

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

На правах рукопису

ЧЖАН ЇФУ

УДК 378.011.3 – 051: 78.071.2

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО СПРИЙНЯТТЯ У
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ
ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент

Соколова Ольга Валеріївна

Київ - 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО СПРИЙНЯТТЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	14
1.1. Художньо-образне сприйняття як загальнонаукова проблема.....	14
1.2. Зміст та структура художньо-образного сприйняття майбутнього учителя музики.....	41
Висновки до першого розділу.....	73
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО СПРИЙНЯТТЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	76
2.1. Інструментально-виконавська підготовка в контексті формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики.....	76
2.2. Принципи та педагогічні умови ефективного формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки.....	102
Висновки до другого розділу.....	123
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО СПРИЙНЯТТЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	125
3.1. Вивчення стану сформованості художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики.....	125
3.2. Методика формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки: хід та результати експерименту.....	144
Висновки до третього розділу.....	174

ВИСНОВКИ.....	177
ДОДАТКИ.....	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	186

Вступ

Актуальність теми дослідження. Розвиток людської здатності до осягнення і розуміння мистецьких явищ є необхідною умовою збагачення художньої культури суспільства та удосконалення мистецької освіти. «Зростання суспільно-виховної дії мистецтва передбачає передусім підготовку до його цілісного сприйняття, яке створює належні умови для глибокого розуміння художніх цінностей», – зазначає О. Рудницька [162,с.53].

Оскільки результатом взаємодії людини з оточуючим світом виступають образи свідомості як продукти активного психічного відображення дійсності, важливим є визначення сутності природи предметно-чуттєвих уявлень реальності та керівництва ними у процесі пізнавальної діяльності.

Основу створення образу складає синергетична дія різних психічних механізмів, що включають раціональні, емоційно-чуттєві, творчі та інші компоненти. Окремим, специфічним, властивим лише мистецтву різновидом культурної свідомості виступає художній образ як основний виразник емоційного та предметно-знакового смислу мистецтва. Його осягнення зумовлюється діалогово-комунікативною природою художнього тексту та індивідуально-особистісними характеристиками суб'єкта сприйняття.

Музика займає особливе місце серед виконавських мистецтв, що затвердили у європейській культурі субстанцію художнього твору як специфічного втілення духовно значущого, емоційно-образного змісту у формах, що забезпечують його адекватне сприйняття людьми [198, с. 3].

Розуміння образного змісту музики є однією з фундаментальних теоретичних і прикладних педагогічних проблем, від розв'язання якої залежить удосконалення багатьох аспектів професійно-освітньої діяльності майбутнього вчителя музики. Адже, здатність до повноцінного сприйняття художньо-образного змісту музики лежить в основі розвитку фахово-

необхідних якостей вчителя музики (інтелекту, емоційної культури, музичного слуху тощо), його творчих здібностей.

У сучасних реаліях постійного зростання вимог до рівня фахової підготовки майбутнього вчителя музики виникає необхідність у становленні його здатності до усвідомлення універсальних взаємозв'язків між музикою та широким естетико-культурним простором на тлі досягнення художньо-образного змісту музичного мистецтва, володіння методиками виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації, оцінки, а також організації музично-пізнавальної діяльності школярів.

Складний, багатоплановий та неоднозначний характер художньо-образного сприйняття впливає на об'єктивність наукового трактування його змісту, визначення особливостей та якісних характеристик.

Загальнонаукові положення про універсальні взаємозв'язки у природі та мисленні людини виступають теоретичною базою дослідження психологічних процесів функціонування свідомості та діяльності (Б. Ананьєв, М. Бахтін, Н. Берхін, В. Ванслов, Г. Гегель, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); закономірностей формування образу та визначення його структури (В. Зінченко, Д. Леонт'єв, Ю. Гусєв, С. Смірнов).

Дослідження художнього образу, як основи змісту твору мистецтва та способу відображення дійсності специфічними для кожного виду мистецтва художніми засобами, простежується в роботах Л. Виготського, Л. Дорфмана, М. Кагана, В. Кубланова, Л. Мазеля, М. Старчеус, П. Якобсона. Творчо-пізнавальну природу процесів сприйняття мистецтва вивчали Є. Майлін, О. Мігунов, В. Петрушин, В. Старцев та ін.

Визначаючи якісні характеристики даного феномена, науковці інтерпретують його, як: активну психічну діяльність (В. Кузін, П. Якобсон), процес комунікативної взаємодії з творами мистецтва (І. Арсеньєв, С. Раппопорт, М. Розін), емоційно-чуттєве переживання змісту художніх образів (Л. Бочкар'єв, Л. Виготський, В. Петрушин); співтворчість з автором художнього твору (Н. Бучило, В. Подуровський, О. Рудницька).

Вивчення сутності процесів художньо-образного сприйняття певним чином оновило теорію художнього пізнання та зумовило орієнтацію мистецької освіти на формування ознак адекватності (вихованості) та неповторної індивідуальності у суб'єктів навчання, яким відповідають досвід художньо-естетичного спілкування, вміння аналізувати та інтерпретувати явища мистецтва.

У мистецькій освіті художньо-образне сприйняття дослідники (М. Батюта, Л. Воеводіна, О. Головіна, Л. Григоровська, М. Козлов, М. Козловська, О. Мелік-Пашаєв, Н. Морозова, О. Олексюк, Л. Прокоф'єва, О. Рудницька, С. Шип) трактують як пізнання змісту художніх творів у процесі спеціально організованої навчальної діяльності, яке базується на загальних закономірностях функціонування свідомості, особливостях комунікативної взаємодії реципієнтів з творами мистецтва та індивідуальних параметрах художньо-естетичного досвіду.

Формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики зумовлене художньо-творчим характером їх навчання та майбутньої фахової діяльності, науково-теоретичний, методичний, художньо-психологічний і музично-виконавський компоненти якої становлять основу професійної підготовки.

Здатність майбутніх учителів музики до сприйняття художньо-образного змісту творів розглядається сучасною педагогікою не тільки як фахово-необхідна якість, а й важлива умова забезпечення ефективності їх навчання та підготовки до глибокого розуміння духовних цінностей мистецтва і передавання підростаючим поколінням.

Особливості художньо-емоційного впливу музики на особистість досліджувались у роботах О. Костюка, Є. Назайкінського, В. Остроменського, Г. Побережної, А. Сохора та ін. Педагогічні основи формування адекватного сприйняття, розуміння та оцінки змісту музичних творів вивчали Л. Арчажникова, А. Бондаренко, Г. Падалка, Л. Рапацька, О. Ростовський, О. Рудницькає О. Щолокова та ін.

Дослідники підкреслюють, що важливими факторами реалізації художньо-образного сприйняття виступають розвиненість музичного слуху та емоційна чутливість спеціалістів. На це у своїх роботах вказують Л. Бочкарьов, Л. Дорфман, В. Петрушин, Б. Теплов.

Здатність вчителя музики до творчо-асоціативного мислення, розвиненість уяви, фантазії, інтуїції лежать в основі формування оригінальних образних уявлень, визначення яскравих художніх аналогій, порівнянь (Ю. Алієв, Л. Безбородова, В. Муцмахер та ін.).

Суттєві якості художньо-образного сприйняття майбутнього вчителя музики найбільш рельєфно виявляється під час створення виконавської інтерпретації музичного твору, вважають Л. Арчажникова, К. Карпова, Д. Кірнарська, І. Лещинська, В. Москаленко.

Є вагомими причини вважати, що інструментально-виконавська, зокрема фортепіанна підготовка студентів сьогодні не повною мірою відповідає вимогам їх майбутньої фахової діяльності. Найбільш суттєві недоліки практики навчання гри на музичному інструменті дослідники часто пов'язують із недостатнім розвитком художньої свідомості студентів. Такі фактори, як незначні обсяг та глибина мистецьких знань, обмеженість загальної і художньої інформації, що сприймається, аналізується та осмислюється в процесі навчання, недостатній рівень активності та самостійності студентів, а також переважання вузькоспеціалізованого підходу до формування виконавських вмінь і навичок значною мірою гальмують процеси художнього розвитку музиканта [203, с. 133].

Разом з тим дослідники проблем фортепіанної підготовки вчителів музики (Н. Гуральник, А. Каузова, А. Малінковська, Се Тін, І. Хотенцева, В. Шульгіна, О. Шульпяков та ін.) вважають, що індивідуальні заняття в класі основного музичного інструменту містять значний потенціал та можуть виступати засобом ефективного формування художньо-образного сприйняття студентів факультетів мистецтв.

Науковці, з одного боку, відзначають провідну роль означеного феномена в організації та здійсненні навчально-творчої діяльності студентів-піаністів, а з іншого, - підкреслюють доцільність цілеспрямованого формування художньо-образного компонента свідомості фахівців у процесі фортепіанної підготовки, зміст якої створює оптимальні умови для систематичного розвитку сприйняття. Це стає можливим за рахунок всебічного опрацювання студентами різноманітного за жанрово-стильовими, художньо-змістовними характеристиками репертуару, цілеспрямованого набуття досвіду емоційного переживання та передавання ідейно-образного змісту творів шляхом створення індивідуально-неповторних інтерпретацій, оригінальних концепцій виконання.

Таким чином, наявність суперечностей, що існують в галузі мистецької освіти, актуальність та недостатня розробленість проблеми формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики, з огляду на специфіку їх майбутньої фахової діяльності, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано у відповідності до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування та кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи та засоби удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики». Тему дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 12 від 29 травня 2014 року).

Мета дослідження полягає у розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування художньо-образного

сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Об'єкт дослідження – процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – методика формування художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки.

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

- проаналізувати стан досліджуваної проблеми у науковій літературі;
- визначити сутність поняття «художньо-образне сприйняття майбутнього вчителя музики» та його структуру;
- розкрити зміст інструментально-виконавської підготовки в контексті формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики;
- розробити принципи та педагогічні умови ефективного формування художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики на заняттях у класі інструментально-виконавської підготовки;
- визначити критерії, показники та виявити рівні сформованості художньо-образного сприйняття у студентів музично-педагогічних спеціальностей;
- експериментально перевірити ефективність поетапної методики формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: фундаментальні положення філософії та естетики про мистецтво як особливу форму людської свідомості (Р. Арнхейм, І. Арсен'єв, В. Ванслов, Г. Гегель, А. Зись, І. Кант, М. Каган, О. Кривцун, Г. Меднікова, Т. Ліппс та ін.); концептуальні положення психології щодо художнього сприйняття як активного відображення мистецької дійсності, теорії художнього образу,

образного мислення (Б. Ананьєв, Н. Берхін, Н. Бучило, Л. Виготський, Ю. Гусєв, В. Зінченко, Б. Кубланов, О. Леонтєв, Є. Майлін, С. Смірнов, М. Старчеус, П. Якобсон та ін.); наукові праці, присвячені вивченню художньо-емоційного впливу музичного мистецтва на особистість (Л. Бочкарьов, Л. Дорфман, О. Костюк, Є. Назайкінський, В. Остроменський, В. Петрушин, А. Сохор, Б. Теплов та ін.); психолого-педагогічні дослідження особливостей становлення художньої свідомості майбутніх учителів музики в умовах музично-освітньої діяльності (Е. Абдуллін, А. Козир, В. Орлов, Г. Падалка, Г. Побережна, Л. Рапацька, О. Рудницька, С. Шип, О. Щолокова, Д. Юник та ін.); теоретико-методичні розробки з питань удосконалення фахової, зокрема інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики (Ю. Алієв, Л. Арчажникова, Н. Гуральник, В. Муцмахер, В. Подуровський, М. Степанов, І. Хотенцева та ін.); ключові ідеї фортепіанної педагогіки щодо особистісного та професійного розвитку студентів-піаністів в процесі навчання гри на музичному інструменті (А. Бірмак, А. Каузова, Є. Ліберман, А. Малінковська, С. Савшинський, Се Тін, С. Фейнберг, Г. Ципін, В. Шульгіна та ін).

Методи дослідження. Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань було використано такі методи:

- *теоретичні*: аналіз та узагальнення філософської, мистецтвознавчої, психолого-педагогічної, методичної літератури з досліджуваної проблеми; систематизація, класифікація отриманих теоретичних та експериментальних даних; вивчення педагогічного досвіду в системі музично-педагогічної освіти – для формулювання концептуальних засад дослідження, визначення сутності художньо-образного сприйняття майбутнього учителя музики та його структури, моделювання педагогічного процесу;

- *емпіричні*: методи масового збору інформації опитування, інтерв'ю, бесіда, психолого-педагогічне спостереження, вивчення результатів творчої діяльності студентів, констатувальний та формувальний

експерименти – з метою визначення результативності експериментальної роботи;

- *статистичні:* методи кількісної обробки результатів дослідження, відображення їх у таблицях і формулах – для фіксації експериментальних даних та перевірки ефективності розробленої методики формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що *вперше:*

- розроблено та апробовано поетапну методику формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки, що базується на активізації та взаємодії музично-слухової сфери, асоціативних і конструктивно-логічних форм мислення, художніх і виконавсько-технологічних компонентів у творчій діяльності щодо осягнення та інтерпретації образного змісту музичних творів;

- визначено сутність і структуру художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики, критерії та показники його сформованості;

- розроблено принципи та педагогічні умови ефективного формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки;

- створено організаційно-методичну модель формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Уточнено сутність понять «художнє сприйняття», «художній образ» у контексті досліджуваної проблеми.

Подальшого розвитку набули засоби діагностики сформованості художньо-образного сприйняття, теоретичні та методичні аспекти підготовки майбутніх учителів до використання педагогічного потенціалу художньо-образного сприйняття у фаховій діяльності.

Практичне значення дослідження визначається ефективністю запропонованої методики та її спрямованістю на оптимізацію фахової, зокрема інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Отримані у дослідженні теоретичні висновки та експериментальні дані можуть бути використані у розробці навчальних і методичних матеріалів, рекомендацій з питань розвитку художньо-образної складової свідомості майбутніх педагогів-музикантів, а також слугувати основою для оновлення та коректування змісту навчання з дисциплін «Основний музичний інструмент», «Додатковий музичний інструмент», «Методика музичного навчання».

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювались на VII Міжнародній науково-практичній конференції «Народно-інструментальне мистецтво на зламі XX-XXI століть (Дрогобич, 2014); VI Міжнародній науково-практичній конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015); XIII Міжнародних педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької «Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей» (Київ, 2016); Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати» (Братислава, 2016); на засіданнях кафедр фортепіанного виконавства і художньої культури та теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, на щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів та докторантів НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2014-2016).

Впровадження результатів дослідження здійснено у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/747 від 25.04.2016 р.), Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57-01/400 від 30.03.2016

р.), Чернівецького державного університету імені Ю. Федьковича (довідка № 17/15-911 від 25.03.2016 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення, результати і висновки дисертаційного дослідження відображено у 8 публікаціях автора, 5 з яких – у фахових виданнях з педагогіки, 1 – у міжнародному виданні.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (всього – 232, з них 7 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації складає 209 сторінок, з них 174 сторінок основного тексту. Робота містить 6 таблиць, 2 рисунки, що разом з додатками становить 11 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО СПРИЙНЯТТЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Художньо-образне сприйняття як загальнонаукова проблема

Мистецтво тільки тоді має право на існування, коли воно спроможне навіювати «другим якісь думки, чуття, виображення», писав І. Франко. Тому вивчення характеру впливу мистецтва на людину не менш важливе, ніж дослідження процесів художньої творчості. Адже кожен митець завжди прагне до того, щоб його творіння розуміли люди [85, с. 45].

Проблема формування сприйняття художніх творів є актуальною у світлі зростаючої ролі мистецтва як важливого чинника естетичного та гармонійного виховання і розвитку особистості. Глибоке осмислення мистецтва створює сприятливі передумови для оволодіння людиною духовного багатства минулого, розвитку художніх смаків, усвідомлення нею художньої цінності мистецтва [60, с. 108].

Осягнення цього феномена неможливе без визначення сутності поняття «сприйняття» у філософській та психологічній літературі. Так, у Новій філософській енциклопедії зазначається, що «сприйняття» – це чуттєве пізнання предметів (фізичних речей, живих істот) та об'єктивних ситуацій (взаємовідношень, предметів, подій), яке відбувається на основі відчуттів та за законами асоціацій» [133].

«Сприйняття людини – результат активної пізнавальної діяльності, спрямованої на вирішення певних завдань та здійснюваної у відповідності до соціально вироблених норм і еталонів», – зазначено у філософському словнику [193].

З точки зору психології, сприйняття – це цілісне відображення предметів, ситуацій та подій, що виникають при безпосередньому впливі фізичних показників на рецепторні поверхні органів відчуттів людини.

Сприйняття забезпечує її орієнтування в оточуючому світі, виступає необхідним етапом пізнання і тісно пов'язане з мисленням та пам'яттю [148, с. 66]. «Сприйняття (сприймання) – процес відображення предметів і явищ об'єктивної реальності, що діють у даний момент на аналізатори людини», - зазначено у психологічному словнику-довіднику [144, с. 176]. Сприйняття - це одна з форм відображення світу у вигляді цілісного образу. На відміну від відчуттів сприйняття відображає об'єкт цілісно, на відміну від комплексів відчуттів – предметно [28, с. 55].

Таким чином, сприйняття виступає провідною формою пізнання-відображення людиною існуючої дійсності насамперед шляхом усвідомлення перцептивної інформації, отриманої від органів відчуттів, та створення образної картини світу, що включає самого суб'єкта, просторове оточення та часову послідовність подій.

Діяльність сприйняття щодо пізнання мистецтва обумовлена специфікою самого предмету пізнання (художньої реальності) та особливим характером емоцій і відчуттів. Протягом всього розвитку мистецтва як особливої форми людської свідомості, мислителі виявляли значний інтерес до вивчення феномена художнього сприйняття. Історично склалося так, що вперше на сутність мистецтва та проблему його сприйняття звернули увагу філософи та естетики.

Проблеми, що детермінують розвиток психологічних, мистецтвознавчих ідей сьогодні, зустрічаються вже у античних філософів. На їх думку, мистецтво вчить та очищує душу, допомагає упорядкувати психічні процеси; воно є вищою формою людського знання, що розкриває внутрішню сутність світу та виражає найглибшу мудрість [15, с.7].

В античну епоху поширеним було абсолютизування об'єктивного характеру художнього сприйняття. Наприклад, вплив музики пояснювався через взаємозв'язок звукоритмічних комплексів з її загальним етико-естетичним змістом. Тоді вважали, що кожному музичному ладу відповідає певний етос: дорійському – мужність, фригійському – екстатичність і

натхнення, лідійському – журба і скорбота. Закономірним результатом цієї теорії стало вчення про етико-моральну функцію художніх творів, розуміння того, що різні виражальні засоби мистецтва зумовлюють неоднакові естетичні реакції особистості й можуть мати відповідні виховні наслідки [136, с. 50].

Подібні думки висловлювались у філософських роботах, в яких визнавалась значущість теоретичної і практичної підготовки людини до сприйняття мистецтва, підкреслювалось значення знань та вмінь суб'єкта художньої діяльності.

І. Кант у роботі «Критика здатності судження» розробляв питання естетичного впливу художнього твору, трактуючи сприйняття мистецтва як «незацікавлене задоволення», маючи на увазі гедоністичний інтерес людини до художніх явищ [67]. Засновник німецької класичної філософії Г. Гегель вважав, що мистецтво – це естетична реальність та спосіб адекватного вираження естетичних ідеалів. Мислитель розглядав художній твір як засіб діалогічної комунікації автора з людиною, що сприймає мистецтво. Він підкреслював наявність емоційного та інтелектуального компонентів структури художнього сприйняття та наголошував на ролі індивідуальних особливостей реципієнта, що впливають на цей складний психічний процес [49].

Наприкінці ХІХ ст. проблему художнього сприйняття філософська та естетична думка виокремила у самостійну галузь – психологію художнього сприйняття (сприймання). У зв'язку з цим з'явилися численні теоретичні концепції (нерідко суперечливі), в яких по-різному здійснювалось тлумачення діалектичного взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного, емоційного та розумового, репродуктивного і творчого, інтуїтивного та усвідомленого компонентів досліджуваного феномена. «Неоднакове розуміння їх ролі в структурі сприйняття супроводжує майже весь історичний шлях розвитку художньої культури і є однією з її вузлових проблем», - вказує О. Рудницька [136, с. 50].

Однією з перших психологічних теорій, спеціально присвячених вивченню процесів художнього сприйняття, підкреслює О. Кривцун, стала теорія німецького психолога та естетика Т. Ліппса. Він виходив з того, що природа художньої насолоди є нічим іншим, як «об'єктивованою самонасолодою», а всі емоційні реакції, що виникають у людини під час сприйняття мистецтва, є відповіддю на найбільш загальні імпульси, що надходять від твору. Основоположну роль при цьому відіграють, на думку Т. Ліппса, уява та фантазія, тобто спроможність створювати через вигадкування «ідеально можливе та повноцінне життя» [84, с. 352].

Вагомий внесок у дослідження проблеми, що розглядається, зробив Е. Курт. Він тлумачив зміст мистецтва як різні форми емоційного руху: поривання, нарощування, напруження тощо, розуміння яких забезпечує інтуїція реципієнта, співтворчий характер його художньої активності. Відзначаючи такий підхід, О. Рудницька зауважує: «Теоретичні погляди, згідно з якими головним критерієм художнього сприйняття є особистісне забарвлення, безпосередньо-чуттєвий компонент, висвітлювались в працях Е. Гуссерля, М. Дюфрена, Р. Інгардена, М. Каплана, Б. Реймера; дослідники розглядали художній твір як «відкрити» форму образного відображення, що сприяло його індивідуально-неповторній суб'єктивній інтерпретації» [136, с. 51]. У працях Т. Адорно, Р. Арнхейма, Дж. Марселя розкривались проблеми психологічної естетики, асоціативної психології та розвитку художньої перцепції в процесі спілкування з творами мистецтва.

Значний внесок у загальну теорію сприйняття зробила гештальтпсихологія, яка виявила низку особливостей, що демонстрували чітко виражену герменевтичну спрямованість сприйняття. Дослідниками цього психологічного напрямку було визначено, що сприйняття – це активний процес, спрямований на встановлення порядку, сортування та тлумачення тих чи інших предметів і явищ [10, с. 7].

Теоретичні та експериментальні розробки гештальтпсихологів виступили основою, на якій Р. Арнхейм побудував свою концепцію, що

встановлює зв'язок між функціональним апаратом сприйняття та діяльністю мислення людини. І. Арсен'єв підкреслює важливість висловленої Р. Арнхеймом думки про «розуміння перцептивних понять». Ототожнюючи перцептивні відчуття-образи й поняття, психолог вважав їх готовим матеріалом для мисленнєвої діяльності людини [10, с. 8].

Зауважимо, що роботи Р. Арнхейма спрямовані виключно на проблеми сприйняття творів мистецтва, вважаючи його (сприйняття) естетичним феноменом, як і саме мистецтво. Ідеї Р. Арнхейма стали визначальними для розвитку фундаментальних положень теорії художнього сприйняття в роботах естетиків та психологів радянської доби – Б. Анан'єва, М. Бахтіна, Н. Берхіна, Л. Виготського, О. Леонт'єва, С. Рубінштейна, П. Якобсона та ін. Збагативши психологічну науку новими концептуальними ідеями та підходами, вони розширили перспективи дослідження означеного феномена з точки зору різних наук, в тому числі психології мистецтва.

Протягом ХХ ст. у психологічній теорії сформувалось два підходи до розуміння сутності сприйняття мистецтва – діяльнісний (Л. Виготський, О. Леонт'єв) та особистісний (Б. Анан'єв, С. Смірнов, П. Якобсон). Діяльнісний напрямок у вивченні художнього сприйняття, за Л. Виготським, полягає у «переході від форми мистецького твору через функціональний аналіз її елементів та структури до відтворення естетичних переживань та встановленню певних законів» [45, с. 33].

О. Леонт'єв один з перших заявив, що художнє сприйняття – це своєрідна творча діяльність, складна та важка розумова робота. Науковець зазначив, що «художній твір сприймається за допомогою складної внутрішньої діяльності людини, в якій ... моменти сенсорних відчуттів, подразнень виступають лише необхідними початковими поштовхами для стимуляції більш складних дій. Цей особливий стан пов'язаний з естетичними переживаннями, під впливом яких будується складна конструктивна діяльність, що здійснюється суб'єктом безпосередньо в момент комунікації з мистецьким твором або після нього» [44, с. 278-279].

Особистісний підхід до розгляду взаємодії мистецтва та особистості концентрував увагу дослідників на ролі смислових, мотиваційних характеристик та суб'єктивних рис сприйняття. Індивідуальний розвиток особистості Б. Ананьєв розглядав як складний процес, що залежить від багатьох факторів впливу: спадковості, виховання, оточуючого середовища, особистісних якостей тощо [7]. Для нашого дослідження є важливими обидва підходи, оскільки дозволяють вивчити проблему комплексно і всебічно.

Творчо вивчивши та узагальнивши основні положення різних наукових шкіл, сучасні дослідники значно поглибили та збагатили теорію художнього сприйняття. Сутність художнього сприйняття, на думку вчених, визначається багатозначністю цього явища, у зв'язку з чим може вивчатись з різних позицій і виступати предметом дослідження багатьох наук.

Розгляд основоположних тенденцій розвитку теорії художнього сприйняття на сучасному етапі неможливий без розуміння сутності таких основоположних категорій мистецтва, як художній образ, образність мистецтва, художній твір.

Результатом і продуктом будь-якого сприйняття завжди виступає образ. Образ є центральною категорією теорії художнього сприйняття. Відображення у людській свідомості предметів та явищ дійсності здебільшого не є одноманітним, «дзеркальним»; воно технологічно набагато складніше, адже вбирає в себе процеси осягнення, осмислення та інтерпретації явищ і феноменів зовнішнього світу.

У зв'язку з цим С. Рубінштейн писав про два аспекти цілісного акту мислення – образний та понятійний. «Помилкою було би бачити в образі щось одиничне. Будучи різними рівнями або щаблями пізнання, образне та абстрактно-теоретичне мислення виступають різними сторонами єдиного процесу та є рівнозначними адекватними способами осягнення об'єктивної дійсності», - наводить слова психолога Се Тін [168, с. 23].

Важливою для нашого дослідження є робота О. Леонтьєва «Діяльність, свідомість, особистість», в якій учений заклав основи теорії образу як

основної категорії відображення (сприйняття, мислення, розуміння, оцінки) у свідомості людини предметів та явищ дійсності. Положення теорії сприйняття, як активного психічного відображення, базуються на: визначенні механізмів створення об'єктивного психічного образу (сприймають не тільки органи відчуттів, а людина за допомогою органів відчуттів), розгляді питання керівництва процесами сприйняття та формування образу; вивченні сутності уявлень як загальних образів, що знаходяться у русі та «відображають предмети у їх багатоманітних зв'язках та опосередкуваннях» [91, с. 71]. Проблема структури образу знайшла своє відображення у роботах В. Ванслова, В. Зінченка, О. Леонтьєва, С. Смірнова та розглядалась у контексті проблем розвитку свідомості.

У філософському енциклопедичному словнику знаходимо визначення: «Образ – результат відображення об'єкта у свідомості людини. Чуттєвими ступенями пізнання образу є відчуття, сприйняття та уявлення; на рівні мислення - поняття, судження та міркування. Матеріальною формою втілення образу виступають практичні дії, мова або знакові моделі. Специфічною формою образу виступає художній образ» [194, с. 446].

Образи, у спеціальному значенні поняття, підкреслює С. Шип – це продукти психічної та духовної активності людини, їх безперервно і щедро породжує наша свідомість. Найфундаментальніші з них – образи безпосередніх відчуттів. Вони не зникають безслідно з дією зовнішніх подразників, а зберігаються у пам'яті та створюють шар образів-уявлень. Їх можна довільно викликати в пам'яті, порівнювати, поєднувати з іншими образами, аналізувати [212,с.32].

На думку С. Смірнова, процеси побудови образів предметів та явищ базуються на таких операціях:

- отримання та селекція чуттєвих вражень різної модальності;
- створення цілісного образу шляхом приєднання до відчуттів образів пам'яті про впливи даного предмету на органи перцепції людини;

-застосування прийомів смислової обробки (узагальнення, категоризації, абстрагування) чуттєвого образу.

Важливою є наступна думка автора про те, що «побудова образу завжди йде у напрямку від глобального (менш диференційованого цілого) до більш деталізованого, а не від чітко сприйнятих результатів окремих впливів до синтезу цілого» [174, с. 134].

О. Леонт'єв виокремлює три фактори, що стимулюють створення образів свідомості: чуттєвий матеріал образу, його значення та особистісний смисл. І. Хотенцева у своїй роботі наводить слова О. Леонт'єва про особливу функцію чуттєвих образів свідомості, яка полягає у створенні реальної картини світу. Започатковане О. Леонт'євим вживання поняття «особистісний смисл» характеризує індивідуальний характер відображення дійсності, ставлення особистості до тих явищ, заради яких реалізується діяльність та спілкування [198, с. 25]. Тієї ж думки дотримується В. Роменець, вказуючи, що образ предмета, який сприймається «завжди складається з чуттєвого вираження і певного суб'єктивного доповнення, пов'язаного з досвідом людини. Це доповнення значно перетворює враження і допомагає осмислити і чуттєво прояснити цей образ [157, с. 133].

«Специфіка художнього образу полягає в тому, що, відтворюючи дійсність у формі самого життя, він водночас глибоко проникає і в суть відображуваного», – підкреслює Б. Кубланов [85, с. 39]. Художній образ, як основа змісту твору, забезпечує художню цілісність, логіку саморозвитку художнього матеріалу, об'єднаного і визначеного авторською ідеєю.

Цілісність художнього образу здатна забезпечити цілісність художнього твору. В. Мовчан зауважує: «Доцільно виділяти кілька рівнів цілісності твору: перший — це рівень цілісності конкретного образу; другий — цілісність твору як органічної життєвості ідеї в образній тканині твору; третій рівень відсилає твір до більш загального цілого — стильової єдності у межах течії, — на пряму, методу; четвертий — цілісність, зумовлена

специфікою мистецтва як особливого типу духовного досвіду у властивій йому своєрідності» [115, с. 360].

Створення художнього твору – особливий етап творчого процесу в мистецтві. Поява нового твору завжди символізує виникнення нової естетичної реальності, особливого художнього світу, що живе за своїми законами.

Всі твори мистецтва об'єднує одне – вони є результатом творчості. З одного боку, твір мистецтва виступає як органічна цілісність, єдність певної форми і змісту, з іншого, – як відрита, спрямована на особистість сприймаючого (читача, глядача, слухача), тобто потенційно незавершена, художня система. Протягом всього існування художнього твору в межах історичного періоду та простору часу людина здатна кожного разу розкривати його по-новому, визначаючи свої смисли, розставляючи акценти, нюанси тощо. В цьому і полягає сутність природи художнього твору, – можливості пристосовуватись до особистості сприймаючого, взаємодіяти з нею.

Б. Кубланов наводить слова С. Смірнова: «Художній образ» і «художній твір» – є фундаментальними поняттями не тільки теорії мистецтва, але й естетики, оскільки у художній сфері вони створюють діалектичну єдність духовного і матеріального, адже в єдності існують свідомість і матерія, мислення і реальність, думка і слово» [85, с. 83].

Згідно з думкою Л. Дорфмана, категорія «художнє» характеризує якісну специфіку мистецтва; на рівні цілого художнє існує у формі художнього образу як моделі подібної до життя, життєдіяльності у її ситуативному розгортанні [53, с. 66].

Отже, художній образ, як форма відображення реальності, є результатом творчо-пізнавальних процесів, заснованих на особливому, поетичному баченні явищ дійсності та їх чуттєвому сприйнятті. В мистецтві предмет пізнання виступає в усій різноманітності своїх здатностей бути енергією зовнішнього подразнення, тобто з властивим йому кольором,

звучом, формою та ін. Причину панування в мистецтві художнього образу пояснюють звичайно тим, що в процесі роботи над твором мистецтва автор мислить образами, тобто йому властиве образне мислення [85, с. 29].

О. Щолокова зазначає, що «творча думка митця у творах мистецтва відображається за допомогою фантазії, уяви, переживань, інтуїції. Результатом цього процесу стає художній образ - особливий спосіб відтворення життя, в якому переломлюється власний світ почуттів і переживань художника. Майстерність митця виразно проявляється у здатності створювати художні образи людей і оточуючого життя» [218, с.65].

При цьому узагальнюється і художньо переосмислюється різноманітна інформація, виокремлюються і оцінюються життєві враження. Завдяки художньо-образному баченню автор створює власні неповторні форми мислення у мистецтві. Саме тому мислення образами називають творчістю, підкреслює Ю. Гусєв, оскільки «створення художнього твору починається задовго до того, як письменник або художник матеріалізує свої «мисленнєві образи» [55, с. 150].

Незважаючи на приховані особистісно-інтуїтивні процеси, що детермінують створення художнього твору, достатньо чітко простежується певна послідовність у становленні, розвитку і формування художнього образу в свідомості митця. Дослідники в галузі художньої творчості розрізняють певні етапи становлення художнього образу. Так, О. Щолокова виокремлює:

- формування художнього задуму;
- реалізацію задуму художньою мовою твору;
- художнє сприйняття закінченого твору як цілісної закінченої образної системи [218, с.65-66].

Правильному розумінню художньо-образного змісту твору повинна сприяти вся організація художнього матеріалу, його композиція, характер зв'язку частин твору між собою, способи розвитку теми і сюжету», - вказує П. Якобсон [222, с. 42]. І. Хотенцева вважає, що у кожному виді мистецтва художній образ має особливу структуру, обумовлену, з одного боку,

особливостями вираженого духовного змісту, з іншого – характером матеріалу, мови мистецтва, за допомогою яких цей зміст знаходить своє втілення. Кожний вид мистецтва використовує для створення художнього образу свій матеріал: звук у музиці, дерево й мармур у скульптурі, лінія та колір у живопису [198, с. 17].

Отже, спосіб відображення дійсності в художніх образах визначається перш за все природою виразових та зображальних засобів, що складають мову будь-якого мистецтва. Феномен мистецтва полягає в тому, що кожен його вид вирішує завдання втілення певного кола життєвих явищ у відповідності до власних зображально-виражальних можливостей. На цьому тлі складається важлива видова особливість художньої творчості. Л. Рапацька зазначає, що засоби мистецтва обумовлені не тільки предметом художнього узагальнення, але і природою матеріалу, яким користується письменник, художник, архітектор або музикант. У творах мистецтва закарбована єдина модель світу, проте існуючі відмінності різних його видів викликані тим, що жодне з мистецтв не здатне своїми засобами достатньо повно передати дійсність у всій її багатогранності [152, с. 26].

Важливою є думка А. Зися про те, що «художня картина світу не виростає з одного, окремо взятого художнього образу. Вона формується в індивідуальній та суспільній свідомості, як інтеграція художніх узагальнень, що існують у різних творах мистецтва тієї чи іншої епохи, образній сфері того чи іншого мистецтва» [61, с.105].

Художній образ, вказує Є. Майлін, завжди ширший та більш значущий, ніж початковий задум, а сила його впливу є важкопояснювальною [101, с. 42]. Автор продовжує думку: «усі види художніх образів так чи інакше підпорядковані розкриттю головного для мистецтва образу – образу людини» [101, с. 101]. Цей процес не тільки відображає різноманітні явища дійсності, а й втілює, вбирає в себе почуття, настрої, душевні стани людини, що створює його або сприймає.

«Мистецтво виступає особливим способом мислення, який приводить до такого ж результату, що і наукове пізнання, тільки іншим шляхом, – зазначає Л. Виготський. – Мистецтво відрізняється від науки лише своїм методом, способом переживання або психологічно» [45, с.38].

Так само гносеологічний (науковий) і художній образ мають свої відмінності. Ю. Гусєв у зв'язку з цим підкреслює: «Якщо перший з них позбавлений будь-якої художності, то інший являє собою єдність гносеологічного та художнього, тобто має риси конкретності, наочності, узагальненості, умовності, абстрактності, емоційності, індивідуальності, неповторності» [55, с. 157]. «Функція образів не вичерпується тим, що вони виступають необхідним опорним матеріалом, – зазначає І. Хотенцева, – наприклад, в процесі навчання під впливом сформованих понять виникають вторинні образи, які використовуються у нових пізнавальних діях» [198, с. 21].

Коли говорять про зміст мистецтва, звичайно підкреслюють його образний характер. Це слушно: художній образ є специфічним, властивим тільки мистецтву різновидом культурної свідомості. Мислення художніми образами – це сама суть створення і сприйняття творів мистецтва [212, с. 32].

Зважаючи на це, вважаємо правомірним розуміння поняття «художньо-образне сприйняття» як такого, що відображує індивідуально-неповторний характер осягнення емоційного та предметно-знакового смислу мистецтва, а також виступає синонімом понять «художнє сприйняття» та «сприйняття мистецтва».

Складний, багатоплановий та неоднозначний характер сприйняття художньо-образного змісту твору впливає на об'єктивність трактування та наукового визначення його сутності, особливостей та якісних характеристик.

Для розуміння сутності цього феномена важливо сформулювати уявлення про його структуру. Вивчаючи структуру художнього сприйняття, дослідники, як правило, описують наявність певних рівнів (щаблів) освоєння художньої образності (М. Каган, С. Раппопорт, Б. Мейлах, А. Сохор, П. Якобсон, В. Остроменський, О. Рудницька, Д. Леонтьєв та ін.), а саме:

первинне пізнання мистецького твору; проникнення у задум автора; поступова вибудова образного змісту у свідомості суб'єкта сприйняття.

Сприйняття творів мистецтва, на думку П. Якобсона, може проходити у декілька стадій – від поверхневого, зовнішнього охоплення найбільш яскравих якостей твору до осягнення його сутності і смислу. Зберігаючи переживання чуттєвої своєрідності кольорів, форм, ліній і звуків, людина починає поступово осягати їх значення. У ході подальшого сприйняття людина стає здатною не тільки осмислювати художній образ, закарбований у художньому творі, а і розуміти його значущість [222, с. 46].

У роботі М. Батюти наводиться думка М. Кагана, який, наголошуючи на діалектичному взаємозв'язку естетичних цінностей та художньої творчості, виокремлює такі рівні формування художньо-естетичної цілісності твору: рівень свідомості, тобто психічних процесів людини; рівень практичної діяльності, яка опредмечує свідомість людини; рівень навчання і виховання, на якому результати предметної діяльності впливають на свідомість людей, для яких вони створені [15, с. 7].

А. Сохор виокремлює у сприйнятті музики, як виду мистецтва, такі стадії: виникнення інтересу до художнього твору, слухання (як фізіологічний процес), розуміння та переживання музики, інтерпретація та оцінка музики [177, с. 100].

О. Рудницька визначає три основні ступеня художнього сприйняття:

- 1) перцептивне сприйняття сенсорної інформації;
- 2) аналіз виразно-сміслового значення художньої мови;
- 3) інтерпретація емоційно-образного змісту мистецького твору.

Науковець підкреслює, що «виділення цих ступенів є досить умовним, оскільки художнє сприйняття – це інтегративний процес, який не розпадається на ізольовані частини, а включає всі вказані складові. Адже емоційна реакція завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості. Тому процес переживання як єдино можлива основа спілкування з «мистецькими творами пронизує різні ступені сприйняття» [136, с. 54].

Аналіз досліджень вказаних науковців дозволяє узагальнити їх позиції щодо етапно-процесуальної природи художнього сприйняття, які в цілому співпадають. На основі цього доцільно виділити: передкомунікативну стадію спілкування людини з мистецтвом (налаштування на процес, вибір твору мистецтва, підготовча діяльність свідомості); реальний акт художньої комунікації (емоційно-чуттєве сприйняття, аналітичне осмислення твору, естетичні переживання, механізми співтворчості); посткомунікативний етап (переробка, переосмислення мистецької інформації, її розуміння та оцінка, ситуація особистісного привласнення художнього смислу твору).

Узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що художньо-образне сприйняття розкриває стадіальне, поетапне становлення суб'єктивного образу, його послідовне наближення до об'єкта сприйняття: від загального, відносно нерозчленованого до більш повного і цілісного відображення. Таке розгортання процесу сприйняття, що є типовим для різних галузей пізнавальної діяльності, розкриває також і специфіку досягнення мистецьких явищ.

Отже, на першому етапі сприйняття художньої інформації відбувається її перцептивне розрізнення органами відчуттів людини та переживання емоційного впливу мистецтва.

«Вихідні чуттєві сприйняття, уявлення, емоційні враження при «спілкуванні» суб'єкта з мистецтвом набувають провідного, основоположного значення і, завдяки своїй яскравості та багатоманітності, самі по собі створюють ідеально-неповторні знання про образно-емоційний зміст твору», – зазначає О. Соколова [176, с. 45].

У своїх дослідженнях С. Смірнов та інші психологи підкреслюють: «Експериментальні дані сучасної фізіології та психології дозволяють вважати доведеним, що відчуття мають рефлекторну природу, тобто виникають за наявності зовнішніх подразнень та активної відповідної реакції організму» [174, с. 151]. В. Петрушин відчуттями називає «психологічний процес, в

якому відображаються окремі якості предметів при їх безпосередньому впливі на організм» [140, с. 125].

Часто дослідники відзначають той факт, що відчуття художника існують, перш за все, як складові цілісного сприйняття. Окремі відчуття несуть інформацію про якості та особливості предмету; його структура та цілісний художній зміст можуть відобразитись лише у комплексі відчуттів, тобто через сприйняття.

Відчуття різної модальності, в залежності від того, який аналізатор задіяний, виникають внаслідок сприйняття явищ різних видів мистецтва. Засоби виразності, мова мистецтва, символічно-знакова форма вираження художнього змісту – все це впливає на якість та інтенсивність художніх відчуттів.

Не викликає сумніву, що для музиканта найбільше значення мають слухові, тактильні, рухові та ритмічні відчуття, як такі, що передають цілісний образ звучання з проекцією на відповідні виконавські дії.

Важливою особливістю відчуттів є те, що вони рідко діють ізольовано, здебільшого – у взаємодії. Вступаючи у взаємодію, органи відчуттів можуть як підвищувати, так і знижувати свою чуттєвість. Ці процеси відбуваються у двох основних формах – сенсibiliзації та синестезії.

Сенсibiliзація характеризується підвищенням чуттєвості одного з аналізаторів у процесі взаємодії з іншими. Приклади сенсibiliзації часто зустрічаються в житті. Наприклад, аромат парфумів, смакові відчуття від їжі можуть відволікати увагу людини від інших занять. При втраті діяльності аналізатора (зору, слуху та ін.) за рахунок сенсibiliзації загострюється дія інших аналізаторів, зазначає В. Подуровський [142,с.252].

Інша особливість художнього мислення, що виражається у взаємодії, взаємопроникненні відчуттів у процесі художнього сприймання, відображує інтеграцію на рівні цілісної структури художньої свідомості людини, а саме в аспекті чуттєвого сприйняття. У науковій літературі це явище отримало назву «синестезія» – процес або результат міжчуттєвої, міжсенсорної

асоціації. У дисертації О. Соколової наводяться слова І. Кондакова, який «ефектом синестезії» називає уявний, тобто існуючий у думках синтез мистецтв або форму сприйняття, коли твір одного виду мистецтва прочитується як явище інших видів. Поетичний твір з'являється перед читачем в своєму звучанні, музичний твір розкривається своєю архітектонікою і колористикою, живопис знаходить рух – зображені фігури починають в уявленні глядача «говорити», і картина перетворюється на театральне дійство або словесне оповідання з монологам, діалогами, описами, поясненнями [176, с. 49].

Кожне явище мистецтва і дійсності, що має для людини важливе значення, заради якого вона певним чином діє, народжує в ній низку переживань. Ці переживання істотно впливають на художнє освоєння даного об'єкта, стимулюють чи гальмують пізнавальний процес, зазначає О. Костюк [82, с. 22].

Л. Виготський, С. Раппопорт, А. Сохор, В. Остроменський вважають, що художнє сприйняття базується на людській здатності входити у створені автором психологічні, художні ситуації, ототожнюючи власні емоції і почуття з характером і образами твору. Психологи давно помітили значущість емоцій для інтелектуальної та інших видів діяльності людини, оскільки вони виступають своєрідним каталізаторами передчуттів результатів пізнання. Н. Бучило продовжує думку про те, що емоційний вплив мистецтва також призводить до активізації існуючих інтелектуальних процесів, тим самим сприяючи розвитку пізнавальних здібностей, уяви [33, с.42].

Психологи висловлюють міркування, що емоційна складова виступає активним компонентом пізнавальних процесів на різних рівнях діяльності інтелекту, а емоції підвищують чуттєвість до специфічних подразників та здійснюють безпосередній вплив на результати мисленнєвого процесу. Активна роль емоцій у сприйнятті, як і активність пізнавальних процесів, не

повинна зводитися до суто емоційних реакцій, що виникають у відповідь на той чи інший стимульний вплив.

Отже найбільш цінною у процесі художнього сприйняття виступає специфічна діяльність з вибудови емоційно-особистісного смислу створюваного індивідуумом образу.

Підпадаючи під вплив художнього твору, ми занурюємось у світ почуттів, відчуваємо та захоплюємось його багатством: вслуховуємось у звуки мелодії, стежимо за її розвитком; помічаємо м'якість ліній, форм, структуру матеріалу у скульптурі, милуємось співвідношенням світла й тіні на картині тощо. Так поетично передають художні переживання та емоції людини слова П. Якобсона [222, с. 43].

Важливою є думка І. Арсенєва про те, що людська емоція зазвичай існує довше, ніж причини її виникнення, ніж акт безпосереднього сприйняття предмету чи явища [10, с. 64]. Цей факт відкриває можливості для накопичення та збереження у пам'яті художніх емоцій та розвитку емоційної культури сприйняття особистості у процесі повторного, багаторазового спілкування з творами мистецтва.

Розробляючи класифікацію емоцій, С. Раппопорт помітив такий факт: якщо у звичайному житті людини емоції з'являються випадково, то у художньому середовищі вони виникають у відповідь на вплив явища мистецтва. Перші з них за своєю природою вважаються біосоціальними, біологічними, а інші носять яскраво виражений соціальний характер [153,с.67].

Соціальна природа мистецтва та його сприйняття полягає в тому, що вони збагачують досвід особистості за рахунок художніх переживань (так само, якщо б людина переживала це в реальному житті). Мистецтво пробуджує емпатію та формує здатність особистості входити у певний емоційний стан.

Під емпатією Н. Бучило розуміє особливий вид пізнання, здійснюваний у формі емоційної або пізнавальної ідентифікації, наприклад, з іншою

людиною, здатність проникати у її психіку, співчувати їй. У художньому сприйнятті можлива подвійна ідентифікація – з автором твору, його продуктивною творчою діяльністю, а також – створеними ним персонажами [33, с. 18].

Принциповим моментом художнього сприйняття, зазначає В. Старцев, виступає перенесення реципієнтом образів твору та змальованих у ньому обставин на особистісну життєву ситуацію, ідентифікація героя твору з власним Я. Завдяки цьому з'являється можливість «програти» в уяві його переживання, пов'язати їх з реальним життям. Цей ігровий момент художнього сприйняття спирається на комунікативні аспекти діяльності людини, що діалектично поєднані у мистецтві з іншими її аспектами [178, с. 78].

Таким чином, отримані шляхом перцептивного розрізнення відчуття, емоції та переживання, що виникають внаслідок першої реакції людини на художньо-образний зміст твору, ніби «запускають» численні та складні механізми психіки, пов'язані з аналітико-синтетичною діяльністю мислення, активізацією інтуїції, творчої уяви та фантазії, виникненням художніх уявлень, асоціацій тощо. Підкреслимо, що даний розподіл психічних процесів слід вважати достатньо умовним, оскільки вони є важкодоступними для остаточного осмислення і розуміння. Фактично йдеться про злиття сприйняття людини з її мисленням в єдиний взаємообумовлений психічний процес.

Отже, здатність до художнього мислення є важливою умовою розуміння мови мистецтва, його змісту. Для характеристики процесів проникнення у зміст художнього твору існує рід понять. Відповідно до них, сприймання художнього змісту розуміють як «прочитання», «декодування», «розшифрування» останнього [112, с. 74].

В кожному творі можна виокремити певну організацію виразових засобів, конкретні типи зв'язків і відношень. «Наявність таких зв'язків та їх організація є однією з умов сприйняття і переживання художніх творів», –

зазначає В. Розін [155, с. 271]. На перших етапах перцептивного пізнання знакові матеріали мистецтва виступають для людини в ролі художніх моделей, тобто імітують форму і вид предметів, рухи тіла, звуки голосу. Згодом людина набуває можливості мисленнєво оперувати цим матеріалом. Вона починає співставляти подібні й несхожі ознаки, встановлювати між ними відношення (по формі, у просторі тощо). На цьому етапі дані операції перетворюються в свідомості людини в предметні події, і художній твір починає «жити самостійним життям» [176, с. 45-46].

Отже, процеси свідомості, що супроводжують створення художнього образу є складними, взаємопов'язаними та нероздільними в єдиному цілісному акті творчого сприйняття-мислення. Осягнення мистецького твору, як зазначають науковці, завжди пов'язане з активізацією психічної сфери людини (уяви, фантазії, інтуїції, асоціативних механізмів, уявлень). Проте важливе місце в процесі належить процедурам абстрактно-логічного дискурсивно-понятійного мислення (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння тощо).

Розглянемо особливості взаємодії даних психічних процесів під час сприйняття людиною художніх творів.

П. Якобсон зазначає, що «акти нашого сприйняття пов'язані із складаними процесами одночасно аналізу і синтезу різноманітних вражень, які ми отримуємо від предмету, сприймаючи його в різних умовах віддаленості, освітлення, чутності тощо. Автор підкреслює, що сприйняття людини взагалі базується не тільки на чуттєвих даних зорового або слухового характеру, вони завжди виступають як осмислення, усвідомлення, тлумачення» [222, с. 11].

Творчий характер художнього сприйняття тісно пов'язаний з уявою, яку психологи розглядають як перетворення у свідомості людини певних орієнтирів та уявлень у глибоко особистісні, нові образи. Наприклад, завдяки уяві слухач здатен створювати у своїй свідомості нові художні образи,

втілюючи в них свій музичний, загальнохудожній та життєвий досвід. Багатство цих образів визначає глибину та повноту сприйняття [152, с. 46].

«У процесі відображення оточуючого світу людина поряд із сприйняттям того, що діє на неї у даний момент або спогадами про те, що впливало на неї колись, створює нові образи», – пише В. Кузін. Продовжуючи думку, він дає наступне визначення: «Уява – це психічний процес зі створення нового продукту у формі образу, уявлення або ідеї» [87, с. 182].

Уява людини не може існувати у відриві від життєдіяльності, індивідуального досвіду, емпірики у широкому, універсальному тлумаченні цього значення [168, с. 25]. Результат творчої уяви досягається шляхом комбінування та перетворення окремих елементів уявлень, поєднаних і кожного разу по-різному втілених у якісно нові образи. По суті уява та фантазія є базовими, універсальними механізмами, що забезпечують успішну реалізацію людської діяльності у будь-якій сфері, зокрема в галузі художньої творчості.

Творча уява людини-художника базується на життєвих враженнях, які формуються в свідомості, зберігаються у пам'яті та перетворюються у художні образи. А. Бірмак цитує слова Р. Шумана: «Мене хвилює все, що відбувається у світі – політика, література, люди; про все я думаю по-своєму, а згодом це знаходить вираження в музиці [22, с. 35] .

Г. Ципін зазначає: «Кожен, мабуть, знає із власного досвіду: після отримання вражень – особливо, якщо вони є глибокими, сильними та несподіваними, - у свідомості починають виникати різні образи та уявлення, з'являються ті чи інші картини, іноді по-справжньому цікаві, конкретні, наче намальовані» [201, с. 230].

Загальновідомо, що художня фантазія є неодмінним атрибутом творчих, обдарованих людей: артистів, музикантів, письменників. Для них є характерним певне переважання конкретно-образного мислення над абстрактним, загострена здатність до чуттєвих уявлень та охоплення

дійсності цілісно і яскраво [176, с. 49]. Продуктами уяви та фантазії в галузі художньо-образного сприйняття і мислення виступають асоціації та уявлення як структурні одиниці мислення та формування образів-понять.

Асоціаціями називають зв'язки між психічними явищами, які певним чином акумулюють життєвий досвід людини, співвідносять його знання, почуття та викликають нові уявлення про об'єкти, що сприймаються.

Розвиток мислення завжди супроводжується збагаченням асоціативних зв'язків, які виступають основними формами взаємодії не тільки між відчуттями, а й уявленнями, думками, почуттями та діями людей, тобто носять загальний характер. В галузі художньої творчості асоціації виступають тими психологічними механізмами, на основі яких утворюються міжчуттєві зв'язки і формується образне мислення.

Трактуючи художньо-образне сприйняття як пізнання, дослідники (Л. Григоровська, Ю. Гусєв, О. Мігунов, Л. Яковенко) підкреслюють взаємозв'язок та взаємозалежність розвитку асоціативно-образного мислення і здатності до понятійних узагальнень. Художнє мислення розуміється ними як цілісний інтелектуальний процес, в якому беруть участь усі його види (абстрактно-логічне, образне, наочно-дійове) [223, с. 83].

Отже, чуттєве сприйняття художнього змісту відіграє роль стимулу для механізмів свідомості, що виявляють його внутрішні логічні зв'язки, розгортають всю систему знань у логічно-аналітичний дедуктивний процес. В ньому раціональні методи пізнання передбачають зворотній зв'язок з емоціями, які орієнтують і спрямовують рух теоретичної думки [176, с. 51-52].

У психології уявленням називають узагальнений образ, що ніби «записаний» у людській пам'яті. О. Леонтьєв вказує, що наші чуттєві узагальнені образи відображують об'єкти у їх різноманітних зв'язках. Діалектичними можна вважати не тільки поняття, а й чуттєві уявлення, оскільки вони існують невід'ємно від діяльності суб'єкта, яку насичують життєвою і творчою силою [91, с. 70-71].

Характерною особливістю уявлень дослідники називають те, що вони існують, так би мовити, віртуально, поза реальним впливом на органи відчуттів людини [168, с. 21]. О. Мігунов підкреслює, що уявлення включає (на відміну від відчуттів) узагальнення та абстрагування – процеси, що значною мірою притаманні художній творчості. Цінність уявлення полягає в тому, що воно створює специфічний чуттєвий і водночас узагальнено-абстрагований образ об'єкта без прямого контакту з ним [111, с. 67].

Отже, уявлення відіграють значну роль у реалізації як чуттєвого, так і раціонального пізнання мистецтва, адже на їх основі формуються понятійні форми мислення. Структурною особливістю образного мислення є те, що визначальну роль в ньому виконують уявлення, підкреслює В. Остроменський. Якщо в логічному мисленні функції уявлень обмежуються підготовкою до створення понять, то у художньому сприйнятті роль уявлень значно зростає, вони набувають значень, притаманних раціональним поняттям [137, с. 52].

Психологи стверджують, що уявлення спонтанно продукуються психікою людини у її повсякденному житті, діяльності. Проте, якщо говорити про підготовку фахівців у галузі мистецтва, беззаперечним є факт, що цілеспрямована навчально-художня діяльність, педагогічне керівництво нею здатні забезпечити ефективний розвиток художньо-психічної сфери суб'єктів навчання.

Отже, сприйняття художнього твору пов'язане з активною діяльністю людської свідомості, інтеграцією психічних процесів, що детермінують виникнення емоцій, почуттів, уявлень та забезпечують їх художньо-образну цілісність. Визначальну роль у створенні та сприйнятті художнього образу твору відіграють процеси підсвідомості людини, її інтуїція.

Людська психіка здатна до підсвідомої систематизації знань і естетичних вражень, що зберігаються в пам'яті у вигляді типологічних груп. У художньому сприйнятті, як процесі діалектичної єдності і взаємодії,

зливаються споглядання й абстракція, переживання і мислення, розум і уява, логіка та інтуїція [112, с. 73].

Передбачення, фантазія та інтуїція мають, на думку дослідників, однакову гносеологічну природу і завжди виявляються у єдності, взаємозв'язку. Однак кожний з цих елементів має своє місце у творчому процесі та виконує певну функцію.

Виняткове значення інтуїції (безпосереднього судження, оцінки) для творчості художника підкреслює Л. Мазель, адже «автор твору мистецтва неодноразово ставить себе (свідомо чи підсвідомо) на місце того, хто сприймає та оцінює результат праці, керуючись не тільки раціональними міркуваннями та професійними знаннями, але, перш за все, своїм художнім почуттям, смаком, тобто художньою інтуїцією» [99, с. 13].

Без інтуїтивних суджень не може існувати ані наука, ані практична діяльність людей. В галузі мистецтва інтуїтивні судження, рішення відіграють особливу роль. При вивченні таких елементів мислення, як фантазія, інтуїція, асоціації дослідники найчастіше звертаються до методів, що об'єднують психологію з фізіологією людини, адже такий підхід дозволяє глибше зрозуміти процеси підсвідомості, поза яких неможливо досягнути загальні закономірності мислення [147, с. 17].

С. Козачук зауважує, що значення інтуїції у творчому процесі важко переоцінити. Вона необхідна на усіх етапах створення творчого продукту, починаючи від виникнення задуму і до завершення роботи над твором. Самою людиною інтуїція сприймається як блискавичний здогад, незбагненне передчуття, внутрішнє достовірне знання. А втім, підкреслює науковець, безпосередність досягнення інформації – це лише видимість, і в основі інтуїтивного результату лежить підсвідомий процес переробки наявних знань [71, с. 51].

Інтуїтивні процеси часто пов'язують з поняттям антиципації, яку дослідники визначають як передбачення або здогад, передчуття та уявлення

про предмет чи подію, що склалися заздалегідь і виникли ще задовго до сприйняття.

Описані процеси, на думку Н. Бучило, є тими психологічними структурами, які безпосередньо включені до акту сприйняття твору мистецтва – його розуміння, споглядання та співтворчості [33, с. 47].

Спираючись на художньо-комунікативну, соціальну функції мистецтва, М. Каган визначає художню діяльність і сприйняття мистецтва як своєрідну модель людського спілкування – спілкування художника зі світом та створюваними ним образами, а читачів і слухачів - з явищами мистецтва. Художнє сприйняття, зазначається у колективній монографії, є процесом співтворчості, а сприйнята художня інформація виступає результатом їх спільної діяльності, підкреслює автор [69, с. 32].

Співтворчість – активне цілісне сприйняття, що ґрунтується на співпереживанні з авторським баченням світу і самостійному творчому осмисленні, оцінці та інтерпретації образного змісту мистецького твору. Підготовленість до його сприйняття, рівень художньо-пізнавальної діяльності реципієнта визначають здатність до творчості як певного способу спілкування з мистецтвом [136, с. 59].

В. Старцев зазначає, що співтворчість як умова існування твору мистецтва, обіймає єдиний естетичний простір дій митця з арсеналом матеріально-технічних засобів втілення його ідеї та свідомості реципієнта, який через художній образ «привласнює свою людську природу» [178, с. 75].

О. Рудницька вважає за потрібне зупинитись на питанні правомірності самого вживання терміну «співтворчість» стосовно діяльності реципієнта: «Безумовно, художня творчість митця та співтворчість суб'єкта сприйняття різняться між собою за кінцевим результатом. Проте між ними існує багато чого спільного. Так, творення та сприйняття однаково залежать від об'єкта інформації. У митця – це навколишній світ, у реципієнта - мистецький твір» [136, с. 59].

Варіативність сприйняття мистецьких творів, повнота та глибина освоєння цілісності художньої реальності пов'язані з індивідуальним досвідом спілкування людини зі світом художніх цінностей. Особливе значення для процесу сприйняття, як співтворчості, має інтелектуальний та духовний рівень розвитку людини [178, с. 77]. Коли вона вступає у контакт з мистецтвом, задіюється цілий комплекс факторів, від яких залежить, якою мірою людина відкриється для цього контакту і яку активність зможе та захоче виявити.

Д. Леонт'єв пропонує таку схему взаємодії різних факторів у ситуації художньої комунікації між особистістю та мистецтвом:

- фактори, що характеризують особистість реципієнта (ступінь потреб, художньої компетентності, що відображають загальний рівень естетичного розвитку особистості, її досвід спілкування з мистецтвом);
- фактори художнього твору (ідейний зміст твору, чуттєво-естетична структура, предметно-знакова форма, з якою стикається реципієнт під час художнього спілкування);
- фактори культурного фону, на тлі якого здійснюється художня взаємодія (система соціальних норм та цінностей, художніх канонів і стереотипів, різновиди художньо-культурної діяльності людини, особливості культурного середовища, умов організації мистецького спілкування тощо) [92, с.121].

Таким чином, відмінності у сприйнятті одного твору різними людьми часто пов'язані не тільки з розвитком здатностей проникати у зміст твору, а й рівнем їх індивідуальних потреб, уподобань, художніх смаків та естетичних оцінок.

Сприйняття художнього твору має відкритий характер, оскільки обов'язково включає життєвий, естетичний досвід, спілкування людини з художніми творами (аперцепцію) та ціннісні орієнтири. «Прояви ціннісного ставлення до мистецького твору демонструють діалектичні взаємопереходи пізнавальних процесів та переживань, зокрема, заснованих на естетичній

насолоді. Тут, на відміну від ціннісного пізнання, сама значущість об'єкта, що пізнається, виявляється не шляхом пізнання, а через переживання», – зазначає Ю. Алієв [5, с. 9].

Л. Бочкар'єв зауважує, що розрізнити пізнавальні та оцінні моменти в художньому образі практично неможливо, оскільки вони непомітно і глибоко вплетені у змістову тканину образу, створюючи вражаючий вплив на особистість [30, с. 55-56].

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що теоретичне дослідження проблеми художньо-образного сприйняття дозволило визначити його як цілісний та глибоко особистісний процес осягнення художнього змісту, що поєднує емоційні реакції, пізнання, психічну роботу свідомості людини, що виникають внаслідок комунікативної взаємодії з творами мистецтва і залежить від багатьох факторів впливу.

Вивчення сутності механізмів художньо-образного сприймання певним чином оновило теорію художнього пізнання та зумовило орієнтацію сучасної педагогіки мистецтва на дослідження даного феномена в умовах освітньо-виховного процесу, спрямованого на формування у суб'єктів навчання ознак адекватності (вихованості) та неповторної індивідуальності, яким відповідають досвід художньо-естетичного спілкування, вміння аналізувати та інтерпретувати явища мистецтва.

Проблема формування художньо-образного сприйняття у суб'єктів навчання займає одне з центральних місць у сучасній музично-педагогічній освіті (Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, Ю. Алієв, А. Козир, О. Олексюк, Л. Рапацька, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова та ін.).

З огляду на галузеву специфіку набуло поширення визначення художнього сприйняття як провідного виду мистецької діяльності, з яким органічно взаємопов'язані всі форми залучення особистості до мистецтва: творення, елементи імпровізації, виконавство, критичне судження. Адже кожний з видів художньої діяльності вирізняється за предметом і способами дій, в кожному на перший план виступає той чи інший компонент

узагальненої структури діяльності. Тому окремо вони не забезпечують глибокого розуміння мистецького твору, що потребує комплексної художньої діяльності» [161, с.29].

Зміст мистецької освіти спрямовано на пізнання та освоєння суб'єктами навчання естетичних цінностей мистецтва, оволодіння ними різновидів мистецької діяльності. В цьому контексті особливого значення набуває розвиток здатності реципієнтів до сприймання, оцінювання та творення в мистецтві. Поняття «пізнання мистецтва» та «навчальне художнє пізнання» таким чином об'єднуються на основі художньо-образної сутності мистецтва та розуміються як: «процес та результат усвідомлення смислів, що притаманних мистецтву; феномен образного відображення дійсності; взаємодію суб'єкта (навчання) та об'єкта (художнього твору), спрямовану на усвідомлення змісту і форми художніх образів, досягнення нового знання щодо мистецтва» [138, с. 88].

Отже, педагогічна наука акцентує увагу на проблемах організації художньо-пізнавального процесу, наголошує на органічному зв'язку між адекватним сприйняттям та аперцепцією (попереднім досвідом такої діяльності), а також піднімає питання визначення факторів ефективності формування образного сприйняття змісту мистецьких творів.

Пошуки науково обґрунтованих підходів до використання мистецтва у навчально-виховному процесі неможливі поза теорією художнього сприйняття, що зумовлює успішне залучення особистості до мистецьких творів, забезпечує реалізацію їх культуротворчого впливу [136, с. 49].

Таким чином, сучасна педагогічна думка стоїть на позиції, що художньо-образне сприйняття є видом духовно-практичної діяльності людини, що пізнає мистецтво, а також виступає однією з професійно-необхідних здатностей вчителя мистецьких дисциплін, формування якої є провідним педагогічним завданням.

Дослідників цієї проблеми в галузі професійної підготовки вчителів музики цікавлять питання визначення змісту та структури художньо-

образного сприйняття, критеріїв його ефективності, особливостей педагогічного керівництва формуванням означеного сприйняття, методичного забезпечення цього процесу тощо. В матеріалах наступного підрозділу більш докладно будуть висвітлені питання визначення змісту, структури та особливостей формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики.

1.2. Зміст та структура художньо-образного сприйняття майбутнього учителя музики

Дослідження сутнісних характеристик художньо-образного сприйняття, представлених у підрозділі 1.1., довело багатогранність та неоднозначність цього феномена, а також потребу у його всебічному вивченні засобами та інструментарієм різних наук.

Хоча розвиток здатності до розуміння мистецтва завжди визнавався провідним педагогічним завданням, зміст цього поняття у традиційній педагогіці тривалий час залишався досить розпливчастим. Неоднозначність метафорично-символічних моделей фіксації образності художніх творів навіть схиляла окремих авторів до думки про недоречність вживання означеної категорії у контексті мистецької освіти, бо відкритим залишалося питання самого предмета розуміння [162, с. 105].

З точки зору музичної педагогіки у найбільш загальному вигляді художньо-образне сприйняття можна вважати компонентом свідомості людини, сферою професійної діяльності якої виступає музичне мистецтво (виконавця, композитора, викладача, музичного критика, а також вчителя музики загальноосвітньої школи).

Ще донедавна в музичній педагогіці роль сприйняття визначалася у межах музичного мислення, характеризуючи лише одну зі сторін діяльності учителя. Як показує практика, існує ряд причин, що перешкоджають повноцінному формуванню художньо-образного сприйняття у майбутніх

учителів музики, до того ж у їх підготовці не завжди враховується специфіка подальшої фахової діяльності.

Визначаючи важливість розвитку художньої свідомості майбутніх учителів музики, науковці в основному розглядають цю проблему в межах сприйняття музики, як окремого виду мистецтва, вказуючи, що пізнання, осмислення та оцінювання його образів виступає одним з провідних видів духовно-практичної, навчальної та творчої діяльності спеціаліста.

Погоджуючись в тому, що зміст художньо-образного сприйняття виступає по суті змістом образів будь-якого мистецтва, дослідники вживають поняття «музичне сприйняття», «сприйняття музики», «музичне мислення». «музично-образне мислення», що характеризують осягнення художньої образної сутності творів саме в царині музичного мистецтва.

Останнім часом в галузі музичної педагогіки і психології проблема формування художньо-образного сприйняття досліджується з позицій: 1) виявлення та вивчення специфіки музичного мистецтва, особливостей його художньо-емоційного впливу на особистість (І. Гринчук, О. Костюк, В. Медушевський, Є. Назайкінський, В. Синегубова, К. Тарасова, Л. Яковенко); 2) визначення художньо-образного сприйняття як компонента структури свідомості учителя музики, професійно-необхідної здатності, що детермінує ефективність його спеціальної підготовки та майбутньої педагогічної діяльності (Е. Абдуллін, Ю. Алієв, М. Козлов, Н. Морозова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова).

Дослідники вказують, що повноцінне застосування музичного мистецтва у професійній підготовці вчителя неможливе без формування культури сприйняття художньо-образного змісту музики та розвитку естетичної свідомості фахівців в процесі комунікації з творами та явищами мистецтва.

Фахова підготовка майбутнього учителя музики передбачає, зокрема, розвиток його художньої сфери, формування музичного і художнього тезаурусу, набуття досвіду спілкування з мистецькими творами, здатності

адекватно осмислювати, оцінювати та інтерпретувати художньо-образний зміст музичних творів.

Розуміння художньо-образного сприйняття як одного з основних видів музично-навчальної діяльності майбутнього вчителя музики дає підстави досліджувати цей феномен з позицій педагогічного керівництва процесом його формування в реально існуючих умовах навчання майбутніх учителів.

Розглядаючи художньо-образне сприйняття крізь призму фахової підготовки майбутніх учителів музики, науковці зауважують, що розвиток здатності до адекватного; повноцінного сприйняття художньо-образного змісту, особливостей музичних творів буде найбільш ефективним в процесі спеціально організованої навчальної, художньо-пізнавальної діяльності.

З огляду на це, вказує О. Рудницька, можна вести мову про «спеціальну організацію художньо-пізнавального процесу, результат якої характеризується поняттям сформованості художнього сприйняття, тобто розвиненості у суб'єкта навчання здатності досягнути та оцінити, емоційно пережити та осмислити» явища музичного мистецтва [162, с. 102].

Діяльність учителя музики є багатогранною та творчою, яку можна порівняти з діяльністю композитора або художника. Саме адекватне сприйняття художньо-образного змісту музики лежить в основі розвитку спеціальних професійних якостей вчителя музики (уяви, фантазії, чуттєвої сфери, емоційності тощо), його творчих здібностей.

У зв'язку з цим в теорії та практиці мистецької освіти набула поширення думка, що, з одного боку, розвиток художньої сприйнятливості збагачує різні музичні прояви фахівця, а з іншого, – усі види музичної діяльності виступають засобами її формування [161, с. 29].

Отже, основні ідеї сучасної музичної педагогіки і психології, положення про художній та творчий розвиток особистості учителя музики в процесі професійної підготовки, а також проаналізовані у попередньому підрозділі якісні характеристики та етапи – рівні становлення означеного феномена лягли в основу визначення сутності та компонентної структури

художньо-образного сприйняття майбутнього учителя музики, формування якого передбачає залучення комплексу педагогічних впливів та спеціальної організації художньо-пізнавальної діяльності.

У науково-педагогічній літературі поки ще немає однозначного трактування поняття «художньо-образне сприйняття майбутнього учителя музики». Дослідники у своїх роботах зосереджують увагу на визначенні певних характеристик, закономірностей та особливостей реалізації цього феномена в процесі творчої, художньо-пізнавальної, музично-виконавської та інших видах діяльності майбутнього спеціаліста.

Незважаючи на різні підходи та ракурси дослідження зазначеного феномена, думки науковців збігаються в тому, що «розчленування» єдиної та цілісної психічної діяльності на процеси сприймання, уяви, мисленнєвих операцій того чи іншого виду – усе це можливе лише на теоретико-аналітичному рівні. В реальності усі ці елементи зливаються у синергетичну єдність. Інтегруючись та доповнюючи одне одного, вони створюють складно-структурований, багаторівневий процес, пізнання якого можливе лише в його окремих видах та аспектах» [168, с. 91].

Говорячи про сприйняття музиканта, І. Нестьєв визначає його як процес осягнення усіх елементів музичної мови у їх нерозривній єдності [131, с. 42]. Психологи О. Леонтьєв, Л. Виготський підкреслюють, що сприйняття мистецтва потребує свідомої розумово-емоційної активності з боку суб'єкта сприйняття. О. Рудницька з цього приводу зазначає, що потрібно враховувати такі ознаки сприйняття, як адекватність та неповторна індивідуальність, яким відповідають уміння реципієнта аналізувати та інтерпретувати музичні явища [162, с. 108].

В. Белобородова виокремлює такі якості сприйняття музиканта, як: цілісність, образність, усвідомленість, емоційну забарвленість, логічну осмисленість, асоціативність, вибірковість, константність. Автор ототожнює поняття «музичне сприйняття» та «сприймання художнього образу» і вказує на процесуальний характер цього явища, визначаючи такі етапи: 1) початкове

сприйняття незнайомого твору; 2) процес поступового освоєння того ж самого твору як цілісно-неподільного образу при повторному (багаторазовому) сприйнятті [18, с. 28]. Не відокремлює музичне мислення від художнього сприйняття і М. Козлов, вважаючи слухові відчуття та мислення двома якісними рівнями художнього пізнання [73, с. 353].

Як зазначає О. Рудницька, сприйняття музиканта передбачає органічну єдність емоційної реакції з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості, тому переживання художньої образності, як єдино можлива форма спілкування з мистецтвом, пронизує всі компоненти сприйняття, віддзеркалюючи різноманітну динаміку емоційних реакцій: від безпосередньо-чуттєвих проявів до вищих емоцій естетичної насолоди [162, с. 109].

Так, М. Старчеус визначає сприйняття як образне мислення, що розвивається на основі пробудження фантазії, уяви [179, с. 39]. Як процес та результат сприймання та усвідомлення інформації, що міститься в образах музики, розуміє сприйняття мистецтва Г. Падалка [138, с. 88]. Д. Кірнарська вказує, що глибоке та всебічне сприйняття музичного твору неможливе без створення його конкретно-виконавського образу, інтерпретаційної ідеї [69, с. 87].

Сприйняття музичного образу – комплексне, інтонаційно-змістове утворення, що базується на знаходженні метафоричних зв'язків між музикою та широким культурно-історичним контекстом, висловлює свою думку на сторінках колективної монографії Г. Ципін [69, с. 123]. Художнє сприйняття музиканта, на думку І. Гринчук і О. Бурської, – це комплексна психічна діяльність, процес і результат розумово-почуттєвої активності людини. Дослідниці вважають сприйняття «феноменом музичної психології та педагогіки» [53, с. 24].

«Розвивати сприйняття – це означає включати людину в процес активної співтворчості та співпереживання ідеям та образам за допомогою невербальної комунікації, – підкреслює В. Петрушин [140, с. 176].

Визначаючи виконавську сутність реалізації музичного мистецтва, автор наголошує, що музичні переживання, розгортаючись у часі, мають не тільки слухову, а й рухову природу, яка виявляється, як при виконанні музики, так і при її сприйнятті [140, с. 145].

Г. Тарасов також зазначає те, що «сприйняття звуків здійснюється в результаті складної взаємокоординованої роботи слухового та мовно-рухового апаратів» [184, с. 127]. На вирішальну роль музично-слухової сфери у художньо-образному сприйнятті музиканта вказують Е. Абдуллін, В. Петрушин, В. Подуровський, Се Тін, Б. Теплов, Г. Ципін та ін.

Роль сприйняття у музично-педагогічній діяльності полягає, як вказує О. Алексєєв, у «правильному відтворенні художнього образу авторського тексту та створенні емоційної насиченості виконання» [4, с. 5].

Формування художньо-образного сприйняття та мислення музиканта Се Тін вважає стратегічною педагогічною проблемою. Автор розглядає образне сприйняття та образне мислення як основні різновиди психічної діяльності свідомості музиканта. Їхня роль визначається тим, що вони дають можливість відображати оточуючий світ шляхом внутрішнього бачення (співставлення) об'єктів та явищ через їх осмислення і розуміння взаємозв'язків та взаємозалежностей [168, с. 66].

Окремою та достатньо складною проблемою є визначення педагогічного впливу на формування художньо-образного сприйняття, вважає А. Малінковська: «Невід'ємною частиною музично-педагогічної діяльності є здатність зберігати чистоту і свіжість сприйняття та інтерпретації музичних творів для аудиторії школярів. Розвиненість художньо-образної сфери, сформованість професійних знань та умінь забезпечують взаємообмін, діалогову взаємодію учителя з його підопічними в процесі вивчення музичних творів, і ця подвійна перцепція завжди оновлює та збагачує зміст художньо-образного сприйняття [102, с. 256].

Зважаючи на все вищевикладене, можемо визначити в нашому дослідженні **художньо-образне сприйняття майбутнього учителя музики**

як здатність до почуттєво-інтелектуального осягнення емоційно-виразного, поетико-метафоричного змісту музичних творів з метою його трансляції учнівській аудиторії засобами виконавської та вербальної інтерпретації.

У пошуках визначення структури художньо-образного сприйняття майбутнього учителя музики ми спирались на викладені у попередньому підрозділі теоретичні положення щодо стадіально-процесуальної природи означеного феномена, в основі якої лежить взаємодія перцептивних та інтелектуальних, репродуктивних і творчих актів свідомості, і спрямовували увагу на визначення ролі й місця усіх компонентів психіки майбутнього учителя в процесі комунікативної взаємодії з музичними творами.

Зазначимо, що художньо-пізнавальна діяльність студента музично-педагогічного факультету зазвичай спрямована на звуковий матеріал, «організований у висотному, часовому, тембровому, динамічному та ін. порядку з метою втілення особливої образної думки, що асоціює стани та процеси зовнішнього світу, внутрішні переживання людини зі слуховими враженнями, адже музика невід’ємна від розвитку чуттєвих потреб людини, слухового освоєння нею звукового матеріалу у змінюваних культурних умовах» [124, с. 359].

На думку Б. Теплова, у найбільш прямому та безпосередньому сенсі змістом музики виступають почуття, емоції, настрої: «Визначаючи музику як «мову почуттів», ми перш за все виходимо з факту якісної багатоманітності людських емоційних переживань» [188,с.10]. «У звуковому потоці... немає сюжету, немає героїв, подій, все занурено у суб’єктивно-емоційну сферу психічних напружень та спадів. Художні переживання при сприйнятті музики є особливими тому, що парадоксальним чином вона не виступає для слухача в ролі конкретного об’єкту, як, наприклад, картина або книга», – вказує Д. Кірнарська [66, с.116-117].

Таким чином, емоційно-перцептивна реакція на інтонацію, проникнення у її виразову сутність – початок і основа процесів музичного сприйняття. Вчитель музики повинен усвідомлювати, що інтонація - це

головний провідник музичної змістовності, думки. «Все у мистецтві звукових образів – їхнє багатство, музичні засоби, розмаїття художніх елементів (мелодія, гармонія, ритм та ін..) – має інтонаційну основу», - зазначає Г. Ципін [203, с. 136]. Усі вони опосередковані здатністю людини чуттєво сприймати художньо-виразний смисл музичної інтонації, емоційно реагувати на неї.

Отже, музичне переживання по суті є емоційним переживанням музиканта, підкреслює Б. Теплов Розуміння музики – це не тільки сприйняття будови, форми музичної тканини, а завжди емоційне розуміння. Переживання учителя музики повинно бути емоційним, але не виключно емоційним, зауважує науковець [188, с. 23].

Дослідники психології мистецтва зазначають, що емоції виконують роль пускового механізму, який розпочинає роботу художньо-образної свідомості музиканта, і неможливо зрозуміти зміст музичного образу позаемоційним шляхом, без підживлення мислення цією енергією. «Важливою та найбільш загальною особливістю музичного предмету в цілому є те, що він втілює діалектичну єдність двох основних функцій музики: функції вираження емоційно-ціннісної сфери людини та функції впливу на слухача», – зазначає Л. Бочкарьов [30, с. 59].

Заглибившись у цю проблему, Л. Мазель розробив принципи художнього впливу мистецтва на людину, які є загальними для усіх його видів. У широкому сенсі ці принципи виконують, перш за все, функцію навіювання художнього змісту, його сприйняття, утримання уваги людини, розвитку її інтересу до предмету мистецтва тощо. Ці принципи загальнохудожньої логіки, що важливо, реалізуються за допомогою конкретних мовних засобів, притаманних певному виду мистецтва. Серед них найголовнішими автор вважає:

- принцип множинного та концентрованого впливу, сутність якого полягає в тому, що важливий художній ефект досягається у мистецтві

за допомогою декількох (багатьох) способів художнього впливу, а не одного;

- принцип поєднання функцій: суттєві цілі досягаються, як правило, за допомогою спільної дії декількох засобів художнього розвитку, які, у свою чергу, слугують для досягнення багатьох цілей;
- принцип інерції сприйняття, що означає виникнення і задоволення певних очікувань при сприйнятті твору мистецтва;
- принцип контрастного співставлення (порушення інерції сприйняття) [99, с. 40-46].

Зрозуміло, що смисл та внутрішня будова художнього образу в музиці багато в чому визначається природою музики – акустичними якостями музичного звуку. Крім того, художній образ у музиці розкривається лише завдяки наявності комунікативної ситуації (моменту спілкування людини з музичним твором).

Проте, як вказує О. Костюк, музично-емоційні враження суб'єкта важко реєструвати. Наука поки що не знайшла потрібних засобів фіксації музичних переживань, яким притаманні тривалий розвиток та естетична насиченість [82, с. 34-35].

Відчуття емоційно-образного впливу музики на свідомість майбутнього вчителя обумовлюється специфікою образного змісту музичного мистецтва. «Образи музики цінні не конкретно-предметним виявленням образу, як це має місце у живопису. Їм також не властива змістовна конкретність поетичного слова. Засобами мелодії, поліфонії, ритму, гармонії, композиції музика передає багату гаму людських почуттів. Гармонія організовує звуки в художній образ, що розгортається у часі, розкриваючись глибиною нюансів людської чуттєвості. Отже, можна сказати, що музика – це «почуття, що звучить», – наводить слова Г. Генделя В. Мовчан [115, с. 410].

Таким чином, інтонація, як носій музично-художньої специфіки, виокремлює музику серед інших мистецтв. Вона передбачає опору на

принцип асоціативного співставлення смислів, що визначає понятійний характер конкретизації в музичному художньому образі [124, с. 608].

На думку Г. Ципіна, існує дві основоположні функції музичного мислення – інтонаційна та конструктивно-логічна. Проте тільки їх сплав, органічне поєднання та взаємозв'язок роблять художньо-повноцінною діяльність зі сприйняття та аналізу музичної інформації [202, с. 137].

Значний внесок у визначення ролі інтонації у сприйнятті музичного мистецтва внесли дослідження Б. Асаф'єва про інтонацію як основу музичного смислу. Б. Пясковський вказує: «Музичне мистецтво характеризується інтонаційною конкретністю, природа якої була розкрита Б. Асаф'євим, а також відзначена ним спорідненість мовної і музичної інтонації» [150, с. 30].

Роль інтонації, як головного елементу музичного звучання та основи створення художньої образності в музиці, підкреслює також у своїй роботі Се Тін: «Інтонації, у широкому, універсальному значенні, створюють звукову тканину, емоційний матеріал музичного твору. Останній втілюється композитором у ту чи іншу форму, підпорядковується певним конструктивно-логічним закономірностям. Мислення людини в цьому випадку виступає як відображення у свідомості людини музичного образу, який розуміється способом сукупність та діалектична єдність раціонального (логічного) та емоційного компонентів» [168, с. 67].

Тісний взаємозв'язок думки та афекту, образу та емоції був доведений у психології Л. Виготським. «Науковець послідовно виступав за поєднання мисленнєвої та афективної сторін в образі і зазначав, що саме так можна дослідити і пояснити причини мислення, мотиви, потреби та інтереси, що спрямовують рух думки в той чи інший бік», – зауважує О. Мігунов [111, с. 68].

Роль емоційно-художньої складової у вихованні майбутніх учителів музики завжди підкреслювалась дослідниками проблем мистецької освіти. Педагогіка мистецтва акцентує важливість організації навчання майбутніх

учителів музики в умовах «атмосфери емоційного напруження та зацікавленості у сприйнятті та осмисленні музики», тому значна увага відводиться формуванню активного художнього сприйняття музики, вмінь слухати її та розмірковувати. Л. Арчажникова вважає, що сприйняття художньо-образного змісту музики у свою чергу закладає основи системи ключових мистецьких знань майбутнього вчителя, а отже – розвиває його мислення [11, с. 14].

Музика займає особливе місце серед усіх мистецтв насамперед завдяки особливій унікальності та надзвичайної узагальненості музичної мови. І якщо художні засоби деяких мистецтв мають конкретні життєві аналогії, то музичний предмет може функціонувати лише в системі музично-слухової діяльності.

Останнім часом з'являються спеціальні дослідження, присвячені проблемам розвитку слухо-чуттєвої сфери педагогів-музикантів як основи адекватного сприйняття музичного звучання (М. Блінова, В. Бурдь, Р. Гржибовська, Д. Кірнарська, К. Тарасова, Се Тін, Г. Ципін).

Відомо, що мова музичного мистецтва сприймається музикантом завдяки дії слухових аналізаторів, а також зору, коли потрібно вивчати нотний текст. В процесі фахової підготовки студенти музично-педагогічних факультетів опрацьовують велику кількість різностильових, різножанрових вокальних, хорових, інструментальних творів. Переважну кількість цих творів студенти досконало вивчають, докладно аналізуючи їх особливості та створюючи різні види інтерпретації.

Дослідники проблем професійної підготовки учителів виходять з того, що в процесі творчої роботи над музичними творами майбутні учителі музики отримують нові можливості для формування художньо-образного сприйняття, удосконалення та розвитку фахово-значущих якостей. Наголошується також на тому, що всі види навчально-музичної діяльності майбутніх учителів музики пов'язані між собою психофізичними механізмами дії перцептивних аналізаторів (слухових, зорових), операцій

художнього мислення, музичної пам'яті (образів звуку) та виконавської моторики.

Дотичною до сказаного є думка Л. Арчажникової: «Сприйняття музики пов'язане зі складними психічними процесами сенсорних відчуттів звучання музики, слухових уявлень, уяви, аналітичних процесів мислення, узагальнення та оцінки музичної інформації, що є складовими єдиного цілісного художнього явища. В результаті цих складних перетворень у свідомості людини створюється художній образ» [11, с. 22].

Отже, реалізація сприйняття музичного мистецтва, як осягнення його художньо-образного змісту, втіленого в інтонаціях, звукових комплексах, відбувається шляхом створення музично-слухових уявлень музиканта, набуття досвіду сприйняття та втілення його у художньо-виконавський образ.

Роль музичного слуху у створенні художньо-образних уявлень науковці вважають визначальною. На цій тезі будували свої дослідження такі науковці, як Б. Теплов, В. Петрушин, Є. Назайкінський, В. Остроменський та ін., які вважали, що музичний слух у широкому розумінні – це система, яка включає в себе вухо, нервові шляхи, моторні ланцюги, певні ділянки в центральній нервовій системі [129, с. 51]. Сприйняття музиканта насамперед пов'язано зі слухом, якість якого залежить від природних даних та рівня індивідуального розвитку.

Слух музиканта відрізняється від слуху звичайної людини. Це можна пояснити більш високим рівнем природних музичних здібностей та особливостями професійного досвіду спеціаліста в галузі музичного мистецтва.

Психологічні дослідження підтверджують, що аналітико-розрізнявальні можливості слуху музиканта є значно вищими у порівнянні зі слухом немюзиканта [69, с. 84]. Адже слухове сприйняття є діяльністю, спрямованою на усвідомлення об'єкта сприйняття, створення його уявної копії, моделі. При сприйнятті музики вухо... ніби «обмацує» характерні

особливості музичного твору, його загальні «виражальні контури» та окремі засоби музичної виразності, вказує В. Белобородова [18, с. 7].

Сенсорна або перцептивна інформація передається від рецепторів до мозку людини. Специфічні шляхи та механізми просування інформації складають один з трьох основних функціональних блоків – приймання, переробки та збереження. Отримані на першому етапі слухові відчуття перетворюються в результаті складної психічної (аналітико-синтетичної) роботи свідомості у музично-слухові (художньо-слухові) уявлення та зберігаються за допомогою пам'яті в особливих центрах мозку.

Акцентуючи роль сприйняття в процесі становлення художньо-слухової сфери вчителя музики, Д. Кірнарська зазначає, що емоційні враження від спілкування з музичним твором стимулюють бажання виокремлювати ознаки та характеристики елементів художньої мови, шукати та знаходити подібності й розбіжності, взаємозв'язки між деталями та загальною концепцією розвитку [69, с. 178].

Науковці по-різному характеризують слухові уявлення, що формуються в процесі сприйняття музичних творів, власної творчої діяльності в галузі музичного мистецтва. Вони вказують на тісний взаємозв'язок слухових відчуттів та уявлень музиканта, основою якого виступає внутрішній слух.

Усі види слухових відчуттів (звуквисотні, мелодичні, поліфонічні, темброво-динамічні та ін.) можуть розвиватися тільки за умови формування у студентів так званого внутрішнього слуху або внутрішніх музично-слухових уявлень. Останні можна описати як «попередній план дій» музиканта, що пов'язаний зі здатністю чути і переживати музику в собі, без опори на реальне звучання [140, с. 142].

«Музично-слухові відчуття, – підкреслює В. Подуровський, – можуть розвиватися, якщо розглядати їх як розширені ідеальні уявлення, багатоскладові та програмувальні функції свідомості, певний проект або попередній план дій. Іншими словами, мова йде про внутрішній слух.

Здатність синтезувати в уяві очікуване музичне звучання, як інтонаційно-образний комплекс, дає можливість студентам-музикантам працювати над твором, покращуючи технічну досконалість та художню трактовку змісту шляхом випереджальних уявлень про майбутнє звучання» [142, с. 257].

Розвиток музичного слуху сприяє удосконаленню якості сприйняття, яке поступово стає більш чутливим до дрібніших змін динаміки, агогіки та ін., підкреслює А. Бірмак [22, с. 19]. Робота через усвідомлення художнього змісту слухових уявлень допомагає студентам-музикантам досягнути емоційну та змістову значущість кожного музичного фрагменту. Посилаючись у своєму розділі колективної монографії на вислів Г. Гессе, Є. Красовська порівнює цю діяльність з високим ступенем зосередженості та емоційного проникнення свідомості виконавця у звукову матерію, умінням концентрувати діяльність слухової сфери та всіх духовних сил для пізнання художнього змісту [186, с. 157].

Розвиток внутрішніх слухових відчуттів у майбутнього учителя музики пов'язаний також з функцією пам'яті. Покращуючи музичну пам'ять, фахівець розвиває також слухові уявлення та різні види слуху [140, с. 143].

Зазначимо, як висновок, що постійне та цілеспрямоване спілкування з музикою здатне активізувати функціональні можливості слухової сфери майбутнього учителя. Підкреслимо, що у його пам'яті залишаються далеко не всі відчуття та образи, а лише ті, що виконують суттєву роль та є необхідними для здійснення музичної діяльності. На їх основі і створюються художньо-слухові уявлення, накопичується художньо-слуховий багаж, збагачується досвід сприйняття та переживання музичних творів [186, с. 176].

Потужним об'єднуючим фактором, здатним попередити порушення плавного розгортання музичної думки (художнього образу музики), може виступати так зване перспективне слухове мислення, за допомогою якого вчитель музики здатен об'єднати у неповторну цілісність усі елементи музичного змісту.

Цей вид мислення, який можна назвати художньо-слуховим прогнозуванням з опорою на антиципацію (попередній художньо-естетичний, художньо-виконавський досвід музиканта) дозволяє об'єднувати елементи звучання в кожному мить розвитку музичної думки та прогнозувати майбутній розвиток ідеї-образу, очікуючи, передчуваючи його.

Тому представники музичної педагогіки підкреслюють необхідність формування вмінь чути (сприймати в усій повноті та у стані напруженої уваги) музику в одночасному охопленні усіх її компонентів, але так, щоб кожна мить звучання усвідомлювалась у зв'язку з попереднім та наступним матеріалом, логікою розвитку музичної думки [69, с. 92].

Отже, зважаючи на все висловлене та наголошуючи на ролі емоційно-чуттєвої сфери у формуванні художньо-образного сприйняття майбутнього учителя музики, першим компонентом структури означеного феномена ми визначили **емоційно-перцептивний** компонент, елементами якого виступають емоційна реакція і музично-слухові уявлення, що виникають у майбутніх учителів при спілкуванні з музичними творами.

Цей компонент відображує здатність реципієнтів до сенсорного осягнення і глибокого емоційного переживання настроїв і характеру музичного звучання. Змістовні характеристики цього компоненту визначають розвиненість та чутливість музичного слуху фахівців та їх здатність до продукування і збереження у свідомості створених на основі перцептивних відчуттів музично-слухових уявлень як інтонаційно-образних орієнтирів на шляху осягнення художньо-виразного змісту творів.

За словами І. Нестьєва, М. Римський-Корсаков у свій час писав, що для розуміння художнього твору необхідними є висока любов та оцінка гармонії, мелодії, ритму, голосоведіння, тембрів та відтінків. Це означає, що музику слід сприймати у нерозривній єдності усіх її сторін як необхідних частин художнього цілого [131, с. 55].

Педагогічний досвід в галузі підготовки учителів музики свідчить про те, що мистецтву сприйняття художньо-виразових засобів треба навчати

спеціально. Оволодіти ним – означає самостійно набути необхідного практичного досвіду (на основі системи знань, умінь та практики спілкування з музикою) [5, с. 60].

Г. Побережна, спираючись на слова В. Подуровського, зазначає: «Аби повноцінно сприймати музику, потрібно вміти стежити за розвитком та усвідомлювати її художнє значення. Осягнення смислу музики потребує здатності розрізняти засоби мистецтва та розуміти їх. Кожен з компонентів музичної виразності (лад, гармонія, ритм, мелодія, темп, динаміка та ін.) отримує своє місце у специфічній музичній логіці, що конструктивно організує засоби у цілісний музичний твір» [97, с. 25].

У процесі вивчення музичних творів студенти стикаються з певним порядком поєднання музичних звуків, використанням художніх прийомів, що вибудовують рельєфну виразність музичної мови. Йдеться про мелодію, ритм, гармонію, поліфонію, інструментовку, тобто складові своєїрідної «драматургії» музичного образу. І. Нестьєв зауважує, що коли ми слухаємо хвилюючу нас музику, то ніколи не розподіляємо її на складові елементи, а сприймаємо їх у нерозривній єдності. Чудова мелодія, красиве звучання голосу, особливий тембр інструментів, яскрава гармонія – все це зливається в єдине ціле, у художній образ [131, с. 42].

З іншого боку, важливою є думка, що для адекватного сприймання художнього змісту твору необхідно вміти виокремлювати, усвідомлювати та оцінювати всі компоненти музичного логосу у їх нерозривній єдності та розвитку. Особливе значення для сприйняття музичних творів відіграє також розуміння їх структури і форми, драматургії розвитку образу, жанрових та стилістичних ознак.

Таким чином, осягнення художньо-образного смислу музики потребує від студентів-музикантів вмінь розрізняти засоби художньої виразності та розуміти їх значення для створення образу. Кожен з компонентів музичної виразності, форми та драматургії твору отримує своє місце у специфічній музичній логіці, яка конструктивно організує їх у цілісний художній зміст.

«Саме організація форми та логіки ведуть слухача лабіринтом музичних образів», – писав В. Подуровський [142, с. 25].

Посилаючись на слова Б. Асаф'єва, М. Козлов називає музику формою образно-звукового відображення дійсності та підкреслює, що у її створенні та сприйнятті беруть участь не тільки емоції, але й інтелект [73, с. 352]. Адже, «психічні процеси, задіяні у сприйманні музики, включають у себе весь спектр свідомості: від найпростіших відчуттів до найскладніших операцій музичного інтелекту»[53, с. 24].

Зміст та завдання навчання майбутніх учителів, що базуються на вивченні музичного мистецтва, передбачають поступове та цілеспрямоване «формування художніх здібностей також в інших видах мистецтва», поглиблення сприйняття, розвиток самостійної пізнавальної діяльності» [11, с. 12].

В основі вирішення проблеми формування художньо-образного сприйняття вчителів-музикантів лежить розгляд цього феномену крізь призму їх навчально-пізнавальної та музично-виконавської діяльності. Дослідники зазначають: будучи пізнавальним процесом, художнє сприйняття виступає необхідною передумовою іншої психічної діяльності вчителя-музиканта, оскільки стимулює такі форми чуттєвої та інтелектуальної діяльності, на які майбутній учитель музики повинен спиратися у вирішенні професійних завдань.

А рiогi не потребує доведення таке наукове положення: «сприйняття людей, що професійно займаються музичним мистецтвом, є самостійним і самодостатнім у порівнянні зі сприйняттям пересічних слухачів. Саме професійний підхід визначає музику як організоване звучання, що містить в собі художньо-естетичне призначення та мету» [69, с. 116].

Без встановлення зв'язків між музичною формою, гармонією, метроритмом та іншими елементами музики, без урахування логіки розвитку художнього образу музика залишається сукупністю звуків і не піднімається до рівня мистецтва. Осмислення логіки організації різних звукових структур,

вміння знаходити у звуковому матеріалі подібності та відмінності, аналізувати та узагальнювати, встановлювати взаємозв'язки – одна з якісних характеристик художньо-образного сприйняття, мислення майбутнього учителя музики.

Дотичними до висловленої думки є слова О. Костюка: «Через переживання звукової форми музикант йде до досягнення ідейно-художнього змісту. Безпосередньо відзиваючись на музичну структуру твору, організовану за законами художньо-образного мислення, почуття фахівця стають упорядкованими, логічними, набувають чіткої тенденції розвитку» [82, с. 36].

Сприймаючи музичний твір, професійний музикант здійснює акт категоризації, відносячи даний зразок до певної історичної епохи, стильового напрямку, творчого доробку конкретного автора тощо. Стає можливим визначити жанр музичного твору, характер художнього образу, засоби, за допомогою яких передається зміст даного образу. В. Петрушин, посилаючись на Дж. Брунера, зазначає, що «фактично усе зводиться до засвоєння певних логічних схем, які можна використовувати або прилаштовувати для організації художньої інформації, що надходить до суб'єкта сприйняття» [140, с. 151].

У праці «Психологія процесів художньої творчості» наводяться слова Б. Асаф'єва, який писав: «Слухаючи, ми не тільки відчуваємо ті чи інші стани, але диференціюємо сприйняття, проводимо відбір, оцінюємо, а отже – мислимо [147, с.64].

Художньо-образне сприйняття, як складова творчого мислення учителя музики, підпадає під вплив деяких загальних закономірностей, що регулюють протікання інтелектуальних операцій у свідомості людини. Узагальнено-абстрактне у художньому мисленні виявляє себе так само, як у інших видах людського мислення, – тобто через поняття [203, с. 149].

«Формування понять повинно супроводжуватись виникненням такої сукупності образів, яка дає можливість узагальнено уявити ті ознаки

оточуючого світу, що характеризують дане поняття, а також наблизити пізнання до відображення предметів в умовах їх існування», – підкреслює І. Хотенцева [198, с. 21].

Будь-яка мисленнева діяльність людини, незалежно від того, чи пов'язана вона з логікою наукового мислення, чи осяяна інтуїтивними здогадками про художньо-образний зміст, завжди базується на системі уявлень про той чи інший предмет. Без таких знань неможлива інтелектуальна діяльність. «Формування та розвиток художнього інтелекту музиканта здійснюється в ході поповнення, збагачення його персонального досвіду та поглиблення й диференціації знань», – зазначає Г. Ципін [202, с. 133].

Дослідниками встановлена залежність якості сприйняття від обсягу та якості музичних і художніх вражень вчителя музики, його знань, розвиненості уяви тощо. Залежність сприйняття від накопиченого досвіду науковці називають аперцепцією.

Важливу роль в цьому процесі відіграє формування тезаурусу – багажу закарбованих у пам'яті спеціаліста відомостей, емоцій, способів дій та їх різноманітних зв'язків і відношень, що можуть актуалізуватись від впливом художнього твору. Щоб зрозуміти, яким чином буде сприйнятий музикантом той чи інший твір, необхідно знати, який досвід він має, яким є його тезаурус, підкреслює Є. Назайнський [129, с. 75].

Зв'язок між знаннями і відповідними формами художньо-мисленневої діяльності значно складніший, ніж той, що виражається причинно-наслідковою формулою. Музичні і художні знання не просто дають поштовх тим чи іншим мисленневим операціям – вони формують ці операції, визначаючи їх структуру та внутрішній зміст [202, с. 134].

Мисленнева діяльність майбутнього вчителя музики, в тому числі і художньо-образне сприйняття музики, як уже зазначалося, має пізнавальну природу. Процес навчання є ефективним, якщо засвоєння систематизованих знань виступає стрижнем всього навчального процесу. Дидактичний принцип

систематичності передбачає засвоєння інформативних блоків знань та способів мисленнєвих операцій у визначеному порядку, що забезпечує логіку навчального процесу та максимальний розвиток пізнавальних можливостей особистості [186, с. 112].

Вчитель музики, на думку С. Савшинського, «повинен володіти системою теоретичних знань про стиль композитора, будову та структуру музичного твору, особливості гармонії та фактури. Чим глибшими будуть знання музиканта про твір, тим більше вони збагатять уяву, поглиблять розуміння музичного твору, зроблять кращим та переконливішим його виконання» [166, с. 44].

Вчителю важко буде досягнути та кваліфіковано розказати учням про художній образ твору, не знаючи особливостей історичної епохи, стильових особливостей, не розуміючи специфіки музичної мови певного композитора тощо, підкреслює Л. Арчажникова [11, с. 55].

Для учителя музики, зазначає Ю. Алієв, важливим є знання необхідних теоретичних понять, які характеризують музичні явища, процеси. Вивчення термінології (разом з розвитком музичного слуху) розвиває мислення (сприйняття), збагачує мову, сприяючи процесам творчої трактовки музичних творів. Тому засвоєння спеціальної термінології є важливим етапом роботи у розвитку сприйняття та осмислення художньо-виразових засобів музики [5, с. 166].

Висловлене вище дозволяє стверджувати, що студенти музично-педагогічних спеціальностей повинні постійно та цілеспрямовано поповнювати музичні та художні знання, збагачувати фахову ерудицію, розвивати здатність сприймати різні музичні явища у їх багатстві та різноманітності.

Сутність розуміння мистецтва з позицій дидактики становить співвідношення системи знань суб'єкта сприйняття та нової інформації, що надходить в процесі навчання. Її включення до системи знань може складатися з різноманітних за змістом компонентів, що дають підстави

виділити кілька типів розуміння: упізнання (відбувається сприйняття знайомого твору); усвідомлення звичного за стилем, жанром і формою, але нового твору (вимагає детального аналізу об'єкта розуміння, визначення елементів та цілісності його структури); осягнення незнайомого твору, художня форма якого відрізняється від звичних для сприйняття схем (спостерігається «відкриття нового», що передбачає зустрічну адаптацію особистісного мислення реципієнта до отриманої інформації) [162, с. 107].

Передова педагогічна думка рекомендує проникати в художньо-образний зміст творів мистецтва за допомогою основних «механізмів» будь-якого мисленнєвого акту: аналізу, синтезу, порівняння, абстракції та узагальнення [11, с. 22].

Таким чином формування сприйняття майбутніх учителів музики обумовлене аналітико-синтетичною діяльністю свідомості, яка вступає у дію з перших секунд комунікативної взаємодії музичної інформації з суб'єктом. При цьому аналітико-синтетичні дії свідомості реалізуються за принципом: від цілісного – через диференціацію – до цілісності на більш високому рівні узагальнення. Характерною особливістю цих процесів виступає їх інтегративність, нерозчленованість, як на теоретико-смісловому, так і емоційно-чуттєвому, художньо-образному рівнях.

Здатність до розуміння смислу, що закодований у музичному повідомленні, Д. Кірнарська називає музично-аналітичною компетентністю [69, с. 91]. Вона зазначає, що сприйняття вчителів-музикантів повинно відрізнятися підвищеною аналітичністю, абстрактністю та ієрархічністю. Це важливо ще й тому, що музично-мовні та стиле-жанрові еталони, на які орієнтується майбутній фахівець в процесі сприйняття нового музичного твору, втілені у особливу і неповторну форму.

Музиканту доводиться не просто розпізнавати знайомі елементи у змісті даного твору, але й формувати індивідуальний контекст. В цьому випадку якість сприйняття та ступінь наближеності до задуму автора буде визначатися умінням вчителя музики оперувати певними художніми

еталонами, що склалися в процесі формування художньо-комунікативного досвіду, усвідомлювати оригінальні композиційні, стильові та жанрові елементи музичної інформації, спираючись на аналітичні форми мислення.

Отже, розвиток сприйняття передбачає сформованість умінь виокремлювати з музичної тканини певні засоби музичної виразності, аналізувати та порівнювати їх. Такі операції призводять до розуміння особливостей стилів, жанрів, форм музики, сприяють більш чіткому розумінню специфіки засобів музичної образності.

У жанровому чи стильовому розподілі творів мистецтва необхідним є упорядкування їх змісту та мови з досвідом сприйняття [129, с. 76]. Достатній обсяг та системність знань дозволяє студентам-музикантам самостійно вирішувати навчальні та творчі завдання, осмислювати результати художньо-практичного досвіду.

Науково доведено, що пізнання творів будь-якого виду мистецтва обов'язково супроводжується процесами асоціативного мислення, уяви та фантазії. У попередньому підрозділі було докладно розглянуто загальні особливості асоціативного мислення та його роль у створенні художнього образу твору.

У мистецтві велике значення мають художні асоціації. Вони формуються не тільки у межах певного виду мистецтва або у зв'язку з його художньо-мовною системою. Так, композитор, створюючи звукові структури, певним чином розраховує на здатність людського мислення створювати асоціативні зв'язки, виходячи за межі мови музики, знаходити за допомогою уяви образні аналогії та порівняння в надрах власної психіки, накопиченого життєвого та художнього досвіду. Спираючись на ці зв'язки, музикант здатен подолати шлях від сприйняття музичного знаку або звуку до осягнення в ньому об'єктивної інформації, усвідомлення авторського задуму, образу-ідеї твору.

Цілісність художнього образу сприяє виникненню в процесі музичного сприйняття асоціацій, що ніби «перекидають місток» від творів одного виду

мистецтва до інших. Це дозволяє найбільш повно відчутти і емоційно пережити зміст музики, зрозуміти всю багатогранність художнього втілення дійсності, зазначає Л. Рапацька [152, с. 51].

Для музикознавців асоціативність у широкому розумінні цього слова означає взаємозв'язок різних форм людського відображення: відчуттів, сприйнятів, образів, уявлень, асоціативних процесів, настроїв, логічних послідовностей.

Сучасні науковці під асоціаціями розуміють не тільки психологічні зв'язки, а й образні уявлення (продукти уяви), які за асоціативними законами можуть виникати у свідомості музиканта, що вивчає, опановує музичний твір. Зазвичай сприйняття музичного твору супроводжуються «яскравими, чітко усвідомлюваними, майже відчутними образами-уявленнями, асоціаціями», – підкреслює Є. Назайкінський [129, с.36-37].

«Характер асоціативних уявлень – супутників процесу сприйняття багато в чому обумовлюється рівнем музичного розвитку індивіда, – зауважує В. Остроменський. – У ході музичного розвитку асоціативні уявлення зазнають значних змін, перетворюючись з потребово-пояснювальних зв'язків на емоційно-узагальнюючі та позамузичні асоціативні образи» [137, с. 94].

Художній зміст, на думку О. Рудницької, повинен викликати у майбутнього учителя музики, «крім суспільно-визнаних, індивідуально-неповторні асоціації, які забезпечують механізми включення у процес сприйняття їх особистісного досвіду, що доповнює і збагачує структуру мистецького твору. Цей досвід у сукупності всіх його елементів (життєвого, загально-естетичного, художнього) стає основою народження асоціативних уявлень суб'єкта сприйняття, його художнього розвитку» [136, с.57].

На основі вищесказаного можемо визначити другий, **когнітивно-операційний** компонент (з елементами: музично-теоретичні знання та мисленнєві операції і процедури) художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики. Він відображає: обсяг і глибину спеціальних музично-

теоретичних знань реципієнтів, потрібних для осмислення логіки організації та розвитку образної сфери музичних творів, втілених у систему наукових понять, визначень тощо; мисленнєві операції раціонального та художнього пізнання (аналітичні дії як спосіб категоризації та синтез як засіб узагальнення елементів образу художнього сприймання; уява та асоціативні зв'язки психіки як механізми формування суб'єктивних, якісно-неповторних характеристик художнього образу).

Зміст музичного твору ніби закодований у особливу інформацію про оточуючу дійсність, і ця інформація актуалізується у свідомості людини не лише в залежності від якості процесу сприйняття. Розшифрування реципієнтом цієї інформації відбувається на основі особистого життєвого та художнього досвіду. Таким чином, створюється індивідуально-неповторна інтерпретація змісту твору, яка в тій чи іншій мірі наближена до авторської концепції, але не може повністю співпадати з нею. Цю ситуацію можна охарактеризувати як співтворчість автора та інтерпретатора твору [152, с. 48].

Одним з видів такої співтворчості майбутнього учителя музики з автором музичного твору є освоєння та передавання його художньо-образного змісту шляхом створення виконавської або вербальної інтерпретації. Реалізація сприйняття художньо-образного змісту музики через виконавську та вербально-інтерпретаційну діяльність майбутнього вчителя музики пов'язана з усвідомленням та передаванням образів і почуттів, здатних викликати художньо-асоціативні, а також абстрактно-понятійні уявлення, об'єднувати можливості мислення та практичних дій в цілісний художньо-творчий процес.

Творча діяльність учителя музики особливо яскраво реалізується через виконавство. Проведення уроку музики неможливе без широкого використання різноманітних діяльнісних форм: співу, диригування, сольного виконання на музичному інструменті, акомпанування, творчого музикування, імпровізації тощо. Проте традиційно виконавська діяльність учителя

здебільшого пов'язується з грою на музичному інструменті, зокрема – фортепіано.

Суттєві якості художньо-образного сприйняття майбутнього учителя музики найбільш рельєфно виявляються під час створення виконавської інтерпретації музичного твору. В активну взаємодію вступають художньо-слухові уявлення, активізується уява, асоціативне мислення, відбувається аналіз художньо-звукових форм, жанрово-стильових ознак, поступово починає виявлятися художньо-образний зміст твору.

Свідомо фіксуючи чи інтуїтивно відчуваючи ці перетворення, учитель музики повинен одночасно з цим керувати своїм виконавським апаратом та здійснювати процес «озвучення» власне створеної виконавської концепції, образу виконання.

Виконавська інтерпретація музичного твору учителя музики відрізняється від виконавської інтерпретації професійного музиканта-виконавця. У першому випадку вона спрямована на аудиторію учнів класу у школі з метою донесення до слухачів образного змісту твору та формування у них навичок художнього сприйняття і мислення. При цьому учитель музики організує та здійснює акт спілкування школярів з твором мистецтва у таких формах і видах, які найбільш відповідають завданням та змісту навчальної діяльності учнів: він може виконати твір повністю чи його уривок, зробити інструментальний переклад оркестрової, хорової або вокальної музики, здійснити музикування-імпровізацію, створити музичний супровід до власного або учнівського співу тощо.

Вчитель-виконавець не є механічним передавачем музичної інформації. Він як той самий слухач, що активно та творчо реалізує задум композитора. Від знань, виконавських навичок, слухацької та художньої культури вчителя музики залежить якість інтерпретації музичного твору: думка композитора, висловлена у звуках, стає для інтерпретатора смыслом та метою його діяльності. Отже, можна стверджувати, що повсякденна діяльність учителя

музики пов'язана з кропіткою творчою роботою над розвитком художнього образу твору [97, с. 27].

Основною та центральною структурною одиницею музичної свідомості інтерпретатора є звуковий образ. Саме він знаходиться у фокусі всіх процесів та метаморфоз, що відбуваються у даній сфері. Звуковий (художній) образ концентрує в собі «почуття-думку» (термінологія М. Реріха, А. Шнітке та ін.); допомагає розпізнати та досягнути ідейно-змістовне зерно музичного твору. Саме образність виражає та опредмечує в конкретно-суттєвій формі усі процеси, емоційні стани, психічні рухи, що відбуваються в музичній свідомості людини [217, с. 270-271].

Справжнє художнє виконання музики неодмінно вводить у дію усі механізми мислення, впливає на їх структуру. Інтерпретація звукового образу потребує проникнення у виразово-сміслову сутність музичних інтонацій, з одного боку, і усвідомлення конструктивно-логічних принципів організації матеріалу, з іншого. Саме ці два моменти Г. Ципін вважає базовими виконавськими функціями [202, с. 141].

Для повноцінного, всебічного та цілісного сприйняття емоційно-образного змісту твору з метою передавання його через виконання майбутній учитель музики повинен: мобільно орієнтуватися у різноманітних текстових вказівках, позначках, ремарках; вміти максимально правильно відтворювати нотний текст, розшифровуючи характер, настрої, образи музики.

Глибоке сприйняття музиканта, вказує Д. Кірнарська, обов'язково включає в себе «сприйняття його реально-звукового, виконавського образу, виконавської трактовки» [69, с. 87]. Адже музичний твір, в силу своєї багатозначності, допускає множинність тлумачень, а тому виступає зручним інструментом для дослідження особистості музиканта-фахівця, особливостей його підготовки [140, с. 165].

Вище вже йшлося про те, що високий ступінь творчої самостійності інтерпретації твору, неповторне предметно-асоціативне наповнення суб'єктивного образу сприйняття є неодмінною передумовою ефективності

художнього пізнання, заглиблення реципієнта у мистецтво та розвиток у нього потреби у мистецькому спілкуванні.

Художній інваріант твору, джерелом освоєння якого є аналіз семантичного синтаксису художньої мови, неможливо визначити без урахування особистих перетворень мистецького образу в процесі сприйняття, нестереотипного вирішення суб'єктами навчання творчих завдань художньої діяльності. Не можна не погодитись з думкою О. Рудницької: якщо немає творчого пошуку внутрішніх зв'язків образної системи, художнє сприйняття не включається в структуру індивідуального досвіду особистості, виховний потенціал твору не реалізується [136, с. 59].

Робота вчителя музики в загальноосвітній школі потребує наявності цілого комплексу фахових якостей та складається з низки достатньо важливих і складних за своєю структурою компонентів.

Останнім часом зростає роль учителя як музиканта в широкому розумінні цього слова: не просто пояснювати, надавати дітям теоретичні знання, а вчити самою музикою; не тільки говорити, а вміти супроводжувати свої слова високохудожнім виконанням творів; не пропонувати готові схеми та зразки навчання, а розвивати творчу ініціативу, мислення школярів [11, с. 5].

Перед будь-яким музикантом стоїть завдання – постійно відкривати для себе нові горизонти та грані художнього образу музичного твору. Зауважимо: перед учителем-музикантом стоїть додаткове завдання – передавати художньо-образний зміст музики учням, а також заохочувати їх до самостійного спілкування з мистецтвом. Виконуючи різні твори, учитель знайомить школярів з історією їх створення, навчає відрізняти жанрові, стилістичні особливості та засоби художньої виразності, допомагає у тлумаченні основних складових музичної тканини тощо.

Організація сприйняття музичних творів – одна з найбільш складних теоретичних проблем в музичній педагогіці. Разом з тим, зазначає Л. Рапацька, учитель повинен не тільки добре орієнтуватися в теорії питання,

але й повною мірою володіти методами управління творчістю і сприйняттям музичних образів в загальнохудожньому контексті [152, с. 49].

Цієї ж думки дотримується В. Муцмахер: «Учитель музики, окрім яскравого, живого виконання музики, повинен супроводжувати виконавський показ таким же захоплюючим та емоційним поясненням музики, що звучить. Таким чином, учитель музики повинен бути не тільки гарним виконавцем, але й майстром художнього слова. Такого роду діяльність потребує наявності особливих якостей та вмінь» [126, с. 32].

Таким чином, однією з форм перекладу художньо-образних уявлень, як результату діяльності сприйняття, виступає вербальна художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору. Вміння створювати її є однією з важливих сторін професійної діяльності учителя музики.

В музичній діяльності учителя музики постійно виникають різні навчальні ситуації, іноді йому потрібно уникати зайвої конкретної предметності образів музики, іноді необхідно вирішувати проблему дефіциту зображальності за допомогою образно-словесних пояснень.

Тож, розвинуті уява та фантазія необхідні учителю музики не лише для того, щоб у власному виконанні доносити до школярів художньо-образний зміст музичних творів. Не менш важливим є натхнення розповідь учителя, поетичний вступ до прослуховування пропонованої музики, коментарі щодо її характеру, настроїв. Можна сказати, що яскраві порівняння, метафоричні вислови, образні асоціації є вкрай необхідними для адекватного та повноцінного сприйняття музичних творів [126, с. 18].

Слово активізує образне сприйняття й мислення, творчу уяву, емоції. Тому викладачі у своїй роботі завжди користуються поясненнями, порівняннями, метафорами, епітетами тощо. Майбутній учитель повинен навчитись яскраво та образно передавати свої враження, асоціації та думки, що виникли під впливом музики. Це, по-перше, сприяє ще більш глибокому та усвідомленому проникненню у зміст музики, по-друге – дозволяє

здійснювати учителю вербально-комунікативну функцію та педагогічне керівництво процесом сприйняття школярів.

Досвідчені викладачі радять не втрачати можливості звернення до інших видів мистецтва, використання порівнянь, співставлень, запозичення аналогії з життя, інших художніх явищ та пов'язувати все це з образом. Такою є перевірена практикою методика активізації художньо-мисленневих процесів свідомості.

Останнім часом в музичній педагогіці та психології отримали поширення спеціальні словники естетичних (художніх) емоцій (В. Авдєєв, В. Ражніков та ін.). Ці словники містять в собі набір епітетів, що характеризують різноманітні нюанси емоційних станів. Користування ними розвиває художнє мовлення і дозволяє більш яскраво та осмислено розкривати сутність авторського задуму, активізує художню уяву, фантазію. Крім того, важливе значення для сприйняття учнями художньо-образного змісту музики має використання вчителем метафор, порівнянь, сфера застосування яких у навчальному процесі практично всеосяжна, Прийом порівняння активізує образні асоціації, залучає різноманітні зв'язки у процес пізнання певного явища (порівняння по суті несе в собі протиріччя, засноване на різниці рівнів наявних та нових знань, що необхідні для вирішення поставленого завдання).

Художньо-образні порівняння, що виникають разом з асоціаціями під час сприйняття музичного твору, допомагають розкрити ідейно-емоційний зміст, залучити знання з інших галузей мистецтва. Особливо доцільно залучення порівнянь при сприйнятті та осмисленні різних творів: подібних та протилежних за творчим напрямком, стилем, композиторською школою тощо. Це дозволяє краще усвідомити особливості того чи іншого твору, виявити своєрідність музичної мови.

У музично-педагогічній освіті наголошується на важливості розвитку художньо-оцінної діяльності майбутніх учителів музики, вважаючи її невід'ємною складовою процесу сприйняття. Принципово особливою

формою освоєння світу мистецтва вважає ціннісне відображення Ю. Алієв, зазначаючи, що на відміну від ціннісного пізнання сама значущість об'єкта, що пізнається, виявляється не шляхом пізнання, а через переживання [5, с. 9].

Науковці вважають естетичне оцінювання діяльністю, що супроводжує весь процес сприйняття. Адже, оцінювання починається з початком сприйняття, проте адекватна оцінка художнього явища з'являється на більш пізніх етапах осмислення та розуміння твору.

Оцінний момент у сприйнятті музики є виключно зручним матеріалом для вивчення специфічних та загальних закономірностей художньої оцінної діяльності. По-перше, музика, як мистецтво, що розгортається у часі, достатньо помітно упорядковує розвиток оцінної діяльності. По-друге, сприятливим фактором є відносна стабільність ситуації сприйняття, що не змінюється суттєво під час слухання музики [42, с.200].

Оцінна діяльність є фактично процесом розпізнавання, орієнтування, пізнання явища. «В процесі осягнення художнього образу починає формуватися його оцінка людиною. На шляху розпізнавання окремих елементів образу стає можливою швидка та підсвідома чуттєва оцінка цих елементів на основі наявного досвіду. Така множинна оцінка трансформується в узагальнену емоцію по відношенню до матеріалу, що сприймається», – висловлюється у своїй роботі І. Арсеньєв [10, с. 25].

Інтегративним результатом розуміння та інтерпретації смислового значення твору вважає естетичну оцінку О. Рудницька. Вона розцінює художнє оцінювання як важливий компонент сприйняття, «який показує вплив мистецтва на людину, характер її емоційно-естетичного реагування, відповідність твору особистісним потребам та інтересам [162, с. 111].

Оцінювання мистецтва Г. Падалка розглядає як «процес і результат з'ясування міри естетичної довершеності художніх творів та вважає його самостійним, окремим та необхідним видом мистецької діяльності майбутніх учителів музики» [138, с. 89]. Автор зазначає, що мистецька навчальна діяльність студентів традиційно трактується поза межами оцінювального

ставлення до художніх явищ; як правило, критичне осмислення художнього матеріалу відсутнє, а ціннісні підходи використовуються вкрай обмежено. Проте в сучасному мистецтвознавстві та педагогіці все помітнішою стає тенденція до вивчення оцінної діяльності [138, с. 102-103].

Отже, естетичне оцінювання музичних творів – важлива складова художньої діяльності учителя музики, адже фахівцю потрібно не тільки вміти адекватно сприйняти, осмислити та усвідомити художній зміст твору, а й визначити його естетичну цінність, передати учням своє ставлення та судження про цей твір.

Отже, третім компонентом структури художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики визначено **інтерпретаційно-оцінний** компонент, який містить такі елементи: виконавська і вербальна інтерпретація музичних творів; естетична оцінка музичних явищ.

Перший елемент віддзеркалює функціональні взаємозв'язки між перцептивними відчуттями, музично-слуховими уявленнями про образ звучання та його реальним втіленням на музичному інструменті; володіння прийомами емоційно-виразного виконання музичних творів, здатність до продуманої співтворчості з авторським задумом шляхом створення індивідуально-неповторних, оригінальних виконавських концепцій, а також володіння вербальними засобами поетико-метафоричного тлумачення та передавання змісту образів музики. Другий елемент відображає адекватність естетичної оцінки творів музичного мистецтва.

Для більш зручного сприймання компонентної структури художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики ми відобразили її на Рис. 1.1.

Структура художньо-образного сприйняття майбутніх учителів

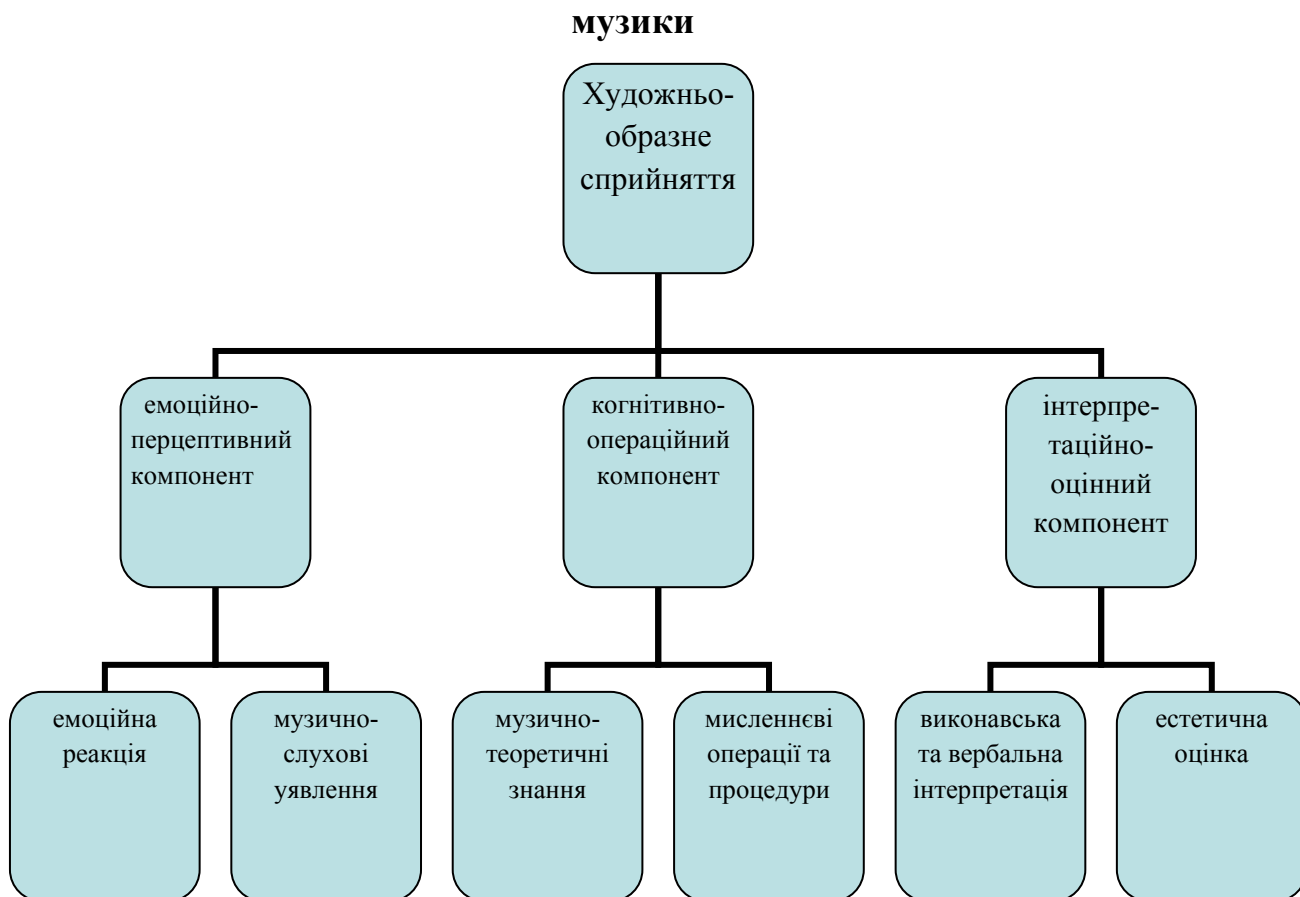


Рис.1.1. Схема структури художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики

Визначена компонентна структура художньо-образного сприйняття формується в процесі навчально-пізнавальної і творчо-виконавської діяльності майбутніх учителів музики. Інструментально-виконавська, зокрема фортепіанна підготовка містить значний потенціал і може виступати засобом ефективного формування художньо-образного сприйняття, оскільки її зміст створює найбільш оптимальні умови для систематичного розвитку цієї сфери у студентів музично-педагогічних факультетів.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Теоретичний аналіз проблеми формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики дав підстави для таких висновків.

Сприйняття виступає провідною формою пізнання-відображення людиною існуючої реальності насамперед шляхом усвідомлення перцептивної інформації, отриманої від органів відчуттів, і створення образної картини світу, що включає самого суб'єкта, просторове оточення та часову послідовність подій. Психологічна теорія художнього сприйняття базується на загальних закономірностях активного відображення людиною предметів і явищ дійсності та специфіці функціонування художнього образу як особливої форми чуттєво-раціонального пізнання й осмислення творів мистецтва, що характеризується суб'єктивно-неповторними характеристиками цієї діяльності та забезпечує її художньо-змістову цілісність.

У мистецькій освіті художньо-образне сприйняття трактується як осягнення змісту мистецтва в процесі спеціально організованої навчальної діяльності, що забезпечує найбільш оптимальні умови для активізації процесів художньої свідомості, враховує суб'єктивні характеристики комунікативної взаємодії реципієнтів з творами мистецтва та індивідуальні параметри художньо-естетичного досвіду (аперцепцію).

Важливими чинниками реалізації художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики виступають чутливість музичного слуху, глибина емоційного відгуку на характер музичної інформації, розвиненість усіх видів мислення, творчої уяви та наявність спеціальних музичних знань.

Художньо-образне сприйняття майбутніх учителів музики визначено у розділі як здатність особистості до почуттєво-інтелектуального осягнення емоційно-виразного, поетико-метафоричного змісту музичних творів з метою його трансляції учнівській аудиторії засобами виконавської та вербальної інтерпретації.

Структуру художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики складають три компоненти. Емоційно-перцептивний компонент, елементами якого виступають емоційна реакція і музично-слухові уявлення, відображає здатність до сенсорного осягнення й глибокого емоційного переживання настроїв і характеру музичного звучання; змістові характеристики цього компонента визначають чутливість музичного слуху фахівців та їх здатність до продукування й збереження у свідомості створених на основі перцептивних відчуттів музично-слухових уявлень як інтонаційно-образних орієнтирів на шляху пізнання художньо-виразного змісту творів.

Когнітивно-операційний компонент (з елементами: музично-теоретичні знання та мисленнєві операції і процедури) відображає: обсяг і глибину спеціальних музичних знань студентів, потрібних для осмислення логіки організації і розвитку образної сфери музичних творів, втілених у систему наукових понять, визначень; мисленнєві операції раціонального та художнього пізнання (аналіз, синтез, уява, фантазія, асоціативні зв'язки тощо).

Інтерпретаційно-оцінний компонент містить елементи: виконавська та вербальна інтерпретація музичних творів, естетична оцінка музичних явищ. Перший елемент віддзеркалює володіння прийомами емоційно-виразного виконання музичних творів та створення індивідуально-неповторних, оригінальних виконавських концепцій, а також володіння вербальними засобами тлумачення змісту образів музики. Другий елемент відображає адекватність естетичної оцінки творів музичного мистецтва.

Матеріали розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. Чжан Їфу. Зміст та структура художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики / Чжан Їфу // Наукові записки. Серія «Педагогічні науки» / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка.— Кіровоград, 2016. – Вип. 143. – С. 223-226.

2. Чжан Їфу. Сутність поняття «художньо-образне сприйняття майбутнього учителя музики» / Чжан Їфу // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів XIII Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької / [голов. ред. Г.І. Сотська]. Вип. 7 (11). – К.: Талком, 2016. – С. 282-285.
3. Чжан Їфу. Психологічні основи виконавської діяльності музиканта-інструменталіста/ Чжан Їфу // Народно-інструментальне мистецтво на зламі XX-XXI століть: збірник матеріалів та тез VIII-ї міжнародної науково-практичної конференції (ДДПУ ім.. І. Франка, 05. 12. 2014, м. Дрогобич) / [Редактори-упорядники А. Душний, Б. Пиц]. – Дрогобич: Посвіт, 2014. – С. 40-41.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО СПРИЙНЯТТЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Інструментально-виконавська підготовка в контексті формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики

Узагальнення сучасного науково-педагогічного та практичного досвіду довело, що проблема формування художньо-образного сприйняття розглядається ученими з різних позицій та вирішується з урахуванням різноманітних аспектів фахової підготовки майбутніх учителів. Багатозначний характер процесів функціонування художньої свідомості, що забезпечує реалізацію комунікативно-пізнавального, суб'єктивно-неповторного акту сприйняття та осмислення образного змісту музики, обумовлює різноманітність педагогічних підходів до їх визначення та вивчення у галузі інструментального навчання майбутніх фахівців.

Навчання гри на музичному інструменті (найчастіше це – фортепіано) займає важливе місце у системі фахової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів. Висока якість виконавства музичних творів для школярів, засвоєння комплексу необхідних знань та умінь, орієнтування вчителя музики у музично-інформаційному потоці – усе це можливе лише за умови розвитку мистецької ерудиції, майстерного володіння інструментом, навичок самостійно-творчої роботи та вмінь адекватного сприйняття художньо-образного змісту твору [41, с. 83].

З одного боку, музично-педагогічні якості учителя музики-піаніста формуються на основі органічного об'єднання багатьох компонентів: музично-теоретичних знань та умінь, сформованості виконавських навичок, умінь роботи над музичним твором (сприйняття та усвідомлення художньо-образного змісту музики, застосовування аналітичних операцій, пошуків

конкретних засобів втілення художнього образу у реальному звучанні). З іншого боку, на думку дослідників, найбільш суттєві недоліки практики навчання гри на музичному інструменті часто пов'язані з недостатнім розвитком художньо-образного сприйняття спеціалістів. [203, с. 133].

Не викликає сумнівів думка, що навчання та художній розвиток особистості музиканта неможливо відділити від проблем художньо-образного сприйняття. Проте, науковці наголошують на тому, що саме в процесі навчання гри на музичному інструменті створюються оптимальні умови для систематичного розвитку сприйняття майбутнього вчителя музики внаслідок опрацювання ним різноманітної художньої інформації. Дослідники вказують на виключно значні в цьому плані можливості фортепіанної педагогіки, яка дозволяє використовувати на заняттях різноплановий за своїм жанровим та стильовим розмаїттям репертуар, створює умови для розширення досвіду сприйняття за рахунок спілкування зі значною кількістю багатоманітних звукових явищ.

Як правило, фортепіанне музикування майбутнього учителя не вичерпується роботою лише над піаністичним репертуаром. За допомогою цього інструменту студенти здатні пізнати та засвоїти будь-яку музику. Адже згодом майбутньому вчителю музики доведеться виконувати різні музичні твори: такі, що написані спеціально для фортепіано; хорові партитури, вокальні твори у вигляді мелодії з супроводом; фортепіанні переклади, транскрипції та обробки народних пісень, симфонічних та оперних творів. Учителю-піаністу потрібні також уміння однією рукою диригувати, а іншою – акомпанувати. Зручніше це робити за допомогою фортепіано.

Музичний репертуар вчителя повинен постійно доповнюватись, збагачуватись, а його виконання – завжди бути високохудожнім та якісним. Крім того, учителю музики необхідно враховувати усі особливості своєї майбутньої фахової діяльності: вміти не тільки виконувати музичні твори, а й яскраво та влучно вербально передавати їх характер та художньо-образний

зміст, налаштовувати дитячу аудиторію на спілкування з мистецтвом, організувати установку школярів на адекватне сприйняття та естетичну оцінку музичних творів.

Тож, підготовка учителів музики обов'язково включає оволодіння навичками та вміннями виконавської та концертмейстерської діяльності, а також озброює їх спеціальними музично-теоретичними і методичними знаннями. Специфіка інструментально-виконавської діяльності вчителя визначається багатоманітністю форм її застосування у подальшій професійній роботі [11, с. 66].

Дослідники зазначають, що у мистецтві виконання музичних творів беруть активну участь всі психічні процеси у їх нерозривній єдності. Вище зазначалося, що наука умовно розподіляє їх на відчуття, уявлення, емоції, асоціації, уяву, мислення, пам'ять, увагу тощо. Специфіка сприйняття вчителя-музиканта полягає в тому, що він, так само як і композитор, занурений в інтонаційне середовище твору, який розгортається тут і зараз. При цьому музикант створює художній образ твору в умовах відносин між можливим та здійсненим, між нескінченністю варіантів звучання нотного тексту та конкретним звуковисловлюванням у даний момент виконання.

Особливості реалізації художньо-образного сприйняття майбутнього учителя музики на заняттях в класі інструментально-виконавської підготовки засновуються на взаємодії та майстерній координації слухових, емоційних та рухово-моторних відчуттів, відчуття простору і часу, а також активній роботі мислення та творчої уяви.

Індивідуальна форма навчання у фортепіанному класі дозволяє викладачеві, користуючись можливостями близького творчо-особистісного спілкування зі студентами, безпосередньо впливати на вольову, емоційну та інші сфери його особистості. Результати педагогічного впливу багато в чому залежать від того, наскільки повно викладач використовує переваги індивідуального підходу до студента, враховує його психічні особливості, інтереси та потреби для організації ефективної роботи в класі [126, с. 35].

Посилення ролі художньо-образного компоненту свідомості майбутнього учителя музики передбачає, перш за все, створення сприятливих умов для розширення та збагачення спектра емоцій, ініціювання процесів фантазії та уяви, розвитку всього комплексу загальних та спеціальних здібностей. Тому в центрі полеміки психологів, мистецтвознавців, педагогів лежать такі стрижневі питання, як взаємодія та взаємозбагачення емоційного та раціонального компонентів в творчій діяльності музиканта, вивчення специфіки інтелектуальних та інтуїтивних проявів у ній, спорідненість та відмінності між художньо-образними, абстрактними та конструктивно-логічними формами мисленнєвої активності суб'єкта тощо [202, с. 136].

Як зазначалося, сприйняття завжди пов'язане з осмисленням і віднесенням до певного класу явищ всього, що людина бачить, чує, відчуває. Цей особливий вид внутрішньої діяльності (перцепції) пов'язаний з процесом категоризації, у ході якого людина робить логічні висновки, класифікує одержані сенсорні сигнали і тим самим забезпечує зворотній зв'язок із зовнішніми предметами та явищами [162, с. 101].

Важливим є те, що механізми сприйняття забезпечують внутрішній зворотній зв'язок та оптимальне керування навчально-пізнавальною та творчо-виконавською діяльністю студентів, а також дають їм можливість судити про результати власної діяльності самостійно.

Усі види діяльності майбутнього учителя музики в класі інструментально-виконавської підготовки (сольне виконання, акомпанемент, читання з листа, транспортування, гра в ансамблі, творче музикування, самостійне опрацювання нотного тексту) так чи інакше спрямовані на вивчення різноманітних музичних творів.

Відомо, що в основі практичної роботи над музичним твором лежать знання загальних закономірностей музичного мистецтва та основних художніх принципів виконання [11,с.70]. Проте без сформованого адекватного – «виховного, освіченого, еталонного, заснованого на досвіді всієї художньої культури» сприймання на всіх етапах опанування музичного

твору неможливе якісне втілення його художньо-образного змісту засобами інструментального виконання, а також у вербальних формах [53, с. 24].

Отже, музичний твір є основним об'єктом, на який спрямовано художньо-образне сприйняття у процесі навчально-пізнавальної і художньо-виконавської діяльності студентів на заняттях з фортепіано. Матеріальною основою музичної предметності, з точки зору композитора, виступає твір – продукт його творчої діяльності; виконавець пов'язує її з нотним текстом, а слухач з реальним звучанням [30, с. 58].

Н. Корихалова стверджує, що музичний твір існує в трьох онтологічних станах або формах:

- потенційно-можливий;
- віртуальній (сукупності здійснених виконавських реалізацій твору, пам'ять про яких зберігається у суспільній свідомості);
- актуальній (існуванні твору протягом виконавського акту, що відбувається в даний момент та сприймається слухачами) [78, с. 148-149].

Специфічність буття музичного твору в актуальній формі міститься в тому, що воно представлене у вигляді варіантної множини. Отже, музичний твір, як художньо-звукова система, існує у формі нотно-графічного запису, реального звучання та зберігається у пам'яті у вигляді музично-інтонаційних уявлень.

Особливість музичних композицій полягає в їх постійному становленні, відтворенні усіх складових в єдиному і неподільному процесі художнього втілення. Їх повноцінне художнє сприйняття може відбуватися лише у стані музично-образного розгортання, оформлення кожного звучання у мить його відношень з цілісним художнім образом. З цього випливає, що фактично змістом художнього твору виступає процес становлення та розвитку художніх образів у відповідності до авторського задуму та творчої волі й майстерності виконавця.

Отже, процесуальність музики керується об'єктивними законами музичного мистецтва та волею виконавця. Відтворюючи музику як рух

звукового матеріалу, він проходить шлях перекладу знаків графічного тексту у звукову матерію, розгортаючи її у часі і просторі. А. Малінковська зазначає, що відношення між композитором та виконавцем у музичному мистецтві розвинутої письмової традиції опосередковуються нотним текстом як продуктом та об'єктом музично-виконавської творчості [102, с. 18-19].

Процесуальний характер музичної творчості, на думку дослідників, дає підстави для співвіднесення процесу формування художньо-образного сприйняття емоційно-виразного змісту музики з етапами і стадіями роботи виконавця над музичним твором.

У середині ХХ ст. своє ставлення до цієї проблеми висловили як музикознавці, так і видатні музиканти-виконавці: О. Віцинський, Г. Нейгауз, К. Ігумнов, С. Ріхтер, Л. Оборін, Г. Гінзбург, С. Савшинський та ін. Незважаючи на різні погляди на це питання, вони одноставно прийшли до висновку, що «процес вивчення музичного твору містить низку послідовно та систематично вирішуваних виконавцем професійних і творчих завдань» [168,с.47]. З такої точки зору проблема організації, логічної впорядкованості та структури роботи над музичним твором входить у коло питань, пов'язаних з художньою свідомістю вчителя-музиканта, становленням і розвитком його художньо-образного сприйняття, виявленням тих чи інших його змістовно-компонентних характеристик на різних етапах музично-творчої діяльності.

Згідно з думкою О. Віцинського, робота музиканта складається з трьох основних блоків: перший пов'язаний з початковим ознайомленням з новим музичним матеріалом; другий – з вирішенням власне виконавських (рухово-моторних та художньо-інтерпретаційних) завдань; третій етап присвячений вдосконаленню технічної майстерності виконавця та підготовці до прилюдного виступу [36]. Проте, С. Савшинський вважав, що цей процес включає в себе такі чотири стадії: «1. Перше знайомство з твором, програвання. 2. Вивчення об'єктивних даних (нотний текст, теоретичний аналіз, історичні відомості). 3. Технічне опанування твору. 4. Вторинне народження твору в процесі публічного концертного виконання» [166, с. 53].

Зазначимо, що обидва варіанти розподілу роботи над інструментальним твором мають право на існування. Важливіше, що за їх допомогою можливо простежити та проаналізувати функціонування процесів художньої свідомості майбутнього учителя музики, реалізацію художньо-образного сприйняття.

Багато в чому ці етапи-стадії роботи над музичним твором збігаються з представленими у попередніх матеріалах етапами становлення художнього сприйняття, що охоплюють: первинне ознайомлення з художньою інформацією, її сенсорне розрізнення; аналіз виразово-смыслового значення художньої мови; інтерпретацію та естетичну оцінку художнього смислу твору [162, с. 108].

Як справедливо зазначають автори, такий розподіл є доволі умовним, оскільки елементи одного етапу виявляються також на іншій стадії роботи над музичним твором. Крім того, «існують такі виконавці, у яких формування образу музичного твору здійснюється у вигляді цілісного, нерозчленованого на етапи процесу» [30, с. 218].

Отже, інструментально-виконавська діяльність – це складний та комплексний процес спрямований на опитування, тлумачення й передавання змісту музичного твору за допомогою засобів виконавської інтерпретації, що вимагає активної та творчої роботи психічної і фізіологічної сфери суб'єкта, взаємодії слухових, зорових, тактильно-рухових, м'язових відчуттів, загостреної уваги та контролю з боку виконавця. Ще одна важлива для нашого дослідження думка свідчить про взаємообумовленість етапів роботи над інструментальним твором та використання відповідних видів, форм і методів виконавської та художньо-пізнавальної діяльності на кожному з них.

Перший етап ознайомлення студентів з нотним текстом нового інструментального (фортепіанного) твору характеризується складним процесом, який одномоментно об'єднує перцептивні зорово-слухо-дотикові відчуття, розподіл уваги виконавця на прочитання «наперед» нотного тексту та втілення художніх ритмо-інтонаційних уявлень у реальне звучання

шляхом інтуїтивно-раціонального підбору певних прийомів та засобів виконання. Роль художньо-образного сприйняття на цьому етапі роботи над музичним твором є вкрай необхідною, адже студент повинен вміти за допомогою внутрішнього слуху передбачати характер, темп, динаміку та якість звучання мелодії, гармонічної основи, різних типів фактури, а також (в межах певного стилю та жанру) подальший розвиток музичної думки, логіку формотворення тощо [41, с. 90].

«Так, первинне ознайомлення спрямоване на загальне орієнтування, вироблення елементарних уявлень про елементи художньої форми, її обсяг, характер тематики, настроїв, тобто про контури т.зв. «зовнішнього шару» мистецького твору. Сприйняття у даному разі є не досить чітким, нерозчленованим і нагадує пошуки та блукання. У поле зору сприймаючого потрапляють лише окремі, як правило, більш звичні і знайомі з минулого досвіду фрагменти образної інформації, упізнання яких допомагає зорієнтуватися у новому творі, – зазначає О. Рудницька [162, с. 109].

Візуальна інформація має важливе значення для діяльності сприйняття, особливо на етапі знайомства та початкового періоду вивчення музичного твору. Іноді трапляється так, що недосвідчений студент намагається автоматично натискати клавіші, що відповідають позначкам у нотному тексті, не розуміючи при цьому музики, не встановлюючи її мелодійних, гармонійних зв'язків, жанрово-стильових ознак. З набуттям досвіду, збагаченого знаннями, асоціаціями, уявою, сприйняття музики стає повнішим, глибшим та оригінальнішим, воно допомагає виконавцеві вже на початку роботи з твором зрозуміти його художньо-образний зміст, уявити його виконання [22, с. 19].

Важливу роль при цьому відіграє емоційний компонент сприйняття, що дозволяє відчутти та оцінити основний художньо-емоційний зміст твору. Емоційна реакція на музику може бути різною: від яскраво-захоплюючої до стриманої і навіть негативної. Інтенсивність включення в акт сприйняття (на цьому етапі) усіх перцептивних відчуттів, музично-слухових уявлень,

мислення – залежить від різних причин: привабливості музичного твору для даного виконавця, художнього та загального розвитку особистості музиканта тощо. В умовах спеціального фортепіанного навчання формування початкових образів сприйняття залежить також від того, наскільки правильно створена психологічна установка на сприйняття, як у цей процес включаються інтереси музиканта, наскільки художньо-цінним є навчальний репертуар [18, с. 29-30].

Музичні емоції та переживання завжди виконують координуючу роль у регулюванні усіх видів музичної діяльності, вказує Л. Бочкар'єв. І якщо в художніх переживаннях композитора переважають інтелектуальні емоції, почуття-думки, що пов'язані з процесом реалізації творчих завдань, то в структурі переживань виконавців домінуючу роль відіграють контролюючі почуття музичного співпереживання, що обумовлюються проблемою вирішення технологічно-виконавських моментів, завдань створення та донесення до слухачів образного змісту твору [30, с. 62].

Основними видами навчальної діяльності, пов'язаної з грою студентів на фортепіано, на цьому етапі виступають слухання музичного твору, читання нот з листа та ескізне опрацювання авторського тексту. Необхідною умовою для виконання цих дій є сформованість навичок безперервного передбачення виконання на основі зорового прочитання нотного тексту та миттєвим створенням відповідних музично-слухових уявлень [41, с. 89].

Нотний запис на етапі ознайомлення виступає як модель – версія музичного тексту. Для перетворення нотних позначок у звукову послідовність музиканту необхідно вибрати один варіант звукового рішення з багатьох можливих. На основі прочитаного нотного тексту в уяві музиканта починає зароджуватись звуковий образ.

Емоційна реакція виконавця є важливим фактором створення цілісного образу музичного твору. Первісне емоційне відображення набуває «виду загального симультанного уявлення, що містить в собі логіку розвитку змісту музичного твору» [186, с. 193].

Є. Федоров підкреслює, що досвідчені музиканти, тільки дивлячись на нотний текст, можуть охоплювати «внутрішнім поглядом» весь твір, цілісно, «ідеально», моделюючи свій виконавський задум у згорнутому, концентрованому вигляді» [190, с. 103].

К. Мартінсен зазначав: «Ще до звучання першої ноти оживає цей загальний план в уявленні майстра-виконавця. З першого звуку він відчуває всю частину сонати як цілісний комплекс; таким же чином вибудовується єдність усіх частин» [105, с. 34]. Б. Теплов писав про феномен «безпосереднього слухання очами», в процесі якого відбувається перетворення нотного тексту у здорово-слухове сприйняття, переживання художньо-образного змісту твору [188, с. 247].

Окрім графічних символів нотації та загальноприйнятих словесних позначень нотний текст зазвичай включає ті чи інші ремарки, коментарі «від автора». Майбутні учителі музики повинні розуміти існуючі в нотному тексті авторські позначки, елементи програмності, характерні особливості композиторської манери, специфіки звук описання, розшифровки мелізматики тощо.

А. Бірмак вказує, що «Вміння знаходити відповідні виконавські положення рух на клавіатурі, прийоми виконання в результаті дії музично-слухових уявлень, що виникають на основі візуального осягнення музичного тексту, вибудовують прямий шлях від сприйняття до руху [22, с. 20].

Дослідники по-різному визначають це явище, називаючи його «внутрішнім слухом музиканта» (Є. Назайкінський, В. Петрушин), «внутрішньослуховими уявленнями» (Г. Ципін, Се Тін), «музично-слуховими уявленнями» (Б. Теплов, А. Малінковська), «внутрішнім проспівуванням» (А. Бірмак) тощо. Сутність механізму полягає в тому, що за допомогою внутрішнього слуху виконавець отримує можливість відтворювати в уяві музичне звучання, не торкаючись клавіш інструменту.

Музично-слухові уявлення, таким чином, можна визначити як неповне компенсування реального звучання за рахунок складних, міжчуттєвих

(синтезійних) асоціацій та взаємодії перцептивних аналізаторів різної модальності (зорових, слухових, дотикових). Музично-слухові уявлення музиканта – складні, інтегративні утворення, оскільки містять в собі цілісний образ звучання в єдності його інтонаційного, метро-ритмічного, тембрового, динамічного компонентів, і, що найбільш важливо – сприяють створенню образу виконавських рухів, положень та координації рук на фортепіано, управлінню руховою активністю виконавця, його моторикою.

Важливо зазначити, що уявний звуковий образ (музично-слухові уявлення) не є «останньою інстанцією та кінцевим продуктом творчого процесу, він виступає як ідеальна і завжди суб'єктивна модель виконавської інтерпретації», – підкреслює О. Шульпяков [216,с.60]. Сполучним механізмом переходу звукового уявлення в конкретне звукове відтворення на інструменті є попереднє слухання. Сутність його полягає у створенні перших уявлень про художній образ твору та прийоми його втілення на інструменті.

Б. Теплов, досліджуючи сутність музично-слухових уявлень, зробив такі висновки:

- уявлення краще утворюються, якщо мають безпосередню опору у сприйнятті, тобто виникають одразу після або під час сприйняття музики;
- музично-слухові уявлення виникають та розвиваються не довільно, а в процесі такої діяльності, яка потребує наявності цих уявлень (найбільш елементарні її форми – це спів та підбирання по слуху);
- процес навчання гри на музичному інструменті теоретично може відбуватись без участі слухових уявлень, що створює негативний вплив на розвиток художньої свідомості музиканта; у зв'язку з цим музична педагогіка акцентує важливість інструментального навчання на перших його етапах виключно як «гру за слуховими уявленнями», а не по нотах або за допомогою рухової пам'яті [188, с. 202].

У сучасну методику музичного навчання давно увійшла формула: «бачу-чую-граю», смисл якої міститься у попередній активізації внутрішнього слухання музики, яку потрібно заграти. Якщо музикант чує

тільки те, що він вже заграв, результати такої діяльності, як правило, бувають невисокими [140, с. 143].

Необхідно прагнути сформувати у студентів-піаністів здатність за допомогою внутрішнього слуху уявляти насамперед звуковий, а не нотний малюнок (образ) п'єси. Розвиток внутрішнього слуху пов'язаний з розвитком слухової уяви виконавця. При вивченні нового твору важливо, щоб склалася абсолютно чітка звукова картина, на тлі якої буде вибудовуватись конкретний план.

В процесі читання з листа, ознайомлення з нотним текстом студенти стикаються з колом інтонаційних образів музичного твору. Видатні музиканти і педагоги вважали музичну інтонацію центром музичного образу, «засобом виявлення психологічного характеру музичної мови» і підкреслювали, що «від уміння передати інтонаційний зміст твору залежить змістовність його виконання» [216, с. 112].

Уявлення про виразові можливості інтонування у вчителів-піаністів перш за все має бути пов'язано з мистецтвом виконання мелодії. В основі передавання її виразності лежить осягнення образно-емоційного характеру музики, яке спочатку виникає як безпосереднє переживання, а згодом поглиблюється та конкретизується в процесі детального вивчення логіки мелодичного розвитку.

Під інтонуванням піаністи розуміють осмислено-виразне виконання основного мелодійного голосу шляхом логічного мотивно-фразувального членування та артикуляційної, динаміко-агогічної, тембрової диференціації звуків, їх співвіднесення та співпідпорядкування [102, с. 52-53].

О. Шульпяков погоджується зі словами С. Савшинського, який стверджував, що мелодійний малюнок повинен «переживатися» музикантом-виконавцем. Якщо піаніст однаково ставиться до близького і далекого інтервалу, консонансу і дисонансу – це означає, що такий виконавець не відчуває виразності мелодії, не сприймає її характер [216, с. 113].

Г. Тарасов говорив про дві стадії інтонування. Перша пов'язана зі сприйняттям музичної емоції у всій її чуттєвій повноті. Друга стадія характеризується внутрішнім проспівуванням знайомих, привабливих або улюблених музичних уривків [184, с. 131]. Іншими словами, мова йде про повторне сприйняття музичної інформації, яке сприяє новому суб'єктивно-неповторному усвідомленню музикантом тонких емоційних нюансів, внутрішніх змін, і настроїв, що раніше залишались поза увагою.

Важливу думку відстоюють дослідники проблеми художньо-образного сприйняття: музично-слухові уявлення виступають основою формування художньо-образних уявлень музикантів, що виражається в художніх намірах виконання. Активізація слухової сфери студентів в класі основного і додаткового музичного інструменту сприяє кращому сприйняттю, осмисленню та розумінню не тільки найбільш помітних, важливих елементів музичної тканини (акцентів, кульмінацій, каденцій), а також малопомітних, на перший погляд, складових музичної фактури (закінчення фраз, стандартних фігурацій, слабких долей такту тощо).

Майбутній учитель музики повинен постійно «вслуховуватись» у звучання, внутрішнім слухом ніби проспівувати музичні голоси. Це, з одного боку, активізує діяльність слухових рецепторів, а з іншого – коригує характер звучання та контролює його. Учителю-виконавцю також необхідно постійно порівнювати власні відчуття з реальним звучанням: ця діяльність сприяє формуванню випереджувальної уваги за процесом виконання, а також розвиває сприйняття тембрових, динамічних та інших характеристик фортепіанного звучання, тобто поповнює художньо-слуховий багаж.

Таким чином, сприйняття, що виникає на першому етапі вивчення нової музики, виступає «свого роду трампліном для активізації творчого потенціалу музиканта, і чим більш яскравим воно буде, тим повніше, рельєфніше, енергійніше функціонуватиме художня свідомість виконавця» [168, с. 50].

Художньо-образне сприйняття майбутнього учителя музики обов'язково передбачає осмислення та оцінку твору на основі засвоєння спеціальних знань про музику. Думки студентів про музику, судження про її художню форму повинні спиратися на змістовне сприйняття конкретного музичного твору та його художнього образу. Такий підхід, спрямований на об'єднання процесів розвитку художньо-образного сприйняття із засвоєнням музичних знань та формуванням спеціальних вмінь та навичок, відкриває нові горизонти для розвитку творчого мислення, музичних здібностей та художніх смаків майбутніх фахівців [198, с. 79].

Реалізація художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики на умовно визначеному другому етапі детальної роботи над твором пов'язана з повторним (неодноразовим) його слуханням, програванням та поступовим переходом від сенсорної інформації до виконавського освоєння художньої виразності елементів фортепіанної фактури, усвідомлення особливостей музичної форми твору, його жанрово-стильових ознак.

На цьому етапі помітні прагнення реципієнтів «прочитати» образний смисл твору, розкодувати семантичні значення музичної мови. Такі мисленнєві дії потребують художньо-естетичної освіченості майбутніх учителів, широких та глибоких музично-історичних, музично-теоретичних та мистецьких знань, а також «підготовки до зіставлення суб'єктивного образу сприйняття з історико-культурним контекстом творчості автора та сучасними поглядами на мистецтво» [162, с. 110]. Цей етап становлення художньо-образного сприйняття пов'язаний також з вирішенням технічно-виконавських завдань, відпрацюванням елементів фортепіанної фактури, подоланням різного роду піаністичних труднощів.

Здатність сприймати змістову наповненість складових музичної фактури, розрізняти фактурні лінії, голоси за їх характером, значущістю визнається мистецтвознавцями як одна з необхідних якостей виконавця. Називаючи таку здатність «фактурним слухом», І. Браудо відзначає зв'язок з

«більш загальною здатністю інтерпретувати музику, яка визнана ядром музичної обдарованості» [143, с. 44].

Формування образу сприйняття музичного твору в процесі його вивчення також засновується на механізмах запам'ятовування та упізнавання. Обидва процеси в аспекті навчання гри на музичному інструменті мають важливе значення, оскільки виступають основою формування навичок спілкування вчителів з музичними явищами та збагачення їх художньо-естетичного досвіду.

На цій стадії художньо-образне сприйняття реалізується в умовах цілеспрямованого заглиблення у зміст твору, своєрідного «розглядання», «обмацування» його розумом та думкою, виокремлення найбільш яскравих та цікавих особливостей, усвідомлення окремих елементів музичної мови,» – підкреслює Г. Ригіна. Таким чином сприйняття музиканта поступово переключається з емоційно-слухового етапу на мисленнєвий, а цілісність сприйняття поступається образному сприйняттю окремих музичних елементів. При цьому прокладаються та закріплюються більш розвинуті нервові зв'язки, що відображують психічні механізми та процеси диференційованого освоєння музичних творів [18, с. 30-31].

Визначаючи значення психічних процесів музиканта, що беруть участь у створенні художнього образу твору (уява, фантазія, інтуїція), дослідники підкреслюють вагомість таких інтелектуальних операцій, як аналіз, синтез, порівняння (Н. Морозова, І. Хотенцева, Г. Ципін). Адже, «формування у суб'єкта образу того чи іншого явища включає акти виділення інформативних ознак, їхнього аналізу, порівняння, відбору, абстрагування, запам'ятовування тощо» [162, с. 101].

Як вже зазначалося, не потребує доведення, що реципієнт може зрозуміти зміст образів музики лише тоді, коли сприймає її звучання як систему функціонально пов'язаних елементів. «Найголовнішим регулятором такої аналітико-синтетичної діяльності музичного пізнання виступає чинник знань суб'єкта сприйняття. Проте крім знань суттєвим складником процесу

осягнення музики є контекстні здогадки, які знаходять своє виявлення у вміннях майбутнього вчителя творчо інтерпретувати художній смисл твору. Ці вміння визначають особистісний досвід спілкування з мистецтвом, котрий у вузькому розумінні можна тлумачити як готовність до осягнення конкретного твору, а в широкому – як загальний рівень художньо-естетичного розвитку особи, засвоєння нею закономірностей художнього мислення» [161, с. 90-91].

Вивчення змістовних характеристик художньо-образного сприйняття на етапі детального опрацювання музичного твору дозволяє використовувати поняття «сприйняття-аналіз» (визначення А. Малінковської). Сприйняття-аналіз необхідне музиканту на всіх етапах роботи над музичним твором, а також для розуміння того, яким чином композитор реалізує ті чи інші художні цілі, і які прийоми виконання для цього потрібні [102, с. 66].

Отже, сприйняття професійного музиканта відрізняється підвищеною аналітичністю: воно диференційоване, здатне знаходити в музиці базові структурні принципи та сприймати музичну мову як високоорганізовану цілісність, сформовану за законами краси.

Аналіз поглиблює, збагачує сприймання музики та її виконання, зазначають І. Гринчук та О. Бурська, і на підтвердження цього наводять образний вислів Г. Нейгауза: «Коли заглиблюєшся у світ прекрасного і намагаєшся зрозуміти, звідки воно виникло та що було його причиною, тільки тоді осягаєш безкінечні закономірності мистецтва й отримуєш нову радість від того, що розум по-своєму осяює те, що безпосередньо переживаєш у почуттях» [53, с. 26].

На нашу думку, аналітична та оцінна діяльність потрібні студентам на всіх етапах вивчення та роботи над твором: а) при отриманні сенсорної інформації (звукової, зорової, дотикової) про особливості звукописання; б) при пошуках та виборі виконавських засобів досягнення художніх цілей; в) в момент реалізації цих цілей, коли процес звуковидобування перетворюється у музичну творчість, а також набуває ознак цілісності на основі синтезу

інтелектуальної, емоційної та рухо-координаційної складових як єдиного комплексу дій виконавця при створенні образу звучання.

Якщо при першому сприйнятті музичного матеріалу майбутні учителі здатні виокремити значні за обсягом структурні одиниці твору, найбільш художньо-яскраві компоненти, то аналітико-синтетичні дії обумовлюють сприйняття логіки розвитку художнього образу на рівні більш детальних елементів музичної форми (періодів, речень, фраз).

Аналітичному сприйняттю та подальшому осмисленню підлягають основні та специфічні засоби художньої виразності, особливості форми, музичної мови, розвиток музичних тем, жанрові особливості мелодики, гармонії тощо», - вказує В. Муцмахер [126, с. 28].

Звертаючись до музики різних епох, осмислюючи естетико-стильові закономірності, технологічні норми втілення художньо-образного задуму, студент зустрічається із закарбованими у них культурними реаліями сприйняття, психологією мистецького спілкування тощо [102, с. 32].

Аналіз музики, її форми та художньо-образного змісту значно посилює художні та емоційні переживання. Іншими словами, інтелектуальна активність музиканта за певних умов трансформується у його емоційну активність. У музично-виконавському мистецтві існує і зворотній зв'язок: виконання музики неодмінно активізує мислення, створює умови для ефективного протікання інтелектуальних процесів у свідомості музиканта, вказує В. Приходько [143, с. 44].

О. Шульпяков вважає: «механізмом, що формує виконавську діяльність на всіх щаблях розвитку музиканта (а також стадіях оволодіння ним художнім матеріалом – від розбору до виконання), є процес, відомий у психології «аналізу через синтез» (С. Рубінштейн, А. Брушлинський) [216,с.6]. Сутність цього явища полягає в тому, що розуміння та виконання музичного твору завжди здійснюється як аналіз окремих та одночасно функціонально залежних і процесуально впорядкованих музичних звучань та

синтез отриманих реальних результатів виконавської творчості через співвіднесення їх із загальною художньою метою.

У психіці кожного музиканта формуються виключно індивідуальні асоціативні механізми. Перехід від сприйняття знакового предмету (нот) до осягнення в ньому об'єктивованого художнього змісту будується на роботі асоціативного механізму психіки. Засвоїти мову мистецтва для вчителя музики означає напрацювати деяку сукупність міцних асоціативних зв'язків, що стає можливим лише в процесі накопичення загального (життєвого) та спеціального (художнього) досвіду.

Здійснюючи зв'язок між образними уявленнями, понятійними смислами, знаннями та виконавськими відчуттями музиканта, асоціації виступають як універсальний механізм, що поєднує музичні та позамузичні компоненти в єдиний, цілісний художній образ. Крім того, створення внутрішньосистемних асоціацій має вирішальне значення для художньо-навчальної діяльності майбутніх учителів.

Наприклад, якщо вважати знання асоціаціями, що замкнені у межах конкретних тематичних розділів, і не встановлювати зв'язки, які дають можливість співвідносити знання між собою всередині цілого навчального блоку, то ми не можемо говорити про ефективність навчально-виховного процесу. Лише внутрішньосистемні (предметні) асоціації забезпечують потрібну рухливість (динамічність) знань, умінь та навичок в процесі навчання, підкреслює І. Хотенцева [198, с. 40].

О. Шульпяков вказує, що розвиненість асоціативних механізмів сприяє вирішенню майбутніми учителями художньо-інтерпретаційних завдань, розвиває та удосконалює мисленнєві здібності, посилює та робить більш ефективними дії механізмів сприйняття музики [216, с. 127].

В процесі художньо-образного сприйняття асоціації майбутніх учителів можуть виявлятися по-різному. Асоціації за подібністю виявляються при порівнянні одного об'єкту з іншим. Так, при вивченні нового твору можуть виникнути спогади про інші, але схожі за характером, формою або

стильовими ознаками твори музичного мистецтва. Асоціації за суміжністю виникають у музикантів за умови одночасного співставлення нової інформації з колись сприйнятою. Асоціації за контрастом засновані на протилежних образах сприйняття та уявлень. Функціонування такого роду асоціацій, як правило, пов'язане з діяльністю порівняння [22, с. 44].

Одним з компонентів сприйняття музиканта можуть бути спонтанні асоціації у вигляді деяких сюжетних форм, конкретних предметів, ситуацій, подій. Іноді ці асоціації виступають як центральний (часто єдиний) момент змістового переживання образу твору, що допомагає реципієнту краще оцінити та більш особистісно сприйняти мистецьку інформацію [17, с. 91].

У роботі над фортепіанною технікою значення асоціативної діяльності мозку виявляється, наприклад, у вміннях майбутніх учителів свідомо переносити виконавські прийоми з одного музичного твору на інші, а також сприяти формуванню різних видів пам'яті – музично-слухової, словесно-логічної, образної та емоційної [22, с. 44].

Завдяки асоціаціям професійна діяльність вчителя музики стає повнішою, глибшою та багатограннішою; художньо-образне сприйняття суттєво збагачується за рахунок постійно виникаючих нових художніх вражень і переживань.

Дослідники стверджують, що художня обдарованість музиканта виявляється, передусім, у легкості, свободі та швидкості асоціювання. Отже, вчителю музики, як фахівцю, потрібні вміння встановлювати внутрішні зв'язки та відношення між різноманітними явищами, образами, уявленнями тощо [69, с. 124]. Вміння, про які йде мова, виникають тоді, коли студенту надається необхідна свобода дій, творча ініціатива. Важливим моментом при цьому є стимулювання процесів художнього пізнання: асоціацій, поетичних аналогій, та паралелей як природних шляхів зародження та становлення художнього образу.

У науковій літературі неодноразово зазначалося, що на процес музично-виконавської творчості майбутніх учителів музики завжди

впливають різні види мистецтва, створюючи свого роду «дифузію» взаємопроникнення образів літератури, живопису, театру у музику і навпаки.

Сприйняття музиканта обов'язково поєднується з позамузичними параметрами, що виникають як «контрапункт» звучання і пов'язані з психофізіологічними передумовами, коли актуалізація музичного смислу-образу потребує від слухача активної мисленнєвої роботи [30, с. 118].

«Музика нерідко підказує піаністу її зображально-образні еквіваленти, опредмечуючи та збагачуючи сприйняття», – зазначає О. Шультяков [216, с.126]. Асоціативність завжди відчувається через гру музиканта, створюючи особливу психологічну ауру навколо виконання. Вона буває настільки яскравою, що її нерідко відчуває не тільки виконавець, а й слухачі.

Виникаючи з початком сприйняття, художні асоціації в процесі музикування стають все більш яскравими та глибокими. Занурення в музичний текст, розмірковування над характером, смисловими значеннями музичної мови, опрацювання технологічних прийомів художньо-виразної гри: все це дозволяє майбутнім учителям розширити свій асоціативний багаж, збагатити його індивідуально-неповторними характеристиками, навіть вийти на рівень синестезії.

Вище зазначалося, що синестезію можна розглядати як «форму сприйняття, коли твір одного виду мистецтва прочитується як явище інших видів. Так поетичний твір з'являється перед читачем у своєму звучанні, музичний твір розкривається своєю архітектонікою і колористикою, живопис знаходить рух.., і картина перетворюється на театральне дійство або словесне оповідання з монологам, діалогам, описам, поясненнями» [176, с. 49].

Тож, розвиненість міжчуттєвих художніх асоціацій, їх оригінальність та різноманітність забезпечує якість та глибину художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики на заняттях в класі інструментально-виконавської підготовки. Стимулюючим фактором для збагачення художньо-образних асоціацій на заняттях з фортепіано може виступати вивчення студентами програмної музики, використання творів різних видів мистецтва.

Саме в музиці народився універсальний для всіх часів композиторський принцип, отримавший назву програмності, вказує Л. Рапацька. Цей прийом не тільки свідчить про постійний напрямок музики до художнього синтезу. Він характеризує специфіку музики як виду мистецтва, що не може суто музичними засобами передати образи дійсності в поняттях і формах самої дійсності. Цей факт примушує композитора, виконавця або слухача шукати ознаки програмності, яка б допомагала спрямувати сприйняття та зробити його яскраво-образним [152, с. 28].

«Сприйняття інструментальної музики полегшується в тих випадках, коли композитор супроводжує своє творіння літературною програмою (тобто розкриває конкретну назву п'єси або її сюжет», – вказує І. Нестьєв. – «Так поетична програма активізує фантазію, змушуючи музиканта стежити за художньою думкою композитора, наповнювати звукові образи більш конкретним життєвим смислом [131, с. 32-34].

В. Муцмахер наводить слова А. Рубінштейна, що кожний твір володіє власною «душевною програмою», розпізнати яку та відобразити в своїй уяві повинен кожен виконавець і слухач [126, с. 21]. О. Головіна зауважує, що при вивченні музичних творів важливим є спрямувати роботу уявлення у бік «оживлення» образів, усвідомлення характеру виникаючих відчуттів [50, с. 49]

Образи, запозичені студентами з інших видів мистецтв, можуть бути вельми корисними при визначенні особливостей звучання твору, його характеру чи настроїв. Проте відсутність авторської програми у музичному творі не тільки не стримує фантазію та асоціативну діяльність майбутніх учителів, а призводить в багатьох випадках до активізації їх художніх здібностей та проявів творчої ініціативи.

Таким чином, завдяки асоціативному мисленню, уяві та мисленнєвим діям щодо вирізнення (аналізу) тих чи інших аспектів музичного твору майбутні учителі музики отримують можливість сприймати та пізнавати його

глибинний, «підтекстовий», образний смисл, а також поступово формувати уявлення щодо естетичної оцінки музичних явищ та їх творчої інтерпретації.

На думку багатьох дослідників, на завершальному етапі роботи над музичним твором відбувається «кристалізація» художнього образу, його остаточне формування у свідомості музиканта, а також удосконалення раніше відібраних прийомів та способів художньо-виразного виконання музичного тексту.

На цьому етапі особливого значення набувають уміння особистісного освоєння студентами художньої образності засобами матеріального втілення через виконавство, розвиток пошуково-творчої активності, стимуляція усіх процесів мислення, слухо-чуттєвої сфери, фантазії, уяви, уваги, пам'яті та самоконтролю майбутніх учителів. Адже, «виконавство як специфічний вид музичної діяльності, мобілізує практично всі форми музично-мисленневих дій – від нижчих до вищих, відображає їх у ієрархічній сукупності, багатоманітності, - зазначає Г. Ципін [202, с. 142].

Музично-виконавська діяльність, творчість нерозривно пов'язані з тлумаченням, роз'ясненням музичного тексту, його інтерпретацією. Інтерпретацію в галузі музичного мистецтва розуміють як трактовку музичного твору в процесі його виконання, розкриття художньо-образного змісту за допомогою художніх та технічних засобів виконавського мистецтва.

Інтерпретація передбачає індивідуальний підхід до виконуваної музики, наявність у музиканта власного творчого задуму, образу виконання. Глибока та змістовна художня інтерпретація навіть невеликого за обсягом твору нерідко передбачає здійснення значної підготовчої, творчо-дослідницької роботи музиканта-виконавця. При цьому його діяльність не обмежується лише «озвученням» нотного тексту, а визначається, у першу чергу, важливими художніми завданнями [198, с. 68].

Вчитель музики, виконуючи твори, повинен усвідомлювати свою причетність до задуму композитора і водночас сприймати себе як творчу

особистість, що здійснює важливу роль у втіленні цього задуму в реальне звучання.

У процесі інтерпретації важливе значення має індивідуальність фахівця. Її складовими є світогляд особистості, належність до певного художнього типу, наявність вольових якостей, рівень розвитку загальної культури та інтелекту, а також майстерність володіння художньо-виконавською технікою, артистизм.

Діяльність сприйняття майбутнього вчителя музики дозволяє йому співвіднести композиторський задум та художньо-образний зміст твору з власними емоційними станами та інтелектуальним осмисленням музичної інформації, а також сприяє створенню оригінальної художньо-образної гіпотези, допомагає відібрати найбільш доцільні виконавські засоби для її реалізації через індивідуальну виконавську інтерпретацію.

Л. Рапацька вказує, що «багатозначність, зашифрованість смислів, що виникають при сприйнятті виконуваного музичного твору, примушують майбутнього учителя використовувати засоби загальнохудожньої значущості для підкріплення тих аспектів образності музики, які спрямовують та коригують її інтерпретацію» [152, с. 29].

Так, виконання твору стає більш глибоким та художньо-виразним, якщо вчитель музики не тільки уявляє образний зміст, а може вербально передати його, вільно володіючи художньою мовою, використовуючи влучні, яскраво-образні характеристики.

Озвучуючи власні враження та емоції, що викликає музичний твір, студент може щоразу уточнювати та поглиблювати художньо-пізнавальний результат, осмислювати, вносити корективи та навіть зміни, як у свої міркування та судження, так і виконавський образ.

Сприйняття «стає підґрунтям, на якому базуються вміння учителя музики «швидко орієнтуватись у образному змісті твору, розкривати цей зміст за допомогою яскравих характеристик, створювати словесно-емоційну програму» [126, с. 20]. Це необхідно учителю музики також і для більш

чіткого усвідомлення власної виконавської концепції, і створення більш переконливої характеристики прослуханої музики.

Вище зазначалося, що пізнання художніх явищ неможливо відділити від діяльності їх оцінювання. Проте у визначений період вивчення музичного твору ця діяльність: по-перше, дає змогу майбутньому учителю оцінити художній вплив даного інструментального (фортепіанного) твору на себе як особистість, по-друге, з'ясувати значущість даного мистецького явища з позиції законів краси та естетичної привабливості, по-третє, здійснити оцінювання відповідності власного виконавського образу-звучання тим музично-слуховим уявленням, що були сформовані свідомістю в процесі творчого опанування художньо-образного змісту твору.

У педагогічній практиці робота піаніста над музичним твором на етапі підготовки до прилюдного виступу набуває різноманітних видів та форм в залежності від багатьох чинників: ставлення студента до даного твору та роботи над ним, ступеня «зрілості» осмисленості художнього змісту музики, технічної та художньо-виконавської оснащеності музиканта тощо.

Працюючи над одним і тим самим твором, різні студенти по-різному йдуть до своєї мети, індивідуально-неповторним способом проникаючи в художній образ та створюючи власну оригінальну виконавську концепцію.

Діяльність сприйняття майбутнього учителя музики на цьому етапі підготовки має певні особливості. Вище вже зазначалося, що будь-якій реальній виконавській дії на клавіатурі фортепіано повинно передувати відповідне уявлення цієї дії. Музикант повинен уявляти: темп, в якому буде виконуватись твір, характер та забарвлення звучання, загальний емоційний тонус (настрій, поетичну атмосферу) музики [168, с. 69]. Отже, студенту-піаністу потрібно вміти за допомогою внутрішніх уявлень-сприйнятів моделювати не тільки необхідні звукові, тембро-кolorистичні образи, а й м'язово-рухові процеси, операції.

Неможливо, зазначає М. Степанов, щоб сприйняття та уява виконавця були спрямовані лише на музичний образ-звучання, а без уваги залишався би

образ ігрового руху, від якого цілковито залежить реалізація художнього задуму [180, с. 85]. Особливу роль має образу руху в тих випадках, коли музиканту потрібно не тільки викликати та утримати протягом деякого часу художньо-слухове уявлення, а й запам'ятати його [188, с. 200].

Музична педагогіка, підкреслюючи роль практичних дій та операцій в процесі навчання гри на інструменті, звертає увагу на психологічні закономірності поєднання процесів абстрактного мислення та роботи рук (моторики) музиканта. Особливо тісний взаємозв'язок спостерігається між музично-слуховими уявленнями (внутрішнім відчуттям характеру і образу звучання) та моторикою музиканта. В основі такого підходу лежать дослідження К. Бюхера, А. Готсдінера, К. Шторка, які сформулювали так звану «моторну теорію» про існування рухових імпульсів, що відповідають звукам мови або можуть супроводжувати сприйняття музичного твору.

Отже, важливу роль у психофізіологічному забезпеченні цілісності та художньої спрямованості ігрового процесу відіграє координація слухових та рухових уявлень музиканта, їх взаємодія. Створені в свідомості, уявлення руху виконавця під час гри ніби «підказують» напрямок та форму рухів, силу та глибину натискання на клавіші, а також прийоми, що найбільш ефективно втілюють художній задум виконавця [22, с. 21].

Таким чином, на етапі створення виконавської концепції сприйняття майбутнього учителя музики виконує функції слухового контролю за художньою доцільністю та відповідністю ігрових рухів музично-слуховим уявленням звучання даного твору. Проте важливу роль на цьому етапі також відіграє так звана «виконавська інтуїція».

Є. Федоров розглядає «виконавську інтуїцію» як безпосереднє вирішення художньої задачі через слухові уявлення чи ігрові операції, що виникає без опори на попередні міркування: «В момент «інтуїтивного осяяння» виконавський аналіз замінюється «внутрішнім передчуттям» художньої істини – того ідеального виконавського варіанту, який дозволяє найбільш повно відобразити ідейно-художню сутність музичного твору. Іноді

цей процес відбувається так швидко, що свідомість музиканта не встигає зафіксувати його. В цих випадках інтуїція виконавця виявляється безпосередньо через ігрові рухи, які самому музиканту можуть здатися неочікуваними та спонтанними» [190, с. 101].

Отже, однією з важливих умов формування образу виконавської концепції є створення функціональних зв'язків між художнім мисленням, слухом – з одного боку, і сферою виконавських рухів – з іншого. Успіх у досягненні поставлених музикантом цілей багато в чому залежить від того, в якій мірі компоненти цього психофізичного комплексу отримують необхідний розвиток, а головне – стають взаємопов'язаними та гармонійно врівноважують одне одного. В цьому полягає обґрунтування одного з принципів навчання гри на музичному інструменті – принципу єдності художнього та технічного виховання при ведучій ролі художнього чинника [216, с. 11].

Цю ж думку підтримує Л. Бочкар'єв, який зазначає: «Становлення художнього образу твору в процесі виконавства відбувається у нерозривній єдності художньої та технічної сторін». Автор підкреслює, що «навіть таке, здавалося б вузькотехнічне питання, як підбір аплікатури, не пов'язаний з вирішенням суто технічних проблем. Орієнтуючись у першу чергу на зручність, економію та доцільність рухів, музикант повинен постійно осмислювати їх зв'язок зі стилем, особливостями фразування, форми, емоційним змістом твору [30, с. 233]. Працюючи над технікою, удосконалюючи окремі елементи фактури, виконавець по суті розвиває, відшліфовує художній образ твору, розвиває своє сприйняття.

Зважаючи на це, можна сказати, що мистецтво художньо-виразного виконання базується на єдності художнього образу та технічної майстерності, яка дозволяє майбутньому учителю донести до учнів те, що він хоче виразити і передати своїм виконанням. Тому постійне удосконалення своєї майстерності, робота фахівця над розширенням можливостей для втілення

художніх образів повинні складати основу змісту художньо-пізнавальної, творчо-виконавської діяльності на заняттях з музичного інструменту.

Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок, що інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики може виступати основою формування їх художньо-образного сприйняття, оскільки суттєві характеристики та якості даного феномена найбільш рельєфно виявляються під час вивчення музичних творів і створення їх виконавських інтерпретацій. Ці процеси реалізуються завдяки активній взаємодії музично-слухових уявлень, художнього мислення та виконавських дій майбутнього фахівця щодо творчого втілення ідейно-образного змісту музичних творів засобами фортепіанного виконавства.

2.2. Принципи та педагогічні умови ефективного формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки

Теорія навчання базується на певних закономірностях і принципах. Якщо закономірності виражають істотний, необхідний зв'язок між причиною і наслідком, то принципи, які виходять із закономірностей, є основними вимогами, що визначають загальне спрямування педагогічного процесу, його цілі, зміст і методику організації.

Отже, принципом навчання (педагогічним принципом) називають «вихідну вимогу до процесу навчання, що впливає із закономірностей його ефективної організації» [195, с. 128].

В нашому дослідженні важливим є визначення й дотримання принципів організації навчально-творчої роботи майбутніх учителів музики з метою формування їх художньо-образного сприйняття на заняттях з основного та додаткового музичного інструменту (фортепіано). Базуючись на загальнодидактичних принципах (науковості, систематичності й послідовності, доступності, наочності та ін.), ми розробили спеціальні принципи, тобто такі, які відображають специфіку проблеми дослідження.

Отже, першим принципом було визначено принцип **творчої активності** студентів. Вважаємо, що формування здатності майбутніх учителів музики до художньо-образного сприйняття безпосередньо пов'язано з розвитком їх творчої активності. «Творчий процес пізнання набуває розвивального характеру, коли від простих творчих проявів здійснюється перехід до більш складних та розвиваються якості, що притаманні творчій особистості – ініціативність, самостійність, оригінальність, сміливість, допитливість та ін.» – зазначає Л. Арчажникова [11, с. 21].

Відомо, що кожна особистість має свої, яскраво виражені індивідуально-психологічні особливості та життєвий досвід; її уява будує при сприйнятті твору власний, суб'єктивно-неповторний, новий «варіант» створеного композитором твору. Іншими словами, музикант сприймає музику творчо. Таким чином, підкреслює В. Белобородова, весь процес сприйняття музики на всіх етапах її пізнання-осягнення можна назвати процесом співтворчості виконавця і автора, розуміючи під цим співпереживання та внутрішнє відтворення збагаченого діяльністю уяви, емоцій, асоціацій та почуттів створеного композитором музичного образу, художнього змісту [18, с. 22].

Активізувати творчу сферу майбутнього учителя музики по суті означає активізувати діяльність сприйняття, збагатити його новими ідеями та образами, розвинути уяву та фантазію, спрямувати на досягнення художнього результату.

Творчий смисл музично-виконавської діяльності, її вплив на розвиток творчого потенціалу вчителя-музиканта розглядали видатні представники мистецтва (Г. Гінзбург, О. Гольденвейзер, Г. Нейзауз, Г. Коган, С. Савшинський, С. Фейнберг та ін.). У сучасній праці, присвяченій проблемам навчання гри на фортепіано згадуються слова композитора і музичного критика О. Серова, який писав: «Велика таємниця видатних виконавців міститься в тому, що вони силою свого таланту висвітлюють,

вкладають новий зміст своєї душі в те, що виконують, відкриваючи завжди по-новому логіку розвитку художнього образу» [186, с. 188].

Ефективність чуттєво-інтелектуального пізнання художньої образності, закодованої у музичній інформації, багато в чому залежить від творчого підходу до осягнення змісту музичного твору, а також його творчої інтерпретації.

В процесі фортепіанного навчання творчість майбутнього вчителя музики виявляється у вирішенні нескінченних типових і оригінальних завдань, що виникають на шляху осягнення художнього образу твору. Відомо, що в основі роботи над музичним твором лежить знання загальних закономірностей музичного мистецтва та основних художніх принципів виконання. Це вражається, насамперед, у прагненні якомога повніше відтворити задум композитора на основі ретельного вивчення нотного тексту, глибокого проникнення у зміст образів музичного твору, усвідомлення стильових, жанрових та інших особливостей [11, с. 70].

Межі виявлення творчих намірів визначаються також тим, наскільки студент здатен адекватно та своєчасно оцінити свої дії та їх результати. Даючи адекватну самооцінку досягнутому, «він визначає таким чином свої можливості. Це стимулює його до подальшого розвитку, нових творчих пошуків, досягнень у художньо-виконавській діяльності» [180, с. 74].

Вирішення кожної поставленої художньої мети спрямовує волю музиканта на творчу роботу з осягнення та практичного втілення виконавської концепції, а розвинута уява, мислення, емоційність майбутнього вчителя музики у своїй єдності налаштовують його на стан активної творчої діяльності».

«Здатність до творчості розвивається на основі поступового накопичення художнього досвіду», – вважає Л. Арчажникова. – «В цьому процесі активізується творче мислення, а сама діяльність вчителя музики набуває творчого характеру» [11, с. 20]. Підвищення рівня творчої активності спеціалістів в процесі художньо-образного сприйняття, роботи над

музичними творами неодмінно позитивно позначиться на якості майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Завдання педагога полягає в тому, щоб спрямувати роботу музиканта над художнім образом у евристичне, творчо-перетворююче русло. Творчість у музично-виконавському мистецтві – це, перш за все, новизна трактовки музичного твору, його художнього образу, ідеї.

Отже, принцип творчої активності фактично відображає активність психічної сфери, свідомості майбутнього учителя музики, а також його пошукову творчу діяльність, що лежить в основі музичного виконавства.

Тож, якщо реалізація художньо-образного сприйняття пов'язана зі створенням суб'єктивно-неповторних уявлень про виразно-емоційний зміст музики та його втілення засобами виконавства, то творча активність свідомості, установка на самостійні пошуки нового, індивідуального художнього рішення у створенні образу твору та його інтерпретації є важливим принципом організації діяльності студентів у класі інструментально-виконавської підготовки.

Наступний визначений нами принцип – принцип **індивідуалізації сприйняття** відображає взаємозв'язок процесів формування художньої свідомості та максимального розвитку індивідуально-неповторних характеристик сприйняття кожної творчої особистості.

«У педагогічній практиці вирішення проблеми розвитку художньо-образного сприйняття може набувати різних форм в залежності від особистісних якостей музиканта, ступеня його обдарованості та музичного розвитку», - зазначає О. Алексєєв [4, с. 65]. Автор упевнений, що робота над художнім матеріалом з різними студентами може йти в одному напрямку – до глибокого проникнення в художній образ і повноцінного формування виконавської концепції. Проте шляхи для цього у кожного піаніста повинні бути свої. Неприпустимим є також нав'язування викладачем того чи іншого варіанту трактовки твору. Лише активність у пошуково-творчій діяльності, стимулювання ініціативи, самостійності, свободи у вираженні думок і

почуттів можуть призвести до розвитку найбільш цінних рис індивідуальності музиканта.

Підкреслюючи важливість розвитку художньо-образної сфери свідомості піаністів, викладачі не завжди звертають увагу на той факт, що методична робота в цьому напрямку повинна здійснюватись у відповідності до індивідуально-особистісних та художньо-творчих особливостей, можливостей і потреб виконавців.

Досліджуючи цю проблему, Г. Коган, К. Мартінсен, Г. Нейгауз визначали роль вольових якостей музиканта при цілеспрямованому налаштуванні на виявлення образних характеристик сприйняття; значення індивідуальної своєрідності, оригінальності, творчої свободи у формуванні власної художньо-творчої концепції «прочитання» музичного твору [70;105;130].

З цього приводу Г. Коган висловлювався так: «Який характер повинна мати музична трактовка? Звичайно, той, що притаманний цій музиці, але пропущений крізь призму характеру, індивідуальності виконавця. Підкреслюю цю обставину, оскільки діалектика виконавського мистецтва полягає в тому, що у млявого виконавця будь-яка музика втрачає свій характер, позбавляється сили художнього впливу» [70, с. 164].

Оригінальність художнього світосприйняття музиканта народжується на базі продуктивності його уяви та особистісних якостей, притаманних його мисленню. Розкриваючи образний зміст за допомогою найбільш близьких його художній індивідуальності засобів виразності, піаніст наділяє музичний образ характерними рисами своїх внутрішніх відчуттів, відштовхується від особливостей суб'єктивних музично-слухових уявлень [186, с. 192-193]. Іншими словами, музичний образ, трансформуючись у свідомості музиканта, набуває нових якостей, притаманних саме його особистості.

Індивідуальна своєрідність, оригінальність сприйняття, змістовність виконавської концепції піаніста значною мірою залежить від широти його культурного діапазону, розвиненості уяви, фантазії, багатства асоціативного

фонду. Аби стимулювати сприйняття музиканта, викладачі радять частіше звертатися до аналогій у чимось прочитаним, побаченим у театрі або на виставці, пережитим у житті. Якщо це робити талановито та вдало, тактовно і дозовано, то це дає у багатьох випадках позитивні результати. Важливо тільки, вказує Г. Коган, не перетворювати подібні дії у чітко визначену «програму» твору, а розглядати їх як стимулятори уяви, фантазії виконавця [70, с. 165].

Таким чином, в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів-піаністів принцип індивідуалізації сприйняття може відображати вимоги до:

- урахування індивідуальних художніх потреб і можливостей студентів;

- ретельного, продуманого відбору та адресного призначення навчально-музичного матеріалу з метою найбільш повного художньо-емоційного самовираження кожного студента, розвитку його креативності, виконавських та педагогічних якостей;

- розробки відповідних методик розвитку означеної здатності у студентів з різним рівнем підготовки, сформованості їх художньо-виконавського досвіду тощо.

Відомі діячі музично-виконавського мистецтва вважали, що виховання здатності диференційовано і разом з тим комплексно сприймати звучання було б неможливо без опори на просторові, предметні уявлення, асоціації. Використання асоціативних зв'язків з різних видів мистецтва призводить до народження у свідомості музиканта уявлень про музичну форму, її процесуальність, опосередкованих логічних уявлень про порядок, послідовність та розташування окремих моментів твору, його архітектурних пропорцій тощо.

Асоціації допомагають виконавцеві досягти рівня «уявного цілого, наочності мислимого» (О. Мандельштам) і тим самим дозволяють конкретизувати у просторі і часі «неконкретний» музичний образ [186, с. 163].

Отже, наступним принципом формування художньо-образного сприйняття ми визначили принцип **опори на асоціативні зв'язки мислення**, адже «опора на художні асоціації, розвиток асоціативного мислення – один з найефективніших шляхів забезпечення психологічного настрою на сприймання музичного твору, досягнення співпереживання його образам», – вважає Г. Падалка [138, с. 101].

Художні асоціації являють собою зв'язки між художніми образами мистецтва. Цілеспрямована робота над збільшенням та якісним збагаченням асоціативного фонду майбутніх учителів обумовлюється завданням забезпечення формування відповідних естетичних вражень в учнів на уроках музики.

Залучення конкретних творів різних видів мистецтв, їх художня привабливість, доречність і доцільність використання в тій чи іншій ситуації сприйняття – все це питання, які залежать від педагогічних намірів викладача, наявних знань та художнього досвіду студентів, характеру естетичного спілкування тощо.

В усі часи музиканти висловлювали думку, що різні види мистецтва тісно пов'язані між собою, взаємодіють та своєрідним чином ніби «переходять» одне в одне. Вони підкреслювали значення спілкування професійних музикантів з поетичними сферами, образами інших мистецтв, отримуючи від них додаткові «обертони» для усвідомлення багатогранності художньо-змістовного наповнення музики.

У роботі «Психологія музичної діяльності наводяться слова видатних діячів мистецтва. Так, К. Паустовський вважав наявність художніх асоціацій неодмінною умовою плідної художньо-творчої роботи. Ю. Башмет зауважував: «Для мене як музиканта завжди мали велике значення мої внутрішні уявлення – образні символи, картини, художні імпульси. Вони здійснювали помітний вплив на мій душевний стан і тим самим – на моє виконання» [69, с. 124].

Художні асоціації часто використовували у педагогічній практиці такі майстри фортепіанного мистецтва, як Ф. Бузоні, Г. Нейгауз, С. Фейнберг та ін. Вони вважали, що різні види мистецтва дають можливість виконавцю-піаністу налаштуватись на сприйняття музики та навчитись знаходити спільні для різних художніх галузей закони організації простору і форми, розкривати специфіку їх проявів у музиці.

Практика музичного навчання доводить: якщо студент не до кінця розуміє художній зміст твору, його форму і стиль, не знаходить відповідних засобів виразності для виконавського втілення думок і ідей автора, корисно запропонувати йому усно викласти свої уявлення, окреслити асоціації, які викликає в нього музика. Це спонукає музиканта більш усвідомлено ставитись до музичної інформації, більш чітко уявляти її художньо-образний зміст.

Г. Нейгауз попереджав про недопущення прямолінійного перенесення аналогій з галузі архітектури, живопису, скульптури у музичне мистецтво. Він вважав, що для осягнення сутності музики та виникнення повноцінної структури образу надзвичайно важливими є специфічні художні асоціативні зв'язки, які виникають виключно при спілкуванні з музикою. Це – звукові, ритмічні, темброві, інтонаційні, емоційно забарвлені уявлення та спогади, іншими словами, слухові художні асоціації, що безпосередньо пов'язані з образністю в музиці [130, с. 163].

Теоретичне обґрунтування принципу опори навчально-музичної, творчо-виконавської діяльності студентів на асоціативно-мисленнєві зв'язки відображає спрямованість їх діяльності на знаходження способів стимулювання художньо-асоціативних процесів у своїх підопічних. Основним педагогічним важелем у цьому випадку, на нашу думку, є постійний і цілеспрямований вплив на емоційно-образну сферу, адже художні асоціації, поетичні аналогії та паралелі – усе це прокладені самим мисленням шляхи до зародження та становлення художнього образу, більш глибокого його сприйняття.

Отже, поглиблення, інтенсифікація процесів художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики може відбуватись успішніше, якщо робота над фортепіанними творами буде базуватись на використанні асоціативної функції мислення.

Таким чином, педагогічне спрямування музично-творчої діяльності майбутніх учителів на збагачення їх асоціативного фонду за рахунок комплексного використання мистецьких явищ, розширення спектру художніх емоцій і переживань, стимулювання художньої свободи та ініціативи на заняттях в класі інструментально-виконавської підготовки неодмінно підвищить рівень художньо-образного сприйняття.

І. Аксаріна стверджує, посилаючись на визначення А. Найн, що педагогічні умови – це «сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності навчально-виховного процесу і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і проєктованих завдань. До педагогічних умов можна віднести ті, які свідомо створюються в освітньому процесі і повинні забезпечувати найбільш ефективно його протікання» [6, с. 12].

Зважаючи на це, першою педагогічною умовою, що забезпечує ефективність формування емоційно-перцептивного компоненту художньо-образного сприйняття на заняттях в класі інструментально-виконавської підготовки, нами було визначено **активізацію музично-слухової сфери** майбутніх учителів музики.

Установка на виявлення інтонаційно-образних, художньо-картинних характеристик музичного звучання, застосування спеціально підібраних методів та прийомів активізації слухо-чуттєвої сфери є важливою складовою розвитку свідомості майбутнього вчителя.

Підкреслюючи важливість виокремлення та усвідомлення музикантом тих параметрів звучання, що впливають на створення образних аналогій, деякі дослідники у своїх роботах називають музично-слухові уявлення

художньо-слуховими (О. Шультяков, Б. Теплов, Г. Ципін, А. Каузова, Р. Гржибовська та ін.).

Активне включення процесів сприйняття та мислення у діяльність слухової сфери піаніста здатне забезпечити її розвиток, трансформацію та функцію управління, отримуючи зворотній потужний формуючий вплив на художню свідомість виконавця. «Опосередковані свідомістю, музично-слухові уявлення набувають довільного характеру. Студент отримує можливість вільно керувати своїм внутрішнім слухом, регулювати виникнення музично-слухових уявлень, а отже – створювати музичний образ. Таким чином, розвиток музичного слуху переходить на новий, більш високий рівень», – зазначає В. Муцмахер і продовжує: «Найбільш високий рівень розвитку слуху визначається трансформацією репродуктивних музично-слухових уявлень у продуктивні, що пов'язані зі здатністю піаніста створювати нові уявлення на базі художньо-практичного досвіду» [126, с. 47].

При сприйнятті та виконанні музичних творів, підкреслював А. Щапов, і педагог і музикант повинні піклуватися про те, щоб активність слуху ніколи не послаблювалась, а також була правильно спрямована. При постійній активності слуху «формування неперервного потоку та координації творчих задумів з можливостями моторними» є ефективними на всіх етапах роботи над інструментальним твором [217, с. 202].

Значення музичного слуху та його активну роль у створенні образних уявлень при сприйнятті музичної інформації підкреслювали відомі діячі в галузі музичного мистецтва: композитори, музикознавці, виконавці, критики, викладачі. Б. Теплов з цього приводу зазначав, що «проспівування або інтонування голосом – внутрішнє або реальне – звуків різної висоти є функцією слухових уявлень. А якщо внутрішнє інтонування не може існувати без слухових уявлень, то воно не може виступати в якості заміни останніх» [188, с. 204].

Звідси випливає, що активність слухової сфери музиканта, в тому числі учителя музики, позитивно впливає на якість (образність, чуттєву повноту, емоційність, глибину) сприйняття та сприяє його розвитку. Адже, навіть найбільш обдарована людина до початку систематичної музичної роботи не має і не може мати таких яскравих і рухливих музичних образів, які бувають у досвідчених музикантів з високо розвинутим внутрішнім слухом.

Передумовою збагачення художньо-слухової сфери піаніста переважна кількість музикантів вважає виховання, насамперед, тембрового слуху (на основі звуковисотного). Розвинуті темброві уявлення здатні значно збагатити та урізноманітнити сприйняття художньо-образного змісту музики, поповнити арсенал художніх асоціацій піаніста (К. Мартінсен, Б. Теплов, Г. Ципін, К. Карпова).

Проте звуковисотними та тембровими характеристиками музичної інформації виконавці, як правило, не обмежуються. Слух піаніста здатен сприймати та оцінювати такі якості фортепіанного звучання, як: сила, гучність, різкість, м'якість, помітність, густота, наповненість, пишність, глибина, поетичність та багато інших. Адже недарма цей інструмент музиканти порівнювали з цілим оркестром, підкреслюючи його надзвичайно великі художні можливості.

У зв'язку з цим можна вести мову про художнє сприйняття музикантом-піаністом усіх фактурних ліній, голосів, планів звучання, що формуються за безпосередньої участі тембрів, регістрів, динаміки, педалі та багатьох інших засобів виразності. Вони повинні сприйматися виконавцем, зазначає В. Приходько, як прошарки багатопланового музичного простору, в якому кожний компонент знаходиться на певній позиції «відстані» від сприймаючого. Автор продовжує: «Зрозуміло, що в коло фактурних явищ неодмінно включається все, що пов'язане з якістю звучання. Звук не буває «ніяким», окрім основних параметрів (висоти та тривалості) музикант здатен виокремлювати певне тембральне забарвлення звучання, його динамічний

рівень, артикуляційну характерність, і майже завжди у фортепіанній музиці – педальний «ореол» [143, с. 46-47].

Не викликає сумніву, що пізнання всіх компонентів фортепіанної фактури (способу викладення музичного матеріалу) у їх неповторній, унікальній єдності – це єдиний можливий для виконавця шлях до досягнення музичної змістовності, образності. Проте, вміння відчувати художні особливості різних елементів фортепіанної фактури не розвиваються самі по собі. Діяльність слуху більшості недосвідчених студентів при роботі над сприйняттям фактури не забезпечує постійної уваги і контролю за інтонаційною рельєфністю, тембральною колоритністю, динамічною і темповою характеристиками звучання. А. Щапов в таких випадках рекомендував проводити додаткову роботу з активізації слуху, застосовуючи прийоми горизонтального та вертикального виокремлення, або поєднання голосів; виразної гри окремих мотивів і звуків; виконання музичного уривку за допомогою зміненої аплікатури (наприклад, одним пальцем), підвищення слухової уваги до закінчення фраз, слабких долей такту, стандартних фігурацій тощо [217, 202-203].

Проте, стратегічною метою сприйняття при активній роботі слухового аналізатора виступає створення таких уявлень, які в одну мить охоплюють усі деталі звучання. Іншими словами, мова йде про симультанний, цілісний образ музики, що неперервно та творчо сприймається піаністом під час роботи над музичним твором та в процесі його виконання.

Видатний німецький педагог-методист К. Мартінсен у своїх роботах [105; 106] здійснив глибокий аналіз ролі музичного слуху, як у сфері формування уявлень про образність звучання, так і здійсненні контролюючої функції за процесом реального озвучення музичного матеріалу (за роботою внутрішнього слуху).

Майбутні учителі музики повинні чітко усвідомлювати, що «розвинутий слух не тільки «керує» виразними рухами піаніста, він контролює кожен музичну фразу і відповідно коригує рухо-моторну сферу»

[126, с. 45]. Роль музично-слухових уявлень, що виконують функцію самоконтролю за сприйняттям в процесі реалізації інтерпретації визначається здійсненням виконавських поправок та змін, що виникають у студента внаслідок оцінки звукового результату та його співставлення з власними музично-слуховими (внутрішньослуховими) уявленнями та образами.

У піаніста з нерозвиненою слуховою сферою, як правило, за візуальним сприйняттям тексту одразу слідує його пластично-рухове втілення. Отримане звучання виступає при цьому результатом дії виконавського апарату, а не внутрішнього слуху (музично-слухових уявлень). Нескладно зрозуміти, що такий підхід до виконання позначиться невисокими художніми результатами.

Г. Ципін, вважаючи активізацію музично-слухової сфери однією з головних умов фахової підготовки майбутнього учителя музики, писав, що ця умова є визначальною у реалізації художньо-виконавських дій, а саме: забезпечує створення звукового прообразу, а також ретельний, повсякчасний контроль та корекцію виконання, недопущення механічно-моторних форм відтворення музичного матеріалу [202, с. 46].

Постійну увагу до якості фортепіанного звуковидобування, контрольованого слухання приділяв у своїй педагогічній роботі Г. Нейгауз. Здатність «слухати себе» О. Гольденвейзер вважав однією з основ виконавської майстерності. Лише у «нескінченому вслуховуванні» К. Ігумнов бачив можливість повноцінного розкриття змісту музичного твору. С. Фейнберг також вважав ретельний слуховий контроль необхідною умовою досягнення висот майстерності. Виховання тонкого слуху є, на думку Г. Когана, першим і головним завданням навчання музики [126, с. 45].

Активізація та розширення художнього діапазону слухової сфери, на думку дослідників, вимагає не тільки знання закономірностей її функціонування, а й застосування спеціальних методів роботи в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Ефективність визначеної педагогічної умови, на нашу думку, найбільш рельєфно може виявлятися завдяки застосуванню спеціальних методів

(формування здатностей до емоційно-слухової концентрації, ідентифікації емоційних станів, розвитку сенсорної чутливості та внутрішнього слуху майбутніх педагогів-музикантів) та форм (індивідуальна, групова, самостійна) організації роботи в класі інструментально-виконавської підготовки.

Таким чином, реалізація педагогічної умови активізації музично-слухової сфери розкриває додаткові можливості для більш глибокого та усвідомленого спілкування студентів з музичними явищами, розвитку здатності до вирізнення та емоційно-образного переживання фактурної виразності (інтонацій, тембрового та динамічного забарвлення, мелодійності, оркестровості та інших якісних характеристик) звучання на шляху формування музичної думки, художнього образу твору.

Другою умовою ефективного формування когнітивно-операційного компоненту художньо-образного сприйняття студентів музично-педагогічних факультетів на заняттях у класі інструментально-виконавської підготовки було визначено **стимулювання художньо-пізнавальної діяльності** для розкриття образного змісту твору через виявлення його внутрішніх смислових компонентів.

Сприйняття художніх явищ передбачає орієнтацію студентів не тільки в образній, а й смисловій сфері мистецтва, здатність визначати значення його окремих знаково-символічних формул, а також розуміти їх у взаємодії, співставленні, взаємозв'язку, – тобто цілісно [176, с. 101].

В педагогічній організації навчальної діяльності студентів важливо виходити з того, що становлення і розвиток художньої свідомості майбутнього вчителя музики виявляє себе в процесі активної пізнавальної діяльності, адекватному відображенні явищ і феноменів музичного мистецтва у вигляді понять, уявлень, суджень. Існує закономірність: чим більш глибокими, різноманітними будуть зв'язки між окремими структурними компонентами знань, тим продуктивніше працює художня свідомість, вищим є її якісний рівень. Проте, «понятійно-логічне» не призначене для того, щоб

відштовхувати на другий план «художньо-образне» у свідомості музиканта. Воно здатне зливатися з ним, збагачуючи та посилюючи значення і смисл за принципом синергетичної взаємодії» [69, с. 276].

Підкреслюючи необхідність інтелектуального пізнання художнього образу музики, А. Малінковська зазначає, що поетика музичного твору (сукупність специфічних засобів і прийомів, за допомогою яких реалізується ідеал прекрасного) має ієрархічну або багат шарову структуру. Зовнішні пласти (рівні цілісності) сприймаються безпосередньо; більш глибокі потребують аналітичного занурення; глибинні ж шари ніби «затаємнені» у своїх механізмах і об'єктивуються лише через призму «художності» [102, с. 60].

Незаперечним фактом є те, що при сприйнятті музичного твору для виявлення суттєвих рис формотворення, структури, жанрово-стильових ознак музичних явищ, їх зв'язків з соціально-історичними, національними, художньо-творчими умовами функціонування майбутнім учителям доводиться використовувати аналітичні методи у своїй пізнавальній діяльності. Адже, саме аналітичні операції мислення (разом з синтезом і порівнянням) найбільш яскраво характеризують інтелектуальну діяльність свідомості музиканта під час художнього сприйняття.

Дослідники проблем художньо-образного сприйняття і мислення музиканта виокремлюють такі види аналізу: історико-стильовий, аналіз засобів художньої виразності, слуховий, виконавський, художньо-педагогічний, музично-теоретичний, розгорнутий аналіз авторського тексту, аналіз форми твору, аналіз-оцінка емоційних станів сприйняття, аналіз внутрішньо слухових уявлень на основі візуального сприйняття нотного тексту тощо.

В. Белобородова зазначає, що аналіз і синтез, як основа інтелектуальних дій, спрямовані на сприйняття образу музики та засобів музичної виразності [18, с. 12]. Автор упевнена, що спрямування студентів на

поглиблене пізнання музичного твору на всіх етапах вивчення розвиває та поглиблює процеси сприйняття.

Теоретики-музиканти, педагоги (Л. Мазель, В. Цуккерман, Г. Коган, Г. Ципін, А. Малінковська та ін.) вважають використання методів цілісного та диференційованого аналізу, порівняльної характеристики, комплексного художньо-історичного аналізу музичного твору в процесі роботи над ним запорукою глибокого пізнання його особливостей та розвитку здатності майбутніх учителів до більш усвідомленого сприйняття музичної інформації.

Під слуховим аналізом розуміється неперервно-послідовне сприйняття музичного потоку (звучання фортепіанної фактури), яке опосередковується логічними, конструктивними, просторовими уявленнями про художню ідею, зміст твору та засоби виконавського втілення.

Аналізуючи музичний твір, студент завжди має ставити перед собою художньо-пізнавальні цілі, досягнення яких приносить розуміння твору як художнього світу, мікрокосму композиторського стилю, явища культури тощо.

Потрібно відзначити, що художньо-пізнавальна діяльність сприйняття майбутнього вчителя музики відрізняється поєднанням ознак виконавського слухового аналізу (осягнення змісту твору через художню обумовленість форми, процесів образно-тематичного розвитку і взаємодії виконавських засобів виразності) та аналізу «музикознавця» (вербальної інтерпретації: усного або письмового висловлювання, що відображає рівень знань та понятійно-образного мислення студента).

Важливим є те, що фахова робота вчителя, як діяльність художнього пізнання музичних творів, обов'язково повинна включати форми їх творчої інтерпретації, а головне – враховувати їх зв'язок і взаємообумовленість. Крім того, майбутній фахівець повинен чітко усвідомлювати, що пізнавальна діяльність виступає важливим важелем впливу, методом педагогічного формування і певного опосередкування ситуації художнього сприйняття школярів в системі навчальної регуляції цього процесу.

Реалізація умови стимулювання художньо-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики забезпечує поглиблене та всебічне вивчення студентами музичного твору (на основі актуалізації та поповнення знань з різних галузей музичного мистецтва, розвитку інтелектуально-розумових можливостей) і формування уявлень про його образний зміст, художньо-виконавську трактовку.

Застосування у навчально-виховному процесі визначеної педагогічної умови повинно забезпечуватись методами: рольової гри, аналізу художньо-образних компонентів музичної мови, розвитку уяви, асоціативних зв'язків мислення; удосконалення прийомів художньо-пізнавальної діяльності (порівняння, аналогії, класифікація) тощо. Доцільно використовувати пошуково-дослідницькі, діалогові форми організації навчання студентів в класі інструментально-виконавської підготовки.

Отже, стимулювання художньо-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики як умова ефективного формування їх художньо-образного сприйняття в процесі інструментально-виконавської підготовки забезпечує активне осягнення художньої логіки розвитку музичних ідей та образів твору, причинно-наслідкових зв'язків та відношень між різними компонентами цілого. Таке заглиблення у зміст твору створює ситуацію творчого діалогу з автором, знаходження відповідей на питання, які хвилюють не тільки вчителя-виконавця, а й школярів.

Наступною, третьою умовою, призначеною підвищити ефективність формування інтерпретаційно-оцінного компоненту структури художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики, було визначено **створення ситуацій впливу різних видів мистецтва на їх свідомість** в процесі інструментально-виконавської підготовки.

У роботі О. Соколової зазначено: «Можливості мистецтва збагачувати духовні сили особистості, вчити її переживанню глибокої єдності з усім світом значно посилюється за умови осягнення існуючої спільності між окремими видами художньої творчості, яка визначається образно-

символічною природою походження, прийомами і законами побудови, подібністю художніх завдань і функцій. Найбільш ефективно цей процес може здійснюватись в умовах педагогічно-організованої навчально-пізнавальної діяльності, оскільки вона – це ланцюг дій, основу яких складають художнє сприйняття, аналіз, узагальнення та порівняння мистецьких явищ і аргументація естетичних суджень» [176, с. 53].

«В музиці «неоднозначна предметність», вільне поле інформативної змістовності забезпечує величезний масштаб художнього осягнення. Асоціативно-смисловий простір між музикою та позамузичними даними відкриває необмежені можливості для різноманітних аналогій, дозволяє використовувати музичну галузь як універсальний ключ до розуміння і оцінки усіх культурних явищ», – зазначає Л. Тарапата [183, с. 100].

Сьогодні все більш поширеною є думка, що музичне мистецтво, незважаючи на всю свою унікальну своєрідність, не може бути повноцінно осягнуте без підтримки з боку інших видів мистецтва, оскільки лише через їх органічну єдність можна пізнати цілісність світу, універсальність законів його розвитку у всій багатоманітності чуттєвих сприйняття: звуків, рухів, кольорів.

Різні види мистецтва володіють власними засобами формування образного змісту, закодованого у художніх творах. Залучення різноманітної мистецької інформації може значно розширити межі сприймання музичних творів та їх інтерпретації, сприяючи:

- візуалізації образів музики;
- сюжетно-предметному насиченню музичної форми;
- розвитку міжчуттєвих, міжхудожніх (кольорових, дотикових, смакових) уявлень, створенню звукопластичних образів.

Представники сучасної музичної педагогіки актуалізують питання гносеологічної та психологічної взаємодії різних видів мистецтва та впровадження у навчальний процес методик комплексного мистецького впливу на емоційно-образну, сенсорну, розумову та діяльнісну сфери

особистості музиканта. Зокрема, йдеться про необхідність використання творів різних видів мистецтва для ефективного формування художньо-образного сприйняття учителів музики. Ефективність використання міжмистецьких зв'язків для оптимізації процесів сприйняття та створення оригінальних інтерпретацій залежать від художнього змісту тих музичних творів, які опановуються майбутніми вчителями музики в класі основного музичного інструменту.

Високохудожні фортепіанні твори завжди народжують у виконавців відчуття присутності явищ «іншого плану», духовного підтексту, що залучає безліч близьких та далеких емоційних «обертонів». «Так, другий фортепіанний концерт Рахманінова, його прелюдії та етюди-картини дозволяють відчутти безкрайню далечінь і красу російської природи; музика Д. Шостаковича створює картини того часу: війни, тоталітаризму, трагічного самовідчуття особистості», – йдеться в роботі «Психологія музичної діяльності» [69, с. 125].

Реалізація описаних взаємозв'язків обумовлена діяльністю художньої свідомості музиканта. Сприймаючи, трактуючи та оцінюючи музику, виконавці постійно і підсвідомо застосовують засоби різних мистецтв. Своє розуміння образу музичного твору вони висловлюють, знаходячи риси ліричності і поетичності (література), драматургії, декламації та речитативності (театр), картинності, кольоровості, зображальності, звукописання (живопис), архітектоніки форм, пропорцій (архітектура).

Автори музичних творів завжди сподіваються на те, що інтерпретатор зрозуміє їх ідею, відчує настрої і почуття, з якими композитор звертається до людства. Бажання автора максимально предметно розкрити свій задум лежить, на наш погляд, в основі виникнення творчої практики створення так званої програмної музики, тобто такої, що потребує конкретизації образного змісту за допомогою художніх засобів інших мистецтв.

Феномен програмності в музиці не зводиться до визначення автором назви твору чи літературної програми, хоча саме вони здатні спрямувати

фантазію слухача і виконавця у відповідне русло. Елементи прихованої програмності в музиці можуть виявлятися через особливості тематичного розвитку, імітацію звуків природи, відтворення образів руху, характеру танцювальних па тощо.

На важливості використання творів різних мистецтв, як основи розвитку художньо-образного сприйняття, у вихованні музикантів-піаністів наголошували видатні педагоги: К. Ігумнов, В. Сафонов, Г. Нейгауз, О. Гольденвейзер. Вони пропонували використовувати цікаві методи роботи над образами музичних творів. Зокрема, опановувати музичний зміст разом з вивченням напам'ять віршів: частину музичного матеріалу поєднувати з частиною віршованого твору [46, с. 127].

Особливим даром розвитку художньої свідомості піаністів володів Г. Нейгауз, творча уява якого живила його виконавську та педагогічну діяльність. А. Бірмак наводить спогади про діяльність музиканта: «Допомагаючи учню розкрити художній образ музики другої частини «Місячної сонати» Л. Бетховена, він наводив відомі приклади з архітектури, скульптури та живопису, демонстрував музичні фрази та мотиви, в яких образ музики порівнював з образом чудової квітки» [22, с. 36].

В. Муцмахер цитує К. Ігумнова, який стверджував, що у музиканта можуть виникати різні уявлення, джерелом яких є природа, побут, особистісні переживання, історія, філософія, усі види мистецтва. Уявлення ці не є програмою твору, вони лише допомагають з'ясувати виконавсько-творчий задум та створити «робочу гіпотезу» інтерпретації [126, с. 17].

Отже, за допомогою міжхудожніх асоціацій вчитель може «розворушити» сприйняття школярів, зробити його більш гнучким і пластичним, активізувати їх творчу уяву і фантазію.

Майбутня фахова діяльність вчителя музики пов'язана з необхідністю розглядати музичні твори не ізольовано від інших видів мистецтва, а у комплексі з ними, спрямовуючи сприйняття школярів на створення цілісного образу звучання. Вважаємо, що комплексне використання мистецтв може

суттєво впливати на якість сприйняття художньо-образного змісту музичних творів.

Отже, реалізація умови створення ситуації впливу різних видів мистецтва на заняттях з фортепіано сприяє збагаченню образної сфери майбутніх учителів музики шляхом залучення міжхудожніх зв'язків та елементів позамузичної образності в процесі інтерпретації та оцінки музичних явищ.

Цьому процесу сприятиме використання творчо-діяльнісних, концертно-виконавських форм організації роботи; впровадження методів виконавської імпровізації, надмірної художньої індивідуалізації виконання, мистецького супроводу образу звучання, художнього перекладення музики для фортепіано, створення різних видів художньо-педагогічної інтерпретації та оцінки музичних творів.

Таким чином, використання визначених спеціальних принципів як системи основних положень, що відображають цілеспрямованість навчального процесу та діяльності студентів на становлення художньо-образного сприйняття, а також реалізація розроблених педагогічних умов сприятимуть, на нашу думку, ефективному формуванню означеного феномена у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської (фортепіанної) підготовки.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Дослідження проблеми організаційно-методичного забезпечення процесу формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики призвело до таких висновків: Аналіз інструментально-виконавської, зокрема фортепіанної, підготовки майбутніх учителів музики довів, що її зміст може виступати засобом формування художньо-образного сприйняття.

В процесі навчання гри на музичному інструменті створюються найбільш оптимальні умови для систематичного збагачення художньо-естетичного досвіду сприйняття та розвитку художньо-образного компоненту свідомості вчителів-музикантів внаслідок опрацювання значної кількості різнопланового за жанрово-стильовими ознаками музичного репертуару, здійснення різних видів художньо-творчої діяльності (сольне виконання, читання з листа, транспонування, гра в ансамблі, творче музикування тощо).

Реалізація художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики здійснюється як процес становлення, кристалізації художнього образу та пошуків відповідних (виконавських та словесних) засобів його інтерпретації на всіх етапах роботи над фортепіанним твором (знайомства з нотним текстом, аналізу та детального опрацювання змісту музики, його поетичної вербалізації, вирішення художніх і технологічних виконавських завдань тощо).

Встановлено, що організація педагогічної роботи з формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської (фортепіанної) підготовки повинна базуватись на визначених принципах: творчої активності студентів, індивідуалізації сприйняття, опори на асоціативні зв'язки мислення. Означені положення стали основою для визначення *педагогічних умов* ефективного формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки, а саме: *активізація музично-слухової сфери студентів* для виявлення усіх художньо-змістових

характеристик музичних звучань, збагачення емоційної культури сприйняття; *стимулювання художньо-пізнавальної діяльності* для розкриття образного змісту творів через визначення їх логіко-сміслових компонентів, постійного поповнення фахового тезаурусу; *створення ситуацій впливу різних видів мистецтва* з метою використання міжмистецьких зв'язків, елементів програмності для збагачення художньо-образної палітри сприймання, оцінки музичних явищ.

Визначені педагогічні умови передбачають використання методів: емоційно-слухової концентрації, активізації внутрішньослухових уявлень, наведення на асоціації, аналізу художньо-змістових компонентів музичної мови, стимулювання творчого самовираження студентів, виконавської імпровізації, художньо-педагогічної інтерпретації музичних явищ, їх естетичної оцінки; форм організації роботи: індивідуальної, групової, самостійної, пошуково-дослідницької, діалогової, творчо-діяльнісної, концертно-виконавської тощо.

Основний зміст розділу викладено у таких публікаціях:

1. Чжан Їфу. Інструментально-виконавська діяльність як засіб формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики/ ZhanYifu // IntellectualArchive. –Toronto, 2014. –Vol. 3, №6.– P. 52-58.
2. Чжан Їфу. Формування художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики в процесі роботи над інструментальним твором/ Чжан Їфу // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. – К., 2015. –Вип. 17 (22). – С. 110-113.
3. Чжан Їфу. Педагогічні принципи формування художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання / Чжан Їфу // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. – Вип. 18 (23). – К., 2015. – С. 208-232.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО СПРИЙНЯТТЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Вивчення стану сформованості художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики

Вирішення проблеми формування художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики неможливе поза психолого-педагогічною діагностикою цього процесу та визначення його особливостей.

Варто зазначити, що ефективність підготовки спеціалістів до різноманітних видів творчої музично-педагогічної діяльності залежить від розробки критеріїв та показників якісних характеристик художньо-образного сприйняття творів мистецтва, що дає змогу визначити рівні сформованості і простежити динаміку змін у процесі становлення означеного феномена.

Для визначення вихідного стану сформованості художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики було розроблено та проведено констатувальний експеримент. Зміст констатувального експерименту становить визначення мети, завдань дослідно-експериментальної роботи, розробка та впровадження у навчально-виховний процес методики діагностування рівнів сформованості художньо-образного сприйняття у студентів музично-педагогічних факультетів.

Експериментальною базою дослідження виступили: факультет мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова, кафедра музичного виховання Бердянського державного педагогічного університету, кафедра музики Чернівецького університету імені Ю.Федьковича. Експериментально-дослідною роботою було охоплено 202 студента, фаховим інструментом яких є фортепіано.

Мета констатувального експерименту полягала у виявленні рівня сформованості художньо-образного сприйняття у студентів II-III курсів

денної форми навчання. Реалізацію даної мети було здійснено на основі використання компонентної структури художньо-образного сприйняття (підрозділ 1.2.) та визначених критеріїв і показників сформованості означеного явища.

У попередніх матеріалах дослідження було проведено структурний аналіз художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики та визначено такі його компоненти: емоційно-перцептивний компонент, що відображає емоційну реакцію реципієнтів на музичний твір та їх музично-слухові уявлення; когнітивно-операційний компонент, елементами якого є музично-теоретичні знання і мисленнєві операції та процедури; інтерпретаційно-оцінний компонент, що містить виконавську та вербальну інтерпретацію і естетичну оцінку реципієнтами різноманітних музичних явищ.

Система критеріїв розробляється з метою фіксації ступеня сформованості художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики, а також визначення його кількісних та якісних характеристик. У Словнику іншомовних слів зазначається: «Критерій (від грецької – засіб, судження) – мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації. Критерій істини – мірило достовірності знань, їхньої відповідності існуючій дійсності» [172, с. 371].

Спираючись на компонентну структуру художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики, було визначено систему критеріїв сформованості даної якості.

Перший, *емоційно-перцептивний критерій* відображає здатність до емоційно-чуттєвого «занурення» у характер, образний зміст музики; рівень емпатійності та загостреної чутливості до сприйняття сенсорної інформації, що виступає основою музично-слухових уявлень на шляху досягнення художньо-виразного змісту музичної тканини (інтонації, метроритму, тембру, динаміки тощо). Показниками цього критерію виступають: міра

глибини емоційного переживання настроїв музики та художня змістовність музично-слухових уявлень.

Другий, *когнітивно-операційний критерій* віддзеркалює здатність студентів до інтелектуально-творчого осягнення логіки організації та драматургії розвитку образної сфери музичних творів, актуалізації художньо-пізнавального потенціалу мислення на основі розуміння сутності мистецьких категорій і понять. Показниками цього критерію є: наявність активного фонду музично-теоретичних знань; ступінь розвиненості мисленнєвих операцій і процедур (аналіз, синтез, порівняння, уява, асоціації).

Третім критерієм сформованості художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики було визначено *інтерпретаційно-оцінний критерій*. Він відображує здатність студентів до розуміння музичної образності на рівні художньої інтерпретації та оцінки музичних явищ, а також спрямованість цієї діяльності на організацію художньо-образного сприйняття школярів. Показниками цього критерію є: рівень володіння засобами художньо-метафоричного (вербального) тлумачення змісту образів музики і здатність до створення оригінальних виконавських інтерпретацій музичних творів; а також вміння надавати обґрунтовану оцінку художньо-естетичної значущості та привабливості музичних явищ.

Діагностувальний етап експериментального дослідження проходив протягом другого семестру 2014-2015 навчального року. Основні завдання першого етапу констатувальної частини експериментального дослідження полягали у перевірці рівня емоційно-чуттєвої реакції реципієнтів на музичний твір, відгуку на художньо-виразний зміст, характер музичного звучання, а також якості та художньої змістовності музично-слухових уявлень майбутніх учителів.

На першому етапі проводилось масове опитування майбутніх учителів музики, що було спрямоване на вивчення їхніх музичних уподобань та тих емоцій, почуттів і вражень, що отримують студенти при спілкуванні з творами музичного мистецтва.

Питання були сформульовані таким чином, щоб студенти не тільки визначали назви та авторів художньо привабливих для них музичних творів, а й давали пояснення, чим саме зворушують чи надихають дані зразки, що саме відчують реципієнти при їх сприйнятті.

Аналіз результатів опитування показав, що переважна кількість респондентів найбільші емоційно-художні враження отримують від прослуховування музики доби романтизму (58,9%). На почуття і образні уявлення, за свідченням студентів, впливають: специфічна інтонаційно-ладова основа творів композиторів-ліриків, експресивно-насичена музична тканина, способи розвитку драматургії образного змісту, передчуття та переживання кульмінаційних зон, усіх нюансів найпотаємніших людських почуттів (рапсодії Ф. Ліста, балади Ф. Шопена, сонати Ф. Шуберта, симфонії Й. Брамса, вокальні цикли Р. Шумана). Студенти відзначили здатність цих композиторів майстерно використовувати усі художні можливості інструментів. Картинність, поетико-лірична насиченість змісту романтичної музики, на думку опитуваних, надихає на роздуми і мрії, виховує культуру почуттів, дарує справжню поетичну насолоду.

Значна кількість респондентів (26,7%) заявила про потужний вплив на їхню емоційно-естетичну сферу творів епохи Бароко (Й. Бах, А. Вівальді, Д. Скарлатті, Ф. Куперен та ін.). Опитувані зазначили, що цю музику відрізняють: особливий, витончений характер звучання, прозорість та вишуканість фактури, майстерність філігранної обробки, оспівування та прикрашення мелодійних малюнків, чудовий «старовинний аромат» звучання, засоби художньо-образної імітації щебету птахів, співу свірелі, дзюрчання струмка тощо.

Результати експерименту визначили частину опитуваних, для яких емоційно-привабливими та художньо-значущими виявилися твори сучасних композиторів (8,9%). Так, деяким студентам була близька естетика творів Д. Шостаковича, яку відрізняють: напружена експресивність, речитативність музичної мови, критично-філософське осмислення музичної дійсності та

особлива інтонаційна виразність звучання. Частина респондентів висловила своє захоплення позитивно-емоційним характером творчості С. Прокоф'єва, відзначивши оптимістичні, радісно-світлі враження від його творів, емоційну бадьорість та енергію, що випромінює музика цього автора.

Решта респондентів (5,5%), як свідчать їх відповіді, не змогли чітко визначити свої емоційні стани при спілкуванні з музичними творами. Деякі з них засвідчили, що не відчувають бажання знайомитись з музичними творами, що виходять за межі навчально-програмного мінімуму, не виявляють прагнення до самоаналізу власного емоційно-почуттєвого світу, а також зазнають певних труднощів щодо усвідомлення художнього змісту музичних явищ.

Відповіді респондентів цієї групи продемонстрували нерозвиненість слухо-чуттєвої сфери, відсутність досвіду сприйняття музичних творів, вмінь визначати та описувати власні емоційні стани, враження і думки, що виникають при сприйнятті.

Контент-аналіз – це метод якісно-кількісного аналізу змісту актуальної інформації з метою виявлення або вимірювання різноманітних тенденцій, що відображені в ній. Головною ознакою контент-аналізу виступає наявність (вибір) одиниці аналізу наприклад, ключових термінів, спільних за змістом положень або суджень, що слугують індикаторами характеристик досліджуваного явища.

У практиці контент-аналітичних досліджень об'єктами або одиницями аналізу, як правило, виступають: слово, судження, тема, соціальна ситуація та ін. Важливим фактором достовірності дослідження виступає кількісна міра виявлення ознак одиниці контент-аналізу, частото та їх виникнення тощо.

В нашому експерименті даний метод ми застосували для аналізу індивідуальних суджень, що висловлювали майбутні учителі про характер музично-слухових відчуттів, які надходять протягом сприйняття. Отже, реципієнтам пропонувалось за певний проміжок часу за допомогою ємних висловлювань виразити своє розуміння емоційно-виразного змісту

прослуханих уривків з музичних творів. Важливим при цьому було: 1) одразу закарбувати перші спонтанні враження за допомогою яскраво-образних висловів; 2) зафіксувати проміжні художньо-емоційні відчуття; 3) остаточно визначитись з характеристикою художньо-змістовного наповнення музичного уривку наприкінці процесу сприйняття.

Одиницями контент-аналізу в нашому експерименті ми визначили:

- здатність до адекватного визначення «емоційної домінанти» твору, основного (пануючого) настрою музики;
- частоту використання подібних або однакових характеристик для передавання сутності суб'єктивних музично-слухових вражень, уявлень, почуттів.

Важливим для отримання достовірних результатів було дотримання студентами умови давати відповіді-характеристики у тому порядку, в якому вони спонтанно виникають у свідомості, не розмірковуючи над їх послідовністю, логікою.

Для діагностики емоційно-перцептивного компонента художньо-образного сприйняття у студентів були обрані такі уривки з музичних творів для прослуховування:

Й. Бах (1685-1750) «Різдвяна ораторія» (1 ч.);

А. Пьяцолла (1921-1992) «Танго-сьют»;

С. Прокоф'єв (1891-1953) «Спогади» з циклу «4 п'єси для фортепіано» тв.4;

С. Барбер (1910-1981) Ноктюрн для фортепіано тв. 33;

Ф. Вардело (1500-1565) Мадригал для хору.

Обробка результатів за допомогою контент-аналізу за першим показником дозволила встановити, що переважна більшість студентів здатна в цілому адекватно визначити характер і образ музичного твору (147 осіб – 72,8%), що свідчить про їх здатність до виявлення найбільш яскравих характеристик образного змісту твору.

Аналіз результатів за другим показником дозволив зробити висновки про значну кількість використання подібних або однакових слів-характеристик власних слухових відчуттів, що говорить про певну стереотипність та узагальненість сприйняття респондентів, невеликий словниковий запас і нездатність яскраво та художньо визначити сутність своїх уявлень (у 179 студентів – 88,6% загальної кількості опитуваних). Дослідження кількості змін якісних характеристик сприйняття довело, що лише незначна частина респондентів (45 осіб, що дорівнює 22,3% опитуваних) виявилась здатною до усвідомлення та фіксації найменших градацій настроїв та образів музики, продемонструвала чутливість музичного слуху, вміння прогнозувати драматургію розвитку образного змісту твору тощо.

Для обробки, розуміння, оцінки та зберігання у пам'яті даних сприйняття потрібна активна робота художнього мислення, як на абстрактно-логічному рівні (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння тощо), так і на основі психічних механізмів художнього сприйняття (уява, асоціації, фантазія, інтуїція). Процеси створення художнього образу (сприйняття) та його пізнання (осмислення) є синтетичними і неподільними за своєю природою, розвиваються та функціонують у свідомості людини інтегративно.

Оскільки сприйняття художньо-образного змісту не може існувати без його осмислення і вираження у поняттях і судженнях, важливим є стимулювати розвиток художнього мислення у всіх його різновидах.

Для перевірки стану сформованості художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики за когнітивно-операційним критерієм, а саме розвиненості художньо-інтелектуальних можливостей мислення, було проведено наступний експеримент за методикою комплексно-порівняльного аналізу музичних творів.

Теорія музичного мистецтва володіє цілим арсеналом дослідно-аналітичних методів пізнання та осмислення музичних творів (Ю. Холопов, М. Михайлов, В. Цуккерман, Л. Мазель, М. Арановський, В. Остроменський,

О. Єршоміна, І. Сердюк, А. Малінковська, С. Шип, Г. Падалка, О. Ростовський, Л. Масол та ін.).

Вивчивши ідеї науковців, ми створили методичку комплексного дослідження якісних характеристик когнітивно-мисленнєвої сфери майбутніх учителів музики засобами порівняльного аналізу творів за емоційно-образним, драматургійно-змістовим та художньо-виконавським параметрами.

Для проведення експерименту були відібрані 10 пар музичних явищ (уривків з інструментальних, вокально-хорових та симфонічних творів, народних пісень тощо). Комплектація творів відбувалась на основі принципу подібності і протилежності. Таким чином, п'ять пар творів складались з витворів одного автора, представлених у різних варіантах. Наприклад, вокальний твір «Лісовий господар» Ф. Шуберта звучав в оригіналі і транскрипції Ф. Ліста; фортепіанний цикл М. Мусоргського «Картинки з виставки» пропонувався для прослуховування також у виконанні симфонічного оркестру. До іншої групи увійшли твори, що були схожими за певною ознакою (формою, образною сферою, засобами виразності, жанрово-стильовими рисами). Повний перелік творів подано у Додатку А.

Метою цього завдання було перевірити вміння студентів розрізняти, виокремлювати, визначати та порівнювати елементи музичного звучання як художньо-сміслового вираження музичного образу, а саме: складові музичної тканини, особливості формотворення та драматургії образу, специфічні засоби художньої виразності тощо.

Означений експеримент проводився на групових заняттях з музично-теоретичних дисциплін (історія музичного мистецтва та аналіз музичних творів). Результати проведеного дослідження довели, що зіставлення та порівняння різноманітних музичних творів допомогло студентам актуалізувати їхні уявлення про еволюцію стильових напрямків, закономірності становлення різних видів музичного мистецтва; більш рельєфно виявляти особливості художньо-образного змісту різних творів

завдяки визначенню та осмисленню різноманітних аспектів формування образності тими чи іншими засобами художньої виразності.

На достатньо високому рівні це завдання виконала, на жаль, незначна частина опитуваних (12,9%). Ці респонденти показали глибокі знання з фаху, широкі можливості мислення, творчий підхід до налізу суб'єктивно-художніх даних сприйняття.

До середнього рівня ми змогли віднести 32,6% опитуваних. Ці студенти не завжди демонстрували вміння свідомо оперувати мистецькою термінологією, проникати за допомогою функцій мислення в наявні та приховані закономірності музики, її формотворення та драматургії. Орієнтаційно-образна стратегія сприйняття цих респондентів базувалась на знайомих ознаках жанру, розрізненні найбільш яскравих і помітних характеристиках музики. Низький рівень сформованості художньо-образного сприйняття показали відповідно 54,5% опитуваних.

У студентів цієї групи спостерігалось формально-незацікавлене ставлення до роботи, поверхневі знання. Художні уявлення цих студентів були нестійкими, прямоперцептивними за образним змістом та орієнтованими на картинно-зображальну яскравість музичної інформації. Віднесені до цього рівня студенти виявилися не готовими до аналітично-пошукової діяльності, а отже не досягли високих результатів.

На другому етапі констатувального експерименту також було використано завдання на перевірку музично-теоретичних знань та вмінь використовувати їх у процесі сприйняття і осмислення музичної інформації, рівня свободи та доцільності оперування понятійно-категоріальним апаратом музичного мистецтва, знаходження внутрішніх зв'язків між елементами знань для характеристики різноманітних музичних явищ.

У перебігу виконання цього завдання студенти повинні були не тільки розкрити зміст певного поняття, але і пояснити, з чим чи ким воно асоціюється, які має ознаки тощо.

Перелік музичних понять і визначень

акомпанемент	орган	аранжування
партитура	балада	пентатоніка
Бароко	поліфонія	Відродження
програмна музика	джаз	ритм
опера	пісня	імпровізація
інтервал	інтонація	стиль музичний
класична музика	сюїта	бельканто
лад	дивертисмент	лейтмотив
увертюра	мелодія	фактура інструментальна
мюзикл	фольклор	звук

Так, описуючи поняття «лейтмотив», студентка С. зазначила, що завдяки практиці використання лейтмотиву, як провідної теми музичного твору, музичний матеріал краще організовується та вибудовується навколо нього; сприйняття лейтмотиву, що ніби пронизує драматургію музичного твору, завжди більш яскраве та глибоке завдяки багаторазовому звучанню та розвитку. Використання тематичного лейтмотиву студентка перш за все пов'язала з оперно-симфонічними традиціями композиторської творчості, проте вказала і на зразки використання лейтмотивів в інструментальних жанрах, наприклад, у транскрипціях та парафразах Ф. Ліста тощо.

Визначаючи зміст поняття «увертюра», студент М. зауважив, що це слово має іншомовне походження і означає «відкриття», «вступ» до театрального (оперного, балетного) спектаклю, а традиція починати вистави з увертюри сягає своїм корінням у XVIII ст. Студент відзначив, що музичний матеріал увертюри, як правило, побудований на основних інтонаціях і темах твору, знайомство слухачів з якими під час увертюри полегшує сприймання музики у подальшому. Реципієнт вказав на свої улюблені зразки: увертюри до опери М. Глінки «Руслан і Людмила» та до драми «Егмонт» Л. Бетховена. Аналізуючи драматургійно-художнє значення увертюри та шукаючи аналогії до цього музичного явища, студент М. порівняв її з жанром інструментальної

прелюдії, яка часто виконувала функцію вступу, налаштування на сприйняття основного матеріалу. Проте роль прелюдії у творчості, наприклад, Й. Баха, Г. Глюка, С. Франка, композиторів-романтиків важко переоцінити, зазначив респондент, адже розвиваючись протягом століть, жанри увертюри і прелюдії досягли високого ступеня самостійності і художньої значущості в системі мистецьких явищ.

Результати експерименту засвідчили, що отримані відповіді можна умовно розподілити на три групи: «змістовно-повні» (17,8%), «недостатньо-повні» (32,2%), та «неповні» (50%).

До останньої групи відповідей ми віднесли неправильні чи поверхнево-формальні вислови, в яких сутність питання залишалась нерозкритою. Студенти цієї групи продемонстрували незнання музичної термінології, низький рівень мислення, нездатність до аналізу мистецьких явищ та розуміння їх значення для процесів художнього сприйняття.

Недостатньо-повні відповіді характеризувались в основному правильними, проте не до кінця змістовними визначеннями, в яких відчувалась нестача глибоких і системних знань, невміння розмірковувати над проблемою, логічно та впорядковано висловлювати свої думки.

Учасники групи, що змістовно-повно розкрили сутність музичних категорій і понять з точки зору їх значення для сприйняття, продемонстрували достатньо високий рівень фахового тезаурусу, вміння розглядати явища в системі музично-теоретичних і художньо-психологічних координат, здатність до мислення та оперування його результатами тощо.

З метою констатації здатності респондентів до створення яскравих та індивідуально-неповторних асоціативних уявлень на другому етапі експерименту було використано адаптований варіант достатньо відомого методу британського психолога М. Шоена, який докладно був описаний В. Петрушиним у роботі «Музична психологія» [140, с.129].

Випробування полягало в тому, що студенти повинні були спочатку прослухати, а згодом зафіксувати власні асоціативні уявлення, що виникли

під впливом звучання різноманітних музичних звуків, інтервалів та акордів. Для більш потужного впливу на творчу уяву та асоціативні механізми мислення було вирішено використовувати не тільки звучання різних музичних інструментів, а й застосовувати їх темброві та динамічні можливості. Для сприйняття, таким чином, були підготовлені звучання: скрипки, органу, вібрафону, баяну, флейти, фортепіано, гітари, цимбал, трикутника, бандури.

Дане завдання студенти виконували з інтересом, жваво обговорюючи між собою враження та відчуття. Проте згодом з'ясувалось, що відтворення власних асоціацій за допомогою яскравих метафор, епітетів і порівнянь не тільки потребує активної роботи уяви та фантазії, а викликає у студентів певні труднощі.

Найбільш оригінальні характеристики інтерпретацій звучань, надані студентами, ми наводимо нижче:

Ум VII7 у високому регістрі (фортепіано, голосно) – кришталевий дзвіночок; спогади про минуле; пташині трелі; загадка життя.

M3 (гітара, середній регістр) – початок історії, тендітність; малюк спить;

B7 (фортепіано, тихо, низький регістр) – чорна хмара, оксамитова темрява, лісові хащі;

T53 у тональності ре мажор (бандура, достатньо голосно) – радісний настрій; морський пейзаж; оптимізм; аромат кави;

T64 у тональності мі-мінор – «їжачок у тумані», сонце сховалось; мрійливий настрій; тістечко з кремом;

T6 сі-бемоль мінор (баян) – смуток, фіолетові сутінки; тиха радість; падає сніг;

Звучання трикутника – перший промінь, нове життя, крапелька роси.

Проаналізувавши творчу роботу студентів, ми розподілили характеристики звучань на три групи, що відповідають різним рівням образності асоціативних уявлень. Умовний розподіл (пов'язаний з

труднощами розрізнення сили, тембру, інтервально-акордової будови) на первинно-образні, поетико-картинні та міжчуттєві (синтетичні) асоціації ми здійснювали у відповідності до якості та оригінальності простежуваних у висловах респондентів асоціативно-образних зв'язків.

Усі кількісні та якісні показники, отримані в перебігу експерименту, ми розмістили у Таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Результати обстеження якості асоціативно-образних уявлень

<i>Рівні образно-асоціативних уявлень</i>	<i>Якісні характеристики асоціацій</i>	<i>Кількість респондентів (осіб)</i>	<i>Кількість респондентів (%)</i>
первинно-образний	відображення сили та виразності звучання, використання порівняльних характеристик	121	59,9%
поетико-картинний	переважання художньо-поетичних, образно-метафоричних характеристик з елементами фантазійності	56	27,7%
міжчуттєвий (синтетичний)	відтворення міжчуттєвих, складнофантазійних аналогій, асоціацій та мисленневих побудов; синтез уявлень та відчуттів, виражений у яскраво-образних, оригінальних висловах	25	12,4%

Метою третього етапу діагностувального експерименту було перевірка рівня володіння студентами навичок художньо-образної тлумачення та

оцінки змісту музичних творів засобами вербальної та виконавської інтерпретації.

В якості основного методу констатувального етапу дослідження здатності майбутніх учителів музики до виконавської інтерпретації художньо-образного змісту музики ми використали аналіз документів, фіксуючих результати модульного, залікового та екзаменаційного контролю, а також концертних виступів студентів за визначений термін часу (один навчальний семестр).

Основними показниками успішності інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики виступили: рельєфність та художня переконливість «донесення» образного змісту виконуваних творів; творча свобода, оригінальність, самостійність та новизна, що виявляються при реалізації інтерпретаційного задуму; професійно-технічні характеристики виконання, за допомогою яких музикант створює суб'єктивний образ на інструменті.

Додатково нами були вивчені навчальні плани та робочі програми з основного музичного інструменту студентів-піаністів II-III курсу бакалаврату. Це було зроблено з метою з'ясувати:

- приблизний рівень інструментально-виконавської підготовки студентів (за змістом та ступенем складності навчального репертуару);
- широту художньо-образного діапазону музичних творів, що обираються для вивчення на заняттях з основного та додаткового музичного інструменту (фортепіано);
- принципи комплектації навчального репертуару студентів у відповідності до їх індивідуального розвитку, потреб і можливостей.

Для отримання достовірної інформації про особливості розвитку художньої свідомості студентів в класі інструментальної підготовки та роль художньо-образного сприйняття у формуванні художньо-виконавських умінь ми провели серію бесід-інтерв'ю з викладачами основного та додаткового музичного інструменту.

Комплексний аналіз відомостей, отриманих в процесі бесід-інтерв'ю, дозволив зробити висновки, що більшість студентів недостатньо впевнено орієнтуються у різноманітних музичних явищах, а отже – мають проблеми з розумінням, тлумаченням та оцінкою їх художньо-образного змісту.

Викладачі зазначали, що робота над формуванням художньо-образного сприйняття студентів в класі фортепіанної підготовки повинна проводитись на всіх етапах навчання, в процесі роботи над різними музичними творами у таких напрямках:

- ознайомлення з нотним текстом (читання з листа) для формування візуально-слухових відчуттів на початковому етапі становлення уявлень про художній зміст;
- визначення основних тем, інтонацій, частин форми та драматургічних ліній твору, що виступають «індикаторами» образно-сислової сфери через усвідомлення специфіки епохи, напрямку, авторського стилю та жанрових характеристик;
- детальний аналіз основних засобів виразності, характеру музичного розвитку, особливостей художньо-виконавської інтерпретації образного змісту твору (на стадії ретельного вивчення музичного матеріалу);
- подолання технічних та художньо-виконавських труднощів шляхом визначення найбільш оптимальних засобів передавання характеру та образного змісту музичного твору;
- створення цілісного художнього образу, власної інтерпретації твору шляхом усвідомлення логіки розгортання музичної змістовності, виходу на рівень суб'єктивно-оригінального трактування художнього матеріалу.

Викладачі вказали на важливість постійного пошуку методів та засобів розвитку чуттєвості музичного слуху студентів, розширення їх асоціативної сфери шляхом залучення творів різних видів мистецтва, а також постійного

поповнення фахового тезаурусу майбутніх учителів, урізноманітнення навчально-педагогічного репертуару.

«Виконавська творчість неможлива, – наводяться слова Я. Мільштейна у дисертації І. Хотенцевої, – якщо в свідомості виконавця немає попереднього запасу інформації, якщо він не підготовлений усім своїм розвитком, вихованням. Чим ширше тезаурус виконавця, тим глибше його особистість, яскравіші асоціації, що виникають при спілкуванні з авторським текстом» [198, с. 91].

В основі наступної методики, що застосовувалась на цьому етапі констатувального дослідження, лежало положення про важливість підготовки майбутніх учителів музики до педагогічного керівництва процесами сприймання музичного мистецтва школярами.

Студентам було запропоновано створити письмову анотацію до фортепіанних творів (з програми з основного та додаткового музичного інструменту), ґрунтуючись на теоретично-методичних засадах художньо-педагогічного (Г. Дідич, В. Остроменський, Г. Падалка, О. Ростовський), виконавського (В. Живов, А. Малінковська) та ціннісного або критично-естетичного (Ю. Холопов) аналізу-інтерпретації. Це дало підстави визначити три основні блоки параметрів, на які спирались студенти в процесі творчої роботи.

Отже, реалізація першого (художньо-педагогічного) блоку передбачала: створення музикознавчого контексту; добір визначень, понять, епітетів та порівнянь, що характеризують образний зміст твору; знаходження художнього матеріалу для підсилення емоційно-образних вражень та співпереживань; розробка рекомендацій для організації прослуховування школярами твору; методів перевірки та контролю розвитку художньо-образного сприйняття учнів.

Другий (художньо-виконавський) блок параметрів складання анотації передбачав орієнтацію респондентів не тільки на формо-конструктивні, а й формо-процесуальні уявлення про твір. На основі цього студенти повинні

були висвітлити образно-драматургічні, музично-логічні та специфічні виконавсько-інтерпретаційні аспекти аналізу художньо-звукової реалізації музичного образу звучання.

Параметри третього (ціннісного) блоку орієнтували респондентів на «проникнення вглиб явищ музики, котрі набувають сенсу лише за умови концентрування в собі естетико-ціннісних категорій, вираження музичної краси» [53, с. 40]. Студенти повинні були виявити особистісне ставлення до музичного твору, визначити його художньо-естетичну цінність.

Зважаючи на складність та багатоаспектність цього завдання, його виконання здійснювалось студентами в позанавчальний час, у формі самостійної роботи.

Аналіз письмових анотацій довів, що більше половини респондентів (57,4%) не змогли виконати завдання у повному обсязі: у 29,2% опитуваних проблеми виникали з визначенням художньо-процесуального значення музичної форми, ґрунтовним аналізом різних аспектів художнього змісту твору, його естетичною оцінкою тощо. Лише 13,4% учасників експерименту змогли показати достатньо високу результативність у виконанні цього завдання.

Обрахунок результатів констатувального експерименту за всіма критеріями дав змогу визначити три групи, що відповідають рівням сформованості художньо-образного сприйняття студентів: високому – 13,9%, середньому – 31,2%, низькому – 54,9%.

Узагальнені результати експериментальної роботи на цьому етапі відображено у Таблиці 3.2.

Високий рівень сформованості, до якого ми віднесли 13,9% респондентів, відображає творчо-активний характер їх художньо-пізнавальної діяльності, розвинутий інтерес до музичного мистецтва і бажання постійно збагачувати свій художньо-естетичний досвід.

Таблиця 3.2.

**Стан сформованості художньо-образного сприйняття за
результатами констатувального експерименту**

<i>Рівні</i>	<i>Високий</i>		<i>Середній</i>		<i>Низький</i>	
	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>
емоційно-перцептивний	30	14,9%	65	32,1%	107	52,9%
когнітивно-операційний	27	13,4%	60	29,7%	115	56,9%
інтепретаційно-оцінний	27	13,4%	64	31,7%	111	55%
В середньому	28	13,9%	63	31,2%	111	54,9%

Представники цієї групи виявили здатність до глибокого проникнення у художньо-образний зміст музичних творів, як на рівні емоційно-чуттєвих переживань, так і в процесі аналітичної діяльності. Студенти, віднесені до цього рівня, продемонстрували ґрунтовні музично-теоретичні знання, вміння свідомо і доцільно користуватися категоріально-понятійним апаратом мистецтва для вербалізації досягнутих художньо-образних характеристик музики, здатність до оригінально-творчого мислення на основі активної роботи асоціативних механізмів мислення, уяви, фантазії.

Дані студенти показали високу результативність у створенні художньо-яскравих концепцій виконання музичних творів, володінні технічними та виразними засобами передавання образно-змістовного наповнення музики, його адекватному оцінюванні. Ці респонденти розуміють важливість розвитку художньо-образного компонента свідомості як важливої складової фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Середній рівень сформованості художньо-образного сприйняття було зафіксовано у 31,2% респондентів. Вони продемонстрували достатній рівень емоційної та музично-слухової чутливості у вирішенні художньо-образних

елементів звучань, здатність до усвідомлення художньо-виразного змісту музичної мови. Ці респонденти володіють дещо обмеженим арсеналом необхідних знань, у зв'язку з чим часто зазнають труднощів у процесі художньо-аналітичної та інших видів діяльності. Первинно-образна стратегія сприйняття цих студентів спирається переважно на стандартні зразки-схеми, знайомі ознаки, яскраві елементи музичного мистецтва, що певним чином гальмує процеси творчого мислення, уяви. У музично-інтерпретаційній діяльності ці респонденти демонструють середній рівень володіння прийомами емоційно-виразного музикування, проте не завжди виявляють переконливе бажання втілювати оригінальні творчі задуми; оцінним судженням цих студентів бракує обґрунтованості та художньо-естетичної змістовності.

Низький рівень сформованості означеної якості було виявлено у більшості студентів (54,9%). У студентів цієї групи спостерігається формальне ставлення до музичного мистецтва, їх емоційна реакція на художньо-образний зміст часто непередбачувана та неадекватна, а музично-слухові уявлення позбавлені образної змістовності внаслідок вкрай обмеженого досвіду художньо-естетичного спілкування з музичними явищами. Їх знання незначні за обсягом, часто розрізнені та поверхневі, а художньо-інтелектуальні можливості свідомості, що задіюються в процесі переживання і осмислення логіки розвитку образної сфери музики, знаходяться у стадії становлення. Студенти цієї групи також виявилися не готовими до усвідомлення значення та активізації власного художньо-образного сприйняття в процесі інструментально-виконавської та вербальної інтерпретації музичних творів, їх оцінки.

Отримані в перебігу констатувального експерименту результати, з одного боку, засвідчують загальний невисокий рівень сформованості художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики, а з іншого – окреслюють шляхи вирішення цієї проблеми. Подальша дослідно-експериментальна робота була спрямована на розробку та впровадження у

процес інструментально-виконавської підготовки поетапної методики формування художньо-образного сприйняття студентів на заняттях з основного та додаткового музичного інструменту (фортепіано).

3.2. Методика формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки: хід та результати експерименту

Теоретичне обґрунтування проблеми формування художньо-образного сприйняття та отримані в ході констатувального експерименту результати аналізу вихідного рівня сформованості даного феномена у студентів-піаністів бакалаврату вищих музично-педагогічних закладів зумовили необхідність проведення дослідно-експериментальної роботи з підвищення ефективності та управління процесом формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики. Сказане свідчить про необхідність розробки нової дієвої методики формування означеного явища у студентів на заняттях з основного та додаткового музичного інструменту (фортепіано).

Розробка формувального експерименту базувалась на таких концептуальних положеннях:

- формування художньо-образного сприйняття студентів забезпечується спрямованістю занять з основного музичного інструменту на активізацію професійної та усіх особистісних (перцептивної, емоційної, інтелектуальної, діяльнісної) сфер майбутнього вчителя, виявлення індивідуально-неповторних якостей художньої свідомості, розвиток творчого потенціалу;

- інструментально-виконавська (фортепіанна) підготовка, як процес, що об'єднує різні види навчальної, художньо-творчої, музично-виконавської діяльності майбутніх учителів, може виступати основою практичної реалізації концепції формування художньо-образного сприйняття шляхом впровадження спеціально розроблених методичних засад психолого-педагогічного впливу на художню свідомість студентів;

- майбутній учитель музики, здатний до осягнення та інтерпретації образного змісту музики, забезпечить у подальшому формування художньо-образного сприйняття школярів у процесі музично-педагогічної діяльності.

Перед початком цього етапу дослідно-експериментальної роботи було здійснене формулювання завдань, які полягали у:

- експериментальній перевірці теоретичних положень досліджуваної проблеми;

- розробці та впровадженні методики формування художньо-образного сприйняття у студентів II-III курсів денної форми навчання на заняттях в класі основного та додаткового музичного інструменту (фортепіано);

- розробці засобів визначення і фіксації кількісних і якісних показників динаміки змін художньо-образного сприйняття.

Спираючись на теоретичні положення, викладені у попередніх підрозділах, де поняття художньо-образне сприйняття майбутнього учителя музики визначається як здатність до почуттєво-інтелектуального осягнення емоційно-виразного, поетико-метафоричного змісту музичних творів з метою його трансляції учнівській аудиторії засобами виконавської та вербальної інтерпретації, вважаємо, що ефективне формування цього феномена можливе у процесі методично спрямованої практичної інструментально-виконавської підготовки студентів на основі визначеної мети, завдань, принципів і педагогічних умов, етапів та методів формувальної роботи.

З метою наочного представлення всього процесу формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки нами була розроблена його організаційно-методична модель, яка схематично відображає структуру, якості, взаємозв'язки та відношення між складовими цього процесу (Рис.3.1.).

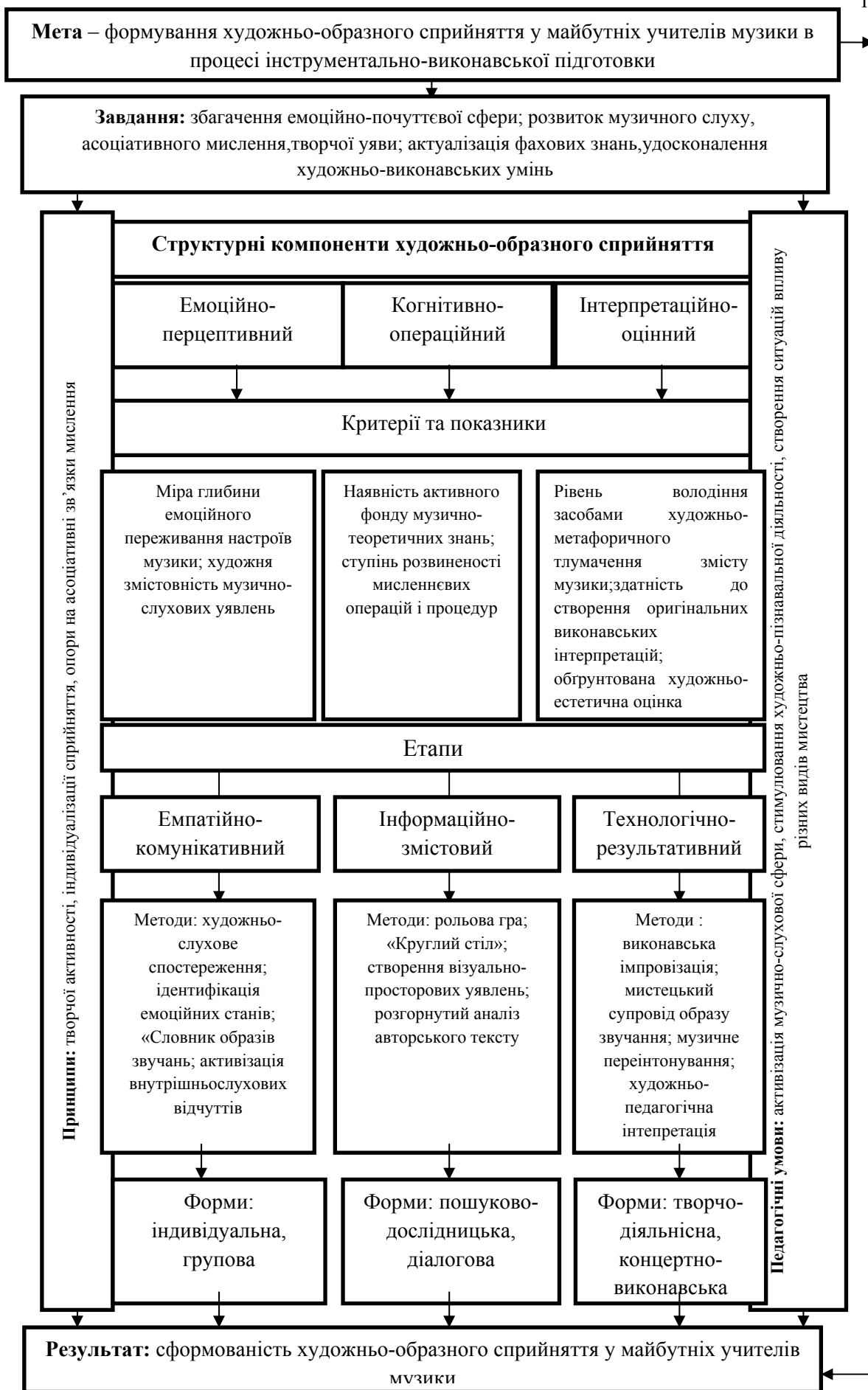


Рис.3.1. Організаційно-методична модель формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки

Впровадження експериментальної методики формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики здійснювалось на базі факультету мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова, кафедри музичного виховання Бердянського державного педагогічного університету, кафедри музики Чернівецького державного університету імені Ю. Федьковича.

У кожному з цих навчальних закладів було створено по одній експериментальній та контрольній групі для відображення і порівняння показників динаміки змін у процесі реалізації експериментальної методики формування художньо-образного сприйняття у студентів-піаністів II-III курсів музично-педагогічних факультетів.

Дослідно-експериментальна робота з формування художньо-образного сприйняття являла собою розгорнутий у часі процес і умовно розподілялась на три етапи. Плануючи експеримент, ми дотримувались послідовності процесу формування відповідно до структури художньо-образного сприйняття. Таким чином, перший етап формувальної роботи було направлено, переважно, на формування емоційно-перцептивного компонента структури означеного явища, другий і третій етапи відповідно – на формування когнітивно-операційного та інтерпретаційно-оцінного компонентів.

На першому, **емпатійно-комунікативному** етапі формувального експерименту передбачалося сформувати у студентів психологічну установку на максимально насичене емоційно-почуттєве переживання музичної інформації шляхом усвідомлення різних видів образів-вражень, що виникають під впливом сенсорних відчуттів. Крім того передбачалось урізноманітнити засоби художнього впливу на розвиток музично-слухових (інтонаційно-образних, темброво-динамічних, жанрово-стилістичних) уявлень студентів у процесі роботи над фортепіанними творами різних музичних напрямків, композиторських шкіл.

Реалізація завдань цього етапу експериментальної роботи здійснювалась в площині педагогічної умови – активізації музично-слухової сфери майбутніх учителів музики.

Фізіологічна (емоційно-перцептивна) реакція музичного переживання залежить від багатьох причин, проте вона не може дати вичерпної інформації про якість відчуттів, народжених під впливом музичного твору. «Словесні або вербальні характеристики становлять велику цінність у визначенні емоцій. В них описується не фізіологічний вплив емоцій, а їхня сутність», - зазначає О. Антонова-Турченко [8, с. 18].

Плануючи експериментальну роботу, ми звернулись до розробки відомої американської дослідниці К. Хевнер – автора достатньо поширеної методики так званого «Прикметникового кола». Вона пропонувала застосовувати на музичних заняттях набір епітетів, що характеризують найрізноманітніші якості і відтінки емоцій.

Узявши за основу описаний досвід, ми створили авторську методику спрямовану на підвищення сенсорної чутливості музикантів. Таким чином, було створено 9 блоків слів-характеристик, кожен з яких визначав певний емоційно-почуттєвий стан.

Респондентам потрібно було прослухати уривки різних фортепіанних творів та визначити ті прикметники-епітети, які, на їх думку, найбільш відповідають характеру, емоційному колориту того чи іншого твору. В межах реалізації експериментальної комплексної методики емоційно-слухової концентрації передбачалось застосування таких методів роботи зі студентами, як: художньо-слухове спостереження, складання «Словника образів звучань», ідентифікація емоційних станів.

Нижче наведені слова-прикметники, які були запропоновані студентам, як дидактичний матеріал для складання «Словника образів звучань».

Таблиця 3.3.

Слова-характеристики для складання «Словника образів звучань»

АКТИВНА	РІШУЧА	НЕПОКІРНА
ВЕСЕЛА	НАПОЛЕГЛИВА	ПРИСТРАСНА
ЩАСЛИВА	ВОЙОВНИЧА	ПІДНЕСЕНА
БАРВИСТА	ЗБУДЖЕНА	ПАЛКА
БАДЬОРА	ЕНЕРГІЙНА	ЗАПАЛЬНА
УСМІХНЕНА	ДРАМАТИЧНА	КИПУЧА
СЯЮЧА	МУЖНЯ	ПЕРЕМОЖНА
ЖВАВА	БУРЕМНА	ПАТЕТИЧНА
ЧАРІВНА	СПІВОЧА	ГУМОРИСТИЧНА
ЗАМРІЯНА	ЛІРИЧНА	КУМЕДНА
ПРОЗОРА	СПОКІЙНА	ГРАЙЛИВА
ЛАГІДНА	БЕЗТУРБОТНА	ПРИМХЛИВА
МЛОСНА	ТИХА	ЛЕГКОВАЖНА
СВІТЛА	МИРНА	ПОТІШНА
СЕНТИМЕНТАЛЬНА	М'ЯКА	НЕВГАМОВНА
ПОЕТИЧНА	СЕРДЕЧНА	ЖАРТІВЛИВА
СКОРБОТНА	ДУХОВНА	ВАЖКА
СУМНА	ПІДНЕСЕНА	РІЗКА
ТРАУРНА	СВЯЩЕННА	ГРОМІЗДКА
ТРАГІЧНА	СЕРЬОЗНА	НЕМИЛОСЕРДНА
ПОХМУРА	БЛАГОГОВІЙНА	МАСИВНА
ПРИГНІЧЕНА	РОЗСУДЛИВА	НЕПРИСМНА
БЕЗНАДІЙНА	ПРОНИКЛИВА	НЕМИНУЧА
БЕЗВІЛЬНА	ЗВОРУШЛИВА	ВПЕРТА

Ми просили учасників експерименту протягом певного періоду часу відвідувати концертні виступи своїх товаришів та фіксувати усі дані, відмічаючи на схемі ті епітети, що відповідали, на їх думку, характеру та образам музичних творів. Особливо цінним було, якщо студенти створювали власні оригінальні характеристики, які не були зазначені у пропонованому зразку. Свої спостереження респонденти повинні були занотувати з метою їх подальшого обговорення та аргументації після проведення експерименту.

Аналіз результатів роботи студентів за методикою художньо-емоційної концентрації привів до певних висновків, а саме: респонденти часто

зазначали, що не в змозі достовірно і повно передати власні емоції і переживання (їм не вистачало тих слів, якими вони керувались); слухачі не завжди встигали фіксувати музичний розвиток образів і емоцій, а були змушені задовольнитись певним епітетом, що відображав лише загальний настрій твору або його епізоду. Проте практично всі учасники експерименту зазначили, що така діяльність сприяла формуванню індивідуально-неповторного словника образів та емоцій, притаманних кожній особистості; націлювала на роздуми, слухову концентрацію, оцінку власних почуттів та емоцій, виховувала культуру сприйняття.

Цікавим було те, що студенти по-різному описували образи та емоції після прослуховування одного й того самого твору. Так, музику другої частини сонати фа-мажор В. Моцарта студентка О. характеризувала як витончену, серйозну та лагідну, натомість студент В. назвав її усміхненою, ліричною, піднесеною. Більшість студентів намагались знаходити власні оригінальні характеристики, додавши до списку такі визначення музики, як: статична, світла, радісна, стрімка, урочиста, щира, яскрава, швидкоплинна, солодка, колоритна, пригнічена та ін.

Як зазначалося вище, усі види образних уявлень (на основі перцептивних відчуттів) можуть розвиватися у музикантів лише за умови активної діяльності так званого внутрішнього слуху.

Розуміти музику, читати її очима, - важливе і потрібне уміння, за допомогою якого музикант може створити уявний образ звучання. Так вважає більшість видатних музикантів, педагогів. Висуваючи першочерговим завданням активізацію внутрішнього слуху піаніста, Т. Маттей, наприклад, застосовував метод роботи над твором без опори на реальне звучання інструменту. Серед прихильників цього методу були такі визначні виконавці-піаністи, як Й. Гофман, В. Гізекінг, Г. Нейгауз, Г. Гінзбург, К. Леймер, С. Фейнберг та ін.

Посилаючись на них, Р. Гржибовська у колективній науковій праці зауважує, що «відсторонення реальних ігрових потреб, відключення

пальцевих (м'язових) автоматизмів призведе до активізації фантазії музиканта. Завдяки цьому виконавець зможе повністю зосередитись на з'ясуванні та уточненні звукової форми п'єси, простежити весь процес ліплення музичного образу...» [186, с. 157].

С. Фейнберг зазначав, що музика може ожити у слухових уявленнях ще до її звучання; будувати музичний образ потрібно за допомогою навичок перспективного слухового мислення і антиципації [192, с. 47].

Організуючи експериментальну роботу, ми враховували рівень індивідуальної фортепіанної і загальномузичної підготовки студентів, базувались на ідеї поступового зростання складності навчального матеріалу і використовували додаткові можливості для спостереження за процесом формування вмінь студентів працювати без інструменту.

Для проведення експерименту ми підібрали фортепіанні твори (перелік подано у Додатку Б) і надали їх студентам для візуального сприйняття і запам'ятовування протягом години (відомості про автора твору та його назву були приховані). Після цього студенти повинні були (без нот) відтворити реальне звучання музики, прокоментувавши його характер та свої внутрішні образно-слухові уявлення, що виникли при візуальному сприйнятті.

Під час реалізації методу активізації внутрішньослухової уявлень ми спостерігали за тим, які перешкоди виникають у студентів, а також з'ясовували індивідуальні особливості сприйняття, здатність респондентів до перетворення візуальних відчуттів у образно-музичні уявлення, реальні виконавські дії.

Обговорення результатів експерименту показало, що в процесі роботи іноді студентам заважали: невміння зосередитись на музичному тексті; нездатність чітко уявити (проспівати про себе) інтонаційні лінії, усвідомити особливості розвитку мелодії; неувважність до характеристик музичної тканини – метро-ритмічних ознак, тонально-гармонічного плану, форми твору тощо.

В процесі виконання завдання частина респондентів продемонструвала вольові якості, здатність до концентрованої роботи внутрішнього слуху. На основі перекладених у звучання візуальних відчуттів вони достатньо творчо і образно передали характер і зміст музичних творів. Завдяки створеним уявленням про рух мелодійних ліній, переплетення голосів, тембральність і динаміку звучання студенти продемонстрували навички перспективного мислення, здатність до цілісного охопту образу твору.

Другий, **інформаційно-змістовий** етап формувального експерименту був спрямований на формування когнітивно-операційного компонента структури художньо-образного сприйняття респондентів на основі активізації пізнавальних процесів свідомості, збагачення музичних і мистецьких знань та реалізації творчо-пошукової діяльності в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Для поглиблення музично-теоретичного тезаурусу студентів-піаністів, їх знань в галузі жанрової стилістики, композиції і драматургії музичних творів, творчості окремих митців і виконавців та ін. на заняттях з основного та додаткового музичного інструменту було впроваджено ряд спеціальних методів і форм роботи. Формувальна робота проводилась у спеціально створених умовах стимуляції художньо-пізнавальної діяльності респондентів на заняттях з фортепіано (друга педагогічна умова).

Так, було організовано проведення «Круглого столу» студентів під керівництвом викладачів основного та додаткового музичного інструменту (фортепіано). На засіданні обговорювались такі питання: «Вплив стильових особливостей на розкриття художнього образу твору», «Музика як джерело духовності», «Особливості інтерпретації творів різних жанрів», «Специфіка музично-виконавської діяльності учителя музики», «Роль музичного репертуару у вирішенні проблем фортепіанної підготовки студентів», «Методика організації самостійної роботи студентів в класі основного музичного інструменту».

Наступне завдання розроблялось за допомогою методу рольової гри. Студенти обирали за бажанням одну з ролей-професій (композитора, музичного критика, викладача фортепіано, учня загальноосвітньої школи, слухача, продюсера). В центрі уваги студентів був певний фортепіанний твір. З позицій своїх ролей респонденти розглядали і досліджували: сутність авторського задуму, ідеї твору; образний зміст музики; художні та технічні прийоми виконання; особливості художньо-естетичного оцінювання музичних явищ; педагогічний потенціал музичного твору та засоби його реалізації.

Для участі у рольовій грі студенти повинні були попередньо вивчити науково-методичну літературу, знайти додаткову інформацію, уточнити сутність деяких визначень і понять. Таким чином поглиблювались фахові знання студентів і розвивалось їх мислення. З метою формування вмінь сприймати та розмірковувати над музичними фактами, встановлювати між ними взаємозв'язки ми застосували методіку комплексного аналізу фортепіанних творів.

Серед великої кількості різновидів музичного аналізу для нашої експериментальної роботи було обрано розгорнутий аналіз авторського тексту, який передбачає аналітико-слухове і музично-теоретичне вивчення найважливіших компонентів музичної форми: мелодії, метроритму, гармонії, динаміки, фактурних особливостей, драматургії розвитку образного змісту. Перед початком експерименту у студентів була сформована установка на те, що логічні закономірності розвитку містяться в природі музичного образу, а здатність до цілісного осягнення усіх складових музичної тканини уможливорює абстрактно-логічне усвідомлення внутрішніх зв'язків, послідовностей становлення художнього образу, архітектоніки музичної форми-будови.

Реалізація розгорнутого аналізу авторського тексту передбачає розширення інтелектуального фону студентів та збагачення їх музичного багажу. Знання музичних фактів, вміння розбиратися у конструктивно-

логічних закономірностях музики, володіння музично-історичною інформацією – усе це активізує процеси мисленнєвої (аналітико-синтетичної) діяльності.

В музиці можна розрізнити сенсорно-акустичні, фактурно-інтонаційні, сюжетно-драматургічні зв'язки елементів музичної мови. Наявність у творах мистецтва універсальних взаємозв'язків та їх організація є умовою цілісного сприйняття і переживання, а також індивідуально-самостійного створення особистісних вимірів відчуття різноманітності впливів мистецтва [176, с. 46].

В процесі вивчення інтонаційно-мелодійної основи фортепіанних творів великої форми, поліфонії студенти робили порівняльний аналіз основних музичних тем, стежачи за їх поступальним рухом і розвитком. Ретельний слуховий аналіз інтонаційної канви базувався на виявленні особливостей мелодійних побудов, інтервального складу усіх фраз і мотивів. У творах лірико-романтичного складу студенти відстежували об'єднуючі фактори, що впливають на широкий лінійний рух, енергію розвитку художніх образів та драматургії твору.

Аналізуючи інтонаційно-образний зміст творів, студенти намагались знаходити концептуальні елементи музичної мови, що характеризують їх жанрово-стилістичну приналежність, особливості творчого методу композитора.

При аналізі музичної тканини студентам також було потрібно зосередити свою увагу на темпо-ритмічній стороні фортепіанного твору, адже без ретельного вивчення часових закономірностей, ритмічної структури неможливо чітко уявити процес розгортання музичного дійства, досягнути його об'ємності у просторі. Цей спосіб аналізу дозволяв вчителю-піаністу ніби зупинити час та роздрібнити його на окремі елементи та синтезувати їх для створення цілісного метроритмічного орнаменту твору та образу-задуму його виконання.

Музична гармонія, як ніякий інший компонент, демонструє взаємозв'язок та реальну послідовність музичної інформації і сприяє

виявленню загальної логіки музичного розвитку. На основі уважного вивчення гармонічної структури відбувались кардинальні зміни в уявленнях студентів про художню роль гармонії у створенні образу звучання. Вони починали осмислювати гармонію з точки зору виконавської експресії, в динаміці цілісної музичної концепції. Внаслідок цього піаністи починали поступово відмовлятися від сприйняття окремих гармонічних вертикалей та переходити до відчуття їх внутрішньої єдності, органічного та смислового взаємозв'язку.

Аналіз музичної форми має важливе значення для формування чітких уявлень респондентів про архітектонічні параметри структури твору, цілісний художній образ та його розвиток в процесі сприйняття і виконавської інтерпретації. Аналізуючи різноманітні фортепіанні твори з точки зору формотворення, студенти поглиблювали свої художні уявлення про форму як модель синтаксичної побудови, що відображає логіку становлення художньої ідеї та спрямованість на її сценічне втілення.

Важливим засобом збагачення художньо-образного сприйняття піаніста виступає виконавський аналіз як основа творчої інтерпретації музичного твору. Він включає в себе, насамперед, формування процесуальних уявлень, пізнання образно-драматургічних, специфічних виконавсько-інтерпретаційних та художньо-методичних аспектів аналізу у завданні звукової реалізації твору.

Асоціації виступають тим засобом, за допомогою якого у свідомості піаніста виникає слухове одномоментне уявлення образу твору. Це дозволяє закарбувати форму твору у вигляді рельєфної музичної картини або об'ємного предмету. Крім того, у психології існує явище, яке отримало назву синестезія або художній прийом, що базується на природній властивості людини переживати враження, отримані від різних органів чуття на основі взаємодії асоціацій в процесі пізнання художніх явищ.

У музикантів в процесі художнього сприйняття часто можуть з'являтися візуально-просторові, кольорові, графічні та інші образи, які

допомагають певним чином упорядковувати, розподіляти музичний матеріал, завдяки чому значно полегшується його розуміння та відтворення.

Різноманітні уявлення щодо музичної форми, які виникають на основі залучення асоціацій та синестезії, тісно переплітаються у свідомості виконавця-піаніста з відчуттям процесуальності музики. Вони зливаються, об'єднуються свідомістю музиканта, дозволяючи йому синтезувати форму п'єси в одне цілісне враження, симультанний образ твору [186, с.163].

На нашу думку, методика активізації асоціацій з просторовими видами мистецтва у поєднанні зі специфічними музично-слуховими (звуковисотними, ритмічними, тембровими, інтонаційними) відчуттями, призводить до народження опосередкованих логічних уявлень про порядок, послідовність та розташування окремих моментів твору, його архітектурних пропорцій, симетрії тощо.

Метод створення візуально-просторових уявлень про образ форми фортепіанного твору на основі асоціативних зв'язків та уяви виявилось для студентів цікавим і продуктивним. Так, форма Новелети №8 фа діез мінор Р. Шумана передавалась студентом В. у вигляді графіка з підйомами на найбільш виразно-драматичних епізодах та спадами на спокійно-ліричних, оповідальних частинах. Студентка О. порівняла форму Скерцо №1 сі мінор Ф. Шопена з фіолетово-рожевим кристалом правильної форми з гранями-темами, що м'яко виблискують, а Етюд №3 Мі мажор того ж автора уявила як уквітчаний трояндами і маргаритками трикутник, сплетений з виноградної лози. Спостереження за перебігом виконання творчого завдання показало значну активізацію асоціативно-мисленнєвих процесів, творчої уяви та фантазії студентів.

З метою розвитку асоціативних зв'язків мислення, які виступають основою створення індивідуально-неповторних образних уявлень, наявно-чуттєвих картин-образів, в процесі експериментальної роботи було застосовано методику «наведення на асоціації», яка полягала у такому: обстежуваним пропонувалось прослухати 4 аудіозаписи, які склались з

трьох різноманітних звучань (два з них були уривками фортепіанних творів, а третє передавало немюзичні звуки: рокотання вітру, гуркіт автомобільного двигуна, шум дощу, пташиний спів, плач дитини тощо).

Після прослуховування кожного звукового комплексу учасники експерименту повинні були придумати сюжет, картину-образ або історію, які б були пов'язані з цим звучанням, розповідали про події, пояснювали походження цих звуків, передавали художні образи і почуття.

Наявні, картинно-образні уявлення можуть виникати в процесі сприйняття музичної інформації. Конкретно-образний зміст різноманітних звучань, що містились у кожному «комплексі», на нашу думку, сприяв посиленню емоційно-чуттєвого сприйняття реципієнтів та активізував асоціативний ряд в процесі творчої роботи над образом.

Важливим було те, що назви музичних уривків та імена авторів студентам не повідомлялись, аби не впливати на процес сприйняття. Дана інформація подана у Додатку В.

Нижче наведемо роботу студентки Л. як приклад творчих роздумів над об'єднанням отриманих відчуттів у цілісну композицію після прослуховування такого звукового комплексу: Л. Грабовський «Гемеоморфія №1», С. Прокоф'єв «Мана», звуки проливної дощу.

«Вічний рух». Наше життя нагадує вічний рух, ми женемось за успіхом, грошима, славою, визнанням. Але все це мана, яка поглинає нас, як темрява, і робить нас безпорадними. Насправді важливо іноді зупинитись, щоб зрозуміти в чому людське призначення і навчатись чути природу, як цей радісний, весняний проливний дощ».

Найбільш суттєві якості описуваного феномена, на нашу думку, можуть особливо яскраво виявлятися під час створення виконавської інтерпретації музичного твору, відтворення реально-звукових образів на фортепіано.

Третій, **технологічно-результативний** етап формувального експерименту було підпорядковано формуванню переважно інтерпретаційно-

оцінного компоненту художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики. Реалізація даного етапу експериментальної роботи здійснювалась у площині створення ситуацій впливу різних видів мистецтва як педагогічної умови ефективного формування вищевказаного компоненту.

Від здатності проникати в образний зміст музики, вмінь створювати індивідуальну програму (задум) свого виконання залежить розвиток творчого потенціалу студентів та спрямованість на вирішення художніх завдань, пов'язаних з інтерпретацією фортепіанних творів. Адже у майбутньому на цих вміннях буде засновуватись музично-педагогічний ефект виконавської творчості учителя музики, глибина художньо-естетичного впливу його інтерпретації на школярів.

Експериментальна робота включала низку методів, спрямованих на формування художньо-образного сприйняття студентів у процесі інтерпретаційно-виконавської діяльності, а саме:

- метод співставлення творів одного композитора за принципом подібності та розбіжності прийомів звукописання, характерних засобів художньої вражальності тощо;
- метод порівняння різних варіантів звучання одного й того самого твору (у різних авторських редакціях, виконавських трактовках тощо);
- метод «руйнування» (спеціальної якісної зміни) одного або декількох засобів художньої виразності – темпу, сили звучання, артикуляції та ін. з метою знаходження їх оптимального співвідношення у створенні художнього образу;
- метод переінтонування музичного матеріалу, націлений на покращення осмисленості виконавського фразування;
- метод гіперболізації (збільшення вагомості) одного з елементів музичної мови для виявлення його сутнісних характеристик у створенні художньої трактовки твору;
- метод імпровізації або інтуїтивно-творчої діяльності вигадування невеликих композицій з метою творчого самовираження через художні

думки і образи, адже «імпровізація виступає невід'ємною складовою художнього пізнання, а справжнє художнє виконання музичного твору можна розцінювати як низку локальних імпровізацій» [105, с. 46];

- метод мистецького супроводу образу звучання (шляхом підбору епіграфів, поетичних рядків, творів візуального ряду, що відповідають образам і характеру музики, створення літературної програми твору тощо);

- метод «виявлення ліричного героя»: інтонаційно-образне осмислення твору можна значно стимулювати, якщо поставити перед студентами завдання виявити ліричного героя у музичному творі. «Бачення живої людини в образі героя твору сприяє розумінню його поведінки та створенню логічної суб'єктивно-емоційної програми. Завдання музиканта полягає в тому, щоб злити своє бачення світу з героєм п'єси, подивитись на все його очима» [198, с. 95];

- метод надмірної індивідуалізації виконання (виявлення максимальної творчої свободи у виборі технічних і художніх засобів втілення образного змісту музики, створення оригінальної виконавської трактовки на основі суб'єктивних уявлень;

- метод «музичної колекції» для учнівської аудиторії з творів, об'єднаних певною ідеєю, темою, сюжетом чи колом образів-настроїв (на основі шкільного репертуару);

- метод художнього перекладення вокально-хорових та оркестрових творів для фортепіано з максимальним збереженням жанрово-стильових та художніх характеристик.

В процесі образного осмислення художнього образу музики творча уява допомагала піаністам у пошуках необхідних для звукового втілення ігрових рухів та засобів виконавської виразності.

Художньо-педагогічна (вербально-змістова) інтерпретація розуміється як продукт художньо-творчої діяльності вчителя, своєрідна суб'єктивна інтегрована інтерпретація творів різних видів мистецтва, яка збагачує

музичний образ і дає змогу повніше розкрити його зміст, стилістичні особливості композиції. Водночас ця діяльність може виступати комплексом різних інтерпретацій, зокрема музикознавчої, виконавської, художньо-образної, візуально-асоціативної, інтегральної акторської.

Для розвитку вмінь вербально пояснювати і трактувати художньо-образний зміст через характеристику культури історичної епохи, особливостей творчості певного композитора, жанрово-стильових ознак твору з використанням міжхудожніх зв'язків та аналогій ми впровадили у процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики методику, створену на основі ідей сучасного музикознавця С. Шипа.

І. Гринчук та О. Бурська вказують, що він сформулював оригінальний спосіб трактовки музичних явищ, а саме «інтеграцію різних підходів до осмислення та словесної характеристики музичного змісту, серед яких є звукоматеріальна, предметна, психологічна, сюжетна, культурологічна, симілятивно-образна інтерпретації, що відображають різні грані феномена музичної змістовності» [53, с. 33-34].

Для формування вмінь вербально-образного тлумачення студентами явищ музичного мистецтва ми вирішили зосередити увагу студентів на створенні сюжетної, культурологічної та симілятивно-образної інтерпретації творів, вивчення яких було заплановано у відповідності до індивідуальної робочої програми з основного музичного інструменту (фортепіано).

Перед початком експерименту студентів було проінструктовано щодо особливостей різних видів вербальної інтерпретації. «Так, культурологічна інтерпретація передбачає оцінку функцій і значення музичного твору в житті суспільства, розкриття жанрових ознак твору в контексті культурних традицій епохи. Сутність сюжетної інтерпретації проявляється у можливості розкриття змісту музичного твору через створення уявної сюжетної розповіді, тому найбільш відповідними для неї виступають твори із різною мірою програмності та із достатньо розвинутою драматургією. Симілятивно-образна інтерпретація спирається на глибинні зв'язки різних видів мистецтва,

використання яких дозволяє розгорнути яскраву розповідь про зміст музичного твору» [53, с.34]. Перелік музичних творів, що використовувались на цьому етапі експерименту, подано у Додатку Г.

Зазначимо, що створення художньо-педагогічної (вербальної) інтерпретації вимагало від майбутнього учителя активізації усіх процесів свідомості, виявлення творчо-вольових, акторських якостей, здатності до художньої імпровізації тощо.

Таким чином, вивчення студентами фортепіанних творів на заняттях з музичного інструменту поєднувалось з цілеспрямованим формуванням навичок вербально-образного тлумачення музичного змісту і розвитком індивідуальної художньої техніки інтерпретації музичних творів у проекції на майбутню музично-педагогічну діяльність.

В процесі створення різних видів вербальної інтерпретації деяким студентам вдалося достатньо глибоко і змістовно проникнути у сутність музичних явищ.

Студентка М. створила культурологічну інтерпретацію французької сюїти до-мінор Й. Баха. Спочатку вона розкрила сутність цього поняття (від французького – послідовність, ряд), визначивши сюїту як багаточастинний цикл окремих самостійних п'єс, об'єднаних загальною художньою ідеєю. Визначивши історичний початок існування сюїти (XVIIст.), респондентка вказала, що спочатку поширення в європейському музичному мистецтві набула старовинна танцювальна сюїта, яка створювалась для одного музичного інструменту або оркестру й включала в себе лише два танці – величну павану та швидку гальярд.

У творчості Й. Баха жанр сюїти досяг свого розквіту і досконалості, у XVIII ст. основу інструментальної сюїти склали вже чотири різнопланових танці: алеманда, куранта, сарабанда і жига. Поступово композитори (І. Фробергер, Г. Гендель, Д. Скарлатті, Г. Персел, В. Моцарт, Й. Гайдн та ін.) почали включати в цикл інші танці: менуети, полонези, чакони, буре,

ригодони, гавоти, а згодом і нетанцювальні твори – арії, увертюри, прелюдії, токати тощо.

Існування жанру сюїти, підкреслила студентка М., визначило не тільки розвиток образно-танцювального синтезу, а й вплинуло на подальше переосмислення сюїти як жанру, що відкриває нові художні можливості для музичного мистецтва, використання інших способів драматургії сюїтних композицій без ознак танцювальності, але з елементами програмності, як, наприклад, цикли для дітей В. Косенка, С. Майкапара, С. Прокоф'єва, К. Дебюссі, П. Чайковського та ін.

Симілятивно-образна інтерпретація музичних явищ передбачає опору на твори різних видів мистецтв та використання їх художніх засобів для створення яскраво-картинних уявлень про зміст музики. Можливість сполучення різних мистецтв для посилення образної виразності розуміється як особливий вид естетичного впливу учителя музики з метою формування образного сприйняття школярів.

Даний вид художньо-педагогічної інтерпретації базується на механізмах переведення мистецьких творів з одного художнього ряду в інший на основі взаємозбагачення образного змісту смисловими відтінками з різних художніх джерел. «Різні мистецтва, – пише О. Соколова, – можуть звертатись до зображення однакових життєвих явищ, але при цьому кожен з них цікавиться здебільшого тими сторонами подій, які мають достатній художній потенціал для всебічного й різноманітного трактування (наприклад, «Руслан і Людмила» - не тільки літературне, а й музичне, кінематографічне явище; «Тихий Дон», «Доля людини» М. Шолохова виступають і здобутком літератури, і основою для однойменних опер, спектаклів, кінофільмів; «Демон» М. Лермонтова – це і поема, і полотно М. Врубеля, і опера А. Рубінштейна) [176, с. 43].

Створюючи симілятивно-образні інтерпретації таких фортепіанних творів, як «Заручини» Ф. Ліста, «Джульєтта-дівчинка» С. Прокоф'єва, транскрипція романсу «Бузок» С. Рахманінова, студенти звертались до

картини Рафаеля, драми В. Шекспіра, вірша К. Бекетової, балетного спектаклю «Ромео і Джульєтта».

Проводячи художні паралелі, знаходячи образні витoki за допомогою інших мистецьких явищ, респонденти збагачували свої уявлення про музичний твір, більш осмислено та переконливо вибудовували власну концепцію творчої інтерпретації, аргументовано доводили свої думки, користуючись такими засобами вербалізації, як порівняння, співставлення, метафори, епітети, гіперболи тощо.

Наведемо приклад сюжетної вербальної інтерпретації, створеної на основі фортепіанного циклу «Дитячі сцени» Р. Шумана. Перш за все студентка А. зазначила, що назви музичних творів значно полегшують сприйняття та спрямовують його у відповідне (визначене автором твору) русло, викликають в уяві певні образи, ніби «підказують» розвиток емоцій і подій. Музика циклу «Дитячі сцени» відображає настрої, враження та пригоди дитини у її житті. Проте, це музика не дуже просто сприймається, в ній є філософія і роздуми, мрії і пустощі, ігри і емоції.

Свою сюжетну інтерпретацію респондента побудувала на принципі: назви твору – події одного дня життя дитини («Про чужі міста й країни», «Цікава історія», «Гра з лялькою», «Прохання», «Велике щастя», «Важлива подія», «Мрії», «Біля каміну», «Гра у коники», «Не дуже серйозно», «Страшилка», «Дитина засинає», «Говорить поет»). Кожна з цих мініатюр, як перлина, - досконала й самодостатня, має закінчену й чітку структуру, рельєфно виражений образ-характер.

Окрему частину інтерпретації студентка присвятила аналізу фортепіанних виконавських засобів, спрямованих на створення художнього образу. Мова йшла про філігранне туше, тембральне забарвлення, зважену динаміку, тонку педалізацію тощо.

Техніка репертуарно-метричного тестування (техніка репертуарних рішень Г. Келлі) являє собою реалізацію індивідуально-орієнтованого підходу до суб'єктивного шкалювання або метод вивчення індивідуально-

особистісних конструктів, що опосередковують сприйняття та самосприйняття при аналізі особистісних смислів понять. Такими конструктами для студентів у класі основного музичного інструменту виступають фортепіанні твори.

Сприйняття й оцінювання конструктів зручніше всього проводити з позиції біполярних понять, «при цьому конструкт стає тим, чим два або більше об'єктів схожі між собою і, відповідно, відрізняються від третього або декількох інших об'єктів»[32, с. 129]. При цьому метою є не тільки отримання оцінок опитуваних, а реконструкція індивідуальної системи смислових одиниць, узагальнень, протиставлень, що лежать в основі їх ставлення до об'єктів оцінки.

Адаптуючи дану техніку до умов навчально-творчої діяльності майбутніх учителів на заняттях з фортепіано та з метою формування здатності до естетичної оцінки художньо-образного змісту музики, ми запропонували студентам створити певну ієрархічну шкалу з фортепіанних творів за ступенем естетичної привабливості та художньої значущості даних музичних зразків у відповідності до суб'єктивних уподобань, системи ціннісних орієнтацій та індивідуальних особливостей сприйняття.

Організуючи експеримент, ми виходили з того, що на заняттях з основного музичного інструменту студенти щосеместру опрацьовують мінімум чотири різножанрових різнохарактерних фортепіанних твори. Ці твори, як правило, підбираються викладачем не тільки для вирішення певних педагогічних і методичних завдань. Важливо, щоб музика подобалась студенту, приваблювала його своїми характеристиками та забезпечувала художній і творчий розвиток особистості майбутнього вчителя музики.

Процес естетичного оцінювання та ранжування фортепіанних творів викликав у студентів певні труднощі та спонукав до роздумів, заглиблення у внутрішній світ емоцій, особистісних цінностей і уподобань.

Аналіз результатів експериментальної роботи дозволив зробити висновки, що переважна кількість респондентів на перших сходинках шкали

індивідуально-орієнтованого естетичного оцінювання розташували твори з яскраво-вираженою інтонаційно-мелодійною основою, художньо-контрастною образною сферою, динамічною драматургією, рельєсно оформленою кульмінаційною зоною.

Частина опитуваних надала перевагу творам, які є загальновідомими зразками музичного мистецтва (Експромт-фантазія Ф. Шопена, Рапсодія №2 Ф. Ліста, Прелюдія соль-мінор С. Рахманінова та ін.). Обираючи ці твори як художньоозначущі для себе, студенти орієнтувались на ступінь загальнокультурного визнання цих явищ, їх широку популярність та любов слухачів.

Окремі студенти надзвичайно цінними вважали серйозні твори поліфонічних жанрів епохи Бароко, аргументуючи свій вибір високим рівнем професіоналізму композицій, філософсько-естетичним смислом музики, багатством засобів розвитку музичної думки, надзвичайною актуальністю і сучасністю інтонаційно-образного змісту, його художнього потенціалу.

Для перевірки ефективності формувальної методики було проведено повторний (контрольний) зріз за програмою констатувального дослідження. Контрольна частина дослідження в цілому включала проміжну оцінку результатів, отриманих на кожному з етапів, а також загальний контроль за процесом формування художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики.

Як було визначено раніше, показники експериментальних результатів фактично відображали три рівня (низький, середній і високий) сформованості вказаного явища. Для зручності в процесі статистики та математичної обробки результатів різним рівням ми призначили різні кількісні характеристики у балах.

Для отримання співставлення результатів експериментального дослідження до та після впровадження методики формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики, за даними, отриманими на всіх етапах експерименту, ми створили Індивідуальну карту студента. При

оформленні карти на кожного учасника експерименту рівні вияву показників сформованості означеного явища позначалися літерами В (високий), С (середній), Н (низький), а у крайній лівій колонці були розміщені показники, що виявляють якісні характеристики сформованості художньо-образного сприйняття. Для визначення кількісних даних за кожним показником ми використовували такі коефіцієнти:

В – кількість показників, що мають високий рівень вияву;

С – кількість показників, що мають середній рівень вияву;

Н – кількість показників, що мають низький рівень вияву.

S – загальна кількість показників $S = B + C + H$

Виходячи з визначення усіх рівнів вияву показників, ми вивели коефіцієнт (Kg) рівнів сформованості художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики. Обчислення результатів проводилось за формулою $Kg = \frac{(B + 1/2C)}{S}$

Якщо Kg знаходиться між 0 та 0,33, то рівень сформованості вважається низьким, якщо між 0,33 та 0,66 – середнім, між 0,66 та 1 – високим. Експериментальні дані, що були отримані від кожного студента контрольної (КГ) та експериментальної групи (ЕГ) допомогли визначити суттєво-якісні зміни (динаміку) по кожному з показників сформованості художньо-образного сприйняття.

Наводимо приклад розрахунку за даною формулою на прикладі відомостей, отриманих з карти визначення рівнів сформованості художньо-образного сприйняття у студента П. до та після проведення експерименту:

$$1) Kg = \frac{2 + 1/2 \cdot 12}{17} = \frac{8}{17} = 0,47$$

$$2) Kg = \frac{9 + 1/2 \cdot 8}{17} = \frac{13}{17} = 0,76$$

Таблиця 3.4.

Карта визначення рівнів сформованості художньо-образного сприйняття майбутнього вчителя музики (карта учасника ЕГ – студентки П.)

Показники рівнів сформованості художньо-образного сприйняття	Рівні виявлення показників					
	До експерименту			Після експерименту		
	В	С	Н	В	С	Н
1. Здатність до глибокого емоційного переживання		+			+	
2. Рівень розвитку сенсорної чутливості (музичного слуху)	+			+		
3. Ступінь цілісності художньо-емоційної реакції		+		+		
4. Здатність перцептивно вирізняти художні аспекти музичних звучань (інтонаційні, тембральні, динамічні тощо)		+		+		
5. Наявність глибоких, системних музично-теоретичних знань			+		+	
6. Розуміння музичної термінології, вміння користуватись понятійно-категоріальним апаратом мистецтва			+		+	
7. Розвиненість художнього мислення, творчої уяви, асоціативних механізмів психіки		+		+		
8. Володіння прийомами художнього співставлення, порівняння, аналізу музичних явищ		+			+	
9. Вміння виокремлювати та розрізняти жанрово-стильові ознаки музичної мови		+		+		
10. Сформованість досвіду		+		+	+	

художньо-образного сприйняття мистецьких явищ						
11. Володіння прийомами художньо-педагогічного (вербального) аналізу та інтерпретації музичних творів		+				
12. Здатність до створення яскраво-метафоричних характеристик музичного образу			+		+	
13. Рівень виконавської вправності у втіленні художньо-образного змісту музики		+		+		
14. Здатність до створення оригінальної виконавської концепції		+		+		
15. Обґрунтованість естетико-оцінних суджень		+			+	
16. Готовність до організації та методичного забезпечення формування художньо-образного сприйняття школярів		+			+	
17. Бажання збагачувати художньо-естетичний досвід засобами різних видів мистецтв	+			+		
	Коефіцієнт 0,47			Коефіцієнт 0,76		

Як видно з Таблиці 3.4., коефіцієнт сформованості художньо-образного сприйняття даної студентки, яка навчалась за експериментальною методикою, значно зріс. Експериментальні дані, що були отримані від усього масиву опитуваних КГ і ЕГ дозволили виявити динаміку змін по кожному з показників сформованості досліджуваного явища після впровадження експериментальної методики.

З метою вивчення педагогічних явищ у взаємозв'язку (причинної залежності між ними) та виявлення динаміки якісних змін ми використали

математичну формулу визначення лінійного коефіцієнту кореляції К. Пірсона.

$$R = \frac{\sum XY - N\bar{X}\bar{Y}}{\sqrt{(\sum x^2 - nx^2)(\sum y^2 - ny^2)}}, \text{ де}$$

x – отримані значення до експерименту;

y – отримані значення після експерименту;

$\bar{X}\bar{Y}$ - середньоарифметичні зважені значень;

n – кількість кореляційних пар.

Кореляція відображає найбільш суттєві зміни у досліджуваних явищах, якщо її показники наближені до одиниці. Щоб встановити ступінь залежності між сформованістю художньо-образного сприйняття в учасників ЕГ до та після експерименту та ефективність випробуваної методики, ми обрали результати 10 студентів, які визначили методом випадкового відбору обрахунку лінійного коефіцієнту кореляції. Для проведення дослідження результати, позначені x та y , були переведені для зручності у п'ятибальну систему, що відображено у Таблиці 3.5.

Таким чином, отримане в дослідженні значення лінійного коефіцієнту кореляції (0,94) свідчить про високий рівень залежності між педагогічними явищами і підтверджує ефективність запропонованої методики.

Наприкінці контрольного експерименту в межах проведення засідання НТТСМ була організована бесіда студентів з викладачами музично-теоретичних дисциплін, основного та додаткового музичного інструменту на тему «Особливості формування художньо-образного сприйняття в процесі роботи над музичними творами».

Таблиця 3.5.

Таблиця числових даних для визначення лінійного коефіцієнту кореляції

Учасники ЕГ	X	Y	X ²	Y ²	XY
1	2,1	2,9	4,41	8,41	6,09
2	2,3	3,3	5,29	10,89	7,59
3	2,5	3	6,25	9	7,5
4	2,9	4,1	8,41	16,81	11,89
5	3,1	4,1	9,61	16,81	12,71
6	3,3	4,2	10,89	17,64	13,86
7	3,6	4,7	12,96	22,09	16,92
8	3,9	4,3	15,21	18,49	16,77
9	4	4,9	16	24,01	19,6
10	4,1	4,8	16,81	23,04	19,68
Всього			105,84	167,19	132,61
\bar{x}, \bar{y}	3,18	3,97			

$$R = \frac{132,61 - 10 \cdot 3,18 \cdot 3,97}{\sqrt{(105,84 - 10 \cdot 10,11) \cdot (167,19 - 10 \cdot 15,76)}} = \frac{6,36}{\sqrt{4,74 \cdot 9,59}} = \frac{6,36}{\sqrt{45,46}} = \frac{6,36}{6,74} = 0,94$$

Матеріали, отримані в результаті проведеної бесіди, були розглянуті крізь призму факторного аналізу. Завданням цього методу є здійснення переходу від сукупності вимірюваних ознак досліджуваного явища до їх комплексного узагальнення та виявлення на основі спільних закономірностей існування та розвитку.

На думку Л. Терстоуна, «цей метод застосовується для «конденсації» незалежних оцінок... та виокремлення чинників, необхідних для визначення індивідуальних розбіжностей у вивченні досліджуваного явища» [32, с. 361].

Результати факторного аналізу засвідчили, що:

- дев'ять разів протягом бесіди фігурувало положення про пріоритетне значення формування художнього образу в процесі роботи над музичним твором;

- шість разів було висловлено зауваження, що формування мистецького образу у надрах художньої свідомості музиканта має поетапну структуру: від перцептивних відчуттів, інтуїтивних передбачень до набуття змістовності (іноді конкретно-образної) і осмислення закономірностей формотворення та організації музичного матеріалу, визначення виразно-художніх засобів реалізації образного змісту музики тощо;

- вісім разів учасники бесіди підкреслили, що природа формування художнього образу ще недостатньо досліджена з точки зору різних наук: музичної психології, теорії художньої творчості, музичної педагогіки та ін.;

- сім разів було прокоментовано судження про те, що сприйняття художнього образу відбувається за участі багатьох процесів свідомості (уяви, фантазії, мислення, інтуїції тощо);

- п'ять разів прямо чи опосередковано було визначено значення та роль художньо-образного сприйняття як першого та основного етапу на шляху пізнання емоційно-виразного змісту музики;

- тричі прозвучала думка співрозмовників про взаємозалежність здатності музиканта до сприйняття художньо-естетичного змісту музичного твору та розвитку його перцептивної сфери, слухової активності, емоційної чуйності;

- неодноразово:

наголошувалось на важливості вирішенні завдань, що стоять перед студентами-виконавцями в процесі роботи над художнім образом музичного твору; порушувалось питання важливості відбору та якості опрацювання музичного репертуару в процесі становлення та поглиблення художнього образу в свідомості майбутнього учителя музики; висловлювалась думка про важливість вибору ефективних методів і прийомів роботи студентів в класі музичного інструменту з метою найбільш продуктивного формування художньо-образного сприйняття та розвитку їх особистісних та професійних якостей.

Результати факторного аналізу, як методу статистичної обробки даних для їх узагальнення та вивчення природи процесів, притаманних досліджуваному явищу, виявили досягнення певного консенсусу в обговоренні важливих питань психології художнього сприйняття, свідчили про поступове зростання інтересу студентської молоді до даної проблеми. Опитувані продемонстрували намагання обґрунтувати свої судження, а конкретні приклади з навчальної практики, досвіду художньо-виконавської діяльності значно поживлявали бесіду і робили її більш змістовною.

З точки зору факторного аналізу такі результати свідчили про позитивні зрушення у ставленні студентів до проблеми формування художньо-образного сприйняття, усвідомлення її важливості та актуальності, поступове формування психологічної установки на реалізацію цієї діяльності в процесі фахового навчання та готовність опитуваних до практичної педагогічної роботи в цьому напрямку.

Таким чином, з аналізу результатів контрольної частини експериментальної роботи випливає, що зміни в кількісних показниках свідчать про якісне зростання рівня сформованості художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики.

Студенти навчались більш глибоко та особистісно переживати, розуміти та інтерпретувати образи музичного мистецтва, розвинули художньо-пізнавальні можливості свого мислення, стали здатними до створення оригінально-неповторних виконавських концепцій, підготувались до різних видів художньо-педагогічної, інструментально-виконавської діяльності в школі.

З метою остаточного підведення підсумків усіх етапів дослідження, результати зіставлення даних по рівнях сформованості художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики на початку експериментальної роботи та після формувальної частини було подано у Таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

***Динаміка сформованості художньо-образного сприйняття у
майбутніх учителів музики***

Рівні	Констатувальний зріз		Контрольний зріз			
	Студ. (202)		КГ (101)		ЕГ (101)	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	28	13,9%	15	14,9%	31	30,7%
Середній	63	31,2%	34	33,7%	45	44,6%
Низький	111	54,9%	52	51,4%	25	24,7%

Як показав контрольний експеримент, позитивних зрушень в динаміці сформованості досліджуваного явища було досягнуто завдяки логічному обґрунтуванню та детальній розробці змісту формульованого етапу експерименту, залученню психолого-педагогічних методів формування художньої свідомості студентів та системі доцільно підібраних методів, прийомів і форм роботи. Значні розбіжності у кількісних показниках рівнів сформованості художньо-образного сприйняття у студентів експериментальної групи перед формульованим експериментом та після нього свідчать про ефективність та дієвість розробленої нами методики формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Результати розробки та проведення констатувального та формувального етапів дослідно-експериментальної роботи з формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки дозволили зробити такі висновки:

На основі визначеної у підрозділі 1.2. компонентної структури художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики було розроблено такі критерії сформованості означеної якості: емоційно-перцептивний критерій, що відображає міру глибини емоційного переживання настроїв музики та художню змістовність музично-слухових уявлень; когнітивно-операційний критерій, показниками якого є наявність активного фонду музично-теоретичних знань, ступінь розвиненості мисленневих операцій і процедур; інтепретаційно-оцінний критерій, що віддзеркалює рівень володіння засобами художньо-метафоричного (вербального) тлумачення образного змісту музики, здатність до створення оригінальних виконавських інтерпретацій музичних творів, а також вміння надавати обґрунтовану оцінку художньо-естетичної значущості та привабливості музичних явищ.

Для встановлення вихідного рівня сформованості художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики було проведене констатувальне дослідження за розробленою діагностувальною методикою у відповідності до визначених критеріїв та їх показників. На цьому етапі дослідження використовувались методи опитування, контент-аналізу, комплексно-порівняльного аналізу музичних творів, перевірки музично-теоретичних знань, вивчення результатів різних форм контролю навчальної успішності студентів, спостереження, бесіда-інтерв'ю тощо. Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив виявити рівневі характеристики сформованості художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики. За їх підсумками високий рівень було зафіксовано у 13,9%, середній – у 31,2% низький – у 54,9% респондентів, що зумовило необхідність створення

організаційно-методичної моделі та розробки експериментальної поетапної методики формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Виходячи з мети і завдань кожного з етапів формувального експерименту, були розроблені спеціальні методи роботи зі студентами для забезпечення системності та послідовності у формуванні усіх компонентів структури художньо-образного сприйняття майбутніх фахівців.

Так, на першому, емпатійно-комунікативному етапі, завдяки використанню комплексної методики емоційно-слухової концентрації, активізації внутрішньослухових уявлень студенти навчились глибше переживати емоційно-виразне звучання музики, розвинули чутливість музичного слуху та збагатили художнім змістом власні слухові уявлення, набули вмінь художнього переведення перцептивних (сенсорних, візуальних) відчуттів у образи звучань на основі перспективного музичного мислення та творчої інтуїції.

Внаслідок упровадження на другому інформаційно-змістовому етапі експериментальної роботи таких методів, як: проведення «Круглого столу», рольова гра, розгорнутий аналіз авторського тексту, наведення на асоціації, створення візуально-просторових аналогій-уявлень про образ форми музичного твору студенти поглибили фахові знання, потрібні їх для осмислення логіки організації та розвитку образної сфери музики, удосконалили навички художньо-пізнавальної діяльності (аналіз, порівняння, класифікація музичних явищ), розвинули уяву та асоціативно-образні зв'язки мислення.

Впровадження на третьому, технологічно-результативному етапі експерименту в процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики методів переінтонування музичного матеріалу в процесі його інтерпретації, виконавської імпровізації, мистецького супроводу образу звучання, виявлення «ліричного героя» твору, методів надмірної художньої

індивідуалізації виконання, художнього перекладення музики для фортепіано, створення різних видів художньо-педагогічної інтерпретації, методу ієрархічної шкали оцінок для розвитку індивідуально-орієнтовних параметрів естетичного оцінювання дозволило студентам розвинути практичні уміння втілювати художньо-слухові уявлення у реальний образ звучання на фортепіано, удосконалити прийоми емоційно-виразного виконання, збагатити художньо-вербальну палітру поетико-метафоричного тлумачення образів музики та їх адекватного оцінювання в процесі інтерпретації.

З метою встановлення кількісних та якісних змін у рівнях сформованості художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики було проведено контрольний експеримент. Отримані результати, використання статистичних і математичних засобів та їх інтерпретація засвідчили, що у студентів експериментальних груп, у навчально-виховний процес яких була впроваджена розроблена нами методика, зростання високого рівня сформованості визначеного феномена відбулося у значно більшій мірі, ніж у студентів контрольних груп (високий рівень – 30,7% проти 14,9%; середній рівень – 44,6% проти 33,7%; низький рівень – 24,7% проти 51,4% студентів експериментальних та контрольних груп відповідно), що свідчить про ефективність і дієвість використання даної методики.

Основний зміст розділу відображено у таких публікаціях:

1. Чжан Їфу. Психолого-педагогічна діагностика сформованості художньо-образного сприйняття у майбутнього учителя музики / Чжан Їфу // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К., 2016. – Вип. 20 (25), Ч. 1. – С. 98-104.
2. Чжан Їфу. Методика формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки / Чжан Їфу // Молодь і ринок: наук.-пед.журнал Дрогобицького держ.пед.ун-ту ім. І. Франка. – 2016. – №5 (136).– С. 164-169.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики, що знайшло відображення у розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці поетапної методики формування означеного феномена в процесі інструментально-виконавської підготовки. Результати експериментального дослідження підтвердили правомірність основних теоретико-методичних положень, засвідчили вирішення поставлених завдань та дали підстави для таких висновків:

1. На основі узагальнення результатів теоретичного аналізу філософської, психолого-педагогічної та мистецтвознавчої наукової літератури, сучасної освітньої практики доведено актуальність проблеми формування художньо-образного сприйняття у студентів музично-педагогічних факультетів як провідного виду їх навчально-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності, фахово-значущої якості, необхідної для успішного вирішення завдань музичного, художньо-естетичного виховання школярів. Теоретичний аналіз і узагальнення категоріального апарату дисертаційного дослідження надали можливість уточнити сутність понять «художній образ», «художнє сприйняття» та розкрити їх значення для обґрунтування змісту художньо-образного сприйняття майбутнього учителя музики та розробки організаційно-методичних засад його формування.

2. *Художньо-образне сприйняття майбутніх учителів музики у дисертації визначено як здатність особистості до почуттєво-інтелектуального осягнення емоційно-виразного, поетико-метафоричного змісту музичних творів з метою його трансляції учнівській аудиторії засобами виконавської та вербальної інтерпретації.*

Розроблено та обґрунтовано структуру художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики, яка охоплює емоційно-перцептивний, когнітивно-операційний та інтерпретаційно-оцінний компоненти. Емоційно-

перцептивний компонент містить елементи: емоційна реакція та музично-слухові уявлення, що виникають у студентів під час спілкування з музичними творами. Успішність формування цього компонента залежить від здатності до глибокого емоційного переживання настроїв і характеру музичного звучання, чутливості музичного слуху для продукування та збереження у свідомості створених на основі перцептивних відчуттів музично-слухових уявлень як інтонаційно-образних орієнтирів на шляху досягнення художньо-образного змісту творів.

Когнітивно-операційний компонент складається з елементів: музично-теоретичні знання та мисленнєві операції і процедури. Перший відображає обсяг і глибину спеціальних музично-теоретичних знань, потрібних студентам для осмислення логіки організації та розвитку образної сфери музики, втілених у систему наукових понять і визначень; другий елемент – мисленнєві операції раціонального та художнього пізнання.

Інтерпретаційно-оцінний компонент складається з виконавської і вербальної інтерпретації творів та естетичної оцінки музичних явищ. Його формування передбачає оволодіння прийомів емоційно-виразного виконання музичного твору на основі суб'єктивно-неповторних уявлень про образ-концепцію його інтерпретації, вміння користуватись вербальними засобами художньо-метафоричного тлумачення, оцінки та передавання музичного змісту.

3. Доведено, що інструментально-виконавська, зокрема фортепіанна підготовка може виступати засобом формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі спеціально організованої, педагогічно керованої діяльності студентів з вивчення та виконання різноманітних за жанрово-стильовими, художньо-змістовими характеристиками навчального репертуару, цілеспрямованого збагачення досвіду емоційно-чуттєвого переживання образів музики та їх інтерпретації.

4. Визначено, що організація педагогічної роботи з формування художньо-образного сприйняття у студентів на індивідуальних заняттях з

фортепіано повинна базуватись на принципах: творчої активності студентів, індивідуалізації сприйняття, опори на асоціативні зв'язки мислення. У дослідженні визначені педагогічні умови, застосування яких сприяє ефективному формуванню означеного феномена у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки, а саме: активізація музично-слухової сфери, стимулювання художньо-пізнавальної діяльності, створення ситуацій впливу різних видів мистецтва.

5. У дисертаційній роботі розроблено критерії та показники, що необхідні для діагностики стану та рівнів сформованості художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики, серед яких: міра глибини емоційного переживання настроїв музики; художня змістовність музично-слухових уявлень (емоційно-перцептивний критерій); наявність активного фонду музично-теоретичних знань; ступінь розвиненості мисленнєвих операцій (когнітивно-операційний критерій); рівень володіння засобами художньо-метафоричного (вербального) тлумачення змісту образів музичного мистецтва; здатність до створення оригінальних виконавських інтерпретацій музичних творів; вміння надавати обґрунтовану оцінку художньо-естетичної значущості та привабливості музичних явищ (інтерпретаційно-оцінний критерій).

Аналіз результатів констатувального експерименту виявив рівневу характеристику сформованості художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики (високий рівень було зафіксовано у 13,9%, середній – у 31,2%, низький – у 54,9% респондентів), що зумовило необхідність розробки та впровадження нової ефективної методики формування досліджуваної якості.

6. У межах дисертаційного дослідження розроблена, теоретично обґрунтована та експериментально перевірена поетапна методика формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки, що включала три взаємопов'язані етапи дослідно-експериментальної роботи.

На першому, емпатійно-комунікативному етапі вирішувалось завдання активізації образно-слухової та емоційно-чуттєвої сфери у майбутніх учителів музики для збагачення художньої палітри слухових уявлень, музичних переживань. Завдяки використанню методів емоційно-слухової концентрації, активізації внутрішньо слухових відчуттів та ін. студенти навчились повніше та яскравіше реагувати на образний зміст творів, знаходити відповідні йому характеристики, набули вмінь уявного переведення сенсорних (акустичні, візуальних) відчуттів у образи звучань на основі перспективного музичного мислення та творчої інтуїції.

Метою другого, інформаційно-змістового етапу експериментальної роботи було актуалізувати та поглибити музично-теоретичні знання студентів, розвинути інтелектуально художні можливості мислення для пізнання і розуміння логіки організації та розвитку музичного змісту, ролі художньо-виразних елементів мови музичного мистецтва. Застосування таких методів, як: рольова гра, наведення на асоціації, комплексний аналіз фортепіанних творів, створення візуально-просторових аналогій-уявлень про форму музичного твору допомогло студентам удосконалити уміння оперувати понятійно-категоріальним апаратом мистецтва для здійснення різних видів художньо-пізнавальної діяльності, сприяло розвитку образно-асоціативних зв'язків мислення, творчої уяви, фантазії.

Завдання технологічно-результативного етапу полягало у набутті студентами практичних умінь студентів щодо втілення художньо-слухових уявлень у реальний образ звучання на фортепіано, вдосконаленні прийомів емоційно-виразного виконання, оригінальної інтерпретації музичних творів, збагачення спектру художньо-вербального тлумачення образів музики та їх адекватного оцінювання. Цьому сприяло впровадження у процес інструментально-виконавської підготовки творчих методів: виконавської імпровізації, мистецького супроводу образу звучання, художнього перекладення музичної фактури для фортепіано, створення різних видів художньо-педагогічної інтерпретації тощо.

Результати проведеної експериментальної роботи засвідчили позитивну динаміку всіх визначених показників, що підтверджено даними математичної статистики. Зіставлення досягнень учасників експериментальних і контрольних груп дозволило виявити позитивні зміни у рівнях сформованості художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики, що підтверджує ефективність та практичну доцільність впровадженої методики.

Дане дисертаційне дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Предметом подальшого наукового вивчення можуть стати питання формування психологічної установки студентів на сприйняття художніх образів творів, удосконалення змісту фортепіанного навчання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

ДОДАТКИ

Додаток А

Перелік музичних творів для порівняльного аналізу

1. Ф. Шуберт. «Лісовий господар» (вокальний твір)
Ф. Шуберт-Ф. Ліст. Фортепіанна транскрипція твору «Лісовий господар».
 2. М. Мусоргський. «Картинки з виставки» (фортепіано) – «Баба-Яга», «Два євреї», «Бидло».
М. Мусоргський. «Картинки з виставки» (симфонічна сюїта для оркестру).
 3. Е. Гріг. «Пер Гюнт» сюїта для фортепіано та в оркестровому виконанні («Танець Анітри», «Смерть Озе»).
 4. Й.С. Бах. Прелюдія до мажор ДТК (І т.) у фортепіанному викладі та джазовій обробці.
 5. С. Рахманінов. Романси «Бузок», «Маргаритки» та їх авторські фортепіанні транскрипції.
-
1. Д. Кабалевський. «Речитатив і рондо для фортепіано» тв. 84.
Ш. Монтсальватже «Сонатіна для Іветт» (у 3х ч.).
 2. Л. Бетховен. «Прощання з фортепіано».
С. Рахманінов. Прелюдія ре мажор тв. 23.
 3. В. Косенко. Сарабанда з циклу «11 етюдів у формі старовинних танців».
 - Г. Гендель «Сарабанда з варіаціями» ре мінор.
 4. С. Прокоф'єв. «Дві фортепіанні транскрипції з симфонічної сюїти «Поручик Кіже» №1.
 - В. Гаврилін. П'єси з балету «Анюта» у фортепіанному викладі.
 5. Дж. Верді. «Вальс» фа мажор для фортепіано.
В. Калінніков. «Вальс».

Додаток Б

Музичні твори для візуального сприйняття та запам'ятовування

1. М. Степаненко. Сюїта «Про звірів» («Бегемот», «Дельфін», «Черепашка», «Лисиця», «Білочка»).
2. С. Прокоф'єв. Цикл «Дитяча музика».
3. Е. Гріг. «Ранок» з сюїти «Пер Гюнт».
4. Л. Бетховен. «Бабак».
5. Д. Кабалевський. «Клоуни».
6. Ж.-Б. Люллі. «Менует» ре мінор.
7. Г. Свиридов. «Дощик».
8. Р. Щедрін. «Цар Горох» з балету «Горбоконики».
9. В. Косенко. «Купили ведмедика».
10. Дж. Каччіні. «Аве Марія».
11. Л. Бетховен. «Прощання з фортепіано» (фрагмент).
12. Ю. Рожавська. Фрагмент з балету «Казка про загублений час» (переклад для фортепіано).
13. Ф. Ліст. «Сірі хмари», «Рок».
14. Ф. Шопен. Мазурка фа мажор.
15. Ши Цункан «Прелюдія».
16. Жао Іюйієн «Експромт».

Комплекси звучань для «методики наведення на асоціації»

1. Л. Грабовський. «Гемеоморфія» №1 для фортепіано
С. Прокоф'єв. «Мана».
Звуки проливної дощу.
2. А. П'яццолла. «Танго-сьют».
Г. Бацевич. «Концертний краков'як» мі мажор.
Гуркіт двигуна.
3. В. Калінніков «Вальс».
С. Губайдуліна. «Чакона» з циклу «Чакона, токато та інвенція для фортепіано»
Пташиний спів.
4. М. Огінський. «Полонез» фа мажор.
Д. Мійо. «Три вальси мадам Боварі» тв.128.
Шум лісу.

**Фортепіанні твори для створення сим'лятивно-образної
інтерпретації**

1. К. Дебюссі. Прелюдія «Кроки на снігу».
2. С.Рахманінов. «Здесь хорошо» (авторська транскрипція однойменного романсу).
3. Ж. Ібер. «Білий віслучок».
4. С. Барбер. П'єса з циклу «Двадцять поглядів на немовля-Ісуса».
5. І. Шамо. «Києве мій».
6. Г. Свиридов. Романс з кінофільму «Заметіль».
7. А. Хачатурян. Музика до драми М. Лермонтова «Маскарад».
8. Г. Сасько. «Блюз» з циклу «Граємо джаз».
9. Д. Шостакович. «Романс» з музики до кінофільму «Овод».
- 10.Ф. Ліст. «Заручини» з циклу «Роки мандрів».
- 11.Лі Ханін. «Місячна ніч».
- 12.Сан Тун «Танець».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования / Э. Б. Абдуллин. – М. : Прометей, 1990. – 188 с.
2. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
4. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 288 с.
5. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 336 с. : ноты.
6. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школы на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Аксарина Ирина Юрьевна. – М., 2006. – 19 с.
7. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 2001. – 279 с. – (Памятники психологической мысли).
8. Антонова-Турченко О. Г. Музична психотерапія : посібник-хрестоматія / О. Г. Антонова-Турченко, М. С. Дробот. – К. : ІЗМН, 1997. – 260 с.
9. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм ; пер. с англ. В. Н. Шестакова. – М. : Прогресс, 1974. – 392 с.
10. Арсеньев И. К. Эстетические закономерности и психологические механизмы художественного восприятия : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.04 «Философская антропология. Философия культуры» / Арсеньев Иван Константинович. – М., 2011. – 153 с.

11. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 110 с.
12. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – М. : Музыка, 1971. – 376 с.
13. Афасижев М. Н. Искусство как предмет комплексного исследования / М. Н. Афасижев. – М. : Знание, 1983. – 63 с.
14. Басин Е. Я. Психология художественного творчества / Е. Я. Басин. – М. : Знание, 1985. – 61 с.
15. Батюта М. Б. Психологические условия развития восприятия и понимания художественных произведений у детей (на материале живописи) [Электронный ресурс] : монография / М. Б. Батюта. – Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2009. – 103 с. – Режим доступа : <http://batutamb.files.wordpress.com>
16. Бахтин М. М. Антропологистика : избр. тр. / М. М. Бахтин, В. Н. Волошилов. – М. : Лабиринт, 2010. – 256 с.
17. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособие для студ. муз. фак. педвузов / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
18. Белобородова В. К. Музыкальное воспитание школьников / В. К. Белобородова, Г. С. Ригина, Ю. Б. Алиев. – М. : Педагогика, 1975. – 158 с.
19. Берхин Н. Б. Общие проблемы психологии искусства / Н. Б. Берхин. – М. : Знание, 1981. – 53 с.
20. Берхин Н. Б. Роль сопереживания в восприятии и создании художественных произведений / Н. Б. Берхин // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 155-161.
21. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : Освіта, 1998. – 204 с.

- 22.Бирмак А. В. О художественной технике пианиста / Ариадна Владимировна Бирмак. – М. : Музыка, 1973. – 139 с.
- 23.Блинова М. Музыкальное восприятие и исполнение как проявление целостной деятельности головного мозга / М. Блинова // Музыкальное воспитание в школе : [сб. ст.] / сост. О. Апраксина. – М., 1976. – Вып. 11. – С. 22-29.
- 24.Блох О. А. Развитие духовно-творческого потенциала учащихся-музыкантов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» ; 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/ Блох Олег Аркадьевич. – М., 2004. – 625 с.
- 25.Блудова В. О. Природа и структура художественного восприятия / В. О. Блудова // Эстетические очерки / [сост. И. А. Константинов и др.]. – М., 1977. – Вып. 4. – С. 114-152.
- 26.Бондаренко А. В. Деятельно-творческий поход к подготовке будущих учителей музыки / А. В. Бондаренко // Освоение и внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс : [материалы III Междунар. научно-практич. конференции] : [сборник научных трудов / науч. ред. С. П. Акутина]. – М. : Спутник +, 2013. – С. 8-11.
- 27.Бондаренко А. В. Критерії оцінювання фахової діяльності майбутнього вчителя музики / А. В. Бондаренко // Наукові записки. Серія «Педагогічні та історичні науки (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова) : [укл. Л. Л. Макаренко]. – Вип. 99. – К. : Вид-во НПУ, 2011. – С. 3-7.
- 28.Бордовська В. В. Глумачний російсько-український словник психологічних термінів / В. В. Бордовська, В. О. Грушевський, І. В. Патрик. – К. : Професіонал, 2007. – 512 с.
- 29.Борев Ю. Б. Эстетика : учебник / Ю. Б. Борев. – М. : Высш. школа, 2002. – 511 с.

30. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика-XXI, 2006. – 352.
31. Бурдь В. Г. Теория и методика профессионального обучения студентов-исполнителей художественному интонированию на ударных инструментах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика музыкального обучения» / Бурдь Виктор Геннадиевич. – Краснодар, 2005. – 168 с.
32. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2003. – 528 с.
33. Бучило Н. Ф. Художественное восприятие / Нина Федоровна Бучило. – М. : Знание, 1989. – 64 с.
34. Ванслов В. В. Постигание искусства : монография / В. В. Ванслов. – М. : Знание, 2005. – 143 с.
35. Вицинский А. В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением: психологический анализ / А. В. Вицинский. – М. : Классика-XXI, 2004. – 100 с.
36. Вицинский А. В. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением / А. В. Вицинский. – М. : Искусство, 2003. – 96 с.
37. Воеводина Л. П. Формирование целостного восприятия у студентов педагогических институтов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Воеводина Лариса Петровна. – К., 1987. – 22 с.
38. Волкова Е. В. Производство искусства – предмет эстетического анализа / Е. В. Волкова. – М. : Высш. школа, 1976. – 286 с.
39. Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки : межвуз. сб. науч. тр. / редкол. : А. А. Николаева (отв. ред.) [и др.]. – М. : МГПИ, 1982. – 155 с.

40. Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете : [Сб. науч. трудов / редкол. : Г. П. Стулова (отв. ред.) [и др.]. – М. : МГПИ, 1985. – 151 с.
41. Вопросы профессиональной подготовки учителя пения : сб. науч. тр. / ред. : Т. А. Кузнецова, В. В. Кукшанов. – Свердловск : СГПИ, 1972. – 112 с.
42. Восприятие музыки : сб. ст. / ред.-сост. В. М. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – 256 с.
43. Вступ до літературознавства : хрестоматія / уряд. Н. І .Бернадська. – К. : Либідь, 1995. – 256 с.
44. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
45. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 496 с.
46. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве / сост. и ред. С. М. Хентова. – М. : Музыка, 1966. – 313 с.
47. Галеев Б. М. Содружество чувств и синтез искусств / Б. М. Галеев. – М. : Знание, 1982. – 61 с.
48. Гачев Г. Д. Жизнь художественного сознания : очерки по истории образа / Г. Д. Гачев. – М. : Искусство, 1972. – Ч. 1. – 200 с.
49. Гегель Г. Ф. Эстетика : в 6 т. / Г. Ф. Гегель. – М. : Искусство, 1971. – Т. 3. – 622 с.
50. Головина О. Л. Влияние воображения на творческую активность учителя музыки / О. Л. Головина // Искусство и образование. – 1999. – № 3. – С. 47-52.
51. Гордеева Н. Д. Экспериментальная психология исполнительского действия / Н. Д. Гордеева. – М. : Наука, 1995. – 112 с.
52. Григоровская Л. В. Развитие образного мышления младших подростков средствами музыки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Теория и

- история педагогики» / Григоровская Любовь Владимировна. – К., 1990. – 237 с.
53. Гринчук І. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу і ейдосу : навч.-метод. посіб. / І. Гринчук, О. Бурська. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 224 с.
54. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку теорії і практики музичної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Гуральник Наталія Павлівна. – К., 2008. – 503 с.
55. Гусев Ю. А. Познание и творчество: логико-гносеологические проблемы художественного творчества / Ю. А. Гусев. – Минск : Изд-во «Университетское», 1987. – 253 с.
56. Дорфман Л. Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования / Леонид Яковлевич Дорфман. – М. : Смысл, 1997. – 424 с.
57. Ермаш Г. Л. Искусство как мышление / Г. Л. Ермаш. – М. : Искусство, 1982. – 276 с.
58. Жарков А. Н. Художественный перевод в музыке: проблемы и решения : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Жарков Александр Николаевич. – К., 1994. – 180 с.
59. Зинченко В. П. Развитие творческих способностей на занятиях академическим рисунком : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (рисование)» / Зинченко Владимир Петрович. – М., 1996. – 359 с.
60. Зинченко В. П. Формирование зрительного образа / В. П. Зинченко, Н. Ю. Вергилес. – М. : МГУ, 1969. – 160 с.
61. Зись А. Я. Виды искусства / А. Я. Зись. – М. : Знание, 1979. – 128 с.
62. Зись А. Я. К проблеме философских жанров искусства / Авнер Яковлевич Зись // Советская музыка. – 1987. – № 11. – С. 101-109.

- 63.Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по пед. спец / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
- 64.Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
- 65.Каган М. С. Музыка в мире искусств / М. С. Каган. – СПб. : Искусство, 1996. – 232 с.
- 66.Каган М. С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе / М. С. Каган // Музыка в школе. – 1984. – № 4. – С. 28-32.
- 67.Кант И. Критика способности суждения / И. Кант // Сочинения : в 6 т. – М., 1966. – Т. 5. – С. 161-529.
- 68.Карпова Е. Ф. Исследование путей и методов активизации музыкально-слухового самоконтроля в процессе обучения игре на фортепиано : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика музыкального обучения» / Карпова Екатерина Федоровна. – М., 1975. – 22 с.
- 69.Кирнарская Д. К. Психология музыкальной деятельности : теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова.– М. : Академия, 2003. – 368 с.
- 70.Коган Г. М. Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – М. : Музыка, 1979. – 182 с.
- 71.Козачук С. А. Психологія художньої творчості : навч. посіб. / Світлана Анатоліївна Козачук. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 278 с.
- 72.Козир А. В. Професійна майстерність учителя музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія /

- А. В. Козир. – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
73. Козлов Н. И. Особенности развития музыкального мышления как проблема подготовки будущих учителей музыки [Электронный ресурс] / Н. И. Козлов // Современные тенденции обновления профессиональной подготовки дошкольного и начального образования : монография. – М., 2013. – Режим доступа : www.monographies.ru/ru/book/view.
74. Козловская М. А. Проблема формирования художественного восприятия учащихся 5-6 классов общеобразовательной школы в психолого-педагогической теории и практике / М. А. Козловская // Фундаментальные исследования. – 2001. – № 12. – С. 311-316.
75. Колесник О. С. Художня інтерпретація як феномен культури : автореф. дис. ... д-ра культурології : 26.00.01 «Теорія та історія культури» / Колесник Олена Сергіївна. – К., 2015. – 39 с.
76. Колтунова Л. В. Специфика подготовки учителя музыки в аспекте непрерывного образования / Л. В. Колтунова // Актуальные проблемы обучения музыканта : межвуз. сб. ст. / под ред. В. П. Сраджева. – М., 2006. – С. 18-26.
77. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток : монографія / О. А. Комаровська. – Івано-Франківськ : НАІР, 2014. – 412 с.
78. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки: теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике / Н. П. Корыхалова. – М. : Музыка, 1979. – 208 с.
79. Костогрыз Т. А. Освоение студентами пространственных компонентов музыкального образа в условиях взаимодействия искусств : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика и

- история педагогики» / Костогрыз Татьяна Александровна. – М., 1996. – 196 с.
80. Костюк А. Г. Восприятие мелодии : методические параметры процесса восприятия музыки / А. Г. Костюк. – К. : Наук. думка, 1986. – 192 с.
81. Костюк А. Г. Эстетические аспекты восприятия музыки / А. Г. Костюк // Проблемы музыкальной культуры : сб. ст. / сост. А. А. Стельмашенко. – К., 1989. – Вып. 2. – С. 143-156.
82. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / А. Г. Костюк. – К. : Наук. думка, 1965. – 122 с.
83. Кривцун О. А. Психология искусства / О. А. Кривцун. – М. : Изд-во Лит. ин-та им. А. М. Горького, 2000. – 224 с.
84. Кривцун О. А. Эстетика : учеб. для гум. вузов и фак. / Олег Александрович Кривцун. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 447 с.
85. Кубланов Б. Г. Мистецтво як форма пізнання дійсності / Борис Григорович Кубланов. – К. : Мистецтво, 1967. – 125 с.
86. Кудина Г. Н. Как развивать художественное восприятие учеников / Г. Н. Кудина, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – М. : Знание, 1988. – 79 с.
87. Кузин В. С. Психология живописи : учеб. пособие для вузов / В. С. Кузин. – М. : ОНИКС, 2005. – 304 с.
88. Лановенко О. П. Художественное восприятие: опыт построения общетеоретической модели / Олег Петрович Лановенко. – К. : Наук. думка, 1987. – 245 с.
89. Левшина И. С. Как воспринимается произведение искусства / И. С. Левшина. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
90. Леонтьев А. А. Искусство как форма общения (к проблеме предмета психологии искусства) / Алексей Алексеевич Леонтьев // Психологические исследования, посвященные 85-летию Д. Н. Узнадзе / под ред. А. С. Прагнишвили. – Тбилиси, 1973. – С. 213-222.

91. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
92. Леонтьев Д. А. Произведение искусства и личность: психологическая структура взаимодействия / Д. А. Леонтьев // Художественное творчество и психология / отв. ред. : А. Я. Зись, М. Г. Ярошевский. – М., 1991. – С. 109-133.
93. Лещинская И. Развитие восприятия музыки при обучении игре на фортепиано / И. Лещинская // Вопросы методики начального музыкального образования : сб. ст. / ред.-сост. : В. Натансон, В. Руденко. – М., 1981. – С. 32-40.
94. Либерман Е. Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Евгений Яковлевич Либерман. – М. : Музыка, 1988. – 236 с. : ноты.
95. Липпс Т. Эстетика [Электронный ресурс] / Т. Липпс. – 2006. – 450 с. – Режим доступа : www.e-reading.club/book.php?book=1022035
96. Лосев А. Ф. Основной вопрос философии музыки / А. Ф. Лосев // Философия. Мифология. Культура. – М., 1991. – С. 315-335.
97. Любан-Плоцца Б. Музыка и психика / Борис Любан-Плоцца, Галина Побережная, Олег Белов. – К. : АЛЕФ-Украина, 2002. – 200 с.
98. Мазель Л. А. Статья по теории и анализу музыки / Л. А. Мазель. – М. : Сов. композитор, 1982. – 328 с.
99. Мазель Л. А. Строение музыкальных произведений : учеб. пособие для муз. вузов / Л. А. Мазель. – 3-е изд. – М. : Музыка, 1986. – 527 с. : ил., ноты.
100. Мазепа В. І. Художня творчість як пізнання / В. І. Мазепа. – К. : Наук. думка, 1974. – 211 с.
101. Майлин Е. А. Искусство мыслить образами / Евгений Александрович Майлин. – М. : Просвещение, 1997. – 144 с.
102. Малинковская А. В. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования : учеб. пособие / А. В. Малинковская. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 381 с.

103. Мальченкова И. А. Установка художественного восприятия : структура, функционирование, формирование : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 «Социальная философия» / Мальченкова Ирина Александровна. – М., 1997. – 20 с.
104. Марков М. Е. Искусство как процесс. Основы функциональной теории искусства / М. Е. Марков. – М. : Искусство, 1970. – 239 с.
105. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / К. А. Мартинсен. – М. : Искусство, 1966. – 218 с.
106. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К. А. Мартинсен ; пер. с нем. В. Л. Михелис. – М. : Классика-XXI, 2003. – 375 с.
107. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
108. Мелик-Пашаев А. А. Мир художника / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Наука, 2000. – 250 с.
109. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусств и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
110. Меднікова Г. С. Мистецтво постмодернізму як фактор адаптації особистості / Г. С. Меднікова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 240 с.
111. Мигунов А. С. Искусство и процесс познания / А. С. Мигунов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 127 с.
112. Мистецтво у розвитку особистості / заг. ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
113. Мистецька освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу в ХХІ : аналіт. доп. / за наук. ред. Л. М. Масол ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проблем виховання. – К. : Аура Букс, 2012. – 239 с.

114. Михайлов М. К. Стиль в музыке: исследование / М. К. Михайлов. – Л. : Музыка, 1981. – 262 с. : ил., ноты.
115. Мовчан В. С. Эстетика / В. С. Мовчан. – К. : Знання, 2011. – 527 с.
116. Могилевская И. М. Реализация принципа целостности в процессе совершенствования профессиональной подготовки учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Могилевская Ирина Михайловна. – Одесса, 1994. – 139 с.
117. Мороз Н. В. Восприятие искусства как основа формирования художественной культуры личности [Электронный ресурс] / Н. В. Мороз. – Режим доступа : http://academicon.ru/publ/psihologic/moroz_n_v_vosprijatie_iskusstva_ka_k_osnova_formirovanija_khudozhestvennoj_kultury_lichnosti/
118. Морозова Н. В. Развитие полимодальных музыкально-образных представлений в процессе обучения: на материале вузовской подготовки учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» ; 19.00.07 «Педагогическая психология» / Морозова Нина Виссарионовна. – М., 2005. – 184 с.
119. Москаленко В. Г. Теоретический и методический аспекты музыкальной интерпретации : автореф. дис. ... д-ра искусствоведения : 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Москаленко Виктор Григорьевич. – К., 1994. – 27 с.
120. Музыкальная психология : хрестоматия / ред. Г. С. Костюк]. – М. : МГК, 1992. – 210 с.
121. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования : сб. ст. / сост. А. Г. Костюк. – К. : Муз. Украина, 1986. – 160 с.

122. Музыкальное исполнительство и педагогика: история и современность : сб. ст. / сост. Т. Гайдамович. – М. : Музыка, 1991. – 240 с. : ноты.
123. Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования / под ред. Л. И. Дыс. – К. : Муз. Україна, 1989. – 181 с.
124. Музыкальный энциклопедический словарь / ред. Г. В. Келдыш. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 671 с.
125. Мухаметзянова Г. В. Профессиональное образование: проблема качества и научно-методического обеспечения / Г. В. Мухаметзянова. – Казань : Магариф, 2005. – 319 с.
126. Муцмахер В. И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки / В. И. Муцмахер. – М. : Прометей, 1988. – 63 с.
127. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1988. – 254 с.
128. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 367 с.
129. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке / Е. В. Назайкинский. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 248 с.
130. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1987. – 240 с.
131. Нестьев И. В. Учитесь слушать музыку / И. В. Нестьев. – М. : Музыка, 1987. – 60 с.
132. Нечаева А. А. Проблемы художественного восприятия в психолого-педагогической литературе / А. А. Нечаева // Психологические науки: теория и практика : материалы IV междунар. науч. конф. – М., 2015. – С. 44-48.

133. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс] : [интернет-версия изд. в 4 т.]. – 2010 : Режим доступа : <http://iph.ras.ru/enc.htm>
134. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі : посібник / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. – 123 с.
135. Орлов В. Д. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / В.Д. Орлов. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.
136. Основи викладання мистецьких дисциплін : навч. посіб. / заг. ред. О. П. Рудницької. – К. : Експрес-об'ява, 1998. – 183 с.
137. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В. Д. Остроменский. – К. : Муз. Украина, 1975. – 193 с.
138. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
139. Перспективні напрямки розвитку музично-педагогічної освіти : метод. реком. для студ. муз. пед. фак-тів / уклад. Г. М. Падалка, Н. І. Плєшкова. – К. : РНМК, 1991. – 36 с.
140. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студ. и преподавателей / Валентин Иванович Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
141. Пиличяускас А. Познание музыки как проблема / А. Пиличяускас // Музыка в школе. – 1989. – № 1. – С. 6-11.
142. Подуровський В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. М. Подуровский, Н. В. Сулова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 320 с. : ноты.
143. Приходько В. И. Музыкальная фактура и исполнительство / Вера Ивановна Приходько. – Харьков : Фолио, 1997. – 208 с. : ноты.

144. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2012. – 328 с.
145. Проблемы музыкального мышления : сб. ст. / сост. и ред. М. Г. Арановский. – М. : Музыка, 1974. – 336 с. : ноты.
146. Прокоф'єва Л. Б. Проблема розвитку образного сприймання музики молодшими школярами в історії та методиці музичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / Прокоф'єва Любов Борисівна. – К., 1998. – 165 с.
147. Психология процессов художественного творчества / под ред. Б. С. Мейлаха, Н. А. Хренова. – М. : Наука, 1980. – 281 с.
148. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр.и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
149. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
150. Пясковский И. Б. Логика музыкального мышления / Игорь Борисович Пясковский. – К. : Муз. Україна, 1986. – 180 с.
151. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном общении : дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. доклада : 13.00.02» Теория и методика музыкального обучения» / Ражников Владимир Григорьевич. – М., 1993. – 70 с.
152. Рапацкая Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки / Л. А. Рапацкая. – М. : Прометей, 1991. – 139 с.
153. Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции / С. Х. Раппопорт. – М. : Музыка, 1968. – 160 с.
154. Ремнева И. А. Формирование художественного образа музыкального произведения у старших школьников в условиях довузовского образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория

- и методика музыкального обучения» / Ремнева Ирина Александровна. – М., 2009. – 163 с.
155. Розин В. М. Визуальная культура и восприятие: как человек видит и воспринимает мир / В. М. Розин. – М. : URSS, 1996. – 224 с.
156. Розин В. М. Психология: теория и практика : учеб. пособие / В. М. Розин. – М. : Форум : Инфра-М, 1998. – 296 с.
157. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / Володимир Андрійович Роменець. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
158. Ростовський О. Я. Психологія музичного сприймання : навч. посіб. / Олександр Якович Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
159. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2006. – 713 с.
160. Руднев В. П. Словарь культуры XX века / В. П. Руднев. – М. : Аграф, 1997. – 381 с.
161. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
162. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2005. – 360 с.
163. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя : навч. посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – К. : Вид-во КДПІ, 1992. – 96 с.
164. Рунин Б. М. О психологии импровизации / Б. М. Рунин // Психология процессов художественного творчества / под ред. Б. С. Мейлаха, Н. А. Хренова. – М., 1980. – С. 45-57.
165. Рыжова Г. И. Что такое художественно-ассоциативные поля / Г. И. Рыжова // Искусство и образование. – 1999. – № 2. – С. 61-65.

166. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С. И. Савшинский. – М. : Музыка, 2000. – 185 с.
167. Самойленко О. І. Діалог як музично-культурний феномен: методологічні аспекти сучасного музикознавства : автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Самойленко Олександра Іванівна. – К., 2003. – 53 с.
168. Се Тин. Художественный образ как ведущий компонент музыкально-исполнительской деятельности (к проблеме инициирования внутренислуховой активности учащегося-музыканта) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Се Тин. – М., 2009. – 155 с.
169. Семенова М. Н. Выявление особенностей художественного восприятия у младших школьников / М. Н. Семенова // Восприятие изобразительного искусства школьниками / под ред. Ю. И. Протопопова. – М., 1988. – С. 8-24.
170. Сергиенко Е. С. Восприятие и действие: взгляд на проблему с позиций онтогенетических исследований / Елена Сергеевна Сергиенко // Психология : журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1, № 2. – С. 16-38.
171. Синегубова В. С. Сущность понятия музыкально-художественного образа [Электронный ресурс] / В. С. Синегубова. – 2012. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2012/02/01>
172. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Вища школа, 1974. – 775 с.
173. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности и личности : учеб. пособие / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.

174. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 231 с.
175. Сокол А. В. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль / А. В. Сокол. – М. : Моряк, 2007. – 276 с.
176. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 « Теорія і методика музичного навчання» / Соколова Ольга Валеріївна. – К., 2004. – 207 с.
177. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки : сб. ст. / А. Н. Сохор. – М. : Сов. композитор, 1980. – 294 с.
178. Старцев В. В. Співтворчість як художнє сприйняття / В. В. Старцев // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури : зб. наук. пр. / Держ. акад. кер. кадрів культури і мистецтв, Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2003. – Ч. 2. – С. 73-80.
179. Старчеус М. С. К проблеме типологии музыкального восприятия / М. С. Старчеус // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования : сб. ст. / сост. А. Г. Костюк]. – К., 1986. – С. 29-45.
180. Степанов Н. И. Музыкальное исполнительство. Оптимизация исполнительских действий в музыкальном творчестве : монография / Н. И. Степанов. – М. : МПГУ, 2006. – 233 с.
181. Столович Л. Н. Жизнь – творчество – человек: функции художественной деятельности / Л. Н. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.
182. Столович Л. Н. Искусство и игра / Л. Н. Столович. – М. : Знание, 1987. – 63 с.
183. Тарапата Л. Г. Музыка как модель мироустройства (опыт культурологического исследования) : дис. ... канд. филос. наук :

- 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / Тарапата Лідія Григорівна. – Харків, 1997. – 193 с.
184. Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия) / Г. С. Тарасов. – М. : Наука, 1979. – 189 с.
185. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 176 с.
186. Теория и методика обучения игре на фортепиано / под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
187. Теория, история, психология музыкального искусства : сб. ст. / ред. А. И. Харченко. – Петрозаводск : Сортавальская типография, 1990. – 72 с.
188. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : Наука, 2003. – 379 с.
189. Тихонов Б. Д. Систематичность и последовательность в содержании музыкального обучения / Б. Д. Тихонов // Развитие творческого потенциала студентов музыкальных специальностей : сб. науч. ст. / Моск. гос. ин-т культуры и искусств. – М., 2001. – Вып. 2. – С. 10-16.
190. Федоров Е. Е. Интуиция в музыкально-исполнительской деятельности / Е. Е. Федоров // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 100-104.
191. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М. Э. Фейгин. – М. : Музыка, 1968. – 78 с.
192. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – 2-е изд., доп. – М. : Музыка, 1969. – 598 с.
193. Философия в алфавите [Электронный ресурс]. – 2010 : Режим доступа : <http://metaphilosophy.ru/vospriyatie.html>
194. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева [и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

195. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб .для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 1999. – 192 с.
196. Халабузарь П. В. Методика музыкального воспитания : учеб .пособие / В. П. Халабузарь, В .С. Попов, Н. Н. Добровольская. – М. : Музыка, 1990. – 175 с. : ноты.
197. Холопов В. Н. Музыка как вид искусства : учеб. пособие / В. Н. Холопов. – СПб. : Лань, 2000. – 320 с.
198. Хотенцева И. А. Формирование художественно-образного мышления как основа интерпретации музыкального произведения у студентов в классе фортепиано : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика музыкального обучения» / Хотенцева Ираида Алексеевна. – М., 2009. – 195 с.
199. Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы : сб. ст. / сост. М. М. Берлянчик. – Новосибирск : Центр, 1989. – 240 с.
200. Хурсина Ж. И. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории (1917-1938) / Ж. И. Хурсина. – К. : Музычна Украина, 1990. – 131 с.
201. Цыпин Г. М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества / Г. М. Цыпин. – М. : Сов. композитор, 1988. – 384с.
202. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб.пособие для студ. пед. ин-тов по спец. 2119 «Музыка и пение» / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
203. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности / Г. М. Цыпин. – М. : Наука, 1994. – 372 с.
204. Чередниченко Т. В. Тенденции современной западной музыкальной эстетики: к анализу методологических парадоксов науки о музыке / Т. В. Чередниченко. – М. : Музыка, 1989. – 223 с.

205. Чжан Їфу. Зміст та структура художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики / Чжан Їфу // Наукові записки. Серія «Педагогічні науки» / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. — Кіровоград, 2016. — Вип. 143. — С. 223-226.
206. Чжан Їфу. Інструментально-виконавська діяльність як засіб формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики / Zhan Yifu // Intellectual Archive. — Toronto, 2014. — Vol. 3, № 6. — P. 52-58.
207. Чжан Їфу. Методика формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки / Чжан Їфу // Молодь і ринок : наук.-пед. журнал Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. — 2016. — № 5 (136). — С. 164-169.
208. Чжан Їфу. Педагогічні принципи формування художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання / Чжан фу // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. — Вип. 18 (23). — К., 2015. — С. 208-232.
209. Чжан Їфу. Психолого-педагогічна діагностика сформованості художньо-образного сприйняття у майбутнього учителя музики/ Чжан Їфу // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. — К., 2016. — Вип. 20 (25), Ч. 1. — С. 98-104.
210. Чжан Їфу. Формування художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики в процесі роботи над інструментальним твором / Чжан Їфу // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. — К., 2015. — Вип. 17 (22). — С. 110-113.

211. Чугунова Є. В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-дозвілєвої діяльності учнівської молоді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Чугунова Євгенія Василівна. – К., 2015. – 212 с.
212. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю / С. В. Шип. – К. : Заповіт, 1998. – 367 с.
213. Шип С. В. Знакова функція та мовна організація музичного мовлення : автореф. дис ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / С. В. Шип. – Київ, 2002. – 42с.
214. Шульга Р. П. Искусство и ценностные ориентации / Р. П. Шульга. – К. : Наук. думка, 1989. – 118 с.
215. Шульгіна В. Д. Тенденції розвитку національної музичної школи / В. Д. Шульгіна // Вісник державної академії культури і мистецтв. – К., 1996. - №2. – С. 35-45.
216. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / О. Ф. Шульпяков. – М. : Музыка, 1986. – 128 с.
217. Щапов А. П. Некоторые вопросы фортепианной техники / Арсений Петрович Щапов. – М. : Музыка, 1968. – 247 с. : ноты.
218. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури : підручник / Ольга Пилипівна Щолокова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 194 с.
219. Эйдлин В. И. Формирование у школьников восприятия целостного художественного произведения / В. И. Эйдлин // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 41-50.
220. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : монографія / Д. Г. Юник. – К. : ДАККМ, 2009. – 338 с.

221. Яворский Б. Л. Избранные труды : [в 2 т.] / Б. Л. Яворский. – М. : Сов. композитор, 1987. – Т. 2, ч. 1. – 365 с.
222. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 84 с.
223. Яковенко Л. П. Формування художнього мислення студентів засобами музики / Л. П. Яковенко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 83-88.
224. Яконюк В. Л. Музыкант. Потребность. Деятельность / В. Л. Яконюк. – Минск : Белорус. акад. музыки, 1993. – 147 с.
225. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися : книга для учителей / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
226. Arnheim R. Gestalt Psychology and Artistic Form / R. Arnheim // Aspects of Form. A Symposium on Form in Nature and Art / L. L. Whyte (ed.). – London, 1968. – P. 196-208.
227. Mursell J. L. Music Education: Principles and Programs / J. L. Mursell. – N.Y. : Silver Burdette, 1956. – 236 p.
228. Myers C. S. A Study of Individual Differences in Attitude Towards Tones / C. S. Myers, C. W. Valentine // British Journal of Psychology. – 1914. – Vol. 7. – P. 68-111.
229. Rilley J. Mass Communication and the Social System / J. Rilley, M. Rilley // Sociology Today / R. K. Merton (ed.). – N.Y., 1959. – P. 569-578.
230. Sloboda J. Musical Ability [Електронний ресурс] / John Sloboda ; Department of Psychology, University of Keele. – Newcastle-under-Lyme, Staffordshire, ST5 5BG, UK. – Режим доступу : <http://www.zainea.com/ability.htm>.
231. Torrence E. P. The Search for Satori and Creativity / E. Paul Torrance. – Buffalo ; New York : Creative Education Foundation, 1979. – 219 p.
232. Wilson G. D. The Psychology of Performance, Musical Talent and Ability [Електронний ресурс] : lecture, Gresham Colledge, Wednesday, 5

March, 2008 / Glenn D. Wilson. – Режим доступа :
<http://www.gresham.ac.uk/lectures-and-events/musical-talent-and-ability>.