільшуючи розвиток цих якостей у

відмінників. Таке хибне сприймання студентів призводить до труднощів у спілкуванні з ними, до помилок у виборі виконавського репертуару та засобів музичного навчання.

На думку Ю.Трофімова, сприйняття і відчуття становлять зміст пізнавальної діяльності, адже усвідомлюючи особливості предмета, людина виконує аналітичну діяльність, визначаючи їх словом, вона надає відчуттям певної визначеності й чіткості. В зв'язку з цим, вчений називає сприйняття і відчуття високо інтелектуалізованими процесами пізнання навколишнього світу. Яскравим виявом інтелектуалізованого сприйняття Ю.Трофімов вважає спостереження – цілеспрямованим, планомірним сприйманням предметів і явищ, у пізнанні яких зацікавлена особистість. Відповідно до мети спостереження активізують різні системи перцептивних еталонів та перцептивних дій, що сприяє виділенню найбільш важливого чи цікавого в об'єкті. Величезну кількість таких еталонів особистість засвоює у процесі цілеспрямованого навчання [113, с. 212-214]. Залежно від умов, мотивів, змісту діяльності активізуються різні системи еталонів, змінюються системи перцептивних дій і на цій основі формуються індивідуально-специфічні образи. Тому сприйняття називають ще процесом побудови перцептивного образу за допомогою перцептивних дій.

Ця ознака дозволила науковцям виокремити такі властивості сприйняття як предметність, цілісність, структурність, константність, осмисленість. Завдяки цим властивостям сприйняття з потоку відчуттів, що йдуть іззовні, виділяє ті чи інші предмети, розкриває їхні значення і функції, відокремлює їх із середовища.

Розглянемо сутність кожної з цих властивостей. Так, предметність передбачає здатність перцептивного образу виокремлювати найбільш суттєві ознаки, якості, відчуття; цілісність є властивістю перцептивного образу відображати предмет у сукупності притаманних йому рис; константність – властивість, яка полягає у відносній незалежності перцептивного, образу від умов, у яких перебуває предмет сприймання; осмисленість – властивість перцептивного образу відбивати певне значення, отже – бути усвідомленим. Вона характеризує сприймання індивіда як акт категоризації – співвіднесення образу



предмета з певним класом еталонних образів, причому образів, що несуть у собі досвід людської діяльності [72, с.270]. Отже, всі ці властивості формуються у ході перцептивної діяльності, котра під час багаторазового сприймання одних і тих самих предметів виділяє постійні, інваріантні структури. Вони зберігаються в пам'яті у вигляді еталонного образу, який, будучи наявним у будь-якому акті сприймання, коригує його результати у бік стабільності.

Таким чином, вивчення проблеми художнього сприйняття з позицій психології дозволило констатувати, що здатність людини сприймати твори мистецтва є самостійною, повноцінною формою пізнання та світосприйняття, що має особистісний характер і впливає на становлення ціннісних художніх орієнтирів студентів. Подальше вивчення означеної проблеми вимагає дослідження її соціального аспекту.

Соціологічні аспекти художнього сприйняття розглянуто у роботах Ю.Давидова, І.Кона, А.Сохора, В.Цукермана та ін.. На їх думку, виділення соціологічного аспекту у вивченні такого складного прояву художньої діяльності як художнє сприйняття вказує на його соціальну значущість і актуальність для сучасної мистецької практики. «Без вивчення художнього сприйняття на соціальному рівні, зазначає І.Кон, неможливо проникнути в сутність цього явища, адже будь-яка людина, сприймаючи мистецтво, діє не тільки як біологічна істота, але й, в першу чергу, як особистість, тобто як «сукупність інтегрованих в ній соціально значущих рис, що утворилися в процесі прямої або побічної взаємодії даної особистості з іншими людьми» [53, с.7].

У наш час проводиться велика кількість досліджень, викликаних потребою вивчення художніх смаків сучасної молоді, публіки, слухацької аудиторії. Загально визнано, що засоби масової інформації, які є розповсюджувачами мистецтва, здійснюють величезний вплив на музичні орієнтації, інтереси, потреби слухацької аудиторії та її реальну участь у споживанні мистецтва різних жанрів. Ситуація масового розповсюдження і сприйняття музики, характерна для сьогодення, внесла деякі зміни в традиційні прийоми вивчення художніх явищ, зокрема – це опертя на філософо-соціологічну основу, науково обґрунтовану

мистецьку теорію, методику проведення діагностувальних досліджень. На переконання А.Сохора, у вивченні художніх явищ необхідно спиратися на системний підхід, що передбачає співвіднесення мистецтва з системами більш високого рівня, поступового і різнопланового його вивчення в якості елемента художньої культури суспільства в цілому» [105, с.5].

Розгляд мистецтва як соціально обумовленого явища, як одного з найважливіших засобів соціально ідеологічного впливу є давньою традицією. В трактатах філософів різних епох, в працях теоретиків і документах практиків міститься багато цікавих здогадок та ідей відносно загальних закономірностей соціального функціонування мистецтва. Особливо жваво обговорювалась дана проблема в країнах, де відбувався активний розвиток різних видів мистецтв - це Давня Греція, Італія, Західна Європа. Мислителі Давньої Греції та інших країн, міркуючи про мистецтво і суспільство, приділяють увагу переважно двом питанням: соціальним функціям мистецтва та його суспільному сприйняттю. Найбільш повно соціальні функції мистецтва представлені у Аристотеля, який виділяє та аналізує такі: фізіологічний вплив, очищення афектів, моральне виховання, інтелектуальна розвага. При цьому Аристотель не тільки поєднує їх в систему, але й пробує встановити їх ціннісну ієрархію і значення для різних верств суспільства. Цікавою є ідея Аристотеля про багатофункціональність мистецтва, системність його соціальних функцій, їх якісних і кількісних відмінностях.

Варто відзначити погляди вченого на взаємозв'язок між соціальною роллю мистецтва і відношенням до нього суспільства, зокрема публіки. Дане питання цікавило й інших вчених. Так, Платон, розділяючи публіку на чотири групи, робить першу в історії спробу диференції публіки за «типами» її сприйняття та відношення до мистецтва, «відношення, що визиває у різних груп публіки інтерес до різних форм, видів і родів мистецтва». Перспективною можна вважати ідею великого філософа відносно зворотнього впливу публіки на музикантів, сприйняття – на творчість та виконавство.

У зв'язку з цим доречно нагадати думку мислителя про диференціацію музичного репертуару в залежності від аудиторії, «адже, як вважає вчений, кожний отримує насолоду від того, що притаманне його натурі» [5, с. 105 -115].

Розглянуті питання набувають нового характеру у ХІХ - початку ХХ століття, коли увага філософів та митців концентрується на проблемі функціонування мистецтва в суспільстві та його взаємовідносинах з різними шарами суспільства. Значне місце в мистецькій критиці того часу (О.Одоевський, О.Серов, В.Стасов) займали питання соціальної обумовленості художнього сприйняття, які розглядалися в безпосередньому зв'язку з формуванням і вихованням публіки та сприйняття нею мистецтва. За визначенням А.Сохора, це «була одночасно і боротьба за залучення в концертні і художні зали нової, демократичної публіки, до якої була звернена творчість сучасників, але яка була недостатньо підготовлена до її сприйняття» [105, с.37]. Проте, коли на початку ХХ століття задача завоювання і виховання нової публіки була значною мірою вирішена, увагу вчених було спрямовано на розробку деяких соціологічних проблем, зокрема щодо співвідношення творчості та художнього сприйняття.

Для нашого дослідження важливими є роботи Дж. Кальоті, присвячені проблемам художнього сприйняття. Хоча в них акцентується переважно психологічна і фізіологічна сторона цього процесу, деякі думки презентують більш широке бачення автором даної проблематики. Заслуговує на увагу думка вченого стосовно того, що поняття «художній твір» повинно включати його сприйняття суспільством. Автор відзначає, що «художній твір – це матеріальний предмет, який може бути сприйнятим не інакше, як засобом органів чуття – зору і слуху, схоплюючих його матеріальну форму. Із цієї форми свідомість людини «витагує» вміщену в ній інформацію, яка має дві сторони. Першу складають відомості про фізичні – чутні і видимі – властивості самої матеріальної структури. Наприклад, в живопису і декоративно-прикладном мистецтві – відомості про плавність або ламаність ліній, насиченість кольору. В поезії – про ритміку і «мелодію» вірша, про акустичне звучання слів «фонем». В музиці – це інформація «про звукову форму» твору, тобто про мелодійну лінію, загальний

характер метру і ритму, інструментальні тембри, темп і динаміку» [50, с. 143-149].

Більш повне трактування знаходимо у С.Беляєвої-Екземплярської. «Художній твір – це глибокі, тонкі, найцікавіші вібрації, які проходять в живих людських організмах, відображають і деякою мірою організують свідомість; це ті переживання, які залишаються в так званому духовному житті, обумовлюють його багатство та красу. Тому художник, коли творить, своїм внутрішнім оком бачить перед собою сотні, тисячі і мільони людей, в яких народжена ним думка отримує продовження, розгорнеться в дещо колосальне. Оскільки художник у своїй творчості прагне не до абстрактної досконалості, а до максимальної зрозумілості для сучасників, відповідно спрямованість і художній рівень його творів залежать не тільки від таланту і майстерності, але й від його публіки, рівня її художнього сприйняття [10, с.18-21].

З іншого боку, сприйняття художнього твору не можна ототожнювати з процесом пізнання в гносеологічному розумінні, оскільки в процесі сприймання пізнається не сам твір, а та реальність, яку він відображає. У методологічному плані суттєво те, що в художніх творах людині відкривається не лише зовнішній, предметний світ, а й світ душевних переживань, через художній твір людина пізнає дійсність, а також себе у цій дійсності.

Продовження цих думок знаходимо в працях Б.Яворського, який надавав великого значення взаємозв'язку між творчістю і суспільним сприйняттям, що підтверджується його відомим тезисом «Мистецтво створюють творці і публіка». Звідси витікає необхідність виховання слухачів, цілінаправлене формування їх художнього сприйняття. З цією метою Б.Яворський розробив курс «Слухання музики», призначений для навчання слухачів сприймати і розуміти музику за допомогою «організації мисленневих процесів»; запису своїх вражень, самостійного аналізу творів, пояснень педагога [137, с.46].

При цьому, слід пам'ятати, що творчість формує і розвиває сприйняття лише в рамках закономірностей самого сприйняття. Для прикладу наведемо таку закономірність: творча активність художнього сприйняття пропорційна

складності художнього твору, різноманітності й повторності естетичних форм, мірі доступності й труднощам сприймання. Ця закономірність художнього сприйняття має стати методологічною установкою при аналізі музичного твору й орієнтуванні на реалізацію гедоністичної функції мистецтва.

Досить цікавою і плідною є думка видатного вченого про комунікативні функції музики, її роль як засобу спілкування, причому не тільки між сучасниками, але й між суспільствами різних епох. З цього приводу вчений зазначав: «Якщо мистецтво є засобом спілкування людей між собою, то слухання старовинної музики, споглядання старовинного живопису, скульптури, архітектури є спілкуванням на відстані епох» [137, с.48].

Лаконічно викладену концепцію комунікативної функції мистецтва знаходимо в роботах О.Серова, який не раз писав про музику як особливий вид поетичного мовлення, призначений для передачі ідей, почуттів, образів. «Мистецтво є засобом спілкування з людьми, а не ціллю» – наголошує відомий публіцист. Для свого часу це був зовсім новий погляд на мистецтво, адже його комунікативна роль ще не була до кінця усвідомлена і не ставала предметом наукового розгляду [101, с.34-37].

Проте дане питання знайшло широке відображення в наукових доробках Б.Асаф'єва. Заслуговує на увагу трактування вченим таких понять як «соціальне засвоєння музики» та «соціальний відбір музики», які передбачають активне сприйняття музики суспільством і зворотній вплив цього сприйняття на творчість. Вчений наголошував: «творчість стимулюється сприйняттям», «сприйняття активізує організований композитором рух» Ще одне важливе поняття, введене Б.Асаф'євим у науковий обіг – це «соціальна інерція». Така інерція виробляється в даному суспільному середовищі по відношенню до музики, проявляючись в її сприйнятті. В зв'язку з цим автор звертає увагу на механізм музичного сприйняття, який описує таким чином: «при слуханні кожного нового твору люди порівнюють невідомі комплекси співзвучностей з відомими і здійснюють відбір, відокремлюючи незвичні співзвучності від вже відомих». Деталізуючи цей процес Б.Асаф'єв уточнює, що «лад... дає можливість

шляхом вибору тієї чи іншої послідовності звуків виразити (відобразити) визначену систему сприйняття (адже від суспільства до суспільства, від епохи до епохи способи виразності еволюціонують)». Таким чином, через сприйняття музика пов'язується із суспільством, етичні проблеми якого є власне соціологічними. У своїх дослідженнях Б.Асаф'єв виокремлює три напрями соціологічних досліджень: соціальні функції музики; взаємовідносини і взаємодія композитора та аудиторії; музична культура і задачі виховання нових слухачів [8, с. 43-48].

Особливий напрям складають дослідження, які вивчають здатність музики, як і мистецтва в цілому, формувати і перетворювати психологію суспільства, адже ніяк не можна зводити соціальну функцію мистецтва тільки до процесу самопізнання і пізнання оточуючого. «Мистецтво відноситься не тільки до галузі інформації, воно є активною силою: не тільки служить знаряддям пізнання, але й організує мислення і особливо емоції, організує через посередництво образів, ідей - як бойову і виховну силу» – наголошував Б.Яворський.

Варто відзначити, що вивчення предмету «художнього сприйняття» з позицій соціології стало популярним у другій половині ХХ сторіччя, що підтверджується роботами А.Сохора, В.Цукермана, Д.Елькіна та ін. Багатогранність предмету дослідження дозволяє використовувати для його вивчення різні підходи: фізіологічний, індивідуально-психологічний, соціологічний і соціально-психологічний. Що стосується двох останніх, то перший з них передбачає дослідження сприйняття як складової суспільно-мистецької комінукації, або як «блоку» художньої культури суспільства. Другий, будучи однією з сторін першої, спрямований на вивчення психологічних особливостей сприйняття мистецтва великими і малими групами людей, або окремими особистостями.

Отже, аналіз наукових праць дозволив визначити, що соціологічний аспект вивчення художнього сприйняття передбачає обґрунтування наступних проблем:

- місце сприйняття серед різних видів художньої діяльності;
- визначення передумов та стимулів його формування;

- обґрунтування структури художнього сприйняття як соціального процесу;
- визначення суб'єктивних та об'єктивних основ доступності творів різних видів мистецтв;

- обґрунтування структури і типології публіки.

Характер сприйняття, як і всієї художньої діяльності людини залежить від цілого ряду об'єктивних і суб'єктивних факторів. До числа перших належить тип і стан культури суспільства і тієї соціальної групи, до якої належить слухач (чим визначаються його художні потреби, а також його соціально-демографічні ознаки (професійні, матеріальні тощо)). До других належать інтереси, погляди смаки та інші сторони музичної свідомості особистості, які, в свою чергу, залежать від її соціального досвіду і досвіду суспільства.

Дослідники наголошують, що залежність художнього сприйняття від соціальних умов служить головною причиною його історичної мінливості. Відомо, що один і той же твір по-різному, іноді зовсім протилежно, трактується і оцінюється в різні епохи. На це впливає декілька факторів. Одним із вирішальних є еволюція художнього сприйняття окремих соціальних груп і суспільства в цілому. Стає іншою свідомість людей, еволюціонують їх музичні інтереси і погляди, смаки і установки. Це – «процес нестримний і незворотній, пов'язаний він, з одного боку, з розвитком самого мистецтва, тобто авторської творчості і фольклору. А з іншого – змінами в житті суспільства, перш за все в економіці, ідеології і психології, а також умовами соціального функціонування, побутування мистецтва» [135, с.210-215]. Необхідно відзначити ще той факт, що сприйняття може супроводжуватися різними формами художньої діяльності, відповідно з цим, само воно набуває різного ступеня активності.

Значне місце займають мистецько-соціологічні дослідження в науковій спадщині А.Сохора. В розробці даної проблематики він виходить із загальноприйнятого уявлення про соціологію мистецтва як науки, що вивчає художнє життя суспільства. Соціологія, на його думку, вивчає свій об'єкт перш за все як особливу галузь професійної діяльності, що включена в мережу загальних відносин та інституцій, тобто вона досліджує не саму по собі творчість

художника, композитора і виконавця, не мистецькі твори та їх інтерпретацію, не психологічні процеси їх сприйняття, а походження і функціонування цінностей і норм мистецтва, які складають основу творчості, втілюються в творах і виконавських інтерпретаціях, в оцінках публіки. Вчений наголошує, що будь-яка творчість (а тим паче виконавська) соціальна не тільки в тому сенсі, що відображає життя суспільства, впливає на нього, використовується ним. Умови, форми і результати суспільного побутування і сприйняття мистецтва, в свою чергу, здійснюють сильний вплив на творчість та виконавство. Таким чином, життя суспільства відображається не тільки у змісті і формі мистецтва, але й в його функціях. Саме генетично-функціональний аспект проблеми взаємодії мистецтва і суспільства визначає, на думку А.Сохора, специфіку художнього сприйняття [105, с. 7].

Більш точно визначення соціологічних аспектів сприйняття знаходимо в його статті «Соціальні функції мистецтва», в якій автор вперше окреслив систему соціальних функцій сприйняття, що включає формування і виховання публіки, організацію масового сприйняття, популяризацію масових музичних жанрів серед молоді та інших соціальних груп, розповсюдження і використання мистецьких цінностей, розвиток музичної свідомості, естетичне виховання засобами мистецтва [105, с. 8-9]. Заслугою А.Сохора є постановка питання соціальної обумовленості слухацької інтерпретації, яке «витікає з того непорушного факту, що особистість завжди включена в суспільні відносини і в соціальну комунікацію. Тому навіть тоді, коли людина слухає музику вдома, наодинці, вона не є виключеною із соціальної середина. В її сприйнятті беруть участь, крім композитора, виконавці цього твору, критики, що формують суспільну думку про нього, і, накінець, всі ті люди, які вплинули на художню свідомість слухача, навчили його тлумачити музику таким, а не іншим чином. До того ж сприйняття музики наодинці зустрічається рідко. Зазвичай воно протікає в оточенні інших людей: малої контактної групи (при виконанні пісень в побуті, а також при слуханні радіо або при перегляді телевізійної передачі) або великої групи (публіки концерта або спектаклю). Це оточення так або інакше впливає на



слухача, «заряджаючи» його своїм відношенням до виконуємої музики». На переконання А.Сохора, тіж соціальні фактори – від приналежності слухача до визначеної соціально-культурної середовища до впливу безпосередніх обставин сприйняття – впливають на його оцінку твору. Тут також проявляються загальні закономірності формування художніх ідеалів і смаків, індивідуальних оцінок та їх критеріїв [105].

У роботах, присвячених проблемам сприйняття мистецтва, дослідники відмічають різнохарактерні функції мистецтва як учасника і організатора процесів соціального спілкування. Воно займається символізацією важливих суспільних понять і ситуацій, виробляючи їх художньо-звукові образи та ідеали; трансляцією в часі і просторі емоційного та духовного досвіду людства і окремих його груп; організацією і оформленням різних суспільних дійств (обрядів, свят), що в кінцевому рахунку сприяє більш тісному спілкуванню та зближенню людей.

На переконання А.Ієзуїтова та І.Земцовського, соціальна обумовленість сприйняття мистецтва виявляється не тільки на різних рівнях цього процесу, але й на всіх його стадіях. Таких стадій вчені виділяють чотири:

- виникнення інтересу до твору і установки на його сприйняття;
- слухання як фізичний процес;
- розуміння і переживання мистецького твору;
- його оцінка.

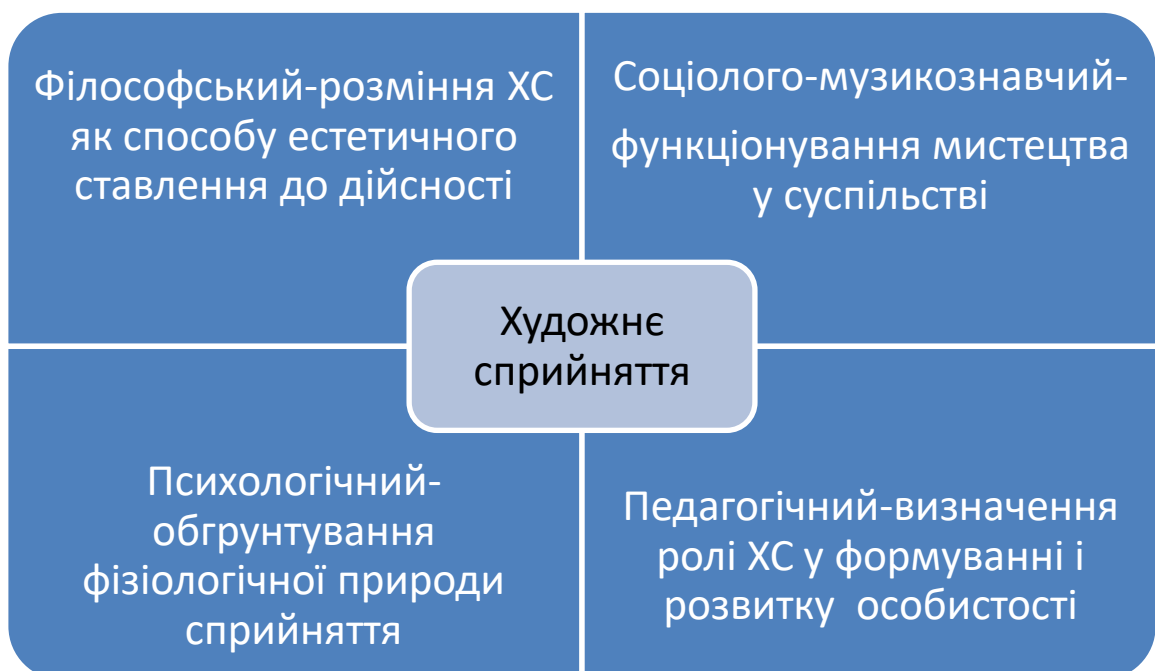
Розподіл цей, на переконання автора, є умовним, тому що в дійності вказані стадії зовсім не обов'язково слідують одна за одною. «Це – логічні етапи, а не хронологічні. Ми одночасно слухаємо твір, розуміємо його та оцінюємо. Мабуть, тільки інтерес і установка передують іншим стадіям, але й вони можуть частково формувати і змінюватися під час слухання» [42, с. 62-67].

На прикладі музичного мистецтва розглянемо кожну стадію окремо. Інтерес до музичного твору і бажання його послухати виникає у слухача під впливом різних обставин, зокрема і випадкових. Також важливу роль відіграє суспільна думка, реклама та інші соціальні фактори. Теж саме відноситься до установки, тобто до того психологічного стану, який виникає у слухача в процесі

підготовки до сприйняття твору. Цей стан багато в чому залежить як від очікувань, наявних у слухача, так і від тих обставин, в яких він знаходиться. Так починається проникнення соціальних моментів у процес сприйняття. На другу стадію – слухання – ці моменти впливають значно менше. Хоча і в цьому випадку можна говорити про вплив зовнішніх умов сприйняття, зокрема розмір та зручність залу, його акустичні якості, поведінки публіки тощо. Значний соціальний вплив відчувається на третій стадії – розуміння і переживання, оскільки сама здатність слухачів слідкувати за розвитком музичної думки, відчуття ними музичної логіки визначається наявністю у них знань і досвіду сприйняття музики даної епохи, стилю, композитора тощо.

Таким чином, осмислене сприйняття музики, тобто її розуміння, можливе на основі визначеного кола знань, слухових вражень і навичок, які набуваються з досвідом і залежать від тих умов, в яких проходило музичне виховання слухачів. З цього приводу наведемо відомий вислів О.Потебні «Якщо хочеш насолоджуватися мистецтвом, то ти повинен бути художньо освіченою людиною» [87, с.56].

Отже, розглянуті напрями дослідження категорії «художнього сприйняття» дозволили визначити основні ідеї філософського, соціолого-музикознавчого, психологічного та педагогічного аспектів, що унаочнено на рисунку 1.1.



### Рис.1.1 Напрями вивчення категорії «художнє сприйняття»

Від рівня художньої культури слухачів, їх «вихованості» та освіченості в даній галузі залежить і оцінка твору. При цьому суспільна цінність твору визначається не тільки його сприйняттям, а його відповідністю об'єктивним потребам суспільства. Наскільки адекватно ця цінність відобразиться в оцінках різних слухачів, залежить від їх смаків, поглядів, художніх удеалів.

Що стосується оцінки мистецького твору, то на переконання Ю.Перова, вона залежить не тільки від наявних знань, особистісних якостей і здатності людини сприймати мистецтво. Вона також формується під впливом середовища, що оточує слухача в момент сприйняття, до того (коли формується установка на сприйняття) і після спілкування з творами мистецтва. Якість оцінки визначається приналежністю того, хто оцінює, до тієї чи іншої соціальної групи, яка має свої критерії оцінювання, оскільки вони формуються під впливом авторитетів, критики, моди реклами [83]. Таким чином, на всіх стадіях художнє сприйняття виявляє соціально-історичну обумовленість. Індивідуальне в ньому сплавлено із соціальним, виступаючи особливим проявом останнього.

Підсумовуючи сказане у першому підрозділі констатуємо, що категорія «сприйняття» вивчається багатьма науками. Її філософський аспект пов'язаний із розумінням художнього сприйняття як способу реалізації естетичного ставлення до мистецтва, а також із виявленням особистісного смислу твору як необхідної складової його повноцінного сприйняття. Але це відбувається за умови, якщо функції художнього твору реалізуються за наявності відповідної культури сприйняття; психологічний аспект проблеми полягає в обґрунтуванні фізіологічної природи художнього сприйняття, його сутності як відображення реального світу в свідомості людини; педагогічний аспект – характеризується визначенням ролі художнього сприйняття у формуванні та розвитку суб'єкту навчання. Прилучення особистості до художньої-творчої діяльності вчені вважають ефективним шляхом формування художнього сприйняття.

У нашому розумінні, художнє сприйняття виступає осмисленим та означеним синтезом різнопланових образів, що складається з активного цілісного впливу творів мистецтва на органи чуття. Будучи складним інтегральним процесом, що супроводжує процес аналітико-синтетичної діяльності з метою пізнання й усвідомлення широкого спектру музичної інформації, розвинуте художнє сприйняття забезпечує успішність та ефективність фортепіанного навчання підлітків.

Наступним напрямом вивчення означеної проблеми є обґрунтування структури художнього сприйняття, що дозволить в подальшому визначити найбільш ефективні шляхи, форми і методи його формування. Цей аспект проблеми буде розглянуто у наступному підрозділі.

## **1.2 Особливості та структура художнього сприйняття підлітків**

Спираючись на отриману в попередньому розділі інформацію і враховуючи складний інтегративний характер художнього сприйняття учнів підліткового віку наступним етапом дослідження стало обґрунтування його особливостей та структури. Даним питанням опікувалися дослідники багатьох галузей науки, які визначили, що художнє сприйняття дозволяє регулювати інтенсивність та характер впливу мистецького твору на підлітків, розвивати їх мотивацію спілкування з мистецтвом, художні потреби, інтереси, смаки та інші якості, котрі органічно пов'язані зі сприйняттям і визначають корекцію його індивідуального розвитку.

На думку В.Рижова, витоки специфічних особливостей художнього сприйняття слід шукати у сприйнятті-відношенні-пізнанні оточуючого дійсності засобом чуття, але художнє сприйняття є якісно вищим художньо-пізнавальним актом, заснованим на осягненні естетичної сутності об'єкта сприйняття - творів мистецтва [99].

Загально визнано, що кожний твір замислюється автором в якості об'єкта сприйняття. Відповідно його художньо-образний зміст «програмує»

індивідуальні особливості перцептивних реакцій адресата. Принципове значення має й те, як реципієнт сприймає задане митцем бачення світу, авторські переживання, художній матеріал. На переконання В.Блудової, сутність сприйняття становить «не добування інформації про безпосередньо відображений об'єкт: про полотно і фарби на ньому, про акустичний процес, мармур чи глину тощо. Воно має принести суб'єкту інформацію про те, що лежить за їх межами: про результати пізнання й оцінки дійсності автором твору. В процесі цього сприйняття і внаслідок своєрідної переробки його результатів суб'єкт відчуває не тільки духовне, але й практичне збагачення. Отже, сприйняття дає не вихідний почуттєвий матеріал, а результати осмислення митцем іншого почуттєвого матеріалу, його життєвих спостережень, що передували даному твору» [15].

Художній твір завжди викликає у людини, крім суспільно-усталених, індивідуально-неповторні асоціації, наявність яких доповнює й збагачує її сприйняття. Відомий український вчений О.Рудницька відзначає, що асоціативний комплекс утворюється з «минулого досвіду відносин людства до дійсності – практики взаємодії людини з реальними предметами і явищами, з досвіду сприйняття створеної митцем вторинної реальності, практики спілкування з мистецькими творами, яка формує інформацію щодо законів зображення та особливостей вираження дійсності у творах й, нарешті, з особистісного досвіду людини, який залежить від її суб'єктивних властивостей, специфіки психічного життя. Останнє й визначає конкретизацію та індивідуальну інтерпретацію мистецьких творів, особливості та ступінь активності художнього сприйняття» [96, с.187]. Отже, завдяки асоціативному мисленню, інтуїції, сприйняттю різних тих чи інших сторін твору суб'єкт пізнає його глибинний смисл та змістовність форми.

Взаємодія репродуктивних і продуктивних механізмів психіки у художньому сприйнятті, єдність відображувальних і творчих процесів пізнання творів мистецтва дає підстави для розмежування об'єктивного значення твору на особистісні смисли, становлення яких можна тлумачити як розвиток культури художнього сприйняття. Вищесказане дозволило констатувати, що в художньому

сприйнятті активно взаємодіють інтелектуальні, перцептивні, репродуктивні і творчі акти. Воно відбувається одночасно у формі асоціативного мислення, уявлень, відчуттів, тобто являє собою комплексну пізнавальну діяльність, конче необхідну для виконавського розвитку учнів підліткового віку.

Варто відзначити, що у перебігу свідомого художнього сприйняття перетворення звукового потоку в художні образи становить перший шабель, на якому починається категоризація здобутої художньої інформації, осягнення смислової концепції твору, його художнього змісту. В подальшому залежно від рівня підготовки до спілкування з мистецтвом сприймаючий досягає повного розуміння авторського задуму, зупиняється посередині або не підіймається вище початкового шабелю [45].

Узагальнюючи погляди науковців щодо стадійності процесу художнього сприйняття, ми спробували визначити його алгоритм, який полягає в наступному: первинне ознайомлення з художньою інформацією, її сенсорне розрізнення; аналіз виразно-сислового значення художньої мови, її розуміння; естетична оцінка емоційно-образного змісту творів мистецтва, їх інтерпретація. Перша стадія передбачає ознайомлення з сюжетною лінією твору, виділення окремих інтонацій, вивчення ладо-гармонічних або фігуро-фонових звязків, уточнення жанрово-стильових особливостей, що забезпечує розуміння специфіки та сприйняття різноманітних творів мистецтва, які символізують певні національні культури. Друга стадія пов'язана з аналізом отриманої інформації, пізнанням авторської думки, категоризацією образів, тобто з переходом від перцептивних вражень до осягнення виразно-сислових значень художньої мови твору. Третя стадія спрямована на реалізацію авторського задуму. Її успішність залежить від ерудиції сприймаючого, яка визначає адекватність розуміння творів різних видів мистецтва. Важливість цієї стадії пояснюється асоціативною природою мистецьких творів, що визначає поліваріантність їх сприйняття та свідчить про можливість кількісної й якісної багатоманітності інтерпретацій. Наочно алгоритм процесу художнього сприйняття представлений на рисунку 1.2

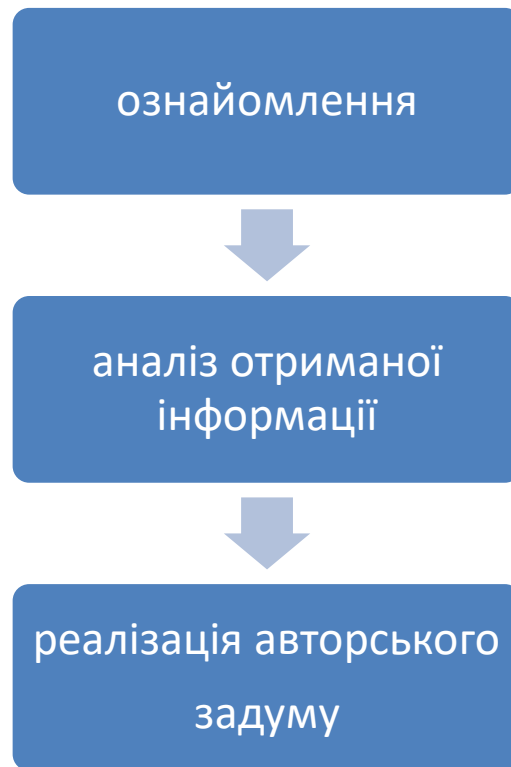


Рис. 1. 2 Алгоритм процесу художнього сприйняття

У контексті нашого дослідження можемо говорити про те, що висока міра творчої самостійності при створенні виконавської інтерпретації музичного твору, неповторний предметно-асоціативний зміст суб'єктивного образу становить неодмінну передумову ефективності художнього сприйняття, захопленості підлітка фортепіанним мистецтвом та розвиток у нього потреби художнього спілкування. Не менш важливим є урахування нестереотипних творчих варіантів тлумачення предметно-асоціативного змісту твору, без чого виконавський задум залишається нереалізованим, а художнє сприйняття не включається у структуру індивідуального досвіду підлітка.

З огляду на предмет дослідження – процес фортепіанної підготовки підлітків, важливим є визначення дозволеної міри своєрідності та індивідуальності інтерпретацій музичного твору, причин можливих невідповідностей (перебільшень або навпаки) перекручувань сприймаючим його змісту, авторських ремарок та темпових позначень. У цьому зв'язку необхідним засобом пізнання художнього твору виступає художньо-педагогічний аналіз

твору. Проте, оволодіння прийомами аналізу, попри всю його значущість, не забезпечує повноцінного сприйняття та естетичної оцінки музичного твору. На наш погляд, цілісність сприйняття та міру його адекватності детермінує рівень художньо-естетичної освіченості та музичної навченості підлітка, його психологічні особливості і прагнення оволодіти знаннями світової художньої культури.

У науковій літературі існує декілька класифікацій типів сприйняття. Так, у роботі К.Валентайна «Психологія краси» визначено чотири психологічних типи сприйняття:

- суб'єктивний тип - характеризується переживанням різного роду емоцій, виникненням яскравих образів;
- об'єктивний тип – відображає загальне відношення до твору мистецтва (форми, колориту тощо);
- асоціативний тип – характеризується появою низки асоціацій, певним чином пов'язаних із характером твору;
- експресивний тип – характеризується особливим «вживанням» в зміст твору, коли навіть засобам виразності (тембр, динаміка тощо) надаються експресивні якості [21].

Досліджуючи означену проблему, Г.Іщук виділяє масовий та «еталонний» типи сприйняття. При цьому масовий тип сприйняття відрізняється від “еталонного” тим, що в ньому мистецтво не реалізує свої культурні функції, а виступає прагматично-прикладним засобом, що задовольняє буденно-побутові потреби людини. На думку дослідниці, розглянуті типи сприйняття залежать від рівня художнього розвитку реципієнта, його підготовленості до процесу художньої співтворчості [47].

У роботі С.Беляєвої-Екземплярської «Про психологію сприйняття музики» виокремлюються прямий (сприйняття змісту та побудови твору) та непрямий (різні асоціації, викликані ходом розвитку твору) типи сприйняття. Що стосується асоціацій, на думку вченої, вони можуть різнитися тематикою, що визначається інтересами, прагненнями та художнім досвідом слухачів.



Послідовна зміна асоціацій пов'язана із динамікою художніх образів, розвитком музичної думки [10].

Іншу типологію сприйняття пропонує В.Ягункова, виокремлюючи: по-перше, сприйняття, що характеризується відносним переважанням наочно-образних елементів, а по-друге – сприйняття, що характеризується відносним переважанням словесно-логічного компоненту. На переконання автора, названі типи сприйняття не є характерною особливістю людини, а залежать від різних чинників і виявляються при сприйнятті творів різних видів мистецтва [138].

У «Психологічному словнику» за редакцією О.Петровського та М.Ярошевського типізація сприйняття здійснюється за ознаками: сприйняття адекватне реальності та ілюзії – «неадекватне відображення сприйманого предмету та його властивостей» [88, с. 133]. Ілюзії поділяються на оптико-геометричні, що містяться в уявному спотворенні метричних співвідношень між фрагментами твору та ілюзії контрасту і яскравості. Зустрічаються також різноманітні установочні ілюзії, детально досліджені Д.Узнадзе та його учнями. На думку Г. Гельмгольца, ілюзорні ефекти є результатом роботи в незвичних умовах тих же механізмів сприйняття, які за нормальних умов забезпечують його константність (від лат. *constantis* – постійний) [149].

Дослідження різних аспектів художнього сприйняття дозволило вченим дійти висновку, що – це складний динамічний когнітивний процес, пов'язаний з усією пізнавальною діяльністю особистості. Враховуючи, що художнє сприйняття є одним із етапів художнього, воно завжди пов'язане з мисленням, пам'яттю, уявою. У процесі художнього сприйняття відбувається аналіз і синтез отриманих різноманітних вражень, їх осмислення та інтерпретація. З цього приводу П.Якобсон відзначає: «Сприйняття людиною будь-якого предмету є не просто отримання чуттєвого, зорового або слухового повідомлення, це завжди осмислення і тлумачення побаченого..... Бачити та осмислювати побачене – це єдиний процес, що здійснюється в акті тривалого або миттєвого сприйняття» [139, с.65].

У контексті сказаного доцільно звернутися до теорії когнітивного дисонансу Л.Фестінгера, яка пояснює вплив на людське сприйняття системи когнітивних чинників (вірувань, думок, цінностей, намірів тощо). Автор вважає, що вироблені в дитинстві або протягом життя установки можуть визначати не тільки те, що і як треба бачити, але багато в чому обумовлюють різні види сприйняття. Так, в процесі сприйняття людиною інформації, несумісної з її внутрішніми переконаннями (установками), виникає так званий когнітивний дисонанс, який здійснює негативний вплив на психофізичний стан людини. На думку вченого, потреба у нормальному потоці інформації є однією з найголовніших. Органи чуття збирають цю інформацію й утворюють сенсорні канали, які живлять мозок людини новими враженнями. Нестача будь-якого виду інформації викликає сенсорну депривацію (сенсорний голод), тобто дискомфорт від нестачі вражень оточуючої дійсності [121].

Видатний фізіолог І.Сеченов першим прийшов до висновку, що повноцінна пізнавальна діяльність людини потребує постійного потоку інформації і різноманітних відчуттів. При цьому довготривала дія інформації на органи чуття викликає адаптацію - пристосування органу чуття до діючого подразника. Адаптація, в свою чергу, призводить до послаблення емоційного забарвлення відчуттів та сприйняття.

Вчені визнають, що художнє сприйняття завжди вимагає мислиневої роботи і тісно пов'язане з інтелектуальною діяльністю людини. З процесами мислення сприйняття зближує можливість трансформації художніх образів, їх інтерпретація, створення власної виконавської концепції. Взаємодія сприйняття і пам'яті сприяє категоризації образів, уявлень, думок, що виникають при спілкуванні з музичними творами. Про взаємозв'язок сприйняття з почуттями та уявою наголошує Л.Виготський, відзначаючи первошочергове значення останніх як основи естетичної реакції. Автор вважає, що «в мистецтві актом чуттєвого сприйняття, звичайно, тільки починається, але не завершується реакція, і тому психологію мистецтва доводиться починати не з того розділу, який має справу

зазвичай з елементарними естетичними переживаннями, а з інших двох – почуття та уява» [27, с. 237-238].

У сприйнятті мистецтва своєрідно діє закон доповнення, який можна розтлумачити, звернувшись до трактату Г.Лессінга «Лаокоон»: «Плідне лише те, що залишає вільне поле для уяви. Чим більше ми дивимося, тим більше думка наша повинна мати можливість додати до побаченого, а чим сильніше працює думка, тим більше повинна збуджуватися наша уява». Композитор, художник чи письменник спрямовує і дає початок життя музичній фразі, слову, зображенню. Їх подальша доля значною мірою буде залежати від прочитання і творчого репродукування тих, кому адресувалися ці твори. Тому, між намірами митця і сприйняттям адресата може виявитись значна дистанція [59].

Сприйняття твору мистецтва передбачає як сприйняття його змісту, так і форми. На це звернув увагу Л.Виготський у своїй відомій праці «Психологія мистецтва». Вчений висунув ідею про подолання художнього змісту твору його формою: «Тільки у визначеній формі художній твір здійснює свій психологічний вплив. Інтелектуальні процеси виявляються тільки частковими і складовими, службовими і допоміжними в тому зчепленні думок і слів, що вміщені в художній формі» [27, с. 44]. Формулюючи принцип вивчення художнього сприйняття «від форми художнього твору через функціональний аналіз її елементів і структури до створення естетичної реакції», Л. Виготський наголошував, що «сприйняття структури музичного твору можна розглядати як перенесення тимчасових відносин у просторі в ієрархічній послідовності» [27, с. 44].

Механізми між рівнями ієрархії були ретельно описані Б.Асаф'євим. В дослідженні музичної форми він використовував дві тріадні формули: «поштовх-рух-замикання» і «тезіс-антитезіс-синтез». Друга тріада може мати ієрархічне трактування, яке дозволяє зрозуміти логіку сприйняття будь-яких музичних структур. В основі сприйняття, зазначає Б.Аса'фев, лежить порівняння тотожних і контрастних елементів форми. При цьому постійно змінюється оцінка почутого, тобто здійснюється його осмислення і переосмислення.

Про ієрархічність структур та рівнів художнього сприйняття зазначається в дослідженнях А.Моля. Він виділяє наступні типи структур: елементарні структури, з яких формуються символи (в мінімальних інтервалах); мікроструктури, що формують звуковий об'єкт; проміжні структури (послідовність звуків); макроструктури, масштаб яких дорівнює масштабу музичного твору [101, с. 124]. Слідуючи цій стратегії, увага сприймаючого музичну інформацію концентрується по черзі на різних рівнях та структурах, завдяки чому останні набувають художньої цінності. Варто відзначити, що «чуття задоволення», яке інформаційна теорія пов'язує із сприйняттям форми, вимагає вельми тонкого аналізу в умовах взаємодії великої кількості інформаційних рівней.

Розглядаючи питання про роль форми у формуванні художнього сприйняття варто відзначити, якщо для підлітків, які навчаються музиці, знання способів формотворення є необхідним, то їх роль у сприйнятті немусикантів є сумнівною. З одного боку саме художня форма «.. виконує психологічну функцію настроювання свідомості реципієнта на сприйняття даного конкретного змісту. З іншого боку, у сприйнятті саме музичної форми існує найбільша різниця «професіоналів» і «ділетантів»». Про це говорив Г.Гегель у своїй роботі «Знавець». Вчений відзначав: «виявляється, що знавець більше всього зацікавлений тим, щоб порівняти почуте з правилами і законами, йому добре відомими простий поціновувач музики. Іноді ним оволодіває бажання порівняти почуте з правилами і законами, йому добре відомими, наповнити звукові уявлення, знайти внутрішні точки опори для розвитку» [29]. На переконання А.Моля, людина, яка не має музичної освіти, сприймає не послідовність нот, а послідовність звукових об'єктів, що складають фрази і уривки з творів [101].

З приводу тих, хто навчається музиці, процитуємо думку Б. Асаф'єва: «неможливо стати музикантом при відсутності почуття «пружності сонатного алєгро», втім як і почуття «пружності» в кожному інтервалі» [8, с.30]. Автор вважає, що за загальним почуттям «пружності сонатного алєгро» безумовно, стоїть не тільки здатність тренованого слухача правильно і точно членувати

музичну тканину, але і особливості організації звукового матеріалу композитором. У структурі цілісного твору стикаються, допомагають слухачеві вловити логіку музичного розвитку різні структури, які іноді ведуть увагу по «навмисно хибним шляхам». Формуванню «оперативних одиниць сприйняття» сприяє усвідомлення виокремлених інваріантних елементів; на більш високому рівні такими елементами стають складні смислові структури. При цьому не можна забувати, вважає Б.Асаф'єв, якщо рух мелодії і п'єси в цілому здається слухачеві природнім і закономірним, то виникає суб'єктивне відчуття цілісності музичного твору. Образ твору не розпадається на подібні «проекції» в різних модальностях, а складається в симультанну єдність.

З цього приводу Б.Теплов писав, що симультанні музичні уявлення «не можуть бути тільки слуховими або тільки зоровими... Важливе значення в них мають зорові та інтелектуальні моменти. Не має сумніву також, що відображення музичного руху в симультанному образі пов'язано зі своєрідним перекладом часових відношень у просторі» [111, с. 98].

При формуванні художнього сприйняття учнів підліткового віку необхідно враховувати, що сприйняття будь якої музичної форми спирається на два принципи: принцип роз'яснення форми (дає учневі можливість бути в річищі намірів автора) і принцип «вуалювання форми» (навпаки, виводить за межі композиторської думки). Проте, як би учні не сприймали форму – чітко або смутно – їх сприйняття відрізняється від запропонованого музикознавцями. «Слухання заради форми – не самий криший спосіб естетичної насолоди» – зазначав Б.Асаф'єв [8, с.95]. Отже, з огляду на сказане можемо констатувати, що художнє сприйняття підлітків – не пасивне копіювання мистецьких вражень, а творчий процес пізнання мистецької дійсності.

Все вищесказане дозволяє визначити структуру художнього сприйняття підлітків, яка на наш погляд, складає єдність мотиваційно- когнітивного, творчо-емоційного, діяльнісно-інформаційного компонентів.

Враховуючи, що художнє сприйняття спонукається певними мотивами, спрямовується на досягнення художніх цілей, має свій операційний зміст,

забезпечує реалізацію функцій навчання, виховання і розвитку особистості в структурі художнього сприйняття виокремлюємо мотиваційно-конітивний компонент. Одним з найважливіших питань мотивації художнього сприйняття є дослідження механізмів формування мотивів і мотиваційних тенденцій особистості. Основні теорії, що розкривають механізми мотивації, поділяють на дві групи: процесуальні і змістові. Процесуальні теорії спрямовані на розкриття взаємодії мотиву з процесами сприйняття, пізнання, комунікації, а також виявлення закономірностей мотивації поведінки і діяльності людини. Прикладами процесуальних теорій служать теорія мотивації досягнень, відповідно до якої центральним психічним регулятором професійної діяльності і стрижнем внутрішньої мотивації виступає потреба досягнень, яка формується залежно від привабливості мети діяльності; теорія очікування – визначає суб'єктивну ймовірність перспектив досягнення особистістю поставленої мети; теорія справедливості – регулює відношення між зусиллями та їх результатами, визнає найбільшою мотиваційною силою суб'єктивно справедливу винагороду.

У змістових теоріях увага спрямовується на виявлення і вивчення тих внутрішніх спонукань (мотивів і потреб), які лежать в основі професійної діяльності людей та їх поведінки. Звернемося до аналізу сутності понять мотиву та мотивації у психолого-педагогічній літературі. У «Психологічному словнику» за редакцією О.Петровського мотиви визначаються як збудники діяльності [88]; в «Українському педагогічному словнику» С.Гончаренка мотиви – це «внутрішня спонукальна сила (потреби, інтереси, прагнення, емоції) навчальної діяльності школярів» [33]; «Словник навчально-педагогічних понять і термінів» за редакцією Л.Вовк трактує мотив як «спонукальну причину дій і вчинків людини, одним з основних мотивів якої вважається потреба» [23]; словник-довідник з педагогіки І.Міжерікова визначає її як «внутрішні психічні рушії, які симулюють пізнавальну діяльність людини» [102].

Найбільш повне визначення мотиву подане у підручнику з психології Ю.Трофімова, де мотив вважається результатом мотивації і являє собою внутрішню психологічну активність, що організує та планує діяльність і

поведінку, в основі яких лежить необхідність задоволення потреби [113, с.389].... На переконання О.Леонт'єва, досягнення мотиву задовольняє потребу, але потреба, яка не знайшла свого предмету (мотиву), здатна до утворення лише пошукових дій. Положення психології про те, що діяльності без мотиву не буває і невмотивована діяльність – діяльність, не позбавлена мотиву, (за А.Леонт'євим, він є суб'єктивно або об'єктивно прихованим) означає, що художнє сприйняття може спонукатися будь-яким мотивом діяльності. В одного суб'єкта домінуючу роль виконує пізнавальний мотив, в іншого – мотив творчості, перетворення, у третього – комунікативний, у четвертого – мотив визначення цінності художньо діяльності, її значущості для особистості. З цього випливає, що художнє сприйняття як синтез пізнавальної, ціннісної, комунікативної, творчої діяльності суб'єкта може спонукати комплексом мотивів цих видів діяльності [56].

У науковій літературі існують різні класифікації мотивів діяльності. Їх аналіз доволив визначити ті, які, на наш погляд, найбільше\_сприяють формуванню художнього сприйняття учнів підліткового віку. Це насамперед:

- мотиви саморозвитку, зумовлені прагненням учнів до набуття художньої освіти, реалізації своїх здібностей у виконавській діяльності;

- мотиви самоствердження, пов'язані із їх прагненням затвердити себе в якості молодих виконавців, домогтися визнання з боку вчителів і учнів, що спонукає до інтенсивної праці в класі фортепіано та художньо-пізнавальній діяльності;

- мотиви ідентифікації себе з іншою людиною, пов'язані з прагненням учнів бути схожими на відомого піаніста або педагога, завдяки чому з'являються сили, натхнення, бажання займатися за фортепіано та виконавською діяльністю;

- мотиви досягнення та мотиви учіння, відображають прагнення підлітків досягти високих результатів і майстерності у виконавській діяльності. Ті, що володіють високим рівнем мотивації досягнення схильні докладати значних зусиль у самостійних заняттях, наполегливо працювати для досягнення поставлених технічних і художньо-виконавських цілей;

- мотиви афіліації, пов'язані з бажанням учнів встановлювати або підтримувати стосунки з учнями класу свого викладача або школи, прагненням до контакту і спілкування з ними. Актуалізація мотиву афіліації у процесі навчання в класі фортепіано сприяє формуванню інтересу до гри в ансамблі, отримання задоволення від спілкування з учасниками цього процесу.

Мотиви, що впливають на формування художнього сприйняття підлітків представлено на рисунку 1.3.



Рис.1.3 Мотиви, що впливають на формування художнього сприйняття підлітків

Розглянуті мотиви, безумовно, є основними у фортепіанному розвитку підлітків, проте важливим чинником формування художнього сприйняття є актуалізація мотивів навчання. Традиційно до них відносять: мотиви, пов'язані зі змістом учіння - спонукають учня до пізнання художньої дійсності та вивчення нових музичних творів, оволодіння знаннями та виконавськими вміннями; мотиви, пов'язані з самим процесом учіння – спонукають учня до художньо-інтелектуальної активності, до прояву музичних здібностей і творчої самостійності, подолання технічних і художніх труднощів у процесі вивчення і



виконання музичних творів, тобто підлітків захоплює сам процес навчання, а не тільки отримані результати. З цього приводу доцільно звернутись до праці Л.Бочкарьова «Психологія музичної діяльності» в якій автор визначає найбільш важливі групи мотивів, щої впливають на психічну готовність учнів до концертного виступу, а саме:

- мотиви, пов'язані з відношенням підлітків до виконуваних творів;
- мотиви, пов'язані з їх відношенням до слухачів;
- мотиви, пов'язані з відношенням до виконавської діяльності (мотиви виконавського самовдосконалення та самореалізації). Зазначені мотиви, можуть бути: внутрішніми – такими, що безпосередньо пов'язані із змістом навчально-виконавською діяльності підлітків, і зовнішніми - які не мають з відповідною діяльністю безпосереднього зв'язку [19, с. 47-49].

Не менш важливими для формування художнього сприйняття учнів підліткового віку, на переконання А.Сохора, Є.Назайкінського, В.Цуккермана є вивчення мотивів соціального спрямування, котрі не пов'язані з самою навчально-виконавською діяльністю, але безпосередньо впливають на якість фортепіанного навчання, а саме: мотиви обов'язку та відповідальності перед педагогами, батьками та самим собою. Наяність таких мотивів свідчить про те, що підліток не лише вважає себе членом навчального колективу, а й переймається його проблемами, інтересами, цілями [74; 105; 125]. Всі розглянуті вище мотиви об'єднуються поняттям мотиваційної сфери, яка включає також потреби, інтереси, спрямованості, прагнення, переконання, установки тощо. Разом з тим, мотивуючою силою можуть володіти також соціальні норми і правила, життєві принципи, цілі, цінності, світогляд. Однак найважливішим джерелом мотивів є потреби, в яких відбивається залежність підлітків від умов розвитку і оточення. Через потреби здійснюється регуляція їх поведінки, діяльності, пізнавальної та художньо-творчої активності..

З наукової точки зору потреби – це динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують

діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності [113]. Основними властивостями потреб вважають:

- активно-пасивний характер (з одного боку вони задаються людині умовами її існування, з іншого - детермінують її активність);

- суб'єктивно-об'єктивний характер (у процесі мотивації суб'єктивна й об'єктивна сторони потреби виступають як єдність протилежностей);

- предметність (чітка предметна спрямованість);

- суспільно-особистісний характер (формується і розвиваються в контексті особливостей спільнот, до яких належить особистість).

Формування художнього сприйняття учнів підліткового віку в процесі фортепіанного навчання досить рідко мотивується якоюсь однією потребою. Найчастіше це буває сукупність потреб, між якими існують складні відносини. Потреби, що притаманні учням підліткового віку, можна поділити на базові, похідні та вищі. Базові— це потреби в матеріальних умовах, спілкуванні, пізнанні, діяльності та відпочинку. На основі базових формуються похідні, до яких належать естетичні потреби та потреба в навчанні. Вищі потреби включають потреби у творчості й творчій праці.

У запропонованій А.Маслоу теорії потреб наголошується на ієрархічності потреб, їх взаємозалежності і взаємозумовленості. До основних потреб автор відносить: фізіологічні - самозбереження - соціальні - егоїстичні - самоствердження (вища потреба). Останні, на відміну від інших, є нескінченними. Адже чим більше людина займається творчою діяльністю, тим більше вона до неї прагне. Також автор надає увагу потребі в контакті, що спрямована на встановлення комунікативних зв'язків, відчуття близькості з іншими людьми, прагнення отримати увагу з їх боку. На думку А.Маслоу, ці потреби є різними за ступенем активності і поступово замінюють одна одну. Крім цього, необхідно зважати ще й на таку закономірність:

- чим слабкіші задоволені базові потреби, тим сильніше прагнення до їх реалізації;

- чим менше задоволені потреби в самоактуалізації, тим сильніше потреби в контакті;

- чим менше задоволені потреби в контакті, тим сильніше базові потреби.

Таким чином, різноманітні потреби можуть як співіснувати, так і суперечити одна одній [60]

У формуванні художнього сприйняття учнів підліткового віку важливе місце займає спонукальна сила впливу їх потреб, інтересів, та спрямованостей. На думку Л.Божович, «спрямованість особистості виявляється у відносно постійних і стійких домінуючих мотивах» і визначається за кількома проявами:

- пристрастями та уподобаннями підлітків (до чого вони небайдужі, що їх хвилює, чим захоплюються);

- особливостями провідних інтересів;

- установками, що спонукають орієнтувати власну діяльність у певному напрямі;

- особливостями цілей, які підлітки ставлять перед собою [16, с.145].

Представники мистецько-педагогічної науки (В.Остроменский, О.Ростовский, О.Рудницька та ін.) неодноразово наголошували на позитивному впливі інтересу на формування художнього сприйняття підлітків та набуття ними мистецьких знань. Науковці розуміють під інтересами мотиви, в яких утілюються емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості [113, с.390]. На їх погляд, інтерес є не що інше, як емоційно-забарвлена інтелектуальна вибірковість, що виникає як емоційний відгук на об'єкт сприйняття. Саме завдяки йому людина в стані зацікавленості наповнюється позитивними емоціями. У підлітків зацікавленість проявляється великою кількістю запитань, які вони ставлять, в прихильності до фортепіанного мистецтва, занять за інструментом, набутті художніх знань.

Отже, в інтересі поєднується емоційне та раціональне. В умовах фортепіанного навчання інтерес зростає відповідно до успіхів і перемог учнів, досягнень певних результатів у навчанні та виконавській діяльності. Отримуючи їх, підлітки із задоволенням продовжують навчання, розвивають вольові зусилля,

вчать аналізувати досягнення і виявляти недоліки у будь-яких знаннях, вміннях та намагаються їх подолати. З підвищенням рівня інтересу вони корегують свої навчальні потреби та відношення до занять, збагачують думки та почуття, їх художнє сприйняття набуває інформаційності та повноти.

У процесі фортепіанного навчання учнів підліткового віку художні інтереси реалізуються в художніх установках, направлених на опанування та усвідомлення фортепіанного мистецтва як складової світової художньої культури. Як психологічний феномен, установка спонукає людину діяти послідовно у певному напрямі, орієнтувати свою діяльність на задану мету та результат. Спираючись на «теорію установки» Д.Узнадзе, М.Каган стверджує, що в художньому сприйнятті існує безліч специфічних установок, які, в межах своєї концепції, він підрозділяє на художні, комунікативні, пізнавальні, ціннісні, творчі, виявляючи таким чином феномен полімотивації музичної діяльності.

У працях Д.Бусурушвілі, Є.Назайкінського, Н.Тевхелідзе та інших установка пов'язується з музичним сприйняттям і розглядається в музично-психологічному, соціологічному та загально естетичному аспектах. Не зважаючи на розбіжності у трактуванні, вчені одностайні в тому, що будь-якому акту сприйняття передує цілісний психічний стан, що називається установкою.

Враховуючи, що в процесі фортепіанного навчання учні знайомляться з великою кількістю музичних творів різних стилів і жанрів, вчителю необхідно звернути увагу на вироблення установок на сприйняття дисонансу і консонансу (Н.Тевхелідзе); мажору і мінору (Д.Бусурушвілі); сприйняття ладових тяжінь (Г.Кечхуашвілі). Дослідженнями грузинських вчених було встановлено, що кожному музичному стилю або жанру відповідає установка, яка «зафіксована в суспільно-історичній практиці і відображає смакові орієнтації ідеали і норми музичного мислення, характерні для даної епохи, класу, великої і малої соціальної групи, окремо взятої особистості». Разом з тим фіксована в музичній практиці установка на сприйняття музики виступає як «цілісний стан індивіду, на базі якого виникає певним чином організована у і певному напрямку організована діяльність. На переконання Б.Кечхуашвілі, існування у психіці

людини фіксованої установки, що лежить в основі сприйняття будь-якого музичного твору та його окремих елементів, орієнтує його у певному напрямку, допомагаючи усвідомленню тієї музики, що не входить в сферу її асимілятивної дії» [52, с. 173-185].

Оскільки в художньому сприйнятті задіяні різні психічні процеси (відчуття, мислення, пам'ять) вважаємо доцільним розглядати його не тільки як пізнавальний процес, особистісну здатність, професійно-важливу якість, але як дію. Такий підхід до вивчення психологічних механізмів сприйняття був запропонований В.Зінченко. Вивчення його наукового доробку стало основою для обґрунтування структури художнього сприйняття підлітків діяльно-інформаційного компоненту. З наукової точки зору діяльність – це свідомо активність, яка виявляється в системі доцільних дій, спрямованих на досягнення поставленої мети [22]; внутрішня і зовнішня активність людини, спрямована на особистісні зміни, трансформацію предметів або явищ залежно від потреб людини, а також створення нових [113]; динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення та втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним ставлень суб'єкта в предметній дійсності [102].

До основних рис діяльності вчені відносять її предметність та суб'єктність. Предметна детермінація діяльності проявляється в її соціальній обумовленості, суспільних цінностях та нормах. Суб'єктність, в контексті дослідження, знаходить відображення в динамічній системі взаємодій підлітків зі світом, в процесі яких відбувається реалізація потреб, установок, емоцій, цілей та мотивів, котрі визначають художньо-творчу спрямованість діяльності. Необхідно наголосити на особистісному смислі, що надається мотивами різним творчим діям та художнім подіям. Отже, діяльність (зокрема, навчально-виконавська) є модусом життєвої активності особистості підлітка, в процесі якої народжуються, актуалізуються та здійснюються особистісні наміри та задуми, що забезпечують формування художнього сприйняття в процесі навчання гри на фортепіано.

Свідомий характер людської діяльності виявляється в її плануванні, передбаченні результатів, регуляції дій, прагненні до її вдосконалення, доборі найкращих та найефективніших засобів. Найсуттєвішою характеристикою діяльності як багатоаспектного процесу є взаємодія людини з навколишнім світом, в якій ніби «зливається» людська індивідуальність, її сутність і об'єктивний світ. Дієвість механізму такої взаємодії полягає у виявленні функціонального призначення кожного структурного елемента діяльності, що у своїй сукупності характеризують діяльність як систему. В структурі діяльності науковці виділяють два основних рівні: мікроструктуру й макроструктуру, основу яких складають мотиви, цілі, способи і результат. Рушійною силою діяльності є мотив, який реалізується сукупністю дій. Аналіз діяльності відбувається через аналіз її дій.

На думку М.Варій, дії поділяються на предметні, або зовнішні - спрямовані на оволодіння предметами, контактами з людьми, з тваринами, рослинами тощо, і розумові - утворюються на ґрунті зовнішніх, предметних дій і виявляються у сприйманні, діяльності, пам'яті, мисленні тощо. Крім того, будь-яку діяльність характеризують два взаємопов'язані процеси: інтеріоризації та екстеріоризації. У трактуванні М.Варій, інтеріоризація – це перенесення структур зовнішньої діяльності у внутрішнє психічне (певну схему, образ, модель, алгоритм), а екстеріоризація – перенесення внутрішніх, розумових дій назовні [22, с.205-206]. В результаті цих перетворень змістом розумової діяльності стають предметні дії, які в результаті інтеріоризації перетворюються у внутрішні переконання людини.

Враховуючи, що метою нашого дослідження є формування художнього сприйняття учнів підліткового віку, розглянемо фізіологічну основу предметних і розумових дій. Підґрунтям виникнення предметних і розумових дій є зміцнення в корі великих півкуль головного мозку тимчасових нервових зв'язків, їх спеціалізація, диференціація, систематизація, тобто утворення певного динамічного стереотипу. Вдосконалення виконавських дій супроводжується зміною співвідношення аналізаторів, які беруть участь у цьому процесі. Така зміна виявляється в тому, що зменшується роль зорових і підвищується роль

рухових відчуттів у регуляції дії. Найбільш переконливо це можна спостерігати під час формування вмінь грати на музичному інструменті. Проаналізуємо це детальніше. З підвищенням рівня автоматизованих (ігрових) рухів змінюється роль зорового сприйняття у процесі виконання дії. Спочатку зорове сприйняття і дія збігаються. Наприклад, сприйняття нотного тексту поєднується з його грою. Іноді, внаслідок технічного вправлення сприйняття починає випереджати дію. Так, у разі виразного читання з аркуша відтворення нотного тексту випереджується сприйняттям не лише окремих фраз і мотивів, але й цілих партій, що насичують музичний твір. Наступні елементи сприйнятого тексту готують подальші рухи й таким чином забезпечують швидкий темп і якість виконання дії.

Важливою ознакою діяльності є її інформаційність. За визначенням В. Каменського, інформаційна основа діяльності – це сукупність інформації, яка характеризує предмети та суб'єктивні умови діяльності у відповідності з вектором «ціль-результат» [51]. Інформація, яка подана в понятійній або образній формі і тісно пов'язана з ціллю, відображає потенціальний план діяльності і в більшості випадків має характер уявлень. Результати діяльності (знання, уявлення, образи, пов'язані із змістом, організацією та перебігом діяльності і складають її інформаційну підсистему) відображаються в образах сприйняття.

Розглядаючи художнє сприйняття як різновид художньо-пізнавальної діяльності, дослідники А.Моль, І.Рудь, В.Цеханский, І.Цуккерман зважали за необхідне розглядати його як процес створення, передачі і переробки інформації. Як міра розмаїття та організації інформація може бути представлена в двох принципово різних формах - як структурна і як динамічна. Структурна інформація представлена в деяких просторових структурах об'єктів і систем. На її використанні засновані всі види образотворчого мистецтва та архітектура. В музиці вона відображена в нотному тексті, а також в музичному інструменті, зокрема в розташуванні і розмірі струн, в клавіатурі, грифі, тембрі звучання, що визначається матеріалом і геометрією деки, мензурой труб, тобто в структурі інструменту. Динамічна інформація передається різноманітними сигналами. Так,

звуків багатьох інструментів, самі по собі є складними сигналами, що розвиваються у часі, несуть інформацію і про музичний інструмент (кожний з яких є унікальним, неповторним), і про музичний твір, його автора та виконавців [98, с.207-229]. .

Розвиток музичного мистецтва, багатоголосся, гармонії, поліфонії, поява ансамблевої та оркестрової музики привів до ускладнення музичних сигналів (інтервальних сполучень, гармоній), збільшенню об'єму перенесеної ними естетичної інформації. На їх погляд, усвідомлення художньої інформації здійснюється через такі поняття як текст, код, знак, оригінальність, вибір, впорядкованість. Особливу увагу вчені приділяли багатозначності естетичного знаку, його подвійній варіативності – контекстуальній і структурній. В зв'язку з цим, у музичній науці утвердилася думка, що адекватний переклад художнього повідомлення в іншу систему знаків неможливий, адже значення знаку може бути унікальним і невідтвореним [45, с. 147].

Ця думка простежується і в роботі французького вченого А.Моля «Теорія інформації та естетичне сприйняття». На думку автора, будь-яке повідомлення несе одночасно і ту, і іншу інформацію. Обсяг інформації, що постійно надходить, змінюється протягом передачі повідомлення (наприклад, музичного). Він то зростає, то зменшується, завдяки чому відбувається чергування рівней семантичної та естетичної оригінальності інформації. «Цілком очевидно, зазначає А.Моль, що обсяг інформації, який може сприйняти слухач, залежить від його «рівня культури», а щільність естетичної та семантичної інформації може служити основою для передбачення реакції слухачів на музичне повідомлення» [71, с. 148] .

Дане питання детально розглядалось в роботах Л.Мейра та Р.Пінкертон в яких відзначалось, що зазвичай інформативність музичного повідомлення визначається через зміни суб'єктивної інформації відносно тих чи інших структурних елементів, через очікування слухача та їх підтвердження або не підтвердження. Очікування, на думку вчених, є не що інше, як розподіл усіх прогнозувань у процесі сприйняття музики. Знання схематичних структур жанру,



стилю, «типового сонатного алегро» дозволяє слухачам передбачати продовження звучання навіть в незнайомих творах [151].

У дослідженнях В.Цеханського музичне сприйняття представлено як постійні пошуки «музичних значень» того, що відбувається в музиці. «Музична «подія» як одиниця музичного тексту, - зазначає вчений, - дозволяє визначати об'єктивну і суб'єктивну ймовірність її появи в тексті, а також запам'ятовувати і осмислювати великі обсяги інформації. Музичні «події» можна розглядати і як елементи форми (рамки для сприйняття), і як зусилля диференційовані складові змісту» [122, с.143-146]. ....

З психологічної точки зору процес розуміння музичної події може бути представлений як інтелектуальна дія, за допомогою якої сприймаючий знаходить сенс окремих елементів і систему їх взаємозв'язків. Ця інтелектуальна дія має складну операціональну структуру, що включає виділення смислових одиниць, встановлення та передбачення зв'язків між елементами цілого, узагальнення та ієрархізацію за значимістю смислових зв'язків [106].

Так, при сприйнятті музичної інформації важливу роль опорних пунктів відіграють різного роду інваріанти сприйняття - мелодійні, гармонічні, ритмічні та інші. На думку Г.Іванченко, «при великому різноманітті музичного матеріалу інваріанти музичного сприйняття дозволяють зберігати константність сприйняття музичних тем при їх варіюванні і розробці» [45, с.45].

Важливі положення щодо інформаційної сутності сприйняття знаходимо у роботі Г.Іванченко «Психологія сприйняття музики». Вчена вважає, що одним з їх способів подолання суперечності між великим об'ємом, швидкістю надходження сенсорної інформації і обмеженим обсягом оперативної пам'яті є ієрархічна організація сприйняття. При цьому на рівень усвідомлення виноситься лише найбільш значима інформація, структурована відповідно до цільових і ціннісних установок індивіда. Природно, що на кожному з рівнів сприйняття різноманітність і обсяг інформації зменшується, але одночасно відбувається поділ всієї інформації за якісними ознаками. Такого роду процеси особливо істотні при художньому сприйнятті твору великої форми, в якому сприйняття і

розуміння цілого створюють у багатьох випадках специфічний і основний ефект. Найбільш рельєфно і яскраво закономірності сприйняття великої форми проявляються в музиці, де музичні форми чітко структуровані і вичерпно написані [45, с. 152].

Важливим для теорії художнього сприйняття є питання протиріччя між об'ємом інформації, який містить в собі музичний твір, і обмеженими можливостями сприйняття, уваги, пам'яті слухача, що спонукає його до багаторазового прослуховування з метою відкриття нових емоційних граней художньо-образного змісту твору. Варто відзначити, що повторне сприйняття необхідне для більш повного художнього розуміння нотного тексту, для з'ясування незрозумілих текстових ускладнень, виявлення нових нюансів і динамічних фарб.

Проведені науковцями (Л.Бочкар'єв, А.Володін, Г.Вороб'єв та ін.) численні дослідження дозволили констатувати, що кількість сприйнятої і використаної людиною інформації істотно залежить від об'єму і змісту її тезауруса. Складна взаємодія рецепторної і тезаурусної інформації проявляється в зміні інтересу до музичного твору під впливом нової інформації (прочитаного відгуку, почутого судження), а також в переоцінці цінності твору в контексті світової художньої культури. Отже, в процесі сприйняття нової інформації залежно від психологічної установки переважає або аналітична діяльність (музична критика та педагогіка), або синтетична, орієнтована на емоційне переживання. Тому деякі види музичної діяльності, аналітичні по суті, можуть виконуватися на основі одного лише нотного тексту (редагування, аналіз музичного твору), а деякі - тільки на основі безпосереднього слухачького сприйняття (слухання музики в концертній обстановці, прослуховування грамзапису, зіставлення виконавських інтерпретацій) [18; 24; 25].

Аналізуючи різні аспекти формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання, необхідно звернутися до характеристики виконавської діяльності, визначитися з її місцем в ряду таких понять як «художня діяльність», «естетична діяльність», «музична діяльність». У наукових джерелах

художня діяльність розглядається в декількох аспектах, зокрема як: діяльність, в процесі якої створюється й сприймається твір мистецтва [64]; спеціальний вид діяльності, метою та предметом якої є виробництво власне творчого та естетичного як самоцінного [18]; діяльність, в якій відбувається творча взаємодія та взаємоспілкування трьох суб'єктів художньої діяльності – автора, виконавця і публіки [105]. На переконання Ю.Борева, більш широкий зміст вкладається в поняття естетична діяльність, яка історично передує художній. В художній діяльності естетична сягає свого найвищого, ідеального вираження. Поняття «музична діяльність» характеризує специфіку художньої діяльності в галузі музичного мистецтва. А.Сохор виділяє наступні види музичної діяльності: виконання, творчість, розповсюдження та сприймання музики [105].

Зупинимось детальніше на виконавській діяльності, яка містить великі можливості для формування художнього сприйняття підлітків. Сучасні науковці (Н.Гуральник, М.Давидов, В.Лабунець, Н.Мозгальова, І.Ростовська, О.Олексюк, Г.Тарасов, Г.Ципін та ін.) розглядають музично-виконавську діяльність як творчий за характером процес відтворення художніх образів, що ґрунтується на поглибленому усвідомленні суб'єктом змісту музичного твору в результаті його осмислення і виконання. Ця діяльність можлива лише за умови оволодіння необхідними знаннями, виконавськими вміннями і навичками, що вимагає свідомої і наполегливої праці, цілеспрямованості, творчої ініціативи; розвитку мислення і волі, слухової уваги і пам'яті, уміння оперувати музичними уявленнями [36; 68; 93].

У процесі виконавської діяльності відбувається досягнення підлітком художнього – образного змісту твору, художнє тлумачення тексту композитора художньо-виконавськими засобами, втілення виконавського задуму в реальне звучання. Отже, виступаючи в якості виконавця, підліток стає ніби посередником між композитором та слухачем. На думку М.Давидова, оскільки структура виконавського процесу включає два основні елементи – формування задуму та звукове його втілення, цей процес відповідно охоплюватиме два основні види діяльності – досягнення художньо-змістовної сутності музичного твору та

матеріально-звукове втілення. Діяльність досягнення спрямована на відбір та осмислення художньої інформації, закладеної у музичному творі; діяльність втілення спрямована у протилежному напрямку – на добір адекватних засобів виразності та об'єктивацію ідеального уявлення образу твору в матеріально-звуковій формі [37]. В зв'язку з цим сутнісною ознакою виконавської діяльності підлітків є наявність художньо-інтерпретаційних умінь, що відображають рівень їх художнього сприйняття, культури почуттів, естетичних ідеалів і смаку, творчих якостей.

Враховуючи, з одного боку, багатоаспектність виконавської діяльності, різноплановість цілей, задач, умов її здійснення на різних етапах навчання, з другого – її циклічний характер, вважаємо доцільним розглянути алгоритм виконавської діяльності. Аналіз практики фортепіанного навчання підлітків дозволив визначити таку етапність:

- розвиток та вдосконалення технічних навичок;
- початкова робота над твором: ознайомлення, читання з аркушу, складення початкового уявлення про художній образ;
- створення та відпрацювання виконавської інтерпретації;
- підготовка до концертного виконання твору;
- публічне виконання твору;
- аналіз та оцінка результатів публічного виконання.

Отже, музично-виконавська діяльність, яка пов'язана із емоційним сприйняттям і творчою переробкою змісту творів світового музичного мистецтва є конче необхідною для підлітків в процесі фортепіанного навчання. Тому в структурі художнього сприйняття підлітків було виокремлено творчо-емоційний компонент. Незапереченим є факт, що неодмінною умовою успішної виконавської діяльності є творче сприйняття музики. Саме творче сприйняття музики, на наш погляд, є основою виконавського становлення учнів підліткового віку. Немає потреби доводити його важливу роль на всіх етапах роботи над музичним твором. Воно є фундаментом для створення уявного образу-плану виконання твору або його частин. Найважливішу роль відіграють процеси

творчого сприйняття музики при підготовці твору до концертного виконання, коли музикант, яка була надбанням лише внутрішнього слуху, набуває матеріальної основи у вигляді інструментального озвучування (втілення). Співвідносячи реальне звучання з ідеальним, виконавець робить необхідні корективи. Одночасно ідеальне звучання під впливом реального зазнає відповідних змін. Отже, творче сприйняття музики, яка вивчається, необхідне для регуляції виконавських дій та художніх образів, створення ідеальної інтерпретаційної моделі.

Варто відзначити, якщо для композитора і виконавця творче сприйняття музики є складовою професійної діяльності, то для слухача таке сприйняття є не тільки основним, але і єдиним видом музичної діяльності. Таким чином, коли ми говоримо про творче сприйняття музики, маємо на увазі цілий комплекс дій, пов'язаних з переробкою музичної інформації, а саме: перцепція, запам'ятовування, збереження, творча переробка змісту музичного твору з метою створення уявного художнього образу.

Взагалі питання взаємопов'язаності творчості і сприйняття є досить обговорюваними серед представників різних галузей знань. Так, готовність до творчості, творчого вирішення проблеми є одним із механізмів художньо-виконавського розвитку особистості підлітка. Загально відомою є думка, що творчість – властивість, як правило, професіоналів своєї справи, які ефективно працюють у відповідній галузі. У довідниковій літературі під творчістю розуміється вид людської діяльності [33], процес створення нового, корисного продукту [88].

За обсягом наукової новизни результату Ю.Трофімов розрізняє чотири рівні творчості. Перший рівень характеризується абсолютною новизною продукту творчості, він властивий досить вузькому колу творців-геніїв (композиторів, художників, письменників). Другий рівень творчості стосується продукту, який є новим для досить великого кола людей; третій характеризує новизку творчого продукту для значно меншого, обмеженого кола людей. Четвертий рівень стосується творчості, новизна якої є суб'єктивною, відносною,

значущою тільки для самої людини, що творить. Однак це не заважає їй бути чи не найважливішим етапом в оволодінні вищими рівнями творчості, формуванні вмінь і навичок креативно мислити, активізації здатності до творчості у різних видах діяльності [113]. На глибоке переконання В.Белінського, «здатність творчості є великий дар природи; акт творчості в душі, що творить є велике таїнство; хвилина творчості є хвилиною великого священнодійства; творчість безцільна з ціллю, несвідома зі свідомістю, вільна від залежності. Це її основні закони» [ 9, с. 45]. Цю думку підтримує С.Рубінштейн, який вважає, що унікальність та гіперскладність творчої діяльності полягає в її багаторівневій природі, де «людина усвідомлює себе в двох реальностях: в реально поточному часі життєво важливих подій і в умовному часі творчо зміненої дійсності» [95, с.307]. Даний мікрокосм породжує діалектичну єдність свідомого і підсвідомого, дискурсивного та стихійно-інтуїтивного, ratio і так званого чуття у внутрішньому світі і в діяльності творчої особистості. Тому жоден музикант – композитор, виконавець або педагог ніколи не ризикнув би з упевненістю гарантувати результат майбутнього акту творчості.

Сучасними вченими велика увага надається визначенню закономірностей і механізмів творчого процесу. Провідною є думка Я.Пономарьова щодо єдності логічного та інтуїтивного в процесі творчості. На його погляд, функціонування механізму творчості проходить декілька фаз, зокрема:

- логічного аналізу проблеми – використання наявних знань, виникнення потреби в новому;
- інтуїтивного розв’язування – задоволення потреби в новому;
- вербалізації інтуїтивного рішення – набуття нового знання;
- формалізації нового знання – формулювання логічного рішення [85].

Багато дискусій викликає визначення критеріїв творчості, до яких більшість дослідників відносять новизну, оригінальність, прогресивність та гуманність, адже справжня творчість має сприяти розвитку людської особистості, людської культури. Актуальним для науковців залишається питання навчання творчості, тобто чого у творчості можна й потрібно вчити, а чого не можна й не треба. На

прикладі розв'язування творчої задачі О.Мелік-Пашаєв виявляє кілька рівнів творчих здібностей, які необхідно формувати безпосередньо показуючи і пояснюючи, як і що повинен робити учень. Дотримання критеріїв новизни та оригінальності, на думку вченого, вимагає наявності чіткої естетичної позиції, розвинутої уяви і натхнення, взаємозв'язку творчості учня і творчості вчителя, а найважливіше творчої майстерності останнього у роботі з дітьми [65, с.91].

Останнє положення висуває на перший план питання співтворчості у музично-виконавській діяльності. На думку Я.Мільштейна та Г.Ципіна, поняття «співтворча музично-виконавська діяльність» є надзвичайно об'ємним, адже відображає специфіку і закономірності тривалого процесу спільної творчості (педагогічної і виконавської) музикантів. На їх думку, «співтворча музично-виконавська діяльність - це багаторівневий і багатокомпонентний системний художній феномен зі своєю характерною динамікою, що відбиває діалогічну інтегровану специфіку і закономірності роботи музикантів, в ході якої відбувається їх професійне, особистісне становлення і саморозвиток. Реалізація такої діяльності відбуватиметься в процесі інтерактивної творчої об'єктивації інтерпретаторського прочитання художньо-образного змісту музичного твору з метою його максимального розкриття [67; 124].

Аналіз наукових праць свідчить, що теоретичне осмислення співтворчої музично-виконавської діяльності здійснюється в контексті музично-виконавського мистецтва, що є динамічним видом художньої діяльності. Вона реалізується у вигляді первинної (авторський задум) і вторинної (виконавська інтерпретація) творчості. Цілком обґрунтованим є твердження Є.Гуренка, що музичне виконавство, крім яскравої специфіки, принципово відрізняється від інших видів художньої діяльності наявністю художньої інтерпретації, підкреслюючи, що «тільки особливе співробітництво автора і виконавця здатне породити повноцінне мистецтво» [36, с. 15, 28-33].

На думку Я.Мільштейна, досліджувати проблему співтворчої музично-виконавської діяльності необхідно з позиції динамічної художньої системи. Це пояснюється, по-перше, стрімким зростанням рівня виконавської майстерності

музикантів, по-друге, дозволяє «по-новому висвітлити деякі старі проблеми і висунути нові, які до цього часу з тієї чи іншої причини залишалися в тіні» [67, с. 12]. У контексті нашого дослідження, систематизація співтворчої діяльності дозволить озброїти підлітків спектральним баченням і усвідомленням всього обсягу виконавських умінь, якими він повинен оволодіти в процесі фортепіанного навчання; розширить його художній світогляд, прискорить розвиток художнього сприйняття та мислення.

Деякі дослідники (Б.Мейлах, Е.Назайкінський, Г.Тарасов, Г.Ципін та ін.) вважають, що в процесі співтворчої діяльності, як музиканта-виконавця, так і музиканта-педагога, специфічним чином проявляється феномен розуміння: з одного боку, в контексті управління власною розумовою та руховою музично-виконавською активністю, а з іншого - системним процесом «мислення музикою» [74; 108; 124]. Інші звертають увагу на стан, в якому перебуває кожен учасник співтворчості, а саме - безперервне психічне зусилля, що є іманентним фоном функціонування співтворчої музично-виконавської діяльності, є її енергетичним середовищем (своєрідним проявом дії даного феномена є підвищена енергетична атмосфера, яку слухачі відчувають в залі під час виступу музикантів на концертах). Такий стан активованої психічної енергії кожного з учасників вважається необхідним для плідної музично-виконавської співтворчості. На основі сказаного можна зробити висновок, що суттю і специфікою музично-виконавської співтворчості є тривалий і напружений процес досягнення спільними зусиллями викладача і учнів художнього результату, який супроводжується емоційними піднесеннями і переживаннями, різноманітними почуттями і враженнями.

Сказане дозволяє перейти до розгляду питання ролі емоцій у художньому сприйнятті підлітків. Будучи активним процесом, сприйняття передбачає, що об'єкт або ситуація сприймаються не лише так як вони проявляються, а й у своєму емоційному значенні. У науковій літературі існують різні трактування емоцій. Так, «Український педагогічний словник» трактує емоції як реакції на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, які мають яскраво виражене суб'єктивне



забарвлення й охоплюють усі види чутливості й переживань [33]. Згідно з психологічним словником, емоції – це психічні стани, в яких реалізуються ситуативні переживання; виявляється позитивне або негативне ставлення індивіда до певних об'єктів, актуалізується його світобачення та світосприйняття [88]. На думку М.Варій, емоції – це переживання людиною ситуативного чи дійового значення предметів та явищ минулого, теперішнього або майбутнього. Їхній психоенергетичний потенціал, на відміну від почуттів, може швидко збільшуватися, а потім так само легко об'єктивуватися в інше психічне [22, с.126]. Як бачимо, в представлених тлумаченнях емоції розглядаються як психологічні утворення, через які людина не лише відчуває, сприймає, уявляє чи розуміє дійсність, а й переживає її.

Для формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання питання розвиненості емоційної сфери, характеристик різних видів емоційного реагування набуває вкрай важливого значення, оскільки специфіка музичної діяльності передбачає оволодіння учнями умінням не тільки осягати емоційний зміст музичного твору, а й передавати його завдяки музичним засобам виразності. В.Остроменський характеризує емоційну сферу як чуттєву, пристрасну сферу психіки, в якій виникають і живуть емоційні феномени – емоції та почуття індивіда, емоційні реакції, емоційні властивості та стани [82, с.23-24].

Відповідно до психоенергетичної концепції М.Варій, до сфери переживань людини входять: емоційний тон відчуттів, емоційний тон вражень, емоційні стани, емоційні властивості особистості, різні емоційні явища та почуття. Важливим чинником упорядкування сфери емоційних переживань вважається емоційний інтелект, що функціонує за таким алгоритмом:

- сприйняття й вираження емоцій (здатність ідентифікувати емоційні явища);
- посилення мислення за допомогою емоцій;
- розуміння емоцій (здатність переходу від одного стану до іншого, розуміння й адекватне вираження емоційних характеристик взаємовідносин);
- керування емоціями [22, с.126, 182].

Рівень розвитку емоційного інтелекту корелює зі ступенем розвиненості емоційної сфери особистості підлітка, оскільки, як зазначає В.Петрушин, «можливість музиканта виражати в музичному творі багате розмаїття емоційних переживань безпосередньо залежить від його внутрішньої здатності генерувати у власному психічному апараті ці переживання» [84, с.271]. Таким чином, емоційна сфера підлітків у процесі фортепіанного навчання реалізовується в виконавській діяльності, яка свідомо регулюється емоційним інтелектом. За його участю й мають генеруватися емоційні переживання, що відповідають характеру художнього образу інтерпретованого музичного твору.

Розглянута структура художнього сприйняття підлітків складає єдність і взаємодію мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-інформаційного та творчо-емоційного компонентів, що представлено на рисунку 1.4.

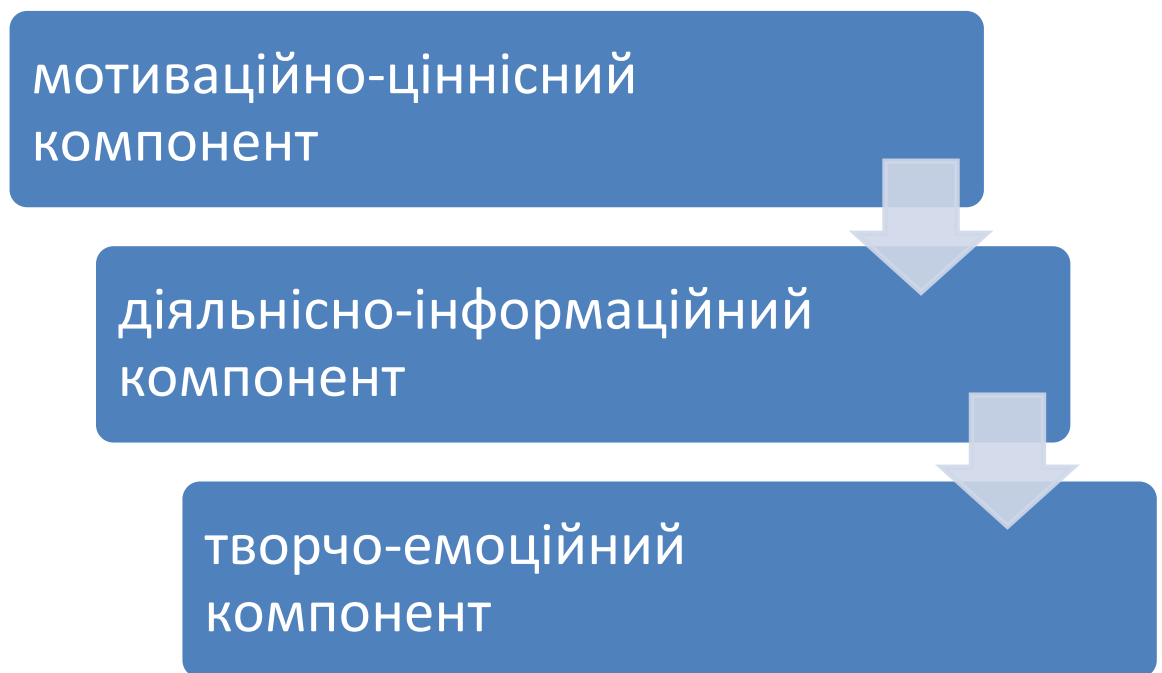


Рис.1.4 Структура художнього сприйняття підлітків.

Підсумовуючи вищесказане, констатуємо, що розглянуті компоненти – мотиваційно-когнітивний, творчо-емоційний та діяльнісно-інформаційний – розкривають різні аспекти формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання. Вони дають змогу повніше вивчити і оцінити

всю складність і багатогранність цього процесу, ефективність якого значною мірою залежить від впливу та взаємодії певних суб'єктивних та об'єктивних факторів та педагогічних умов, визначення та обґрунтування яких буде хроблено в наступному розділі.

### **Висновки до 1 розділу**

Аналіз філософсько-соціологічної, психолого-педагогічної та музикознавчої літератури з питань змісту та особливостей художнього сприйняття дозволяє зробити ряд висновків:

Проблема формування художнього сприйняття має давню історію. Дослідниками нагромаджено значний обсяг теоретичного та емпіричного матеріалу, що дозволяє досліджувати дане питання в багатьох напрямках: філософському, соціолого-музикознавчому, психологічному, педагогічному. Філософський аспект пов'язаний з осмисленням мистецьких явищ та механізмів їх впливу на людину. Вчені відзначають, що мистецтво є засобом досягнення естетичної насолоди та духовного очищення (Аристотель); виражає ідеї і морально-естетичні оцінки ставлення людини до дійсності не прямим, а опосередкованим шляхом (Г.Плеханов); виступає способом ціннісного становлення особистості, а не лише художнього чи естетичного, як це часто стверджується (Ю.Борєв); завдяки засобам масової комунікації та інформації є засобом впливу на масову свідомість (М.Каган).

Психологічний напрям складають дослідження, що описують і пояснюють процес художнього сприйняття у його зв'язках, істотних властивостях та закономірностях перебігу. Відзначено, що вивчення предмету сприйняття залежить від розвитку культури, змінюється протягом історичного часу, збагачується зусиллями як окремих діячів, так і наукових шкіл. Центральною психологічною ідеєю при дослідженні художнього сприймання є розуміння його як особливої внутрішньої дії, що спонукає до осмислення і конкретизації на художньому матеріалі сучасної психологічної теорії перцептивної діяльності (О.Запорожець, В.Зінченко, Б.Ломов), а також урахування функціонального

зв'язку внутрішньої перцептивної дії із зовнішньою предметною і співучасті в ній «ідеалізованого досвіду суспільної практики» (О.Леонтьєв). Вивчено питання взаємодії сприйняття з відчуттями, в якій сприйняття є початковою ланкою пізнавального процесу. Проте, відображуючи предмети та їхні властивості, сприйняття і відчуття являють собою різні за повнотою, глибиною й адекватністю ступені чуттєвого пізнання оточуючого світу.

Виділення соціологічного аспекту у вивченні художнього сприйняття вказує на його соціальну значущість і актуальність для сучасної мистецької практики. Вчених цікавлять питання функціонування мистецтва в суспільстві та його взаємовідносинах з різними шарами суспільства (І.Кон); формування і виховання публіки та сприйняття нею мистецтва (А.Сохор); взаємозв'язку між творчістю і суспільним сприйняттям (Б.Яворський), комунікативних функцій музики та її ролі як засобу спілкування, причому не тільки між сучасниками, але й між суспільствами різних епох (О.Серов); особливостей сприйняття художніх творів, в яких людині відкривається не лише зовнішній, предметний світ, а й світ душевних переживань, адже через художній твір людина пізнає дійсність, а також себе у цій дійсності (С.Беляєва-Екземплярська).

Педагогічний аспект вивчення проблеми формування художнього прийняття підлітків характеризується визначенням ролі художнього сприйняття у формуванні та розвитку суб'єкту навчання. Ефективним шляхом формування художнього сприйняття є прилучення підлітків до художньої-творчої діяльності.

Багатоаспектність розгляду феномена «художнє сприйняття» дозволило схарактеризувати його як осмислений та означений синтез різнопланових образів, що складається з активного цілісного впливу творів мистецтва на органи чуття. Будучи складним інтегральним процесом, який супроводжує процес аналітико-синтетичної діяльності з метою пізнання й усвідомлення широкого спектру музичної інформації, розвинуте художнє сприйняття забезпечує успішність та ефективність фортепіанного навчання учнів підліткового віку.

Вивчення поглядів науковців щодо стадійності процесу художнього сприйняття дозволило визначити його алгоритм, який полягає в наступному:

первинне ознайомлення з художньою інформацією, її сенсорне розрізнення; аналіз виразно-сміслового значення художньої мови, її розуміння; естетична оцінка емоційно-образного змісту творів мистецтва, їх інтерпретація.

Окреслено функції художнього сприйняття, а саме: формування і виховання публіки, організація масового сприйняття, популяризація масових музичних жанрів серед молоді та інших соціальних груп, розповсюдження і використання мистецьких цінностей, розвиток музичної свідомості молоді та її естетичне виховання засобами мистецтва.

Виявлено, що характер художнього сприйняття залежить від цілого ряду об'єктивних і суб'єктивних факторів. До числа перших належить тип і стан культури суспільства і тієї соціальної групи, до якої належить слухач (чим визначаються його художні потреби, а також його соціально-демографічні ознаки (професійні, матеріальні тощо)). До других належать інтереси, погляди смаки та інші сторони музичної свідомості особистості, які в свою чергу залежать від її соціального досвіду і досвіду суспільства.

Дослідження сутності і специфічних характеристик художнього сприйняття як основи художньо-творчої діяльності сприяло визначенню його структури, яка утворює єдність мотиваційно-когнітивного, творчо-емоційного, діяльнісно-інформаційного компонентів. Мотиваційно-когнітивний компонент активізує розвиток мотивів, інтересів, потреб установок підлітків в галузі фортепіанного мистецтва; творчо-емоційний компонент сприяє категоризації образів, уявлень, думок, що виникають при спілкуванні з творами мистецтва; діяльнісно-інформаційний компонент сприяє накопиченню художньої інформації з метою трансформації художніх образів, їх інтерпретації, створення власної виконавської концепції.

## Список використаних джерел до 1 розділу

1. Авдеев В.М. Влияние музыкального произведения и его интерпретации на компоненты музыкального восприятия: автореф. дис.... канд. псих.наук // В.М. Авдеев – М., 2002. – 20с.
2. Агарков О.М. Об адекватности восприятия музыкального метра / О.М.Агарков // Искусство и наука. – Вып.1. – М. 1998. – С.65-61
3. Адорно Т. Введение в социологию музыки. Двадцать теоретических лекций. / Т.Адорно – Вып 1.2. – М.: Изд-во Ин-та философии, 1973. – 211с.
4. Аніщенко Н. Педагогічна інтерпретація музичного та художнього сприйняття особистістю. / Н.В. Аніщенко // Творча особистість вчителя – К., 2001. – С.76-81.
5. Антична музична естетика : общ. ред. О.Григорьева.– М., 1960. – 205с.
6. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки : Книга для учителя / Л.Г. Арчажникова.–М.:Просвещение,1985.–84с.
7. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р.Арнхейм – М. : Прогресс, 2001. – 174 с.
8. Асафьев Б.В. Избранные педагогические труды / Б.Асафьев – Том 1. – М. : Музыка, 1971. – 423 с.
9. Белинский В.Г. Избранные произведения./ В.Г. Белинский. – Том.2. – М., 1989. – 345 с.
10. Беляева- Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки / С.Н. Беляева- Экземплярская – М., 1924. – 188с.
11. Бех І.Д. Виховання особистості : навчально-методичний посібник: у 2-х книгах / І.Д.Бех. – К., Либідь, 2003. – Кн1. – 207с.
12. Бердяев Н. Философия свободы. Смысл творчества / Н. Бердяев. – М. : Правда, 1989.–605с.
13. Бибрих Р. Мотивация и целеобразования в поведении с закономерным и случайным исходом / Р. Бобрих, А. Орлов // Вопросы психологии. – 1985.– №1– С.16-24.
14. Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої

- майстерності : навч.- метод. посіб. \ В. П. Білоус – К. : ДАКККиМ, 2009. – С. 133–134.
15. Блудова В. В. Природа и структура художественного восприятия //Эстетич. очерки. – М.,1997. – Вып. 2. – С. 117–152.
16. Божович Л.И., Благонадежина Л.В. Формирование личности в коллективе / Л.И. Божович, Л.В. Благонадежина // Вопросы психологии. – М., 1967. – № 3. – С.144-151.
17. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированого воспитания / Е.В.Бондаревская // Педагогика, 1995. – №5. – С.29-36.
18. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. / Л.Л. Бочкарев – М.: Изд-во “Институт психологи РАН”, 1997. – 352 с.
19. Бочкарев Л.Л. Адекватность восприятия музыки в зависимости от психических состояний слушателей / Л.Л.Бочкарев // Новые исследования в психологии – 1981. – №2. – С.47-49.
20. Борев Ю. Эстетика / Ю.Борев. – М.: Политиздат, 1981.– 399 с.
21. Валентайн К. Психология красоты./ К.Валентайн . – М. : Просвещение, 1998. – 85с.
22. Варій М.Й. Психологія : навч.посібник / М.Й .Варій. – К., «Центр учбової літератури», 2007– 288с.
23. Вовк Л.П. Словник навчально-педагогічних понять і термінів: методичний посібник. / Укл. Л.П.Вовк, Г.Д.Панченко, О.С.Падалка, та ін. – К.: Вид-во НПУ ім.М.П. Драгоманова, 2001. – 83 с.
- 24.Володин А.А. Психологические аспекты восприятия музыкальных звуков : автореф. дисс... канд. псих.наук / А.А. Володин. – М., 1992. –20 с.
- 25.Воробьев Г.Г. Теория тезаурусов в анализе коммуникаций / Г.Г. Воробьев // Семиотика и информатика. – Вып.11. – М.,1979. – С.3-34.
- 26.Восприятие музыки : сборник статей / Сост. В.В. Максимов. – М.: Музыка, 1980 –198с.

- 27.Выготский Л. С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции./ Выготский Лев Семенович : Изд. 5. Испр. и доп. Комментарии Вяч. Вс. Иванова и И.В. Пешкова. – М.: Лабиринт, 1997. – 416 с.
- 28.Гайлите З.Р. Некоторые аспекты восприятия сонатной композиции / З.Р.Гайлите // Сов. Музыка, – №9. –1985– С.66-68
- 29.Гегель Г. В. Эстетика. / Г. В. Гегель. – М.:Искусство, 1971. – Т.3. – 622 с.
- 30.Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практикоориентированных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
- 31.Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен : [отв. ред. и сост. П.В. Алексеев]. – М.: «Школа-Пресс»,1995. – 448 с.
- 31.Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. Ю.Б. Гиппенрейтер – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 320 с.
- 32.Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве / Н. Голубовская. – Л. : Музыка, 1985. – 141 с.
33. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь,1997. – 376 с.
34. Горелашвили Л.И. Некоторые особенности визуального вприятия и оперативной памяти пианиста в процессе игры с листа : автореф. ...канд искусств. / Л.И. Горелашвили –Тбилиси. 1978. –20 с.
35. Гостдинер А.Л. Генезис и динамика формирования способности к восприятию музыки : автореф. дис.... д-ра псих. наук. / А.Л. Гостдинер – М., 1989. – 40 с.36
36. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 319 с.
- 38.Гу Юфэй. Фортепианное преподавание /Гу Юфей. – Наньцзин. – Изд. Педагогического университета Наньцзин, 2001. – 115 с.
37. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : навч. посіб. – К. : Муз. Україна, 1997. – 321с.
38. Єрьоміна О. Формування естетичного сприйняття музики (з досвіду роботи) / О.В.Єрьоміна, І.С. Сердюк І. // Мистецтво та освіта. – 2000. – №1. – с.40.



40. Занюк С.С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх. / С.С.Занюк – Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин.держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. – 124 с.
41. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посібник. / С.С.Занюк – К. Либідь, 2002. – 304 с.
42. Земцовский И. Теория восприятия и этномузыкаведческая практика / И.Земцовский // Советская музыка. – 1986. – № 33. – С.62-67.
43. Зерниченко А., Гончаров Н. Мотивационный процесс, структура личности и трансформации энергии потребностей / А. Зерниченко, Н.Гончаров // Вопросы психологии–1989.–№2.–С.21-28.
44. Зимняя И.А. Педагогическая психология :учебник для студ высш.учеб.заведений / И.А. Зимняя. – 2изд., доп. – Москва, Логос, 2006. – 449с.
45. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. / Г.В.Иванченко -М.Смысл. 2001.-264с.
- 46.Иезуитов А.Социология и искусствознание А.И. Иезуитов // Содружество наук и тайны творчества. – М., 1968. – С.44-67.
47. Ищук Г.Н., Кедрова М.М. Восприятие художественной литературы в комплексном изучении / Г.Н. Ищук, М.М. Кедрова // Проблемы комплексного изучения восприятия художественной литературы : Сборник научных трудов. – Калинин:КГУ,1984. – С3-8.
48. Каган М.С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений. / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
49. Кайкова М.Т. До питання формування навичок самостійної роботи студентів у процесі фортепіанної підготовки М.Т. Кайкова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Київ,2013. – №46. – С.26-32.
50. Кальоти Дж. От впрятия к мысли. О динамике неоднозначного и нарушения симметрии в науке и искусстве : пер. с итал./ Кальоти Дж . – М. : Мир, 1998. – 234 с.
51. Каменский В.С. Информационная модель сопровождающих восприятие эмоций / В.С.Каменский, В.М. Петров // XX Межд. псих. конгресс : тезисы докл. – М., 1992. – С.145-148.

52. Кечхуашвили Г.Н. Установочная модель восприятия / Г.Н. Кечхуашвили // Психологические исследования посвященные 85 летию со дня рожд. К.Узнадзе. – Тбилиси. 1973. – С.173-185.
53. Кон И. Социология и личность./ И.Кон. – М., 1967. – 156 с.
54. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О.Г. Костюк – К. : Наукова думка, 1965. – 117 с.
55. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепіано / Б.Л. Кременштейн. – М.,Музыка, 1966. –56 с.
56. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций./ А.Н.Леонтьев - М., Изд-во ун-та, 1971. - 40 с.
57. Лі Лань. Психологічні аспекти художнього сприйняття // Проблеми підготовки сучасного вчителя. Збірка наук. праць – вип. 14, - Умань 2016, с. 97-104.
58. Лі Лань. Специфіка художнього сприйняття підлітків / Лі Лань // Наукові записки, серія:педагогічні науки, вип. 155. – Кропивницький, 2017.- с. 183-187
59. Лессинг Г.Э. Лаокоон, или о границах живописи и поэзии. / Г. Э. Лессинг. - М., 1957. – 103 с
60. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу; [пер.с англ.] – СПб : Евразия, 1999. – 478 с.
61. Малинковская М.А. Художественная культура-обман прав человека?/ М.А. Малинковская // Искусство и образование. – М., 2006. –№1– С.4-17.
62. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. / М.В.Матюхина - М., 1984. – 125с. .
63. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. –/ В.В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
64. Мейлах Б.С. Процесс творчества и художественное восприятие./ Б.С.Мейлах - М.: Искусство, 1985. – 318 с 219]. В
65. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности./ А.А. Мелик-Пашаев - М.: Искусство, 1981. - 96 с.

66. Миртов Д.П. Учение Лотце о духе человеческом и духе абсолютном / Д.П. Миртов. – Спб. : типография В.Д.Смирнова, 1914. – 518с.
67. Мильштейн Я. Методические записки по вопросам музыкального образования. / Я.Мильштейн – М., 1966. – 278с.
68. Мозгальова Н.Г. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики : монографія / Н.Г. Мозгальова. – Вінниця, «Меркьюрі-Поділля», 2011. – 486с.
69. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього учителя музики в процесі інструментальної підготовки : дис... на здоб.к.п.н. / Н.Г. Мозгальова. – Київ, 2002. – 206 с.
70. Мукаржовский Я. Исследования по эстетике и теории искусства. / Я. С.Мукаржовский – М., 1994. – 209с.
71. Моль. А. Теория информации и эстетическое восприятие./ А.Моль. - М.:Мир, 1966.- 167с.
72. Мясоїд П.А. Загальна психологія : навч. посібник / П.А. Мясоїд. – К.: Вища школа, 2000. – 479 с.
73. Назайкинський Е.В. Логика музыкальної композиції. / Е.В. Назайкинський – Музыка, 1982. – 319 с.
74. Назайкинський Е.В О психології музыкального восприяття / Є.В .Назайкинський – М. : Музыка, 1972. – 367 с.
75. Назайкинський Е.В. О констатності и восприяттіи музики// Музыкальное искусство и наука.- Вып.2.-М., 1973.
76. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания/ Восприятие музыки : сб. статей – М.:Музыка, 1980. - С.91-110.
77. Національна доктрина розвитку освіти. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу:<Бйр: [//www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua) >
78. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога. / Г.Г.Нейгауз – 5-е изд.- М., Музыка, 1988. – 211с.
80. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. : Рус.Яз., 1986. – 797 с.

81. Орлов Г. Древо музыки / Г.Орлов. – Вашингтон-Санкт-Петербург: «Советский композитор», 1992. – 321с.
82. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В.Д. Остроменский. – Киев, «Музична Україна», 1975. – 195 с.
83. Перов Ю. Социальная природа художественной оценки: автор. дис канд. филоф. наук/ Ю.С.Перов.-Л., 1967.- 20с.
84. Петрушин В.И. Музыкальная психология : учебное пособие для вузов / В.И. Петрушин. – 2-е изд. – М. : Академический проект, 2006. – 400 с. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр “Академия”, 1998. – 512 с.
85. Пономарев Я.А. Психология творчества./ Я.А.Пономарев. – Воронеж, 1999. – 342 с.
86. Плеханов Г.В. Избранные философские произведения : в 5-ти томах / Г.В. Плеханов. – Т.5. – М. : Госполитиздат, 1958. – 903 с.
87. Потебня О.О. Мысль и язык. / О.О. Потебня –М., 1993. – 231с.
88. Психология. Словарь / [под. общ. ред. А.В. Петровского] – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
89. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю : как построена и функционирует произведение искусства / С.Х. Раппопорт. – М. : Мос.художник, 1978. – 236с.
90. Рева В. Культура музыкального восприятия слушателя: принципы воспитания//Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наукових праць / В.Рева. – Кам'янець-Продільський, 2016. – Вип.21. –С.120-127.
91. Рахимбаева Л.А. Творческая самостоятельность как фактор формирования музыкально-педагогической деятельности студентов-заочников : автор.дис.канд пед наук : спец:13.00.01./ Л.А.Рахимбаева – М.,1979. – 19 с.
92. Риккерт Г. Ценности жизни и культурные ценности / Г.Ріккерт // ЭОН. Альманах старой и новой культуры. – Вып.1 – М., 1994. – С.67-81.
93. Ростовська І О.Формування мотивації учіння грр на фортепіано : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / І.О. Ростовська ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 19 с.

94. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навчально-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – Київ : ІЗМН, 1997. – 248с
95. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии./ С.Л.Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2006. - 713 с.
96. Рудницкая О. П. Восприятие музыки и духовная культура учащегося/ О.П. Рудницкая / Становление научного гуманистического мировоззрения учащихся: Сб.статей / Сост. Р. М. Рогова и др. – М.: Академия пед. наук СССР, 1991. – С.126–181.
97. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2005. – 360 с.
98. Рудь И.Д. Цуккерман И.И. О возможности теоретико информационного подхода к некоторым проблемам музыкального мышления и восприятия/ И.Д.Рудь, И.И. Цуккерман // Проблемы музыкального мышления / Сост. И ред.М.Г.Арановский. – М. : Музыка, 1974. – С.207-229.
99. Рыжов В.П. Принципиальные особенности моделей эстетического восприятия / В.П.Рыжов // Проблемы информационной культуры. – Вып.5. – Эстетика : информационный подход. – М.,Смысл, 1997. – С.70-78.
100. Сапаров М.Г. Художественное произведение как структура / М.Г. Сапаров. – Л., «Музыка», 1987. – 211 с.
101. Серов А.В. Избранные статьи / А.В.Серов – Москва, 1998.– 123с.
102. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ.ред. П.И.Пидкасистого. – М. :ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
103. Соболев П.В. «Художественная ценность» к вопросу о содержании понятия/ П.В. Соболев // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. – Л.: Наука, 2001.– С.239-244.
104. Соколов К.Б. Социальная эффективность художественной культуры / К.Б.Соколов.– М., 1990. – 211с.
105. Сохор А. Социология и музыкальная культура.- М.:Советский композитор, 1975. –289 с.

106. Старчеус М.С. Об инвариантных механизмах музыкального восприятия/ М.С.Старчеус // Восприятие музыки : сб. статей. –М. :1980. –С.168-177.
107. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек.Функции художественной деятельности./ Л.Н. Столович – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.
108. Тарасов Г.С. Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие / Г.С.Тарасов // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования.-Киев:Музична Украина, 1986.- 179с.
110. Тевхелидзе Н.Д. Некоторые вопросы природы восприятия музыки : автор. дисс.канд искусств./ Н.Д.Тевхелидзе . -Тбилиси. 1978.- 20с.
111. Теплов Б.М. Психология муз способностей. / Б.М.Теплов. – Том 1. – М., Просвещение. – 323 с.
- 112.Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. / Б.М.Теплов – Т. I. –М.: Педагогика, 1935. – 328 с.
113. Трофімов Ю.Л. Психологія : підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред.Ю.Л. Трофімова. – К. : Либідь, 1999. – 558 с.
114. У Іфан. Етнокультурний компонент в професійній підготовці учителів музики в Китаї та Україні / У.Іфан // Теорія і методика мистецької освіти. – К. : НПУ, 2009. – Вип.7 (12) – С. 122 – 128.
115. Узнадзе Д. Общая психология / Д.Н.Узнадзе : [пер с грузинского Е.Чомихидзе] – М. : Смысл, 2004. – 412 с
116. Ушинський К.Д. Вибрані твори. / К.Д.Ушинський. –М. : Радянська школа. 1974. –Т.10. – 576 с.
117. Фэн Юлань. Краткая история китайской философии / Фэн Юлань : [перевод на русский: Котенко Р. В.] : научный редактор : доктор философских наук, профессор Торчинов Е.А. – СПб. : Евразия, 1998.– 376 с.
118. Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / Моисей Эммануилович Фейгин. – М. : Музыка, 1968. – 79 с.
119. Фортунатова Е.Ю. Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как

- иностранному : дис.. канд. пед наук. : 13.00.02. / Е.Ю.Фортунова – Спб, 2014. – 212с.
120. Холопова В.Н. Музыкальное содержание: зов культуры - наука-педагогика / В.Н. Холопова // Муз. академия. – 2001. – №2 – С.34-41.
121. Хрестоматия по истории философии [сост. Н.Г.Иванов ] – М., 1998. – 1т. – 448 с.
122. Цеханский В.М. Восприятие отдельных уровней музыкального произведения / В.М. Цеханский // Основные проблемы общей психологии / Сост. А.М.Пригожан.-М.:НИИ Общей педагоги. 1998. - С.143-146
123. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М. : «Просвещение», 1984. –173 с.
124. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения : [пособие для учащихся муз. отд-ний педвузов и консерваторий] / Геннадий Моисеевич Цыпин.–М. : Интерпрайс, 1994.– 373с.
125. Цукерман В.С. Музыка и слушатель / В.С. Цукерман -М. : Музыка, 1972.- 227с.
126. Чжан Цзе. Формування вмiнь художньо-педагогiчного аналізу музичних творiв в процесi фортепiанної пiдготовки вчителiв музики : дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. : 13.00.02 / Чжан Цзе – Киiв, – 2014.- 211с.
127. Чжай Хуань. Методика формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.02. – Киiв, 2011. – 20 с.
128. Чой Су Ен. Межкультурная коммуникация как фактор ценностного самоопределения студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Чой Су Ен. – Хабаровск, 2003. – 181 с.
129. Шрейдер Ю.А. Системы и модели./ Ю.А. Шрейдер, А.А.Шаров – М. : Радио и связь, 2002. – 167с.
130. Шугуан Методика формування виконавського досвіду майбутніх учителів музики в процесі фортепiанної пiдготовки : дис. канд. пед. наук : 13. 00. 02./ Шугуан – Киiв,2012. – 189 с.

131. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / О.Ф. Шульпяков. – Л., 1986. – 98 с.
132. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе. / А.П.Щапов. – М. : 2001. –145с.
133. Щолокова О. Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії і практики / О.П. Щолокова. – Дніпропетровськ, 2014. – 301с.
134. Эйдлин В.И. Формирование у школьников восприятия целостного художественного произведения. / В.И. Эдлин // Вопросы психологии – №1. – 1984. – С.41-50.
135. Элькин Д.Г. Восприятие времени / Д.Г. Элькин – М.: Мзд-во АПН, 1962. – С.210-238.
136. Юсов Б.М. Проблема художественного воспитания и развития школьников. / Б.М. Юсов. - М., 1984. - 167 с.
137. Яворский Б. Статьи. Воспоминания. Переписка. / Б.Яворский. – М. : Сов.композитор,1972. – Т.1. – 711 с.
138. Ягункова В.П. Индивидуально-психологические особенности школьников, способных к литературному творчеству / В.П Ягункова // Развитие способностей школьников. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1993 – 78с..
139. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П.М.Якобсон – М.: Искусство, 1972. – 186 с.
140. Adorno T.W. Philosophy of Modern music. New Jersey: Free Press, 1973.
141. Brelet G. Music and silens \\ La revue Musicale, reflections on Art. 1946. Vol.XXII. P.47-85.
142. Burowska Z., Głowacka E. Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki. – Kraków : AMK, 1998.
143. Clichon E., Polony L. Muzyka to język najdoskonalszy. Rozmowa z Martą Ptaszyńską. – Kraków: PWM, 2001.
144. Banner G.M.,Cannon H.C. The element of the Teaching. – London,1997. – P. 21 – 43.
145. Bateson G. Steps To an Ekology of Mind New York Ballantine Books NY- 1972.



146. Bruner J. Process of Education. – Cambridge, 1969 – 39 с.
147. Clynes M., Walker J. music as time's measure music Perception, Fall 1986.  
Vol.4(1).P.85-119
148. Gilford J.P. Trait of Creativiti / Ph. Vernon (ed.) Creativiti, 1972.  
Gurney E. The Power of Sound. London, 1880.
149. Helmholtz H. Handbuch der physiologischen Optik, 3 Bd. 1909-1911.- 321с.
150. Hornbostel E.M. Die Einheit der Sinne, Melos, 1925.-234с
151. Meyer L.V. Emotion and meaning in music. Chicago: University of Chicago Press, 1956
152. Sartre J.-P. The psychology of Imagination, London, 1983
153. Smith R.A., Smith C.M. Justifying Aesthetic Education // Aesthetics and Problems of Education. Urbana, 1971.
154. Stumpf C. Über den psychischen Ursprung der Raumvorstellung. 1873.
155. Swain J.P. Musical Languages. New York: W.W. Norton . Co, Inc., 1997.
156. Дуань Сяовей. Фортепіанне мистецтво і “мислення” / Дуань Сяовей // Вчена газета Таншанського педагогічного інституту. – 2009. – №1 – С. 121 – 129. (段小伟。钢琴艺术与“思维”/段小伟//唐山师范学院学报 2009 年第 01 期 121 页)

## **РОЗДІЛ ІІ. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ**

### **2.1 Методологічні підходи та принципи формування художнього сприйняття**

Сучасний етап розвитку мистецької освіти в Україні та Китаї характеризується низкою тенденцій, до яких можна віднести неперервність, гуманізацію, модернізацію, інтеграцію та інтенсифікацію. Запорукою успішності фортепіанного навчання підлітків є наслідування зазначених тенденцій з опорою на сучасне теоретико-методологічне підґрунтя. В його основі лежить сукупність наукових підходів і принципів, що слугують методологічною орієнтацією аналізу і моделювання педагогічних явищ. Спираючись на позицію науковців, зазначимо що поняття «підхід» є багатозначним і розуміється як:

- теоретичне чи логічне підґрунтя для розгляду, аналізу, опису, проєтування чого-небудь у вигляді теорії, моделі, гіпотези та ін.[28];
- сукупність специфічних пов'язаних способів і прийомів здійснення діяльності, адекватних певній ідеї, принципу та ін.[36];
- ознака чи сукупність ознак якості здійснення діяльності, її якісної характеристики [52];
- комплексний педагогічний засіб, що включає основні поняття, принципи, прийоми і методи побудови навчального процесу [72].

Серед багатьох підходів, що обґрунтовуються і розробляються в сучасній науково-педагогічній практиці, для нашого дослідження обрано системний, аксіологічний, культурологічний, жанрово-стильовий.

Використання системного підходу для вирішення проблеми формування художнього сприйняття студентів мистецьких спеціальностей пов'язано із специфікою і складністю цього процесу. На думку О.Ростовського, системний підхід дає можливість послідовно і цілісно виявляти залежності між педагогічними впливами на процес сприйняття і зовнішніми щодо нього умовами, між процесами музичного навчання і учіння, між окремими

компонентами навчального процесу і метою, завданнями, змістом, методами, формами, тощо [111, с. 225].

Як загальнонаукова, міждисциплінарна і методологічна концепція, системний підхід ґрунтується на положенні Б.Гершунського, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями його складових, а пов'язана передусім з характером взаємодії між елементами. Вона є тісною і органічною, а зміна тих чи інших властивостей впливає на систему в цілому [34, с. 40]. Особливість системного підходу полягає в тому, що він орієнтований на розкриття цілісності об'єкта і забезпечуючих її механізмів, на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх в єдину теоретичну картину. Будучи одним із фундаментальних класичних підходів наукового пізнання, він передбачає вивчення явищ не ізольовано, як автономну одиницю, а передусім, як взаємодію і зв'язки різних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій і основних закономірностей. Цей підхід забезпечує діалектичну єдність взаємозв'язку мети і завдань діяльності, структури і змісту, форм і методів здійснення; врахування особливостей організації та виконання накреслених планом завдань [101, с. 62-64].

На думку деяких дослідників, системний підхід не існує у вигляді усталеної методологічної концепції – це насамперед сукупність принципів дослідження, що дозволяють з одного боку, здійснювати розгляд і аналіз існуючих систем, з іншого – створювати, конструювати та синтезувати різні системи з метою для досягнення цілей та результату. За визначенням В.Краєвського, системний підхід базується на ієрархічному зв'язку категорій «цілісність» – «системність» – «комплексність» і відповідних принципах цілісності, системності і комплексності, які поширюються практично на всі сфери наукового знання і практики [72, с. 455].

Взагалі, ідея системної організації знання виникла ще в античній філософії у роботах Платона і Аристотеля. Подальшого розвитку вона набуває в класичній німецькій філософії у Канта і Шеллінга. У ХХ столітті системний підхід займає одну з провідних позицій у науковому пізнанні. Виникає цілий ряд наукових

концепцій, в основу яких покладено ідеї системного підходу. Яскравим зразком застосування системного підходу в біології є теорія еволюції Ч. Дарвіна. У вченні В. І. Вернадського про біосферу та ноосферу віднайдено та запропоновано новий тип об'єктів - глобальні системи. Виділення особливого класу систем стало фундаментом для виникнення кібернетики. А. Богданов і ряд інших дослідників починають розробку теорії організації, яка стала продовженням існуючих наукових напрацювань попередніх років.

У роботах Л. Берталанфі закладено основи загальної теорії систем, відповідно до якої досліджуємих об'єкт розглядається одночасно як система і як елемент більшої системи. Почавши вивчати організми як певні системи, вчений згодом переніс загальну теорію систем на аналіз процесів і явищ суспільного життя. У відомій роботі «Загальна теорія систем» дослідник перетворює теорію систем в міждисциплінарну науку, призначення якої він вбачав у пошуку структурної подібності законів, встановлених в різних науках, виходячи з яких можна вивести загальносистемні закономірності [199].

З 70-х років ХХ сторіччя «системний підхід», міцно увійшов у науковий обіг різних країн, хоча для цього використовуються і інші терміни – «системний аналіз», «системні методи», «системно-структурний підхід», «загальна теорія систем». У цілому ряді галузей науки центральне місце починають займати проблеми вивчення організації та функціонування складних саморозвиваючихся об'єктів (біологічних, психологічних, соціальних, технічних), межі і склад яких не є зрозумілими, що і вимагає розгляду цих об'єктів як систем. Так, в практиці управління ідеї системного підходу кристалізуються в методологічних засобах системного аналізу. В економічній науці принципи системного підходу застосовуються для постановки та вирішення задач оптимального економічного планування, які вимагають побудови багато компонентних моделей соціальних систем різного рівня.

Використання системного підходу в педагогічній галузі забезпечує комплексне вирішення проблеми якійної підготовки майбутніх учителів на всіх її етапах; організацію цілеспрямованих системних дій, спрямованих на

формування різноманітних умінь і навичок, що забезпечують успішність професійної діяльності вчителя. Крім того, значення педагогічної системи «музика-вчитель-учень» полягає у тому, щоб створити необхідні і достатні умови для здоволення потреб молоді у спілкуванні з мистецтвом, підтримувати й розвивати ці потреби, забезпечуючи систематичний і творчий характер спілкування [111].

На думку О.Ростовського, педагогічні системи є відкритими і відчують на собі постійний вплив довкілля. Вони є динамічними, бо функціонують в умовах змінності внутрішнього і зовнішнього стану системи під дією різноманітних чинників. Структурні перетворення у педагогічних системах визначаються насамперед тим, якою мірою їх елементи сприяють досягненню поставленої навчально-виховної мети. В контексті нашого дослідження системний підхід пов'язаний з необхідністю міждисциплінарного вивчення поняття «художнє сприйняття», яке схарактеризоване нами у попередньому розділі з позицій філософії, психології, соціології, педагогіки та музикознавства. Разом з тим, системний підхід передбачає дослідження художнього сприйняття через призму закономірностей формування суб'єктивного художнього образу. В основі художнього сприйняття повинні лежати уявлення про цілісність і предметність слухацького образу, його багатомірний характер, багатоваріантність сприйняття. Розгляд художнього образу ізольовано від інших явищ суттєво обмежує можливості художнього сприйняття [111, с. 104-106].

Аналіз наукових праць з даної проблеми дозволить констатувати, що у мистецькій освіті дотримання системності передбачає: системність змісту, без якого ні дисципліна в цілому, ні будь-який з її елементів (модулів) не може існувати; чергування пізнавально-творчої та художньо-виконавської складових підготовки, що відображає алгоритм формування художнього сприйняття; системність контролю, яка забезпечує формування здатності студентів трансформувати набуті знання у художньо-творчі вміння та навички. Системний підхід виявляється у побудові навчальних дисциплін, які складають єдину систему музичного навчання учнів в музичних школах. Наприклад, з позицій

системного підходу предметом засвоєння музично-теоретичних дисциплін є знання, які мають бути спрямовані на формування художнього сприйняття підлітків. У цьому аспекті кожна музична дисципліна є складовою цілісного процесу формування художнього сприйняття підлітків й кожна є важливою та необхідною.

Отже, підсумовуючи сказане можемо констатувати, що, по-перше, художнє сприйняття підлітків є системною характеристикою, адже з позицій системного підходу процес формування художнього сприйняття слід розглядати як взаємодію трьох головних підсистем психічного відображення дійсності – когнітивної, комунікативної, регулятивної; по-друге, як будь-яка система художнє сприйняття має власну структуру, що в контексті нашого дослідження складає єдність таких компонентів: мотиваційно-когнітивного, творчо-емоційного, діяльнісно-інформаційного); по-третє – сама особистість підлітка розуміється нами як система; по-четверте – формування художнього сприйняття учнів підліткового віку в процесі фортепіанного навчання розуміємо як методичну систему, ефективність якої перевіряється експериментальним шляхом.

Враховуючи багатство втілених у музиці художніх образів, які залишаються не сприйнятими і повною мірою не пізнаними сучасними підлітками, вважаємо одним із напрямів вирішення проблеми формування художнього сприйняття орієнтацію в процесі фортепіанного навчання на жанрово-стильовий підхід. Використання цього підходу дозволить відкрити для учнів усе багатство фортепіанного мистецтва, виховати їх на найкращих зразках вітчизняної і світової музичної культури.

Усвідомлення необхідності впровадження ідей жанрово-стильового підходу у фортепіанну практику простежується в роботах О.Катрич, В.Москаленка, О.Сокола, О.Щербініної та інших. Вчені наголошують на художньо-пізнавальних властивостях стилю, на взаємозв'язку композиторського та виконавського у фортепіанному мистецтві, підкреслюють значущість виконавської діяльності як способу об'єктивації музичного стилю.

Ідея пізнання сутності музичних явищ на жанрово-стильових засадах ґрунтується на теоріях Б.Асаф'єва та Б.Яворського, котрі визначають стиль як вияв специфіки музичного мислення композитора. У музикознавчій літературі стиль розглядається як «генотип» культури (Ю.Борев), «цілісна модель світосприйняття» (В.Медушевский), «особистість, що виражається у музичних звуках» (Е.Назайкинський). У фундаментальній праці М.Михайлова «Стиль в музиці» це поняття визначається як сукупність естетичних, музично-лексичних та синтаксичних особливостей, що надають йому характерних ознак за якими він легко впізнається [90]. На думку Г. Орлова, «стиль сам по собі – це прихований інваріант образу культури, який набуває в музиці тисячу конкретних реалізацій» [103, с. 89].

Природа будь-якого стилю як відносно стійкої цілісної системи стильових ознак визначається їхньою сутністю і функцією, ступенем значущості й активності, характером взаємозв'язків. Ці ознаки виникають шляхом слухового сприйняття, є об'єктивною основою утворення уявлень про єдність стильової системи. У музичній енциклопедії стильові ознаки трактуються як музично-виразні засоби, конкретизовані в контексті певної стильової системи і підпорядковані її нормам. До основних стильових ознак належать:

- логічна організація музично-звукового матеріалу;
- фактура, яка вважається показником цілого епохально-стильового нашарування;
- принципи розвитку музичного матеріалу, що включають закономірності його формоутворення.

Виокремлені стильові ознаки характеризують лише найбільш істотні особливості значних історичних періодів розвитку музичного мислення. Їхня подальша конкретизація поступово звужує стильові характеристики, що займають, у порівнянні із зазначеними вище властивостями, підпорядковане місце.

До наступної групи стильових ознак належить:

- мелодико-тематичний елемент;

- ритм і метр ( у певних стильових системах відіграє виключно провідну роль, іноді навіть виступаючи основною стильовою ознакою);

- артикуляція, динаміка і тембр (пов'язані між собою фізичними й акустичними передумовами, здійснюють реалізацію звучання музичного твору, що утворюється рештою виразних засобів).

До стильових ознак третьої групи належать ті, що виконують одночасно як інтонаційно-семантичну, так і психолого-завершальну функцію у плані установки слухача на сприйняття музичного твору). Це, насамперед, кадансові формули, оркестрові постлюдії вокальних номерів опер, окремі епізоди для соло інструментів, котрі різко виділяються насиченою звучністю і зазвичай виступають завершальними звуками творів [97, с.156-157].

До числа основних стильових ознак належить і категорія жанру, який вважається одним із найважливіших засобів художнього ототожнення. У тлумаченні М.Михайлова жанр –це «типове втілення тих чи інших розділів форми твору, котрі підпорядковані традиціям, що склалися історично і знайшли своє відображення як в стилях групових, так і в індивідуальних» [90, с. 142]. Більш повне визначення жанру знаходимо у музичній енциклопедії: «жанр (фр. genre – рід, вид, тип, манера) – багатозначне поняття, що класифікує музичну творчість за родами і видами, з огляду на їх походження, умови виконання, сприймання та інші ознаки (зміст, структура, засоби виразності, склад виконавців тощо) [97, с. 78]. Найбільш переконливе тлумачення жанру як цілісної системи знаходимо у О.Васильєва, який, відштовхуючись від уявлення як структурно-типологічної категорії, надає їй таке формулювання: «жанр – художньо-культурне явище, що функціонує в якості своєрідного генетичного коду, який програмує спосіб моделювання дійсності митцем» [27, с.169.].

З урахуванням особливостей різних видів мистецтва змістове наповнення художньо-генетичного фону автор представляє таким чином:

- художня функція жанру;
- спосіб та умови існування і сприйняття жанру;
- концепція і семантика жанру;



- тип змісту і оповідальності;
- структура, що впливає із цього змісту;
- жанрова стилістика.

Представлені складові взаємопов'язані. Частина з них, на думку Н.Копистянської, є відносно стабільними (словесні ознаки, вжиткове значення жанру тощо), інші - мобільними, які залежать від конкретної історичної і соціокультурної ситуації. Відштовхуючись від сказаного, вчена визначає чотири аспекти тлумачення поняття «жанр». Відповідно до першого, жанр визначається як поняття найбільш абстрактне, загальнотеоретичне; до другого – як поняття історичне, обмежене у часі і соціальному просторі; згідно з третім – це поняття враховує національну специфіку мистецтва; відповідно до четвертого – це поняття стосується індивідуальної творчості митця [69,с.178-189].

Застосування принципу історизму з опорою на діалектичний та історичні методи, що розглядають будь-яке явище в процесі руху, розвитку та взаємозв'язків, дозволило трактувати сучасний жанр як результат усієї попередньої жанрової еволюції.

Враховуючи, що усвідомлене художнє сприйняття музичних творів вимагає наявності значних музичних знань, визначимо функції, класифікації, форми та ознаки жанрів, які є спільними для всіх видів мистецтва. До основних жанрових функцій належать комунікативні, пов'язані з організацією художнього спілкування; семантичні, що визначають зміст художнього твору та тектонічні (структуротворчі), що визначають побудову твору.

Класифікація жанрових ознак здійснюється:

- за умовами їх побутування і виконання (Т.Попова);
- за змістовними ознаками: ліричні, епічні, концертні, картинні (В.Цукерман);
- за так званим «жанровим змістом»: культові, обрядові, масово-побутові, концертні, театральні (А.Сохор).

До основних форм побутування жанрів належить – синкретична, естетична та віртуальна.

На наш погляд, набуття підлітками знань жанрово-стильових особливостей мистецьких творів є надзвичайно важливим для успішного формування художнього сприйняття. Наявність таких знань дозволить їм глибше пізнати світ мистецьких явищ, усвідомити значущість виконавської діяльності для інтелектуально-емоційного розвитку та виховати їх на найкращих зразках вітчизняної і світової музичної культури.

Підсумовуючи сказане зазначимо, що впровадження жанрово-стильового підходу в процес фортепіанного навчання підлітків передбачає формування інтересу до стильового пізнання музичних явищ, розвиток стильового мислення та навичок стильового аналізу фортепіанних творів, набуття музично-стильового досвіду, проєкцію стилевідповідних знань, умінь і навичок на процес фортепіанного виконання. Отже, саме їх ми повинні враховувати при формуванні художнього сприйняття підлітків як в Україні так і в Китаї. У проєкції цих положень доцільно звернутися до ідей аксіологічного підходу.

Аксіологія як наука про цінності, що «досліджує категорію «цінність», характеристики, структури та ієрархії ціннісного світу, способи його пізнання і його онтологічний статус» [101, с. 62-67]. Термін «аксіологія» походить від грецьких коренів «ахі» та «логос». У наукову практику його було введено у 1902 році французьким філософом П.Лапі. Протягом століття аксіологія набувала самих різноманітних варіантів витлумачення. До другої половини XIX століття ціннісна проблематика мала «контекстний характер», оскільки не витупала предметом спеціальної філософської рефлексії. Вперше у категорійному статусі цінність та її зв'язок з «об'єктивною значимістю» було впроваджено у філософію логічним ідеалізмом Лотце. Згодом М.Гартманом аксіологія була проголошена в якості однієї з головних філософських дисциплін, після чого набула найбільшого філософського обґрунтування та систематизації у філософуванні неокантіаців та представників феноменологічного руху. У новій філософській енциклопедії В.Шохіна розвиток «філософії цінностей» диференціюється за періодами: передкласичний (Г.Лотце, Ф.Ніцше), класичний (М.Шелер, М.Гартман, Г.Ріккерт) та посткласичний (М.Хайдеггер, Дж.Дьюї, М.Бахтін) [101]. У праці

«Епістемологія цінностей» Л.Мікеншиної виокремлено неокантіанський та феноменологічний варіанти філософії цінностей як найбільш впливових та конкурентних у першій половині ХХ століття [87].

Нові аспекти ціннісної проблематики визрівають у другій половині ХХ століття в ситуації створення «теорії цінностей» як нового виду філософської науки, коли прерогативою філософських пошуків проголошуються смисложиттєві горизонти світу цінностей та спроба їх систематизації, конкретизації, класифікації та ієрархізації.

Взагалі варто відзначити, що складність та суперечливість теоретичного осмислення природи цінностей й ціннісного відношення призвела до великої багатомірності наукових тлумачень. Так, М.Столович виокремлює «феноменологічний» (Е.Гуссерль, М.Гартман, та ін.), «натуралістичний» (Дж.Дьюї, Р.Перрі), «психологічний» (Дж.Сантаяна), «соціологічний» (М.Вебер, Є.Дюркейм), «логіко-семантичний» і «семіотичний» (Б.Рассел, Л.Вінштейн, К.Льюїс та ін.) підходи, кожен з яких пропонує власне бачення природи та сутності цінностей. Спільним для всіх перерахованих трактувань цінностей є спроба синтезувати абсолютність і загальнозначимість світу цінностей з ціннісним почуттям суб'єкта. В центрі такого синтезу знаходиться «об'єктивна значимість», що забезпечує взаємодію психологічних процесів художнього сприйняття і мислення з цінностями. В зв'язку з цим Л. Столович звертає увагу на розроблене Лотце поняття «рефлексивна краса», яка поєднує синтез знання і віри, розсудку і серця [123, с. 86-97] На переконання Лотце, «рефлексивна краса» ґрунтується «на діяльності духа і пов'язана з пізнанням істини і правильною оцінкою добра» [88].

Виходячи з цього, німецький філософ Г.Ріккерт поділяє цінності на наукові, естетичні і моральні, які існують лише при «дистанціюванні від життя». Вчений вважає, що естетична цінність через мистецтво не може адекватно відображати дійсність, оскільки створює цілковито чужий для життя світ. Моральна ж цінність тоді лише буде здійснювати позитивно-перетворюючий вплив на суб'єкта, коли етичне буде превалюювати в житті людини. В контексті

формування художнього сприйняття важливим є диференціювання вченим системи цінностей за ознаками оцінювального відношення та типу світогляду суб'єкта. За свідченням Г.Ріккерата, в логічній сфері цінністю є істина, благо – наука, оцінкою – судження, типом світогляду – інтелектуалізм. В естетичній свідомості цінність – це краса, благо – мистецтво, оцінка – інтуїтивне споглядання, світогляд – естетизм. В етичній свідомості цінність – добро, благо – суспільство вільних особистостей, оцінка – незалежне мислення і сприйняття, світогляд – моралізм. Тобто, єдність пізнавальних, моральних та естетичних аксіологічних сфер у контексті художнього сприйняття зберігається завдяки значущості логічних, етичних й естетичних суджень та реалізованих цінностей в культурних благах [117].

На думку Д.Міртова, «виникнення ціннісних суджень передбачає формування культури мислення і сприйняття. І хоча внутрішнім джерелом цінностей є почуття, однак воно повинно бути відображеним у пізнанні. Таким чином, істинність ціннісним судженням гарантує «не розсудливе мислення і не одне лише почуття, а синтез теоретично-мислячого, морального, естетично-чуттєвого» [88].

У науковій літературі, яка стосується тематики нашого дослідження, вчені акцентують увагу на художніх цінностях, котрі зберігаючи зв'язок з оригінальними художніми текстами, здатні викликати у реципієнтів духовні переживання, розповідати, подібно до самих оригіналів, про сокровенне, про пошуки істини буття, сенс людського існування [81, с. 11-12].

За своєю природою художня цінність є інтегрованою, що підтверджується дослідженнями М.Кагана, В.Кожінова, Г.Соболева, Г.Шитова. На їх переконання, ціннісно значущою виявляється як ідеальна сторона художнього твору (його духовний зміст), так і матеріальна форма, що передає цей зміст (сукупність засобів художньої виразності). Вищу ціннісну значущість мають ті твори мистецтва, у яких порушуються і розв'язуються «одвічні» світоглядні питання, важливі для людей будь-якої національності і культури [120, с. 242].

На здатність художніх цінностей бути виразниками світосприйняття і мислення людини вказували мислителі різних часів і народів. Цю особливість мистецьких форм помітили ще філософи давнього Китаю. Наприклад, у трактаті «Категорії старовинного живопису» китайський теоретик мистецтва Се Хе зазначав, що одним із провідних принципів живопису від найдавніших часів є вираження сутності явищ життя (циюнь шендун) [55, с. 352]. Інший китайський мислитель Су Ши наголошував, що справжній художній твір є втіленням деякого «постійного принципу» буття (дао) – виразником незмінної основи явищ світу [55, с. 91].

Важливе значення у формуванні художнього сприйняття учнів підліткового віку мають ціннісні орієнтації. Український педагогічний словник визначає поняття «ціннісні орієнтації» як «вибіркову, відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтовану на певний аспект соціальних цінностей» [36, с. 82]. За визначенням Н.Максимчук, «ціннісні орієнтації є засобом диференціації особистості об'єктів довкілля за їх значущістю та визначають стійке ставлення суб'єкта до оточуючого світу, яке формується в процесі свідомого вибору ним життєво значущих для нього об'єктів. Джерелом формування ціннісних орієнтацій виступає смисложиттєва активність особистості, що визначає рівень її домагань та орієнтацію в процесі діяльності на досягнення конкретних цілей [80, с. 8 ].

На думку академіка І.Беха, цінності є орієнтиром професійної діяльності і поведінки сучасної молоді за умови сформованості ціннісної свідомості, ціннісного ставлення, ціннісної поведінки. Як зазначає вчений, «укорінюючись в структурі самосвідомості, ціннісна система виступає як її необхідна установка – морально-значуща і відповідально активна. Вона і є єдиною соціокультурною основою для перетворення внутрішніх можливостей особистості у реальність здійснюваних нею вчинків і продуктів діяльності» [14, с. 27]. Одним із основних факторів формування особистісних цінностей, на думку І.Беха, є свідомо інтелектуальна робота людини з глибокого і широкого відображення дійсності, а «не внутрішньо-спонтанне розгортання визначених динамічних тенденцій»

[15, с. 18]. Спектр цінностей сучасного підлітка дуже широкий і пов'язаний з його потребами, інтересами, ідеалами, почуттями. Про цінності учнів, які потрібно формувати в процесі навчання, на наш погляд, необхідно говорити як про найважливіші складові їх внутрішньої культури, що визначають сприйняття і осмислення мистецтва в цілому.

У контексті сказаного доцільно звернутися до ідей культурологічного підходу, який спрямовує процес формування художнього сприйняття студентів мистецьких спеціальностей на взаємодію з усталеними у суспільстві найбільш істотними культурними цінностями. В основу культурологічного підходу покладено ідеї культурно-історичної теорії (Л.Виготський, О.Лурія, О.Леонтьєв та ін.), концепції діалогу культур (М.Бахтін, В.Біблер та ін.); теорії соціокультурної динаміки (О.Ахієзер, П.Сорокін, А.Тойнбі, О.Шпенглер), концепції культурного ядра (А.Ракітов), положення закону співвіднесення рівнів буття (М.Гартман).

У довідниковій (науковій) літературі культурологічний підхід визначається як конкретно-наукова методологія пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія [101]; сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для засвоєння й трансляції педагогічних цінностей і технологій, котрі забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності [17]; бачення освіти через призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, котрий відбувається у культуровідповідному середовищі. Всі його компоненти наповнені людськими смислами і слугують людині, котра вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей [87].; напрям у педагогічній практиці, в основі якого лежить принцип культуровідповідності освіти, що не суперечить науковому змісту освіти, а доповнює його та збагачує [127].

Усвідомлення важливості цього принципу для педагогічної практики притаманне ще мислителям минулого. В роботах І. Песталоцці, А. Дістервега та

ін. простежується ідея взаємозв'язку культури і освіти. Їх послідовники (С.Гессен, Ю.Лотман, Б.Неменський) наголошують на діалектичній єдності культури і освіти в значенні освіченості, обізнаності, вихованості людини. На переконання С.Гессена, розвиток культури і освіти – процеси, які багато в чому подібні і відбуваються паралельно, синхронно й взаємопов'язано. Важливо, що у центрі уваги освіти знаходиться людина як суб'єкт культури, а навчальне середовище необхідно розбудовувати передусім як культурне середовище.

Найбільш переконливе трактування даного підходу знаходимо в педагогічній концепції Є. Бондаревської, в якій наголошується на необхідності переходу від просвітницької парадигми до культуротворчої, від «людини освіченої» до «людини культури». За твердженням автора, взаємозв'язок освіти й культури виявляється, перш за все, через людину, яка є центром культурно-освітньої системи. Виділення підсистеми «людина» як окремого системного елемента є принциповим, адже у цілісній гуманітарній культурно-освітній системі людина виступає суб'єктом як відносно культури, так і відносно освіти. Впровадження культурологічного підходу в освітню практику спрямоване, на думку вченої, на «поворот усіх компонентів освіти до культури й людини як її творця й суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку» [17, с.30]

Для нашого дослідження цікавою є робота Є.Фортунатової, в якій культурологічний підхід розглядається в контексті взаємодії культури і свідомості людини, котра є носієм цієї культури. На думку автора, вектор культурологічного підходу має бути спрямований від особистості до культури, охоплюючи систему уявлень про культуру та її ментально-психологічних характеристик. Вхідження особистості в культуру є процесом відтворення людини як суб'єкта практичного, теоретичного та ціннісного відношення до світу. Відповідно культурологічний підхід вчена трактує як методологічну модель, котра дозволяє сформувати в особистості особливе інтелектуальне вміння сприймати культурологічну інформацію художнього тексту, що забезпечує адекватність і глибину його ідейно-сміслового розуміння [135].

Важливим для нашого дослідження є виокремлені автором принципи реалізації культурологічного підходу, в основі яких знаходиться робота з художніми текстами. Адаптаючи їх до нашого дослідження представимо їх таким чином:

- принцип облігаторності та прецедентності тексту, тобто він повинен входити до «золотого фонду» культури і бути знайомим для більшості носіїв цієї культури;

- принцип насиченості тексту культурологічною інформацією;

- принцип зв'язку культурологічної інформації художнього тексту з реальним культурним середовищем учнів;

- принцип врахування мотивації учнів, тобто тексти повинні формувати позитивне ставлення до культури;

- принцип культурологічної цінності художніх образів – вони повинні мати загальнолюдське значення;

- принцип врахування національно-культурної специфіки, аксіологічного змісту відносно ціннісних установок, властивих культурі піжлітків; дотримання адекватності художньої комунікації, з метою уникнення культурного конфлікту та психологічного бар'єру;

Це дозволяє показати інтерпретацію та розуміння цього тексту у межах тієї ж культури [135, с.51-60].

На наш погляд, запропоновані принципи відбору художнього матеріалу є дещо обмеженими, адже в них не враховано діалогічну природу культури, її багатшаровість, поліфункціональність та призначення - збереження і трансляція світових художніх цінностей.

З огляду на мету нашого дослідження розглянемо роботу В.Тушевої, в якій окреслено можливі зміни у змісті музичної освіти в контексті культурологічної парадигми, що спричинюють корегування освітніх технологій з метою ефективного їх впровадження в навчальний процес. Так, на нормативному рівні це виявляється у вимогах до процесуальної сторони, яка відрізняється цілісністю, єдністю і взаємодією усіх складових; керуванням музично-пізнавальною, та



навчально-виконавською діяльністю на принципах діалогу, взаємоповаги, довіри, врахування психолого-індивідуальних особливостей учнів. [127, с. 159-160].

Таким чином, підсумовуючи вище викладене, можемо констатувати, що культурологічний підхід як методологічна стратегія формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання представляє сукупність принципових положень (взаємодія освіти і культури, полікультурність, культуровідповідність, інтегративність тощо), практична реалізація яких передбачає застосування полікультурного структурування процесу фортепіанного навчання, створення умов для засвоєння й трансляції художніх, гуманістичних цінностей, самобутнього художнього розвитку підлітків, здатних до самореалізації і самовизначення у навчальному і художньо-творчому пошуку.

Розглянуті методологічні підходи стали основою для обґрунтування принципів формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання у мистецьких позашкільних закладах освіти.

З точки зору класичної дидактики, принципи і правила залежать від мети і завдань професійного вдосконалення особистості на конкретному етапі соціального розвитку [52]. Вони відображають основні положення теорії освіти й навчання, проте відносяться до динамічно змінної категорії, яка під впливом досягнень сучасної науки постійно оновлюється [36]. Наприклад, принципи наочності, міцності, послідовності й наступності були запропоновані й обґрунтовані ще Я.Коменським. Зберігаючи свій основний зміст, з часом вони набувають характерних особливостей.

Як свідчить практика, процес фортепіанного навчання підлітків спирається на специфічні принципи, які перебувають у тісному взаємозв'язку із загальнодидактичними принципами, конкретизуючи закономірності педагогічного процесу. Здійснений аналіз наукової літератури дав підстави для обґрунтування спеціальних принципів формування художнього сприйняття студентів. Найбільш важливими для нашого дослідження вважаємо: принцип інформаційності художнього сприйняття, принцип асоціативності художнього сприйняття, принцип контекстності художнього сприйняття, принцип співвідношення

емоційного та раціонально-логічного в художньому сприйнятті. Розглянемо кожний принцип окремо.

Питання стосовно співвідношення емоційного та раціонально-логічного в художньому сприйнятті вже довгий час знаходиться у сфері інтересів багатьох вчених. Психологи (Л.Виготський, Г.Костюк, Б.Теплов, П.Якобсон та ін.) вивчають дану проблему в контексті пізнавальної діяльності особистості, мистецтвознавці (В.Медушевський, Є.Назайкінський, С.Рапопорт та ін.) – з позицій цілісного сприйняття художнього твору, представники мистецько-педагогічної галузі (В.Рева, О.Ростовський, О.Рудницька та ін.) пов'язують це питання із здатністю до естетичної оцінки творів. Не зважаючи на багатозначність поглядів, для більшості вчених характерним є підхід до процесу художнього сприйняття як до складного пізнавального процесу, що включає емоційний та раціонально-логічний етапи.

На переконання П.Якобсона, емоційні і раціонально-логічні мисленнєві операції, переслідуючи загальну мету, багато в чому єдині і неподільні в процесі пізнання мистецтва. У ньому беруть участь всі сторони людської психіки, серед яких можуть бути виокремлені емоційні і раціональні фактори. Співвідношення їх ролі у пізнавальному процесі обумовлюється характером установки, тобто тим, який підхід до пізнання художнього явища обере суб'єкт [155]. На думку Є.Назайкінського, навряд чи доцільно для характеристики цілісного пізнавального акту виокремлювати емоційний та раціональний етапи. Скоріше мова повинна йти про дві сторони художнього пізнання, які тісно пов'язані і взаємодоповнюють одна одну. Тому виокремлення в якості першого етапу емоційного відношення і перетворення раціональних мислиневих операцій в його наступне освоєння декілька спрощують сутність явища [99].

Варто відзначити, що емоційна та раціонально-логічна сторони процесу художнього сприйняття багато в чому різняться за своєю природою та за ступенем передбачених завдань. Емоційна частина обумовлена специфікою емоційно-пізнавальних актів, вона будується на сприйнятті-відносинах, а раціонально-логічна визначається специфікою інтелектуальних шляхів пізнання.

Крім того, задачі, що виникають у процесі раціонально-логічного освоєння художньої дійсності, мають чіткий і цілеспрямований характер. Полягають вони у зборі конкретних відомостей, фактів, групуванні і класифікації під час встановлення об'єктивних закономірностей сприйнятого предмету або художнього явища. Проте, на переконання О.Костюка, досягнути всю красу художнього змісту шляхом тільки раціонально-логічних умовиводів практично неможливо. Для цього необхідний емоційний шлях пізнання, який не може протистояти раціонально-логічному, але дає можливість значно розширити коло людських знань, побачити художнє в усьому різноманітті. Емоційний підхід не передбачає детального вивчення об'єкта. Він ґрунтується на його вибіркового, суб'єктивного сприйнятті, тобто виділяється тільки те, що для суб'єкта має особливе значення [70, с. 50].

В.Белінський, характеризуючи процес художнього сприйняття, виділяв у ньому дві стадії: «захват» – безпосереднє емоційне сприйняття художнього образу і «художню насолоду» – осмислення пробуджених «захопленням» переживань. Розрізняючи у часі процес художнього сприйняття, В.Белінський виділяв у ньому емоційну сторону осягнення художнього образу, за якою слідує інтелектуальна. З цього приводу він писав: «Поезія спочатку сприймається серцем, а вже потім передається голові». Стадію «захвату» в процесі художнього сприйняття В.Белінський вважав основною, а стадію «художньої насолоди» – наслідком, результатом стадії «захвату». Разом з тим, на переконання вченого, раціонально-логічний момент є засвоєнні емоційної сутності художнього образу, зберігаючи свою допоміжну роль як одного із засобів подальшого розвитку і збагачення почуттів, не порушує емоційну логіку музичних уявлень, але є засвоєнні художнього він обов'язково присутній [11, с.114-116]. Такий підхід вченого до процесу художнього сприйняття, при безумовній перевазі емоційного, до нашого часу представляє великий науковий інтерес.

У річищі сказаного знаходиться робота М.Сапарова «Художній твір як структура», в якій висловлені цікаві думки щодо процесу емоційно-раціонального сприйняття художнього образу. Вважаючи структуру художнього твору

багатоскладовою «єієрархію структур», автор поділяє її на: шар матеріального (об'єкта безпосереднього чуттєвого сприйняття), шар предметно-уявного, шар образної репродукції, шар предметно неуявного, шар художнього значення. За переконаннями автора, дана схема є узагальненою характеристикою художніх структур різних видів мистецтва, де ця «багатошаровість виявляється по-різному». Але співвідношення емоційного і раціонально-логічного в структурі художнього твору, за схемою М.Сапарова, відчувається достатньо чітко: кожний шар підпорядковується закономірностям емоційного сприйняття, і разом з тим, неможливий без раціонально-логічних мислиневих операцій [115].

Значення раціонально-логічної складової художнього сприйняття розкривається у статті В.Ейдліна «Формування у школярів сприйняття цілісного художнього твору». Автор переконує, що для адекватного художнього сприйняття твору необхідно виокремлювати різні його елементи, текстові структури, і встановлювати між ними смислові контекстні відношення так, щоб вони разом склали цілісне уявлення про музичний твір. Як відомо, текстові елементи художнього твору (в музиці це окремі фрази або окремі музичні цитування, використані автором) поза тим чим іншим контекстом не несуть на собі художнього смислу і самі по собі не є зрозумілими, проте не викликають ускладнень при сприйнятті художнього змісту. Складаючись в цілісний художній твір, ці елементи набувають нового додаткового смислу, взаємозбагачуючи один одного. Тому, вважає В.Ейдлін, при дослідженні художнього сприйняття першочерговим постає проблема організації та осмислення матеріалу, його інформаційно-значущих текстових елементів в межах цілісного художнього твору [46, с. 41-50].

Аналіз наукових праць дозволив констатувати, що раціонально-логічний елемент музичної інформації для всіх слухачів один. Він є узагальненням найбільш загальних музичних правил, знання яких необхідні для сприйняття музики. Як результат такої мислиневої діяльності, раціонально-логічний елемент може бути не тільки переданий в звуках, але й відтворений за допомогою слова, відображеного на схемі тощо. При цьому, на яких би рівнях музичного

сприйняття раціонально-логічний момент не проявлявся – при усвідомленні загальних закономірностей музичного мистецтва, розшифруванні його змісту, визначенні характеру музичних побудов, специфічних особливостей його частин, тем, логіки взаємовідносин інтонацій, – він зберігає єдину для всіх універсально-логічну обумовленість, практичну цінність і можливість бути перекладеним на інші канали інформаційності.

На підтвердження сказаного проаналізуємо міркування В.Остроменського, викладені у роботі «Сприйняття музики як педагогічна проблема». Автор вважає, що для сприйняття полонезу Ля-бемоль мажор Ф.Шопена в ньому необхідно виокремити ряд доступних раціонально-теоретичному освоєнню елементів: основний музичний розмір  $\frac{3}{4}$ , трьох частинну форму, яка, на відміну від інших полонезів Ф.Шопена ускладнена за рахунок інтродукції, коди і найбільш розвиненої середньої частини. В інтродукції свідомість слухача фіксує все зростаючу звучність висхідних гам з чітко вираженим акцентуванням акордів, що сприймає підготовці до сприйняття головної тональності. В інтродукції стрімко змінюється гармонія на основі повторюючогося в басу звуку – домінантного органного звуку. Середній епізод полонезу, написаний в мажорі, органічно узгоджується з основною тональністю ля-бемоль мажор, що завершує першу частину полонезу. Автор зауважує, що подібне виокремлення раціонально-логічних відомостей у сприйнятті музики багато в чому штучно. Ізольована їх характеристика пробуджує відчуття недовомовленості, незавершеності, в зв'язку з чим зникає одна з основних переваг раціональних відомостей – їх улітарна доцільність. «До чого вони, якщо у повідомленні відсутнє головне – заснована на емоціях естетична сутність музичного змісту?» – запитує В.Остроменський [104, с. 66].

Аналіз наукової літератури та практичної діяльності дозволив констатувати, що в порівнянні з іншими видами мистецтва, раціональна сторона музичного сприйняття менш значуща, вона фактично пригнічується емоційною. Роль музичних елементів, розрахованих на раціонально-логічне сприйняття, по суті, допоміжна: вони є одним із засобів пробудження і збагачення емоцій, що

знаходять своє втілення у фіксації музики – в нотному записі. Таким чином, раціонально-мислиневі процеси тільки сприяють упорядкуванню емоцій в процесі художнього сприйняття. «Вважаючи емоції основним провідником музичної змістовності, не можна забувати, що художнє сприйняття є пізнавальним актом, неможливим поза раціонально-логічних мислиневих операцій – наголошував Б.Теплов. – Сприйняття музики йде через емоції, але емоціями не закінчується. В музиці ми через емоції пізнаємо світ. Музика є емоційним пізнанням» [125, с. 23].

Загальновизнано, що характер раціоналістичних відомостей про музику втілений у нотному запису. Особливо переконливо це відчувається на прикладі партитури. Будучи тільки раціональною схемою, вона не може відобразити всього багатства музично-естетичного змісту, який в завершеному вигляді існує лише в звучанні і є неповторним. Партитура також не може передбачити якості диригента, акустичні можливості залу та інші фактори, що впливають на сприйняття музики. Настільки ж допоміжною є роль раціоналістичного елемента при безпосередньому сприйнятті музики, хоча в цьому процесі він завжди присутній як фактор своєрідного упорядкування емоцій, що виникають під впливом музики.

При перекладі музичного змісту на мову, що оперує іншими символами (наприклад мова людини), емоційна сутність музично-естетичної інформації пропадає, оскільки в ній знищується основне – емоційна наповненість музичних символів, що пробуджують почуття при безпосередньому сприйнятті музики. Зміст музичного твору в перекладі набуває раціонального, невпізнанно збіднілого характеру, адже він «втратив головне – емоційну привабливість, яка є основним засобом осягнення естетичного змісту музичних образів» [4, с. 67].

Наведені міркування дають можливість зрозуміти внутрішню організацію художнього сприйняття, в основі якої розвинена у суб'єкта здатність осягнути і оцінити, емоційно пережити і осмислити те, що сприймається. У процесі художнього сприйняття важко вказати межу, за якою образно-емоційне переживання переходить в інтелектуальну роботу свідомості. Отже, художнє

сприйняття характеризується взаємодією перцептивних та інтелектуальних, чуттєвих і раціональних, репродуктивних і творчих, інтуїтивних і свідомих процесів.

У контексті сказаного вважаємо доцільним розглянути принцип інформаційності художнього сприйняття. Аналіз наукових праць свідчить, що основним носієм художньої інформації є система сформувавшихся в процесі розвитку мистецтва символів, що складають основні елементи художньої мови будь-якого мистецтва. Ці елементи підкорені особливим закономірностям, які є цілком доступними для художнього сприйняття. Не будучи аналогами предметів і явищ оточуючої дійсності, ці елементи – символічні позначенням художньої мови – є не тільки історично складеними умовностями. Вони мають ще й психофізіологічні витоки, адже на протязі всієї історії культурного розвитку людства пробуджують відповідні переживання.

Відтворюючи засобами своєї мови отчує життя, мистецтво вводить людину у визначену життєву ситуацію, робить її співучасником, змушує відчувати до неї відповідне відношення [104, с.57]. Разом з тим, володіючи специфічними особливостями, що обумовлені оригінальністю художньої мови, мистецтво підкорюється загальним закономірностям процесу пізнання. На думку В.Каменського, В.Остроменського, П.Якобсона, характер його символів відповідає специфічним особливостям каналу, через який воно інформує людину про свій зміст, але це не значить, що мистецтво за специфікою своєї інформаційності «спирається тільки на один з каналів приймачів, повністю ігноруючи інші. Правомірно буде говорити про всі канали-приймачі, що знаходяться в центрах мозку і обробляють художню інформацію» [62; 104, с.66].

Отже, можна погодитись з думкою В.Остроменського, що художнє сприйняття, як і всі інші види художньої діяльності, вимагає створення сталої системи нервових зв'язків. Воно передбачає наявність достатньо розвинених оригінальних рецепторів, пристосованих до прийому художньої інформації; наявність шляхів, що обумовлюють миттєвість і безпомилковість зв'язку рецепторів з центрами мозку, пристосованими до прийому цієї інформації;

наявність опосередкованого зв'язку між центрами, пристосованими до прийому художньої інформації, та іншими каналами мозку, спрямованими на освоєння позахудожньої інформації. При наявності названих елементів виникає оригінальна система зв'язку, здатна відносно самостійно освоювати оригінальну художню інформацію [104, с.78].

Однією з найбільш узагальнюючих художніх інформацій є музична інформація. Її основою є емоційна образність, яка за структурною ємкістю і багатозначністю змісту значно багатша і складніша за раціональну. «Безумовно, – зазначає В.Остроменський, – раціональна схема – скелет музичного повідомлення – в ній обов'язково присутня, але на цьому спільність емоційного і раціонально-логічного як способів пізнання змісту музики закінчується» [104, с. 66].

Відмінною якістю емоційно-образної сторони музичної інформації вважається необхідність прямого контакту між інформуючим об'єктом (твором, що звучить) і людиною, яка його сприймає. Ніякі інші засоби спілкування не можуть замінити слухацького враження, отриманого при безпосередньому сприйнятті музики.

Однією з вагомих умов сприйняття музичної інформації є безпосередність, адже оригінальна музична символіка, носій музичного змісту, розкриває його тільки засобом пробудження чуття у сприймаючої музики людини, що неможливо ніякими іншими інформативними засобами. Емоційний відгук, що виникає у результаті різноманіття музичної мови, набагато сильніший інформативних можливостей словесного повідомлення. Тому прагнучи виразити силу музичного впливу, слухач часто вдається до комплексної музичної інформації, доповнюючи слова жестами, мімікою, інтонаціями. Але справа не тільки у недостатності слів. Музична мова підкорюється своїм особливим законам, та тільки їй притаманній зв'язкам, перекладення яких на слова можливо лише в дуже опосередкованому і далеко не повному вигляді. В умовах практичної роботи з музичного навчання неперекладеність музичного повідомлення на іншу мову достотно наочно ілюструється висловлюваннями



слухачів, які мають різний рівень музичного розвитку, але належать до однієї вікової катеорії [113].

Основним виявом неперекладеності музичного змісту на іншу мову є словесне висловлювання – результат перекладу музичного повідомлення на інший канал інформаційності. На переконання І.Рудь та І.Цуккермана, переклад музичної мови на іншу практично неможливий, оскільки поза музикою не існує іншої мови, подібної за змістом та символами [113]. «Чому ж саме суть музичного змісту неперекладається на іншу мову? – запитує вчений. – Пояснюється це оригінальністю виникаючих під впливом музики образів, потенційний зміст яких ніякими іншими засобами передати неможливо. Відтак, музична інформація в самому для неї суттєвому не перекладається» [113, с. 167].

Однак твердження про неперекладеність музичної інформації зовсім не говорить про те, що в порівнянні з іншими засобами спілкування зміст її образів характеризується особливими якісними відмінностями. «Таке розуміння інформативної сутності музичного мистецтва, – на думку В.Остроменського, – неправомірно навіть в самому абстрактно-символічному сенсі. В перекладі неможливо досягнути тотожності. При перекладі на іншу мову потенціальний об'єм музичної інформації в багато разів знижується. Але це не означає, що зміст музики не може бути усвідомлений за допомогою інших позамузичних засобів спілкування. Мова йде лише про значне збіднення змісту музики при перекладі її на іншу мову» [104, с. 71]. На підтвердження цих слів прооцитуємо думку Й.Гофмана, висловлену щодо характеристики змісту експромту Ля-бемоль Шопена: «Шопен створює «музику», яка представляє думки не тільки в музичному значенні цього слова... вона виражає чисто психологічні процеси і настрої [39, с. 25]. Отже, мова музики часто буває більш зрозумілою ніж слово, адже може виразити те, що є для людини особливо значущим, таємничим і цінним.

У річищі сказаного вважаємо за доцільне обґрунтувати принцип асоціативності художнього сприйняття. Джерелами асоціативних уявлень є мистецтво – об'єкт сприйняття і слухач – суб'єкт сприйняття. В мистецтві кожна

інтонація, кожний засіб художньої виразності, кожна тема ізольовано або в єдності з іншими елементами художньої мови можуть стати потенційними носіями імпульсів, що пробуджують у слухача спектр складних, виникаючих на асоціативній основі переживань. Виникаючі в процесі художнього сприйняття зв'язки між художніми образами та іншими раніше зафіксованими уявленнями про оточуючий світ мають асоціативну природу. Вони узгоджують нову інформацію з раніше здобутою.

Функціональне наповнення художнього сприйняття є досить своєрідним, адже ґрунтується на емоційному засвоєнні узагальнених художніх образів, в зв'язку з чим набуває складно-опосередкованого емоційно-особистісного значення. Враховуючи, що асоціативні уявлення самі по собі не можуть стати основою музичної мови, проте шляхом суб'єктивного уточнення змісту музичних образів вони здатні збагатити художнє сприйняття. Конкретизуючи зміст художніх образів, асоціативні уявлення значно посилюють емоційний відгук, що призводить до повторного, оновленого і збагаченого осягнення змісту твору [104, с. 84]. В цьому проявляється взаємообумовленість асоціативних уявлень об'єктивним змістом твору і особистісними якостями слухача музики.

Своєрідним «сплавом» асоціативних уявлень різного порядку є музичні уявлення. На думку Б. Асаф'єва, зміст виникаючих під впливом музики асоціацій, визначається не стільки якістю окремих елементів музичної мови, скільки їх єдністю, що утворює інтонаційний стрій музичного твору. На переконання вченого, музика – «це перш за все мистецтво інтонацій, адже поза інтонації – це тільки комбінація звуків» [9, с. 248]. Тому асоціативні уявлення, що виникли на іншій основі, навряд чи можна вважати похідним підсумком музично-пізнавального акту. Скоріше вони є опосередкованим інтонаційним доповненням до настроїв, що виникли внаслідок попереднього сприйняття музики.

Продемонструємо дане положення на деяких прикладах. Наприклад, під час сприйняття музики ритм може пробудити асоціативні уявлення про характер, експресію рухів, може стати стимулом до виникнення в свідомості слухача

різноманітних асоціативних уявлень конкретизованого або емоційно-узагальненого плану.

Мелодійні звуковисотні побудови можуть привести до виникнення зорових уявлень про висхідні та нисхідні лінії мелодії. Ці уявлення обумовлюються також і музичною пам'яттю, що пов'язана з багатократним розшифруванням нотних записів, які кожен виконавець виконує багато разів. На противагу звуковисотним співвідношенням тембр не піддається специфічним музичним характеристикам. Його якості розкриваються тільки за допомогою образних, метафоричних уявлень, запозичених з різних мистецьких галузей.

Серед інших засобів музичної виразності найбільше тяжіє до асоціативних уявлень ритм та динаміка. Варто відзначити, що характер асоціативних уявлень багато в чому обумовлюється художніми особливостями твору. Непрограмний твір, позбавлений будь-яких елементів зображальності може стимулювати пробудження асоціативних уявлень тільки на основі емоційно-виразного зв'язку слухачем і сприйнятими музичними образами. Сприйняття програмних творів призводить до більш конкретизованих позамузичних явлень асоціативного походження. Адже сама програма є об'єктивним показником виходу художньо-образного змісту за межі суто музичної виразності.

Часто асоціативні уявлення виникають на основі елементів звуконаслідування в музиці. Стимулами їх виникнення можуть стати відтворені музичними засобами голоси птахів, шум вітру, гуркіт грому та ін. Іноді програма та відповідні музично-зображальні засоби сприяють виникненню асоціативних уявлень історичного або географічного характеру [12].

На думку В.Остроменського, «визначити рівень (здатності) художності музичних образів до пробудження у слухачів асоціативних уявлень досить складно. Але в загальних рисах скласти уявлення про асоціативний ореол, засновуючись на знаннях з історії створення твору, його характеру, відомостей про автора, безумовно можна» [104, с. 82]. Найбільш цінними і повними є асоціативні уявлення, навіяні настроєм в момент сприйняття музики.

Дослідники проблеми художнього сприйняття (С.Беляєва-Екземплярська, В.Блудова, Л.Бочкар'єв, Г.Іванченко, В.Остроменський та ін.) наголошують на тому, що характер асоціативних уявлень багато в чому обумовлюється рівнем художнього розвитку слухачів. Протягом такого розвитку асоціативні уявлення зазнають значних змін, перетворюючись із споживчо-пояснювальних зв'язків в емоційно-узагальнені асоціативні образи. При цьому, у формуванні асоціативних уявлень прослідковується деяка наступність. Вже з перших цілеспрямованих дотиків людини до мистецтва воно стає безліччю незбагнених подразників, розуміння та освоєння яких вимагає залучення р'ніше набутого художнього досвіду. В спробах пов'язати нову художню інформацію з раніше набутими знаннями формуються перші асоціативні уявлення, які мають випадковий характер, не пов'язаний із змістом твору.

Безумовно, зазначає А.Володін, «в подібних випадкових зв'язках не може бути й мови про певну музичну асоціативність». Ступінь емоційного впливу самої музики на даному етапі незначна, тому «розшифровується» вона за допомогою предметно-раціональних співставлень. І все ж таки ці перші зв'язки, продиктовані пояснювальними міркуваннями, вже містять в собі зерно майбутніх музично-асоціативних уявлень» [28, с. 8]. Поступово у первинний асоціативний зв'язок, заснований на зовнішній подібності, вкрапляється емоційний колорит.

У подальшому удосконалення асоціативних уявлень відбувається шляхом поступового зближення їх з безпосереднім змістом сприймаємої музики. Відбувається збільшення кількості сполучних ланок між окремим фрагментами твору і супутніми їм асоціативними уявленнями, упорядковується відповідність асоціативних образів структурним особливостям твору та його емоційності.

Враховуючи, що музика володіє сильним емоційним впливом, але обмежена в можливості зображати дійсність конкретно, як живопис або література, досить часто для її повноцінного сприйняття необхідні додаткові тлумачення, тобто вдало підібраний контекст. В зв'язку з цим вважаємо за доцільне обґрунтування принципу контекстності художнього сприйняття. В

основу даного принципу покладено тезу про плідність комплексного впливу мистецтва на людину, що знаходить виявлення у переживаннях, емоційних відгуках, розумінні мови художніх образів, вмінні переводити їх на особистісний код. В науковій літературі під контекстом розуміють смислові зв'язки, які дозволяють в процесі художнього сприйняття встановлювати смислову єдність внутрішнього змісту музики з її зовнішніми зв'язками [57, с. 111]. Вдало підібраний контекст наповнює сприйняття музики додатковими художніми смислами. Наприклад, музичні переживання зазвичай важко передати словами, проте їх дія може посилюватись за допомогою поетичної інтонації, сценічної дії, казки, пластичного руху, літературного сюжету, життєвої аналогії та ін.. Характер контексту варіюється в залежності від музичного змісту, образного бачення музики самим викладачем, загального рівня розвитку учнів.

У науковій літературі контексти поділяються на внутрішні і зовнішні. Перший визначається співвідношенням різних складових музичного тексту (засобів художньої виразності, форми, жанру, стилю та ін.), зовнішній - взаємозв'язком елементів безпосередньо з музикою не пов'язаних. На думку білоруського дослідника В.Рева, в підготовці студентів мистецьких спеціальностей особливого значення набуває зовнішній, більш широкий по відношенню до музики контекст. Утворюючи духовну ауру, оточення контекстом вносить в художнє сприйняття особливе духовно-тілесне наповнення, без якого пізнання особистісних смислів в музиці стає неможливим. За свідченням вченого, значення контексту полягає не в зовнішніх поясненнях і описах музичного змісту, не в перекладі образів музики на мову спрощених аналогій, а у виділенні зо допомогою інших мистецтв художніх смислів, близьких життєвому досвіду людини. Глибокий емоційний відгук активізує діяльність свідомості, стає «пусковим механізмом» художнього сприйняття [116, с.124].

Розглядаючи види контексту в якості ситуативних факторів виховання культури художнього сприйняття, В.Рева ранжує їх за наступними типовими ознаками: інтонаційно-поетичний контекст – емоційно близький образному змісту музики; літературно-сюжетний контекст – формує художні установки

сприйняття музики; алітераційно-інструментальний контекст – пов'язаний із сприйняттям музики: аналізом звучання, окремих інтонацій, фразування, артикуляції, прийомів виконання; кінестичний контекст – підключає до процесу сприйняття реакції, положення та поставу людського тіла; психосоматичний контекст – включає соматичні і фізіологічні реакції людини; інтонаційно-пластичний контекст – охоплює до якого належать жести, пластика рук, міміка, пантоміміка, характерні рухи; хореографічний контекст – заснований на використанні танцювальних рухів; художньо-графічний контекст – використання репродукцій живопису, графіки, мовних інтонацій; історико-інформаційний контекст – знайомить слухача з історією створення музичних творів, соціальними та художніми особливостями епохи; естетичний контекст – встановлює критерій прекрасного в житті і в мистецтві; аксіологічний контекст – пов'язаний з ціннісними орієнтаціями слухача в мистецтві; жанрово-стильовий контекст - характеризує систему жанрів і засобів музичної виразності, притаманний творчості окремих композиторів і епохальних стилів; життєво-прикладний контекст – розкриває зв'язок музики з життям [116, с.126].

Взаємодія контекстів художнього сприйняття представлена на рисунку 2.1.

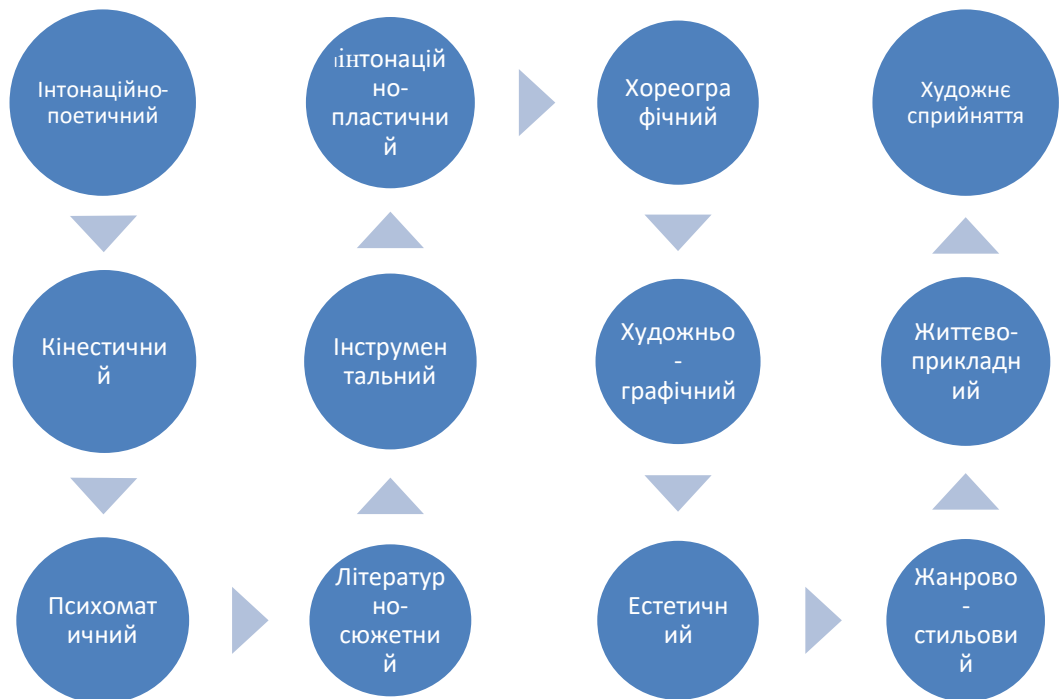


Рис.2.1 Ранжування контекстів художнього сприйняття за типовими ознаками (за В.Рєвою)

Враховування цих видів контексту у процесі художнього сприйняття є надзвичайно важливим, адже музичне мистецтво діє на слухача через звукові уявлення, які можна зрозуміти тільки чуттєвими засобами. Впливаючи на людські почуття, воно відтворює оточуючий світ у всьому багатстві і багатогранності. Для того, щоб потрапити в художній світ музичного мистецтва і необхідно використовувати різні види контексту. Підсумовуючи сказане можемо констатувати, що впровадження принципу контекстності в процесі художнього сприйняття підлітків сприяє загаченню їх художньої культури та вдосконаленню музичного навчання.

Підсумовуючи сказане зазначимо, що орієнтація на представлені спеціальні принципи формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання зумовлює продуктивне їх виконавське становлення й перетворення на свідомого музиканта.

## **2.2 Педагогічні умови формування художнього сприйняття учнів підліткового віку**

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дав змогу обґрунтувати педагогічні умови, реалізація яких сприятиме успішному формуванню художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання. На наш погляд, цей процес відбуватиметься ефективно за умови:

- розвитку творчої самостійності підлітків;
- єдності естичного та етичного в процесі фортепіанного навчання;
- метафоричного осмислення художньої реальності.

Необхідною умовою успішного формування художнього сприйняття учнів підліткового віку є розвиток творчої самостійності. Даній проблемі присвячено досить багато досліджень у різних галузях знань. Значний внесок у її вирішення внесли філософи давнини, просвітителі Середньовіччя та епохи Відродження – Арістотель, Платон, Сократ, Я.Коменський, М.Монтень, Т.Морр, Ф.Рабле, Ж.-Ж.Руссо. У своїх працях вчені глибоко і всебічно обґрунтували значущість

добровільного, активного і самостійного оволодіння дитиною знаннями. Самостійність як один з провідних принципів навчання розглядається з кінця XVIII століття. Одним з перших, хто обгрунтував шляхи і засоби організації самостійної роботи з урахуванням вікових особливостей учнів був К.Ушинський. Видатний педагог неодноразово висловлював думку, що слід передавати учням не тільки ті чи інші знання, але й розвивати в них бажання, здатність самостійно засвоювати нові знання: «Слід постійно пам'ятати, що треба передавати учневі не тільки ті чи інші знання, але й розвивати в ньому бажання і здатність самостійно, без вчителя, засвоювати нові знання» [130, с.135].

У сучасній психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення поняття «самостійна робота учнів». Деякі з науковців характеризують її як специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності, адже «коли ми говоримо про зростання ролі та значення самостійної роботи, мається на увазі та діяльність, котра відбувається без керівництва вчителя, хоча спрямовується і організовується ним». На переконання С.Гончаренко, самостійна робота – це «різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності учня, які здійснюється ним на позааудиторних заняттях та у вільний час» [36, с. 71].

У низці педагогічних досліджень самостійна робота розглядається як засіб навчання. На думку І.Підкасистого «її правомірно розглядати скоріше як засіб залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності, засіб її логічної і психологічної організації» [109, с. 45]. Правомірним можна вважати висновок І.Зимньої, яка вважає, що самостійна робота є наслідком правильно організованої навчальної діяльності на уроці, що мотивує самостійне набуття, розширення, поглиблення знань у вільний час. Отже, самостійну роботу можна вважати вищою формою самоосвіти, що пов'язана з роботою учня на уроках або індивідуальних заняттях [52, с. 249]. Аналіз наукових праць дозволив визначити основні складові творчої самостійності, а саме – ініціативу, рефлексію та самоконтроль.

Варто підкреслити, що будь-яка самостійна робота на кожному етапі має конкретну мету. Кожен підліток повинен знати порядок і прийоми виконання



роботи. Самостійна робота організовується так, щоб вона сприяла виробленню в учнів умінь і навичок навчальної і майбутньої виконавської. Також необхідно враховувати, що розвиток навичок самостійної роботи протікає успішно лише в тому випадку, якщо учень розуміє, яку художню мету переслідують вказівки педагога. Необхідно стежити і добиватися точного виконання домашнього завдання, адже цим самим прищеплюється любов до роботи. Практика свідчить, якщо учень сприймає яскравий образ твору, у нього виникає необхідність передати цей образ власним виконанням. Це вимагає щоденного усвідомленого вправлення, багаторазових повторень, що сприяє формуванню умінь «працювати самостійно».

Уміння самостійно вчитися програмує індивідуальний досвід фортепіанного навчання, запобігає перевантаженню, активізує пізнавальну активність та ініціативу, сприяє раціональному використанню часу і засобів учіння. В.Козаков вважає, що «учень, який звик самостійно вчитися, не губиться в новій пізнавальній ситуації, не зупиняється, якщо не має готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання поставлених питань» [67, с. 123]. «Уміння самостійно вчитися змінює стиль мислення і життя, вчить визначати сенс та мету роботи, організовувати власну самоосвіту» – наголошує П.Підкасистий [109, с. 123].

За свідченням І.Малафаїк, уміння самостійної роботи мають низку особливостей. Основною з них є максимальна самостійність дії за відсутності яскраво вираженого зовнішнього керівництва. Цю особливість представляють уміння визначати мету самоосвіти на певний час, систематизувати навчальний матеріал, планувати роботу на перспективу. На переконання вченого, для успіху навчання та професійної діяльності важливим є досвід самостійної діяльності, який характеризується самостійним переносом знань, умінь у нову ситуацію, бачення нової проблеми в знайомій ситуації, самостійне комбінування відомих способів діяльності, альтернативне мислення, тобто бачення можливих рішень даної проблеми [93, с. 345].

Ефективна організація самостійних занять учня у фортепіанному класі є одним з основних питань музичної педагогіки. Різні аспекти зазначеної проблеми розглядалися в працях корифеїв фортепіанної педагогіки Т.Беркман, О.Гольденвейзера, К.Ігумнова, Л.Любомудрової, Г.Нейгауза, О.Ніколаєва, С.Фейнберга, Г.Ципіна. Значний внесок у розробку означених питань зробили сучасні науковці Т.Грізоглозова, Н.Згурська, М.Кайкова, Н.Мозгальова, О.Щолокова, В.Шульгіна.

Аналіз наукових праць дозволив констатувати, що у педагогіці музичної освіти поняття «самостійність» використовується у декількох значеннях. Під самостійністю розуміють, по – перше, самостійність мислення; по-друге, вміння самостійно працювати за інструментом; по-третє, пошук ефективних способів роботи над музичним твором, а також самоконтроль - здатність оцінити процес і результат власного виконання.

У низці дисертаційних досліджень (Н.Згурська, Н.Мозгальова, І.Бабакова, І.Немикіна, Л.Рахімбаєва та ін.) вміння самостійної роботи визначають як творчу самостійність і пов'язують її із здатністю самостійно працювати над музичним твором, створювати власний музичний образ, а також визначати характер виконання музичного твору. Так, Л.Рахімбаєва вважає, що творча самостійність «включає, перш за все, вміння ставити і вирішувати виконавські завдання, вибирати для їх втілення необхідні засоби виразності, здійснювати аналіз та оціну власного виконання і виконання товаришів, вміння словесно-логічно охарактеризувати виконуване» [115, с. 9]. Тобто творча самостійність в класі фортепіано передбачає цілепокладання, вирішення проблемних завдань, рефлексію, самоконтроль і самоаналіз.

Традиційно навчання в класі фортепіано здійснюється в індивідуальній формі і передбачає індивідуальний підхід до учнів, внутрішню диференціацію навчального процесу залежно від наявних музичних здібностей та рівня музичної підготовки. «У такій справі, як заняття мистецтвом, – наголошує Г.Нейгауз, – де індивідуальність вирішує якщо не все, то майже все, єдиною міцною базою завжди буде здобуте власними силами і на власному досвіді вивчене» [102, с. 24].

Цю думку підтримує його учениця Б.Кремештейн. Вона наголошує, що «виходячи на самостійну дорогу, молодий музикант повинен вміти ставити перед собою певні творчі завдання і вирішувати їх з більшою або меншою мірою майстерності, залежно від таланту і культурно-мистецького розвитку. Тому головним завданням музичних навчальних закладів є саме підготовка молодих фахівців до самостійної діяльності та подальшого творчого зростання» [73, с. 34].

Вивчення роботи Б.Кременштейн «Виховання самостійності учня в класі фортепіано» дозволяє стверджувати, що дослідниця ототожнювала процеси виховання самостійності та музичного розвитку учня. На її думку, приділяти особливу увагу розвитку самостійності необхідно «для можливо більш раннього досягнення музичної зрілості учня». З цією метою автор пропонує починати навчання гри на фортепіано з виховання навичок слухового самоконтролю, тобто «вміння слухати себе», з використанням методів аналізу та узагальнення.

У своєму долідженні Б.Кременштейн наголошує, що «виховання самостійності учня нерідко виявляється найбільш вразливим місцем в методиці педагогів». Досвід роботи дозволив дослідниці виокремити два основних типи педагогічних помилок, які позначаються на самостійності учня, По-перше – це «порушення гармонійності музичного розвитку, що призводить до різко вираженої однобічності навчання. По-друге, гіпертрофована активність педагогів, яка паралізує ініціативу учнів». Отже, у розвитку самостійності учня визначальною є роль педагога, який повинен систематично і послідовно приділяти увагу на заняттях цьому питанню. Б.Кременштейн з цього приводу стверджувала, що «за наявності достатніх музичних здібностей причини несамоствійності учня слід шукати в недоліках роботи вчителя» [73, с. 3-6].

Аналіз наукових праць та педагогічної практики засвідчив, що вирішальною умовою продуктивної самостійної роботи студентів у процесі фортепіанних занять є доступність поставлених педагогом завдань. Від того, наскільки чітко педагог сформулює їх, визначить послідовність виконання і конкретизує, залежить успіх домашніх занять. Важливо наголосити, що, по-перше, навчати навичкам самостійної роботи слід на заняттях, по-друге. будь-яке

нове завдання, пропонуване для самостійного опрацювання, має спиратися на засвоєне раніше під керівництвом вчителя. Не можна не погодитись з твердженням Г.Нейгауза про те, що «головне завдання вчителя – зробити якомога швидше так, щоб бути непотрібним учневі, усунути себе, вчасно зійти зі сцени, прищепити йому ту самостійність мислення, методів роботи, самопізнання та вміння домагатись мети, які називають зрілістю, порогом, за яким починається майстерність» [102, с. 43].

У річищі сказаного необхідно звернутися до робіт А.Щапова, в яких виховання працездатності учнів пов'язується з розвитком навичок самостійної роботи. Дослідник переконаний, що «навчання музичного виконавства не дає ніякого результату, якщо учень не вміє самостійно працювати за інструментом і якщо педагог не виховує його в цьому напрямку». Розмірковуючи про зміст та установки самостійної роботи, А.Щапов зазначає, що «учня необхідно привчати до того, що потрібно завжди грати «красивим звуком». Прагнення грати красивим звуком включає точне планування градацій сили звуку, «вслуховування» в звучання, координованість ігрових рухів і піднесеність емоційного настрою. Доповненням до цього є вимога завжди грати «осмислено» – так, щоб звуки завжди щось виражали, а не просто слідували один за одним. Обидва ці вміння виховуються тим, що вчитель взагалі не допускає у своїй присутності грубого або блідого звучання, не допускає також бізглузлого, млявого переповзання зі звуку на звук, безглузлого, грубого вибивання» [148, с. 44-46].

Практика свідчить, що в процесі самостійної роботи над музичними творами активізується музичне мислення та сприйняття, нійбільш ефективно розвиваються пізнавальні та інтелектуальні здібності, формуються виконавські уміння і навички. Тому викладач фортепіанного класу повинен не тільки навчати грі на інструменті, але й виховувати уміння самостійної роботи як під час класних занять, так і вдома. При цьому, чим інтенсивніша самостійна робота учня на уроці, тим ефективнішою вона буде в домашніх умовах і навпаки. З огляду на сказане, М.Кайкова відзначає, що самостійна робота у фортепіанному класі – це

частина навчального процесу, що складається з двох етапів: перший – це самостійна робота учня безпосередньо на самому занятті; другий – домашня робота над виконанням отриманих виконавських завдань [60, с. 26-32]. Цю думку підтримує більшість провідних фортепіанних педагогів, які вважають, що уміння самостійної роботи над музичними творами слід формувати спочатку на уроці, а потім удосконалювати їх в процесі домашніх занять.

Самостійна робота на уроці є одним з найдоступніших і перевірених практикою шляхів підвищення ефективності фортепіанного навчання. Педагоги стверджують, що на уроці підлітки повинні працювати по можливості самостійно, а вчитель – керувати їхньою самостійною роботою. При цьому складність самостійних завдань повинна відповідати навчальним можливостям учня, задовольняти принцип поступового переходу від одного рівня самостійності до іншого, забезпечувати поєднання різних видів самостійної роботи. Окрім цього, зміст та форми самостійної роботи над музичними творами різних жанрів та стилів повинні викликати в учнів бажання виконувати їх в концертній програмі.

Формування умінь самостійної роботи в класі фортепіано передбачає включення підлітків в різні види навчально-виконавської діяльності, зокрема ознайомлення та вивчення нового матеріалу, ескізна робота над твором, читання музики з аркуша та ін.. Подібний обсяг роботи вимагає, насамперед, самостійного осмислення учнем художніх завдань музичного твору, оволодіння відповідним комплексом виконавських прийомів і вмінь, формування навичок самоконтролю.

У галузі фортепіанного виконавства самоконтроль – це самостійна оцінка відтвореного звучання та дій, що його створюють. Така оцінка можлива лише за наявності в учня чіткого уявлення про відтворену музику, а також уміння зіставляти відтворене звучання та дії, що виконуються, зі звучанням та діями, загальноприйнятими у фортепіанному виконавстві. В процесі індивідуальних занять підлітків потрібно вчити умінню аналізувати, порівнювати, відзначати свої недоліки та досягнення. Такі уміння дозволять в процесі самостійних занять

виявляти свої помилки, попереджувати можливість їх появи та утримуватися від небажаних дій.

Підсумовуючи сказане процитуємо визначення Н.Мозгальнової, на переконання якої «творча самостійність максимально розвивається в процесі спеціально організованої та свідомо керованої розумової діяльності, спрямованої на усвідомлення змісту художнього образу. Вона базується на діяльності внутрішньослухової сфери, характеризується оригінальністю і самобутністю, є якістю особистості вчителя, котра відображає найвищий рівень його професійності [92, с. 78]. Крім цього, самостійна робота виробляє високу культуру розумової праці, формує потребу в самостійній діяльності, прагнення вникнути в суть питання, вчить самостійно мислити та аналізувати факти і явища, що призводить до творчого розвитку та формування власної думки, поглядів, уявлень, власної професійної позиції.

Визначення наступної педагогічної умови ґрунтувалось на припущенні, що дотримання єдності естичного та етичного в процесі фортепіанного навчання значно оптимізує процес формування художнього сприйняття підлітків. Особливою формою естетичного освоєння дійсності є мистецтво. Процес сприйняття мистецтва є складним пізнавальним актом під час якого твір мистецтва виступає не лише засобом пізнання навколишньої або історичної дійсності, а й об'єктом пізнання, самостійною художньою цінністю. Найбільшою силою емоційного впливу на людину володіє музичне мистецтво, адже своєю змістовністю музика здатна втілювати той чи інший ідейний задум, високі моральні ідеали.

Найбільш повне сприйняття прекрасного в мистецтві доступно лише всебічно і гармонійно розвиненій особистості, яка має сталі інтереси, смаки і духовні потреби. Тому надзвичайно важливим завданням вчителів музичних шкіл є створенням умов для набуття підлітками вмінь правильно розуміти і оцінювати твори мистецтва та насолоджуватись ним. Саме у розвитку здатності до естетичного сприймання як професійного, так і аматорського О.Рудницька

вбачала невідемний аспект збагачення художньої культури суспільства та вдосконалення мистецької освіти [114].

Б. Асаф'єв називав музику вічно живим перетворенням всього, що звучить у природі і в людській душі, і закликав не розважати музикою, а переконувати нею. Тому сьогодні, в епоху духовної кризи, падіння гуманістичних ідеалів, важливо забезпечити єдність естетичного та етичного в процесі формування художнього сприйняття учнів підліткового віку. Будучи провідником естетичної культури, викладач фортепіано повинен знати, що музика, як і будь яке інше мистецтво, виховує не лише художній смак і творчу уяву, а й любов до життя, почуття людяності та моральності.

Питання єдності естетичного та етичного в процесі розвитку людської особистості знаходилося в полі зору стародавніх та сучасних філософів та митців. Видатний поет ХХ століття Й.Бродський писав: «Будь-яка нова естетична реальність уточнює для людини його реальність етичну. Бо естетика - мати етики; поняття «добре» і «погано» – поняття, перш за все естетичні, що передують категорії добра і зла» [22, с.10]. Єдність естетичного та етичних начал, на якій поет наголошує в своїй знаменній Нобелівській промові, є однією з найважливіших умов успішності музично-педагогічного процесу, завдання якого виховати високо-духовну особистість, здатну розуміти і творити красу. На переконання Й.Бродського, естетичне та етичне, поєднавшись в особистісно-ціннісному осмисленні життя і мистецтва, формують нову людину. «Чим багатший естетичний досвід індивідууму, тим твердішим є його смак, чіткішим моральний вибір, вільнішим стає він сам», стверджує поет, доказуючи своїм мистецтвом, що тільки сплав естетичного та етичного визначає ту височінь, на яку прагне піднятися по-справжньому творча особистість [22, с.11].

З цього приводу доречно навести погляди П.Флоренського, який підкреслював, що «Краса є краса, і розуміється як Життя, як Творчість, як Реальність». Вчений вважав, що здатність бачити, розуміти і творити Красу – це основа глибинного розуміння життя через мистецтво, відповідно естетичному осягненню життя і мистецтва завжди передує етичне [134, с. 294]. Вчені-педагоги

(Г. Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова, Б.Юсов та ін.) відзначають, що органічна сукупність послідовних і цілеспрямованих етико-естетичних впливів забезпечує гармонійний, всебічний розвиток особистості, формує естетичне відношення до життя, здатність насолоджуватися красою навколишньої дійсності, витворами мистецтва і активно створювати цю красу у творчій праці. Вироблені в процесі етико-естетичних впливів смаки та ідеали активно впливають на світобачення людини, закріплюючи або руйнуючи певні погляди чи світогляд в цілому.

Розглядаючи особливості формування художнього сприйняття підлітків, зупинимося детальніше на його естетичній складовій. Слово «естетика» походить від грецького «aisheticos», що у перекладі означає – той, що має відношення до чуттєвого сприйняття [57]. Взагалі «естетика» – це поняття філософське. Вперше його застосував німецький філософ А.Баумгартен для позначення нового розділу філософії «Теорія чуттєвого сприйняття» і запропонував йому назву – «естетика». Вже з XVIII століття естетику почали розуміти як науку, що вивчає лише «філософію прекрасного» або «філософію мистецтва» [158, с. 126].

Естетика виховує особистість, її смак. Вона формує естетичну свідомість людини, допомагає по-справжньому сприймати мистецтво. Таким чином, естетика – це наука про чуттєве, емоційне сприйняття дійсності, про діяльність, в основі якої лежить уявлення про красу [36]. Будучи філософською наукою, естетика відіграє значну роль у суспільному житті. До найважливіших естетичних функцій належать світоглядна, пізнавальна, виховна та методологічна які спрямовані на формування естетичних установок особистості, її естетично-ціннісних орієнтацій, почуттів, потреб і інтересів, ідеалів і смаків, критеріїв оцінки і принципів відношення до цих цінностей [137, с. 152].

Філософи наголошують, що загальні суспільні естетичні настанови й цінності зі своїми особливостями та у своїх умовах створюють, засвоюють та реалізують соціальні групи. Вони різняться характером естетичної діяльності, змістом визначальних для них естетичних цінностей, рівнем опанування загальнолюдських естетичних ідеалів. Національна своєрідність освоєння естетичного пов'язана з відмінностями ментальності нації та виявляється в



естетичних смаках, ідеалах того чи іншого народу, у притаманних йому уявленнях про прекраснее. У кожному суспільстві мета перетворення світу за законами гармонії, міри, краси реалізується по-різному. Для цього створюються різні умови, визначаються різні ідеали та стандарти здійснення естетичної діяльності, її спрямованості, складаються різні співвідношення між естетичною діяльністю та споживанням естетичних цінностей [95].

На єдності естетичного та етичного в художньому сприйнятті наголошує академік І.Зязюн. Вчений вбачає закономірність зосередження в естетичному почутті, викликаному мистецьким твором, етичних норм та всіх психологічних складників людської духовності, завдяки чому сприйняття художнього твору, передусім, через почуття і переживання особистості дозволяє їй дійти до глибинних психологічних зрушень, очищення, катарсису, мотивованих ідеалів, життєвих цілей [52].

Вчені філософи та педагоги сходяться на тому, що естетичний чинник у житті сучасних підлітків відіграє значну роль. Мистецтво виступає засобом їх соціалізації. В цей віковий період для них особливо характерне прагнення до творчих видів діяльності, підвищена емоційність, цікавість до нових, гострих, часом екстравагантних форм у мистецтві, інтерес до ліричної і фантастичної тематики, підвищена увага до видовищних об'єктів мистецтва. Тому у музичних школах слід забезпечувати повноцінний розвиток особистості, здійснювати виховання «стійкого естетичного ставлення до навколишнього світу, до собі подібних, до самого себе» [154, с. 80]

Взаємодія естетичного та етичного в процесі фортепіанного навчання виявляється через вміння відчувати, створювати, поширювати естетичні та моральні цінності. Вона сприяє становленню єдності підлітків з оточуючим світом, природним і соціальним, її єдності із самою собою. Саме вона забезпечує реалізацію творчого потенціалу учнів в різноманітних видах діяльності, починаючи від побутової й закінчуючи професійною. Завдяки єдності естетичного та етичного естетична свідомість і естетична діяльність підлітків набувають специфічного забарвлення, яке розкривається через своєрідність

етичного ідеалу, через історичну зміну етичних уявлень, через неоднорідність етичної оцінки дійсності представниками різних епох, типів культури, соціальних верств тощо.

Єдність естетичного та етичного проявляється ще й в тому, що одна і та ж подія одну людину вимушує хвилюватися, переживати естетичну насолоду, а іншу залишає байдужою, не викликає ніяких емоцій. Також етично забарвленим є емоційний відгук на витвір мистецтва. При сприйманні твору мистецтва – радість, обурення, сум (за героїв), ненависть (до злодія), глибоке хвилювання з приводу подій, що сталися, потрясіння з приводу трагічної розв'язки обов'язково пов'язані зі своєрідною художньою радістю від глибокого втілення в доскональній формі близької й важливої ідеї. Витонченість почуттів, переживань, емоційно-естетичного ставлення до оточуючого світу і до самого себе залежить від етико-естетичних ідеалів людини, її переконань та загальної культури. Чим вишуканіші почуття і враження, чим більше бачить і чує людина в оточуючому світі відтінків, тонів, напівтонів, тим глибшою є емоційна оцінка фактів, предметів, явищ, подій, тим ширший емоційний діапазон, який характеризує її художнє сприйняття.

На наше переконання формування художнього сприйняття підлітків буде успішним за умови метафоричного осмислення художньої реальності. Обрання цієї умови ґрунтувалось на положенні В.Хеханського про те, що процес художнього сприйняття – це суб'єктивна реакція, що виникає у свідомості при сприйманні будь-якого образу. Науковець вбачає сутність художнього образу або предмету, що сприймається, у єдності трьох вимірів: власне сам предмет; метафора, яка виникає у свідомості; почуття, що виникає як вираження власного «я». На наш погляд, вершиною художнього сприйняття є другий етап, на якому виникає метафора, тобто новий, власний образ в уяві сприймаючого, коли фантазія та пам'ять спонукають до особистісного освоєння художньої реальності, до естетичної оцінки твору. На цьому етапі відбувається певний художній розвиток особистості засобом естетичної оцінки твору – виникнення асоціацій – власної інтерпретації – утворення метафори.

Науковці по-різному характеризують цей етап, наприклад:

- етап, коли відбувається наукове осягнення художньої діяльності (за Б.Ліхачовим);

- етап, що характеризується наявністю у реципієнта художньо-естетичних знань (Г.Шевченко);

- етап, на якому відбувається осягнення авторського світу (І.Льовшина).

У науковій літературі метафору визначають як відображення предметів та явищ у сукупності їх властивостей при безпосередньому впливі на органи чуття [57]; розкриття сутності одного предмета чи явища через особливості іншого [101]; перехід інтуїтивного осягання у сферу художньо-раціональних понять [28]. У сучасному розумінні метафора подібна до здогадки, але з тією відмінністю, що не підлягає декодуванню, вимагаючи визнання за собою нової художньої реальності, побудованої за естетичними принципами. «Сконцентруючи та узгоджуючи у своєму потужному семантичному полі найвіддаленіші чи найнесумісніші асоціації, метафора постає суцільним нечленованим тропом, який може розгортатися у внутрішній сюжет, несприйнятний з погляду символістсько-раціоналістичних концепцій» [94, с. 96].

На відміну від символу метафора прагне «зосередитися в образній оболонці» і чим далі містяться один від другого протиставні образи, тим яскравішою буде метафора. На думку Т.Кіс, метафора презентує художній образ, заснований на вживанні слів у переносному значенні. Призначення метафори полягає у підсиленні емоційної виразності мови. Метафора являє собою перенесення властивостей одного предмета на інший за принципом подібності\_зовнішніх ознак; структурності та функціональності. Відмінною рисою метафори є її постійна участь у розвитку словесної та музичної мови, культури в цілому. Це пов'язано з розвитком метафори (процесу метафоризації) під впливом сучасних джерел знань та інформації, використанням метафори у новітніх мистецьких досягненнях людства [66, с. 55].

У науковій літературі метафора часто розглядається як один із способів точного відображення дійсності в художньому плані. Однак, на переконання П.Москвіна, «це поняття точності досить відносно. Саме метафора, що створює

конкретний образ абстрактного поняття, дає можливість різного тлумачення реальних повідомлень» [94, с.145]. Відповідно до теорії Дж.Лакоффа, метафора є прозаїчним або поетичним виразом, де слово (або кілька слів), що є концептом, використовується в непрямому значенні, щоб висловити концепт, подібний даному [74]. Ця думка знаходить підтвердження в роботі М.Редді «The Conduit Metaphor», в якій наголошується, що «той, хто говорить, поміщає свої ідеї в слова і відправляє їх слухачеві, який витягує їх з почутих слів». При цьому М.Редді стверджує, що метафора існує не тільки в поезії чи прозі, а й в інших видах мистецтв – музиці, живописі, скульптурі [163].

У дослідженні Дж. Лакоффа і М.Джонсона «Метафори, якими ми живемо» наголошується, що «метафора не обмежується лише сферою мови, тобто сферою слів: самі процеси мислення людини в значній мірі метафоричні. Метафори як мовні вирази стають можливі саме тому, що існують метафори понятійної системи людини». У своїй роботі Дж.Ланкофф відзначає, що метафора існує поза мовою, вона існує в думках, мисленні та уяві. В зв'язку з цим вчений виділяє два типи метафор, що розглядаються відносно часу і простору: онтологічні, тобто метафори, які дозволяють бачити події, дії, емоції, ідеї як деяку субстанцію, і орієнтовані, тобто метафори, що не визначають один концепт в термінах іншого, але організують всю систему концептів у відношенні один до одного [74].

Відповідно до класифікації Т.Кіс, метафори поділяються на номінативні, образні, когнітивні та генералізуючі. За стилістичним забарвленням - на: стерті, тобто такі, що втратили свою образність; образні загальномовні та образні індивідуально-авторські метафори. Для нашого дослідження найбільший інтерес викликають метафори, що сприяють створенню художніх образів, адже вони є втіленням мислення автора, його унікального бачення і яскравого зображення художньої картини світу. Створення яскравого музичного (художнього) образу засноване на використанні подібності між двома далекими один від одної темами (мелодіями), практично на своєрідному контрасті. Схожість може бути зовсім незначною, непомітною, даючи поживу для роздумів та створення метафоричних узагальнень. Межі і структура музичного образу можуть бути практично будь-

якими: образ може передаватися фразою, періодом, тематичною єдністю, може займати експозицію або розробку, охоплювати композицію цілого твору.

Процес метафоризації дуже тісно пов'язаний з художньою картиною світу, адже висловлювання або тлумачення особистості залежить від її світобачення та художнього сприйняття. Саме метафора є одним із основних засобів, що характеризують художню реальність світу в цілому або окремого народу. Метафора посідає надзвичайно важливе місце в розумовому процесі, виступаючи одним із елементів відображення семантичної структури художньо-образного світу письменника або композитора. В процесі метафоризації відбувається не лише логічне осмислення одержаної інформації, а й усвідомлюються результати суб'єктивного емоційного осягнення образно-символічного змісту твору. Саме усвідомлення емоційного відношення є однією зі складових формування художнього сприйняття особистості. Складний процес метафоризації музичного твору О.Рудницька зображує своєрідними сходами, де перетворення інформації в образи свідомості визначається як перший ступінь художнього осмислення твору [113].

«На відміну від звичайного образу, – відзначає І.Зязюн, що виникає в процесі відображувальної дійсності вищої нервової системи на ступені чуттєвого пізнання, художній образ стає результатом складної-аналітико-синтетичної діяльності за участю вищого ступеня пізнання – абстрактного мислення. Він несе у собі одночасно і глибокі думки, і живе бачення світу, містить у собі величезні пізнавальні можливості. Художній образ є єдністю об'єктивного і суб'єктивного, сущого і бажаного, реального і ідеального, він є єдністю відтвореного, поясненого і оціненого» [52].

Враховуючи, що сприйняття музики пов'язано, перш за все, із емоційним сприйняттям, а потім із розумінням та осмисленням її художньо-образної сфери, можна передбачити, що він є процесом збагачення особистості через переживання образу і створення метафори. За свідченням Т.Кіс, якщо виділити в образі такі його модифікації, як метафора – символ – знак, то легко помітити рухливість між ними. В основі метафори лежить категорійний зсув, метафора

замінює предмети значеннями та поняттями, поглиблюючи розуміння художньої реальності. Образ стає символом, якщо починає виконувати певну функцію в житті окремої особистості, соціуму, держави й усього людства» [66, с.53-54].

Вибір розглянутих педагогічних умов зумовлений особливостями та специфікою фортепіанного навчання у мистецьких позашкільних закладах освіти. Виокремлені умови доводять свою ефективність лише в тому випадку, коли вони взаємопов'язані та використовуються в єдності.

Забезпечення ефективного формування художнього сприйняття підлітків вимагає урахування соціальних, національних, демографічних, загальнонаукових, художньо-педагогічних та суб'єктивних *факторів*, розглянутих у першому розділі, що зумовлюють позитивну установку на заняття в класі фортепіано, продуктивність художньо-творчої діяльності, набуття загальної та мистецької освіти, досвіду виконавської діяльності.

Аналіз науково-методичної літератури та практичного досвіду дозволив розглядати фортепіанне навчання як складний багатоаспектний і багатофункціональний процес, в якому зосереджуються величезні можливості для вияву підлітками художньо-творчих умінь та музичних здібностей, максимально активізується їх виконавський потенціал, віддзеркалюється набутий культурний та творчий досвід, відтворюються накопичені асоціативні зв'язки. Успішність фортепіанного навчання забезпечується реалізацією потенційних можливостей підлітків та застосуванню в педагогічній практиці різноманітних методів: *мотиваційних, пояснювально-ілюстративних, пізнавальних, ігрових*.

Також було розроблено низку спеціальних методів формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання: *художнього наведення* (передбачає відтворення художньо-образного змісту твору відповідно до задуму композитора засобом використання художніх аналогій), *художнього збагачення* (дозволить учням усвідомити темброве багатство фортепіано з метою легкого пристосування до виконання різноманітної за характером музики, до акустики концертних залів), *художньої творчості* (спрямований на реалізацію творчої обдарованості підлітків засобом створення різних виконавських інтерпретацій),



Рис.1 Модель формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання.

*художньої змістовності* (передбачає всебічне ознайомлення з історією написання та художньо-образним змістом твору, що дозволить на створювати переконливі художні образи); *художнього контролю* (передбачає контроль над власними виконанням як в період репетицій, так і під час концертних виступів).

У процесі формування художнього сприйняття підлітків фортепіанне навчання реалізує декілька функцій: інформаційно-пізнавальну, культурно-естетичну, практично-діяльнісну, комунікативно-інтегруючу та діагностично-коригуючу. Визначення цих функцій має засадниче значення для створення експериментальної моделі формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання, представлену на рисунку 2.2.

Розроблена експериментальна модель формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання стала підставою для створення відповідно експериментальної методики, реалізацію якої буде представлено в наступному розділі.

## **Висновки до 2 розділу**

На підставі аналізу наукових праць з'ясовано, що запорукою успішності формування художнього сприйняття підлітків є наслідування кращих традицій фортепіанного навчання з опорою на сучасне теоретико-методологічне підґрунтя. В його основі лежить сукупність наукових підходів і принципів, які слугують методологічною орієнтацією аналізу і моделювання даного процесу. Так, системний підхід дає можливість послідовно і цілісно виявляти залежності між педагогічними впливами на процес художнього сприйняття і зовнішніми факторами, між процесами фортепіанного навчання і художнього учіння, між окремими компонентами навчального процесу і метою, завданнями, змістом, методам, формами тощо; орієнтація на жанрово-стильовий підхід дозволяє відкрити для учнів усе багатство втілених у фортепіанній музиці художніх образів, які залишаються не сприйнятими і повною мірою не пізнаними сучасними підлітками, виховати їх на найкращих зразках вітчизняного та



світового музичного мистецтва; аксіологічний підхід виступає необхідною морально-значущою і активною установкою, спрямованою на перетворення внутрішніх уявлень підлітків у реальні дії і продукти навчальної діяльності. При цьому цінності підлітків виступають найважливішою складовою їх внутрішньої культури; культурологічний підхід як методологічна стратегія формування художнього сприйняття підлітків виступає сукупністю принципів положень (взаємодія освіти і культури, культуровідповідність, інтегративність тощо), практична реалізація яких передбачає застосування полікультурного структурування процесу фортепіанного навчання, культуротворчості, створення умов для засвоєння й трансляції художніх, гуманістичних, педагогічних цінностей, самобутнього художнього розвитку підлітків, їх здатності до самореалізації і самовизначення у навчальному і художньо-творчому пошуку.

Розглянуті методологічні підходи стали основою для обґрунтування принципів формування художнього сприйняття у процесі фортепіанного навчання підлітків у мистецьких позашкільних закладах освіти, а саме:

- принцип співвідношення емоційного та раціонально-логічного в художньому сприйнятті спрямовує на активізацію перцептивних і інтелектуальних, чуттєвих і раціональних, репродуктивних і творчих, інтуїтивних і свідомих процесів пізнання, допомагає досягнути краси художньо-образного змісту твору шляхом раціонально-логічних умовиводів та емоційних переживань;

- принцип інформаційності художнього сприйняття дає можливість значно розширити коло набутих музичних знань, побачити художнє в усьому різноманітті вражень, образів та почуттів;

- принцип асоціативності художнього сприйняття спрямовує на пробудження у підлітків асоціативних уявлень, створення асоціативного ореолу на основі знань з історії створення твору, його характеру, відомостей про автора, а також переживань, отриманих в момент сприйняття музики;

- принцип контекстності художнього сприйняття передбачає встановлення смислової єдності внутрішнього змісту музики з її зовнішніми тлумаченнями, зокрема дія музичних переживань може посилюватись за допомогою поетичної

інтонації, сценічної дії, казки, пластичного руху, літературного сюжету, життєвої аналогії та ін.. При цьому, характер контексту варіюється в залежності від музичного змісту, образного бачення музики самим викладачем, загального рівня розвитку учнів;

- принцип саморегуляції художнього сприйняття – визначає плідність комплексного впливу фортепіанного мистецтва на підлітків, що знаходить виявлення у переживаннях, емоційних відгуках, розумінні мови художніх образів, вмінні переводити їх на особистісний рівень пізнання.

З'ясовано, що успішне формування вмінь художньо-педагогічного аналізу можливе за дотримання наступних умов:

- творчої самостійності підлітків – спрямованої на розвиток самостійності мислення, вмінь самостійно працювати за інструментом та знаходити ефективні способи роботи над музичним твором, а також формування навичок самоконтролю – здатності оцінити процес і результат власного виконання;

- єдності естетичного та етичного в процесі фортепіанного навчання – дозволяє сформувати етико-естетичні ідеали та переконання підлітків; завдяки цій єдності їх естетична свідомість і естетична діяльність набуває специфічного забарвлення, яке розкривається через своєрідність етичного ідеалу, через історичну зміну етичних уявлень, через неоднорідність етичної оцінки дійсності представниками різних епох, типів культури, соціальних верств тощо.

- метафоричного осмислення художньої реальності – спонукає фантазію і пам'ять до особистісного освоєння художньої реальності як вираження власного «я», сприяє виникненню в уяві сприймаючого нового образу засобом естетичної оцінки твору.

На основі теоретичного осмислення зазначеної проблеми була розроблена експериментальна модель формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання, яка включала мету, завдання, методологічні підходи та принципи, педагогічні умови, структурні компоненти із відповідними критеріями, показниками і рівнями, та передбачуваний результат – позитивну

динаміку формування художнього сприйняття підлітків. Впровадження цієї моделі розглядається у третьому розділі дослідження.

### Список використаних джерел до 2 розділу

1. Абдуллин Э.Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки : учебное пособие / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М. : Прометей, 2005. – 232 с.
2. Авдеев В.М. Влияние музыкального произведения и его интерпретации на компоненты музыкального восприятия : автореф. дис.... канд. псих.наук // В.М.Авдеев – М., 2002. – 20с.
- 3.Агарков О.М. Об адекватности восприятия музыкального метра / О.М. Агарков // Искусство и наука. – Вып.1. – М. 1998. – С.65–61
4. Адорно Т. Введение в социологию музыки. Двадцать теоретических лекций. / Т.Адорно – Вып. 1.2. – М. : Изд-во Ин-та философии, 1973. – 211с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. \. Г. Ананьев. –Т.1. – М. : Педагогика. 1980. – 232 с.
6. Антонова Т. К. Эволюция гендерной теории и ее отражение в педагогической научной мысли / Т.Антонова // Актуальные задачи педагогики : материалы Междунар. науч. конф.. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 7-10.
7. Анализ и интерпретация произведения искусства : учеб пособие / [Н.А. Яковлева, Е.Б. Мозговая и др.]; под ред. Н.А. Яковлевой. – М. : Высшая школа, 2005. – 551 с.
8. Антична музична естетика : [общ. ред. О.Григорьева].– М., 1960. – 205с.
9. Асафьев Б.В. Избранные педагогические труды / Б.Асафьев – Том 1. – М.: Музыка, 1971. – 423 с.
10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
11. Белинский В.Г. Избранные произведения./ В.Г. Белинский. – Том.2. – М., 1989. – 345 с.
12. Беляева-Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки / С.Н. Беляева-Экземплярская – М., 1924. – 188с.
13. Бердяев Н. Философия свободы. Смысл творчества / Н. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 605 с.

14. Бех І.Д. Виховання особистості : навчально-методичний посібник: у 2-х книгах / І.Д. Бех. – К., Либідь, 2003. – Кн1. – 207с.
15. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науко-метод. посібник. / І.Д. Бех – К. : ІЗМН, 1998. – 204с.
16. Блудова В. В. Природа и структура художественного восприятия / В.В. Блудова // Эстетические очерки. – М., 1997. – Вып. 2. – С. 117–152.
17. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированого воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика, 1995. – №5. – С.29-36.
18. Борев Ю. Эстетика / Ю.Борев. – М.: Политиздат, 1981. – 399 с.
19. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. / Л.Л. Бочкарев – М.: Изд-во “Институт психологи РАН”, 1997. – 352 с.
20. Бочкарев Л.Л. Адекватность восприятия музыки в зависимости от психических состояний слушателей / Л.Л. Бочкарев // Новые исследования в психологии – 1981. – №2. – С.47-49.
21. Бродский И. Стихотворения. / И.Бродский. – Таллин, 1991. – 324с.
22. Буш Г.Я. Диалогика и творчество / Генрих Язепович Буш. – Рига: Авотс, 1985. – 318 с.
23. Вайнингер О. Пол и характер. / О.Вайнингер. – М.Латард, 1997. – 358с.
24. Валентайн К. Психология красоты. / К.Валентайн . – М.: Просвещение, 1998. – 85с.
25. Ван Те. Явище національного стилю в контексті музичної поезії опери : автореф. дис. ... канд. мистецт. / Ван Те. – Одеса, 2008. – 20с. 11 – 14.
26. Варій М.Й. Психологія: навч. посібник / М.Й. Варій. – К., «Центр учбової літератури», 2007. – 288с.
27. Васильев А. Жанр как явление художественной культуры / А.Ю. Васильев / Искусство в системе культуры. – Л.: Наука. 1987. – С.167-176.
28. Вовк Л.П. Словник навчально-педагогічних понять і термінів: методичний посібник. / Укл. Л.П. Вовк, Г.Д. Панченко, О.С. Падалка, та ін. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 83 с.

28. Володин А.А. Психологические аспекты восприятия музыкальных звуков: автореф. дис... канд. псих.наук / А.А.Володин. – М., 1992. – 20с.
29. Воробьев Г.Г. Теория тезаурусов в анализе коммуникаций / Г.Г. Воробьев // Семиотика и информатика. – Вып.11. – М., 1979. – С.3-34.
30. Восприятие музыки: сборник статей / Сост. В.В. Максимов. – М.: Музыка, 1980. – 198 с.
- 31.Выготский Л. С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции./ Л.С. Выготский : Изд. 5. Испр. и доп. Комментарии Вяч. Вс. Иванова и И.В. Пешкова. – М.: Лабиринт, 1997. – 416 с.
32. Гайлите З.Р. Некоторые аспекты восприятия сонатной композиции / З.Р.Гайлите // Сов. Музыка, – .№9.-1985. – С.66-68.
33. Гегель Г. В. Эстетика. / Г. В. Гегель. – М.:Искусство, 1971. – Т.3. – 622 с.
34. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практикоориентированных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
35. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен : [отв. ред. и сост. П.В. Алексеев]. – М.: «Школа-Пресс»,1995. – 448 с.
- 36.Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь,1997. – 376 с.
37. Горелашвили Л.И. Некоторые особенности визуального вприятия и оперативной памяти пианиста в процессе игры с листа : автореф. ...канд искусств. / Л.И. Горелашвили – Тбилиси. 1978. – 20 с.
- 38.Гостдинер А.Л.Генезис и динамика формирования способности к восприятию музыки : автореф. дис.... д-ра псих. наук. / А.Л. Гостдинер – М., 1989. – 40с.
39. Гофман И.Фортепианная игра. Вопросы и ответы/ И.Гофман :изд.3-е – М., 1938. – 61с.
- 40.Гузій Н.В. Педагогічна творчість у структурі професіоналізму учителя – вихователя-викладача // Педагогічна творчість : методологія, теорія технології: [монографія] / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій та ін.; – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с.

41. Л.Гумилев Л.Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению/ Лев Гумилев. –М.:Айрис-пресс, 2009. –384с.
42. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е.Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.
43. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : навч. посіб./ М.А.Давидов – К. : Муз. Україна, 1997. –213с.
44. Душний А.І. Методика активізації творчої діяльності студентів пед.університетів у процесі музично-інструментальної підготовки : дис. ...канд. пед. наук :13.00.02 / А.І. Душний. – К., 2006. – 204 с.
45. Єрьоміна О. Формування естетичного сприйняття музики (з досвіду роботи) / О.В.Єрьоміна, І.С. Сердюк І. // Мистецтво та освіта. – 2000. - №1. – с.40.
- 46.Эйдлин В.И. Формирование у школьников восприятия целостного художественного произведения. / В.И. Эдлин // Вопросы психологии – №1. – 1984. – С.41-50.
47. Жайворонок Н. Музичне виконавство як феномен музичної культури: автореф ... дис.канд.мист. / Н.Жайворонок. – Київ, 2007. – С.14 – 16.
48. Загвязинский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой. / В.И. Загвязинский, С.А. Гильманов. – М. : Знание, 1991. – 63 с.
49. Занюк С.С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх. / С.С. Занюк – Луцьк: Ред-вид. відд. Волин.держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. – 124 с.
- 50.Земцовский И. Теория восприятия и этномузыкаведческая практика / И.Земцовский // Советская музыка. – 1986. – № 33. – С.62-67.
- 51.Зимняя И.А. Педагогическая психология :учебник для студ высш.учеб.заведений / И.А. Зимняя. – 2изд., доп. – Москва, Логос, 2006. – 449с.
52. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії:навч. посіб для вчителів/ І.А. Зязюн, Г.М.Сагач – К. : Укр-фін інститут менеджменту та бізнесу,1997. – 302с.
53. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. / Г.В.Иванченко – М.:Смысл,2001. – 264 с.
54. Ильин Е.П. Дифференциальная психология мужчины и женщины./ Е.П.Ильин. – СПб : Питер, 2003. – 544с.

55. История эстетической мысли в 6-ти томах / Институт философии АНССР редк.: [Овсянников М.Ф. и др]. – М. : Искусство, 1976. –Т.3: Европа и Америка. Конец 17-первая половина 18века. – 496 с.
56. Ищук Г.Н., Кедрова М.М. Восприятие художественной литературы в комплексном изучении / Г.Н.Ищук, М.М.Кедрова // Проблемы комплексного изучения восприятия художественной литературы : Сборник научных трудов. – Калинин: КГУ, 1984. – С3-8.
57. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови / А.О. Івченко – Харків : Фоліо, 2002. – 567с.
58. Каган М.С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган. – СПб., 2000. – 210 с.
59. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя / Л.М. Кадцын. – М. : Высш.шк., 1990. – 303 с.
60. Кайкова М.Т. До питання формування навичок самостійної роботи студентів у процесі фортепіанної підготовки / М.Т. Кайкова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Київ, 2013. – №46. – С.26-32.
61. Кальоти Дж. От вприятия к мысли. О динамике неоднозначного и нарушения симметрии в науке и искусстве : пер. с итал./ Кальоти Дж . – М.: Мир, 1998. – 234с.
62. Каменский В.С. Информационная модель сопровождающих восприятие эмоций / В.С.Каменский, В.М. Петров // XX Межд. псих. конгресс : тезисы докл. –М., 1992. – С.145-148.
63. Карась 18-19 Карась Г. Музична шевченкіана / Г. Карась // Пісенний сад Маркіяна : навч.-метод. посібник для концертмейстерського класу / [упоряд. Є. Біркова]. – Бережани : Музей книги, 2011. – С. 34–38.
64. Катрич О. Стиль музиканта виконавця (теоретичні та естетичні аспекти) / О.Катрич. – Дрогобич, 2000. – 90 с.
65. Кечхуашвили Г.Н. Установочная модель восприятия / Г.Н. Кечхуашвили // Психологические исследования посвященные 85 летию со дня рожд. К.Узнадзе. – Тбилиси. 1973. – С.173-185.



66. Кіс Т. Формування метафоричної парадигми у процесі еволюції базової метафори / Т.Кіс // Мовознавство –2000. – №4-5. – С.52-59.
67. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение/ В.А.Козаков. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
68. Коновець С.В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва : [монографія] / С.В. Коновець. – В. : Волинські обереги, 2009. – 384 с.
69. Копытянская Н. Понятие «жанр» в его устойчивости и изменчивости / Н.Копытянская// Еонтекст, 86. – М.Наука, 1987. – С.178-205.
70. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О.Г. Костюк – К. : Наукова думка, 1965. – 117 с.
71. Котов Б.С. Метафора как средство создания «образа врага» в газетных текстах (на примере образов Австро-Венгрии и Германии в русской прессе кануна Первой мировой войны) / Б.С.Котов // Вестник Московского университета. – Серия 12 : Политические науки. – М., 2014, – № 1. – С.12-19.
72. Краевский В.В. Методология педагогики : [пособие для педагогов-исследователей] / В.В. Краевский – Чебоксары : Изд-во Чуваш.ун-та, 2001. – 244 с.
73. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепіано / Б.Л. 56.Кременштейн. – М.,Музыка, 1966. –56 с.
73. Кучерявий І.Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: навч. посібник / І.Т. Кучерявий, О.І. Клепиков. – К. : Вища школа, 2000. – 288 с.
74. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём./ Д.Лакофф, М.Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 231с.
75. Li Lan, Shcholokova Olga. Methodological basis for forming artistic perception in adolescents // Intellectual Archive. – Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). – 2017. – September/October. – Vol. 6. – No. 5. – PP. 94-106.
76. Лі Лань Творча самостійність як провідна умова формування художнього сприйняття студентів мистецьких спеціальностей / Лі Лань // Вінниця, 2016 – С.

77. Лі Лань Принцип співвідношення емоційного та раціонально-логічного в художньому сприйнятті / Лі Лань // Теорія і методика мистецької освіти : Серія 14 – Вип. 22 (27) – Частина 2 – Київ, 2017. – С.3-7.
78. Лі Лань. Самостійна робота учнів у процесі навчання: теоретичний аспект дослідження / Лі Лань// Слов'янське музичне мистецтво в контексті європейської культури: мат-ли 6 міжнар наук-практ конференції молодих учених та студентів. – Вінниця, 2015. – С. 62-65.
79. Лі Лань. Соціологічні аспекти художнього сприйняття / Лі Лань // Педагогіка музичного мистецтва та хореографії у контексті інтернаціоналізації професійної освіти : м-ли міжнарод науково-практичної конференції. – Мелітополь, 2016. – С.53-56.
80. Максимчук Н.П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автор....канд псих наук / Н.П. Максимчук. – Київ, 2000. – 20 с.
81. Малинковская М.А. Художественная культура-обман прав человека?/ М.А. Малинковская // Искусство и образование. – М., 2006. –№1– С.4-17.
82. Маросанов В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции / В.И.Маросанов – М.:»Институт психологии РАН», 2007.-213с.
83. Матюхина М.В. Мотивация учения младшихшкольников./ М.В. Матюхина – М., 1984. – 125с.
84. Медушевский В. Музыкальный стиль как семиотический объект / В.Медушевский // Советская музыка. – 1979. – №3. – С. 30-39.
85. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности./ А.А. Мелик-Пашаев – М.: Искусство, 1981. – 96 с.
86. Мещанинов О.В. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : теорія і методика : дис. ...докт. пед. наук : 13.00.04 / О.В. Мещанинов. – К., 2005. – 456 с.
87. Микеншина Л. Епистемология ценностей /Людмила Микеншина – М. : Российская полит енциклопедия, 2007. – 439 с.

88. Миртов Д.П. Учение Лотце о духе человеческом и духе абсолютном / Д.П. Миртов. – СПб. : типография В.Д. Смирнова, 1914. – 518с.
89. Мильштейн Я. Методические записки по вопросам музыкального образования. / Я.Мильштейн – М., 1966. – 278с.
90. Михайлов М. Стиль в музыке / М.Михайлов. – Л.: Музыка, 1981. – 264 с.
91. Михайлов М. Этюды о стиле в музыке / М. Михайлов. – Л.: Музыка, 1990. – 288 с.
92. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього учителя музики в процесі інструментальної підготовки : дис... на здоб.к.п.н. / Н.Г. Мозгальова. – Київ, 2002. – 206 с.
93. Молафаїк І.В. Дидактика./ І.В. Малафаїк. – К., Кондор, 2009. – 406с.
94. Москвин В. П. Русская метафора: Очерк семиотической теории./ В.П.Москвин – 3-е изд. – М., 2007. – 267с.
95. Мукаржовский Я. Исследования по эстетике и теории искусства. / Я.Мукаржовский – М., 1994. – 209 с.
96. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания/ Восприятие музыки : сб. статей – М.:Музыка, 1980. – С.91-110.
97. Мясоїд П.А. Загальна психологія : навч. посібник / П.А. Мясоїд. – К.: Вища школа, 2000. – 479 с.
98. Надолинская Л.Н. Конструирование гендерного дискурса и стратегии гендерного партнерства : теоретические представления и реалии современной России : автореф. ...докт. фил. наук./ Л.Н. Надолинская. – Ростов-на-Дону, 2008. – 51с.
99. Назайкинский Е.В. О констатности и восприятии музыки/ Е.В.Назайкинский // Музыкальное искусство и наука. – Вып.2. –М., 1973. –С.34-.
100. Назайкинский Е. Стиль как предмет теории музыки / Е.Назайкинский //Сб. научных трудов Моск. гос. консерватории. – М.: МГК,1987. – С. 175-185.
101. Новая философская энциклопедия в 4.т. / Шохин В.К. Аксиология// Руководитель проекта В.С.Степин, Г.Ю.Семигин. –Т.1– С.62-67.

102. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога. / Г.Г.Нейгауз –5-е изд. – М., Музыка, 1988. – 211с.
103. Орлов Г. Древо музыки / Г.Орлов. – Вашингтон-Санкт-Петербург: «Советский композитор»,1992. – 321с.
104. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В.Д. Остроменский. – Киев, «Музична Україна», 1975. – 195 с.
105. Перов Ю. Социальная природа художественной оценки: автор. .. дис канд. филоф. наук/ Ю.С. Перов. – Л., 1967. – 20с.
106. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 1998. – 512 с.
- 107.Петрушин В.И. Музыкальная психология : учебное пособие для вузов / В.И. Петрушин. – 2-е изд. – М. : Академический проект, 2006. – 400 с.
108. Паномарев Я.А.Психология творения./ Я.А.Паномарев - Воронеж, 1999.- 342с.
109. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в общении : теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. –М. : Педагогика, 1980. –146 с.
111. Плеханов Г.В. Избранные философские произведения : в 5-ти томах / Г.В. Плеханов. – Т.5. – М. : Госполитиздат, 1958. – 903 с.
112. Потебня О.О. Мысль и язык. / О.О. Потебня –М., 1993. – 231с.
113. Психология. Словарь / [под. общ. ред. А.В. Петровского] – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
114. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю : как построена и функционирует произведение искусства / С.Х. Раппопорт. – М. : Мос.художник, 1978. – 236с.
115. Рахимбаева Л.А. Творческая самостоятельность как фактор формирования музыкально-педагогической деятельности студентов-заочников : автор.дис.канд пед наук : спец:13.00.01./ Л.А.Рахімбаєва – М.,1979. – 19 с.
116. Рева В. Культура музыкального восприятия слушателя: принципы воспитания/ В.Рева.//Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наукових праць – Кам'янець-Продільський, 2016. – Вип.21. – С.120-127.

117. Риккерт Г. Ценности жизни и культурные ценности / Г.Ріккерт // ЭОН. Альманах старой и новой культуры. – Вып.1 – М., 1994. – С.67-81.
118. Римский-Корсаков Н.А. Музыкальные статьи и заметки. / Н.А.Римский-Корсаков – Т.1., – СПб, 1911. – 378 с.
109. Романюк Л.В. Ціннісні орієнтації студентів: сутність, структура і психологічні механізми розвитку [монографія] / Л.В. Романюк. – Кам'янець–Подільський : Абетка – Нова, 2004. – 186 с.
110. Ростовська І О.Формування мотивації учіння гри на фортепіано : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / І.О. Ростовська ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 19 с.
111. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навчально-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – Київ: ІЗМН, 1997. – 248 с.
112. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии./ С.Л.Рубинштейн. / – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
113. Рудницкая О. П. Восприятие музыки и духовная культура учащегося/ О.П. Рудницкая // Становление научного гуманистического мировоззрения учащихся – М.: Академия пед. наук СССР, 1991. – С.126–181.
113. Рудь И.Д. Цуккерман И.И. О возможности теоретико информационного подхода к некоторым проблемам музыкального мышления и восприятия/ И.Д. Рудь, И.И. Цуккерман // Проблемы музыкального мышления / Сост. М.Г.Арановский. – М. : Музыка, 1974. – С.207-229.
114. Рыжов В.П. Принципиальные особенности моделей эстетического восприятия / В.П.Рыжов // Проблемы информационной культуры. – Вып.5. – Эстетика : информационный подход. – М.Смысл, 1997. – С.70-78.
115. Сапаров М.Г. Художественное произведение как структура / М.Г. Сапаров. – Л., «Музыка», 1987. – 211 с.
116. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учебное пособие / Е.М. Семенова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 224 с.
117. Семенов О.М. Українська культуромовна особистість учителя [монографія] / О.М. Семенов. – К : «Педагогічна думка», 2007. – 272 с.

118. Серов А. Избранные статьи/ А.Серов.- М., 1989.
119. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ.ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
120. Соболев П.В. «Художественная ценность» к вопросу о содержании понятия / П.В. Соболев// Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. – Л.: Наука, 2001.– С.239-244.
121. Соколов К.Б. Социальная эффективность художественной культуры / К.Б.Соколов.– М., 1990. – 211с.
122. Сохор А. Социология и музыкальная культура./ А.Сохор – М. : Советский композитор, 1975. – 289с.
123. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек.Функции художественной деятельности./ Л.Н. Столович – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.
- 124.Талина И.В. Гендерная проблематика в педагогическом аспекте / И.В.Талина // Молодой ученый. – Ульяновск, 2012. – С.34-39.
125. Теплов Б.М. Психология муз способностей. / Б.М.Теплов. – Том 1. – М., Просвещение. – 323 с.
126. Трофімов Ю.Л. Психологія : підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред.Ю.Л. Трофімова. – К. : Либідь, 1999.– 558с.
127. Тушева В.В. Культурологічний підхід як теоретико-методологічна основа стратегії формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики / В.В.Тушева //Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Педагогічні науки. – Випуск 4 (86). – 2012 – С.155-160.
128. У Іфан. Етнокультурний компонент в професійній підготовці учителів музики в Китаї та Україні / У.Іфан // Теорія і методика мистецької освіти. – К. : НПУ, 2009. – Вип.7 (12) – С. 122 – 128.
129. Узнадзе Д. Общая психология / Д.Н.Узнадзе : [пер с грузинского Е.Чомихидзе] – М. : Смысл, 2004. – 412 с
130. Ушинський К.Д. Вибрані твори. / К.Д.Ушинский. –М. : Радянська школа. 1974. –Т.10. – 576 с.

131. Фэн Юлань. Краткая история китайской философии / Фэн Юлань : [перевод на русский: Котенко Р. В.] : научный редактор : доктор философских наук, профессор Торчинов Е.А. – СПб. : Евразия, 1998. – 376 с.
132. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство / С.Е.Фейнберг. – М. : Музыка, 1960. – 598 с.
133. Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / Моисей Эммануилович Фейгин. – М. : Музыка, 1968. – 79 с.
134. Флоренский П. Избранные труды по искусству./ П.Флоренский – М., 1996. – С.294-299.
135. Фортунатова Е.Ю. Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному: дис.. канд. пед наук. : 13.00.02. / Е.Ю.Фортунатова – Спб, 2014. – 212с.
136. Холопова В.Н. Музыкальное содержание: зов культуры - наука-педагогика / В.Н. Холопова // Муз. академия. – 2001. – №2 – С.34-41.
137. Хрестоматия по истории философии [сост. Н.Г.Иванов ] – М., 1998. – 1т. – 448 с.
138. Цеханский В.М. Восприятие отдельных уровней музыкального произведения / В.М. Цеханский // Основные проблемы общей психологии / Сост. А.М.Пригожан.-М.:НИИ Общей педагоги. 1998. – С.143-146
139. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения : [пособие для учащихся муз. отд-ний педвузов и консерваторий] / Геннадий Моисеевич Цыпин.–М. : Интерпрайс, 1994.– 373с.
140. Цукерман В.С. Музыка и слушатель / В.С. Цукерман – М. : Музыка, 1972. – 227с.
141. Чжан Цзе. Формування вмінь художньо-педагогічного аналізу музичних творів в процесі фортепіанної підготовки вчителів музики : дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. : 13.00.02 / Чжан Цзе – Київ, – 2014. – 211с.

142. Чжай Хуань. Методика формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.02. / Чжай Хуань – Київ, 2011. – 20 с.
143. Чой Су Ен. Межкультурная коммуникация как фактор ценностного самоопределения студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Чой Су Ен. – Хабаровск, 2003. – 181 с.
144. Шрейдер Ю.А. Системы и модели. / Ю.А. Шрейдер, А.А. Шаров – М. : Радио и связь, 2002. – 167 с.
145. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М., 1966. – 301 с.
146. Шугуан Методика формування виконавського досвіду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки : дис. канд. пед. наук : 13. 00. 02./ Шугуан – Київ, 2012. – 189 с.
147. Шульпяков О.Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя (проблемы методологии) / О.Ф. Шульпяков. – Л. : Музыка, 1973. – 103с .
148. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе. / А.П.Щапов. – М. : 2001. –145с.
149. Щолокова О. Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії і практики / О.П. Щолокова. – Дніпропетровськ, 2014. – 301с.
150. Эйдлин В.И. Формирование у школьников восприятия целостного художественного произведения. / В.И. Эйдлин // Вопросы психологии – №1. – 1984. – С.41-50.
151. Элькин Д.Г. Восприятие времени / Д.Г. Элькин – М.: Мзд-во АПН, 1962. – С.210-238.
152. Юсов Б.М. Проблема художественного воспитания и развития школьников. / Б.М. Юсов. – М., 1984. – 167 с.
153. Юник Т. І. Інноваційні технології поетапного запам'ятовування матеріалу музичних творів студентом-піаністом // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Бердянськ : БДПУ, 2016. – Вип. 1. – С. 334-341.



154. Юник Т. І. Інноваційні технології розвитку мнемічних умінь студентів-піаністів у процесі роботи над музичними творами // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Бердянськ : БДПУ, 2017. – Вип. 2. – С. 315-323.
155. Юник Т. І. Підготовка майбутніх музикантів-виконавців до сценічної діяльності // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 26 (36). – С. 128-133.
156. Яворский Б. Статьи. Воспоминания. Переписка. / Б.Яворский. – М. : Сов.композитор, 1972. – Т.1. – 711 с.
157. Ягункова В.П. Индивидуально-психологические особенности школьников, способных к литературному творчеству / В.П Ягункова // Развитие способностей школьников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1993 – С.78-98.
158. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П.М.Якобсон – М.: Искусство, 1972. – 186 с.
159. Яресько Г.В. Ціннісні освітні парадигми / Г.В. Яресько // Ціннісні парадигми освіти. – Х. : Видав.гр. «Основа», 2005. – С. 12– 17.
160. Adorno T.W. Philosophy of Modern music. – New Jersey: Free Press, 1973. – 256 p.
161. Baumgarten O. Ethica philosophia. Aesthetica. – New Jersey: Free Press, 1973. – 296 p.
162. Bertalanffy Ludwig. General system theory. Foundations, development, applications. – N. Y., 1968. – 199 p.
163. Burowska Z., Głowacka E. Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki. – Kraków : AMK, 1998.
164. Clichon E., Polony L. Muzyka to język najdoskonalszy. Rozmowa z Martą Ptaszyńską. – Kraków: PWM, 2001
165. Meyer L.V. Emotion and meaning in music. Chicago: University of Chicago Press, 1956

166. Reddy M. The Conduit Metaphor, 1979.– 156 p.

167. Weininger Otto Geschlecht und Charakter: Eine prinzipielle Untersuchung – 1989.  
– 223 p.

168. Haverkamp A. Metapher. Die Ästhetik in der Rhetorik. – München: Wilhelm Fink Verlag, 2007.

## **Розділ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ**

### **3.1. Діагностування рівнів сформованості художнього сприйняття підлітків**

Актуальною проблемою педагогіки мистецтва є формування особистості як людини культури з особливою системою внутрішніх «фільтрів», крізь які вона сприймає мистецтво і на основі якої вибудовує свою взаємодію з ним. Роль музичного мистецтва у формуванні художнього сприйняття є неоціненним, оскільки воно демонструє розмаїття способів сприйняття, виховує потребу і готовність дивитись на світ очима іншої людини. У сприйнятті мистецтва як «квінтесенції естетичного ставлення людства до світу, моделі його художнього перетворення» (М.Грібанова) відбувається становлення системи смислових взаємозв'язків між художньою мовою і життєвими враженнями людини, які не тільки поглиблюють розуміння художніх смислів творів мистецтва, але й одночасно формують здатність художнього світосприйняття крізь призму тих чи інших художніх образів.

У контексті виконання дисертаційної роботи була проведена дослідно-експериментальна робота, мета якої полягала у перевірці результативності експериментальної моделі та методики формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортеп'яного навчання. Експеримент проходив у два етапи. На першому – констатувальному – було з'ясовано дійсний рівень сформованості у підлітків художнього сприйняття. На другому – формувальному – передбачалося запровадження у фортеп'яну практику експериментальної моделі і відповідної методики формування художнього сприйняття підлітків, яка передбачала реалізацію визначених педагогічних умов, принципів, форм і методів навчання.

Дослідженням було охоплено 230 учнів підліткового віку, що навчаються в мистецьких позашкільних закладах освіти України і Китаю.

Педагогічний ракурс проблеми формування художнього сприйняття підлітків зумовлює визначення стану його сформованості з опорою на виділені у першому розділі компоненти, які характеризують різні сторони художнього сприйняття у ситуації взаємодії з виконавською діяльністю. Оскільки повноцінне художнє сприйняття забезпечується сформованістю його структурних компонентів, то правомірно говорити про доцільність оцінювання кожного з них. З цією метою нами були розроблені критерії, що відповідають структурі досліджуваного феномену, а також визначені показники для оцінювання кожного критерія.

Зауважимо, що у науковій літературі під поняттям «критерій» розуміють якості, властивості, ознаки досліджуваного явища, які дають змогу оцінити, визначити або класифікувати його стан, рівні функціонування і розвитку. Іншими словами це мірило оцінки. Як відомо, критерії визначаються відповідними показниками, які обумовлюють сукупність вимог, а також є кількісними або якісними характеристиками, тобто є мірою сформованості того чи іншого критерію [36, с. 30].

Критеріями сформованості художнього сприйняття підлітків, відповідно до обраних структурних компонентів (мотиваційно-когнітивний, творчо-емоційний, діяльнісно-інформаційний) стали мотиваційний, творчий і діяльнісний. Мотиваційний критерій дозволяє з'ясувати ступінь мотивації підлітків до фортепіанного навчання та художнього сприйняття мистецьких творів, творчий критерій відображає ступінь їх творчої спрямованості в процесі занять та емоційного піднесення під час спілкування з мистецькими творами, діяльнісний - спрямований на визначення міри розвитку умінь художнього спілкування та умінь коригувати процес і результат виконавської діяльності. Співвідношення критеріїв і показників сформованості художнього сприйняття підлітків унаочнено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

### Співвідношення критеріїв і показників сформованості художнього сприйняття підлітків

Компоненти художнього сприйняття	Критерії	Показники
Мотиваційно-когнітивний	мотиваційний – дозволяє зясувати ступінь мотивації учнів до фортепіанного навчання та художнього сприйняття мистецьких творів	наявність: -музичних знань (повнота, глибина, міцність) -мистецької обізнаності - мотивації досягнення та успіху
Творчо-емоційний	творчий – відображає ступінь творчо спрямованості учнів в процесі навчання та емоційного ставлення до мистецьких творів	прояв: - творчого самовираження - емоційного сприйняття фортепіанних творів - пріоритетність вибору нестандартних форм художньої діяльності
Діяльнісно-інформаційний	комунікативний – спрямований на визначення міри розвитку умінь художнього спілкування та умінь коригувати процес і результат виконавської діяльності	здатність до: -усвідомлення виконавських дій -комунікативної взаємодії -проведення художніх паралелей між стильовими напрямками та жанрами у мистецтві

У відповідності з указаними критеріями та показниками було виокремлено три рівні сформованості художнього сприйняття, котрі можуть бути досягнені підлітками в процесі фортепіанного навчання:

- досконалий – виявляється в ярко вираженій мотивації досягнення успіху, емоційно-творчому втіленні художнього задуму композитора, аргументованих мистецьких узагальненнях, систематичному набутті знань та прагненні до комунікативної взаємодії;

- достатній рівень – характеризується стійким прагненням досягати успіхів у фортепіанному навчанні, розвиненістю емоційно-артистичної сфери, усвідомленим сприйняттям музичних творів, бажанням поповнювати мистецький тезаурус, прагненням удосконалювати виконавські уміння і навички, добре вираженою художньо-творчою спрямованістю та здатністю до художнього спілкування;

- низький рівень – виявляється у слабо вираженій мотивації досягнення у фортепіанному навчанні, певною стереотипністю та мало вираженою емоційною насиченістю виконання; недостатньою мистецькою обізнаністю, поверховим і фрагментарним сприйняттям мистецьких знань, відсутністю творчого ставлення до навчально-виконавських завдань.

Констатувальна частина експериментального дослідження проходила у три етапи. На першому здійснювалась діагностика стану сформованості мотиційно-когнітивного компоненту. Приступаючи до діагностування ми враховували, що мотивація до художнього сприйняття включає в себе багато складових (художні ідеали, емоції, потреби, інтереси тощо), які постійно змінюються і вступають у нові відношення один з одним. Тому становлення мотивації є не простою якісною зміною позитивного або негативного ставлення до художньої дійсності, а ускладненням структури мотиваційної сфери, встановленням нових, більш складних і зрілих відносин між її складовими. Мотивація до формування художнього сприйняття в кожного підлітка виступає складною мінливою структурою, в якій місце домінуючого мотиву посідають то одні, то інші спонуки залежно від умов фортепіанного навчання, обставин спілкування з викладачем, внутрішніх стимулів тощо.

З метою вивчення характеру мотивації до фортепіанного навчання за основу було взято розроблену нами анкету (додаток А) та адаптований до нашого дослідження діагностичний тест структури навчальної мотивації (Н.Фетіскін, Г.Мануйлов) [67, с. 106-107], а також використано класифікацію мотивів, запропоновану А.Марковою. Згідно із процедурою (додаток А1) учням пропонувалося оцінити відповідним балом твердження (всього 15), що стосувалися успішності формування художнього сприйняття в процесі фортепіанного навчання у музичній школі. Умовно ці твердження можна поділити на декілька груп, що відповідають характеру мотивації:

- твердження з позитивною внутрішньою мотивацією (домінують мотиви художнього та виконавського розвитку, художнього пізнання, професійної спрямованості);

- твердження з позитивною зовнішньою мотивацією (домінують мотиви споглядання, мотиви отримання задоволення тощо);

- твердження з негативною мотивацією (домінують мотиви покарання, впливу зовнішніх факторів).

Результати анкетування засвідчили, що 23% респондентів не вважають за необхідне розвивати художнє сприйняття, 34% не розуміють його важливості у подальшому фортепіанному розвитку. Враховуючи, що учні підліткового віку вже мають досвід навчання у фортепіанному класі, зрозумілими є 57% позитивних відповідей на запитання «Чи отримуєте Ви задоволення, займаючись фортепіано?», та 62% – на запитання «Чи отримуєте Ви задоволення, займаючись мистецькою діяльністю?». Разом з тим, серед основних форм роботи, респонденти назвали тільки відвідування художніх виставок та концертів (45%).

Узагальнення результатів проведеного тестування дозволило зробити висновок, що у підлітків переважає позитивна мотивація щодо фортепіанного навчання як засобу формування художнього сприйняття (59% опитаних). Не визначились, або не розуміють важливості даного аспекту навчання 32%, негативне ставлення до означеної діяльності виявили лише 9,2%. Аналізуючи відповіді на перший блок тверджень, ми з'ясували, що внутрішню потребу у художньому розвитку відчують 27% опитаних, 35% розуміють, що розвинуте художнє сприйняття дозволить створювати цікаві виконавські інтерпретації, а 31% усвідомлюють, що розвинуте художнє сприйняття необхідне для подальшої виконавської діяльності.

Що стосується другого блоку тверджень зауважимо, що проведена діагностична процедура допомогла виявити серед опитаних підлітків, які налаштовані формувати художнє сприйняття лише через певні зовнішні стимули: «якщо примушуватиме викладач» – 14%; «це необхідно для майбутньої професії» – 17%; «хочеш – не хочеш, але художнім розвитком прийдеться займатись» – 8%. Позитивним можна вважати, що тільки 6,3% опитаних учнів не бажають розвивати художнє сприйняття «адже сьогодні це не актуально», а 12% «будуть розвиватися, якщо їм пропонуватимуть цікаві форми і методи роботи». Останнє твердження, а також опитування викладачів навело нас на думку, про важливість розроблення і впровадження у фортепіанну практику інноваційної методики, яка включає новітні форми і методи навчання.

Варто зауважити, що на сучасному етапі розвитку науки педагог не має права констатувати, що підлітки не хочуть навчатися. Необхідно з'ясувати причину небажання вчитися, виявити несформовані мотиви навчання та визначити, які психолого-педагогічні засоби впливу необхідно використати, щоб підняти рівень мотивації учнів до навчання у фортепіанному класі. Необхідно прагнути до того, щоб мотивація досягнення – прагнення до покращення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість у досягненні своїх цілей, прагнення домогтися свого – стала однією з головних властивостей підлітка на все життя.

Аналіз педагогічної реальності та власні спостереження показали, що у фортепіанній практиці спостерігаються спрощені уявлення викладачів про мотивацію як загальне позитивне ставлення до учіння гри на фортепіано, як певну абстрактну якість особистості підлітків, яка виникає сама собою у процесі навчання. Це пов'язано, передусім, з відсутністю відповідної орієнтації та методичної підготовки педагогів-піаністів, внаслідок чого питанням формування мотиваційної сфери учнів приділяється недостатньо уваги. Зрозуміло, що відсутність цілісного уявлення про специфіку виявлення мотивації в навчальній музично-виконавській діяльності, шляхах і способах її формування у процесі навчання гри на фортепіано, істотно позначається на його якості. Сказане підтвердило необхідність створення методики формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання, яка б ґрунтувалася на існуючих традиціях та новітніх методичних напрацюваннях.

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження показав, що якість художнього сприйняття напряму залежить від обсягу мистецького тезаурусу. Тому, діагностування мотиваційно-когнітивного компоненту вимагало вивчення наявності мистецьких знань підлітків, необхідних для успішного формування художнього сприйняття в процесі фортепіанного навчання. У цьому контексті вивченню підлягали: якість мистецьких знань (повнота, глибина, осмисленість, системність, міцність); рівень засвоєння навчальної інформації; рівень сформованості в опитуваних розумових дій та операцій.



З цією метою для кожного із вказаних показників було використано п'ять діагностичних завдань, розроблених О.Щолоковою у посібнику «Світова художня культура: тести і творчі завдання». Враховуючи, що розвинуте художнє сприйняття потребує знань з різних видів мистецтва, перший блок завдань спрямовувався на виявлення об'єму знань учнів. Відповідаючи на запитання, підлітки повинні дати однозначну відповідь, або висловити власну позицію, аргументуючи її. При цьому деякі запитання передбачають вміння проводити аналогію з різними історичними подіями, прізвищами, стильовими напрямками тощо [79, с. 6,7]. Наприклад:

- образ якого видатного українського гетьмана надихав митців європейської культури (Дж.Байрон, В.Гюго, П.Меріме, О.Пушкін, Ф.Ліст);
- Доведіть, чому формою мислення у мистецтві є художній образ;
- В яких видах мистецтва застосовується принцип повторення? (музика, графіка, живопис, література, архітектура);
- Який жанр руської музики XVIII століття залишив свою цінність до нашого часу? (комічна опера, духовні концерти, пісні-канти);
- Чим характеризується багатолосся в музичному мистецтві та перспектива у живописі, що у них спільного?

До наступного блоку увійшли завдання, що передбачали альтернативні відповіді (так-ні):

- «Севільський цирюльник» - опера Дж.Росіні (так чи ні);
- Ф.Гойя автор серії офортів «Капрічос» (так чи ні);
- Рух «Просвітництво» зародився у Франції (так чи ні);
- Ф.Шуберт – композитор епохи романтизму (так чи ні); класичний період має 8 тактів (так чи ні);
- До видатних поетів арабського народу належить Омар Хайям (так чи ні).

Третій блок завдань передбачав виконання конструктивних тестів, наприклад:

- назвати основні етапи підготовки до концертного виступу;
- назвати основні засоби музичної виразності;

- досконале володіння фортепіано передбачає ....;
- які музичні інструменти зображені на фресках собору св. Софії.

Для діагностування рівня сформованості в опитуваних розумових дій та операцій було розроблено тести на класифікацію і порівняння.

Так, четвертий блок завдань передбачав виконання тестів на класифікацію:

- з перелічених опер виберіть ті, що належать Х.Глюку та В.Моцарту (Весілля Фігаро, Дон Жуан, Орфей та Еврідіка, Чарівна Флейта, Іфігенія в Тавриді, Армада);

- пронумеруйте, в якій послідовності жили: К.Стеценко, Є.Станкович, О.Бортнянський, В.Гулак-Артемівський;

- виберіть зі списку основні музичні стилі: античний, рококо, класицизм, ампір, романський, візантійський, готичний, ренесанс, бароко, реалізм, модернізм, експресіонізм, хай-тек, імпресіонізм;

- поєднайте твори та їх авторів Л.Бетховен, Р.Вагнер, К.Вебер, Ф.Мендельсон – Сон у літню ніч, Місячна соната, Вільний стрілець, Летючий голандець.

До п'ятого блоку було включено завдання на порівняння:

- порівняйте скульптурні зображення образу Давида у творах Донателло, А.Веррокіо, Мікеланджело, охарактеризуйте їх особливості;

- порівняйте музичні твори Е.Гріг «Ранок» та С.Прокоф'єв «Ранок», охарактеризуйте їх особливості;

- порівняйте Етюд К.Черні (op. 740) та М.Клементі «Gradus Parnatus», визначте в чому їх подібність і різниця;

- порівняйте музичні стилі рококо, романтизм та імпресіонізм, охарактеризуйте їх особливості.

При оцінюванні результатів виконаних завдань ми враховували такі характеристики знань як:

- повнота – відображає кількість правильно виконаних респондентом завдань;

- вивчення глибини знань підлітків здійснювалось з урахуванням рівня складності виконаних завдань;

- найвищем рівнем системності знань є дисциплінарна чи предметна системність, середній рівень презентований взаємозв'язками між елементами знань у межах теми (тематична системність), низький рівень спостерігається, коли наявна часткова системність або ж знання взагалі є фрагментарними.

З урахуванням цих характеристик було здійснено аналіз виконаних учнями тестових завдань. У процесі аналізу з'ясовано, що найбільше помилок було допущено у завданнях, які вимагали знань з різних видів мистецтв (передбачало наявність знань з образотворчого мистецтва, літератури тощо). Скажімо, під час виконання завдання «Порівняйте фреску Мозаччо «Трійця» та картину А.Рубльова на відповідну тему, розкрийте художні образи цих творів» необхідно було продемонструвати знання з історії мистецтв, живопису, знання жанрово-видового розмаїття тощо. Утім підлітки досить часто виконували це завдання, не використовуючи взаємозв'язки між елементами знань, а лише спираючись на власний мистецький досвід.

Менше труднощів зазнали учні під час виконання завдань, що вимагали тільки музичних знань: наприклад, «З перелічених опер виберіть ті, що належать Х.Глюку або В.Моцарту», або «Назвати основні засоби музичної виразності». Тут майже 65% опитаних надали правильні відповіді, в результаті чого було зроблено висновок про те, що системність знань підлітків вимагає подальшого упорядкування і розвитку.

Для діагностики міцності знань респондентам було запропоновано повторно виконати деякі тести. Вивчення отриманих результатів засвідчило, що 53% опитаних підтвердили свої попередні показники щодо правильності виконаних тестових завдань, продемонструвавши високий рівень міцності знань; у 36% спостерігалися розбіжності з попередніми результатами у першому, третьому та п'ятому 1,3 та 5 блоках завдань, і лише у 11% опитаних кількість правильно виконаних завдань суттєво різнилася в порівнянні з попереднім опитуванням, що дозволило говорити про низький рівень міцності їхніх знань.

Якісний аналіз четвертого і п'ятого блоку виконаних підлітками тестів було досліджено рівень сформованості розумових дій та операцій. Зокрема нас цікавили здатність опитуваних до класифікації та порівняння, спроможність роботи узагальнення та аргументувати свою точку зору. В процесі діагностики було з'ясовано, що майже половина респондентів продемонструвала уміння класифікувати (51%) (відповіді на завдання 15-20) та порівнювати (49%) – (відповіді на завдання 21-25). Деяко гіршими були результати конструктивних тестів (відповіді 11-15), що передбачали аргументацію та здійснення умовиводів.

Подальше дослідження мотиваційно-когнітивного компоненту передбачало визначення ступіня мотивації підлітків до успіху в навчальній діяльності. Респондентам було запропоновано із наданого списку складових навчального успіху вибрати найбільш вагомi для себе і розташувати в порядку значущості. Результати діагностики представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

### Рейтингова оцінка складових навчального успіху

№	Складові успіху	Рейтингове місце
1	мотивація досягнення	2
2	наполегливість і працьовитість	1
3	конкретність і визначеність цілей	3
4	наповненість мистецького тезаурусу	7
5	виконавська навченість	4
6	співпраця і взаємоповага	6
7	здатність до самостійного мислення	5

Як бачимо, респонденти високо цінують наполегливість і працьовитість (1 рангове місце), також високий рейтинг отримала мотивація досягнення та конкретність і визначеність цілей (відповідно 2 і 3 місця). Такий результат є дуже позитивним, адже науковцями (А.Белкін, Л.Бевзенко, А.Реан, Х.Хекхаузен та ін.) доведено, що люди з високим рівнем мотивації досягнення знаходяться в постійному пошуку, виявляють наполегливість у досягненні поставленої мети, отримують задоволення від виконаних завдань, готові взяти на себе відповідальність за свої дії.

Стосовно виконавської навченості та здатності до самостійного мислення можна констатувати, що переважна кількість підлітків розуміють важливість виконавського розвитку в майбутньому професійному становленні (4 ранговий номер), а також важливість самостійного набуття та осмислення мистецьких знань. Особливого коментарю заслуговує 7 місце – віддане наповненості мистецького тезаурусу, що є свідченням спрощеного ставлення учнів до набуття знань і негативно відзначається на розвитку їх художнього сприйняття. У підсумку, на основі узагальнення усіх вище зазначених процедур було виявлено такі рівні сформованості мотиваційно-когнітивного компонента (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

### Рівні сформованості мотиваційно-когнітивного компонента

Критерій - мотиваційний	Низький рівень		Достатній рівень		Досконалий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
якість музичних знань	158	69,4	51	21,7	21	8,6
ступінь мистецької обізнаності	123	53,6	72	31,4	35	15,3
ступінь мотивації досягнення та успіху	125	54,3	73	33,5	30	12,2
Середня зважена	136	59,2	67	29,2	27	11,6

Дані, подані в таблиці, свідчать, що у підлітків переважає низький рівень сформованості мотиваційно-когнітивного компонента (59,2%), достатній рівень складає 29,2%, досконалий 11,6%. Підсумовуючи результати діагностики мотиваційно-когнітивного компонента можемо констатувати, що володіючи реалістичним рівнем домагань, значна кількість підлітків (достатній і досконалий рівень – 40,8%) вирізняється свідомим прагненням оволодіти змістом та цінностями музичного мистецтва, наполегливістю в оволодінні знаннями, уміннями і навчиками, досягненні поставлених цілей. Такий результат говорить про можливість успішного формування художнього сприйняття підлітків у фортепіанних класах мистецьких позашкільних закладів освіти.

Другий етап констатувального експерименту був присвячений діагностуванню творчо-емоційного компонента художнього сприйняття. На цьому етапі до діагностування були залучені викладачі музичних шкіл України і Китаю. Для них було розроблено «Опитувальний лист», який включав такі запитання:

1. Які, на Ваш погляд, умови забезпечують формування художнього сприйняття підлітків ?
2. Скільки часу на уроці Ви приділяєте розвитку художнього сприйняття учнів?
3. В чому, на Ваш погляд, полягає різниця художнього сприйняття підлітків з Китаю і України ?
4. Наскільки сформованим, на ваш погляд, є художнє сприйняття учнів підліткового віку?
5. Наскільки відрізняються виконавські інтерпретації українських та китайських підлітків?
6. Чи завжди дотримується відповідність виконавських можливостей учнів репертуару, який вони виконують?

На думку респондентів, найбільш успішне формування художнього сприйняття можливе за умови пізнавально-творчого освоєння мистецтва різних країн (51%). Це сприяє набуттю різноманітних знань, розвитку образної пам'яті, художньо-образного мислення. Серед основних умов викладачі відзначили накопичення мистецького тезаурусу (23%); проходження великої кількості різноманітного фортепіанного репертуару (15%), використання цікавих форм і методів навчання (11%). Досить продуктивною була думка викладачів щодо накопичення мистецького досвіду, що дозволить усвідомлено сприймати мистецькі твори різних стилів і жанрів. На жаль, у процесі фортепіанних занять спеціальної уваги формуванню художнього сприйняття учнів не приділяється, досить часто спостерігається стихійно складений план уроку та невміння викладачів пробудити інтерес до фортепіано.

Інтерпретація відповідей викладачів на третє запитання показала, що українські підлітки сприймають музичні твори більш емоційно, вони шукають у звучанні «зоровий образ», реальний рух, подію, інтерпретуючи музику як частину більш звичної для них наочно-образної картини життя. Китайські підлітки сприймають музику на духовному рівні, мелодія сприймається як носій «суб'єктивного» людського начала, а також як засіб естетичного задоволення. При

створенні виконавських інтерпретацій китайські підлітки більше звертають увагу на технічну якість виконання, намагаються точно виконувати вказівки, позначені у нотному тексті. Інтерпретації українців вирізняється більшою емоційністю виконання (43%), більш вільним відношення до нотного тексту (34%) та захопленістю художньо-образним змістом (23%). Що стосується останнього запитання, більшість викладачів відзначили, що до навчальної програми включають фортепіанні твори більшої складності, ніж дозволяють виконавські можливості підлітків з метою їх виконавського та художньо-творчого розвитку.

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження засвідчив вагому роль емоцій та асоціацій у художньо-образному сприйнятті музичних творів. Для вимірювання здатності підлітків емоційно сприймати музичні твори було розроблено низку діагностичних процедур. Спочатку учням пропонувалось відповісти на запитання анкети (додаток А.2).

З'ясувалось, що не всі опитані отримують задоволення від вивчення і виконання музичних творів (15%). З їх відповідей стало зрозуміло, що заняття за фортепіано - це «необхідність», «перш за-все праця», «додатковий інструмент, а задоволення отримую від співу». Деякі написали, що «вивчення тільки деяких творів з програми приносить радість та насолоду, а інші вивчають за необхідністю». Що стосується споглядання образотворчого мистецтва та архітектури відповіді розподілились таким чином: так – 18%; так, якщо це дійсно шедеври – 23%; не завжди – 17%; не отримую -9%; не цікавлюсь цими видами мистецтва – 15%; інші «не розуміють мистецтва взагалі, це справа фахівців». Цікавими були результати відповідей респондентів на третє запитання: так – 57%, ні – 2%, іноді – 8%, «тільки коли замислююсь» – 11%, «якщо відпочиваю» – 13%, «якщо гарний настрій» – 9%. На переконання опитаних виконання та обговорення музичних творів дозволяє вчителю краще зрозуміти та пізнати своїх учнів. У процесі обговорення виявляються їх музичні інтереси та уподобання (35%), душевні переживання (37%), можна висловити свою думку, обґрунтувати художню позицію (38%). Позитивними можна вважати міркування опитаних щодо впливу музики на формування художнього

сприйняття, адже більшість усвідомлює важливість емоцій і почуттів (45%), звертають увагу на підсвідомість (36%), наголошують на переосмисленні почутого або побаченого (19%). Отже, можемо констатувати, що сучасні підлітки сприймають мистецтво поверхово, переважно тільки як засіб задоволення. Тому робота вчителя, спрямована на подолання цього недоліку, є необхідною і доцільною.

Наступним етапом роботи стало виконання діагностичних завдань за показником прояв творчого самовираження. Перше передбачало на основі словника естетичних емоцій «Прикметникове коло», представленого у навчально-методичному посібнику О.Ростовського «Педагогіка музичного сприймання», дати емоційно-образну характеристику наступним фортепіанним творам: Ф.Шопен Етюд №24 (ор. 25), К.Дебюссі «Місячне сяйво», Ф.Рамо «Тамбурін». Умовою виконання даного завдання стало – не нав'язування викладачем власних думок, схем та існуючих еталонів сприйняття художніх образів відомих творів, а надати можливість учням самим зробити характеристики, виявлюючи творчість та асоціативність сприйняття. Так, при характеристиці Етюда № 12 Ф.Шопена підлітки з Китаю відзначили напруженість та патетичність музики (28%), загострення і навіть перебільшення драматичного образу (45%). На думку українських учнів, у музиці відчувається стрімка динаміка розвитку подій (15%), героїзм і натхнення (23%), заклик і незалежність (32%). На наш погляд, такі характеристики пов'язані із сучасними пребудовами в країні, з ментальністю українців їх прагненням до свободи.

Характеризуючи наступний твір – «Місячне сяйво» К.Дебюссі, китайські підлітки відзначили його меланхолічність (23%), загадковість (12%), ідилічність (32%), заглибленість у таємниці душі (45%). Вони також визначили приблизну дату написання твору – кінець ХІХ сторіччя (41%), коли перевага надавалася грі світла і кольору, спогляданню. Для підлітків з України цей твір асоціювався з поетичністю (19%), приємністю (12%), в середній частині схвильованістю (23%).

Останній твір підлітки обох країн відзначили як елегантний (32%), вишуканий (28%), характерний для епохи барокко (37%), написаний для



клавесину (31%). Підсумовуючи результати виконаного завдання, зазначимо, що опитувані виявили досить широкий спектр емоційних характеристик, здатність аналізувати та надавати обґрунтуванні характеристики.

Наступне діагностичне завдання передбачало підбір до романсу «Весняні води» С.Рахманінова творів образотворчого мистецтва, близьких за емоційним та художньо-образним змістом. Варто відзначити зацікавленість, з якою майже всі підлітки приступили до виконання завдання. За допомогою бібліотеки та інтернету респонденти знайшли багато різноманітних художніх зразків, які, на їх погляд, відповідають прослуханій музиці. Серед них пейзажні замальовки як європейських так і китайських живописців: «Весна – велика вода» і «Березень» І.Левітана, «Рання весна» О.Саврасова, «Після зливи» Ф. Федотова, «Весною» А.Судакова, «Весна» С.Сенкевич, «Весна» Г.Федькова, «Весна в Куровському» М.Макарова. Цікаво, що були представлені роботи й українських майстринь М.Примаченко та К.Білокур в яких, на перший погляд, музика С.Рахманінова відображена досить опосередковано. Китайські підлітки для ілюстрації музики С.Рахманінова запропонували картини: Ма Юань «Гірською стежкою навесні», Фан Фангу «Хижка Анахорета у високих горах», а також в техніці гохуа «Водяний замок» Ченг Юнью, «Квіти у весняному саду» невідомого автора. Підсумовуючи результати виконаних завдань варто зазначити, що сучасним підліткам доступні різноманітні форми творчості – все залежить від їхнього бажання реалізувати свої здібності та зацікавленість у справі. 59% опитаних своїми відповідями засвідчили наявність у них якостей, які дозволяють їм включатись у творчу діяльність. Утім внутрішні бар'єри (невпевненість, сумніви) заважають цьому, сковують їхню творчу ініціативу.

Сутність останнього діагностичного завдання полягала в ознайомленні із відомим віршем Лі Бо «Запитання і відповідь у горах», визначенням його художньо-образного змісту та підбором відповідних фортепіанних творів.

Мене спитали, в чому смисл мого життя у горах.

Я усміхнувся і промовчав, ну що тут говорити!

З дерев опалі пелюстки пливуть у далечі-безвісті –

В новий, у зовсім інший світ, байдужі до людського!

У своїх відповідях підлітки відзначили «глибинні філософські смисли» даного вірша, «рафінованість художнього виразу», ритуальні елементи – «посмішка у відповідь на будь-яке запитання, звернене до людини, та стримане мовчання, якщо запитання торкається чогось надто особистого і важливого для особи». Респонденти звернули також увагу на наявний у поезії паралелізм зі світом природи – символ пелюсток квітів, що пливають за водою, який висвітлює марність людської метушні, потребу самовдосконалення у розумінні невідомості майбутнього. Наведені міркування стали підставою для створення колекції фортепіанних творів, що за змістом наближаються до поезії Лі Бо. Серед них: Концерт для фортепіано з оркестром „Весняні пейзажі” Ду Мінсіня; „Осіннє поле” Гао Вейцзе, „Картина”, „Гумореска” Ван Цзяньчжона, сюїта „Яскраві гірські квіти” Цзян Цзусіня, „Вишивання напису на золотому полотні”, „Річка Люян”, „Сто птахів оспівують Фенікса”, „Три рази розцвітають квіти абрикоса муме” Ван Цзяньчжона, „Осіній місяць відбивається в спокійному озері” Чен Пейсюня, „Луна, відображена в річці Ерцюань” Чжу Ванхуа і „Сіянсяогу” Лі Інхая. Як бачимо, велика кількість підібраних творів свідчить про творчий пошук підлітків, адже серед представлених зразків є засновані на традиційній народній музиці; оригінальні твори, тобто без прямих тематичних запозичень з фольклору; твори із застосуванням принципів атональності, додекафонії або інших сучасних технік композиції. У підсумку необхідно відзначивши неабияку творчу активність учнів при виконанні діагностичних завдань, але була невелика кількість підлітків (біля 8%), які не виявляли особливої зацікавленості, не були спрямовані на творче самовираження в процесі навчальної діяльності.

Отже зробивши відповідні обрахунки за проведеними діагностичними процедурами, ми отримали рівні сформованості творчо-емоційного компоненту, представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

### **Рівні сформованості творчо-емоційного компоненту**

Показники	Низький рівень		Достатній рівень		Досконалий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Прояв: творчого самовираження	65	27	112	48	53	22
емоційного сприйняття фортепіанних творів	77	33	106	46	47	22
пріоритетність вибору нестандартних форм художньої діяльності	110	49	79	35	41	18
Середня зважена	84	36,4	99	43	47	20,6

Як видно з представленої таблиці, досконалим рівнем сформованості **творчо-емоційного** компоненту володіють 20,6% респондентів, достатнім – 43%, низьким - 36,4% . Отримані дані свідчать, що більшість підлітків усвідомлює значення емоційного фактору для художнього сприйняття музичних творів. Вони характеризуються здатністю відображення наявного досвіду переживань, емоційних станів, викликаних художніми та музичними творами, відповідною передачею вербальними чи музичними засобами власних переживань і образів основного художнього змісту музики. Проте, більшість з них мають поверхові уявлення про сутність і функції почуттєвої сфери особистості, а також не розуміють, що взаємозв'язок творчості та емоцій є важливим фактором успішності фортепіанного навчання у музичній школі.

Інструментом для визначення рівня сформованості діяльнісно-інформаційного компонента художнього сприйняття стали діагностичні та тестові завдання. Своє дослідження ми спрямували на визначення рівня комунікативних та виконавських умінь підлітків та можливостей їх реалізації в процесі фортепіанного навчання. Ми враховували, що фортепіанний урок та урок музичного мистецтва в загальноосвітній школі передбачає якісну художньо-педагогічну інтерпретацію викладачем фортепіанних творів, а також комунікативну взаємодію вчителя і учня. Тому ми вважали за необхідне з'ясувати комунікативні можливості підлітків за допомогою діагностичних завдань, які виконувались в процесі індивідуальних занять в класі фортепіано.

Виконанню завдань передувало ознайомлення підлітків з «інформаційною памяркою», що включала визначення сутності та змісту комунікації, її основних функцій в музично-педагогічній діяльності. Також були проведені співбесіди з китайськими та українськими викладачами, які показали наступне: більшість з них вважає, що успішність формування художнього сприйняття значною мірою залежить від загальної освіти учнів (78%); здатності до художньої комунікації, яку перш за все, необхідно розвивати в процесі навчальних занять (72%), в позааудиторній діяльності засобом відвідування різноманітних виставок і театральних вистав (54%), прослуховування значної кількості фортепіанних творів у виконанні відомих піаністів (47%), проведення художніх паралелей між стильовими напрямками та жанрами у мистецтві (34%), створення різних колекцій (музичних, художніх тощо) (24%); вивчення наукової літератури мистецького спрямування (43%); самостійна робота в бібліотеках (12%). З урахуванням отриманих відповідей було складено рейтингову таблицю, що наочно презентує результати співбесіди (Таблиця 3.5)

Таблиця 3.5

### Рейтинг засобів формування художнього сприйняття

№	Складові успіху	Рейтингове місце
1	відвідування різноманітних виставок і театральних вистав	2
2	прослуховування значної кількості фортепіанних творів	3
3	проведення художніх паралелей між стильовими напрямками та жанрами у мистецтві	5
4	розвиток здатності спілкування з мистецтвом	1
5	самостійна робота в бібліотеках	7
6	створення різних колекцій (музичних, художніх ),	6
7	вивчення наукової літератури мистецького спрямування	4

Враховуючи дані таблиці, ми дійшли висновку, що по-перше, в існуючій фортепіанній практиці не існує достатньо виваженої, науково обгрунтованої

методики формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання; по-друге, з перших кроків навчання важливо спрямовувати учнів на розвиток художнього сприйняття, якому необхідно підпорядкувати більше часу у фортепіанному класі. З урахуванням сказаного було побудовано подальшу діагностичну роботу.

Спочатку респондентам необхідно було відповісти на запитання анкети (додаток А.3). Аналізуючи відповіді ми пересвідчилися, що підлітки відзначають важливу роль спілкування у навчанні та майбутній життєдіяльності. Це дозволить встановити гарні стосунки з оточуючими (81%), краще виконувати свої професійні обов'язки (56%), зрозуміти сутність та особливості професії (43%), знайти однодумців (39%) та друзів з якими можна проводити вільний час (34%). Викладачам фортепіано спілкування необхідне для кращого розуміння дітей (68%), для успішного проведення уроку (77%) для організації позакласної діяльності (54%), для проведення шкільних свят (43%). На запитання «Чи отримуєте Ви задоволення від спілкування з дітьми?» відповіді «так» дали тільки 28%, ні- 2%, багато з опитаних написали «що не розуміють своїх відчуттів від спілкування з дітьми» – (56%). Серед основних функцій художнього-педагогічного спілкування відзначено: організаційну (53%), здобуття інформації (49%), передачі знань (47%), контролю за діями (28%). Щодо потреби спілкування з мистецтвом, відповіді розподілились таким чином: так – 32%, ні – 6% , іноді – 41%, свій варіант надали 21% опитаних, зазначивши, що спілкуватись бажають з відомими акторами, поетами, артистами. Аналізуючи отримані відповіді, ми виокремили декілька причин, що обумовлюють такий результат. По-перше, це - недостатня інформованість підлітків про специфіку обраної спеціальності; по-друге, – у музичній школі не розвивається захоплення музичним мистецтвом; по-третє – навчальний процес недостатньо формує уявлення про сутність фортепіанного навчання, складовою якого є створення художньо-виконавської інтерпретації музичних творів.

Рівень виконавських умінь респондентів визначався на основі методу експертних оцінок викладачів під час екзаменаційного контролю. Було

враховувано: володіння технічними навичками, вміння застосовувати педалізацію, правильність розстановки та виконання динаміки, відчуття емоційного навісичення, відчуття стилю, рухливість і гнучкість фразування, відтворення різних за складністю ритмічних рисунків, красу тембрового звучання. Варто зазначити, що всі учні виконували твори приблизного одного ступеня складності, що дало можливість найбільш точно провести діагностування.

Аналіз учнівських виступів засвідчив, що більшість з них володіють тільки елементарними технічними навичками 48%. Це переважно учні, які навчаються в музичній школі для задоволення або заради батьків, не плануючи ставати професійними музикантами. Вони демонстрували технічні та ритмічні недоліки, невірну педалізацію, не володіли відчуттям фрази. В процесі бесіди виявилось, що вони майже не уявляють, як повинен звучати інструмент, не чули гри видатних піаністів, уявлення про фортепіано у них сфокусувались на побутовому рівні. Крім того з'ясувалося, що більшість з них відчуває невпевненість та психологічний дискомфорт під час занять у фортепіанному класі.

Підлітків, які показали вищий рівень виконавських навичок, виявилось 33%. Вони продемонстрували досить впевнене технічне виконання, вірність інтонування поліфонічних творів, справилися з ритмічними труднощами, хоча до досконалого виконання було ще далеко. Зовсім не значний відсоток учнів (19%) продемонстрували розвинені музичні здібності, стилевідповідне виконання, гарну технічну навченість, розуміння авторського тексту. Такі підлітки займаються музикою цілеспрямовано, проте їх виконавські уміння потребують розвитку і «шліфування».

Як відомо, якість виконання визначає не тільки технічна досконалість, але й розуміння авторського задуму та художньо-образного змісту. Тому наступне завдання передбачало за обмежену кількість часу (до 30 хв.) ознайомитись з експериментальним матеріалом та продемонструвати його, визначити образний зміст, засоби музичної виразності та їх відповідність. Передбачалося, що

фіксування часу активізує внутішньо-слухову та інтелектуальну діяльність підлітків.

Експериментальним матеріалом слугували фортепіанні аранжування китайського пісенного фольклору Ван Цзяньчжона: «Три рази розцвітають квіти абрикоса муме», «Річка Люян», та «Сто птахів оспівують Фенікса». Цей вибір зумовлювався яскравим національним китайським колоритом, нескладною фактурою та коротким об'ємом нотного тексту. Демонстрація виконаних завдань засвідчила повне розуміння китайськими підлітками образів народної пісні, її змісту. Вслуховуючись у виразність мелодійної лінії, вони емоційно-переконливо виконували кожний твір. Свої думки учні підкріплювали уривками з китайської поезії, витонченими характеристиками, близькими до естетичних поглядів китайської філософії.

Варто наголосити, що більшість українських підлітків вірно відтворили нотний текст (77%), не зважаючи на незвичність мелодійної лінії, спробували охарактеризувати художній образ та засоби музичної виразності (динаміку, артикуляцію тощо). Учні відзначили, що китайська фортепіанна музика є дещо примітивною у порівнянні з європейською.

Діагностування діяльнісно-інформаційного компоненту за показником «здатність до проведення художніх паралелей між стильовими напрямками та жанрами у мистецтві» передбачала виконання наступного завдання: правильно згрупувати, представлені у таблиці твори різних видів мистецтва у відповідності до зазначеного стилю. Обговорення виконаних завдань проходило у дискусійній формі, яка найбільш сприяє продуктивному характеру художнього сприйняття підлітків, виробленню особистих поглядів і суджень, дає змогу висловити свою думку або почути інших. Необхідно зазначити, що більшість учнів (92%) не представили вірно виконаного завдання. В кращому випадку було представлено три з чотирьох правильних відповідей по кожному стилю (32%). Подані словесні пояснення більшою мірою представляли не теоретичний аналіз, а тільки припущення і міркування, і були позбавлені наукових обґрунтувань та аналогій. Цікавими з точки зору наукових узагальнень можна вважати тільки 35%

відповідей. Це говорить про недостатню художньо-теоретичну підготовку підлітків, що вимагає подальшої роботи в цьому напрямі, зокрема і в фортепіаному класі. Результати діагностування діяльнісно-інформаційного компонента представлену у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

### Результати діагностування діяльнісно-інформаційного компонента

Показники	Низький рівень		Достатній рівень		Досконалий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
здатність до: усвідомлення виконавських дій	92	40	86	37,6	52	22,4
комунікативної взаємодії	78	33,9	103	44,7	49	21,4
проведення художніх паралелей між стильовими напрямками та жанрами у мистецтві	108	46,7	82	35,6	40	17,7
Середня зважена	93	40,2	90	39,3	47	20,5

Аналіз представлених у таблиці результатів засвідчив переважання низького (40,2%) і достатнього (39,3%) рівнів сформованості діяльнісно-інформаційного компонента художнього сприйняття. Такий результат свідчить про необхідність розвитку у підлітків здатності до спілкування як з оточуючими так і з творами мистецтва, до усвідомленого ставлення до фортепіанного навчання та виконавської діяльності. Після проведення відповідних розрахунків було отримано такі узагальнені результати констатувального експерименту : низький рівень сформованості художнього сприйняття продемонстрували 44,8% підлітків; достатній рівень – 39,3% опитуваних; компетентісний рівень виявили 20,5% респондентів. Загальні рівні сформованості компонентів художнього сприйняття підлітків відповідно до визначених критеріїв і показників представлені в таблиці 3.7.

У цілому, на підставі аналізу отриманих даних сформованості кожного з компонентів відзначимо, що підлітки мають потенційні можливості щодо надбання ними високого рівня художнього сприйняття. Більша частина з опитаних



Таблиця 3.7

### Результати констатувального експерименту

Компоненти	Низький рівень		Достатній рівень		Досконалий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Мотиваційно-когнітивний	136	59,1	67	29,1	27	11,8
Творчо-емоційний	84	36,4	99	43,0	47	20,6
Діяльнісно-інформаційний	93	40,2	90	39,3	47	20,5
Середня зважена	105	45,2	86	37,2	39	17,6

усвідомлює необхідність підвищення рівня фортепіанної підготовки, набуття нових мистецьких та музично-теоретичних знань. Особливої уваги заслуговує факт наявності значної кількості підлітків з низьким рівнем сформованості художнього сприйняття, що заважає самостійно опрацьовувати музичні твори та компетентно робити мистецькі узагальнення. Це, на наш погляд, може стати основною з причин неспроможності підлітків займатися професійно музичною діяльністю. З метою підвищення рівня сформованості художнього сприйняття підлітків на основі експериментальної моделі було розроблено і впроваджено в навчальну практику відповідну методику, реалізацію якої представлено в наступному параграфі.

### 3.2 Хід та результати формульального експерименту

Основним завданням сучасної мистецької освіти України і Китаю є формування особистості в її національній визначеності, що вимагає залучення до національної культурної спадщини, до збереження її надбань. З цього приводу доречно навести думку відомого українського композитора Станіслава Людкевича, якою він закликає до «..рідного музичного навчання всіма можливими засобами... бо кожне спізнення цієї праці робить її труднішою. – Автор вважає, що навчання музики, зокрема навчання гри на фортепіано повинно спиратись на високопрофесійну методику, культурні традиції й

народно пісенні зразки» [33, с.10]. У зв'язку з цим постає питання внесення коректив у навчальний процес мистецьких позашкільних закладів освіти, який має орієнтуватися, насамперед, на плекання національних музичних традицій. Саме тому сьогодні до змісту навчальних програм усіх навчальних предметів варто залучати твори, які є не тільки гарним конструктивним матеріалом для розвитку виконавських умінь і навичок, а також віддзеркалюють ментальність нації, допомагають художньо сприйняти і пізнати вагомий пласт української музичної культури - фортепіанну музику, що пов'язана з українським матеріалом (численні п'єси для фортепіано українських композиторів). Враховуючи сказане, третій розділ нашого дослідження був присвячений розробці та впровадженню в навчальну практику методики формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Представлена методика ґрунтувалася на розробленій експериментальній моделі та визначених нами педагогічних умовах формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання. Методика охоплює процес фортепіанного навчання підлітків у двох площинах – виконавській і художньо-теоретичній і передбачає наявність трьох етапів: відтворювально-наслідувального, інтелектуально-збагачувального та самостійно-інтерпретаційного. За своєю сутністю ці етапи відповідають змісту фортепіанного навчання у музичній школі, і безпосередньо корелюються з визначеними структурними компонентами (мотиваційно-когнітивним, творчо-еморційним, діяльнісно-інформаційним)

Дієвість розробленої методики було перевірено у процесі формувального експерименту, який проходив в реальних умовах навчально-виховного процесу на базі Київської музичної школи № 8, а також Тиманівської та Городківської музичної шкіл Вінницької області впродовж двох років (2016 - 2017 р.р.). До формувального експерименту було залучено дві групи учнів (експериментальну і контрольну) по 27 учнів у кожній за схожим рівнем сформованості художнього сприйняття (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах на початку формувального експерименту**

Компоненти	Низький рівень		Достатній рівень		Досконалий рівень	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
Мотиваційно-когнітивний	54,4	55,1	35,4	34,3	10,2	10,6
Творчо-емоційний	55,3	54,5	35,4	34,8	9,3	10,7
Діяльнісно-інформаційний	54,6	55,3	34,3	35,4	10,8	9,4
Середня зважена	54,5	54,9	35,1	34,9	10,2	10,2

Варто відзначити, що при проведенні формувального етапу експерименту навчально-виховний процес в експериментальній групі організовувався із впровадженням експериментального чинника, а в контрольній – без його застосування.

Мета формувального експерименту полягала у практичній реалізації поетапної методики формування художнього сприйняття підлітків та перевірці її ефективності на основі визначених нами педагогічних умов.

Завдання формувальної дослідно-експериментальної роботи полягали:

- в експериментальній перевірці теоретичних засад та методики формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання;
- у формуванні структурних компонентів художнього сприйняття підлітків на основі впровадження інноваційних форм і методів фортепіанного навчання;
- у забезпеченні педагогічних умов підвищення ефективності фортепіанного навчання з метою формування художнього сприйняття шляхом впровадження діалогової стратегії навчання, стимулювання художньо-виконавської активності, національної спрямованості фортепіанного навчання;

- у сприянні усвідомленню підлітками важливості і необхідності формування художнього сприйняття для успішності навчальної діяльності та самореалізації в майбутньому;
- у відпрацюванні механізму контролю та оцінювання результатів дослідження.

Чинниками ефективного здійснення дослідно-експериментальної роботи ми вважали: поступовість її проведення; художньо-творчу спрямованість фортепіанного навчання підлітків; націленість на успіх у навчально-виконавській діяльності; художньо-творчу комунікативну взаємодію викладача та учня у фортепіанному класі.

Враховуючи сутність та компонентну структуру художнього сприйняття та існуючі методичні напрацювання в галузі фортепіанного навчання учнів різного шкільного віку, було визначено провідні напрями дослідно-експериментальної роботи: формування позитивної мотивації до фортепіанного навчання; збагачення художніх знань та виконавського репертуару шляхом опанування музичної літератури різних стилів і жанрів; застосування емоційно-образного подання навчальної інформації; активізація творчого потенціалу підлітків.

Домінантою досліджуваного процесу, що визначила його стратегію і тактику, стало поступове формування художнього сприйняття, що розглядається як безперервний процес художньо-творчого саморозвитку та художньо-виконавського самовдосконалення.

Основне призначення відтворювально-наслідувального етапу – це набуття системи психолого-педагогічних, мистецтвознавчих знань як фундаменту формування художнього сприйняття (мотиваційно-когнітивний компонент); підвищення рівня фортепіанної підготовки підлітків; розвиток в них ціннісного ставлення до фортепіанного мистецтва та орієнтирів його використання в майбутньому (діяльнісно-інформаційний компонент); збагачення емоційно-почуттєвого досвіду у процесі художнього сприйняття творів мистецтв (творчо-емоційний компонент).

Виконання цих завдань здійснювалося в межах власної навчально-виконавської діяльності підлітків, що охоплювала дисципліни інваріантної і варіативної складових навчального плану. Відповідна робота проводилася під час індивідуальних занять, а також у процесі самостійної роботи учнів, із використанням різноманітних форм і методів навчання. Методичний інструментарій відтворювально-наслідувального етапу був достатньо різноманітний, проте перевага надавалась методам, що відображали всі етапи художнього сприйняття: пізнання, осмислення, закріплення та реалізація набутих знань. Серед них: мотиваційні (бесіди, обговорення, дискусії, ознайомлення з науковою літературою в галузі фортепіанного виконавства); пояснювально-ілюстративні (художньо-педагогічного спілкування, коментування, розповіді, ілюстрацій, наведення, демонстрації музичних творів); пізнавальні (метод аналогій, асоціативних зв'язків), ігрові (ділові та рольові ігри); спеціальні методи фортепіанного навчання (художнього наведення, художнього збагачення, художньої творчості, художньої змістовності, художнього контролю).

Враховуючи, що в контексті нашого дослідження формування художнього сприйняття підлітків здійснюється в процесі фортепіанного навчання, на індивідуальних заняттях було створено атмосферу взаєморозуміння, зацікавленості та емоційної піднесеності. Діалогова взаємодія викладача і учня сприяла спів-осмисленню та спів-оцінці художніх явищ, що забезпечило інформаційно-пізнавальну основу формування художнього сприйняття підлітків. Застосування аксіологічного підходу передбачало ретельне вивчення викладачем особистості учня, визначення його ціннісних орієнтирів, закладення основ художнього світогляду та виконавської культури. Реалізація системного та культурологічного підходів сприяла взаємопроникненню та взаємодії виконавських та музично-теоретичних дисциплін у формуванні художнього сприйняття підлітків. Орієнтація на принципи інформаційності та асоціативності художнього сприйняття визначала, з одного боку, набуття знань та умінь їх реалізації, а з іншого, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів.

У межах даного етапу було визначено рівень музичних знань і здібностей підлітків, перспективи їх виконавського та художньо-творчого розвитку; формувались особистісні якості: ініціативність та відповідальність, працелюбність, наполегливість; відповідно до жанрово-стильового підходу проходило ознайомлення з художніми здобутками епохи Відродження (додаток Д, список №1). Для підвищення ефективності формування художнього сприйняття підлітків було реалізовано наступні педагогічні умови: єдності естетичного та етичного в процесі фортепіанних занять та метафоричного осмислення художньої реальності, що дозволило краще зрозуміти особливості китайської поезії та музики, проводити аналогії та встановлювати асоціативні зв'язки.

Перший етап було розпочато з бесіди, що стосувалась особливостей навчання гри на фортепіано, з метою допомоги учням в організації власної самостійної діяльності та формування в них власної навчальної позиції – важливої особистісної якості, яка забезпечує ефективність педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. В контексті формування художнього сприйняття учнів така позиція знаходить своє відображення у здатності брати участь в обговоренні актуальних мистецьких проблем, виражати власну думку з тієї або іншої художньої події, давати оцінку результату навчання або виконавської діяльності тощо. Сформована навчальна позиція надає необмежені можливості для порівняння, узагальнення, виявлення причинно-наслідкових зв'язків і залежностей вивчаємих художніх явищ.

У процесі бесіди активно обговорювалися питання фортепіанного виконавства і необхідності розвинутого художнього сприйняття у цій діяльності. Наголошувалось, що розвинуте художнє сприйняття дозволяє краще розуміти мистецькі явища, усвідомлено підходити до вивчення музичних творів, яскраво та переконливо їх виконувати, образно і доступно ділитися з отриманими знаннями з однолітками. Зміст бесіди інформаційно доповнювався повідомленнями про останні здобутки у галузі музичного мистецтва та виконавства і мав на меті навіяти підліткам прагнення до

поглибленого вивчення музично-теоретичних дисциплін, до художньої самоосвіти та виконавського самовдосконалення, що дуже важливо у юнацькому віці.

Використання бесіди як провідного методу комунікативної взаємодії було обрано не випадково. Вона допомагає досягнути більш тісного контакту з учнем, намітити перспективу його подальшого розвитку, тобто створила умови для оперативного керування процесом фортепіанного навчання та слугувала засобом діагностики засвоєних художніх знань, виконавських умінь та навичок. Крім того, навчання гри на фортепіано вимагає від вчителя постійного спілкування з учнями, як на уроках так і в позакласній діяльності. Це передбачає володіння вчителем уміннями правильно вести бесіду і на цій основі моделювати художньо-педагогічні ситуації.

Необхідно наголосити, що вміло та правильно спрямовуючи бесіду, продумуючи логічну послідовність питань та можливих відповідей, вчитель звертає увагу учнів на найбільш суттєві моменти музичного тексту, стимулює їх пізнавальну активність, коригує та оцінює правильність чи помилковість висновків. За допомогою цього методу педагог може ознайомити школярів з новою художньою інформацією та поглибити вже набуті знання, підвести їх до осмислення зв'язків і відношень щодо художніх явищ, усвідомлення важливості фортепіано в музично-педагогічній діяльності. Шляхом цілеспрямованих, відповідно підібраних запитань необхідно спонукати дітей до самостійних роздумів, висновків та узагальнень, що допоможе їм краще усвідомити навчальний матеріал, поєднати його зі своїм художнім та виконавським досвідом.

Враховуючи важливість комунікативної взаємодії для вчителя і учнів, необхідно не забувати, що для будь-якого виду навчальної діяльності необхідне є відмінне володіння музичним інструментом, що дозволить вирішити цілий комплекс виконавських завдань – від сприйняття та глибокого інтелектуального осягнення логіки музичного тексту до якісного виконання музичних творів. Не можна не погодитись з думкою О.Апраксіної, що

«безпосереднє, «живе» виконання твору є найефективнішим засобом прилучення дітей і молоді до скарбниць світового мистецтва.....постійно удосконалювати свою майстерність, домагаючись глибини, поетичності, натхненності виконання» [4, с.127].

Великого значення для осмислення підлітками важливості фортепіано в їх художньо-творчому розвитку, формування в них художніх хнань у процесі експерименту надано педагогічним технологіям. Зокрема, враховуючи незначний мистецький і виконавський досвід підлітків, використання технології «Створення ситуації успіху» допомогло розвинути впевненість у своїх силах, переконати в правильності вибору щодо фортепіанного навчання. Широко використовувались на першому етапі і колективні технології навчання («Взаємне навчання», «Коло ідей» тощо), які спонукали підлітків до вдумливого й осмисленого сприйняття інформації, роботи над музичним текстом та виконання. Добре, якщо учні одного інструментального класу не тільки не пропускають своїх уроків, але й із задоволенням відвідують уроки один одного. Таке «взаємопроникнення» формує своєрідний клас-колектив.

Дану форму роботи активно використовували представники багатьох виконавських шкіл, її переваги підкреслювали видатні майстри музичної педагогіки - Л. Ауер, В. Пухальський, П. Столярський, Г. Нейгауз. З цього приводу М.Ростропович наголошував: «Педагогам добре відомо, що помітив недоліки у чийсь роботі, учень більш прийнятливо сприймає критику власних недоліків» [50, с. 164]. Про високий «коефіцієнт корисної дії» таких занять говорив і відомий піаніст і педагог Я. Зак: «усе те, що пояснює п'єсу, виводить за межі її елементарного розуміння по окремих «атомах», часткових елементах, – усе це можна найкраще зрозуміти, якщо бути присутнім на заняттях у якості слухача» [50, с. 31].

Колективні заняття в класі фортепіано вимагають від педагога особливої продуманості та різноманітності. Краще проводити такі уроки у манері, наближеної до бесіди з елементами імпровізації, коли педагог, ретельно реагуючи на усі деталі у виконанні студента, вчить його музики. «Учитель гри



на будь-якому інструменті, – писав Г. Нейгауз, – повинен бути перш за все вчителем музики, тобто її пояснювачем» [47, с. 67]. Особливо це необхідно в старших класах, коли підліткам необхідна допомога викладача.

Важливого значення на цьому етапі набуває використання методів виконавської демонстрації та виконавського наслідування майстрів. У контексті нашого дослідження це передбачало демонстрацію педагогом вивчаємих фортепіанних творів, прослуховування їх у відеозапису, обговорення прослуханих інтерпретацій, відбір найбільш переконливих і прийнятливих для учнів з метою виконавського наслідування.

По закінченню першого етапу було проведено діагностування сформованості компонентів художнього сприйняття, результати якого презентовано в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

**Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах після 1 етапу формувального експерименту**

Компоненти	Низький рівень		Достатній рівень		Досконалий рівень	
	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %
Мотиваційно-когнітивний	50,6	48,9	36,8	37,4	12,6	13,2
Творчо-емоційний	44,9	42,4	40	41,2	15,1	16,4
Діяльнісно-інформаційний	50,6	46,8	36,6	38,6	12,8	14,6
Середня зважена	48,7	46,2	37,8	39,1	13,5	14,7

Дані таблиці засвідчили незначне зростання рівня сформованості художнього сприйняття підлітків за всіма критеріями.

Другий (інтеграційно-збагачувальний) етап виконував об'єднуючу функцію, адже інтеграція передбачає міжпредметні зв'язки, дозволяє максимально повно реалізувати художнє сприйняття, перешкоджає втомлюваності підлітків за рахунок переключення з одного виду фортепіанного навчання на інший. Разом з тим, на заняттях з фортепіано

інтеграція дозволяє збагатити художньо-виконавський потенціал учнів, сформувати готовність до художньо-виконавської діяльності в школі.

Інтеграційно-збагачувальний етап був спрямований на формування художньо-естетичних поглядів і потреб підлітків, навичок відтворення композиторського задуму за рахунок набуття знань з фортепіанного мистецтва (мотиваційно-когнітивний компонент); оволодіння комунікативними вміннями та вміннями педалізації, фразування, тембровідтворення (діяльнісно-інформаційний компонент); активізацію художньо-творчого потенціалу підлітків, розвиток здатності виявляти власні емоції і почуття в процесі сприйняття творів мистецтв (творчо-емоційний компонент).

Реалізація завдань другого етапу уможлиблювалась орієнтацією на принципи саморегуляції художнього сприйняття (дозволяє позбавити фрагментарності та поверховості сприйняття) та співвідношення емоційного та раціонально-логічного в художньому сприйнятті, (передбачає пізнання культурних надбань людства у розмаїтті, динаміці відношень і переконань). Ефективність формування художнього сприйняття підлітків забезпечувалась створенням таких педагогічних умов: розвитку творчої самостійності учнів та метафоричного осмислення художньої реальності.

Організація інтеграційно-збагачувального етапу відбувалась з урахуванням ідей аксіологічного та жанрово-стильового підходів, що визначало таку організацію фортепіанного навчання підлітків, за якою вони визначають власні ціннісні орієнтири, усвідомлюють себе особистістю, активно набувають знання та уміння з метою стилевідповідного виконання музичних творів.

Основними методами і формами роботи на даному етапі дослідження стали: аудиторні індивідуальні заняття із застосуванням методів (пояснення, демонстрації, спостереження), дискусії з проблеми художнього сприйняття, творчі завдання, інтерпретація музичних творів різних епох, моделювання художньо-педагогічних ситуацій із залученням зацікавлених учнів, ознайомлення з фортепіанним репертуаром різної складності.

Актуальність на даному етапі принципу саморегуляції художнього сприйняття було зумовлена потребою інтенсивного накопичення художньої інформації, необхідної для його успішного формування. Реалізація цього принципу спрямовувалась на формування художнього мислення підлітків, що знайшло відображення в освоєнні сучасної музичної культури. Враховуючи, що в контексті нашого дослідження формування художнього сприйняття відбувається в процесі фортепіанного навчання, в музичних школах було проведено круглий стіл «Сучасне фортепіанне мистецтво в контексті діалогу культур». Вчителі та учні обговорювали питання інтерпретації музичних творів відомими піаністами. Увагу було зконцентровано на питанні збереження виконавських традицій у виконавському становленні майбутніх музикантів.

Підготовка до круглого столу та питання, що розглядались учнями і педагога, дозволили поповнити художній тезаурус підлітків новими знаннями, оволодіти уміннями художньої комунікативної взаємодії та навичками саморегуляції власних емоцій, що виникають при сприйнятті творів мистецтва.

Серед ефективних педагогічних прийомів включення підлітків у комунікативну взаємодію було використано:

- обговорення різних варіантів виконавських інтерпретацій відомих фортепіанних творів (за результатами прослуховування);
- постановку проблемних питань стосовно манери виконання, відповідності авторському задуму;
- презентація власних музичних прагнень та уподобань;

Отже, реалізація принципу саморегуляції художнього сприйняття в процесі фортепіанної підготовки підлітків сприяє формуванню виконавських ідеалів та естетичного смаку, цілеспрямованому розвитку виконавських умінь, реалізація яких містить величезний потенціал для освоєння прекрасного у фортепіанному мистецтві.

Ми також рахували, що в практиці формування художнього сприйняття учнів різного віку науковці пропонують широко використовувати вірші, фрагменти прозових творів, репродукції творів образотворчого мистецтва, що

стимулюють вивчення музичних творів. Зрозуміло, що головне призначення цих мистецтв на уроках з фортепіано полягає, насамперед, у духовному збагаченні і художньому розвитку учнів, що дозволяє глибше проникнути в художньо-образний задум композитора. З цього приводу Д.Кабалевський наголошував: «дуже важливо, щоб у свідомості дітей музика не стояла осторонь інших мистецтв, а якомога яскравіше виявляла свої глибокі внутрішні (а не зовнішньо-сюжетні) звязки з ними» [17, с.110]. Образотворчому мистецтві і літературі тут належить чільне місце, оскільки саме ці види мистецтва найбільше відображають явища реального життя і це допомагає художнього сприймати оточуючий світ.

Для реалізації педагогічної умови – розвиток творчої самостійності, яка органічно корелюється з попередньою, було розроблено низку художні-творчих завдань, які вимагали навичок аналізу, порівняння, умінь проведення аналогій та узагальнень.

Пристаюючи до їх вирішення, ми керувались думкою О.Ростовського, що проведення аналогій між музичними і поетичними творами має сприяти розкриттю образного змісту цих видів мистецтв, встановленню асоціативних зв'язків між ними. Якщо вчитель акцентуватиме увагу лише на пізнавальній стороні взаємозв'язку музики і літератури, то це може зашкодити сприйманню художніх творів, знищити ту неповторність, яка притаманна кожному з видів мистецтва» [56, с.170].

Для виконання цього завдання було використано інтерактивну технологію «Один – два-чотири – всі разом». Спочатку час відводився для індивідуальної самостійної роботи, потім педагог об'єднував учнів у пари (відводився певний час роботи), в яких підлітки узагальнювали напрацьований самостійно і в парах матеріал. Учням пропонувалося ознайомитись з фортепіанними творами, підготувати їх для виконання, а потім згадати або ж підібрати з літературних джерел поетичні тексти та живописні замальовки, що відповідають художньо-образному змісту цих творів. Наведемо приклади цих творів.

Й. Витвицький Варіації на українську народну пісню «Чумак»

М.Лисенко «Момент розпачу»

М.Фоменко. Дотепне скерцино

А.Рудницький. Елегія

Варто відзначити, що робота над цими п'єсами дозволила розвивати навички самостійного опрацювання музичних творів, уміння створювати виконавські інтерпретації, а головне – активізувала дослідницький пошук учнів. Так, характеризуючи Варіації на українську народну пісню «Чумак» Й. Витвицького було відзначено характерне для українських композиторів поєднання народнопісенних інтонацій з авторською мелодикою, контрастність кожного епізоду. Для більш повного художнього сприйняття твору учню, який грав цей твір. Було запропоновано познайомитися з віршем Т.Г.Шевченка «Неначе степом чумаки», з яким простежуються асоціативні та емоційні зв'язки.

Наступним до розгляду був представлена відомий твір М.Лисенка «Момент розпачу». Дослідницький пошук дозволив учням з'ясувати, що своєрідний фортепіанний стиль М.Лисенка виник на основі поєднання національної образності з тогочасною модерною (передусім імпресіоністичною) стилістикою, внаслідок чого з'явилися чудові фортепіанні мініатюри композитора. Протягом всієї п'єси автор зберігає єдиний настрій, збагачуючи його лише тонким нюансуванням, наростанням і спадами. Найбільш вдало, із запропонованих поезій, були обрані поетичні рядки Л.Костенко «Мені нестерпно, душно, передгрозно».

Емоційно відповідними цієї музики та поетичного тексту була обрана серія замальовок «Дівоча страсть» сучасного китайського художника Лу Дахуа, на яких відображено різні почуття та емоційні стани у вигляді жіночої стихії, захопленості, жаги до життя.

З метою формування асоціативного та образного аспектів художнього сприйняття наступний фортепіанний твір українського композитора М.Фоменко «Дотепне скерцино» був зовсім іншого юморитичного характеру.

Музичний текст насичений різноманітними динамічними відтінками, ритмічний малюнок є досить різноплановим – тут і пунктири, синкопи, несподівані фермати, великі і малі ліги, чередування лігато і стакатто. Така насиченість засобів музичної виразності дозволила композитру створити невеличку яскраву п'єсу, цікаву як для виконання так і для слухання. Переглянувши значну кількість віршів, учням був запропонований юмористичний, дотепний вірш Л.Костенко «Ішли музики із весілля. ».

За аналогією до поетичних рядків серед запропонованих живописних робіт учні обрали картину Е. Кондратовича «Весілля на Україні», на якій в манері традиційного українського малярства передано національний весільний настрій, ходу троїстих музик, їх колористичне вбрання.

Важливим засобом формування художнього сприйняття підлітків є використання методу узагальнення. Використання цього методу в контексті виконання представлених завдань дозволило учням:

- створити певне уявлення про систему художніх образів в українському мистецтві;
- широко застосовані прийоми зіставлення, метафори і народна символіка, не завжди легкі для розуміння і правильного тлумачення слухачем;
- алегорія, опосередковане вираження ідеї не тільки додають музичному мовленню деяку загадковість, привабливу недомовленість, але й спонукають слухача до своєрідної співучасті та співпраці, до доосмислення того, що навмисно не договорив автор.

Методика формувального експерименту передбачала реалізацію визначених педагогічних умов, однією з яких є розвиток творчої самостійності учнів в процесі фортепіанного навчання. В зв'язку з цим важливою складовою другого етапу стало самостійне опрацювання підлітками фортепіанної літератури. З цією метою було розроблено репертуарний список, до якого увійшли 15 фортепіанних п'єс різної складності. Враховуючи, результати констатувального експерименту, на якому підлітки виявили досить посередню орієнтацію в музичних стилях і жанрах, активно використовувався метод

ескізного ознайомлення з музичними творами. Актуальною у даному контексті виявилась технологія проблемного навчання, відповідно до якої було розроблено і надано для виконання аналітично-творчі завдання:

Завдання 1. Ознайомитись з історією створення музичного циклу «Арабески» К. Дебюссі..

Завдання 2. Визначити виконавські особливості цього твору (Дод. Д.).

Завдання 3. Прослухати в запису різні виконавські інтерпретації даного твору, порівняти їх та обґрунтувати власну оцінку.

Завдання 4. Підібрати поняття (епітети, цитати, висловлювання, поетичні рядки та ін.), що характеризують настрій твору? Які почуття пробуджує ця музика?

До даного твору учні підібрали образні поетичні рядки, дали обґрунтовані характеристики прослуханим інтерпретаціям. Досить переконливими і стилевідповідними були виконання самих учнів. Отримані результати представлені на таблиці 3.10.

### **Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах після 2 етапу формувального експерименту**

Критерії	Низький рівень		Достатній рівень		Досконалий рівень	
	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %
Мотиваційно-когнітивний	37,4	27,5	41,1	46,5	21,5	30,5
Творчо-емоційний	36,7	24	40,3	45,8	23,3	30,1
Діяльнісно-інформаційний	35,9	22,1	41,3	46,6	22,8	31,3
Середня зважена	36,6	23,5	40,9	46,1	22,5	30,4

Підбиваючи підсумки зазначимо, що виконання аналітично-творчих завдань дозволило значно підвищити обізнаність підлітків у фортепіанному мистецтві, оволодіти навичками читання з аркуша, розвинути уміння аналізувати музичні твори, порівнювати засоби музичної виразності. Використання індивідуально-групової форми роботи та методу виконавської

демонстрації вивчених творів сприяло адаптації учнів до концертних виступів, розвитку емоційно-вольових навичок, формуванню таких складових художнього сприйняття як асоціативність, образність та емоційність.

Результати другого етапу формувального експерименту засвідчили, що відбулося значне підвищення рівня сформованості художнього сприйняття, підлітки стали усвідомлювати необхідність художньо сприймати твори мистецтва для власного художньо-творчого та виконавського зростання, у багатьох актуалізувалися мотиви відповідальності за результати навчальної діяльності; процес фортепіанного навчання набув особистісного смислу.

Сутністю третього (самостійно-інтерпретаційного) етапу було формування художньо-виконавських ідеалів, створення власної інтерпретації музичних творів, прагнення підлітків реалізувати себе в концертно-виконавській діяльності. На цьому етапі передбачалась корекція всіх складових художнього сприйняття (асоціативності, образності, емоційності) за рахунок розширення та поглиблення мистецьких знань, уникнення фрагментарності та поверховості художнього сприйняття завдяки участі підлітків у концертній діяльності, прояву в ній виконавських здібностей, умінь і навичок; виявлення здатності формулювати мету і завдання діяльності, уміння аналізувати й узагальнювати виконавський і художній досвід.

Завдання третього етапу спрямовувалися на оволодіння знаннями з методики навчання гри на фортепіано, реалізацію потреби підлітків у художньо-виконавському саморозвитку, формування інтересу до пошуку художньої інформації (*мотиваційно-когнітивний компонент*); формування емоційно-чуттєвої складової художнього сприйняття, уміння регулювати емоційно-вольовий стан під час концертних виступів, набуття досвіду художньо-творчої діяльності (*творчо-емоційний компонент*); удосконалення умінь художньо-комунікативної взаємодії, розвиток здатності реалізовувати творчі ідеї у навчально-виконавській діяльності.

Реалізовувалися ці завдання в класі фортепіано і в процесі концертної діяльності підлітків. Актуалізація ідей системного та жанрово-стильового



підходу дозволила простежити еволюцію музичної мови з метою розвитку умінь сприйняття учнями музики різних жанрів та стильових напрямів. Для підвищення ефективності виконаних завдань було реалізовано педагогічні умови: розвитку творчої самостійності підлітків та метафоричного осмислення художньої реальності, що сприяло адекватному оцінюванню підлітками власних виконавських можливостей та їх готовності до виконавського самовдосконалення.

Самостійно-інтерпретаційний етап передбачав реалізацію принципу співвідношення емоційного та раціонально-логічного в художньому сприйнятті, що дозволило акцентувати увагу педагога і учнів на якості звучання, його художній стороні; принципу контекстності художнього сприйняття – сприяв усвідомленому виконанню музичних творів та розвитку умінь проводити паралелі між творами різних видів мистецтва; принцип асоціативності художнього сприйняття спрямовує на відтворення у фортепіанному звучанні тембрової багатобарвності та художнього задуму композитора.

Протягом самостійно-інтерпретаційного етапу на фортепіанних заняттях здійснювалася систематизація інформації щодо становлення і розвитку фортепіанного мистецтва; демонстрація та обговорення кращих зразків фортепіанного виконання провідними піаністами; залучення до ансамблевого музикування; моделювання художньо-педагогічних ситуацій з метою ефективного формування художнього сприйняття учнів.

На цьому етапі активно запроваджувалися інтегративні технології навчання, такі як «Навчаючись-вчуся», «Взаємне навчання», ігрові методики «Асоціації та метафори». На важливості цих технологій у фортепіанній теорії і практиці наголошувало багато провідних педагогів-піаністів. Існують цікаві висловлювання відомих піаністів про те, що навчаючи своїх учнів, вони навчаються самі, розвиваючи інших, – розвивають власні здібності, мислення, сприйняття, уяву, професійний потенціал.

Відомий піаніст Артур Рубінштейн підкреслював: «Я дуже люблю викладати і хотів би приділяти педагогіці більше часу. – Учням важливо все пояснити, а пояснення допомагає мені самому.... Стверджую: музичні твори, що були вивчені з учніми, виходять у мене на естраді краще, впевненіше і навіть довше зберігають «свіжість першого відкриття». Артисти, що уникають педагогіки, неправі...» [57, с. 104].

Схожі думки знаходимо у нотатках Л.Ніколаєва, який наголошував, що педагогічний процес – це сумісна робота педагога з учнем. Треба вміти вчитися у своїх учнів, бути в постійному пошуку, залучати їх до творчого процесу, розвиваючи художнє сприйняття та мислення. Навчити думати, розкрити його індивідуальність, допомогти знайти свою манеру гри, виховати артистизм – головне завдання педагога. Це складний, довгий і неперервний процес» [49, с.145].

У роботі М.Фейгіна «Індивідуальність учня і мистецтво педагога» підкреслюється, що важливою умовою плідності занять є мистецький і особистісний контакт між учнем і педагогом. Якщо педагог вкладає у заняття душу, то контакт виникає легко і просто. Чим більше учень довіряє своєму педагогу, тим ефективніше буде результат сумісної творчої роботи. Заслуговує на увагу твердження автора про те, що кожен з учнів неминуче просувається до успіху своїм особливим шляхом, обумовленим його характером, здібностями та індивідуальним сприйняттям музики...У зв'язку з цим вчений наполягає на тому, щоб «кожен педагог, набуваючи досвіду, створював власну методику діагностування з метою простежування динаміки змін у розвитку музично-виконавських здібностей своїх учнів, сформованості та «відпрацьованості» різних видів техніки та артистизму, фіксування вдалих творчих знахідок в процесі роботи над музичним твором». Все це, на переконання М.Фейгіна, підвищить якість фортепіанного навчання і дасть можливість планувати подальшу роботу з учнем, прогнозувати його навчання і розвиток [65, с. 302].

Отже, для глибокого, всебічного формування особистості підлітка потрібна вдумлива робота як учня так і педагога, їх захопленість, творчий пошук, повна віддача творчих сил.

Загальновизнано, що важливою умовою плідності фортепіанних занять є наявність мистецького і особистісного контакту між учнем і педагогом. Розвитку таких контактів сприяє використання словесних методів навчання, таких як розповідь, бесіда, навчальна дискусія. Вони дозволяють за короткий час передати значний обсяг інформації; забезпечують їх образно-психологічне настроювання; активізують уяву, пам'ять, почуття; дають можливість поставити перед учнями проблему і визначити шляхи її вирішення.

Дієвим методом формування художнього сприйняття підлітків є розповідь – монологічний виклад викладачем навчального матеріалу, що застосовується для послідовного, систематизованого, дохідливого та емоційного повідомлення знань. Розповідь, перш за все, має бути цікавою, включати в себе елементи художності, образні засоби мовлення. Її зміст повинен спиратися на життєвий та музичний досвід підлітків, одночасно збагачуючи його новими знаннями, а також слугувати для них зразком побудови зв'язного, логічного та художнього мовлення. Ефективність застосування цього методу залежить від вміння педагога зворушувати почуття та впливати на увагу, використовувати довільний темп подачі інформації, обирати слова та вирази, що в художній формі характеризують зміст музичного твору. В процесі фортепіанних занять розповідь використовується для повідомлення історико-теоретичної інформації, надання загальних відомостей про фортепіанне мистецтво, життєвий і творчий шлях відомих піаністів та композиторів, розкриття художнього змісту творів, образної характеристики музичних явищ.

Як вже наголошувалось, одним із важливих методів фортепіанного навчання є виконавський показ, який застосовується для демонстрації технічних прийомів та прийомів звукоутворення, окремих деталей інтонування, фразування, педалізації, досягнення гарного тембрового звучання. Враховуючи, що в основі фортепіанного навчання лежить принцип

наслідування, виконавський показ має бути на високому художньо-технічному рівні і призначатись не для точного копіювання, а для активізації музичної фантазії, художнього сприйняття та творчої ініціативи учня.

Так, прослуховування таких фортепіанних творів як Друга рапсодія (“Думка–Шумка”), ор. 18. М.Лисенка дозволить уявити образ народного музиканта-кобзаря, героїчна оповідь якого ведеться в напруженому, загостреному тоні. В процесі прослуховування підлітки почули, що в її основі лежать народні теми: думка (повільна пісня) і шумка (швидкий танок). І хоча твір є досить складним технічно, проте віртуозна сторона не затьмарює його глибокого ліричного змісту. Музика є народною за інтонаційно-ладовими, метро-ритмічними й фактурно-гармонічними особливостями. Імітується гра на бандурі, лірі тощо. В «Шумці» одна танцювальна мелодія змінює іншу. На прикладі даного твору підлітки мають можливість усвідомити, як традиції європейського фортепіанного письма творчо розвиваються на українському національно-народному ґрунті. Отже, прослуховування “Думки-Шумки” у запису або у виконанні педагога дозволяє не тільки ознайомитись з новим музичним твором, але й створити уявлення про певний варіант його виконавської інтерпретації.

Активно використовується на фортепіанних заняттях метод негативного показу, де з перебільшенням демонструються помилки учнів, неефективне використання ними ігрових ресурсів та можливостей інструменту.

Формування художнього сприйняття підлітків у фортепіанному класі передбачає також і роботу з нотними прикладами. Такий метод навчання дає можливість зосередитись на різних елементах музичного тексту, за допомогою яких створюється музичний образ, забезпечує сприймання музичного тексту у символічному зображенні. Робота з нотними прикладами сприяє розвитку вміння розуміти, оцінювати та аналізувати специфічні засоби музичної виразності, дає можливість усвідомлювати художньо-образний зміст певного музичного твору та особливості його виконавської реалізації.

Цікавим методом фортепіанного навчання є вивчення різних редакцій фортепіанних творів. Продемонструємо його на прикладі клавірних творів І.С.Баха. В процесі бесіди підліткам було повідомлено, що видання та редагування творів І.С.Баха має давню історію. Видавці нот зацікавилася творами Баха наприкінці XVIII сторіччя. У 1801-1803 роках видавництво Гафмайстера (у подальшому Петерс) здійснило перше видання основних клавірних композицій І.С.Баха. Нотний текст було подано без будь-яких редакційних доповнень. До повторної публікації клавірних творів Баха було залучено найвидатніших педагогів того часу: К.Черні, Ф.Гріпкерля та Ф.Ройци, які доповнили бахівський текст вказівками щодо характеру музики, темпу виконання, динамічних відтінків артикуляції та аплікатури. Для ознайомлення учням пропонувалися редакції Ф.Бузоні, Р.Ландсхоффа, Петерса, на прикладі яких здійснювалася реалізація принципів інформаційності та контекстності художнього сприйняття, формувались такі його риси як асоціативність та образність.

Застосування розглянутих методів в процесі фортепіанного навчання закріплювало слухо-зорові уявлення нотації, допомагало сконструювати певні виконавські завдання, сприяло накопиченню почуттєвого та інтелектуального досвіду учнів у процесі спілкування з фортепіанним мистецтвом. Їх використання передбачало цілеспрямований відбір музичного матеріалу для вивчення з метою підвищення виконавської майстерності підлітків.

По закінченню третього етапу формувального експерименту було проведено діагностичний зріз, який показав зростання рівня сформованості художнього сприйняття підлітків за всіма компонентами (див. табл.3.11).

Таблиця 3.11

**Результати в контрольній та**

**експериментальній групі після 3 етапу формувального експерименту**

Критерії	Низький рівень		Достатній рівень		Досконалий рівень	
	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %
Мотиваційно-когнітивний	25,2	8,4	46,5	50,4	28,3	41,2
Творчо-емоційний	25,4	7,8	46,8	50,8	27,8	41,4
Діяльнісно-інформаційний	25,5	7,3	46,8	50,8	27,7	41,9
Середня зважена	25,3	7,8	46,8	50,6	27,9	41,6

На заключному етапі експерименту виявлено статистично достовірну динаміку зростання рівня сформованості художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання в експериментальній групі порівняно з контрольною. Прого це переконливо свідчать зміни, які відбулися між діагностувальним і третім проміжним зрізом.

Таблиця 3.12

**Динаміка рівнів сформованості художнього сприйняття учнів**

РІВНІ	Діагностувальний зріз		1-й проміжний зріз		2-й проміжний зріз		3-й проміжний зріз		Зміни %
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Експериментальна група (27 уч.)									
Низький	15	54,9	12	46,2	7	33,5	2	7,8	47,1
Достатній	9	34,9	11	39,1	13	46,1	13	50,6	15,7
Досконалий	3	10,2	4	14,7	7	20,4	12	41,6	31,4
Контрольна група (27 уч.)									
Низький	15	54,5	14	48,7	10	36,6	7	25,3	29,2
Достатній	9	35,2	9	37,8	11	40,9	13	46,8	11,6
Досконалий	3	10,3	4	13,5	6	22,5	7	27,9	17,6

Дані таблиці свідчать про зростання рівнів сформованості художнього сприйняття підлітків в експериментальній групі. Кількість учнів з низьким

рівнем зменшилась на 47,1% ( від 54,9% до 7,8%); достатнього рівня досягли 50,6% учнів, а досконалого 41,6% проти 10,2% на початку експерименту. В контрольній групі, де підлітки займались за традиційною методикою зростання рівня сформованості художнього сприйняття здійснювалось більш повільно.

### **Висновки до 3 розділу**

На підставі теоретичного аналізу проблеми дослідження, а також виокремлених у першому розділі структурних компонентів (мотиваційно-когнітивний, творчо-емоційний, діяльнісно-інформаційний), що характеризують різні сторони художнього сприйняття у ситуації його взаємодії з фортепіанним мистецтвом, було обгрунтовано критерії мотиваційний, творчий і діяльнісний. Мотиваційний критерій дозволяє з'ясувати ступінь мотивації підлітків до фортепіанного навчання та художнього сприйняття мистецьких творів (показники – наявність музичних знань (повнота, глибина, міцність), мистецької обізнаності, мотивації досягнення та успіху); творчий критерій відображує ступінь їх творчої спрямованості в процесі занять та емоційного піднесення під час спілкування з мистецькими творами (показники – прояв творчого самовираження, емоційного сприйняття фортепіанних творів, пріоритетність вибору нестандартних форм художньої діяльності); діяльнісний – спрямований на визначення міри розвитку умінь художнього спілкування та умінь коригування процес і результат виконавської діяльності (показники – здатність до усвідомлення виконавських дій, комунікативної взаємодії, проведення художніх паралелей між стильовими напрямками та жанрами у мистецтві)

Розроблений діагностичний інструментарій для констатувального та формувального експериментів дозволив визначити рівні сформованості досліджуваної якості. Відповідно до критеріальних характеристик виділено три рівні сформованості художнього сприйняття підлітків : досконалий – виявляється в

усвідомленій мотивації досягнення, аргументованих мистецьких узагальненнях, емоційно-творчому втіленні художнього задуму композитора, систематичному набутті знань та прагненні до комунікативної взаємодії; достатній рівень характеризується стійким прагненням досягати успіхів у фортепіанному навчанні, розвиненістю емоційно-артистичної сфери, бажанням поповнювати мистецький тезаурус, прагненням удосконалювати виконавські уміння і навички, добре вираженою художньо-творчою спрямованістю та здатністю до художнього спілкування; низький рівень виявляється у слабо вираженій мотивації досягнення у фортепіанному навчанні, певною стереотипністю та мало вираженою емоційною насиченістю виконання; недостатньою мистецькою обізнаністю, поверховим і фрагментарним застосуванням знань, відсутністю творчого ставлення до навчально-виконавських завдань.

На констатувальному етапі дослідження зафіксовано низький рівень (59,1%) сформованості художнього сприйняття підлітків, що засвідчує їх недостатню умотивованість та пасивність щодо фортепіанного навчання, спроможність самостійно ознайомлюватись з творами різних видів мистецтва та виконувати прості виконавські завдання, усвідомленість засвоєних художніх знань та невміння їх використовувати в самостійній діяльності, наявність проблем у спілкуванні з мистецтвом.

Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику формування художнього сприйняття підлітків та відповідну модель, в якій спільне функціонування усіх елементів характеризується гармонійним поєднанням: взаємодією об'єктивних і суб'єктивних факторів впливу на особистість, загально-педагогічних та спеціальних принципів навчання, педагогічних умов, засобів, форм і методів навчання. Відповідно до розробленої методики формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання здійснюється впродовж трьох етапів: відтворювально-наслідувального, інтеграційно-збагачувального, самостійно-інтерпретаційного.

На заключному етапі експерименту виявлено статистично достовірну динаміку зростання рівня сформованості художнього сприйняття підлітків в



процесі фортепіанного навчання в експериментальній групі порівняно з контрольною. Дані експериментальної роботи показали, що більшою мірою навчальному впливу піддається мотиваційно-когнітивний компонент, який виражається у мотиваційній спрямованості фортепіанного навчання, набутті нових знань, оволодінні новими виконавськими прийомами і уміннями. Становлення діяльнісно-інформаційного компоненту відбувалось переважно в процесі фортепіанних занять, ознайомлення з новою художньою інформацією, спілкування з викладачами і учнями, підготовки до концертних виступів. Формування творчо-емоційного компонента здійснювалось в дискусійних розмовах, під час підбору літературних та живописних ілюстрацій, прослуховування нової музики та концертних виступах.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту показав, що існує можливість переходу учнів низького рівня сформованості художнього сприйняття на достатній і досконалий. Динамічні характеристики в експериментальній групі мають такий вигляд: на досконалому рівні відбулися зміни від 10,2 % до 41,6%; на низькому – від 54,5 % до 25,3 %. Такі результати свідчать про доцільність впровадження у процес фортепіанного навчання підлітків розробленої методики.

### Список використаних джерел до третього розділу

1. Аврагинер В.И. Обучение и воспитание музыканта-педагога : учеб. пособие по курсу педагогики для студентов высш. муз. учеб. заведений / В.И. Аврагинер. – М., 1981. – 80с.
2. Аксельруд И.Э. Теоретико-практические основы художественного исполнения на фортепиано : учеб.-метод.пособ. для студ. муз.-пед. фак. высш. пед. учеб. заведений / И.Э. Аксельруд. – Сумы, 1996. – 100 с.
3. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано / А.Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 285 с.
4. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пос. для студ. пед. ин-тов по специальности / О.А. Апраксина.– М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
5. Арчажникова Л.Г. Методика обучения игре на ф-но : учебное пособие для студентов 4 курса вечер. и заоч. студ. муз.-пед. ф-та. / под. общ. ред. Л.Г. Арчажниковой. – М. : МГЗПИ, 1982. – 82 с.
6. Белкин А.Г. Ситуация успеха. Как её создать: книга для учителя / А.Г. Белкин. – М. : Просвещение, 1984. – 179 с.
7. Брейтбург Ю. Вопросы диагностики и интуиции в музыкальной педагогике / Ю.Брейтбург // Вопросы инструментальной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета. – М., 1971. – С. 34 – 41.
8. Берикханова Л.Ю. Педагогическая импровизация в школьном учебном процессе // Реформа школы и развитие пед. тв-ва учителей / Под.ред. Д.И. Загвязинского. – Тюмень, 1988. – С. 45 – 67.
9. Брейтгаупт Р.М. Основы фортепианной техники: [ред. и доп. текст Г.Прокофьева.] / Р.М. Брейтгаупт. – М., 1929. – 65 с.

10. Бянь Мэн. Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры : диссертация ... кандидата искусствоведения : 17.00.02./ Бянь Мэн. – Санкт-Петербург, 1994. – 142 с.
11. Гончаренко С.У. Методика як наука / С.У. Гончаренко. – Хмельницький, 2000. – 30 с.
12. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы и вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – М., 1961. – 182 с.
13. Григорьев В.Ю. Вопросы исполнительской формы и пути ее реализации / В. Григорьев // Музыкальное исполнительство и современность. – М. : Музыка, 1988. – Вып.1. – С.69 – 86.
14. Гуральник Н.П. Українська фортепіанна школа 20ст. в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : [монографія] / Н.П. Гуральник. – К., 2007. – 459 с.
15. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е.Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.
16. Жайворонок Н. Музичне виконавство як феномен музичної культури: автореф. дис. канд. мист. / Н. Жайворонок. – Київ, 2007. – С.14 – 16.
17. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке / Д.Б. Кабалевский. – М.: «Просвещение», 1989. – 187 с.
18. Кашкадамова Н.Б. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах : навч. посібник / Н.Б. Кашкадамова. – Т. : СМП Астон», 1998. – 300с.
19. Кечхаушвили Г.Н. Современная музыка и фиксированная установка / Г.Н. Кечхаушвили // Труды Тбил.ун-та. – Тбилиси, 1975. – Вып.161. – С.56 – 62.
20. Коновець С.В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва : [монографія] / С.В. Коновець. – В. : Волинські обереги, 2009. – 384 с.
21. Косенко П.Б. Методика особистісно-орієнтованого навчання гри на муз.інструменті майбутнього вчителя музики : дис....канд.пед.наук : 13.00.02 / П.Б. Косенко. – К., 2009. – 198 с.

22. Крюкова В.В. Музыкальная педагогика / В.В. Крюкова. – Ростов н/д : Феникс, 2002. – 288 с.
23. Крючков Н.Г. Искусство аккомпанемента как предмет обучения / Н.Г. Крючков. – М.: 1983. – 76 с.
24. Кубанцева Е.И. Концертмейстерская подготовка студентов в системе музыкально-педагогического образования / Е.И.Кубанцева // Музыка в школе. – 2002. – №1. – С. 42 – 43.
25. Лашкул А.О. Исполнительская компетентность педагога музыканта / А.О. Лашкул. // Искусство и образование – №5 – 2008. – С. 52 – 61.
26. Лі Лань. Методика формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання /Лі Лань // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім.. М. Коцюбинського, вип.. 52. – 2017, с. 33-37
27. Лі Лань. Загальнонауковий контекст категорії «музичне сприйняття»// Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з між народ. участю. - Хмельницький, 2016, с.126-127.
- 28 Лі Лань. Принцип контекстності художнього сприйняття // LOGOS. 36. Наукових праць студентів , вип. 1, Івано-Франківськ . – 2017, с. 89-92
29. Лі Лань. Самостійна робота учнів у процесі навчання: теоретичний аспект дослідження / Лі Лань// Слов'янське музичне мистецтво в контексті європейської культури: мат-ли VI між нар. наук-практ. конференції молодих учених та студентів. – Вінниця, 2015. – С. 62-65.
30. Лі Лань. Соціологічні аспекти художнього сприйняття / Лі Лань // Педагогіка музичного мистецтва та хореографії у контексті інтернаціоналізації професійної освіти : м-ли між народ. науково-практичної конференції. – Мелітополь, 2016. – С.53-56.
31. Лі Лань. Розвиток вмінь моделювання художньо-педагогічних ситуацій студентів мистецьких спеціальностей / Лі Лань // Актуальні проблеми музичної освіти та виховання : зб. наукових праць – Вінниця, 2017. - С.84-88.

32. Любомудрова Н. Методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособие / Н.Любомудрова. – М. : Музыка, 1982. – 143 с
33. Люкевич С.Ф. «Материалы к науке сольфеджио и хорового пения») / С.Ф.Люкевич С.,1930 – 57с.
34. Мазель В. Музыкант и его руки: Физиологическая природа и формирование двигательной системы / В.Мазель. – СПб. : Композитор, 2002. – 180 с.
35. Малинковская А.В. Фортепианно-исполнительское интонирование: Проблемы худ. интонирования на ф-но и анализ их разработки в методико-теоретической литературе 16-20 веков : очерки / А.В. Малинковская. – М. : «Музыка, 1990. – 191 с.
36. Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К.А. Мартинсен. – М. : Музыка, 1977. – 128 с.
37. Медушевский В.В. О виртуозности в музыке / В.В Медушевский // Искусство и образование. – 2004. – №1. – С. 27 – 33.
38. Метнер К.Н. Повседневная работа пианиста и композитора / К.Н. Метнер. – М., 1963. – 91 с.
39. Методика викладання гри на фортепіано : підручник / Т.П. Воробкевич та ін. – Л. : ЛДМА, 2001. – 244 с.
40. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства / Я.Мильштейн. – М. : « Сов. комп.», 1983. – 261 с.
41. Минцер В.П. Методы обработки медицинской информации / В.П.Минцер. – К. : Вища школа, 1996. – 271с.
42. Музыкальное исполнительство и современность : [сб. науч. статей / ред. Л.М. Баренбойм] – Вып.1. М. : Музыка, 1988. – 317 с.
43. Музыкальная энциклопедия в 6-ти томах : Гл.Ред Ю.В.Келдыш – Т.4 - М., 1982. – 432с.
44. Мур. Дж. Певец и аккомпаниатор [пер. с англ. предисловие В.Н. Чачавы] / Дж.Мур. – М. : Радуга, 1987. – 430 с.
45. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 393 с.

46. Некрасов Ю. Комплексне навчання гри на фортепіано: навч.- метод. посіб. для вищих муз. навч. закл. / Ю. Некрасов. – О. : Астропринт, 2000. – 152 с.
47. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1987. – 238 с.
48. Ныркова В. Курс фортепиано для музыкантов разных специальностей (история и методические принципы) / В. Ныркова. – М. : «Музыка», 1988. – 47 с.
49. Николаев А.А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма / А.А. Николаев. – М., 1980. – 213 с.
50. Николаев Л.В. Статьи и воспоминания современников. Письма / Л.В. Николаев. – Л., 1979. – 312 с.
51. Оборин Л.Н. Педагог : [Сб. статей] / Л.Н. Оборин. – М. : Музыка, 1988. – 188 с.
52. Орловский В. К. вопросу о методологии оценки в музыкальной педагогике / В. Орловский // Труды Тбил. ун-та. – Тбилиси, 1975. – вып. 161. – С. 65 – 71.
53. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : дис. в форме научного доклада ... д-ра пед. наук : 13.00.01. / В.Г. Ражников. – М., 1993. – 69 с.
54. Реброва О.Є. Дослідження прояву художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах музично-виконавської підготовки / О.Є. Реброва // Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2009. – Вип 7(12). – С. 62–67.
55. Резапкина Г. Комплексная диагностика общих способностей подростков в условиях профильного обучения.- Часть 2. – Сп.б, 2008.- 178с.
56. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навчально-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – Київ: ІЗМН, 1997. – 248 с.
57. Рубинштейн А. Г. Литературное наследие. - Том 1. - Статьи. Книги. Докладные записки. Речи \ А.Г. Рубинштейн – М., 1983. – 214с.
58. Сраджев В.П. Закономерности управления моторикой пианиста / В.П. Сраджев. – М. : Контенант, 2004. – 216 с.

59. Станиславский К. Работа актера над собой / К.Станиславский. – М., 1938. – 156 с.
60. Сюй Бо Феномен фортепианного исполнительства в Китае на рубеже XX – XXI веков : диссертация ... кандидата искусствоведения : 17.00.02./ Сюй Бо. – Ростов на Дону, 2011. – 149 с.
61. Тимакин Е.И. Навыки координации в развитии пианиста: учебно-методическое пособие / Е.И. Тимакин. – М. : Советский композитор, 1987. – 119 с.
62. Хоу Юэ Профессиональное фортепианное исполнительство и обучение в Китае в первой трети XX века [Текст] / Хоу Юэ // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – 2008. – №85 – С. 132 – 135.
63. Хоу Юэ. Детское фортепианное образование в Китае и проблемы его развития : автореф. дис. ... канд искусствovedения : 17.00.02 – музыкальное искусство / Хоу Юэ. – СПб, 2008. – 21с.
64. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство / С.Е.Фейнберг. – М. : Музыка, 1960. – 598 с.
65. Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / Моисей Эммануилович Фейгин. – М. : Музыка, 1968. – 79 с.
66. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : дис. ... докт. псих. наук : / Ю.А. Цагарелли. – Казань, 1989. – 425 с.
67. Фетискин Н.П. Сборник психологических методик / Н.П.Фетискин.- М., 2002.- 324с.
68. Цатурян К.А. Педагогические основы освоения учащимися нового музыкального материала : дисс. ... канд. пед. наук / К.А. Цатурян. – М. : МПГИ, 1984. – 179 с.
69. Цзяо Ён. Методичне забезпечення естетичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано // Наука і освіта – № 1 – 2016. – с. 51 – 56

70. Цяо Лінь. Методика формування темброво-слухових уявлень вчителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки : дис. ... канд. пед наук. / Цяо Лінь.- К., 2015.- 211с.
71. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М. : «Просвещение», 1984. – 173 с.
72. Чередниченко Т. Композиция и интерпретация: три среза проблемы / Т.Чередниченко // Музыкальное исполнительство и современность. – Вып.1. – М. : «Музыка», 1988. – С.43 – 86.
73. Шлезингер С. Обучение игре на фортепиано как наука./ С.Шлезингер. – Спб.,1990. – 62 с.
74. Шрамко О.І. Основний музичний інструмент : алгоритми методики / О.І. Шрамко. – Кривий Ріг : «Видавничий дім», 2008. – 219 с.
75. Шукайло В.Ф. Педалізація у професійній підготовці піаніста / В.Ф. Шукайло. – Харків : «Факт», 2004. – 160 с.
76. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка : підручник / В.Д. Шульгіна. – К. : ДАККіМ, 2005. – 280 с.
77. Щапов А.П. Некоторые вопросы фортепианной техники : методическое пособие для педагогов муз. вузов / А.П. Щапов. – М. : Музыка, 1968. – 128 с.
78. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище : [изд. 3-е] / А.П. Щапов. – М. : Классика, 2002. – 176 с.
79. Щолокова О.П. Світова художня культура: тести і творчі завдання / О.П.Щолокова – Київ. 2010. –122 с.
80. Ямпольский А.И. О методе работы с учениками / А.И. Ямпольский // Труды ГМПИ им. Гнесиных – М., 1959. – Вып 1. – С.67– 72.
81. Kwalwasser J. Test and measurements in Music. Boston: C.C.Birchard, 1927.
82. Izard C.E. The psychology of emotions. – N.Y.Plenur Press,1991.



## ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи показало переваги впровадження у процес фортепіанного навчання позашкільних мистецьких закладів освіти методики формування художнього сприйняття підлітків. В її основу покладено експериментальну модель, що включає розроблені принципи та педагогічні умови, форми і методи навчання.

Результати проведеного дослідження дають підстави вважати, що вихідна методологія є правильною, мета досягнута, поставлені завдання розв'язані, що дає підстави зробити такі висновки:

1. На основі аналізу філософо-психологічної, педагогічної літератури та практичного досвіду навчання гри на фортепіано учнів підліткового віку зроблено висновок, що потреба сучасного суспільства в творчій особистості з постійним прагненням до самовдосконалення є надзвичайно високою. Тому основним завданням фортепіанного навчання підлітків у мистецьких позашкільних закладах освіти є забезпечення всебічного розвитку особистості, складою якого є формування художнього сприйняття.

Визначено, що проблема вивчення особливостей художнього сприйняття має давню історію. В сфері інтересів представників філософської науки знаходяться питання про співвідношення емоційного та раціонально-логічного в художньому сприйнятті; психологи вивчають дану проблему в контексті пізнавальної діяльності особистості, музикознавці – з позицій цілісного сприйняття художнього твору, представники мистецько-педагогічної галузі пов'язують це питання із здатністю до естетичної оцінки творів.

Багатоаспектність розгляду феномена «художнє сприйняття» дозволило трактувати його як осмислений та означений синтез різнопланових образів, що

утворюється з активного цілісного впливу творів мистецтва на органи чуття. Будучи складним інтегральним процесом, що супроводжує процес аналітико-синтетичної діяльності з метою пізнання й усвідомлення широкого спектру музичної інформації, розвинуте художнє сприйняття забезпечує успішність та ефективність фортепіанного навчання учнів підліткового віку. Відповідно фортепіанне навчання підлітків розглядається як процес засвоєння музичних знань, виконавських навичок, умінь художньої інтерпретації музичних творів та оцінювання її результативності в процесі різних видів виконавської діяльності.

Визначено методологічні підходи, орієнтування на які значно оптимізує процес формування художнього сприйняття підлітків: культурологічний – забезпечує усвідомлення мистецтва як соціального явища, осягнення значущості фортепіанного виконавства в навколишньому бутті; системний – дозволяє розглядати формування художнього сприйняття підлітків як цілісний процес із структурними та функціональними зв'язками; аксіологічний – спрямовує на взаємодію з усталеними у суспільстві мистецькими цінностями; жанрово-стильовий – передбачає вивчення підлітками фортепіанних творів різних стилів і жанрів.

2. Розроблено структуру художнього сприйняття підлітків, яка складає єдність мотиваційно-когнітивного (активізує розвиток потреб, установок та інтересів підлітків, коригує їх позитивне ставлення до фортепіанного навчання), творчо-емоційного (забезпечує емоційне ставлення підлітків та фортепіанного навчання), діяльнісно-інформаційного (передбачає творче використання набутої інформації в процесі фортепіанного навчання) компонентів.

Відповідно до них виокремлено критерії сформованості художнього сприйняття підлітків: мотиваційний (з'ясовує наявність музичних знань (повнота, глибина, міцність), мистецької обізнаності, мотивації досягнення та успіху); творчий (виявляє прояв творчого самовираження, емоційного сприйняття фортепіанних творів, пріоритетність вибору нестандартних форм художньої діяльності), діяльнісний (визначає здатність до усвідомлення виконавських дій,

до комунікативної взаємодії, проведення художніх паралелей між стильовими напрямками та жанрами у мистецтві).

Проведений констатувальний експеримент дозволив визначити рівні сформованості художнього сприйняття підлітків, а саме: низький (44,8%) – виявляється у слабо вираженій мотивації досягнення у фортепіанному навчанні, певною стереотипністю та мало вираженою емоційною насиченістю виконання; недостатньою мистецькою обізнаністю, поверховим і фрагментарним сприйняттям мистецьких знань, відсутністю творчого ставлення до навчально-виконавських завдань; достатній (36,1%) характеризується стійким прагненням досягати успіхів у фортепіанному навчанні, розвиненістю емоційно-артистичної сфери, усвідомленим сприйманням музичних творів, прагненням удосконалювати виконавські уміння і навички, добре вираженою художньо-творчою спрямованістю та здатністю до художнього спілкування; досконалий (19,1%) – виявляється в ядро вираженій мотивації досягнення успіху, аргументованих мистецьких узагальненнях, емоційно-творчому втіленні художнього задуму композитора, систематичному набутті знань та прагненні до комунікативної взаємодії.

3. Розроблено модель формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання, структурними елементами якої є цільовий, методологічний, організаційно-педагогічний та результативний блоки. Визначено функції та зміст кожного із зазначених блоків моделі.

У контексті моделювання досліджуваного процесу обґрунтовано педагогічні умови, організація яких сприятиме ефективності процесу формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання, а саме: єдність естетичного та етичного в процесі фортепіанного навчання, розвиток творчої самостійності підлітків, метафоричне осмислення художньої реальності. Експериментально доведено, що використання цих умов значною мірою позитивно впливає на формування художнього сприйняття учнів підліткового віку.

4. Під час провєлення дисертаційного дослідження розроблена та експериментально перевірена методика формування художнього сприйняття

підлітків у процесі фортепіанного навчання, яка передбачає послідовне використання на відтворювально-наслідувальному, інтеграційно-збагачувальному та самостійно-інтерпретаційному етапах розроблених принципів (співвідношення емоційного та раціонально-логічного в художньому сприйнятті, інформаційності, асоціативності, контекстності, саморегуляції художнього сприйняття) та авторських форм і методів роботи.

Унаслідок експерименту встановлено, що впровадження експериментальної методики формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання сприяло підвищенню рівня сформованості означеної якості (частка учнів, віднесених нами до досконалого рівня зросла від 10,2% до 41,6%, разом з тим, збільшилась кількість підлітків, віднесених до достатнього рівня (від 34,91% до 50,6%), кількість учнів з низьким рівнем значно скоротилась (відповідно 54,9 проти 7,8%), що свідчить про ефективність та доцільність розробленої методики.

Проведена дослідно-експериментальна робота не вичерпує всіх аспектів дослідження формування художнього сприйняття підлітків і не претендує на всебічне розкриття означеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання забезпечення наступності методів і форм фортепіанного навчання, а також порівняння досвіду формування художнього сприйняття учнів підліткового віку в різних країнах.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### АНКЕТА

**для визначення стану сформованості мотиваційно-когнітивного компоненту**

1. Для чого, на Ваш погляд, необхідно розвивати художнє сприйняття (напишіть...)

2. Які методи і форми роботи Ви пропонуєте для розвитку художнього сприйняття (написати... відвідування виставок, концертів, )

3. Чи отримуєте Ви задоволення, займаючись мистецькою діяльністю?

4. Чи отримуєте Ви задоволення займаючись на фортепіано? (напишіть....)

5. Чи впливає, на Ваш погляд, розвинуте художнє сприйняття на успішність фортепіанних занять? (так, ні, не розумію..)

6. Чи впливатиме, на Ваш погляд, розвинуте художнє сприйняття на успішність майбутньої професійної діяльності?

## Додаток А1

Діагностування рівня софрмованості мотиваційно-когнітивного компоненту за адаптованою методикою Н.Фетіскіна, Г Мануйлова

### **1 блок – твердження з позитивною внутрішньою мотивацією**

- маю внутрішню потребу у художньому розвитку;
- отримую задоволення від спілкування з мистецтвом;
- отримую задоволення від занять на фортепіано;
- розвинуте художнє сприйняття дозволить створювати цікаві виконавські інтерпретації;

### **2 блок – твердження з негативною мотивацією:**

- буду займатись художнім розвитком, якщо примушуватиме викладач;
- хочеш – не хочеш, але художнім розвитком прийдеться займатися;
- буду займатись – це необхідно для майбутньої професії;
- не вважаю за неохідне, адже сьогодні це не актуально;
- буду розвиватися, якщо пропонуватимуть цікаві форми і методи роботи..

### **3 блок – твердження з позитивною зовнішньою мотивацією**

- розвивати художнє сприйняття необхідно для того, щоб подобатись уншим учням;
- **розвивати** художнє сприйняття необхідно, для того щоб отримати повагу педагогів;

- **розвивати** художнє сприйняття необхідно, для того щоб отримати задоволення;
- **розвиток художнього сприйняття** вимагає відвідування виставок, фестивалів, що наразі є престижним;
- відвідування престижних виставок, фестивалів, як засіб розвитку художнього сприйняття, дозволить мені познайомитись з відомим людьми.

## Додаток А.2

### АНКЕТА

Для учнів музичних закладів (мета - визначення рівня софрмованості творчо-емоційного компоненту)

Якщо Ви згодні з одним із варіантів відповіді – підкресліть його, якщо ні – напишіть свій варіант.

**1. Чи отримуєте Ви задоволення, коли виконуєте музичні твори?**

1) так; 2) ні; 3) не знаю; 4) свій варіант..

**2. Чи отримує Ви задоволення від споглядання творів різних видів мистецтва?**

1) так; 2) так, якщо це дійсно шедеври; 3) не завжди; 4) не отримуюю;  
5) не цікавлюсь цими видами мистецтва; 6) свій варіант.....

**3. Чи виникають у вас життєві або художні асоціації при вивченні музичних творів?**

1) так; 2) ні; 3) іноді; 4) свій варіант...

**4. Як, на Ваш погляд, впливає музика на художнє сприйняття ?**

1) через емоції і почуття; 2) завдяки переосмисленню почутого; 3) через встановлення підсвідомого контакту; 4) свій варіант.....

## Додаток А.3

### АНКЕТА

Для учнів музичних закладів (мета – визначення рівня софрмованості когнітивно-діяльнісного компоненту)

Якщо Ви згодні з одним із варіантів відповіді – підкресліть його, якщо ні – напишіть свій варіант.

1. Для чого людині необхідне спілкування? (напишіть....)
2. Чи отримуєте Ви задоволення від спілкування зі своїми однолітками ? (так, ні, іноді, свій варіант...)
3. Чи відчуваєте Ви потребу у спілкуванні з мистецтвом ?(так, ні, іноді, свій варіант...)
4. Які види музично-виконавського спілкування Ви знаєте ? (напишіть....)

### **Додаток В**

## **СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

### **Статті у наукових фахових виданнях**

Лі Лань. Психологічні аспекти художнього сприйняття // Проблеми підготовки сучасного вчителя. Збірка наук. праць – вип. 14, - Умань 2016, с. 97-104.

2. Лі Лань. Творча самостійність як провідна умова формування художнього сприйняття студентів мистецьких спеціальностей / Лі лань // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наукових праць. - Вип. 43. – Київ-Вінниця, 2016. – С.. 187-191.

3. Лі Лань. Специфіка художнього сприйняття підлітків / Лі Лань // Наукові записки, серія:педагогічні науки, вип. 155. – Кропивницький, 2017.- с. 183-187

4. Лі Лань. Принцип співвідношення емоційного та раціонально-логічного в художньому сприйнятті / Лі Лань // Теорія і методика мистецької освіти : Серія 14 – Вип. 22 (27) – частина 2 – Київ, 2017. – С.3-7.

5. Лі Лань. Методика формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання /Лі Лань // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім.. М. Коцюбинського, вип.. 52. – 2017, с. 33-37

### **Статті в іноземних наукових періодичних виданнях**



6. Li Lan, Shcholokova Olga. Methodological basis for forming artistic perception in adolescents // Intellectual Archive. – Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). – 2017. – September/October. – Vol. 6. – No. 5. – PP. 94-106.

### **Матеріали науково-практичних конференцій**

7. Лі Лань. Загальнонауковий контекст категорії «музичне сприйняття»// Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з між народ. участю. - Хмельницький, 2016, с.126-127.

8. Лі Лань. Принцип контекстності художнього сприйняття // LOGOS. Зб. Наукових праць студентів , вип. 1, Івано-Франківськ . – 2017, с. 89-92

9. Лі Лань. Самостійна робота учнів у процесі навчання: теоретичний аспект дослідження / Лі Лань// Слов'янське музичне мистецтво в контексті європейської культури: мат-ли VI між нар. наук-практ. конференції молодих учених та студентів. – Вінниця, 2015. – С. 62-65.

10. Лі Лань. Соціологічні аспекти художнього сприйняття / Лі Лань // Педагогіка музичного мистецтва та хореографії у контексті інтернаціоналізації професійної освіти : м-ли між народ. науково-практичної конференції. – Мелітополь, 2016. – С.53-56.

11. Лі Лань. Розвиток вмінь моделювання художньо-педагогічних ситуацій студентів мистецьких спеціальностей / Лі Лань // Актуальні проблеми музичної освіти та виховання : зб. наукових праць – Вінниця, 2017. - С.84-88.